UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

COORDENAÇÃO ESCOLAR E MELHORIA DAS ESCOLAS MISSIONÁRIAS (CATÓLICAS) DE CABINDA/ANGOLA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Paulino Mulamba Mulamba

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Dezembro de 2020

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

COORDENAÇÃO ESCOLAR E MELHORIA ESCOLAR DAS ESCOLAS MISSIONÁRIAS (CATÓLICAS) DE CABINDA/ANGOLA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por
Paulino Mulamba Mulamba

Sob a orientação de Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Dezembro de 2020

A gestão escolar é um ponto necessário de articulação entre pontos de vista diferentes (o conhecimento, as escolas, as políticas) que permite concretizar modelos e orientações decisivas para o funcionamento presente e para a realidade futura das nossas escolas

(António Bolívar)

Agradecimentos

Ao chegar ao fim desta caminhada deixo aqui expressos os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.
Mas de modo particular,
Ao Professor Doutor Joaquim Machado, o meu mestre orientador, a minha profunda gratidão pelo estímulo, pela disponibilidade, pelo encorajamento, pelas sugestões e pelas críticas oportunas. Foi mesmo um bom mestre.
Aos Professores e colegas do doutoramento, em especial à Ana Camões pela amizade e hospitalidade e ao Samuel Tundula, companheiro de luta, pela partilha e fraternidade.
À Paróquia de Cascais na pessoa do seu pastor Padre Nuno Coelho pelo apoio financeiro no pagamento das propinas do último ano desta investigação.
Ao Doutor Raul Lelo, coordenador diocesano das Escolas Missionárias (Católicas) de Cabinda, pela sua disponibilidade e grande ajuda a facilitar à nossa chegada às escolas estudadas.
Ao amigo Filipe Costa, Margarida Martins e Isabel Moura pelo apoio técnico.
Por fim, a todos os inquiridos pela sua contribuição.

O MEU MUITO OBRIGADO!

Resumo

A presente investigação foi concebida para a compreensão do papel da Coordenação Diocesena da Educação (CDE) na construção dos bons cultivos dos processos de melhoria das Escolas Missionárias (Católicas) de Cabinda. Para tal, procurou-se saber o que a coordenação escolar, como órgão de gestão escolar, tem feito para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem e perspetivar o que pode fazer e como pode fazer para mover as Escolas Missionárias (Católicas) de Cabinda na construção da melhoria do seu modo de ensinar e aprender.

Partimos dos pressupostos de que o conceito da qualidade de ensino está estreitamente ligado à elevação do rendimento do aluno, centrando-se no processo de ensino-aprendizagem e nas condições que o asseguram. Desta forma, a sala de aula torna-se o lugar propício de melhoria escolar. Por isso, a escola deve ser capacitada para ser uma comunidade profissional aprendente que assume os seus processos de melhoria escolar. Para tal, ela precisa duma liderança partilhada e uma pressão exterior de contas inteligentes com efeitos motivadores.

Optou-se por um estudo enquadrado pelo paradigma interpretativo, recorrendo à pesquisa documental e à inquirição de atores, feita através de entrevista semidiretiva e inquérito por questionário. O cruzamento dos dados recolhidos, tratados e analisados permitiu fundamentar a convição de que a Coordenação Escolar Diocesana deve ser valorizada e dinamizada para ser uma verdadeira pressão exterior que motiva e apoia as Escolas Missionárias (Católicas) a serem Comunidades Profissionais Aprendentes (CAP) com uma liderança distribuída focada na aprendizagem e desta forma, serem boas escolas que ensinam a todos os seus alunos.

Palavras-chave: Melhoria escolar, Boa escola, Comunidade Profissional Aprendente, Liderança partilhada, Prestação de contas inteligente.

Abstract

The present investigation aimed to understand the role of the Diocesan School Coordination in the creation of good practices in the school improvement processes at the (Catholic) Missionary Schools of Cabinda. To this end, it was analysed what the School Coordination Committee, as a school management body, has done to improve the quality of the teaching-learning process as well as new ways for the Diocesan School Coordination to support the (Catholic) Missionary Schools of Cabinda in building improvements to their approach to teaching and learning.

We started from the assumption that teaching quality is directly linked to an improvement in student performance and focused on the teaching-learning process and conditions that ensured it. In this way, the classroom becomes the favorable place for school improvement. Therefore, the school must be trained to be a professional learning community that takes on its school improvement processes. To do this, it needs shared leadership and outside pressure from intelligent accountable stakeholders with motivating effects.

It was decided to perform a study framed by the interpretive paradigm, using documentary research and questioning of actors, carried out through semi-directive interviews and questionnaire surveys. The crossing of the collected, processed and analyzed data supports the conviction that the Diocesan School Coordination should be valued and dynamized to be a real external pressure that motivates and supports the (Catholic) Missionary Schools to be Professional Learning Communities (CAP) with a shared leadership focused on learning and thus, be good schools that teach all their students.

Keywords: School improvement, Good school, Professional Learning Community, Shared leadership, Intelligent accountability

Índice Geral

Agradecimentos iv

Resumo v

Abstract vi

Índice Geral 7

Índice de Quadros 13

Índice de Figuras 15

Índice de Tabelas 17

Índice de Gráficos 15

Siglário 18

Introdução Geral 20

CAPÍTULO 1 25

UM OLHAR SOBRE O SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO 25

1. Da nacionalização aos discursos de democratização e da qualidade de ensino 25

1.1. A nacionalização do ensino depois da independência 26

1.1.1. Princípios e objetivos 26

1.1.2. Estrutura do Sistema Educativo pós-independência 28

1.1.3. Impactos positivos e negativos da Primeira Reforma Educativa 29

1.2. Democratização do Sistema educativo na Angola multipartidária 32

1.2.1. Objetivos e princípios do Novo Ssistema Educativo 32

1.2.2. Estruturação do Novo Sistema Educativo 34

1.2.3. Estratégia integrada para a melhoria do sistema de Educação (EIMSE) 37

1.2.4. Plano de implementação progressiva do Novo Sistema Educativo 38

1.2.5. Pontos fortes e fracos da segunda Reforma Educativa 39

1.3. Um sistema mais focado na melhoria das aprendizagens 43

1.2.1. As particularidades da nova lei de base 43

1.2.2. A estrutura e organização do Novo Sistema do Ensino 47

2. A gestão atual do sistema escolar 51
2.1 A administração central 52
2.2 A administração Provincial e Municipal da Educação 56
2.3. Organização e gestão interna das escolas 57
3. Alguns desafios políticos na gestão do Sistema de Educação angolano 67
3.1. Estabelecer a educação como área prioritária do desenvolvimento do país 67
3.2. Despartidarizar a gestão do sistema escolar 70
3.3. Revitalizar as estruturas do Ministério da Educação 71
2.4. Reduzir as assimetrias no acesso e na qualidade da oferta educativa 72
3.5. Promover a qualidade da oferta educativa 74
Conclusão 77
CAPÍTULO II 78
IDENTIDADE E MISSÃO DAS ESCOLAS CATÓLICAS 78
1. A natureza e as características comuns das Escolas Católicas 79
1.1 O que define uma escola como católica? 79
1.2 A centralidade e diversidade da pessoa que aprende 81
1.3 A dimensão religiosa 84
2. Três desafios colocados à EC 88
2.1. Construir uma comunidade educativa 88
2.2. Construir o projeto educativo 91
2.3. Construir junto uma comunidade aprendente com a liderença partilhada 94
3. A importância da figura do educador 95
3.1. A vocação do professor como educador 96
3.2. Características comuns da identidade do educador católico 98
3.3. Formação permanente e atualizada do educador católico 100
4. As Escolas Missionárias (Católicas) em Angola 104
4.1. O contributo da Igreja católica na formação dos angolanos 104

4.2. O significado da terminologia de “Escolas Missionárias” e o seu estatuto atual 106
4.3. O ideário das Escolas Missionárias 111
4.4. A Coordenação Escolar 113
5. Dois exemplos da estrutura organizativa e funcional da CE 114
5.1. A CE da Arquidiocese de Nampula 114
5.1.1. Missão e organização 115
5.1.2. Necessidades e desafios 116
5.1.3. Recomendações 117
5.2. A CE da Diocese de Boma (República Democratica do Congo, RDC) 119
5.2.1. História e Missão 119
5.2.2. Estrutura organizacional 120
5.2.3. Estrutura funcional 121
Conclusão 122
CAPÍTULO III 124
PROCESSOS E LÓGICAS DE MELHORIA DA ESCOLA 124
1. Significado e operacionalização do conceito de melhoria escolar 124
1.1. Nova compreensão do conceito de melhoria escolar 125
1.2. A escola como lugar privilegiado para a melhoria escolar 129
1.3. A relevância dos dados como ponto de partida nos processos de melhoria escolar 132
2. Construção das Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP) 135
2.1. O conceito da CAP 135
2.2. Princípios fundamentais e caraterísticas de uma escola como CAP 137
2.3. Transformar as escolas em comunidades de aprendizagem profissional eficazes 141
2.4. A criação das comunidades de aprendizagem amplificadas 148
3. A Liderança educacional distribuída 150

3.1. Conceito da liderança distribuída 151
3.2. De uma liderança burocrática a uma liderança centrada na aprendizagem.... 155
3.3. Práticas da liderança distribuída com impacto na aprendizagem dos alunos. 157
4. Prestação de contas inteligente 160
4.1. O conceito de prestação de contas inteligente 161
4.2. A pressão para fazer as coisas e apoio para as realizar 164
4.3. Assessoria, consultoria e supervisão como modalidades de apoio externo ... 166
Conclusão 173
CAPÍTULO IV 174
METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO 174
1. Estratégia de investigação 174
1.1. A questão e as questões da investigação 175
1.2. Justificação da opção pela metodologia qualitativa 176
1.3. Tipo de pesquisa qualitativa 178
2. Contextualização do estudo 180
2.1. A Província e Diocese de Cabinda 180
2.2. As Escolas Missionárias (Católicas) de Cabinda 183
2.4. Caracterização das escolas selecionadas para o estudo 189
2.4.1. EM S. José de Cluny 190
3. Caracterização das fontes de informações 193
4. Técnicas e instrumentos de recolha de informações 194
4.1. A pesquisa documental 194
4.2. Inquérito por entrevista 197
4.4. Fidedignidade e validade 213
5. Técnicas de tratamento dos dados 214
5.1. Análise de conteúdo 214
5.2. Estatística Descritiva 216

CAPÍTULO V 220
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 220
1. A realidade do aproveitamento escolar nas EM 220
1.1. Dados estatísticos de aproveitamento escolar da EM São José de Cluny .. 220
1.2. Dados estatísticos de aproveitamento escolar da EM Dom Paulino 223
1.3. Dados estatísticos de aproveitamento escolar da EM Padre Builu 224
1.4. Evolução por sexo de reprovações e desistências nas três escolas 227
1.5. As causas do abandono e insucesso escolar 229
2. Organização e funcionamento da CDE 233
2.1 Missão e atribuições da CNE e CDE 234
2.1.1. A missão da CNE e CDE 234
2.2.2 Atribuições da CNE e CDE 235
2.2.3 Organização da CNE e CDE 237
2.2. Funcionamento da CNE e CDE 238
3. As orientações e ações da CDE em prol da melhoria escolar 240
3.1. Significado de boa escola segundo a CNE e CDE 240
3.2 Orientações e ações da CDE em prol da melhoria escolar 242
3.3. Perceções e opiniões dos professores sobre o desempenho da CDE 252
4. Para a valorização e a dinamização do papel da CDE na promoção de melhoria das EM 264
4.1 O diagnóstico da CDE 264
4.1.1. Pontos positivos e pontos fracos apresentados pelo Grupo A 265
4.1.2. Pontos positivos e pontos fracos apresentados pelo Grupo B 266
4.1.3. Discordância entre os pontos positivos do Grupo A e negativos do Grupo B 268
4.2. Perspetivas para a valorização e dinamização da CDE 269
4.2.3. Relação entre as propostas comuns e indicadores de melhoria escolar 277
CAPÍTULO VI 282

PARA A MELHORIA DAS ESCOLAS MISSIONÁRIAS 282
1. Os novos caminhos da melhoria dos processos e dos resultados educativos 282
1.1. Qualquer escola pode ser uma boa escola 282
1.2. Colocar os dados no centro da melhoria escolar 285
2. A redefinição da liderança da CDE 287
3. A reestruturação e a capacitação da CDE 289
4. Capacitação das EM 293
CONCLUSÃO 303
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 307
LEGISLAÇÃO CONSULTADA E REFERENCIADA 325
Anexos 327
Anexo 1 327
Anexo 2 329
Anexo 3 336

Índice de Quadros

Quadro 1 - Balanço da escolarização nos primeiros cinco anos 29
Quadro 2 - Salas de aula nos níveis de ensino 2001-2010 40
Quadro 3 - Alunos matriculados nos diferentes subsistemas do Antigo SE 2001 - 2005 40
Quadro 4 - Alunos matriculados nos diferentes subsistemas do Novo SE 2006-2010 .. 41
Quadro 5 - Comparação do rendimento escolar entre o Antigo e Novo SE..... 41
Quadro 6 - Comparação do Rendimento Interno do Ensino Primário 41
Quadro 7 - Comparação do Rendimento interno do Ensino Secundário..... 42
Quadro 8 - Constrangimentos do Sistema de Educação..... 75
Quadro 9 - Características das CAP 138
Quadro 10 - Atributos das CAP efetivas 139
Quadro 11 - Definições de Liderança..... 152
Quadro 12 - Paróquias e Quase-paróquias 182
Quadro 13 - Congregações Religiosas..... 183
Quadro 14 - Escolas Missionárias (Católicas) em Cabinda 184
Quadro 15 - Escolas Missionárias e os Níveis que lecionam 185
Quadro 16 - Designação das Escolas Missionárias 186
Quadro 17 - Distribuição das salas e Laboratórios..... 186
Quadro 18 - Distribuição dos alunos de 2017 187
Quadro 19 - Pessoal docente e não docente 2017 189
Quadro 20 - Alunos matriculados no ano letivo/2017..... 190
Quadro 21 - Pessoal docente e não docente no ano letivo/2017 190
Quadro 22 - Alunos matriculados em 2017..... 191
Quadro 23 - Pessoal docente e não docente no ano letivo/2017 191
Quadro 24 - Alunos matriculados em 2017..... 192
Quadro 25 - Pessoal docente e não docente 192
Quadro 26 - Identificação das fontes documentais..... 197
Quadro 27 - Guião das Entrevistas..... 200
Quadro 28 - Caracterização dos Entrevistados..... 203
Quadro 29 - Calendarização das entrevistas..... 204
Quadro 30 - Universo dos inquiridos 208
Quadro 31 - Idade..... 209

Quadro 32 - Género 210
Quadro 33 - Estado Civil 210
Quadro 34 - Tempo de Serviço 210
Quadro 35 - Vínculo laboral 211
Quadro 36 - Grau académico 211
Quadro 37 - Cargo nos Órgãos de apoio 212
Quadro 38 - A missão da CDE 235
Quadro 39 - Atribuições da CNE e CDE 236
Quadro 40 - Atribuições ligadas ao trabalho de sala de aula 237
Quadro 41 - Orientações e ações da CDE em prol da melhoria escolar das EM 244
Quadro 42 - Relação entre orientações e ações da CDE 245
Quadro 43 - Orientações e ações da CDE relacionadas com o que se passa 247
Quadro 44 - Relação entre Ações da CDE orientadas para a sala de aula e indicadores de melhoria escolar 250
Quadro 45 - Conceitos relacionados com a qualidade e melhoria de ensino 254
Quadro 46 - Pontos positivos e fracos do Grupo A 265
Quadro 47 - Pontos positivos e fracos do Grupo B 267
Quadro 48 - Discordância entre Grupo A e Grupo B 269
Quadro 49 - Propostas para a valorização e dinamização da CDE 271
Quadro 50 - Propostas comuns e particulares de cada Grupo 272
Quadro 51 - Dimensões chave da liderança educativa, a partir da análise de conteúdo das Propostas do Grupo A 274
Quadro 52 - Dimensões chave da liderança educativa, a partir da análise de conteúdo das Propostas do Grupo B 276
Quadro 53 - Relação entre propostas comuns e indicadores 278
Quadro 54 - Relação entre propostas particulares e indicadores de melhoria 280

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Percentagem do OGE atribuído ao setor da Educação, período 2010 - 2016 68
Gráfico 2 - Taxas de aprovação, reprovação e desistência na EM São José de Cluny. 222
Gráfico 3 - Taxas de aprovação, reprovação e desistência na EM Dom Paulino..... 224
Gráfico 4 - Taxas de aprovação, reprovação e desistência na EM Padre Builu 226
Gráfico 5 - Taxas de reprovação por sexo (2016 - 2018)..... 227
Gráfico 6 - Evolução da taxa de desistência por sexo (2016 - 2018) 228
Gráfico 7 - Perceções relativas à qualidade da escola 255
Gráfico 8 - Perceções relativas à melhoria da qualidade da escola 256
Gráfico 9 - Perceções relativas ao seu papel nos processos de melhoria do ensino..... 257
Gráfico 10 - Perceções sobre a liderança da escola e os processos de melhoria 258
Gráfico 11 - Perceções relacionadas à Visão da escola e consistência das práticas..... 259
Gráfico 12 - Grau de Satisfação 261
Gráfico 13 - Importância do trabalho da CDE no exercício da sua missão de ensinar 262
Gráfico 14 - Influência das orientações e ações da CDE nos processos de ensino e aprendizagem..... 262
Gráfico 15 - Identificação do trabalho da CDE..... 263
Gráfico 16 - Avaliação do trabalho da CDE..... 263

Índice de Figuras

Figura 1 - Organigrama do Ministério da Educação 53
Figura 2 - Organigrama da Comissão Arquidiocesana de Educação 115
Figura 3 - Organigrama da CE da Diocese de Boma 120
Figura 4 - Mapa de Angola..... 180
Figura 5 - Mapa de Cabinda 181
Figura 6 - Alunos por escola..... 188
Figura 7 - Proposta da Organigrama da CNE..... 290
Figura 8 - Proposta da Organigrama da CDE..... 291

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Atribuição aos programas prioritários do setor da Eucação 2014-2016 (em milhões de Kwanza) 69
Tabela 2 - Aproveitamento escolar na EM S. José Cluny 221
Tabela 3 - Aproveitamento escolar na EM Dom Paulino 223
Tabela 4 - Aproveitamento escolar na EM Padre Builu (2016 a 2018) 225

Siglário

ADRA - Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente

AGT - Administração Geral Tributária

CAARE - Comissão de Acompanhamento das Ações da Reforma Educativa

CAP - Comunidade Aprendente profissional

CDE - Coordenação Diocesana da Educação

CE - Coordenação Escolar

CEAST - Conferência Episcopal de Angola e São Tomé

CEC - Congregação para a Educação Católica

CEIC - Centro de Estudos e Investigação Científica da UCAN

CENCO - Conferência Episcopal Nacional do Congo

CNE - Coordenação Nacional da Educação

EA - Igreja em África

EC - Escola Católica

EIMSE - Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação

EM - Escola Missionária

FEC - Fundação Fé e Cooperação

FEP – Faculdade de educação e Psicologia/UCP/ Porto

FML – Fundação Manuel Leão

GE - *Gravissimum Educationis*

GS – *Gaudium Spes*

INE - Instituto Nacional de Estatísticas

INIDE - Instituto Nacional de Investigação de Desenvolvimento e da Educação

KWZ - Kwanza (moeda angolana)

LBSE - Lei de base do Sistema de Ensino

LG – *Lumen Gentium*

MED - Ministério da Educação

MPLA - Movimento Popular da libertação de Angola

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos

OGE - Orçamento Geral do Estado

ONG – Organização não-governamental

RDC – República Democrática do Congo

RE - Reforma Educativa

SE - Sistema Educativo

UCAN - Universidade Católica de Angola

UCP – Universidade Católica Portuguesa

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a infância

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

UNITA - União Nacional para Independência Total de Angola

ZAP – Zona de Animação Pedagógica

Introdução Geral

Tem aumentado em Angola nesta última década o tom do discurso sobre a qualidade de ensino tanto a nível dos dirigentes políticos como eclesiásticos. Mas, na realidade, a resposta dada pelo Ministério da Educação (MED), através de sucessivas reformas, não alterou muito o quadro, tal como afirma Barroso (2002), foram muitas as "mudanças" e poucas as "diferenças", principalmente no que se refere ao trabalho pedagógico em sala de aula, justificando, desta forma, a taxa elevada de retenção no ensino público.

Do lado da Igreja, parece existir um certo vazio com discursos sem estudos nem propostas concretas, com ainda um ensino de exclusão dos frágeis dando privilégio ao aluno que aprende e o frágil é simplesmente retido ou expulso em nome do cumprimento das normas estabelecidas, sendo assim, um ensino virado para o mercado de consumo, contrariando a própria vocação duma Escola Católica (EC) (CEC, 2014; Francisco, 2014), e esquecendo, tal como afirma Meirieu (2005), que a escola não é uma espécie de supermercado onde se vai para obter bens de consumo e onde se pesa a relação qualidade/preço, com um ensino de "pressão consumista" à "tirania da obrigação de resultados" e um ensino onde se continua a ensinar todos como se fosse um só (Barroso, 1995, 2000). Foi para colmatar este vazio e redescobrir a vocação da EC pelos mais frágeis que nasceu a motivação para este estudo que pretende traduzir no terreno o discurso do Magistério da Igreja Católica sobre a qualidade de ensino.

O presente trabalho debruça-se sobre a temática de melhoria escolar num contexto particular da Diocese de Cabinda em Angola. O nosso ponto de partida é procurar perceber o que a Coordenação Diocesana Escolar (CDE) faz, como entidade gestora, nos seus vários planos de orientações e ações e o que pode fazer e como pode fazer para mover as Escolas Missionárias ou Católicas (EM) de Cabinda na construção da melhoria do seu modo de ensinar e aprender. Pois, é fundamental procurar responder à pergunta do que fazer e como fazer para criar bons "cultivos de melhoria" ali onde não existem nem as condições nem os processos propícios para tal (Escudero, 2004).

Para responder escolhemos quatro eixos que constituem os objetivos deste estudo: i) Conhecer o modo de organização e funcionamento da CDE e averiguar o seu impacto nos processos de melhoria escolar; ii) Identificar as suas lógicas de orientações e ações e inquirir os seus possíveis efeitos nos processos de ensino e aprendizagem; iii) Apontar propostas para a valorização e dinamização do seu desempenho para que seja um apoio

externo para construção da melhoria nas EM de Cabinda; iv) Criar as condições políticas, organizacionais e profissionais para a exequibilidade dessas propostas.

Depois de delinear o enquadramento teórico, partimos do pressuposto de que a melhoria da qualidade de ensino significa incrementos mensuráveis na qualidade das práticas docentes e de consecução das aprendizagens dos alunos ao longo do tempo (Elmore, 2003). Nesta perspetiva, a melhoria da escola refere-se à elevação do rendimento do aluno, centrando-se no processo de ensino-aprendizagem e nas condições que o asseguram (Ainscow, Beresford & al., 2001; Elmore, 1997; 2010); pois "uma inovação que não incidisse na qualidade de aprendizagem dos alunos, dificilmente poderíamos classificá-la de melhoria" (Bolivar, 2012, p. 207). Por isso, a boa escola é aquela que é capaz de ensinar a todos os seus alunos (Hopkins, 2007) ou "não é aquela que anula, o mais justamente quanto possível, a reprodução das desigualdades sociais e promove o verdadeiro mérito, é sobretudo aquela que garante o nível de ensino mais elevado ao maior número de alunos e sobretudo, aos alunos mais fracos" (Dubet, 2008, p. 227)[1].

Assim as mudanças organizativas ao nível de escola (estruturas de colaboração e procedimentos de tomada de decisões) devem ser aquelas que tornem possível a melhoria no âmbito da sala de aula, apoiando e estimulando o trabalho do professor na sua sala (Formosinho, Alves, & Verdasca, 2016). Deste modo, as escolas melhoram quando são capazes de mobilizar as suas energias e coordenar os seus distintos componentes no desenvolvimento das suas capacidades como sistema e os professores para que sejam responsáveis pela aprendizagem e tomem em consideração as necessidades dos seus alunos e as preocupações da comunidade (Darling-Hammond, 2001; Alves, 2012). Trata-se de iniciar o processo por aquilo que são as boas práticas de ensino/aprendizagem, para continuar com o que é preciso para que aconteçam as práticas esperadas, e – em último lugar – definir quais as estruturas que poderiam apoiar o ensino e a aprendizagem que desejamos (Bolivar, 2012).

É nesta linha que surge o novo conceito de escola como "Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP)" (Hopkins, 2007; Hargreaves & Fullan, 2014; Bolivar, 2014; 2015) ou "Escola Reflexiva" (Alarcão, 2004), "uma escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo, uma organização aprendente que qualifica não somente os que nela estudam, mas os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles" (*ibid*.p.15).

[1] As citações de textos em língua estrangeira surgem referenciadas de acordo com a tradução da nossa responsabilidade.

Esta forma de escola nasce da vontade de um grupo de pessoas com objetivos e interesses comuns que participa e partilha a aprendizagem contínua e sistemática, respeitando o "direito à diferença" dos seus membros e não o individualismo porque a colegialidade é uma virtude profissional, formando, desta forma, uma comunidade de confiança e apoio mútuo (Bolivar, 2012). Para o mesmo autor, a escola que aprende adapta-se à mudança, deteta e corrige erros e progride de modo contínuo.

Esta nova configuração do conceito da escola exige uma nova forma de liderança, isto é, uma liderança partilhada ou distribuída (Harris & Lambert, 2003; Elmore, 2008; Bolden, 2011; MacBeath, 2011; Leithwood et al. 2009, 2017), focada nos aspetos da aprendizagem e nas relações sociais em sala de aula, a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem (Marzano, 2005; Elmore, 2011). Esta liderança não deve ser entendida como "uma delegação ou atribuição de tarefas ou responsabilidades, que partem de uma posição central" (Bolivar, 2012, p.74) mas resulta de um processo onde se constrói "um sentido de comunidade, com missões e propósitos partilhados, o que implica o envolvimento, iniciativa e cooperação de todo o pessoal" (*ibid*.). Este tipo de liderança permita aos professores passarem a partilhar as suas competências, experiências e saberes face à complexidade das práticas de ensino, envolvendo-se e fazendo motivar colegas e agentes educativos para assumirem as suas responsabilidades relacionadas com o ensino e a aprendizagem (Elmore, 2008; Antunes & Silva, 2015).

Esta nova compreensão da escola precisa também do apoio e pressão do exterior de forma que, sem enfraquecer a sua própria dinâmica de desenvolvimento, possa potenciar a própria escola. A pressão com efeitos motivadores promove a melhoria da organização (Fullan, 2003; 2010; Marzano, 2005; Hopkins, 2007); pois "as pressões que criam sinergias positivas podem promover a motivação num grande número de pessoas para um esforço individual e coletivo, essencial para conseguir resultados contínuos" (Barzanò 2012, p. 223). Por isso, as escolas precisam "de alguém ou entidade que tenha capacidade para fortalecer o enfoque racional de problemas práticos que reclamam soluções pragmáticas" (Schlemenson, 1990, p. 26); ou seja "*expert* numa determinada área do conhecimento, com formação científica que lhe permita chegar a um bom diagnóstico da situação da escola, apresente uma proposta estratégica e acompanhe o processo de resolução e mudança pretendido" (Formosinho & Machado, 2009, p. 79).

Tendo em conta de que o trabalho empírico consiste no questionamento da realidade a partir das teorias (Afonso, 2014), foi na base dessas lentes do conceito da escola como "comunidade de aprendizagem profissional" com "uma liderança distribuída" e "uma

prestação de conta inteligente" que procuramos "ler" o problema-objeto do nosso estudo com as suas questões de investigação. Para alcançar este objetivo, recorremos a análise qualitativa como melhor caminho para se compreender o que se passa dentro das escolas escolhidas em relação ao desempenho da CDE em prol de melhoria escolar e optamos por um estudo de caso, enquanto "um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhada de uma entidade bem definida: caso" (Coutinho, 2019, p. 335) num interesse interpretativo e avaliativo (Merriam, 1998).

O presente trabalho de investigação está dividido em duas partes fundamentais. A primeira refere-se ao enquadramento concetual com a respetiva revisão bibliográfica e divide-se em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta em grandes linhas a evolução do Sistema Educativo (SE) angolano, da independência com a nacionalização do ensino, passando pela sua reconstrução num sistema político multipartidário ao seu sistema vigente e os seus desafios atuais perante os constrangimentos.

O segundo capítulo analisa o conceito da Escola Católica (EC) olhando para as suas características, a sua especificidade e os seus desafios, destacando a relevância da figura do educador católico, enaltecida pelo Magistério e descrevendo a sua realidade emAngola bem como a experiência de gestão da Coordenação Escolar (CE) em duas dioceses fora de Angola.

O terceiro capítulo desenvolve os pressupostos defendidos hoje para os processos de melhoria escolar, isto é, conhecer o que se passa dentro da escola, precisamente dentro da sala de aula como ponto de partida, capacitar as escolas para elas próprias serem promotoras dos seus processos de melhoria com uma liderança distribuída focada na aprendizagem e com apoio duma pressão incentivadora do exterior.

A segunda parte constitui o contexto empírico da investigação e divide-se também em três capítulos: um trata da opção metodológica e da contextualização do estudo, identificando os problemas de investigação, o tipo de pesquisa, os instrumentos de recolha e tratamento de dados e apresentando o contexto e objeto do estudo; outro apresenta, analisa e interpreta os resultados obtidos; e um outro ainda realça as condições politicas, organizacionais e profissionais para a construção do cultivo de desenvolvimento de processos de melhoria nas EM de Cabinda.

Por último, são sistematizadas em forma de principais conclusões do estudo as respostas às questões de investigação: como a forma atual de organização e funcionamento da CDE não favorece a cultura de processos de melhoria escolar das EM

de Cabinda e como é preciso redefinir o seu papel para uma liderança virada para a melhoria de aprendizagem e para incentivar as mesmas Escolas a serem boas escolas como Comunidades Aprendentes Profissionais, com uma liderança distribuída sob uma prestação de contas inteligente, tendo em vista ensinar a todos os seus alunos. De seguida, reconhece-se as limitações do estudo, admite-se não a generalização das suas conclusões, mas a sua apropriação como contributo favorecedor de processos de melhoria das EM bem como de outras escolas públicas e sugerem-se vias investigativas que lhe imprimirão maior sentido para a promoção de boas escolas.

CAPÍTULO 1

UM OLHAR SOBRE O SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO

Liberato (2014) estuda os avanços e retrocessos do ensino em Angola e divide a sua história em três etapas: época colonial (até 1975), época depois da independência (1975-1991) e época depois de 1991. Esta última marca uma viragem nas conceções das políticas educativas em Angola, motivadas pelo novo quadro político nascido dos acordos chamados de Bicesse[2], assinados no Estoril em Portugal entre os dois beligerantes, o MPLA (Movimento Popular da Libertação de Angola) e a UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola), pondo fim ao monopartidarismo de matriz marxista-leninista que governou Angola depois da Independência. Zau (2009) atesta: "com a assinatura dos acordos de Bicesse, em 1991, e as alterações políticas e económicas que se seguiram, houve, novamente, uma intenção de reestruturar o sistema educativo, extinguindo sobretudo muito do teor ideológico-partidário" (p. 279).

Este capítulo apresenta o Sistema Educativo (SE) de Angola, desde a independência à atualidade, descrevendo a sua evolução marcada pelas três grandes reformas educativas; a seguir, aborda o seu modo atual de administração e gestão; e por fim, enuncia alguns dos desafios com que se confronta o seu funcionamento.

1. Da nacionalização aos discursos de democratização e da qualidade de ensino

Para o MED (2010), a história recente do ensino em Angola, como país independente, está substancialmente ligada às três Reformas do seu SE (a primeira com o fim do sistema da educação do regime colonial em 1978, a segunda com a emergência de uma nova Lei de bases em 2001 no quadro de multipartidarismo e a terceira com a sua adequação e atualização em 2016).

[2] A queda do Muro de Berlim, em 9 de novembro de 1989, abriu o caminho para a reunificação alemã que foi formalmente celebrada em 3 de outubro de 1990. Este momento é também apontado como o fim da Guerra Fria e o desmembramento do chamado bloco de leste com os seus regimes marxistas-leninistas. A República Popular de Angola foi também atingida por esta onda de mudança, obrigando o regime marxista-leninista de MPLA a negociar o acordo de paz de Bicesse com UNITA, sob a mediação do Governo de Portugal e a participação de observadores dos governos dos Estados Unidos da América (EUA) e da União das Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS), rubricado em 1 de maio de 1991, que pôs fim à guerra civil em Angola, que já durava desde 1975, data da independência.

1.1. A nacionalização do ensino depois da independência

Ao conquistar o poder e declarar a independência do país em 1975, o MPLA optou pela ideologia do marxismo-leninismo com os objetivos imediatos da "destruição" dos marcos do regime colonial e da construção imediata de um novo país social, político, e economicamente diferente servindo assim os milhares de angolanos que tinham sidos excluídos, discriminados e explorados pelo regime colonial (Vieira, 2007). Por isso, a primeira medida foi a nacionalização do ensino para promover o objetivo da escola para todos, contrariando a política de exclusão e de discriminação do ensino colonial.

1.1.1. Princípios e objetivos

Antes de se proceder à caracterização da primeira reforma educativa de Angola, interessa fazer uma análise retrospetiva, ainda que de forma muito resumida, do que foi a educação em Angola nos últimos anos da época colonial.

Até ao início dos anos 60, Angola tinha uma das piores situações de escolaridade a nível de África (Vieira, 2003). Além das insuficiências gerais no ensino secundário e médio, a maioria esmagadora da população angolana não tinha acesso ao ensino primário. A taxa de escolarização apenas tinha atingido 33% da população em 1973, com fraca acessibilidade e equidade relativamente às populações autóctones, de que resultavam taxas de escolarização muito reduzidas e um elevado índice de analfabetismo que rondava os 85% da população[3].

Nesta mesma ótica, eram poucos angolanos que frequentavam o ensino secundário e médio, reservado para os filhos dos brancos e dos assimilados (angolanos "civilizados", com um certo poder para pagar as propinas escolares) e concentrado nas cidades, principalmente em Luanda, Lubango, Benguela e Huambo[4]. Havia, de facto, urgência para reverter rapidamente esta situação.

É neste quadro que foi promulgada a Lei nº 4/75, de 09 de Dezembro, um mês à seguir a Independência, que consagrava a nacionalização do ensino com objetivos imediatos de fazer do sistema de educação um instrumento do Estado e substituir todo o aparelho colonial da educação e ensino, promovendo no seio da sociedade angolana uma

[3] António Agostinho Neto, Discurso proferido em 22 de novembro de 1976, a propósito do lançamento da Campanha de Alfabetização. Disponível em http://www.agostinhoneto.org. Consultado em 02/05/2019. Por este motivo, o dia viria a ser assinalado até hoje como o Dia do Educador.

[4] Nem todas as aldeias ou comunas tinham o ensino primário. Por exemplo, a Província de Cabinda tinha só uma instituição do ensino médio e também havia sede de comunas como Malembo (comuna situada a 37 km da cidade de Cabinda) que tinha até 1995 só o ensino primário até à sétima classe.

educação virada para o povo (escola para todos), uma vez que as autoridades coloniais não a tinham implementado devido a uma política de exclusão e discriminação da maioria dos angolanos (Nguluve, 2010). Esta decisão mostra, segundo Vieira (2007), que o governo da República Popular de Angola compreendia claramente a importância do setor educativo como essencial para o desenvolvimento do país e que este constituía um mecanismo para a elevação do nível de vida das populações.

Os princípios do novo SE seriam formulados na 3ª Reunião Plenária do Comité Central do MPLA, realizado em Luanda de 23 a 39 de outubro de 1976, em que foi definido que "a escola deve ser uma base revolucionária forte onde se forje o Homem Novo" (Vieira, 2007, p.105), baseada essencialmente nos três pilares de igualdade de oportunidades, gratuidade e laicidade.

Dois anos depois foi definida uma política educacional alinhada com as decisões saídas do 1º Congresso do MPLA, o partido no poder, que decorreu de 04 a 10 de Dezembro de 1977. Os seus objetivos eram:

- Formar as novas gerações e todo o povo trabalhador sob a base da ideologia marxista-leninista;
- Desenvolver as capacidades físicas e inteletuais para que todo o povo possa participar na construção da nova sociedade;
- Desenvolver a consciência nacional e o respeito pelos valores tradicionais;
- Desenvolver o amor ao estudo e o trabalho coletivo e o respeito pelos bens que constituem a propriedade do povo angolano;
- Desenvolver a unidade nacional;
- Garantir o desenvolvimento económico e social e a elevação do nível de vida da população (MPLA, 1978).

Foi então adotado neste mesmo ano um novo sistema de educação promulgado no Decreto-lei nº 26/77 de 27 de janeiro e implementado em 1978 e caracterizado essencialmente por uma maior oportunidade de acesso à educação e a continuação dos estudos, do alargamento da gratuitidade e o aperfeiçoamento permanente do pessoal docente (MED, 2010). Desta forma, o Estado garante a todas as crianças a possibilidade de instrução durante os primeiros 4 anos de escolaridade correspondentes ao 1º nível do Ensino de Base, tornando a escola um "espaço aberto a todas as comunidades", deixando de ser monopólio de alguns e passando a ser a "Escola do Povo".

Esse projeto ambicioso do governo angolano, apresentado como revolucionário, apesar de muitas limitações na sua aplicação prática (poucas infraestruturas e poucos

recursos humanos), registou um total de 1.026.291 crianças matriculadas na pré-primária e nos quatro primeiros anos de escolaridade), comparando com 512.942 alunos matriculados para os mesmos anos de escolaridade, em 1973 (Zau, 2009). Como podemos constatar, o número de alunos inscritos duplicou. Para esses alunos, havia perto de 25 mil professores heterogeneamente distribuídos pelo país, o que, em condições normais, correspondia a uma média de um professor para cada 41 alunos. Porém, só 7% dos docentes ligados ao ensino primário tinha habilitações mínimas para o exercício do magistério (*ibid*.)

Para fazer face ao constrangimento de poucas infra-estruturas, tornou-se necessário recorrer a uma adaptação dos meios existentes, os horários foram divididos em três turnos: manhã (7:30h às 12:30h), tarde (13:00h às 18:00h) e noite (18:00h às 23:00h), para dar oportunidade a todos, com os mais novos a estudar no período da manhã, jovens à tarde e os adultos à noite. Procedeu-se igualmente à ocupação de todo o espaço livre para lecionação, desde os espaços no exterior dos estabelecimentos de ensino, a pátios e varandas, igrejas, até debaixo de árvores (Liberato, 2014), mas também nas fábricas, nos quarteis militares, em cooperativas agrícolas e nos bairros para a alfabetização dos adultos (Nguluve, 2006).

1.1.2. Estrutura do Sistema Educativo pós-independência

O novo SE foi definido de modo a abranger três subsistemas: o subsistema do Ensino de Base, o subsistema do Ensino Técnico-profissional e o subsistema do Ensino Superior.

O Ensino geral de Base era constituído por 8 classes e subdividido em 3 níveis: o ensino primário era composto por quatro anos, antecedidos por um ano de ensino pré-primário, equiparada ao último ano do Jardim Infantil, um conceito que já tinha sido aplicado pela política educativa colonial; o segundo, de duas classes, incluía 5ª e a 6ª classe; e o terceiro, ia da 7ª à 8ª classe.

A Alfabetização e a Pós-Alfabetização constituem o 1º nível do Ensino de Adultos. O Ensino pré-universitário estava estruturado em quatro semestres com a duração de 2 anos e vigorava como sistema transitório para o ensino universitário. E o ensino médio, com a duração de quatro anos, possuía dois ramos: o técnico que visava a formação de mão-de-obra para a indústria; e o normal para a formação de professores para o ensino de base. O ensino médio e o PUNIV (Pré-universitário) tinham como objetivo principal a

preparação dos alunos para a entrada no ensino superior ou para a vida ativa, dotando-os de formação técnica e prática.

Essa estrutura não era muito diferente, contudo, da instituída pela política colonial de ensino. Também nesse caso, como vimos, se manteve a educação pré-primária, bem como o uso do termo "classes" para designar cada ano de nível de ensino. Manteve-se igualmente a preferência pelo ensino técnico, denominado de "ensino médio", opção que podia estar relacionada com o facto de se dar continuidade aos programas então ensinados, assim como ao aproveitamento das infraestruturas préexistentes (Liberato, 2014).

Este sistema de ensino aprovado em 1977 e implementado a partir de 1978 vigorou até à aprovação da nova Lei de Base do SE em 2001, que resultou do novo quadro político, saído dos acordos de Bicesse.

1.1.3. Impactos positivos e negativos da Primeira Reforma Educativa

A organização do SE de 1976 partiu da necessidade de mudança do sistema de educação que Angola herdara do colonialismo português, classificado como ineficiente, limitado, e em termos culturais, mais voltado ao domínio cultural de Portugal que exaltava seus valores em detrimento dos valores nativos de Angola (Nguluve, 2010). O aumento de oportunidades educativas, gratuidade de ensino de base (primeira a quarta classe), obrigatoriedade de frequentar o primeiro nível foram os objetivos alcançados pela primeira reforma educativa de Angola independente.

O número de crianças que frequentava a escola nos primeiros anos de independência é bastante significativo. Conforme ilustra o Quadro 1 o número de alunos inscritos foi crescendo nos primeiros quatro anos de independência, superando significativamente o período colonial, exceção do ano escolar 1980-1981 em que se registou uma diminuição em todos os níveis.

Quadro 1 - Balanço da escolarização nos primeiros cinco anos

Ano	Iniciação	Iº Nível	IIº Nível	IIIº Nível	Total
1976/77	361.446	592.450	70.933	8.025	1.032.854
1977/78	416.937	958.676	94.317	19.010	1.488.940
1978/79	746.328	1.420.739	113.884	24.663	2.305.614
1979/80	664.500	1.713.817	176.687	40.272	2.596.276
1980/81	404.255	1.332.297	150.204	36.433	1.923.189

Fonte: MED, 1997

Foi notório o esforço das autoridades angolanas de escolarizarem todas as crianças em idade escolar, ficando assim demostrado o grau da exclusão a que muitas tinham sido sujeitas no regime colonial. Essa explosão escolar trouxe, contudo, consigo algumas consequências negativas: a) turmas sobrelotadas; b) capacidade insuficiente da rede escolar; c) processos educativos pouco adequados com o elevado índice de reprovação; d) elevada taxa de abandono escolar; e) ineficácia do sistema educativo, baixando automaticamente o nível de qualidade; f) corpo docente pouco qualificado com baixo nível de escolaridade (Santo, 2000).

Se, por um lado, a gestão do SE tornou-se complexa; por outro, registou-se uma acelerada degradação das infraestruturas, acabando muitas por serem, ao fim de algum tempo, encerradas, tais como bibliotecas, instalações sanitárias, ginásios e refeitórios. Essas dificuldades foram aumentando à medida que a situação económica do país se agravava com o início da guerra civil, o que levou a que se questionasse a qualidade deste ensino, sobretudo se tivermos em conta que a maioria dos professores não tinha qualificações para a prática docente (Liberato, 2014).

Para Mazula (1995), Angola tinha duas escolhas para fazer, isto é, entre uma qualidade que justificava o caráter seletivo e discriminatório do ensino colonial e a quantidade que garante a todos os cidadãos oportunidades iguais de acesso à escola. Angola optou pela segunda escolha, preferindo ter alunos recebendo aulas ao ar livre, à sombra de uma árvore, sentados no chão ou albergados num alpendre abandonado, de que ter poucos alunos selecionados em salas de aula convencionais tecnologicamente bem equipadas.

Apesar deste esforço do ensino para todos, o país deparou-se com a insuficiência do quadro docente em atender a demanda e o ensino limitou-se, em muitos casos, ao ensino precário da língua portuguesa e de outras disciplinas. Neste período, as aulas eram ministradas, por em grande parte, por monitores escolares, que mais tarde passaram à categoria de professores colaboradores e de professores propriamente ditos, mas com uma formação muito baixa (quarta classe) (Santo, 2000; Nguluve, 2006).

Comprovou-se que o sistema educacional, implementado em 1978, pretendia alcançar em menos tempo os objetivos, muito ambiciosos, preconizados, dadas as condições que o país se encontrava, em termos de desenvolvimento económico, político, social e cultural, sobretudo dos recursos que o Estado destinava ao setor educativo (Nguluve 2010). Para Grilo (2006), pecou-se porque a massificação do ensino não foi

acompanhada de investimentos necessários, o que veio a contribuir para a desarticulação dos componentes do sistema colonial.

Após 5 anos da sua implementação efetiva, isto em 1983, um grupo de especialistas do MED realizou o primeiro diagnóstico sobre as incongruências e debilidades e comprovou as distorções derivadas dos erros de conceção e implementação das mudanças (reformas) que pretendiam conduzir à extinção do SE colonial. Com efeito, "o Conselho de Ministros, através das resoluções 2/83 e 6/83, estipulou um conjunto de medidas para procurar ultrapassar a situação. No entanto estas não surtiram efeitos almejados, de modo a satisfazer as preocupações" (Zau 2009, p. 272), em parte por causa da instabilidade político-social e militar que o país enfrentava na altura.

Na sequência de um segundo diagnóstico realizado, em 1986, ao Ensino de Base Regular, verificou-se que em cada 1.000 alunos matriculados na 1ª classe, apenas 142 concluíam a 4ª classe, dos quais 34 sem repetições, 43 com uma repetição de classe e 65 com duas ou três repetições (MED, 2010). Esta análise acabou por demonstrar que o primeiro SE de Angola independente era pouco eficaz e o MED passou, desde então, a sentir a necessidade de o estabilizar e de proceder, posteriormente, à sua reforma (Zau, 2011).

Identificadas essas incongruências e debilidades, o MED elaborou um anteprojeto, denominado "Medidas para o Saneamento e Estabilização do atual Sistema de Educação e Ensino e Bases Gerais para um Novo Modelo" com o objetivo de criar um Novo SE que se adequasse à realidade do país, e cuja implementação estava prevista para o período 1988-1991/92. O Bureau Político do MPLA, reunido na sua 8ª Seção, estudou, discutiu e avaliou as Bases Gerais para um Novo Modelo de Educação e Ensino e, através da Diretiva nº 9/BP/88, recomendou que houvesse um maior aprofundamento e estudos contundentes à implementação de um novo Sistema de Educação e Ensino (Zau 2009), o que veio a concretizar-se com a promulgação da Nova LBSE de 2001.

Segundo Nguvule (2010) houve a necessidade de se "mudar o sistema de ensino que até então estava pautado na visão de partido único (MPLA) para dar lugar a outras perspectivas de tolerância, unidade nacional, inserir princípios de democracia, liberdade política e cultural no sistema educacional" (p. 97), a fim de corresponder aos novos desafios que a nova realidade exigia.

1.2. Democratização do Sistema educativo na Angola multipartidária

Face ao fraco desempenho do setor da Educação em termos qualitativo e quantitativo, provocado por vários fatores endógenos e exógenos, em 2001, foi aprovada a Lei 13/01, de 31 de dezembro, que estabeleceu as bases legais para a Realização da 2ª RE em Angola (MED, 2010). Lembe (2010) considera que a segunda RE surgiu em substituição de um anterior sistema educativo pouco tolerante, menos democrático e com limitações político-cultural e que, por sua vez, apresentava várias debilidades e incongruências.

O governo fundamentou esta reforma como resposta às novas exigências da formação de recursos humanos necessários ao progresso socioeconómico da sociedade angolana, tendo em conta os novos desafios democráticos em Angola, marcados pelas mudanças profundas no sistema sócio-económico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado e o alinhamento com as agendas internacionais de desenvolvimento[5] (Introdução à LBSE).

Neste ponto, identificamos os seus princípios e objetivos, bem como a sua estruturação e apresentamos a estratégia que foi delineada para sua implementação, bem como o seu impacto no ensino.

1.2.1. Objetivos e princípios do Novo Ssistema Educativo

Pelas suas orientações, esta LBSE abrange todos os aspetos da Educação, sendo global e coerente, incide sobre os conteúdos programáticos, novas divisões dos níveis de ensino, alterações no sistema de avaliação dos alunos, criação de novas disciplinas e novos métodos pedagógicos.

No seu art.º 3.º, são determinados os seguintes objetivos gerais da educação:

a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, inteletuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País;

[5] Angola ratificou os principais compromissos dos Estados em garantir o direito à uma educação de qualidade aos seus cidadãos e cidadãs, considerada como motor de desenvolvimento: a Convenção sobre os Direitos da Criança, o Quadro de Ação de Dakar UNESCO, a Declaração Mundial da Educação para Todos, Os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e, no âmbito da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), o Protocolo sobre Educação e Formação.

b) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;

c) Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;

d) Fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;

e) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

Assenta sobre seis princípios gerais, mais três do que na anterior, a saber:

- **A Integralidade**: O Sistema Educativo é integral fazendo corresponder os objetivos da formação com os de desenvolvimento do país e materializando-os através da unidade dos conteúdos e métodos de formação e garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de Ensino (art.º 4.º).

- **A Laicidade**: O Sistema de Ensino é laico pela sua independência de qualquer religião (art.º 5.º).

- **A Democraticidade**: Todos os cidadãos angolanos, sem qualquer distinção, têm iguais direito no acesso e na frequência aos diversos níveis de Ensino e de participação na resolução dos seus problemas (art.º 6.º).

- **A Gratuitidade**: Há isenção de qualquer pagamento pela inserção, assistência às aulas e material escolar no Ensino Primário quer para os alunos regulares quer para os adultos (art.º 7.º).

- **A Obrigatoriedade**: O Ensino Primário será obrigatório para todos os indivíduos que os frequentarem (art.º 8.º). A Classe de Iniciação torna-se também obrigatória.

- **A Língua**: O Ensino é ministrado em Língua Portuguesa, devendo o Estado assegurar e promover as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização e do Ensino das línguas nacionais (art.º 9.º).

As metas preconizadas foram a "expansão da rede escolar, a melhoria da qualidade de ensino, o reforço da eficácia do sistema de educação e a equidade do sistema de educação" (INIDE, 2009).

No que diz respeito à *expansão escolar*: a) Universalização da classe de iniciação e do ensino primário de seis classes; b) Introdução e generalização da carta escolar do ensino primário e secundário; c) Integração das crianças com necessidades educativas especiais no sistema nacional de ensino.

Em relação à *melhoria da qualidade de ensino*: a) Reformulação, em profundidade, dos objetivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados à realidade angolana; b) Melhoria das aprendizagens e enquadramento pedagógico dos alunos; c) Formação inicial e em exercício dos professores; d) Modernização e reforço da inspeção escolar; e) Melhoria da qualidade e quantidade de manuais escolares; f) Melhoria do trabalho metodológico e do processo docente-educativo das escolas; g) Garantia da participação da comunidade nos trabalhos da escola, isto é, da relação entre a escola e a comunidade.

Quanto ao reforço da *eficácia do sistema de educação*: a) Construção de um sistema de monitoria e avaliação dos resultados do processo ensino-aprendizagem; b) Melhoria do sistema de informação para a gestão educativa; c) Formação de gestores escolares; d) Melhoria na circulação de informação dos dados do processo e ensino-aprendizagem.

Em relação à *equidade dos sistemas de educação*: a) Garantia da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos através de um ensino primário de qualidade, atingindo particularmente as classes mais desfavorecidas; b) Redução das disparidades de género, atingindo particularmente os portadores de deficiências psicossomáticas e as assimetrias regionais no acesso à educação.

O Cronograma da sua efetivação teve três etapas: a Etapa de Diagnóstico do Antigo Sistema de Educação foi realizada de março a junho de 1986, a Etapa de Conceção do Novo Sistema de Educação entre os anos 1986 e 2001 e a Etapa de Implementação iniciou em 2002.

1.2.2. Estruturação do Novo Sistema Educativo

Foi um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino: a) Subsistema de educação pré-escolar; b) Subsistema de ensino geral; c) Subsistema de

ensino técnico profissional; d) Subsistema de formação de professores; e) Subsistema de educação de adultos.

A Educação pré-escolar comportava a Creche e o Jardim infantil (art.º 13.º) e geralmente organizada por idades e culminava com o grupo das crianças com 5 anos de idade, correspondente à Classe de Iniciação, em que é assegurada a preparação para o ensino sistemático no Ensino primário (art.º 13.º §1), obrigatória para as crianças que, até aos 5 anos, não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida (art.º 51.º §2).

O Ensino primário era o ponto de partida para o ensino geral e estava dividida em ensino regular e ensino de adultos (art.º 17.º); era obrigatório, unificado de 6 anos (a 1ª à 6ª classe), à qual se podia ingressar a partir dos 6 anos de idade (art.º 17.º). A Educação de adultos comportava a Alfabetização, à qual se pode ingressar a partir dos 15 anos de idade; e a Pós-alfabetização (art.º 33.º §1).

O Ensino secundário era repartido em dois ciclos: o 1º ciclo do Ensino secundário e o 2º ciclo do Ensino secundário. O 1º ciclo do Ensino secundário oferecia, por um lado, um Ensino geral, contendo a Educação regular e a Educação de adultos, com uma duração de 3 anos cada, da 7ª à 9ª (art.º 19 alínea a §1 e art.º 33.º §2) e, por outro lado, uma Formação profissional básica destinada a preparar jovens e adultos para o ingresso no mercado do trabalho (art.º 24.º § 1), e ainda, uma Formação intermédia com a duração de 1 a 2 anos, para profissionalização na docência, dos utentes de diplomas da 9ª classe do 1º ciclo do Ensino secundário geral que não queriam ou não tinham oportunidade de ingressar no 2º ciclo do Ensino secundário (art.º 26.º §34).

O 2º ciclo do Ensino secundário oferecia, por um lado, um Ensino geral, contendo a Educação regular e a Educação de adultos, com uma duração de 3 anos cada, da 10ª à 12ª classe, e destinava-se à preparação dos alunos para o ingresso no Ensino superior (art.º 19.º). Oferecia também, por outro lado, duas formações profissionalizantes, sendo a Formação média normal e a Formação média técnica, cada uma com 4 anos de duração, da 10ª à 13ª classe, e destinava-se à preparação para o ingresso no mercado do trabalho e mediante determinados critérios, para o ingresso no Ensino superior (art.º 19.º §1 e 2).

A Formação média normal era destinada à formação de professores para o Ensino primário, nomeadamente para a Educação regular, a Educação de adultos e a Educação especial (art.º 29.º) e tinha ainda uma Formação intermédia, com duração de 1 a 2 anos, para profissionalização dos utentes de diplomas da 12ª classe do 2º ciclo do Ensino secundário geral que não queriam ou não tinham oportunidade de ingressar no Ensino

superior (art.º 25.º §3 e 26.º §3). A Formação média técnica era destinada à formação de técnicos para os diferentes ramos da vida do País, tais como da indústria, da agricultura, da economia, da saúde, das artes, dos desportos, etc. (art.º 25.º §1.2).

A estrutura do ensino geral era feita em quatro modalidades de Educação: A Educação presencial, a Educação à distância, a Educação Especial e a Educação Extra-Escolar. O ensino presencial era a modalidade principal a aplicar, porém, outras modalidades constituiam recursos indispensáveis. A modalidade de Educação à distância era aplicável aos níveis do Ensino primário, do Ensino secundário e do Ensino superior (art.º 31.º §1). A Educação Especial era uma modalidade de ensino transversal, quer para a Educação pré-escolar, quer para o subsistema do ensino geral, quer para o subsistema da educação de adultos, destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes motores, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta ou com dificuldades de aprendizagem e tratava da prevenção, da recuperação e da sua integração socioeducativa e sócio-económica dos mesmos, bem como dos alunos sobredotados (art.º 43.º e 44.º). A Educação Extra-Escolar complementava a formação escolar do aluno e proporcionava-lhe o aumento dos seus conhecimentos e o desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades (art.º 48.º) e é aplicável na Educação pré-escolar e em todos os níveis de ensino, a fim de assegurar, no período inverso ao das aulas, o complemento da formação escolar (art. º49.º).

A outra particularidade desta reforma educativa foi o alargamento em dois anos o ensino primário de monodocência que passa a abranger do 1º ao 6º ano de escolaridade, dispondo cada classe de apenas um professor para todas as disciplinas. Por outro lado, foi criado um complemento do ensino básico, entre o 7º e o 9º ano de escolaridade, acabando com a denominação de ensino médio, abrangendo os níveis de ensino entre o 9º e o 12º ano.

Com esta reforma, o ensino secundário passava a ter dois ciclos, sendo o primeiro entre o 7º e o 9º e o segundo entre o 10º e o 12º ano. Relativamente ao ensino técnico-profissional, passava a ter uma duração de quatro anos e a principal alteração introduzida com esta reforma tinha a ver com o facto de apenas poderem aceder a ele os alunos que completavam o 9º ano de escolaridade e não o 8º como era na anterior reforma.

Para sustentar esta nova LBSE foi elaborada uma estratégia integrada para a melhoria com orientações concretas.

1.2.3. Estratégia integrada para a melhoria do sistema de Educação (EIMSE)

Em 1995, ainda na sua fase de conceção, o MED e algumas Agências do Sistema do ensino das Nações Unidas formularam o Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do SE para o decénio 1995-2005 de características intersectorial e pluridisciplinar com o objetivo de adequar o Ensino às exigências para o desenvolvimento humano sustentável numa perspetiva de reconstrução sobre novas bases.

Volvidos mais 6 anos desde a adopção daquele Plano-Quadro com a quase totalidade das ações e medidas então previstas e preconizadas ainda não concretizadas nem alcançadas, o Governo aprovava, em setembro de 2001, uma Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (EIMSE) até 2015. Esta visava a concretização dos objetivos desenhados na Nova LBSE, traçando as linhas características gerais e específicas (diagnóstico e o prognóstico a curto, médio e longo prazos) do Sistema de Educação, com predominância para os subsistemas, níveis e modalidades de ensino que o integram, nomeadamente: Alfabetização e Ensino de Adultos, Ensino de Base Regular, Ensino Médio (Normal e Técnico-Profissional), Ensino Superior e Formação Profissional, no sentido de se equacionar e formular medidas e ações estratégicas no âmbito da Estratégia (MED, 2001).

Esta mesma estratégia foi ainda conceptualizada no Plano de Ação Nacional de Educação para Todos (PNA – EPT) (2001-2015) e incluia três componentes: (i) infraestruturas físicas (construção, reabilitação e equipamentos); (ii) recursos humanos (formação e capacitação regular e intensiva de quadros) e (iii) reforço da capacidade institucional, consubstanciado no processo de Administração e Gestão do Sistema de Educação (Ministério do Planeamento, 2003).

Assenta nas recomendações do Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar que preconizam um desenvolvimento sustentável, através dos seguintes passos: (i) reformar o sistema de educação; (ii) concluir a reforma curricular; (iii) intensificar a formação e a superação de professores primários, gestores e inspectores escolares, assim como desenvolver os sistemas de controlo da qualidade do sistema educativo (*ibid.*).

Assim, apresenta-se como um instrumento de orientação estratégica do Governo da República de Angola para o Setor da Educação no sentido de direcionar, integrar e conjugar o esforço nacional na perspetiva de uma educação pública de qualidade para todos nos 15 anos seguintes (MED, 2003). Pelo seu caráter indicativo, dinâmico, orientador, estratégico e de abrangência nacional, era considerada igualmente como “um

documento de referência obrigatória, sendo apresentada como o Guia Estratégico de Ação e a requerer implementação adequada à realidade objetiva local" (*ibid*., p.12).

Zau (2009) a define como

> um instrumento de orientação do Governo, com o objetivo de direcionar, integrar e conjugar o esforço nacional, na perspectiva de uma educação pública de qualidade para todos, num espaço de 15 anos. Através da mesma, o MED procurou proporcionar melhorias substanciais no desenvolvimento do processo docente educativo, com particular incidência para a educação primária e para a universalização da alfabetização de adultos (p. 281).

A Estratégia de Intervenção traça o quadro de medidas e ações estratégicas por subsistemas, níveis e modalidades de ensino, enquadrados num horizonte temporal plurianual, onde se destacam três períodos distintos, mas complementares, nomeadamente, a Emergência (2001/2002), a Estabilização (2003/2006) e finalmente a Expansão e o Desenvolvimento (2007/2015). Para cada fase, o documento aponta e define as estratégias, as medidas, as ações e os indicadores (metas e resultados) nucleares e globais previstos e esperados com a implementação desta Estratégia. Para a efetivação dos objetivos desta nova RE foi elaborado o Plano de Implementação progressiva do Novo SE.

1.2.4. Plano de implementação progressiva do Novo Sistema Educativo

A passagem do antigo sistema para o previsto na referida lei não se processou automaticamente. Para a sua efetivação foi aprovado no Decreto-lei nº2/05 de 14 de janeiro o Plano de implementação progressiva do Novo Sistema de Educação que definia o regime de transição do anterior ao atual Sistema de Educação, bem como as cinco diferentes fases, não totalmente sequenciais, da sua implementação: Preparação (2002-2012), Experimentação (2004-2010), Avaliação e Correcção (2004-2010), Generalização (2006-2011) e Avaliação Global (partir de 2012).

A primeira fase começou em 2002 e foi dedicada à criação das condições indispensáveis para assegurar o seu normal funcionamento, nomeadamente com a adequação dos sistemas de administração e gestão ao nível central e local, organização e elaboração de currículos, planos de estudos, programas de ensino e materiais pedagógicos. A segunda fase foi de experimentação dos novos currículos escolares, planos de estudo, programas e matérias pedagógicas, enquanto a terceira fase começou em 2006 e foi dedicada à avaliação e correção, com base nos dados recolhidos na fase

experimental, essencialmente na adequação dos currículos. A quarta fase decorreu entre 2006 e 2011 e foram introduzidos progressivamente os programas curriculares em todo o país, sequenciando a implementação do novo Sistema de Educação e ao mesmo tempo, extinguindo o anterior sistema. A quinta e última fase da reforma decorreu entre 2012 e 2015 e foi dedicada à avaliação global do novo sistema educativo.

O governo coordenou e o INIDE (2009) editou uma brochura explicativa do projeto da reforma educativa "Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação – Reforma educativa do Ensino Primário e Secundário" que espelhava aspetos relacionados com os objetivos preconizados com a reforma educativa, o cronograma e as atividades desenvolvidas no âmbito da sua implementação, desde 2004 (1º ano da reforma educativa) a 2008.

1.2.5. Pontos fortes e fracos da segunda Reforma Educativa

Zau (2011) reconhece que os resultados obtidos durante os sete anos de implementação desta RE são, de facto, encorajadores, não obstante existirem dificuldades financeiras que condicionaram a realização de ações fundamentais como a produção e distribuição do material pedagógico e a formação dos professores na Fase de Generalização, atingindo os objetivos gerais de melhoria da qualidade, do esforço da eficácia, da equidade e da expansão.

Explicita que a *Melhoria da qualidade de ensino*, tendo em vista o aperfeiçoamento do perfil de saída de recursos humanos certificados e diplomados, imprescindíveis às necessidades de crescimento económico, sem o qual não há desenvolvimento nem melhoria significativa do bem-estar social; *Reforço da eficácia do Sistema de Educação*, ao nível dos currículos, da formação inicial e contínua de professores e da organização, administração e gestão, supervisão e inspecção escolar; *Equidade do Sistema de Educação*, ao nível de uma Educação para Todos e com particular atenção para as questões género, ao considerar a mulher como agente estratégico de desenvolvimento e de democratização e, também, pilar de sustentação de valores na família angolana; *Em relação à expansão da Rede Escolar* aumentaram as salas de aulas, facilitando a capacidade de admissão de novos alunos e estudantes.

Entre 2002 e 2008, o número de salas mais que duplicou, tanto em escolas primárias como nas secundárias como ilustra o Quadro 2, comparando o antigo e o novo sistema educativo.

Quadro 2 - Salas de aula nos níveis de ensino 2001-2010

Antigo Sistema de Educação					Novo Sistema de Educação				
Nível	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**
Primário	17.236	25.436	33.950	35.665	37.380	41.343	45.608	46.976	48.386
1º Ciclo	1.225	1.269	1.421	1.809	2.197	2.796	3.467	3571	3678
2º Ciclo	551	571	640	814	995	1.194	1.441	1.484	1529
Total	19.012	27.276	36.011	38.288	40.572	45.333	50.516	52.031	53.592

Fonte: MED, 2009

Como se nota neste Quadro, antes da reforma existiam 38.288 salas de aula, durante a implementação da reforma foram construídas novas salas atingindo o valor de 53.592 salas, até 2010, representando um crescimento médio de 96,4%. Este aumento permitiu uma diminuição relativa do rácio aluno/sala de aula, mas infelizmente esta diminuição não é uniforme em todo o território nacional, porque na fase de generalização, em algumas províncias existiam turmas, que funcionavam ainda em espaços educativos (varanda das escolas, capelas e de baixo de árvores).

Este aumento das salas facilitou também o aumento do acesso à escolaridade. Em 2005 existiam 4.499.889 alunos matriculados no ensino geral, em 2010 os efetivos escolares passaram para 6.168.454 alunos. Este aumento está visível em todos os níveis de ensino desde da infância até ao 2º Ciclo do ensino secundário como podemos comprar nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3 - Alunos matriculados nos diferentes subsistemas do Antigo SE 2001 - 2005

Níveis	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**
Alfabetização	311.373	321.003	404.000	323.470	334.220
Iniciação	237.208	278.347	537.378	678.780	895.145
Primário	1.472.840	1.733.549	2.022.461	3.022.461	3.119.184
Iº ciclo	102.301	115.475	233.698	197.735	233.698
IIº ciclo	89.427	109.762	171.862	159.341	171.862
Geral	20.472	24.283	37.676	30.397	34.442
Técnico Profissional	31.508	53.018	76.363	67.328	74.235
Formação Profissional	37.447	32.461	65.210	61.616	63.185
Ensino Especial	4.357	7.406	14.171	11.710	12.661
Total	2.217.640	2.565.542	3.727.098	4.393.497	4.766.770

Fonte: MED, 2010

Quadro 4 - Alunos matriculados nos diferentes subsistemas do Novo SE 2006-2010

Níveis	2006	2007	2008	2009	2010
Alfabetização	336.200	389.637	502.350	517.421	532.943
Iniciação	842.361	938.389	711.025	690.375	663.015
Primário	3.370.079	3.558.605	3.851.622	3.967.886	4.189.853
Iº ciclo	270.662	316.664	363.210	406.795	507.125
IIº ciclo	179.249	194.933	212.347	231.695	253.208
Geral	37.676	41.945	46.698	50.953	55.684
Técnico Profissional	76.363	85.903	96.635	105.440	115.230
Formação Profissional	63.185	65.210	67.085	69.014	82.294
Ensino Especial	12.661	14.171	16.213	18.439	22.310
Total	4.766.770	5.042.722	5.414.441	5.834.454	6.168.454

Fonte: MED, 2010

Em relação à eficácia interna do SE, verifica-se um aumento da taxa de aprovação em todos os níveis de ensino. Em termos práticos o rendimento escolar dos alunos na fase de Experimentação foi superior ao da fase de Generalização do Novo SE e deve-se ao facto de terem sido criadas as condições mínimas para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem (35 alunos por turma, selecção e formação dos professores, distribuição de material pedagógico, implementação da merenda escolar) como demostra o Quadro 5.

Quadro 5 - Comparação do rendimento escolar entre o Antigo e Novo SE

Sistema de Educação	**Antigo**			**Novo**					
Fases de Reforma				**Experimentação**			**Generalização**		
Taxas	**Aprov.**	**Reprov.**	**Aband.**	**Aprov**	**Reprov.**	**Aband.**	**Aprov**	**Reprov.**	**Aband.**
Ensino Primário	42%	32%	26%	91,10%	6,08%	2,82%	-	-	-
1º Ciclo E. Secundário	45 %	25 %	30%	83,90%	12,80%	3,30%	67,10%	17,80%	15,10%
2º Ciclo E. Secundário	44%	30%	26%	77,30%	14,20%	8,50%	70,80%	13,30%	15,90%

Fonte MED, 2010

No Ensino Primário, comparando com o antigo sistema, nota-se quase o dobro da eficácia no aproveitamento escolar como explicitado no Quadro 6.

Quadro 6 - Comparação do Rendimento Interno do Ensino Primário

Rendimento Interno Indicador	Antigo Sistema	Novo Sistema
Taxa de Promoção	46,7%	80%
Taxa de repetência	26,8%	13,2%
Taxa de desistência	27%	6,9%
Coeficiente de eficácia	62%	90%
OGE % para a Educação	5,6%	20%

Fonte: MED, 2010

Houve a mesma tendência da eficácia também ao nível do Ensino Secundário como ilustra o Quadro 7.

Quadro 7 - Comparação do Rendimento interno do Ensino Secundário

Indicador	Antigo Sistema	Novo Sistema
Taxa de Promoção	47,5%	80%
Taxa de repetência	44,6%	13,2%
Taxa de desistência	18,8%	6,9%
Coeficiente de eficácia	0,67	0,9
OGE % para a Educação	5,6%	6%

Fonte: MED, MINFIN, INE/2010

Zau (2011) realça que esses resultados demonstram que este Novo SE evidenciou resultados próximos das metas definidas pelos objetivos da RE a saber; a expansão da Rede Escolar, o reforço da eficácia do Sistema de Educação e a Equidade do Sistema de Educação com o maior acesso ao ensino, a diminuição da taxa de repetência e do abandono e o aumento da taxa de provação. Para este autor, esta reforma trouxe melhoria da Qualidade de Ensino, comparando o antigo e o novo sistema educativo, pois verifica-se o aumento da taxa de promoção em todos os níveis de ensino e redução da taxa de repetência e abandono, o que significa uma melhoria da sua eficácia, sem a pretensão de ter atingido a qualidade ideal e necessária, tendo em conta os progressos alcançados nas difíceis condições sociais e financeiras em que decorreu a implementação.

Mas, apesar deste esforço, Paxe (2014) tem outra leitura e considera que a escassez de recursos financeiros, de infraestruturas físicas, de equipamentos e a deficiente organização e gestão das escolas são fatores que concorreram para a não efetivação dos objetivos propostos. Também o mesmo autor fala de introdução de novos currículos sem ter em conta os recursos disponíveis que determinou uma desfasagem entre os objetivos propostos, os recursos e os meios mobilizados para a efetivação desses currículos.

Também Binji (2013) aponta alguns pontos negativos: i) o problema do investimento em infraestruturas para a formação de professores a nível médio e superior, ii) a *praxis* tradicional do processo de ensino e aprendizagem, iii) a falta da consciência de ser educador, iv) a passagem automática no ensino primário, v) a monodocência, vi) a assimetria entre a escola do campo e a escola urbana e vii) o facto da escola produtora de diplomas e não de saberes.

O MED (2014) vai no mesmo sentido ao reconhecer a existência do dado preocupante da elevada taxa de retenção das crianças nas escolas: mais de 60% das crianças que terminam o ensino primário não transitam para o ensino secundário e

também a existência dum elevado número de crianças fora do sistema escolar. Por seu lado, o INE (2011) salienta as diferenças visíveis, no que diz respeito ao acesso à educação, entre o meio urbano e o meio rural: mais famílias urbanas (76 %) e rurais (55 %) declaram ter acesso à escola até um raio de 2 km da sua residência. Muitas crianças (29 %) têm de percorrer mais de 2 km para chegar à escola. Ascende a 20% a percentagem da população com 6 ou mais anos de idade que nunca frequentou a escola. Dessa população, cerca de 26% são crianças, entre os 6 e os 9 anos de idade.

Perante este quadro, as atenções começaram agora a desviar-se da mera expansão do acesso ao ensino para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Neves, 2016). Para tal era preciso um novo quadro legal que deu lugar a uma nova LBSE, quinze anos depois.

1.3. Um sistema mais focado na melhoria das aprendizagens

A terceira reforma educativa marca o início dum SE mais virado para a melhoria das aprendizagens e foi promulgada no Decreto-lei nº 17/16 de 7 de outubro. Esta nova LBSE, com 7 capítulos e 125 artigos menos um capítulo, mas mais artigos em relação à de 2001 (8 capítulos e 77 artigos), apresenta-se como "uma resposta ao novo quadro constitucional e aos novos desafios de desenvolvimento traduzidos em diferentes Planos e Programas estratégicos de Desenvolvimento" (Introdução à LBSE). Por isso, ela possibilita a implementação de medidas que visam melhorar a organização, a funcionalidade e o desempenho do Sistema de Educação e Ensino e fortalecer a articulação entre as diferentes Subsistemas de Ensino (*ibid.*), revelando, desta forma, a sua preocupação de tornar mais operante a gestão escolar ao nível central do MED como também ao nível interno das escolas.

Vamos conhecer esta nova LBSE apresentando somente as suas particularidades e a sua estrutura e organização. Por estar ainda na fase de implementação, não faremos a sua avaliação, mas é bom sublinhar que ela é muito contestada e criticada pelos professores (Kezita, 2013; Ngaba, 2012; Agostinho & Augusto, 2019).

1.2.1. As particularidades da nova lei de base

Essa Nova LBSE visa, entre os seus objetivos, promover o desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo de vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino e contribuir, igualmente, de forma mais efetiva, para o empreendedorismo e para o

desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os setores da vida nacional (Introdução à LBSE). Para isso, foram acrescentados aos princípios gerais já existentes na anterior lei de base os de legalidade, de universalidade, de qualidade de serviço, e explicitados os de democraticidade, de gratuidade e de obrigatoriedade.

A legalidade exige que todas as instituições de ensino e os seus respetivos atores e parceiros devem pautar a sua ação em conformidade com a Constituição da República e com a lei (art.º 6.º). A universalidade garante a igualdade de todos no acesso, na frequência, no sucesso nos diversos níveis de ensino desde que sejam observados os critérios de cada Subsistema de ensino, assegurando a inclusão social, a igualdade de oportunidade, e a equidade, bem como a proibição de qualquer discriminação (art.º 9.º).

A qualidade de serviço é agora exigida às instituições de ensino que devem observar elevados padrões de desempenho e alcançar os melhores resultados no domínio científico, técnico, tecnológico e cultural e na promoção do sucesso escolar, da qualidade, da excelência, do mérito e da inovação como a promoção da educação e dos valores morais, cívicos e patrióticos (art.º 14.º). Para isso, é exigida a avaliação do Sistema de Educação e Ensino que consiste na aferição da qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas instituições de ensino e demais estruturas do Sistema, de acordo com o Sistema nacional de Garantia de Qualidade, aplicável a cada subsistema de ensino (art.º 118.º).

Neste novo quadro legal, o princípio geral da democracidade foi explicitado e exige agora que todos os indivíduos, diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na qualidade de agente da educação ou de parceiro, tenham direito de participar na organização e gestão das estruturas, modalidades e instituições afectas à educação (art.º 10.º). A gratuidade traduz-se agora não só na isenção no ensino primário de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas, material escolar e mas também no apoio social que inclui a merenda escolar para todos os que frequentam o ensino primário nas Instituições Públicas de ensino, bem como transporte escolar e saúde escolar (art.º 11.º §1.2.). A obrigatoriedade deixa de ser da exclusividade do Estado, mas passa também a ser da responsabilidade da sociedade, das famílias e das empresas de assegurar e promover o acesso e a frequência ao Sistema de Educação e Ensino a todos os indivíduos em idade escolar, abrangendo a classe de iniciação, o ensino primário e o 1º Ciclo do ensino secundário (art.º 12).

Destaca-se como particularidades a introdução de novos conceitos como a qualidade de ensino, o ensino diferenciado, a qualidade de agentes de ensino, a rede de instituições

de ensino, o empreendedorismo, a inovação, a avaliação do Sistema de Educação e Ensino, a promoção do sucesso escolar. Esta última é lançada como um desafio às escolas para assegurar a qualidade de ensino e garantir a aquisição, a consolidação e o desenvolvimento das competências dos alunos bem como mitigar a exclusão escolar (art.º 7.º).

Para tal, as escolas devem realizar ações pedagógicas de acompanhamento complementar aos alunos com vista a colmatar as dificuldades de aprendizagem ou de desenvolvimento de capacidades dos mesmos, para a melhoria do seu desempenho escolar; promover ações de orientação dirigidas aos alunos com insucesso escolar ou com problemas de integração, através de apoio pedagógico e psicológico; acompanhar o desenvolvimento escolar e comportamental dos alunos; promover atividades extra-escolares de complemento a educação e a formação do aluno; promover a interajuda entre os docentes com o objetivo de potenciar os seus conhecimentos científicos e pedagógicos, em benefício da qualidade de ensino (art.º 7.). Para assegurar a promoção da qualidade do ensino, os Pais e os Encarregados de Educação são também obrigados de acompanhar ativamente, através dos órgãos próprios da Escola, a vida e o desenvolvimento escolar dos seus educandos, cooperando com a escola sempre que seja solicitado (*ibid.*).

A outra novidade introduzida por esta nova reforma do ensino é a participação da Comunidade Escolar e dos próprios alunos. A Comunidade Escolar é constituída pelos alunos, Pais e Encarregados de Educação, professores, pessoal auxiliar e administrativo, empresas e entidades e instituições que colaboram no processo de formação dos alunos (art.º 50.º §1). Cabe-lhe em especial:

a) Acompanhar a elaboração e execução integral do Projeto Educativo da Escola; colaborar no aperfeiçoamento da disciplina dos seus educandos;
b) Participar nos órgãos da escola, para os quais forem eleitos;
c) Participar nas reuniões e actividades programadas pela escola;
d) Colaborar no desenvolvimento de uma cultura para a cidadania, na elevação dos valores da pessoa humana, na democracia e no exercício responsável da liberdade individual;
e) Ter um comportamento exemplar, assente na cooperação e no respeito mútuo;
f) Não perturbar o normal funcionamento das aulas (art.º 50.º §2).

Os alunos, no exercício do seu direito de participação democrática na vida escolar, elegem o delegado e o subdelegado de turma e a eles compete:

a) Ser interlocutor junto do diretor de turma dos problemas e expectativas da turma;
b) Velar pela manutenção da disciplina e da limpeza dentro da sala de aula, oficinas, laboratórios e em actividades ao ar livre;
c) Participar das reuniões para o qual for convocado;
d) Ser porta-voz das diretrizes dimanadas pelos órgãos da escola;
e) Mobilizar a turma para as tarefas que forem atribuídas aos alunos (art.º 54.º §2).

Para o exercício das suas funções, aos docentes e aos demais Agentes da Educação e Ensino exige-se agora a idoneidade e integridade moral e cívica, sentido patriótico, elevação permanente das suas competências técnico-científicas, profissionais, dedicação exclusiva e em tempo integral e demais requisitos (art.º 95.º §2) e não a militância partidária.

Para facilitar a implementação desta nova LBSE foi aprovado no mesmo decreto o novo Estatuto do Subsistema do Ensino geral que introduz melhorias na organização e gestão do subsistema e da escola, facilitando a sua compreensão, e aplicação, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino:

a) As que têm a ver com a organização e gestão das escolas, seu financiamento, o perfil;
b) Competência dos titulares de cargos de direcção e chefia das escolas;
c) O papel dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação e da comunidade na vida da escolar;
d) Regime de acesso e frequência dos alunos, incluindo as normas sobre a assiduidade, frequência, horário, e regime disciplinar dos alunos;
e) A Organização e Gestão curricular para os vários níveis (Primário e Secundário) e Ciclos dentro do mesmo nível (1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário) (art. º4.).

Este novo Estatuto do Subsistema de Ensino Geral destaca a importância da Avaliação institucional ou organizativa, tendo em conta a sua importância na promoção da melhoria escolar e esclarece que consiste num processo contínuo de recolha, análise, interpretação e apreciação de dados e informações quantitativas e qualitativas, relacionadas com a eficiência e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, com base em métodos, técnicas e critérios objetivos e subjetivos previamente determinados tendentes a aferir quer o grau de cumprimento do Programa de Ensino, quer as competências dos alunos e professores (art.º 118.º §1). E incide sobre três vertentes:

Avaliação institucional ou organizativa; Avaliação das aprendizagens dos alunos; Avaliação de desempenho dos professores (*ibid.§*2).

Tem por objetivo aferir a eficácia do subsistema de ensino e das escolas do subsistema com vista a tomada de decisões em relação ao desenvolvimento da escola e tem por funções:

> a) Obter dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura orgânica, os recursos matérias e humanos e os meios de ensino, as práticas de gestão, a produtividade dos professores, a orientação educativa, a avaliação dos alunos dentre outros elementos consignados no Projeto Educativo da Escola;
>
> b) Fazer um diagnóstico das escolas no seu conjunto com vista a reorientar a política educacional, a gestão do Sistema da Educação e Ensino (*ibid*. §3).

Nesta linha, foi reforçado o papel da Supervisão Pedagógica e da Inspeção escolar. A Supervisão Pedagógica consiste no controlo, acompanhamento, apoio didático, pedagógico e técnico a todos os processos educativos e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista os objetivos para cada subsistema de ensino (art.º 116.º, §1).

A inspeção do Sistema de educação e ensino consiste no controlo, na fiscalização e na verificação da conformidade das condições de organização e gestão dos dispositivos educativos e do funcionamento das instituições de ensino e das demais estruturas do Sistema de Educação e Ensino, em função das orientações e das normas estabelecidas (art.º 117.º §1). As inconformidades constadas nos atos de inspeção são objeto de correção de acordo com as recomendações pontuais e plano específico de implementação das mesmas e em caso de incumprimento ou gravidade são sujeitas a procedimento disciplinar ou criminal (art.º 117.º §2).

1.2.2. A estrutura e organização do Novo Sistema do Ensino

Os níveis de Ensino passaram a ser quatro incluindo a Educação pré-escolar com três etapas (creche: dos 3 meses aos 3 anos de idade; Jardim de infância: dos 3 aos 5 anos; Jardim de infância: dos 5 aos 6 anos, compreendendo a classe de iniciação) (art.º 23). O Ensino Primário tem agora três ciclos de aprendizagem compreendendo duas classes para cada ciclo e organizado desta forma: a) 1ª e 2ª classes com avaliação final dos objetivos pedagógicos do ciclo feita na 2ª classe; b) 3ª e 4ª classes, com avaliação final dos objetivos

pedagógicos do ciclo feita na 4ª classe; c) 5ª e 6ª classes, com avaliação final dos objetivos pedagógicos do ciclo feita na 6ª classe (art.º 28.º):

Assim, a primeira, a terceira e quinta classes têm passagem automática sem exames e a segunda, quarta e sexta classes são as únicas com provas de transição. Paxe (2014) considera a aprovação automática em algumas classes do ensino de base como "mais um remendo do que como uma solução para mitigar os efeitos da situação de reprovação para exclusão" (p. 44). Ao optar por passar o aluno como solução da "não educação providenciada, a escola está apenas a adiar o fracasso do aluno, uma vez que as exigências da sociedade irão revelar a natureza do educando saído da escola, um sujeito desprovido de saberes úteis para perpetuar, recriar e criar saberes úteis à herança histórico-cultural (cultura no sentido amplo) da sua sociedade" (*ibid*.). Portanto, para o mesmo autor, mais do que passar os alunos, impõe-se uma reflexão sobre as reais causas da "não educação" nas escolas públicas.

O Ensino Secundário Geral estrutura-se em dois ciclos de três classes cada e assim organizado: a) O 1º ciclo: a 7.ª, 8.ª e 9.ª classe; b) O 2º ciclo: 10.ª, 11.ª e 12.ª classe (art.º 31.º).

A nova tipologia de Instituições do Subsistema de Ensino Geral divide as Escolas em: Escolas Primárias; Escolas Primárias e Secundárias; Escolas Secundárias (art.º 12.º §1). As instituições Primárias e Secundárias podem ser: Escolas do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário; Escolas do Ensino Primário, do 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário (art.º 12.º §2). As instituições do Ensino Secundário podem ser: Escolas do 1º Ciclo do Ensino Secundário; Escolas do 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário; Escolas do 2º Ciclo do Ensino Secundário (art.º 12.º §3). Por conseguinte, as instituições de ensino primário designam-se Escolas Primárias e as instituições de ensino secundário geral designam-se: Colégios, sempre que ministrem o 1º Ciclo do Ensino Secundário; Liceus, sempre que ministrem o 2º Ciclo do Ensino Secundário; Complexos Escolares, sempre que ministrem simultaneamente diferentes níveis ou ciclos do mesmo subsistema de ensino (art.º 13.º §1.2).

É esta nova base legal que serve de orientação para os novos desafios da construção do ensino de melhor qualidade.

No entanto, é bom ter presente que não basta ter a Lei de reforma para que haja a promoção da qualidade de ensino; pois já tivemos desde da independência três reformas educativas. Infelizmente os resultados dessas reformas já ensaiadas estão aquém do

esperado. Esta última reforma só durou quatro anos e já com a quarta reforma educativa anunciada[6], uma prova das fragilidades dessas nossas reformas.

Ferreira (2005) aponta como uma das causas dessas fragilidades de serem : "reformas muitas vezes apressadas, desenhadas em gabinete, sem debate público e da comunidade educativa e implementada com a rapidez dos contextos generalistas e não específicos do nosso país em erupção político/ social" (p. 112); pois como em muitos estados africanos "as reformas nunca conseguem constituir-se como revolucionárias ou como apoiadas na matriz cultural do estado africano mas são sempre adaptações dos modelos importados de países que servem de modelo societal e/ou implementados nas antigas metrópoles colonizadoras" (p. 108) e no caso de Angola é o modelo da Reforma do Sistema Educativo Português. Também atribui o fracasso das reformas a uma orientação de "definição de prioridades políticas e estratégicas que marginalizam completamente uma política de educação" (p. 110) e que "os estudos estão feitos num MED praticamente inoperante como estrutura, esvaziado de políticas, de técnicos e de dinâmica, em parte consequência de uma reduzida fatia de orçamento" (*ibid.*).

As reformas educativas surgem assim como "copiadas e depois coladas", o que Ngaba (2012) chama da implementação de reformas educativas de tipo "top down" ou de "reformas decretadas" e não negociadas ou em termos práticos aplicadas sem discussão com os atores educativos nem em consideração com constrangimentos do contexto (Agostinho e Augusto, 2019; Pedro, 2018).

Como realça Bolivar (2012), muitas grandes propostas de reforma e melhoria não funcionaram ou acabaram fracassadas por não ter tido em conta as capacidades e competências do pessoal que as executava; pois "o sucesso das políticas educativas que apontam para uma melhoria do desempenho escolar (school performance) depende mais do conhecimento e habilidades das pessoas que trabalham na escola, do que da sabedoria dos responsáveis pela elaboração das poliíicas" (Elmore, 2010, p. 10). Neste sentido, "as políticas têm sucesso ou fracasso na medida em que desenvolvem as capacidades das

[6] Foi anunciado no Conselho de Ministros do dia 10 de outubro de 2019, reunido em Sessão ordinária, sob a presidência do Chefe do Estado João Lourenço onde um dos pontos analisados no quadro do setor da educação foi a Lei que aprova a alteração da LBSE. Esta proposta de diploma vai clarificar a tipologia e a designação das instituições de cada subsistema de ensino que vai mudar o que foi alterado em 2016, reafirmar o papel nuclear do professor e reforçar o rigor para acesso à classe e alinhar a duração da formação do ensino secundário geral com a formação secundária técnico-profissional. Já foi promulgada esta nova LBSE no Decreto-lei n.º 32/20 de 3 de agosto com a extinção como se esprava da monodência na 5ª e 6ª classe, bem como a passagem automática de classe.

escolas para controlar a sua prática pedagógica e construir uma organização coesa em torno de ideias sólidas relacionadas com a aprendizagem" (*ibid*.).

Perante esses fracassos e para uma transformação profunda do SE angolano, o Plano de Desenvolvimento no quadro da "Estratégia Angola 2025" apontou sete dimensões: 1) o conceito, modelo de organização e evolução do sistema educativo, 2) o desenvolvimento curricular – conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem, 3) professores – perfil, formação, qualificação e valorização, 4) rede educativa, instituições, espaços, material de ensino e equipamentos, 5) conceito e modelo de organização, gestão e autonomia e avaliação das escolas, 6) modelo de prestação e de financiamento dos serviços educativos e integração das tecnologias de informação e comunicação na educação, 7) a garantia da educação pré-escolar e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário (Ministério do Planeamento, 2007).

Em relação à primeira dimensão, c*onceito, modelo de organização e evolução do sistema educativo*, segundo o mesmo documento, o Governo defende um sistema de ensino centralizado na visão e descentralizado na ação, ou seja, a ideia consiste a dar ao Governo o poder de decidir sobre as grandes linhas estratégicas de atuação mas com uma gestão descentralizada possibilitando aos atores locais a intervir ao nível da regulação operativa.

A segunda dimensão do *desenvolvimento curricular - conteúdos e metodologias de ensino/aprendizagem*, refere-se à importância da flexibilização curricular, preconizando a seguinte combinação: uma componente nacional uniforme (70 a 75% dos tempos letivos), uma componente territorial específica (currículo local), correspondendo à natureza própria de cada região/província (20 a 25% dos tempos letivos) e uma componente aberta (3 a 5% dos tempos letivos) à iniciativa de cada escola, visando a afirmação da sua identidade, nomeadamente, em matéria de formação de competências e de atitudes e valores próprios.

A terceira dimensão sobre *Professores – perfil, formação, qualificação e valorização*, tem como objetivo adequar o perfil de competências profissionais dos professores, formadores e educadores em geral, às mudanças de contexto cultural e educativo como condição indispensável e determinante para a redução dos elevados níveis atuais de insucesso escolar, atribuindo importância à profissionalização do docente ao desenvolver relações de cooperação e parcerias de formação com os estabelecimentos de ensino superior, e organizando programas especiais de aperfeiçoamento e reciclagem

para docentes sem habilitação profissional e estabelecendo novas e estimulantes condições de trabalho para os novos tipos de professor.

A quarta dimensão sobre *a rede educativa, instituições, espaços, material de ensino e equipamentos* prende-se com o objetivo de fazer evoluir o conjunto de redes escolares, centros profissionais e ou centros educativos para trabalhar juntos numa rede educativa.

A quinta dimensão relacionada com *o conceito e modelo de organização, gestão, autonomia e avaliação das escolas,* tem como principal objetivo de reforçar a autonomia das escolas envolvendo a devolução e responsabilização das comunidades pela gestão e controlo das escolas públicas, criando um modelo de "escola autónoma", capaz de assegurar a gestão curricular e a existência de programas mais contextualizados e adaptados às realidades e necessidades locais. Assim as direções das escolas passem a ter uma preocupação pedagógica centrada nos resultados de aprendizagem, hoje exigido para alcançar a melhoria escolar.

A sexta dimensão pretende *um modelo de prestação e de financiamento dos serviços educativos* com dois objetivos. Em primeiro lugar, garantir a universalidade, obrigatoriedade e gratuitidade do ensino básico obrigatório, por outro lado, assegurar a diversidade eficiente de modelos de prestação e de financiamento de serviços educativos e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Por fim, a sétima dimensão visa o objetivo fundamental de reforçar *a ideia de se assegurar a educação pré-escolar e o ensino primário obrigatório e gratuito para todos e elevar a taxa líquida de escolaridade da educação básica para cerca de 100%.*

Em síntese, podemos afirmar que não é por falta de estudos nem recomendações que não se nota a transformação para a tão desejada melhoria escolar no SE angolano.

2. A gestão atual do sistema escolar

O MED (2008) considera que a melhoria da qualidade do ensino depende dos modos de gestão (descentralização administrativa, autonomia das escolas ou ainda a participação comunitária) e de uma estratégia de reforço das capacidades que interesse todo o sistema de Educação, sendo a gestão dos estabelecimentos de ensino uma variável de capital importância a considerar no processo global de administração do SE e uma premissa fundamental para a execução das políticas do setor e para promoção da sua qualidade.

Em Angola, o quadro legal atual da gestão escolar está definido no Estatuto do Subsistema de Ensino Geral que estabelece os princípios orientadores da organização do Subsistema de Ensino Geral, da organização e gestão escolar, da gestão curricular do Ensino Primário e dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário respetivamente, nos termos dos artigos 26º, 28º e 31º da Lei n.º 17/16). E assenta em três níveis da gestão escolar: a Estrutura Central, Estrutura Provincial e Municipal e a própria Estrutura interna da Escola.

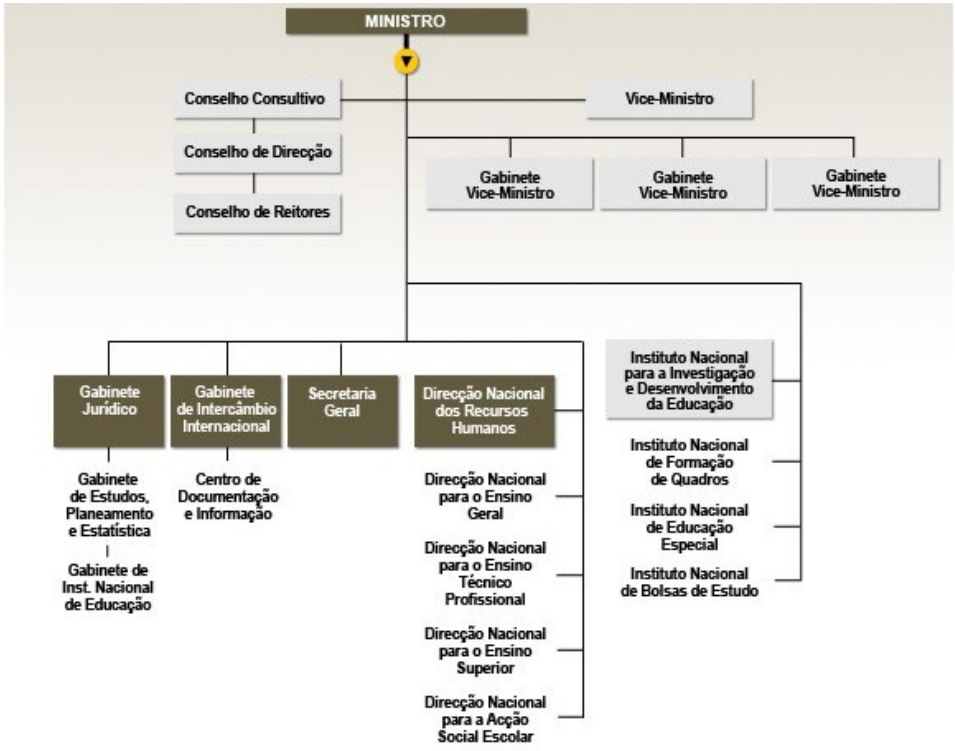
2.1 A administração central

A gestão do sistema de ensino, em termos normativos, é da competência exclusiva do Ministério da Educação – a estrutura central – a quem compete a orientação metodológica, o controlo, o acompanhamento e o estabelecimento de normas, programas e procedimentos referentes à execução da política aprovada sobre a educação e ensino (MED, 2010).

Neste sentido, a MED tem por missão definir, coordenar, executar e avaliar a política nacional relativa ao sistema educativo, no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, bem como articular, no âmbito das políticas nacionais de promoção da qualificação da população, a política nacional de educação e a política nacional de formação profissional (*ibid*.).

O atual Estatuto Orgânico do Ministério da Educação foi aprovado no Decreto-lei n.º 7/03, de 17 de junho com vista a reajustar a nova estrutura orgânica e melhorar as relações horizontais entre as diferentes estruturas e níveis do Ministério. O Ministério é constituído por Gabinetes, Direções Nacionais e Institutos Nacionais, tal como se apresenta na Figura 1.

Figura 1 - Organigrama do Ministério da Educação



Fonte: MED (2003)[7]

O Conselho Consultivo é o órgão de consulta encarregue de estudar, analisar e elaborar propostas e recomendações sobre a política do Governo para o domínio da educação. A ele compete o seguinte:

a) Analisar a estratégia de desenvolvimento do Ministério;
b) Formular propostas para a melhoria da atividade dos setores sob tutela do Ministério;
c) Pronunciar-se sobre as demais matérias que lhe sejam presentes pelo Ministro da Educação.

Fazem parte do Conselho Consultivo, para além do Ministro que o preside: a) Vice-Ministros; b) Diretores nacionais; c) Diretores gerais dos órgãos tutelados; d) Consultores. O Ministro da Educação poderá convidar para as reuniões do Conselho Consultivo entidades cuja colaboração se reconheça conveniente ao estudo e análise dos assuntos constantes das atribuições do Ministério (art.º 6. º).

[7] Já não faz parte deste organigrama o conselho de Reitores que passou para o Ministério do Ensino Superior que integrava o Ministério de Educação em 2003.

O Conselho de direção é o órgão ao qual cabe coadjuvar o Ministro na coordenação das atividades dos diversos serviços e compete-lhe: a) Apoiar o Ministro na coordenação e supervisão da atividade dos diversos órgãos e serviços; b) Analisar a atividade desenvolvida pelo Ministério; c) Pronunciar-se sobre as demais matérias que lhe sejam presentes pelo Ministro da Educação. Fazem parte do Conselho de Direção, além do Ministro que o preside: a) Vice-Ministros; b) Diretores nacionais; c) Diretores gerais dos órgãos tutelados. O Conselho de Direção reúne-se ordinariamente de três em três meses e extraordinariamente, sempre que convocado pelo Ministro da Educação (art.º 6. º).

O Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, dirigido por um diretor nacional, é o serviço de apoio técnico de natureza interdisciplinar que tem a função de preparar as medidas de políticas e estratégias do setor, orientar e coordenar a atividade dos diversos serviços do Ministério. Compete-lhe o seguinte:

a) Proceder ao diagnóstico do sistema de direção, administração, gestão e planificação;
b) Acompanhar a execução das estratégias e políticas do Ministério constantes dos planos de desenvolvimento;
c) Participar no estudo e na elaboração de propostas das linhas orientadoras da política do Ministério;
d) Avaliar e racionalizar os meios materiais e financeiros disponíveis;
e) Elaborar estudos técnico-económicos com vista à melhoria do funcionamento do Ministério;
f) Coordenar os projectos a realizar com recursos financeiros internos e externos, em estreita colaboração com demais entidades envolvidas;
g) Garantir, sempre que necessário, a articulação técnica com serviços de outros setores;
h) Definir os modelos e supervisionar o processo de construção de escolas, emitindo os pareceres correspondentes;
i) Analisar e acompanhar os projetos das instituições escolares;
j) Desempenhar as demais funções que lhe forem superiormente determinadas.

A sua estrutura é assim composta: a) Departamento de Estatística e Planeamento; b) Departamento de Estudos e Assuntos Económico-Financeiros; c) Departamento de Infra-estruturas (art.º 11. º).

A Direção Nacional para o Ensino Geral, dirigida por um diretor nacional, é o serviço encarregue de formular, aplicar e controlar a implementação da política educativa

no domínio dos subsistemas do ensino geral e de adultos (art.º 16º.). É esta Direção que tem contatos com as Direções Provinciais da Educação e compete-lhe:

a) Controlar a aplicação do calendário escolar no ensino público e privado;
b) Assegurar a orientação pedagógica e metodológica da política educativa;
c) Emitir pareceres sobre a abertura e a criação de estabelecimentos de ensino ou cursos em estabelecimentos do ensino privado;
d) Velar pelo cumprimento dos planos de estudo e programas, bem como pela utilização dos materiais pedagógicos recomendados pelo Ministério;
e) Propor a abertura e encerramento de estabelecimento de ensino ou de cursos na sua esfera de atividade;
f) Elaborar normas organizativas e metodológicas conducentes ao funcionamento regular dos estabelecimentos de ensino público e privados;
g) Propor as alterações que julgar pertinente, introduzir na estrutura e nos conteúdos das disciplinas e cursos sob sua responsabilidade;
h) Emitir normas sobre o recrutamento, reciclagem e superação dos docentes para os estabelecimentos de ensino sob sua dependência;
i) Desempenhar as demais funções que lhe forem superiormente determinadas (art.º 16º.).

O Gabinete de Inspeção Nacional da Educação, dirigido por um inspetor geral com a categoria de diretor nacional, é o serviço que assegura o controlo pedagógico e disciplinar dos subsistemas do ensino não superior e o controlo administrativo e financeiro do sistema de ensino (art.º 12º.). O Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, dirigido por um diretor geral, coadjuvado por diretores gerais adjuntos, é o órgão do Ministério encarregue de proceder à investigação pedagógica, realizar estudos e elaborar os currículos e os materiais pedagógicos que permitam o permanente aperfeiçoamento do processo docente educativo dos subsistemas do ensino não superior. Tem personalidade jurídica própria, goza de autonomia administrativa, financeira e patrimonial (art.º 21. º).

O Instituto Nacional de Formação de Quadros, também dirigido por um diretor geral coadjuvado por diretores gerais adjuntos, é o órgão do Ministério encarregue da coordenação do processo de formação de pessoal docente para os subsistemas de educação pré-escolar e ensino geral, bem como o pessoal de administração e gestão. Também goza de personalidade jurídica própria e de autonomia administrativa, financeira e patrimonial e, rege-se pelo respetivo estatuto orgânico (art.º 22. º).

2.2 A administração Provincial e Municipal da Educação

O Decreto-lei n.º 17/99, de 29 de outubro, estabelece a orgânica dos Governos Provinciais e das Administrações Municipais e das Comunas visando a descentralização administrativa, e com ele passaram para a dependência direta dos Governos Provinciais as atribuições das ex-Delegações Provinciais de Educação. Assim foram criadas junto dos Governos Provinciais as Direções Provinciais como Serviços Executivos Diretos que dependem orgânica, administrativa e funcionalmente do Governo da Província e respondem por todas as questões em termos de execução relacionadas com o Ensino de Base dos 1º e 2º Níveis. Desta forma, compete ao Governador da Província, ou a pessoa em quem ele delegar, nomear e/ou contratar pessoal docente e não docente para os respetivos estabelecimentos de ensino.

O MED é representado em cada Província por um Diretor ou Secretário Provincial de Educação. Este responde perante o Ministério de Educação, em matéria de natureza pedagógica, e perante o Governador da respectiva Província, em assuntos de caráter administrativo e financeiro. A sua nomeação é mais política e da competência do governador e as suas competências são assim determinadas no Decreto Executivo n.º 39/18 de 9 de abril:

> a) Materializar a estruturação do sistema de educação e ensino, adaptando-o à realidade da Província, nos termos das instruções e em estreita articulação com o Departamento Ministerial responsável pelo Setor da Educação e o Ensino;
>
> b) Promover, coordenar e monitorizar o plano de formação de funcionários ligados ao Setor;
>
> e) Articular com os Municípios a implementação das políticas do Setor e supe1visionar a gestão das Escolas do Ensino Primário, do I e II Ciclos do Ensino Secundário, Escolas de Formação de Professores e Institutos Médios e Politécnicos;
>
> d) Promover a construção de Escolas Secundárias de Ensino Geral, partilhando com o Departamento Ministerial responsável pelo Setor da Educação a responsabilidade de construção das Escolas Secundárias Técnicas;
>
> e) Acompanhar as atividades dos Institutos Públicos, sob a orientação metodológica da estrutura competente ao nível central;
>
> j) Promover atividades de educação escolar, articulada com o desenvolvimento da cultura, do desporto e da recreação juvenil ao nível da Província;

g) Promover atividades de desenvolvimento científico e tecnológico, bem como iniciativas que promovam a investigação e a inovação na Província;

h) Articular com o Gabinete de Recursos Humanos do Setor, ao nível da Província;

i) Exercer as demais funções que lhe forem determinadas superiormente nos termos da lei (art.º 24º).

Neste sentido, as delegações Provinciais e Municipais da Educação são órgãos desconcentrados que têm por funções executar a política educacional, acompanhar e controlar as orientações e diretrizes superiormente definidas e recolher os dados operacionais para a conceção de medidas de âmbito local e estão sujeitas às orientações técnicas, normas e regulamento do ME e administrativamente do Governo Provincial (Decreto-lei n.º 13/95 de 27 de Outubro, Estatuto Orgânico do MED, Cap. III, Secção VI, art.º 25.º).

Assim, de acordo com o disposto nos artigos 100º a 104º da LBSE, as Escolas Primárias e os 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário subordinam-se a orientação metodológica e pedagógica do Ministério da Educação, e administrativamente aos órgãos locais de Estado. No que se refere aos 1º e 2º Níveis de Ensino de Base, ao MED cabe apenas a orientação metodológica. Quanto aos Institutos Públicos, porque estes se regem por diploma próprio, ao Governo Provincial cabe acompanhar, apoiar e orientar a atividade das representações dos institutos nos termos da lei (art.º 2.º, alínea H, do Decreto-lei n.º 17/99).

Neste quadro, a gestão provincial e municipal tem um papel chave na execução dos programas nacionais incluindo a receção e distribuição dos bens e serviços dos programas nacionais direcionados ao setor da educação, mas nenhum deles tem alocações significativas para serviços ou investimentos. Por isso, dependem dos governos provinciais para as verbas e como manda quem tem dinheiro, assim as delegações provinciais são mais dependentes dos governos províncias do que do MED. Eis é a causa da partidarização do ensino.

2.3. Organização e gestão interna das escolas

A gestão direta e interna de cada estabelecimento de ensino é da responsabilidade exclusiva dos seus órgãos internos, em estrita obediência às normas descritas na LBSE, no Estatuto do subsistema do ensino geral, no Regulamento Interno, nas normas e orientações emanadas do MED e demais legislação aplicável (Decreto-lei n.º 13/95 de 27

de outubro, art.º 11.º). A sua morfologia organizacional assenta para o seu funcionamento em três órgãos de topo – o conselho diretivo/executivo ou diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

As escolas primárias e as do 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário são estabelecimentos de ensino criados para a prestação de serviços públicos, privados e público-privados dotados de personalidade e capacidade jurídicas e de autonomia administrativa, financeira e patrimoniais relativas, nos termos do estatuto (art.º 10.º do Decreto-lei n.º 17/99). A sua autonomia administrativa e financeira se consubstancia no seguinte:

a) Assegurar e proporcionar a participação de todos os intervenientes do processo educativo;

b) Realizar a utilização racional dos recursos materiais e financeiros postos à disposição para o funcionamento da instituição;

c) Cumprir as normas de orientação pedagógica, administrativa e disciplinar;

d) Distribuir de forma flexível a carga hora dos docentes e ajustá-la sempre que necessário, respeitando os critérios aprovados para o efeito;

e) Organizar atividades de acompanhamento complementar pedagógico para os alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem ou de desenvolvimento de capacidades;

f) Organizar atividades de ocupação útil dos alunos em caso de ausência imprevista do professor;

g) Organizar atividades de natureza desportiva, cultural e científica para o complemento da educação e da formação dos alunos;

h) Organizar ações de superação pedagógica e metodológica dos professores (art.º 20.º).

Para cumprir essas atribuições, as escolas (primárias, Colégios, Liceus e Complexos Escolares) têm como Órgãos da gestão: Órgãos de Direção, Órgãos de Apoio, Órgãos Executivos (art.º 23.º do Decreto-lei n.º 16/11 de janeiro sobre o Estatuto do Subsistema do Ensino Geral).

Os Órgãos de Direção são: o Diretor; o Subdiretor Pedagógico e o Subdiretor Administrativo (art. º 24.º). As Escolas Primárias com menos de 7 salas de aulas são dirigidas somente por um Diretor; as Escolas Primárias ou Secundárias com número de salas de aulas entre 7 e 10 são dirigidas por um Diretor coadjuvado por um subdiretor pedagógico; as Escolas Primárias ou Secundárias com um número superior a 10 salas de

aula, são dirigidas por um Diretor coadjuvado por dois Subdiretores, sendo um Pedagógico e um Administrativo (art.º 24.º §2.3.4.5).

Os Órgãos de apoio à direção são: o Conselho de Direção, o Conselho Pedagógico, o Conselho da Escola, a Assembleia de Professores; a Assembleia de Turma; o Conselho Disciplinar; o Conselho de Notas, o Gabinete de Orientação Vocacional e Profissional; Biblioteca (art.º 25.º). Também é exigida independentemente da existência do Conselho da Escola, em cada instituição de ensino, uma Comissão de Pais e Encarregados de Educação (§2.). É ainda deixada uma certa flexibilidade para a criação de outros órgãos a constar dos respetivos regulamentos internos e dependentes da tipologia e da capacidade das escolas (§ 3.).

O Conselho de Direção é um órgão de apoio ao Diretor e é composto por Subdiretor Pedagógico, Subdiretor Administrativo, Chefe de Secretaria, Presidente do Conselho da Escola (art.º 30.º § 1). A ele compete:

a) Aprovar o Projeto Educativo da Escola; aprovar o Plano Anual de Atividades e avaliar o seu cumprimento;
b) Aprovar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de atividades;
c) Apreciar a proposta do Regulamento Interno da escola e submete-lo à aprovação dos órgãos superiores de decisão;
d) Definir o regime de funcionamento da escola, de acordo com a lei, o presente estatuto e demais normas orientadoras emanadas dos órgãos próprias da Administração do Estado;
e) Acompanhar, controlar, monitorar e pronunciar-se sobre a participação dos professores nas Zonas de Influência Pedagógica;
f) Superintender o modo de constituição das turmas e definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários dos professores, alunos e salas de aula das disciplinas teóricas e práticas;
g) Aprovar o regulamento de funcionamento da biblioteca, fixá-lo em local visível e de fácil acesso, junto ao regulamento interno a escola;
h) Aprovar o projeto do orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pelos órgãos competentes e controlar a sua execução, no caso das escolas consideradas unidades orçamentadas e aprovar o relatório de contas;

i) Aprovar a aquisição dos bens e serviços, bem como a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola, tratando-se de unidade orçamentada;
j) Promover o reconhecimento do mérito e propor a premiação dos melhores professores, alunos e funcionários administrativos;
k) Incentivar a prática de atividades científicas, desportivas e culturais;
l) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas por lei, pelo presente estatuto e pelo regulamento interno (art.º 30.º§3.)

O Conselho Pedagógico é o órgão de apoio, presidido pelo Diretor da escola e integrado pelos seguintes elementos: a) Subdiretor Pedagógico; b) Coordenadores das Áreas de Conhecimento; c) Coordenadores de disciplina ou de classe; d) Coordenadores de turma; e) Coordenador do Gabinete de Orientação Vocacional e Profissional; Coordenador de atividades extra-escolar; f) Coordenador de Turno; g) Um representante da Associação de Estudantes da escola; h) Um representante do Conselho da Escola (art. º 31.º §1). E a ele compete:

a) Aprovar a proposta de Projecto Educativo da Escola e submetê-lo ao Conselho de Direção;
b) Apresentar propostas para a elaboração do Plano Anual de Atividades e aprovar o relatório de execução;
c) Pronunciar-se sobre a proposta de Regulamento Interno;
d) Elaborar o plano de formação e de atualização do pessoal docente, em articulação com o órgão provincial de educação e promover ações de caráter pedagógico que visem o aperfeiçoamento dos professores;
e) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola;
f) Intervir nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes;
g) Velar pelo rigoroso cumprimento dos planos e programas curriculares;
h) Promover atividades de caráter científico e pedagógico para o desenvolvimento das aprendizagens básicas dos alunos, como, exposições, olimpíadas do saber, feira da ciência e outras iniciativas que contribuam para o fortalecimento das competências dos alunos;
i) Pronunciar-se sobre os Relatórios das reuniões de análise e avaliação dos resultados trimestrais do processo de ensino-aprendizagem, e remetê-las ao Conselho de Direção;

j) Orientar pedagógica e didacticamente os professores;
k) Emitir parecer sobre livros, programas e outros materiais didácticos;
l) Analisar o rendimento dos alunos, estudar as causas de insucesso escolar e propor soluções para a mitigação;
m) Constituir comissões de trabalho com o fim de elaborar as orientações metodológicas de apoio ao processo de instrução e educação;
n) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações;
o) Orientar, acompanhar e pronunciar-se sobre a gestão dos instrutivos pedagógicos;
p) Supervisionar o cumprimento do Calendário Escolar;
q) Incentivar e avaliar o impacto da realização do matutino e vespertino na escola;
r) Acompanhar e avaliar o cumprimento da aplicação dos currículos aprovados pelo Ministério da Educação;
s) Promover o reconhecimento do mérito e propor a premiação dos melhores professores e alunos (art.º. º 31.º §3).

O Conselho da Escola é um órgão representativo da comunidade educativa, que tem como objetivo apoiar a Direção da Escola, no ajuste das diretrizes e metas estabelecidas a nível central e local e garantir uma gestão democrática, inclusiva e transparente e a sua constituição e o modo de funcionamento do Conselho da escola rege-se por um regulamento próprio (art.º 32.º §1.2).

A Assembleia de Professores é um órgão de apoio que reúne ordinariamente duas vezes por trimestre e, extraordinariamente sempre que se julgar necessário (art.º 33.º) e composta por Diretor da Escola; Subdiretor; Todos os Professores da Escola (art.º 34.º). A ela compete:

a) Elaborar, analisar, discutir e aprovar o plano geral de atividades escolares e extra-escolares a desenvolver no decorrer do ano letivo e o respectivo relatório de balanço;
b) Avaliar o trabalho docente - educativo desenvolvido no decurso do ano letivo e propor a adopção de medidas práticas, com vista a superação de anomalias detetadas;
c) Adoptar medidas práticas para melhoria da qualidade da Educação; Promover a elevação do nível profissional e técnico científico dos professores, através de atividades adequadas e organizar a sua participação em Seminários, estágios e em outras ações de superação e formação (art.º 35.º).

A Assembleia de Turma é um órgão de apoio convocado e dirigido pelo Diretor de Turma, na qual participam os Pais e Encarregados de Educação, os professores da turma, os alunos e outros intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, sempre que necessário. A ele compete: ao qual compete:

a) Traçar orientações de âmbito geral, organizar e coordenar as atividades escolares e extra-escolar a serem desenvolvidas pelos alunos da turma;
b) Promover a organização da Turma;
c) Auscultar as preocupações dos alunos e dos encarregados de educação e sempre que possível dar solução às mesmas, canalizando para os órgãos competentes as que transcendam a sua competência;
d) Informar os alunos e os Pai e Encarregados de Educação das regras de funcionamento da Escola;
e) Analisar os assuntos relacionados com a assiduidade, pontualidade e comportamento dos alunos;
f) Informar os alunos, pais e encarregados de educação, sobre o aproveitamento escolar, assiduidade, comportamento, participação em atividades extra-escolar através de reuniões periódicas;
g) Analisar e avaliar a evolução do processo de ensino- aprendizagem e propor medidas de correção;
h) Analisar as formas de participação dos alunos da Turma em todas as atividades curriculares e extra-escolares;
i) Propor e planificar actividades extra-escolar com e na comunidade;
j) Discutir assuntos relativos ao desempenho dos alunos em geral e dos alunos com necessidades educativas especiais em particular;
k) Definir estratégias com vista a garantir a permanência dos alunos na escola até à conclusão do Ensino Primário e I ciclo do Ensino Secundário;
l) Eleger o Delegado de Turma;
m) Reconhecer o mérito e premiar os melhores alunos da turma (art.º 36.º).

O Conselho Disciplinar é o órgão de apoio que vela pelo comportamento disciplinar dos alunos, docentes e pessoal não docente, e é composto por Subdiretor Administrativo ou chefe da Secretaria que o preside; um Coordenador de Classe ou de Disciplina; um docente indicado pelo Conselho Pedagógico; um representante dos Estudantes; um representante indicado pelo Conselho da Escola; um representante dos Professores (art.º 37.º §1). Compete-lhe propor medidas que previnam casos de indisciplina e instruir os

processos disciplinares, analisar as causas dos actos de indisciplina verificados e propor ao diretor a graduação das sanções a aplicar (art.º 37.º §2).

O Conselho de Notas é um órgão de apoio da Direção da escola e composto por Diretor da Escola ou de turma, Professores da 6ª classe e das diversas disciplinas, Secretário (art.º 38.º §1). O Gabinete de Orientação Vocacional e Profissional visa conhecer e consolidar as vocações, assegurar o desenvolvimento de competências profissionais e a inserção no mercado de trabalho e na vida activa (art.º 39.º §1). Sua Constituição e o seu modo de funcionamento regem-se por um regulamento próprio (§4). Por fim, a Biblioteca é um recurso pedagógico coordenado por um professor e coadjuvado por um técnico administrativo com conhecimentos de arquivo, propostos pelo Diretor ouvindo o Subdiretor Pedagógico (art.º 40.º §1).

Na área do funcionamento dos Órgãos Executivos, o Estatuto prevê a Coordenação da Área de Conhecimento, a Coordenação de Disciplina ou de Classe, a Coordenação de Turma, e a Coordenação de Atividades Extra-Escolares (art.º 26.º).

Cada Área de Conhecimento é coordenada por um docente proposto pelo Diretor da Escola dentre os docentes da mesma área de conhecimento, e integra os Coordenadores de Disciplina, cabendo-lhe a coordenação geral da respetiva área de conhecimento (art.º 41.º §1). Cabe ao Coordenador da Área Conhecimento:

a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes da respetiva área de Conhecimento; Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos Planos de Estudo e Programas de Ensino, bem como a articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas;
b) Coordenar o acompanhamento, a análise e a avaliação da Área de Conhecimento;
c) Promover a articulação com outras estruturas e/ou serviços da escola;
d) Propor ao Conselho pedagógico a adopção de medidas destinadas a melhoria do processo de aprendizagem;
e) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
f) Apresentar ao Conselho Pedagógico um relatório anual das actividades desenvolvidas (§2). Os seus encontros são semanais (§3).

A Coordenação de Disciplina ou de Classe vela pela observância da aplicação dos Planos de Estudos e dos Programas de Ensino das disciplinas curriculares. É composta pelos docentes de uma área disciplinar ou classe e é presidida pelo coordenador da

disciplina ou de Classe. A Coordenação de Discplina ou de Classe reúne-se diariamente e a de Disciplina semanalmente. Cabe em geral à Coordenação de Disciplina ou de Classe:

a) Promover a planificação didática com base nos Programas de Ensino;
b) Aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas ou Áreas de Conhecimentos;
c) Apresentar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
d) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias pedagógicas e da avaliação das aprendizagens; identificar necessidades de capacitação dos docentes;
e) Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto; implementar as orientações emanadas do Conselho Pedagógico (art.º 42.º).

A Coordenação de Turma é dirigida por um Diretor de Turma designado pelo Diretor da Escola, dentre os professores da turma e a sua funão é organizar, acompanhar e avaliar as atividades a desenvolver na turma, de acordo com as orientações pedagógicas em vigor na escola (art.º 43.º). Compete-lhe:

a) Assegurar a articulação entre os professores da turma com os alunos e pais e encarregados de educação;
b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
c) Coordenar em colaboração com os professores, da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho de acordo a especificidade de cada aluno;
d) Coordenar o processo de avaliação dos alunos; analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;
e) Planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com a turma em contexto de sala de aula;
f) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respetivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação;
g) Assegurar a adequação do currículo às caraterísticas específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
h) Conceber atividades em complemento do currículo proposto;

i) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de avaliação da aprendizagem dos alunos;

j) Apresentar ao Subdiretor Pedagógico o relatório anual do trabalho desenvolvido (art.º 43.º § 1.2).

A Coordenação de Atividades Extra-Escolares é dirigida por um professor, indicado pelo Diretor e coordena as iniciativas culturais, recreativas e desportivas programadas para os alunos. É composta por dois professores, sendo um de Educação Física; dois funcionários indicados pelo subdirector administrativo e quatro alunos indicados pela Associação dos Estudantes.

Quanto ao financiamento, as Escolas Primárias e Secundárias são financiadas pelo Orçamento Geral do Estado, mas com algumas particularidades:

a) As Escolas Primárias com até 10 salas de aula são órgãos dependentes do orçamento da Administração Municipal para garantir o seu funcionamento e reparação.

b) As Escolas Primárias, Secundárias e os Complexos Escolares com mais de 10 salas de aula, têm autonomia de gestão administrativa e financeira nos limites da lei e são consideradas unidades orçamentadas, sendo os seus gestores responsáveis pela prestação de contas pelo exercício da sua gestão.

c) As Escolas do 2º Ciclo do Ensino Secundário são ainda financiadas pelos recursos financeiros resultantes dos serviços prestados, como de matrículas, emissão de Diplomas e Certificados de habilitações literárias e outros a constar do Regulamento das Escolas (art.º 21.º).

O Executivo pode co-financiar instituições educativas de iniciativa privada que ministrem o Ensino Primário e Secundário, em regime de parceria, desde que sejam de interesse público relevante ou estratégico (art.º 21.º §4.), como é o caso das EM objeto do nosso estudo.

Ao analisarmos este novo quadro legal da gestão das escolas, mas sobretudo ao nível interno, podemos concluir que não falta estruturas de colaboração (como na área de conhecimento, da coordenação de turma e disciplina) e de participação (como as assembleias de professores, da turma, a comissão dos pais e encarregados e dos alunos) para a promoção da melhoria escolar.

Porém Machado (2015a) adverte que a proliferação de estruturas de gestão pedagógica intermédia pode assumir facetas de pendor mais burocrático, mais gerencialista ou mais profissionalmente emancipatório, contribuindo assim para modos

distintos de ser e estar sendo escola. De facto, todos esses órgãos, mas sobretudo os executivos da estrutura interna por estarem mais próximas da sala de aula, apresentam-se como estruturas de gestão pedagógica aparentemente contra a cultura de ensino "individualista, isolado e privatista". Mesmo assim, não é de estranhar que o diagnóstico de diversas escolas assinale como aspetos menos conseguidos a pouca consistência do trabalho colaborativo, a incipiente partilha de experiências e de boas práticas pedagógicas e a escassez de espaços e/ou inexistência de tempos comuns aos professores para o trabalho em conjunto e a partilha de experiências (*ibid*.) como observamos nas EM estudadas.

Deste modo, não basta ter estruturas, muitas copiadas de contextos diferentes, não facilmente irrealizáveis no contexto particular de Angola pelo modelo da nossa escola e pelas suas condições e constrangimentos. É certo que a reestruturação da escola é o primeiro passo para a mudança da escola, mas mudar as estruturas não é o mesmo que mudar as normas, os hábitos, as habilidades, as crenças e os modos de entender; pois quando a colaboração se torna uma obrigação (direta ou indireta) e se orienta para a execução das determinações que provêm de outros decisores (internos e/ ou externos), deparamo-nos com situações de "colegialidade forçada" (*ibid*.). Neste sentido a colegialidade forçada ou artificial constitui uma simulação administrativa segura da colaboração e substitui as formas espontâneas, imprevisíveis e difíceis de controlar, da colaboração que são, pelo contrário, controladas, contidas e inventadas pelos administradores (Hargreaves, 1998).

Portanto, não basta a criação de órgãos e estruturas de coordenação do trabalho docente e a sua inscrição no organograma da escola, como é visível na estrutura interna das Escolas públicas de Angola. Para que surja a qualidade do ensino, não basta enunciar o objetivo que rege a criação dos processos de melhoria escolar, mas é preciso, defende Paxe (2014), centrar o processo da RE nos fins da educação e na natureza da organização e gestão da escola para não correr o risco de camuflar as principais razões da ineficácia da escola atual e reproduzir, num outro contexto temporal e social, a mesma escola e suas condicionantes que se propõe a melhorar.

Por isso, o mesmo autor defende a não mera definição dos fins da educação, mas a sua operacionalização em atividades concretas no trabalho da escola como respostas aos desafios colocados pela realidade do sistema educativo angolano.

3. Alguns desafios políticos na gestão do Sistema de Educação angolano

A análise aqui feita ao SE angolano dá conta de um conjunto de constrangimentos que se apresentam como desafios que hoje se colocam no âmbito da sua gestão, nomeadamente a necessidade de tornar a educação uma área prioritária em termos de canalização de recursos públicos, a despartidarização da sua gestão, a revitalização das estruturas do MED, a redução das assimetrias no acesso e na qualidade da oferta educativa escolar e a promoção para melhoria escolar. Enfrentar esses desafios com ações concretas torna-se um imperativo para trilhar o caminho da melhoria escolar (Ngaba, 2012; Pedro, 2018; Afonso & Agostinho, 2019).

3.1. Estabelecer a educação como área prioritária do desenvolvimento do país

"A reforma visa melhorar a qualidade do ensino através de uma estrutura educativa forte e de um novo projeto, baseado em instrumentos curriculares recentes", afirmou o então vice-ministro angolano da Educação, Pinda Simão, em entrevista à Agência Lusa no dia 23 de setembro de 2004[8]. Para este governante, as alterações previstas para o sistema de ensino angolano visam "corresponder às expetativas de valorização humana e de desenvolvimento económico, social e cultural do país". Por isso a RE empreendida em Angola deve ser considerada, segundo o mesmo governante, como um esforço contínuo de aperfeiçoamento e não uma operação que se leve a cabo e fica concluída. Mas, infelizmente, na prática não se verifica este aperfeiçoamente no modo de ensinar e de aprender dos alunos, justificando, desta forma, a tese do fracasso das sucessivas reformas.

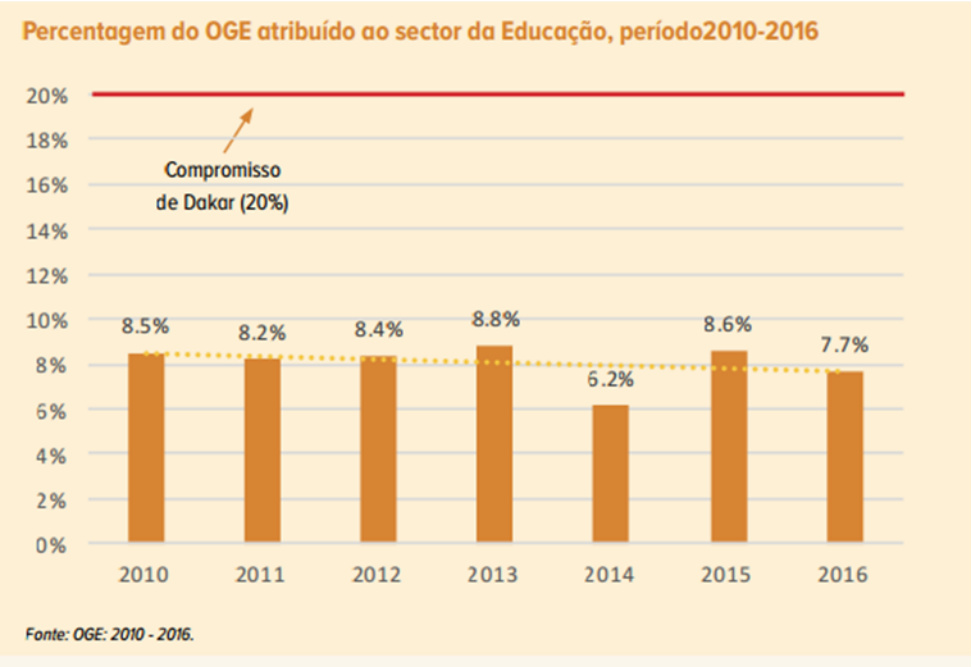
Refere Ferreira (2005) que a sua causa não está no pouco conhecimento da situação real do funcionamento da educação no território angolano, nem menos na falta de conhecimento do rumo a seguir[9], mas antes na "falta de empenhamento e decisão a nível político, justificado pela prioridade dada ao esforço de guerra (até ao desaparecimento de Savimbi) em detrimento das áreas sociais, como a educação" (p. 108). Esta perspetiva é também sustentada pela ADRA e UNICEF (2016) ao demonstrar que Angola investe pouco mais de um terço do previsto nos compromissos internacionais, apesar de ter

[8] Pinda Simão, Reforma do sistema educativo em Angola. Entrevista à Agência Lusa. 23 de setembro de 2004. Disponivel em: https://www.lusa.pt/.

[9] A este respeito há muitos estudos do próprio MED e dos outros organismos internacionais: Plano de Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015), Plano de implementação progressiva do Novo Sistema de Educação (a partir de 2005), Plano de Ação Nacional de Educação para Todos 2013-2020 (PAN-EPT), e Plano Nacional do Desenvolvimento (PND 2013-2017), etc.

assinado o Compromisso de Dakar (2000) que recomenda aos estados atribuírem 20% do total dos seus orçamentos para o sector da Educação, - Ver no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Percentagem do OGE atribuído ao setor da Educação, período 2010 - 2016



Além de já ser muito baixa esta percentagem do OGE atribuída ao setor, uma análise deste gráfico mostra que há uma ligeira tendência para a sua diminuição[10]. Esta justificação não tem fundamento porque, mesmo nos anos do *boom* do petróleo a atingir mais de 120 dólares por barril, nos anos 2012 e 2013, o valor atribuído ao setor da educação não foi além de 8,8 %. O que significa que, para que Angola consiga respeitar os compromissos internacionais que subscreveu, o orçamento do setor da Educação deveria ser 2.5 vezes superior ao montante atual abaixo de 8%, ou seja, um acréscimo de 12%.

Este mesmo valor reduzido atribuído à educação é também mal repartido ao nível do MED. Segundo ADRA e UNICEF (2017), nota-se algumas inconsistências entre as prioridades políticas no Plano Nacional de Desenvolvimento – PND (2013-2017) e a locação financeira. Por exemplo, Angola não está a investir recursos adequados no Ensino da Primeira infância, base crucial de toda a educação -Ver Tabela 1. No OGE de 2016, o

[10] Nos anos de 2017 e 2018 a tendência da diminuição mantém-se com 6,76% em 2017 e 5,78% em 2018.

Ensino Pré-Escolar recebe uma atribuição extremamente baixa, correspondente apenas a 0,2% do orçamento da Educação.

Tabela 1 - Atribuição aos programas prioritários do setor da Eucação 2014-2016 (em milhões de Kwanza)

Programa	OGE 2014	OGE 2015 (Revisto)	OGE 2016	Variação 2014/16
Desenvolvimento do Ensino Primário e Secundário	81,791	34,636	57,470	-30%
Reforma Educativa	3,367	966	1,295	-62%
Desenvolvimento do Sistema de Ensino Especial	409	379	178	-56%
Melhoria do Sistema de Formação Técnico Profissional	9,912	6,373	12,297	24%
Melhoria da Qualidade do Ensino Superior	14,852	5,380	10,766	-28%
Alfabetização	4,228	2,179	3,462	-18%
Reforço da Cap. Inst. Sist. de Emp. e Form. Profissional	857	187	81	-91%
Investigação e Desenvolvimento Tecnológico	2,745	806	1,302	-53%
Reabilitação e Dotação de Infraestruturas do Ensino Superior	15,438	1,303	4,148	-73%
Implem. do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação	4,871	231	506	-90%
Expansão do Ensino Pre-Escolar	17		398	2241%
Intensificação da Alfabetização de Adultos			140	N.D.
Des e Estrut. da Form. de Prof. e de Esp. em Educação	511	138	177	-65%
Melhor. do Sist. de Form. Téc. e Profis. e do Emprego	2,553	91	317	-88%
TOTAL	141,551	52,670	92,537	-35%

Fonte: OGE 2014-2016.

De acordo com Ferreira (2005), a política das prioridades não elegeu a educação, mas a segurança, a defesa e os interesses da classe dirigente, justificando, desta forma, a situação atual das inafraestuturas escolares.

Os sucessivos Relatórios desde 2012 a 2016 do Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola sobre o estado social fazem a mesma leitura crítica do SE e o de 2016 afirma claramente que a educação é um dos setores sociais que, nos últimos anos, mais sofreu as graves consequências dos cortes orçamentais derivados da crise económica e financeira que o país atravessa, cujas causas, ao que tudo indica, não se esgotam na queda dos preços do barril de petróleo no mercado internacional.

Esta redução continua a prejudicar, enormemente, a continuidade de programas essenciais para a melhoria dos índices de rendimento dos alunos, como o da merenda escolar dirigido ao ensino primário e a concretização de medidas não menos relevantes com vista à expansão da cobertura escolar, como a de assegurar transporte para crianças matriculadas em escolas distantes do local de residência, com particular realce para as zonas rurais. Isto sem mencionar os constrangimentos causados à gestão corrente:

construção e reabilitação de infra-estruturas escolares, instalação de equipamentos laboratoriais, contratação de novos professores e fornecimento gratuito de material didático.

Perante esses constrangimentos, ADRA e UNICEF (2017) desafiaram os políticos angolanos a compreender que os fundos atribuídos à Educação representam um investimento direto na redução da pobreza e no crescimento sustentável, o que explica que em muitos países o setor tem um peso substancial entre 20 e 30% do OGE, justificando o apelo a apostar mais na Educação através de investimentos maiores e com enfoque na educação de qualidade e no acesso equitativo ao ensino; já que a educação é um dos setores estratégicos para o desenvolvimento socioeconómico de um país.

Malawi, Moçambique, Zimbabwe e Namíbia não são países mais ricos de que Angola em recursos naturais[11]. Logo, não se justifica o motivo do desinvestimento na educação com o argumento de priorizar a segurança como tem acontecido desde da independência até agora, apesar de a guerra ter terminado desde 2002 com a morte de Savimbi. Neste momento, o Mozambique tem mais problemas de insegurança, mas tem maior investimento na educação com 17,80%, quase o dobro da verba atribuída em Angola, apesar do próprio governo angolano reconhecer no estudo sobre a Evolução da Educação e Ensino em Angola (2002-2008) que "a matéria-prima mais importante de uma sociedade é o seu povo, afinal, investir em educação é atuar directamente no desenvolvimento nacional" (MED, 2008, p. 41).

Por conseguinte, passar de intenções para ações com uma verdadeira aposta do investimento na Educação para promoção da melhoria escolar é uma questão da vontade política na escolha das prioridades.

3.2. Despartidarizar a gestão do sistema escolar

As Delegações Provinciais de Educação, como se pode verificar no Estatuto Orgânico do MED, têm uma dupla subordinação: por um lado, devem obedecer ao MED, em questões diretamente ligadas às políticas educacionais; por outro lado, articulam-se também com as estruturas dos Governos Provinciais em cujo orçamento se integram.

Desta forma, a Delegação Provincial de Educação não sente grande urgência em comunicar com o MED, porquanto as suas ligações privilegiadas são, de facto, com o

[11] Comparando com outros países da África austral, Angola está muito abaixo de países como o Zimbabwe com 24,50 % da alocução do orçamento do Estado afetada a educação, a Namíbia com 19,40%, o Malawi com 17% e Mozambique com 17,80%.

Governador Provincial e a sede de partido na província (Ferreira, 2005) e são muito pontuais com a estrutura do Ministério da Educação, reduzidas no preenchimento de mapas de frequência e aproveitamento de final de ano letivo, que nem sempre chegam a Luanda, devido às dificuldades de comunicação, justificadas pela situação geográfica de insularidade de Cabinda.

Esta subordinação partidariza o SE com a interferência do partido no poder na gestão do ensino. Os agentes da educação são nomeados em função da sua militância no partido, em detrimento da competência e do mérito, como determina a lei[12].

Por eta razão, a despartidarização e a meritocracia devem primar na escolha dos agentes da educação. A eles se exige a idoneidade e integridade moral e cívica, sentido patriótico, elevação permanente das suas competências técnico-científicas, profissionais, dedicação exclusiva e em tempo integral e demais requisitos (art.º 95.º, §2. da LBSE de 2016) e não a militância no partido.

3.3. Revitalizar as estruturas do Ministério da Educação

O MED (2010) reconhece que a maior dificuldade na gestão escolar reside na articulação entre Escolas – Seções municipais – Direções Provinciais – Ministério da Educação, fruto da nova legislação da administração local onde as estruturas intermédias da educação foram diluídas. Este facto veio complexificar a circulação da informação e sobretudo da informação estatística; pois, por si só o modelo de gestão centralizada desconcentrada da educação não tem favorecido grandemente a melhoria da sua qualidade.

O setor da educação de qualquer país do mundo exige quadros especializados para atingir os seus objetivos, por mínimos que estes sejam (Ferreira, 2005). Para a mesma autora, o «ignorar» desta área social traduziu-se na paralisação das estruturas do MED por evidente falta de verbas, quer para pessoal quer mesmo para o funcionamento da própria estrutura e no baixíssimo nível de rendimento quer dos funcionários/quadros do Ministério, quer dos professores que auferem rendimentos que não lhes permitem sobreviver e só os desmotivam.

[12] A prova da partidarização deste setor foi recentemente protagonizada com a exoneração do Padre Doutor Jorge Congo com excelente trabalho no Secretariado da Educação de Cabinda, primado pela aposta na competência e no mérito para as chefias das escolas, uma aposta que não agradou aos camaradas do MPLA.

Os vencimentos dos professores, apesar dos sucessivos aumentos significativos, continuam a obrigar os professores, muitas vezes, a optar por se demitir das suas funções de ensinar, em qualquer momento do ano letivo, sempre que encontram outra atividade que lhes garanta melhor rendimento, chegando alguns a "vender" as matrículas e as "passagens" de ano/nível, variando os valores em função dos níveis de escolaridade (Ferreira, 2005). Outros ainda, acumulam a atividade docente numa escola do estado com uma colaboração no ensino privado mais formal ou mesmo numa sala de explicações ou com atividades no setor informal (vão para o «processo»), como forma de conseguir condições mínimas de sobrevivência e o mesmo acontece com os funcionários do MED que também têm «processos» como trabalho alternativo para a sobrevivência (*ibid*.).

Essas limitações financeiras condicionam o bom funcionamento do MED bem como das próprias escolas. A consequência é ter dentro das escolas como do próprio MED agentes indiferentes que nada motiva para mudanças, como alega Bolivar (2012), "sem a motivação das pessoas não haverá compromisso e, portanto, não haverá melhoria" (p. 223).

Perante este quadro, a dinamização ou a revitalização das estruturas das MED e da gestão interna da escola passam pela qualificação e motivação dos seus membros. Se os funcionários do Ministério das Finanças são os mais bem pagos por serem os que produzem receitas para os cofres do Estado, então o professor não mereceria o análogo tratamento salarial já que o MED (2009, 2010) considerou a educação como um verdadeiro factor de desenvolvimento? Como um motorista de AGT pode ter um salário superior ao do professor do ensino primário ou secundário?

2.4. Reduzir as assimetrias no acesso e na qualidade da oferta educativa

O SE angolano é caracterizado por dois problemas fundamentais, a saber: o acesso e a qualidade (MED, 2010, 2014). Também a UNICEF (2018) faz a mesma leitura ao reconhecer que ao longo da última década, Angola deu enormes passos para melhorar o acesso à Educação, mas permanecem ainda fortes desigualdades no acesso e à oferta de ensino de qualidade.

Continua a haver fortes assimetrias no acesso, com 22% das crianças de idade escolar fora da escola, 48% das crianças matriculadas não concluem o ensino primário, apenas 11% das crianças dos três aos quatro anos têm acesso à educação pré-escolar (MED, 2014). As disparidades geográficas são substanciais entre os meios urbano e rural

bem como há diferenças entre crianças nas áreas urbanas e rurais – a taxa líquida de frequência do ensino primário é de 78% para o meio urbano e 59% para o meio rural; no ensino secundário esta taxa baixa para 50% no meio urbano e 14% no rural; as disparidades de género são mais acentuadas no ensino secundário, onde o índice de paridade é de 0,89 para o meio urbano e 0,62 para o rural, dados confirmados pelo Censo 2014 que mostra como a taxa de analfabetismo permanece elevada e estável em 34%, sendo perto de 60% nas zonas rurais (ADRA & UNICEF, 2018).

Existem também assimetrias grandes na distribuição do Orçamento Geral de Estado por província e por habitante. As alocações em termos geográficos das despesas com a Educação não são equitativas. A análise do OGE de 2016 demonstrou grandes disparidades na atribuição orçamental por pessoa nas várias províncias. Por exemplo, a província do Cunene teve uma atribuição 21% inferior à média de todas as províncias em 2016; outro exemplo vem da província de Benguela, onde a atribuição por pessoa de 16.209 Kwz representa quase o dobro da atribuição por pessoa da província limítrofe do Cuanza Sul, no valor de 8.750 Kwz (ADRA & UNICEF, 2017).

Outro exemplo desta disparidade é o programa de Merenda Escolar, muito benéfico para as crianças vulneráveis e também com influência na sua aprendizagem. Em 2017, a dotação orçamental para este programa foi de 7,8 mil milhões de Kwz, representando 0,11% do OGE. A lógica da repartição dos valores alocados às diferentes províncias não é clara. Em primeiro lugar, não se explica o porquê de as províncias de Malanje, Lunda Norte e Moxico receberem dotações de quase o dobro da média de 433 milhões Kwz por província, o que contribui para explicar as enormes diferenças entre os valores alocados por criança dos 5 aos 14 anos nas diferentes províncias. Na mesma faixa etária, dez das 18 províncias têm dotações de 1.083 Kwz por criança, um valor acima da média (ADRA & UNICEF, 2017).

ADRA e UNICEF (2018) concluiram que o setor de educação continua a apresentar problemas idênticos aos identificados na análise do OGE de 2016, pelo que urge identificar as razões das assimetrias geográficas para definir melhores métodos de atribuição de recursos setoriais entre as províncias, mais equitativos e mais alinhados com as necessidades de cada província. Para isso, é preciso reforçar a gestão do setor da educação de forma transparente e equitativa nas atribuições das verbas consoante as necessidades de cada província.

3.5. Promover a qualidade da oferta educativa

Angola assinou o Compromisso de Dakar[13], como já o afirmamos, que exige: i) expandir e melhorar os cuidados e a educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; ii) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças com deficiências e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária obrigatória, gratuita e de qualidade; iii) reduzir o índice de analfabetismo; iv) assegurar a qualidade da aprendizagem; v) eliminar as disparidades de género na educação; vi) responder às necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos, através do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de preparação para a vida activa.

As prioridades globais acima mencionadas estão refletidas nos planos e políticas setoriais nacionais do setor da Educação, nomeadamente no Plano de Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015), no Plano de implementação progressiva do Novo Sistema de Educação (a partir de 2005), no Plano de Ação Nacional de Educação para Todos 2013-2020 (PAN-EPT), e no Plano Nacional do Desenvolvimento (PND 2013-2017), que também identificam medidas políticas e indicadores específicos.

Mas, apesar de todos esses planos, o quadro da situação do SE angolano continua a apresentar debilidades resumidas no Quadro 8.

[13] UNESCO, *Educação para Todos: O compromisso de Dakar*. Forum Mundial de Educação, 26-28 de abril de 2000.

Quadro 8 - Constrangimentos do Sistema de Educação

Domínio	Identificação de constrangimentos
Recursos financeiros e materiais	1. As verbas alocadas aos governos provinciais nem sempre são suficientes para satisfazer as necessidades das escolas existentes no território sob sua jurisdição; 2. Total dependência financeira das escolas do ensino Primário e do 1º ciclo do Ensino secundário das Direções Províncias; 3. Falta de materiais de apoio.
Recursos humanos	1. Insuficiência de recursos humanos; 2. Enquadramento tardio de novos docentes; 3. Escassez de funcionários administrativos e de limpeza nas escolas; 4. Insuficiência de recursos humanos capacitados na área de Andragogia; 5. Ineficiente processamento de dados estatísticos; 6. A falta de uma filosofia de formação projectada na planificação de estratégias e recursos descentralizados e sob controlo local dos directores de escola.
Recursos infra-estruturais	1. Infraestruturas precárias nas escolas; 2. Existência de muitas salas de aula ao ar livre; 3. Falta de água potável e energia eléctrica; 4. Carência de mobiliário adequado; 5. Falta de manutenção das escolas; 6. Carência de Bibliotecas e Falta de laboratórios de Biologia, Física e Química nas escolas; 7. Insuficiência e/ou precariedade e débil apetrechamento das infraestruturas nas salas de alfabetização (falta de salas de aula e carteiras em quantidade suficiente, etc); 8. O investimento em infra-estruturas não acompanhou o desenvolvimento demográfico escolar; 9. Escolas localizadas em áreas distantes da residência dos alunos e professores; 10. Inexistência, na maioria das escolas, de meios informáticos, para o desenvolvimento teórico-prático das aulas de Informática; 11. Longos anos sem possibilidades de garantirem a manutenção, reparação, substituição e abastecimento em consumíveis.
Gestão pouca democrática	1. Ineficiente sistema de comunicação integrado entre os diversos níveis do Setor da Educação (ME, Direções Provinciais e Municipais, Escolas e Parceiros Sociais); 2. Dificuldades de comunicação entre professores e alunos; 3. Falta de ensino das línguas nacionais nas escolas; 4. O processo de nomeação dos gestores dos estabelecimentos escolares, nem sempre respeita os princípios definidos por lei, um destes, é a falta de requisitos para cargos de gestores; 5. Deficiente planificação da produção e distribuição dos recursos pedagógicos.
Baixa qualidade do ensino	1. Debilidade na formação dos professores; Escassez de estratégias diversificadas de ensino; 2. Não existe um sistema eficaz e dinâmico de superação dos docentes; 3. Alocação de professores em escolas muito distantes de sua residência; 4. Falta de incentivos e ações de valorização dos docentes e outros funcionários; 5. Falta de transporte e residência para professores que moram em localidades distantes da escola; 6. Professores a leccionar disciplinas sem a formação específica; 7. Professores a leccionar sem antes terem participado nos seminários nacionais; 8. Incumprimento generalizado dos seminários de superação nas províncias; 9. Inexistente articulação entre os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) e o Ministério da Educação, no que se refere à formação de professores para determinadas disciplinas constantes nos planos de estudo; 10. Fraco acompanhamento pedagógico aos professores, por parte dos diretores, subdiretores pedagógicos, coordenações de disciplinas e de áreas de conhecimento do trabalho.

Fonte: MED, 2010

Já em 2004, o documento final da Consulta Pública Nacional, realizada no âmbito do projeto de Ação Nacional de Educação para Todos, apontou algumas recomendações: 1) Melhoramento da gestão dos recursos humanos; 2) Implementação da política de incentivos para a retenção do corpo docente no sistema de educação e ensino, particularmente nas zonas rurais; 3) Estabelecimento de uma norma que possibilite a melhoria da coordenação das agências financiadoras e ONG que trabalham no setor; 4) Reforço das capacidades dos centros de formação local para que possam implementar os diferentes programas e modalidades de formação de professores, formadores e gestores escolares; 5) Criação de áreas de formação e cursos de acordo com as necessidades nacionais, sectoriais e revisão dos currículos de formação, no sentido de se atribuir maior carga horária às práticas e às experiências profissionais; 6) Garantia de distribuição do material escolar; 8) Criação e apetrechamento de bibliotecas escolares.

Passada uma década, o MED (2014) concluiu que a quase totalidade das ações e medidas então preconizadas não foi cumprida por constrangimentos de ordem conjuntural e estrutural. Tornou a apontar como política estratégica de desenvolvimento: 1) Acelerar o processo da reforma educativa; 2) Reabilitar, construir e apetrechar o país de escolas e melhorar a qualidade do ensino, em todos os níveis; 3) Acelerar o processo de formação de professores; 4) Reforçar a capacidade institucional nos diferentes níveis da administração educacional; 5) Fortalecer a capacidade de gestão das instituições escolares; 6) Expandir os programas de alfabetização e recuperação do atraso escolar; 7) Apoiar os alunos a melhorar o aproveitamento escolar através da generalização da merenda escolar; 8) Expandir os programas de iniciação escolar através do aumento da oferta de turmas nas escolas primárias.

Em 2015, a UNICEF/Angola lançou um Programa de Educação concebido de acordo com o Plano Nacional de Desenvolvimento e em estreita colaboração com os Ministérios da Educação e da Acção Social, Família e Promoção da Mulher com o objetivo de apoiar o governo a aumentar a capacidade de expandir o acesso equitativo e de qualidade à educação das crianças nos subsistemas de ensino pré-escolar, primário e no 1º ciclo do ensino secundário. Para isso, contou com três domínios essenciais de atuação: Acesso à Educação, Qualidade com equidade na Educação, Gestão da Tecnologia na Educação, Acesso à Educação da Primeira Infância e Pré-Escola.

Três anos depois, em 2018 foi lançado um programa para promover a melhoria de qualidade do ensino e da aprendizagem, uma iniciativa criada ao abrigo do fundo

Learning for all do Banco Mundial, gerido pela Fundação Calouste Gulbenkian com o nome "Projeto Aprendizagem para Todos" (PAT)[14].

Essas são provas de que a qualidade e eficiência da oferta educativa tem merecido a atenção do Governo bem como dos seus principais parceiros, mas os resultados ficam aquém do esperado como alega Ferreira (2005) não será por falta de estudos sobre a situação real do SE angolano nem tão pouco das recomendações para a sua melhoria.

Conclusão

A qualidade e eficiência da oferta educativa têm merecido a atenção do Governo bem como dos seus principais parceiros. Mas, apesar de todos esses esforços realizados pelo Governo para criar as condições para o arranque das sucessivas Reformas Educativas e provocar mudanças significativas para o alcance da qualidade de ensino, o quadro é preocupante, justificando os sucessivos apelos feitos para melhorar a sua qualidade; pois são muitos os constrangimentos.

Por isso, não basta multiplicar as reformas nem os Planos para a sua implementação sem um significativo investimento e a conscientização dos seus atores e parceiros, bem como a mobilização das estruturas internas para dinamizar os processos de melhoria de ensino e aprendizagem.

É neste ambiente global de constrangimentos num modelo de sistema de ensino centralizado com normas burocráticas que funcionam as chamadas Escolas Católicas ou Escolas comummente conhecidas como Missionárias sob a responsabilidade da Coordenação Escolar, órgão de gestão escolar da Igreja Católica.

[14] O PAT utiliza o método de capacitação dos professores e diretores das escolas e executado em parceria com o Ministério da Educação de Angola e conta com o apoio técnico da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal. Teve muito boa recetividade e envolvimento de todos os destinatários, permitindo e fomentando aquisições de conhecimentos, trocas de experiências e contatos próximos com as diferentes realidades educativas e profissionais do país.

CAPÍTULO II

IDENTIDADE E MISSÃO DAS ESCOLAS CATÓLICAS

O Concílio Vaticano II teve um olhar atento sobre a "gravíssima" importância da escola na vida da pessoa humana e a sua influência cada vez maior no progresso social do nosso tempo[15]. Esta importância é destacada, principalmente nas constituições *Lumen Gentium*[16] e *Gaudium et spes*[17] e tratada expressamente na declaração *Gravissimum Educationis*, considerada como a *Carta Magna* da EC.

Nos anos que se seguiram ao Concílio Vaticano II, o Magistério referiu com insistência à importância da educação em geral e o contributo que a comunidade cristã está chamada a dar-lhe. Por seu lado, a Congregação para a Educação Católica (CEC)[18], a quem foi incumbida a missão de aprofundar os princípios da EC definidos na Constituição *Gravissimum Educationis*, continua a intervir com vários documentos[19]

[15] Este olhar foi uma resposta aos apelos sucessivos lançados sobre a importância da educação referida em muitos documentos do Magistério antes da realização do Vaticano II: Bento XV, Carta apostólica *Communes Litteras*, 10 abril 1919: AAS 11 (1919) p. 172; Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistr*i, 31 dez. 1929: AAS 22 (1930) p. 49-86; Pio XII, *Alocução aos jovens da A. C. italiana,* 20 abril 1946, *Discorsi e Radiomessaggi* VIII p. 53-57, *Alocução aos Pais de família franceses*, 18 set. 1951, *Discorsi e Radiomessaggi* XIII, p. 241-245; João XXIII, Mensagem no 30° ano da publicação da encíclica *Divini Illius Magistri*, 30 dez. 1959: AAS 52 (1960) p. 57-59; Paulo VI, *Alocução aos membros da F. I. D. A. E.* (Federação dos Institutos dependentes da autoridade eclesiástica), 30 dez, 1963.

[16] Cf. *LG* 11.17.35-36.

[17] Cf. *GS* 57. 60-62.

[18] Pode ser considerado como o Ministério da Educação da Igreja Católica. Foi o Papa Sisto V que erigiu a *Congregatio Pro Universitate Studii Romani* para presidir aos estudos das Universidades de Roma e de outras insignes Universidades (Bolonha, Paris, Salamanca, etc.) com a Const. *Immensa* (22 de janeiro de 1588). Leão XII, com a Const. *Quod Divina Sapientia* (28 de agosto de 1824), criou a *Congregatio studiorum* para as escolas do Estado Pontifício. A partir de 1870, esta começou a exercer a sua autoridade sobre as Universidades Católicas. A reforma de S. Pio X na Constituiçao Apostolica *Sapienti Consilio*, de 29 de junho de 1908, confirmou-lhe tal responsabilidade. Bento XV, com o *Motu Proprio* de 4 de novembro de 1915, erigiu como Congregação a secção dos Seminários existentes junto da Congregação Consistorial e associou-lhe a *Congregatio Studiorum*, dando-lhe o título de *Congregatio de Seminariis et Studiorum Universitatibus.* Será o Paulo VI a conferir-lhe, na Constituição Apostolica *Regimini Ecclesiae Universae*, de 15 de agosto de 1967, o título de *S. Congregatio pro Institutione Catholica* adicionando uma terceira Secção para as Escolas católicas, respondendo desta forma ao desejo deixado expresso no Concilio Vaticano II com a missão de desenvolver os princípios fundamentais enunciados na Constituição *Gravissimum Educationis* e acompanhar a sua aplicação nos diversos lugares pelas Conferências episcopais. Hoje é conhecido por Dicastério para a Educação Católica ou Congregação para a Educação Católica.

[19] Documentos: *A escola católica* (1977); *O leigo católico testemunha da fé na escola* (1982); *Orientações educativas sobre o amor humano. Linhas gerais para uma educação sexual* (1983); *Dimensão religiosa da educação na escola católica* (1988); *A escola católica às portas do terceiro milénio* (1997); *As pessoas consagradas e a sua missão na escola. Reflexões e orientações* (2002); *Educar juntos na escola católica. Missão partilhada de pessoas consagradas e fiéis leigos* (2007); *Educar ao diálogo intercultural na escola católica. Viver juntos para uma civilização do amor* (2013). Também foram enviadas algumas Cartas circulares: Às Famílias religiosas e às Sociedades de vida apostólica com responsabilidade nas escolas católicas (N. 483/96/13 de 15 de outubro de 1996); Às Conferências Episcopais sobre a educação sexual

fornecendo os princípios e as orientações básicas e pratícas que devem inspirar o ensino católico em todo o mundo, convidando "às Conferências Episcopais a desenvolverem-nos e a atuarem-nos em programas concretos, correspondentes às situações particulares e às exigências das várias ordens e graus de instrução do sistema escolar dos vários Países" (CEC, 1977, n.º 92)[20] porque, para a Igreja Católica, "a ausência da Escola Católica constituiria uma perda imensa para a civilização, para o homem e para os seus destinos naturais e sobrenaturais" (CEC, 1977, n.º14).

Neste capítulo, desenvolvemos, em primeiro lugar, esses princípios e orientações básicas para termos a ideia das características e da especificidade das escolas chamadas católicas; em seguida, identificamos os grandes desafios colocados à EC e destacamos a importância da figura do educador católico, enaltecida pelo Magistério; e, por último, descrevemos a realidade atual das EC de Angola e das duas experiências da CE em duas dioceses fora de Angola.

1. A natureza e as características comuns das Escolas Católicas

Interessa-nos conhecer a forma e as exigências do modelo de escola pretendido pela Igreja Católica e as suas características porque "para fazer da escola católica um instrumento educativo no mundo de hoje é necessário revigorar algumas das suas caraterísticas fundamentais" (CEC, 1997, n.º 8).

1.1 O que define uma escola como católica?

O Concilio Vaticano II sublinha que entre todos os meios de educação, tem especial importância a escola,

> em virtude da sua missão, enquanto cultiva atentamente as faculdades inteletuais, desenvolve a capacidade de julgar retamente, introduz no património cultural adquirido pelas gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara a vida profissional, e criando entre alunos de índole e condição diferentes um convívio amigável, favorece a disposição à compreensão mútua; além disso, constitui como que um centro em cuja operosidade e progresso devem tomar parte, juntamente, as famílias, os professores, os vários agrupamentos que promovem a vida cultural, cívica e religiosa, a sociedade civil e toda a comunidade humana (GE5).

nas escolas católicas (N. 484/96 de 2 maio de 1997); Às Conferências Episcopais sobre o ensino da religião na escola (N. 520/2009 de 5 de maio de 2009).

[20] As citações de todos os documentos do Vaticano II, da CEC e dos Papas estarão referenciadas na base de número do parágrafo e não da página.

A realidade da EC deve ser entendida claramente no contexto mais amplo da problemática atual da escola em geral. De facto, não é tarefa fácil definir o que é uma escola católica, tendo em conta a heterogeneidade das situações e das diferentes legislações em que ela atua nos diversos países do mundo de tradição cristã ou não cristã (CEC, 1977, n.º 2). Mas, nesta tentativa de encontrar uma definição de que é uma escola católica, depois de um exame atento das várias definições dadas à escola e das tendências inovadoras, presentes no âmbito das instituições escolares em diversos níveis, a CEC define a escola como "lugar de formação integral mediante a assimilação sistemática e crítica da cultura, lugar privilegiado de promoção integral mediante o encontro vivo e vital com o património cultural" (*ibid*., n.º 26).

Neste sentido, para ser uma resposta aos problemas de cada tempo e ser educativa, isto é, capaz de formar personalidades fortes e responsáveis, capazes de opções livres e acertadas, a escola deve estimular o aluno ao exercício da inteligência, solicitando o dinamismo da elucidação e da descoberta intelectual e explicitando o sentido das experiências e das certezas vividas (*ibid*., n.º 27). Desta forma, uma escola que não cumpra esta tarefa e que, pelo contrário, ofereça elaborações pré-fabricadas, torna-se, por isso mesmo, obstáculo ao desenvolvimento da personalidade dos alunos (*ibid*.).

Nesta perspectiva, a escola não implica apenas uma escolha de valores culturais, mas também uma escolha de valores de vida que devem estar presentes de maneira operante. Para isso, a escola deve ser uma comunidade onde os valores são comunicados por autênticas relações interpessoais entre os diversos membros que a compõem e pela adesão não só individual, mas também comunitária, à visão da realidade em que a escola se inspira (*ibid*., n.º 32). Por esta razão, a Igreja Católica entende a escola como "o lugar de humanização mediante a assimilação sistemática e crítica da cultura em ordem à formação integral da pessoa" (*ibid*., n.º 36), isto é, a promoção total da pessoa. Então, o que define uma escola assim concebida como «católica»?

Responde a Sagrada Congregação para Educação Católica: "É a sua referência à verdadeira conceção cristã da realidade. Jesus Cristo é o centro dessa conceção" (*ibid.,* n.º 33). "Tendo em conta que o homem histórico é o homem remido por Cristo, a Escola Católica visa a formar o cristão nas virtudes que o distinguem e o habilitam para viver a vida nova em Cristo permitindo-lhe colaborar com fidelidade na edificação do reino de Deus" (*ibid*., n.º 36).

> Desta maneira, a Escola Católica é consciente de estar comprometida na promoção do homem integral, porque em Cristo, o Homem perfeito, todos os valores

> humanos encontram a sua realização plena e, portanto, a sua humanidade. Nisto consiste o carácter católico, especificamente seu e aqui se radica o seu dever de cultivar os valores humanos no respeito pela sua legítima autonomia, na fidelidade à missão peculiar de pôr-se ao serviço de todos os homens. Jesus Cristo, com efeito, eleva e nobilita o homem, valoriza a sua existência, constitui o paradigma e o exemplo de vida proposto aos jovens pela Escola Católica (*ibid*., n.º35).

Portanto, o centro da ação educativa é Cristo, modelo segundo o qual o cristão deve conformar a própria vida. Nisto se diferencia a Escola Católica de todas as outras escolas que se limitam a formar o homem, porquanto ela se propõe formar o cristão e dar a conhecer aos não baptizados, mediante o seu ensino e o seu testemunho, o mistério de Cristo que excede toda a ciência (*ibid*., n.º 47). Assim fica delineado o elemento caraterístico da escola católica, a par da busca como em outras escolas dos fins culturais e a formação humana da juventude:

> É próprio dela, todavia, criar um ambiente de comunidade escolar animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade, ajudar os adolescentes para que, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua personalidade, cresçam segundo a nova criatura que são mercê do Baptismo, e ordenar finalmente toda a cultura humana à mensagem da salvação, de tal modo que seja iluminado pela fé o conhecimento que os alunos adquirem gradualmente a respeito do mundo, da vida e do homem. Assim, a escola católica, enquanto se abre convenientemente às condições do progresso do nosso tempo, educa os alunos na promoção eficaz do bem da cidade terrestre, e prepara-os para o serviço da dilatação do reino de Deus, para que, pelo exercício duma vida exemplar e apostólica, se tornem como que o fermento salutar da comunidade humana (*ibid*., n.º 8).

Lopes (2015) viu nesta afirmação alguns elementos claramente identificadores da EC: a) uma comunidade escolar marcada pelo ambiente animado pelo espirito de liberdade e de caridade; b) que visa a educação integral da pessoa, mas tendo como referência ideal ou meta do seu crescimento, a nova criatura, em razão do baptismo; c) que propicia uma síntese entre a fé e a cultura, de modo a desenvolver mundividência cristã, o que supõe transversalmente a dimensão religiosa do ensino.

Desses elementos identificadores vamos destacar os dois últimos: a integridade da pessoa que aprende e a dimensão religiosa do ensino e o primeiro será abordado neste capítulo na parte dos desafios colocados às Escolas Católicas.

1.2 A centralidade e diversidade da pessoa que aprende

A EC caracteriza-se por ser uma escola para a pessoa e das pessoas, cada um, com as suas necessidades materiais, inteletuais e espirituais. Para alcançar este objetivo,

> é preciso respeitar a pessoa dos alunos na sua integralidade, desenvolvendo uma multiplicidade de competências que enriquecem a pessoa humana, a criatividade, a imaginação, a capacidade de assumir responsabilidades, a capacidade de amar o mundo, de cultivar a justiça e a compaixão porque os alunos têm necessidades específicas, que muitas vezes vivem situações difíceis e merecem uma atenção pedagógica que esteja atenta às suas exigências (CEC, 2014, n.º 11).

A exigência duma "atenção pedagógica que esteja atenta às exigências do aluno" é um sinal evidente que a EC não pode ensinar como se fosse um só (Barroso, 2004).

O foco na pessoa que aprende obriga à EC a exprimir na sua atuação um conjunto de pressupostos:

a) O respeito pela dignidade de cada pessoa e pela sua unicidade (e, portanto, a rejeição de uma educação e instrução de massa, que tornam a pessoa humana manipulável e a reduzem a um número);
b) A riqueza de oportunidades oferecidas aos jovens para fazer crescer e desenvolver as próprias capacidades e talentos;
c) Uma equilibrada atenção aos aspetos cognitivos, afectivos, sociais, profissionais, éticos, espirituais;
d) O encorajamento para que cada aluno possa desenvolver os próprios talentos, num clima de cooperação e de solidariedade;
e) A promoção da pesquisa científica como empenho rigoroso em relação à verdade, com a consciência dos limites do conhecimento humano, mas também com uma grande abertura da mente e do coração;
f) O respeito pelas ideias, a abertura ao confronto, a capacidade de discutir e colaborar num espírito de liberdade e de atenção pela pessoa (CEC, 2014).

A centralidade na pessoa que aprende exige também o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade. Assim, as diversidades psicológicas, sociais, culturais, religiosas não devem ser abafadas ou negadas, mas consideradas e escutadas como oportunidades de aprendizagem para que as EC sejam "inclusivas", abertas às diversidades, capazes de poder ajudar realmente quem está em dificuldade (*ibid*.). Por isso, os professores devem ter a disponibilidade e o profissionalismo competente para ensinar turmas onde a diversidade seja reconhecida, aceite, apreciada como um recurso educativo para o melhoramento de todos, correspondendo deste modo ao desafio atual do ensino diferenciado hoje defendido nos processos de melhoria escolar para não ensinar todos como se fosse um só (Barroso, 1995; Perrenoud, 2000; 2001).

Por outras palavras, Francisco (2015) defende que "o aluno, que tem mais dificuldade de aprendizagem, é mais pobre, frágil ou necessitado, não deve ser considerado um tropeço ou obstáculo, mas o mais importante de todos". Por isso, "o dever de um bom professor – sobretudo de um professor cristão –, sublinha o Papa, consiste em amar com maior intensidade os seus alunos mais difíceis, mais frágeis, mais desfavorecidos" (*ibid*.). E prossegue: "Jesus diria: se amais apenas aqueles que estudam, que são bem-educados, que mérito tendes? E alguns deles podem fazer perder a paciência, mas são precisamente aqueles que nós devemos amar em maior medida" (*ibid.).*

Esta preocupação vai ao encontro da verdadeira razão do surgimento da EC[21] numa profunda caridade educativa duma escola inclusiva para com os jovens e adolescentes abandonados a si mesmos e privados de qualquer forma de educação e hoje há novas formas de pobreza com rostos de situações de incompreensão, de desconfiança e de falta de meios (CEC, 1997, n.º 15). Por esta razão a EC deve preocupar-se pelo sucesso de todos os seus alunos e ser capaz de fornecer-lhes os instrumentos cognoscitivos para encontrar lugar numa sociedade fortemente caraterizada por conhecimentos técnicos e científicos, mas, ao mesmo tempo, dar-lhes uma sólida formação de orientação cristã.

Assim, a EC procura empenhar-se em promover o homem na sua integridade, consciente de que todos os valores humanos encontram a sua realização plena e a sua unidade em Cristo. Esta consciência manifesta a centralidade da pessoa no projeto educacional da escola católica, reforça o seu empenhamento educativo e torna-a apta a educar personalidades fortes (CEC, 1997, nº 9).

[21] Historicamente a maior parte das instituições educativas escolares católicas surgiram como resposta às exigências das classes menos favorecidas do ponto de vista social e económico. Não é novidade dizer que as escolas católicas tiveram origem numa profunda caridade educativa para com os jovens e adolescentes abandonados a si mesmos e privados de qualquer forma de educação. Em muitas áreas do mundo ainda hoje é a pobreza material que impede muitos jovens e adolescentes de ter acesso à instrução e a uma adequada formação humana e cristã. Noutras são as novas formas de pobreza a interpelar a escola católica, que como no passado pode encontrar-se a viver situações de incompreensão, de desconfiança e de falta de meios. As meninas pobres que no século XV eram instruídas pelas Ursolinas, os adolescentes que Calasanzio via correr e gritar pelas ruas de Roma, que De la Salle encontrava nas aldeias pobres de França, ou os acolhidos por Dom Bosco, podemos hoje encontrá-los entre os que perderam o sentido autêntico da vida e estão privados de qualquer impulso de ideal, aos quais não são propostos valores e não conhecem mais a beleza da fé, que provêm de famílias desagregadas e incapazes de amor, vivem muitas vezes em situações de miséria material e espiritual, são escravos dos novos ídolos da sociedade, aos quais espera um futuro de desemprego e marginalização. É a estes novos pobres que, em espírito de amor, se dirige a escola católica. Neste sentido, nascida do desejo de oferecer a todos, sobretudo aos pobres e marginalizados a possibilidade da instrução, de acesso ao trabalho e de formação humana e cristã, pode e deve encontrar lugar no contexto das velhas e novas formas de pobreza aquela síntese original de paixão e de amor educativo, expressão do amor de Cristo pelos pobres, pelos pequenos, pela multidão à procura da verdade (CEC, 1997, n.º 15).

Para a Igreja Católica, a educação não é apenas conhecimento, mas também experiência; ela une saber e agir, instaura a unidade dos saberes e procura a coerência do saber; ela compreende o campo afetivo e emocional e tem também uma dimensão ética: saber fazer e saber o que queremos fazer, ousar transformar a sociedade e o mundo, e servir a comunidade (CEC, 2014). Pois,

> a aprendizagem não é só assimilação de conteúdos, mas oportunidade de autoeducação, de empenho em vista do próprio progresso e pelo bem comum, de desenvolvimento da criatividade, de desejo de uma aprendizagem contínua, de abertura aos outros. Todavia, pode ser também uma ocasião para abrir o coração e a mente ao mistério e à maravilha do mundo e da natureza, à consciência e ao conhecimento de si, à responsabilidade pela criação, à imensidão do Criador (*ibid*., n.º 22).

Portanto, nenhum aluno não pode sentir-se discriminado nem pela cor, nem pela sua religião ou pelas suas capacidades inteletuais. Esta vocação duma EC de tudo fazer para ensinar a todos pode encontrar nos processos de melhoria um instrumento valioso.

1.3. A dimensão religiosa

O ambiente educativo é considerado como elemento importante para o êxito da missão de uma escola (Brunet, 1995) por ser constituído pelos elementos coexistentes e cooperantes que podem oferecer condições favoráveis ao processo educativo que se desenrola em certas condições de espaço e de tempo.

Para a Igreja Católica, pessoas, espaço, tempo, relações, ensino, estudo, atividades diversas, são elementos a considerar e valorizar numa visão orgânica do ambiente educativo (CEC, 1988). Neste sentido a dimensão religiosa confere à EC a sua caraterística específica a ser vivida no ambiente educativo, no desenvolvimento da personalidade, na coordenação entre a cultura e o evangelho de modo que tudo o que se faz nesta escola seja iluminado pela fé.

De facto, a dimensão religiosa potência as qualidades do processo educativo quando se verificam algumas condições dependentes dos educadores e dos alunos, pois a primeira responsabilidade no criar o estilo original cristão respeita aos educadores como pessoas e como comunidade:

> A consecução deste propósito específico da Escola Católica depende, portanto, não tanto das matérias ou dos programas, como principalmente das pessoas que nela trabalham. Dependerá muito da capacidade dos mestres que o ensino chegue a ser uma escola de fé, ou seja, uma transmissão da mensagem cristã. A síntese entre

> cultura e fé passa através da outra síntese entre fé e vida na pessoa dos educadores. A nobreza da tarefa a que são chamados reclama que, à imitação do único Mestre Cristo, revelem o mistério cristão não só com a palavra, mas também em cada um dos seus gestos e com o seu comportamento. Compreende-se assim a diferença fundamental que existe entre uma escola, em que o ensino está impregnado de espírito cristão, e uma escola, que se limita a juntar a religião às outras matérias escolares (CEC, 1977, n.º 43).

Com efeito, a dimensão religiosa do ambiente deve manifestar-se através da expressão cristã de valores, como a palavra, os sinais sacramentais, os comportamentos, a própria presença serena e amiga, acompanhada da amável disponibilidade. A partir deste testemunho quotidiano os alunos compreenderão a originalidade do ambiente no qual são formados.

Por isso o trabalho inteletual, enriquecido pela dimensão religiosa, influi em muitas direções: estimula com renovado interesse o rendimento escolar, fortifica a formação da personalidade cristã e enriquece o aluno de méritos sobrenaturais (*ibid*., n.º 49). Sendo assim, Deus não pode ser o Grande-Ausente ou um intruso mal recebido nas EC porque o Criador do universo não dificulta o trabalho de quem quer conhecer o universo, que a fé ilumina com um sentido novo (*ibid*.). Deste modo, a escola católica não pode renunciar à liberdade de propor a mensagem evangélica e de expor os valores da educação cristã. Esta missão deve ser considerada como o seu direito e o seu dever, mas o expor ou propor não equivale a impor, pois, o impor contém uma violência moral, que a própria mensagem evangélica e a disciplina da Igreja resolutamente excluem (*ibid*.).

Portanto,

> sem a referência constante à Palavra e sem o renovado encontro com Cristo, a Escola Católica perde o seu fulcro. No contacto com Ele, a Escola Católica encontra a força requerida para a realização do seu projeto educativo, dando «vida a um ambiente comunitário escolar, animado do espírito evangélico de liberdade e caridade», no qual, mesmo antes de possuir uma clara noção do mesmo, o aluno pode fazer a experiência da própria dignidade. Na fidelidade à ordem da pessoa e ao apelo que Deus dirige a cada homem, a Escola Católica contribui, com efeito, para libertar o homem, ou seja, para o tornar, como está destinado a ser, interlocutor consciente de Deus, disponível ao seu amor (*ibid.,* n.º 55).

O trabalho inteletual do aluno não deve ser separado da vida cristã, entendida como adesão ao amor de Deus e cumprimento da sua vontade. Evidentemente, a luz da fé cristã estimula a vontade de conhecer o universo criado por Deus, acende o amor à verdade que exclui a superficialidade no aprender e no julgar, faz reviver o sentido crítico que rejeita a aceitação ingénua de muitas afirmações, orienta na ordem, no método, na precisão,

sinais duma mente bem estruturada, que trabalha com sentido de responsabilidade e sustenta o sacrifício e a perseverança, exigidos pelo trabalho intelectual (*ibid*., nº49).

Por esta razão, a dimensão religiosa não se reduz somente ao curso de religião nem à catequese nem às missas, mas exige o respeito de alguns critérios:

> - Respeito pelo homem que procura a verdade, ao pôr-se os grandes problemas da existência;
> - Confiança na sua capacidade de conseguir alcançar a verdade necessária para orientar a vida;
> - Sentido crítico no julgar e escolher entre o verdadeiro e não verdadeiro;
> - Atenção a um quadro sistemático para obter as respostas humanas justas às questões que dizem respeito ao homem, ao mundo e a Deus;
> - Intercâmbio vital entre as culturas dos povos e a mensagem evangélica;
> - Plenitude de verdade contida na mesma mensagem evangélica que acolhe, integra a sabedoria dos povos e os enriquece com a revelação dos mistérios divinos (CEC, 1988, n.º 57).

Assim a EC não é só um progresso educativo humano, mas um verdadeiro itinerário cristão, orientado para a perfeição e o aluno, religiosamente sensível, sabe que cumpre a vontade de Deus na fadiga e nas relações humanas de cada dia e sabe que segue o exemplo do Mestre, que passou a juventude a trabalhar e a fazer o bem a todos (*ibid*., n.º 48). E a ausência desta dimensão religiosa priva aos estudantes os frutos benéficos desta riqueza e correm o risco de viver superficialmente os anos mais belos da juventude sem princípios.

A dimensão religiosa deve afetar também o ambiente físico na preocupação de criar um ambiente agradável com a estrutura idónea do edifício, com zonas reservadas às atividades didáticas, recreativas e desportivas (CEC, 1988). De facto, devemos admitir com realismo que há alguns dos nossos edifícios escolares privados de funcionalidade e comodidade. Uma EC não pode ter "edifícios privados de funcionalidade e comodidade", mas, pelo contrário, deve preocupar-se a criar condições físicas que conferem a um estabelecimento a dignidade de ser uma estrutura física de ensino que favorece a aprendizagem dos seus alunos.

Porém, não se pode confundir o testemunho da simplicidade e da pobreza evangélica da EC com uso adequado de material didático, pois a aceleração do progresso tecnológico exige que as escolas sejam equipadas de aparelhagem por vezes complexa e custosa. Não pode ser considerado de luxo, mas de um dever justificado pela finalidade didática da

escola. As escolas da Igreja têm, por isso, o direito de serem sustentadas na sua atualização didáctica (CEC, 1988); pois o espaço é também um fator que favorece a aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2011 & Noites, 2017).

Sumarizando, na base de uma leitura transversal dos variadíssimos documentos pós-conciliares da Congregação para a Educação Católica, Lopes (2015) resume em cinco as caraterísticas específicas da Escola Católica:

1) Uma escola para a pessoa, no seu todo, capaz de promover uma educação integral;
2) Uma escola para todas as pessoas sem exceção, atenta sobretudo aos mais frágeis, aos pobres e marginalizados;
3) Uma escola apoiada nos princípios do Evangelho;
4) Uma escola no coração da Igreja;
5) Uma escola da Igreja no coração do mundo.

O que leva o mesmo autor a colocar a EC no coração da Igreja pelo facto de que ela é, em si mesma, uma realidade eclesial, por encontrar a justificação da sua missão dentro da missão da Igreja, por integrar-se numa pastoral de conjunto da comunidade eclesial, por integrar obrigatoriamente o ensino religioso escolar, por oferecer um ambiente escolar animado pelo espírito evangélico da caridade e liberdade e por expor e propor a Boa Nova.

Este é o modelo da escola instituído pela Igreja, mas que deve ser adaptada aos contextos nacionais, regionais e locais:

> É necessário que todas as escolas, de qualquer modo dependentes da Igreja, sejam conformes a este modelo de escola católica, embora esta possa revestir várias formas segundo as condições de lugar. Sem dúvida a Igreja estima profundamente também as escolas católicas que, sobretudo nos territórios das novas cristandades, são frequentadas por alunos não católicos. De resto, devem ter-se em conta as necessidades do nosso tempo na fundação e organização das escolas católicas (GE 9).

Independemente do contexto ou do local este modelo de ser da escola tem defafios a assumir para ser, de facto, uma EC.

2. Três desafios colocados à EC

A CEC (1982, n.º 38) aponta três objetivos específicos à EC: i) dar vida a um ambiente comunitário escolar, penetrado do espírito evangélico de liberdade e de caridade; ii) ajudar os adolescentes para que, no desenvolvimento da própria personalidade, cresçam juntos segundo a nova criatura que neles realizou o baptismo, iii) conciliar o conjunto da cultura humana com a mensagem da salvação, a fim de que o conhecimento do mundo, da vida e do homem, que os alunos vão adquirindo pouco a pouco, seja iluminado pela fé.

Para melhor realizar esses objetivos, é preciso criar algumas condições indispensáveis. A primeira é a construção no seio da escola de um ambiente duma verdadeira comunidade educativa animada pela convivência de caridade e de liberdade; a segunda é a elaboração de um projeto educativo como instrumento de ensino centrado na pessoa de Cristo, verdadeiro Mestre; a terceira é a implementação de estilo de gestão escolar baseada na colaboração e participação de todos os membros da comunidade educativa.

2.1. Construir uma comunidade educativa

A declaração *Gravissimum Educationis* assinala uma viragem decisiva na história do ensino: a passagem da escola-instituição à escola-comunidade (CEC, 1988, n.º 31), uma realidade defendida em alguns estudos (Bento, 2000; Bolivar, 2000b; Branco, 2007; Fernando, 2010).

A Igreja Católica parte do princípio de que a educação se fundamenta na participação e colaboração de todos que fazem parte da comunidade educativa. A dimensão comunitária é fruto da consciência de Igreja alcançada pelo Concílio Vaticano II; como tal não é, no texto conciliar, uma simples categoria sociológica, mas é sobretudo teológica porque reentra assim na visão da Igreja como povo de Deus tratada no capítulo segundo da *Lumen gentium*.

Neste sentido,

> a dimensão comunitária da Escola Católica é, portanto, exigida não só pela natureza do homem e pela natureza do processo educativo, como em todas as outras escolas, mas pela própria natureza da fé. Reconhecendo-se impotente para cumprir os deveres que derivam do próprio projeto educativo, a Escola Católica é consciente de que a comunidade que ela constitui deve alimentar-se continuamente e confrontar-se com as fontes donde dimana a razão da sua existência: a palavra

> salvífica de Cristo, como se exprime na Sagrada Escritura, na Tradição, sobretudo litúrgica e sacramental, e na existência daquelas que dela viveram e vivem (CEC, 1977, n.º 54).

Todos os membros da comunidade escolar devem preocupar-se em criar um ambiente comunitário impregnado do espírito evangélico de caridade e de liberdade, testemunhado na sua própria vida. Daí a importância do clima relacional e do estilo das relações que devem existir entre todos os que estão diretamente envolvidos nela: os professores, o pessoal diretivo, administrativo e auxiliar, os pais como figuras centrais, enquanto naturais e insubstituíveis educadores dos próprios filhos, e os alunos, comparticipantes e responsáveis como verdadeiros protagonistas e sujeitos ativos do processo educativo (CEC, 1988, n.º 31). Desta forma, a comunidade escolar no seu conjunto - com diversidade de funções, mas convergência de fins – deve revestir-se das características da comunidade cristã, para ser um lugar permeado de caridade (Fernando, 2010).

Para evitar tensões ou fraturas, é desejável que exista uma grande sintonia educativa entre a escola e a família, concretizada numa estreita e ativa colaboração entre os pais, professores e diretores das escolas. Eis a razão que se impõe de favorecer os instrumentos de participação dos pais na vida escolar através de associações, reuniões, etc. (cf. cân. 796 §2 do Direito Canónico). Não basta a criação duma comissão de pais para se falar duma participação efetiva, mas é necessário que se evite uma participação formal para que eles se sintam parte integrante das decisões tomadas para organização e funcionamento da escola, sendo eles os primeiros e naturais responsáveis da educação dos seus filhos.

Infelizmente, hoje assistimos a uma tendência generalizada de delegar à escola este dever originário. Por esta razão, torna-se necessário não só dar impulso às iniciativas que exortem ao empenho, mas que ofereçam um concreto e correto sustentáculo para uma participação efetiva das famílias no projeto educativo da EC. Para que isso aconteça, deve ser o objetivo constante da educação escolar, o encontro e o diálogo com os pais e as famílias através da criação das associações de pais, para poder definir com o seu contributo insubstituível aquela personalização que torna eficaz o projeto educacional (CEC, 1997, n.º 20).

Por isso, a escola deve constituir-se como uma comunidade na qual os valores são comunicados por autênticas relações interpessoais entre os diversos membros que a

compõem e pela adesão não só individual, mas também comunitária, à visão da realidade em que a escola se inspira (CEC, 1977, n.º 32).

Portanto,

> as condições positivas existem quando à volta do projeto educativo se forma o consenso alegre e a cooperação voluntária de todos. Quando as relações interpessoais se mantêm na linha da caridade e da liberdade cristã. Quando cada um oferece aos outros o seu testemunho evangélico nas vicissitudes da vida quotidiana. Quando no ambiente se chega a formar um afã de atingir níveis mais altos em todos os aspetos, humano e cristão, do processo educativo. Quando o ambiente se conserva constantemente aberto às famílias, inserido na comunidade eclesial, aberto à sociedade civil, nacional e internacional. Estas condições positivas encontram vantagem na fé comum (CEC, 1988, n.º 103).

O espírito evangélico deve manifestar-se num estilo cristão de pensamento e de vida, que penetre cada um dos elementos do ambiente educativo. Daí a importância da liderança chamada a ser o elemento catalisador da construção da comunidade educativa imbuído do espírito evangélico. O futuro da EC depende do impulso dos seus líderes. Por este motivo, Lopes (2015) aconselha o favorecimento do nascimento de novos líderes para a EC, apostando numa ampla formação dos mesmos, dando-lhes os recursos necessários para que os colégios sejam significativamente católicos.

Para tal, é preciso dar uma particular atenção à formação e à seleção dos responsáveis das EC. Eles não são apenas os responsáveis da instituição escolar, mas o ponto de referência. Eles devem ser os líderes que fazem viver a educação como uma missão partilhada, que acompanham e organizam os professores, que promovem o encorajamento e o apoio recíproco; pois, a complexa rede dos relacionamentos interpessoais constitui a força da escola, quando exprime o amor pela verdade (CEC, 2014).

Porém, os educadores de convição religiosa devem ser apoiados pela liderança partilhada para que sejam o fermento e a força serena da comunidade que se constrói. Esta comunidade escolar em construção deve ser uma comunidade que aprende a melhorar a si mesma, graças ao diálogo permanente que os educadores estabelecem entre si, que os professores tecem com seus alunos, e que os alunos experimentam no relacionamento entre si.

A EC deve ser considerada como lugar de educação integral da pessoa humana através dum projeto educativo claro que tem o seu fundamento em Cristo com uma identidade eclesial e cultural e uma missão de caridade educativa e com um estilo educativo duma verdadeira comunidade educativa.

2.2. Construir o projeto educativo

A Igreja define o projeto educativo cristão como "um conjunto orgânico de fatores orientados a promover uma evolução gradual de todas as capacidades do aluno, de modo que possa alcançar uma educação integral no quadro da dimensão religiosa cristã, com o auxílio da graça" (CEC, 1988, n.º 99) e considera que "não interessa o nome mas a realidade do processo educativo" (*ibid*.), porquanto "ele assegura o trabalho homogéneo dos educadores, evitando intervenções ocasionais, fragmentárias, não coordenadas, talvez acompanhadas de conflitos de opiniões entre os mesmos educadores, com grave dano para o desenvolvimento da personalidade dos alunos" (*ibid*.).

O projeto educativo deve ser um instrumento que permite que a escola exerça a sua função de promoção integral da pessoa e deve distinguir-se, portanto, nitidamente quer do regulamento interno, quer da programação didática, quer duma apresentação genérica de intenções e ter em conta os atuais condicionamentos culturais, definindo-se precisamente pela referência explícita ao Evangelho de Jesus Cristo (CEC, 1977, n.º 9).

No projeto educativo, Cristo deve ser o fundamento porque Ele revela e promove o sentido novo da existência e transforma-a, habilitando o homem a viver de maneira divina, isto é, a pensar, querer e agir segundo o Evangelho, fazendo das bem-aventuranças a norma da vida (CEC, 1977, n.º 34). Neste sentido, "é precisamente pela referência explícita e condividida por todos os membros da comunidade escolar - embora em grau diverso - à visão cristã, que a escola é 'católica', porquanto os princípios evangélicos tornam-se nela normas educativas, motivações interiores e ao mesmo tempo metas finais" (*ibid*.).

É evidente que um projeto educativo, que compromete profundamente a pessoa, requer a adesão livre de todos aqueles que nele participam. Por isso, não pode aparecer como uma imposição, mas deve ser oferecido como uma proposta, uma possibilidade que pode até ser recusada e ser o fruto de trabalho de todos os membros constituintes da comunidade educativa. Pois,

> a comunidade educadora opera tanto mais eficazmente quanto mais se reforça no ambiente a vontade de participação. O projeto educativo deve interessar igualmente os educadores, jovens, famílias, de modo que cada um possa desenvolver a sua parte sempre no espírito evangélico de caridade e de liberdade. Os canais de comunicação, portanto, devem estar abertos em todas as direções entre todos os que estão interessados na vida da escola. Um ambiente positivo favorece os encontros. Por sua vez, a discussão fraterna dos problemas comuns enriquece o ambiente. Perante os problemas da vida quotidiana, porventura complicados por incompreensões e tensões, a vontade de participar no programa

> educativo comum pode desbloquear dificuldades e conciliar pontos de vista diversos. A vontade de participação facilita as decisões a assumir em harmonia com o projeto educativo e, no respeito da autoridade, torna também possível a avaliação crítica acerca do andamento da escola, com o concurso de educadores, alunos, famílias no objetivo comum de trabalhar para o bem de todos (CEC, 1988, n.º 39).

O ambiente de elaboração dum projeto educativo deve ser marcado pelo interesse comum, pela discussão fraterna e pela vontade de participação. Para a sua efetivação e ser-lhe fiel, é necessário que a escola possa contar com a convergência dos propósitos e das convições de todos os seus membros. Daí a importância da participação real de todos os membros da comunidade educativa para a sua elaboração e esta participação pode também ser chamada colaboração responsável que nasce sob o signo da fraternidade e sentida como dever de consciência por todos os membros da comunidade - professores, pais, alunos, pessoal administrativo - e é exercida segundo as funções e os deveres próprios de cada um (CEC, 1977, n.º 61). Esta participação, vivida com espírito evangélico, é, por sua natureza, testemunho, que não só «edifica» Cristo na comunidade, mas também o irradia, tornando-se «sinal» para todos.

Concretamente, o projeto educativo deve corresponder a este quadro de referência:

a) definir a identidade da escola, explicitando os valores evangélicos na qual ela se inspira;

b) precisar os objetivos no plano educativo, cultural e didático;

c) apresentar os conteúdos-valores a transmitir;

d) delinear a organização e o funcionamento;

e) prever algumas partes fixas, predefinidas da componente profissional (gestores e docentes), algumas partes a administrar juntamente com os pais e os estudantes, e alguns âmbitos confiados à livre iniciativa dos pais e dos estudantes;

f) indicar os instrumentos de verificação e de avaliação (CEC, 1988, n.º 100).

Na sua elaboração, uma atenta consideração deve ser reservada, especialmente, à exposição de alguns critérios gerais, que o deverão inspirar e tornar homogéneo, harmonizando as suas opções culturais, didáticas, sociais, civis e políticas, nomeadamente:

a) A fidelidade ao evangelho anunciado pela Igreja porque a ação da escola católica situa-se antes de mais no interior da missão evangelizadora da Igreja, inserindo-se ativamente no contexto eclesial do país em que atua e na vida da comunidade cristã local.

b) O rigor da investigação cultural e da fundação crítica, no respeito da justa autonomia das leis e dos métodos de investigação de cada uma das disciplinas, orientadas para a formação integral da pessoa.

c) A gradualidade e a adaptação da proposta educativa às diversas situações dos indivíduos e das famílias.

d) A corresponsabilidade eclesial. Sendo muito embora a comunidade educante o centro propulsor e responsável dominante de toda a experiência educativa e cultural, o projeto deverá nascer também do confronto com a comunidade eclesial nas formas de empenhamento consideradas oportunas (*ibid*., n.º 101).

O projeto educativo deve ser atualizado cada ano com base nas experiências e nas necessidades através do processo educativo; este prevê períodos ou momentos determinados: um ponto de partida, etapas intermédias e uma meta final. No final do período, educadores, alunos, famílias verificarão se as previsões foram respeitadas. Caso contrário, procurar-se-ão responsabilidades e remédios. O essencial é que este modo de proceder seja sentido por todos como empenhamento comum e leal, pois, o exato conhecimento da realidade da escola só pode sugerir os comportamentos educativos melhores (CEC, 1988).

Portanto, a eficácia da EC dependerá muito do facto de ela saber adaptar-se às exigências locais, tornando-se expressão da comunidade católica local e nacional, e contribuindo para o progresso do seu desenvolvimento, mediante a qualidade profissional e a colaboração aberta das escolas católicas (CEC, 1977). Em termos práticos, o projeto educativo da escola deve estar aberto à vida e aos problemas da Igreja particular e universal; atento ao magistério eclesiástico; disponível à colaboração (CEC, 1988). Nesta perspetiva, "as escolas católicas são contemporaneamente lugares de evangelização, de educação integral, de inculturação e de aprendizagem de um diálogo vital entre jovens de religiões e de ambientes diferentes" (EA, n.º 102).

Há risco evidente de termos escolas católicas irrepreensíveis do ponto de vista didático, mas defeituosas no testemunho e na proposta clara dos valores autênticos do Evangelho, razão verdadeira do seu ser. Nestes casos, resulta, do ponto de vista pedagógico pastoral, a necessidade de uma revisão não só da metodologia e dos conteúdos educativos religiosos, mas também do projeto global como se processa a educação dos alunos (CEC, 1988). Por isso, a escola católica não pode só limitar-se a ministrar lições, mas deve realizar um projeto educativo iluminado pelo Evangelho e atenta às exigências dos alunos de hoje, elaborado com a participação de todos os membros.

Neste sentido, toda escola, que se diz católica, deve corresponder plenamente ao projeto educativo que a carateriza. Para corresponder é preciso uma contínua autocrítica e um retorno constante aos princípios e aos motivos inspiradores, dos quais se deve deduzir não uma resposta automática aos problemas de hoje, mas o sentido que permitirá resolvê-los em diálogo com as novas perspetivas pedagógicas e em colaboração com todos aqueles que trabalham na escola (CEC, 1977, n.º 67).

2.3. Construir junto uma comunidade aprendente com a liderença partilhada

A construção duma verdadeira comunidade educativa e dum projeto educativo iluminado pelo Evangelho exige que a EC se transforme numa comunidade que aprende a melhorar a si mesma, graças ao diálogo permanente que os educadores estabelecem entre si, que os professores tecem com seus alunos, e que os alunos experimentam no relacionamento entre si. Por isso, a complexa rede dos relacionamentos interpessoais constitui a força da escola, quando exprime o amor pela verdade, e os educadores de convição religiosa devem ser apoiados para que sejam o fermento e a força serena da comunidade que se constrói.

Para que tal aconteça, é preciso uma grande aliança entre os pais e todos os educadores para propor uma vida plena, boa, rica de sentido, aberta a Deus, aos outros e ao mundo. Esta aliança é ainda mais necessária porque a educação é uma relação pessoal:

> A educação católica coloca-se num momento da história pessoal e é muito mais eficaz quanto mais sabe unir-se a esta história, sabe construir alianças, partilhar responsabilidades, construir comunidades educadoras. Dentro de uma dimensão de colaboração educativa, o ensino não é só um processo de transmissão de conhecimentos ou de adestramento, mas um guia para a descoberta dos próprios talentos, para o desenvolvimento da competência profissional, a assunção de importantes responsabilidades intelectuais, sociais ou políticas na comunidade. Ainda mais, ensinar é acompanhar os jovens na busca da verdade, da beleza, daquilo que é justo e bom. A eficácia da ação coletiva do grupo de professores e funcionários depende do facto de ter uma visão de valor partilhada e de ser uma comunidade que aprende, não só que ensina (*ibid*.).

Neste sentido, o clima familiar, acolhedor, dos professores cristãos, por vezes minoritários, junto ao empenho comum de todos os que têm uma responsabilidade educativa, qualquer que seja a sua crença ou convicção, pode ajudar a superar os momentos de desorientação e de desânimo, e abrir uma perspectiva de esperança evangélica.

A construção duma comunidade escolar aprendente exige um estilo próprio de gestão escolar caraterizado pelo princípio de participação e co-responsabilidade dos diversos intervenientes que a constituem, isto é, uma liderança distrbuída. Por este motivo, a educação fundamenta-se na participação. Desta forma, a inteligência partilhada e a interdependência das inteligências, o diálogo, o dom de si, o exemplo, a cooperação, a reciprocidade são igualmente elementos importantes para uma verdadeira participação (CEC, 2014).

Esta forma de gestão exigida às escolas católicas é de encontro, de diálogo e de colaboração das diversas presenças. Para tal, é preciso criar mecanismos ou estruturas de participação e colaboração efetivas e não decorativas como alega Francisco (2013):

> Então, a colaboração, em espírito de unidade e de comunidade, entre os vários componentes educativos é essencial e deve ser favorecida e alimentada. O colégio pode e deve ser catalisador, ser lugar de encontro e de convergência de toda a comunidade educadora, com a única finalidade de formar, ajudar a crescer como pessoas maduras, simples, competentes e honestas, que saibam amar com fidelidade, que saibam levar a vida como uma resposta à vocação de Deus, e a profissão futura como um serviço à sociedade.

Para que isso seja possível, é preciso dar uma particular atenção à formação e à seleção dos responsáveis dos estabelecimentso escolares; pois eles não são apenas os responsáveis da instituição escolar, mas o ponto de referência na criação da cultura de participação e colaboração. Por isso, os dirigentes devem ser os líderes que fazem viver a educação como uma missão partilhada, que acompanham e organizam os professores, que promovem o encorajamento e o apoio recíprocos.

É este modelo da escola como comunidade educativa aprendente, capaz de promover uma educação integral para todos seus alunos sem exceção com uma liderança partilhada, atenta sobretudo aos mais frágeis, aos pobres e marginalizados, apoiada nos princípios do Evangelho que é o rosto duma EC a encontrar a sua expressão em qualquer contexto e em qualquer parte do mundo. Neste modelo da escola, a Igreja destaca a figura do educador.

3. A importância da figura do educador

A construção deste modelo da escola depende muito do professor, enaltecido e destacado na sua vocação do educador pelo Magistério:

> Os professores, com a sua ação e testemunho, encontram-se entre os protagonistas mais importantes que mantêm na Escola Católica o seu carácter específico. É indispensável, portanto, garantir e promover a sua atualização mediante uma ação pastoral idónea. Ação que deverá propor-se, como objetivo, tanto a animação geral que favorece o testemunho cristão dos professores, como a preocupação pelos problemas que dizem respeito ao seu apostolado específico, especialmente à visão cristã do mundo e da cultura, e uma pedagogia apropriada aos princípios evangélicos (CEC, 1977, n.º 78).

Ser professor deve ser encarrado com muita seriedade e responsabilidade. Para tal, é preciso despertar no professor a consciência da importância da sua vocação, as exigências duma vocação assumida e vivida e por fim a necessidade da profissionalização da vocação do educador com formação atualizada e permanente.

3.1. A vocação do professor como educador

O êxito da escola em realizar os seus projetos e alcançar os seus objetivos depende substancialmente do pessoal leigo, crente ou não crente, que nela trabalha, mas com maior responsabilidade para os leigos católicos que, em qualquer escola, desenvolvem atividades diversas, de ensino, direção, administração ou serviços auxiliares (CEC, 1982, n.º 1). Deste pessoal leigo, o Vaticano II destaca a importância do professor como educador:

> Lembrem-se, porém, os professores de que sobretudo deles depende que a escola católica possa realizar os seus intentos e iniciativas. Sejam, por isso, preparados com particular solicitude, para que estejam munidos de ciência quer profana quer religiosa, comprovada pelos respetivos títulos, e possuam a arte de educar, de harmonia com o progresso dos nossos dias. Unidos entre si e com os alunos pela caridade, e imbuídos de espírito apostólico, deem testemunho de Cristo, mestre único, quer com a vida quer com a doutrina (GE 8).

Compreende-se, neste sentido, a afirmação do Concilio segundo qual o ministério dos professores é um autêntico apostolado e, ao mesmo tempo, um verdadeiro serviço prestado à sociedade e como todo o cristão, também o professor educador participa do múnus sacerdotal, profético e real de Cristo (*ibid.*). O seu apostolado é uma participação na própria missão salvífica da Igreja, missão à qual todos são destinados pelo Senhor (CEC, 1982).

Para a Igreja, o professor não é só o profissional que se limite a transmitir na escola uma série de conhecimentos sistemáticos, mas, sim, um educador, formador de homens. Este seu papel supera de muito o do simples docente, embora não o exclua, porque

envolve “transmissão da verdade” e exige formação profissional adequada, sem a qual seria ilusório empreender qualquer ação educativa. A característica específica do educador da transmissão da verdade atinge o seu sentido mais profundo no educador católico. Para ele, qualquer verdade é sempre uma participação da única Verdade e a comunicação desta verdade, como realização da sua vida profissional, transforma-se no caráter fundamental da sua participação na missão profética de Cristo, que ele prolonga com o seu ensino (*ibid*., n.º 16).

O educador leigo católico exerce assim um trabalho que tem inegavelmente um aspeto profissional, mas que nele não se esgota. Está bem incluído e assumido na sua vocação sobrenatural do ser cristão. É neste sentido que o professor deve encarrar a sua profissão como uma vocação pessoal na Igreja e não apenas como o exercício de uma profissão. Como leigo católico, procurará estar plenamente consciente da importância, da riqueza e da responsabilidade desta sua vocação, e esforçar-se-á por corresponder a ela na certeza de estar contribuindo para a construção e a renovação da cidade terrena e para a evangelização do mundo.

Portanto,

> o educador católico é aquele que exerce a sua missão na Igreja, vivendo na fé a sua vocação secular dentro da estrutura comunitária da escola, com a melhor qualificação profissional possível e com um projeto apostólico, inspirado na fé, de formação integral do homem, compreendendo a transmissão da cultura, a prática de uma pedagogia de contato direto e pessoal com o aluno, a animação espiritual da comunidade educativa a que pertence e de todas as outras categorias de pessoas com as quais a comunidade educativa está relacionada. A ele, enquanto membro da comunidade, as famílias e a Igreja confiam a tarefa educativa na escola. O educador leigo deve estar profundamente convencido de que participa da missão santificadora e educadora da Igreja, e não pode julgar-se separado do complexo eclesial (*ibid*., n.º 24).

A profissão de professor é igualmente uma vocação que deve ser assumida e vivida e a escola católica é, para o educador católico, o espaço ideal. Para estimular os educadores a cumprir a sua vocação, a CEC (1982, n.º 77) afirma que são necessárias duas condições:

a) A primeira é a de que os leigos tenham uma retribuição económica adequada, garantida por contratos bem definidos, que lhes permita viver com dignidade, sem precisar de recorrer a outros empregos ou a encargos excessivos que, naturalmente, prejudicariam a sua missão educativa.

b) A segunda condição consiste numa autêntica participação dos leigos nas responsabilidades da escola (ensino, administração e governo da escola) e na sua identificação sincera com os fins educativos que caracterizam a escola católica. Esta, por sua vez, deve com todos os meios procurar cultivar tal identificação, sem a qual não se poderão atingir estes fins. Não se deve esquecer que a própria escola se cria incessantemente graças ao trabalho de todos os que nela desempenham uma função e especialmente os professores.

Francisco (2015) realça:

> Ensinar é um compromisso muito sério, que somente uma personalidade madura e equilibrada pode assumir. Um compromisso deste tipo pode incutir temor, mas é necessário recordar que um professor nunca está sozinho: compartilha sempre o seu próprio trabalho com os demais colegas e com toda a comunidade educacional à qual pertence.

Assim o educador deverá assumir algumas características para poder valorizar a sua vocação "dum compromisso muito sério" como é o de ensinar.

3.2. Características comuns da identidade do educador católico

Deve ser estimulado no educador católico o desejo de viver a sua missão educativa como um meio fundamental de santificação pessoal e de apostolado. Para melhor realizar a vocação à qual é chamado na escola, o leigo católico precisa de ser apoiado e ajudado pela Igreja inteira; pois a identidade vocacional exerce-se na vivência.

> Dado que o trabalho é a vocação do homem e uma das caraterísticas que o distinguem do resto das criaturas, é evidente que não basta que ele tenha uma identidade vocacional, que penetra todo o seu ser, se ele não a vive. Mais concretamente, se, com o seu trabalho, o homem deve contribuir sobretudo para a incessante elevação cultural e moral da sociedade, o educador que não realiza a sua missão educativa cessa por isso mesmo de ser educador. E se a realiza sem deixar transparecer nenhum sinal da sua condição de católico, não merece chamar-se educador católico (CEC, 1982, n.º 25).

Desta forma, o contato direto e pessoal do educador com o aluno torna-se o meio privilegiado para o testemunho de vida, como afirma Francisco (2014), os jovens têm necessidade de qualidade do ensino e igualmente de valores, não apenas enunciados, mas testemunhados. Por isso, a coerência é um factor indispensável na educação dos jovens e não se consegue fazer crescer, não se pode educar, sem coerência e testemunho.

Perante este desafio de viver a sua identidade, o educador católico deve assumir quatro caraterísticas (CEC, 1982):

a) Realismo aberto à esperança

O educador católico deve viver e reconhecer com sincero realismo a existência das dificuldades da nossa época marcada, por um lado, pela crise de identidade, a ausência de confiança nas estruturas sociais, a consequente insegurança e a falta de convições pessoais, o contágio da secularização progressiva da sociedade, a perda do sentido da autoridade e o mau uso da liberdade, etc. da parte dos nossos jovens e adolescentes e por outro lado, pelas crises da família e do mundo do trabalho. O educador católico não pode ignorar esta realidade.

b) Formação profissional sólida

Sendo um dos carateres da identidade de todo leigo católico, este exige dele o esforço de obter uma formação profissional sólida, que abrange um amplo conjunto de competências culturais, psicológicas e pedagógicas. Por isso, o educador desejoso de viver a própria vocação eclesial deve esforçar-se por obter esta formação profissional, mantê-la e aperfeiçoá-la através de uma atualização adequada e permanente. O educador católico deve sempre manifestar o desejo de aprender mais para melhor corresponder aos desafios da sua vocação.

c) Testemunha da fé no seio da cultura

O cuidado contínuo de estabelecer um diálogo aberto entre a cultura e a fé, profundamente ligadas entre si, a fim de propiciar a elaboração da síntese interior por parte do educando, síntese que o educador deverá começar a elaborar em si próprio através duma transmissão critíca da cultura, cultivando o respeito pela liberdade dos outros, o espírito de responsabilidade, a busca sincera e contínua da verdade, a crítica equilibrada e serena, a solidariedade e a disponibilidade para servir a todos, a sensibilidade à justiça, a especial consciência de sentir-se chamado a ser agente positivo de mudança numa sociedade em contínua transformação.

d) Testemunha de vida e riqueza de humanidade

O contato pessoal e direto com o aluno não deve ser considerado somente como uma metodologia apropriada para a formação do educando, mas ele é a própria fonte da qual o educador obtém o necessário conhecimento do aluno, permitindo-lhe formá-lo adequadamente. Diante do aluno em formação, é importante levar em conta a preeminência que a conduta tem sobre a palavra porque o exemplo cativa

> e idealiza homem crível e imitável, digno de ser vivido, como próximo e realizável. É de suma importância o testemunho de fé do educador leigo e o aluno deverá ver nele aquelas atitudes e comportamentos cristãos.

Francisco (2015) reforça a importância da característica do testemunho: "Dentro de uma escola que prescindindo da sua gestão estatal ou não estatal, tem necessidade de educadores que sejam credíveis e de testemunhas de uma humanidade madura e completa. Testemunho! E isto não se compra, nem se vende: oferece-se". E no ano anterior tinha deixado este apelo: "Nas escolas católicas, o educador deve ser antes de tudo muito competente, qualificado e, ao mesmo tempo, rico de humanidade, capaz de permanecer no meio dos jovens com um estilo pedagógico, para promover o seu crescimento humano e espiritual" (Francisco, 2014).

Daí a importância da aposta na formação atualizada e permanente do educador católico.

3.3. Formação permanente e atualizada do educador católico

Uma vocação tão rica e tão profunda, como a do leigo católico na escola, requer uma sólida formação tanto sob o aspeto profissional, bem como no aspeto religioso (CEC, 1982, n.º 60) e exige especiais qualidades de inteligência e de coração, uma preparação esmeradíssima e uma vontade sempre pronta à renovação e adaptação (GE 5). Por isso,

> um dos requisitos fundamentais do educador da escola católica é possuir uma sólida formação profissional. A baixa qualidade do ensino, devido à insuficiente preparação profissional ou aos métodos pedagógicos inadequados, repercute-se inevitavelmente em desvantagem da formação integral do educando e do testemunho cultural que o educador deve oferecer" (CEC, 2007, n.º 5).

Deste modo, os professores devem serem preparados com particular solicitude, para que estejam munidos de ciência quer profana quer religiosa, comprovada pelos respetivos títulos, e possuam a arte de educar, de harmonia com o progresso dos nossos dias (GE 8).

Esta formação é determinante e exige um rigor e um aprofundamento, sem os quais o seu ensino seria considerado pouco credível, pouco confiável e não necessário. Por esta razão, deve ser considerada urgente a formação dos professores, se quisermos poder contar, no futuro, com professores comprometidos e preocupados com a identidade evangélica do Projeto Educativo e com a sua atuação para termos um corpo docente

homogéneo, disponível para aceitar e partilhar uma definida identidade evangélica, e um coerente estilo de vida (CEC, 2014).

O educador católico deve saber que a formação não se esgota na formação que inicialmente prepara para a profissão, mas deve continuamente ser atualizada e alimentada pelo intercâmbio e confronto de experiências entre os profissionais. Pois,

> a transformação contínua e acelerada, que investe o homem e a sociedade do nosso tempo em todos os âmbitos, produz o rápido envelhecimento dos conhecimentos adquiridos e exige novas capacidades e métodos. Ao educador é pedida uma constante atualização dos conteúdos das matérias que ensina e dos métodos pedagógicos que usa (...). Portanto, não é suficiente alcançar só inicialmente um bom nível de preparação, mas ao contrário, é preciso mantê-lo e elevá-lo, num caminho de formação permanente. Além disso, a formação permanente, pela variedade dos aspetos que abrange, requer uma constante busca pessoal e comunitária das suas formas de realização, assim como um percurso formativo partilhado e alimentado também pelo intercâmbio e pelo confronto entre educadores consagrados e leigos da escola católica (CEC, 2007, n.º 23).

Esta atualização pode revestir muitos modos ou formas de realização, nomeadamente uma constante busca pessoal e comunitária, a leitura de revistas e de livros apropriados, a assistência a conferências e cursos de atualização, a participação em reuniões, encontros e congressos, o dispor de períodos de tempo livre para formação pessoal. Esses meios devem inserir-se nas preocupações da vida humana, profissional e religiosa dos educadores católicos (CEC, 1982, n.º 69).

A formação permanente é, no entanto, uma "tarefa árdua", mas renunciar a ela seria "pôr-se à margem" do mundo e da vida que estão em constante mudança. Neste sentido,

> ninguém ignora que a formação permanente, como o próprio nome o indica, é uma tarefa árdua, diante da qual muitos desanimam, especialmente se se tem em conta a complexidade crescente da vida atual, a austeridade que comporta a missão educativa e as condições económicas insuficientes que tantas vezes a acompanham. Não obstante isso nenhum leigo católico que trabalha na escola pode eximir-se deste desafio do nosso tempo e permanecer aferrado a conhecimentos, critérios e atitudes superados. Renunciar à formação permanente no campo humano, profissional ou religioso é colocar-se à margem deste mundo, que se deve fermentar com o Evangelho (CEC, 1982, n.º 70).

É nesta perspetiva que a formação do educador deve ser encarada como uma prioridade para alcançar a melhoria da qualidade do ensino:

> A competência profissional representa a condição para que se possa exprimir melhor a dimensão educativa do acolhimento. Aos professores e aos dirigentes pede-se muito. Deseja-se que tenham a capacidade de criar, de inventar e de gerir

> ambientes de aprendizagem ricos de oportunidades; deseja-se que sejam capazes de respeitar as diversidades das 'inteligências' dos estudantes e de guiá-los numa aprendizagem significativa e profunda; exige-se que saibam acompanhar os alunos rumo a objetivos elevados e desafiantes, demonstrar elevadas expectativas em relação a eles, envolver e relacionar os estudantes entre eles e com o mundo (CEC, 2014, n.º 7).

A formação profissional não só implica um conjunto alargado de competências, de que se destacam as relacionais, culturais, psicológicas e pedagógicas, caracterizadas por autonomia, capacidade projetual e avaliativa, criatividade, abertura à inovação, disposição para a atualização, a pesquisa e a experimentação, mas exige também a capacidade de sintetizar competências profissionais e motivações educativas, com uma particular atenção à disposição relacional hoje exigida pela prática cada vez mais colegial da profissionalidade docente (CEC, 2007, n.º 22). Assim, o educador será um interlocutor amável e preparado, capaz de motivar os jovens para uma formação completa, suscitando e orientando as suas energias melhores para uma construção positiva de si e da vida, e ser, desta forma, uma testemunha séria e credível da responsabilidade e da esperança da qual a escola é devedora à sociedade.

Nesta linha, "a contínua exigência de atualização requer por sua vez uma formação permanente, que diz respeito não somente à formação profissional, mas também à religiosa e ao enriquecimento de toda a personalidade" (CEC, 1982, n.º 68). Para tal, é preciso investir na formação religiosa e espiritual do educador que acompanhe a formação humana, nem sempre aperfeiçoada com frequência, como acontece muitas vezes no campo da cultura geral e profissional, pois "a viva consciência desta formação religiosa é necessária ao leigo porque dela dependem não só as suas possibilidades de fazer apostolado, mas também as de exercer convenientemente um dever profissional, especialmente tratando-se de uma missão educativa" (CEC, 1982, n.º 62).

Esta formação religiosa é justificada pela necessidade de restabelecer o diálogo entre a fé e a cultura; pois "a transmissão da mensagem cristã através do ensinamento implica o domínio de conhecimentos das verdades da fé e dos princípios da vida espiritual que exigem um aperfeiçoamento contínuo. Por isso é necessário que os educadores da escola católica, consagrados e leigos, percorram um adequado percurso formativo teológico" (CEC, 2007, n.º 26). Esta formação teológica ajuda a conciliar melhor a inteligência da fé com o empenho profissional e com o agir cristão. Deste modo, os educadores cultivem também a sua formação espiritual para fazer crescer a relação com Jesus Cristo e configurar-se com Ele que é o Mestre.

Assim, deve fazer parte da missão da EC a solicitude pela formação permanente, profissional e religiosa dos seus membros leigos e eles esperam da escola as orientações e os auxílios necessários, inclusive a disponibilidade de tempo, para esta formação que pode ser feita através da instrução e da vivência. A instrução pode ser feita com cursos, conferências, seminários ou congressos e de formação doutrinal, pastoral e catequética, e a vivência com retiros, orações, vigílias, missas, adoração, celebração da Palavra e celebração penitencial.

É por esta razão que toda a EC deve ter a consciência de que a comunidade educativa a construir deve alimentar-se e confrontar-se continuamente com as fontes das quais deriva a razão do seu existir: a palavra salvífica de Deus na Sagrada Escritura, na Tradição, sobretudo litúrgica e sacramental, iluminada pelo Magistério da Igreja (CEC, 2007). A escola, unida a outros centros educativos e às associações profissionais católicas, poderá mais promover a dita formação. Esta poderia beneficiar também a outros educadores católicos leigos que trabalham fora da escola católica, prestando-lhes um serviço de que têm necessidade e que não encontram facilmente (CEC, 1982, n.º 77).

Fica para todos os educadores das EC este incentivo de grande encorajamento do Francisco (2013) para renovar a paixão em educar:

> Não desanimeis diante das dificuldades apresentadas pelo desafio educativo! Educar não é uma profissão, mas uma atitude, um modo de ser; para educar é preciso sair de si mesmo e permanecer no meio dos jovens, acompanhá-los nas etapas do seu crescimento, pondo-se ao seu lado. Dai-lhes esperança, otimismo para o seu caminho no mundo. Ensinai-lhes a ver a beleza e a bondade da criação e do homem, que conserva sempre os vestígios do Criador. Mas sobretudo com a vossa vida, sede testemunhas daquilo que comunicais. Um educador (…) transmite conhecimentos e valores com as suas palavras, mas só será incisivo sobre os jovens se acompanhar as palavras com o testemunho, com a sua coerência de vida. Sem coerência não é possível educar! Sois todos educadores, não há delegações neste campo.

É preciso que a EC sensibilize e conscientize o educador católico pela importância do seu papel que é mais duma simples profissão, mas também uma vocação e do que será da EC depende muito do seu modo de encarrar a sua vocação de ensinar.

A seguir, vamos descobrir como a Igreja Católica de Angola, através da CEAST, tem cumprido a sua missão de desenvolver esses princípios e orientações básicas do modelo da EC, defendido pela CEC (1977) e concretizá-los em programas.

4. As Escolas Missionárias (Católicas) em Angola

Numa sociedade dilacerada pelo longo período de guerra civil, o desafio lançado às Escolas Católicas de Angola pode resumir-se nesta declaração dos Bispos angolanos:

> Num País que viveu os flagelos da guerra, é necessário que o trabalho educativo forma as futuras gerações para a não-violência, para a reconciliação, o perdão, a aceitação das diferentes etnias, para harmonia e paz. A escola deve formar os jovens para a autonomia, ganhar a vida com o trabalho honesto, formar para gratuidade e liberdade (CEAST, 2003, p 31).

Vamos começar por descobrir o papel da Igreja Católica na história do ensino em Angola e identificar o significado da terminologia "Escolas Missionárias", utilizada neste estudo e o seu estatuto jurídico atual; a seguir, apresentar as orientações dos bispos angolanos para percebermos o modelo de ensino proposto; e, por fim, conhecer a figura jurídica encarregue de acompanhar a construção do modelo da EC em Angola, isto é, a CE e ilustrar com dois exemplos desta figura jurídica em duas diocese de dois países africanos.

4.1. O contributo da Igreja católica na formação dos angolanos

Só podemos compreender o papel hoje assumido pela Igreja Católica no domínio da educação recuando na história de Angola. Desde o início da presença europeia em África que as Igrejas Católicas e Protestantes tiveram um empreendimento decisivo na educação dos nativos.

Falando de Angola podemos dizer que a Igreja católica foi a primeira a fundar o primeiro estabelecimento de ensino no início do século XVII pelas mãos dos missionários jesuítas ao aperceberem-se de que não seria possível converter os novos povos sem que estes soubessem ler e escrever (Ávila de Azevedo, 1945; Santos, 1970). O facto de terem sido os primeiros a manter uma escola de primeiras letras e talvez até outras de estudos mais adiantados pode explicar melhor o aumento da credibilidade e da influência dos jesuítas durante todo o século XVII e que levou o Marquês de Pombal a decertar em 1760 a sua expulsão de todo o território do reino de Portugal (Santos, 1970).

É evidente que esta expulsão vai causar o desmantelamento e extinção de todo o seu sistema de ensino com o encerramento das escolas e confisco dos seus bens, provocando assim um retrocesso na rede escolar em todo território angolano. Só será na segunda metade do século XIX com a chegada de outras ordens religiosas (os beneditinos, os

franciscanos, os dominicanos, os capuchinhos, os carmelitas e outras) e também com a chegada e permanência das missões protestantes que será iniciada a nova missão da educação dos nativos.

Com a implantação da República, vai, de novo, ressurgir a política anticlerical, iniciada a 20 de abril de 1911, com a Lei da Separação do Estado das Igrejas, impondo uma rutura entre o Estado e a Igreja, até ali muito cúmplices e colaborantes sobretudo no campo da educação e de saúde (Santos, 1969). Esta Lei republicana vai ser expandida aos territórios africanos a partir de 2 de novembro de 1913, retirando a responsabilidade da educação dos nativos às missões católicas e transferindo-a para as missões laicas que viriam então a ser criadas (Liberato, 2014). Essa situação só será alterada em 1926 com a promulgação do Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor pelo João Belo, então ministro das Colónias, conhecido também como o Estatuto Missionário de João Belo, que atribuiu à Igreja católica a responsabilidade pela educação dos nativos.

A partir de 1930, as relações entre o Estado português e a Igreja católica foram reforçadas com a publicação do Ato Colonial que reconheceu as missões católicas portuguesas do ultramar como instrumentos de civilização e influência nacional, garantindo-lhe a proteção e auxílio do Estado. Deste modo, a Igreja tornava-se um verdadeiro parceiro para a implementação da política colonial com a escola como instrumento de educar o angolano a aceitar a sua submissão como afirma Liberato (2014): "Essa cumplicidade entre a Igreja Católica e o Estado colonial português contribuiu para a consolidação e evolução do projeto de construção da nação portuguesa, bem como da política civilizacional ultramarina" (p.1015).

Dez anos depois a 7 de Maio de 1940 foi assinado um Acordo Missionário destinado à regulação das relações entre a Igreja e o Estado no que diz respeito à vida religiosa no ultramar português, estabelecendo no seu artigo 15.º que as missões católicas portuguesas poderiam expandir-se livremente, para exercerem as formas de atividade que lhes são próprias, nomeadamente, a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos, institutos de ensino elementar, secundário e profissional, seminários, catecumenatos (Ávila de Azevedo, 1963).

Através deste acordo, o Estado transferia assim a responsabilidade do "ensino dos indígenas" para essas missões, reservando-se o direito da sua regulação e supervisão. Para este mesmo autor, a aprovação do Estatuto do Missionário no Decreto-lei n.º 31.207 de 5 de abril de 1941 viria consolidar a educação diferenciada, isto é, um ensino organizado

segundo os critérios em vigor na metrópole, destinado aos brancos (europeus e angolanos) e assimilados; e o ensino especialmente destinado aos indígenas, de cariz mais rudimentar, sendo em 1956 designado de Ensino de Adaptação, "orientado para a aquisição de hábitos de trabalho".

A revogação desse acordo do ensino diferenciado aconteceu em 1961 com a criação do projeto "Levar a escola à sanzala": Plano de Ensino primário rural em Angola 1961-62, sempre com envolvimento das missões católicas como parceiras privilegiadas na implementação deste plano do Estado (Soares, 2002). Assim, continuou a influência das missões católicas na área do ensino até chegarmos à independência, contando assim no ano letivo de 1972/73, com 1.620 escolas missionárias (católicas) do ensino primário, ensinando milhares de alunos, em zonas rurais e urbanas (Mateus, 1999).

4.2. O significado da terminologia de "Escolas Missionárias" e o seu estatuto atual

A terminologia de "Escolas Missionárias" é a mais utilizada quando se refere às "Escolas Católicas" em Angola e explica melhor a sua génese. De facto, ao lado duma missão ou uma paróquia há sempre uma escola, confirmando, deste modo, a atenção particular pela educação na missão de evangelização da Igreja Católica em Angola como sublinham os Bispos de Angola:

> O interesse, a dedicação e o compromisso da Igreja Católica pela educação é evidente no desenrolar da história que tem sido vivida (…). As missões da Igreja que firmaram raízes por toda Angola, organizaram as suas escolas e internatos, quer para meninas quer para rapazes, conforme o critério de que a educação deve ser para todos. Muitas paróquias também tiveram as suas escolas. Hoje continuam a serem chamadas assim (missionárias) mesmo aquelas que foram fundadas longe das missões (CEAST. 2003, p.13).

Desta forma,

> a ação educativa das missões atingia as aldeias localizadas na sua área, a fim de que as crianças tivessem a oportunidade e a possibilidade de frequentar a escola indiscriminadamente. A aldeia dispunha da sua capela-escola, uma sala polivalente. Aqui se reunia o povo diariamente para começar a jornada com uma breve oração; se transmitiam as notícias e avisos de interesse comum; se ministrava a formação moral e religiosa; se celebrava o culto nos Domingos… Porém a atividade que mais tempo ocupava a sala era a da escola (*ibid*.).

Por esta razão, essas escolas da Igreja Católica são conhecidas em Angola como Escolas Missionárias e será esta terminologia que utilizaremos neste estudo quando faremos referência às EC de Angola.

A história do ensino privado em Angola pos-independência surge, num quadro legal instituído com a publicação do Decreto-lei n.º 21/ 91 de 22 de junho[22], para responder aos novos desafios da economia liberal depois do fim do monopartidarismo leninista-marxista. Mas, segundo Ferreira (2005), na realidade, as muitas escolas privadas apareceram, espontaneamente, para responder às necessidades específicas da população, não com o objetivo de pressionar o poder ou as instituições oficiais, mas antes como resposta aos problemas de educação de múltiplos grupos sociais. Por não haver lugares para todos nas escolas existentes do Estado (no período do partido único) e não existindo enquadramento legal para o funcionamento de escolas particulares, foram surgindo as salas onde se ensinava a ler e a escrever.

A mesma autora apresenta a seguinte tipologia das Escolas Privadas em Angola:

a) As Escolas espontâneas: são escolas ligadas às diferentes comunidades religiosas, com exceção da Igreja Católica. São salas anexas, junto ao edifício onde funciona o culto. Os alunos contribuem com uma mensalidade que permite essencialmente pagar aos professores e assim para manter a escola a funcionar. Esta mensalidade representa custos mais reduzidos do que os da escola oficial.
b) As antigas «Salas de Explicações»: surgiram após 1992 e eram frequentadas por quem não tinha acesso à escola, face à incapacidade do Estado em garantir o ensino para todos.
c) Os Colégios ou Externatos: nascidos dos interesses económicos que pretendem envolver-se em projectos de ensino com qualidade suficiente, mas com a mensalidade relativamente elevada para o nível de vida de Angola e não para qualquer pessoa.

[22] O histórico jurídico do ensino particular em Angola independente: Pelo Decreto 21/91 de 22 de junho, surge o primeiro regulamento para abertura e funcionamento de estabelecimento de ensino particular não superior. Em 2 de Agosto de 2011, fruto de uma revisão e comparticipação de vários parceiros do ministério da educação é revogada a legislação e em seu lugar surge o decreto presidencial nº 207/11 que atualmente regula a abertura e funcionamento dos estabelecimentos do ensino privado não superior. Esta legislação na ótica e perspectiva da associação do ensino particular ainda não satisfaz plenamente os intentos dos colégios pelo facto de após mais de 20 anos de ensino particular o estado não alterar o regime jurídico de tutela à que os colégios estão sujeitos para o regime de paralelismo pedagógico e ou de autonomia administrativa e pedagógica para aqueles que conferem maior idoneidade e credibilidade conquistada pelos anos de funcionamento. In Conselho Consultivo do Ministério da Educação, Associação Nacional do Ensino particular, Saurimo, 2014. Disponivel em: http://sm.vectweb.pt. Acesso a 12/05/2019.

d) As escolas das Organizações não-governamentais (ONG): como a ADPP (Ajuda ao Desenvolvimento do Povo para o Povo) que desenvolve a sua actividade em várias áreas, embora a sua relação com o ensino seja mais a nível da formação de professores.
e) As Escolas da Igreja Católica: restituídas após 1992, embora em estado de degradação maior ou menor, dependendo das funções que exerceram no periodo da nacionalização.

Dessas escolas privadas umas são privadas, mas comparticipadas pelo Governo como é o caso da maioria das Escolas Missionárias e outras são totalmente privadas sem comparticipação (Ngaba, 2017).

O Protocolo de colaboração entre o ME e a Igreja Católica foi assinado no dia 2 de abril de 1992 ao abrigo do Decreto-lei n.º 21/ 91 de 22 de junho do ensino privado com a finalidade de regular a devolução dos imóveis pertencentes a diversas Instituições da Igreja Católica com as respetivas competências.

São competências da Igreja Católica:

a) Manter os Centros de Ensino que as Instituições da própria Igreja têm já em funcionamento e fundar novos, solicitando do Ministério da Educação a respetiva oficialização; assumir a gerência dos mesmos e a manutenção das instalações com o financiamento acordado com o Estado;
b) Escolher e indicar ao Ministério da Educação e Cultura o quadro diretivo, o quadro docente e o quadro administrativo de cada um dos Centros, de acordo com o perfil académico e profissional exigido no respectivo nível de Ensino;
c) Matricular os alunos, independentemente da sua raça, cor, religião, desde que eles, ou seus pais no caso de menor idade aceitem o ideário e sistema educativo do Centro;
d) Orientar o Ensino e a Educação dos alunos com princípios pedagógicos apropriados para alcançar a formação integral dos mesmos;
e) Manter as instituições de Educação e Ensino independentes de toda e qualquer atividade ou manifestação partidária;
f) Reservar-se o direito de apresentar ao Ministério da Educação os currículos escolares próprios, sempre dentro dos programas gerais aprovados para todo o Estado, nomeadamente o de Religião e Moral;

g) Organizar dentro das suas possibilidades atividades extraescolares de ordem cultural, recreativa, desportiva e religiosa podendo ser com a colaboração das estruturas competentes do Ministério da Educação e Cultura.

São competências do Ministério da Educação:

a) Reconhecer e oficializar as Instituições de Ensino da Igreja Católica, sempre que cumpram as condições estabelecidas e sob proposta dos órgãos de tutela;
b) Co-financiar na manutenção dos imóveis que prestem ensino primário, secundário e médio gratuito, nos termos acordados por ambas as partes;
c) Fornecer material didáctico, escolar, e de Educação física e desportivo dentro dos princípios estabelecidos para as escolas públicas; nomear e remunerar os quadros directivos, docentes e administrativos indicados pela Igreja;
d) Proporcionar aos professores dos Centros da Igreja a assistência aos cursos de reciclagem que o Ministério organize, ou cursos que a Igreja organize com a aprovação do Ministério;
e) Inspecionar os Centros Educativos da Igreja de acordo com os princípios e normas estabelecidos para a actividade inspetiva;
f) Proporcionar com antecedência os instrumentos normativos e metodológicos do processo docente educativo dos diferentes níveis de ensino;
g) Apoiar economicamente sempre que possível os internatos da Igreja Católica adstritos aos estabelecimentos de ensino não lucrativo, exceto à formação necessária para a missão da Igreja (Seminários e outras formações equivalentes).

A última atualização deste protocolo de parceria, feita em 11 de fevereiro de 2011 (cf. Anexo 3), nove anos depois, tem quatro cláusulas, ao contrário do primeiro protocolo que tem apenas duas, adaptando-se à nova organização do Ministério da Educação que cede algumas competências aos governos provinciais. Neste sentido, compete aos governos provinciais:

a) Apoiar pedagogicamente e metodologicamente as instituições da Igreja Católica criadas pelo Ministério da Educação e inseridas no sistema de Educação; fiscalizar e inspecionar as instituições de ensino pertencentes à Igreja Católica, de acordo com as normas estabelecidas para a atividade inspetora escolar;
b) Colocar o corpo docente para o funcionamento das instituições, de acordo com as vagas que foram determinadas, e proceder ao pagamento dos respetivos salários,

dando prioridade àqueles que foram indicados pela Igreja Católica desde que preenchem os requisitos de ingresso;

c) Colocar pessoal administrativo para o funcionamento das instituições, de acordo com as vagas que forem determinadas, e proceder ao pagamento dos respetivos salários;
d) Nomear os titulares dos cargos de Direção e Chefia das Instituições sob indicação da autoridade competente da Igreja Católica, desde que preenchem os requisitos de ingresso nos termos legalmente dispostos sobre a matéria, e proceder ao pagamento dos respetivos salários;
e) Na medida das suas possibilidades cofinanciar a manutenção dos imóveis destinados ao Ensino primário ou Secundário, fornecer material didático, escolar e educação física e desportivo, às instituições de ensino da Igreja católica para o Ensino Primário, apoiar economicamente os internatos da Igreja Católica adstritos aos estabelecimentos de ensino não lucrativo.

Foi acrescentado, às competências da Igreja Católica, o direito reservado de apresentar ao Ministério as respetivas cargas horárias e disciplinas. Outro acréscimo aparece na última cláusula que define a vigência do protocolo de colaboração, isto é, a sua duração de seis anos renováveis, a sua prorrogação dependente da avaliação feita pelas partes signatárias e a sua revogação anunciada por qualquer parte das partes signatárias devendo ser comunicado com uma antecedência de pelo menos três meses antes do seu término.

Assim sendo, partindo deste protocolo ou acordo, podemos definir as EM como escolas da Igreja católica, geridas pela mesma com uma certa margem de autonomia na organização dos currículos e das respetivas cargas horárias com administração escolar própria, mas financiadas pelo Estado. Este financiamento limita-se até ao momento ao pagamento dos salários dos funcionários efetivos. Por isso, é exigida a colaboração dos pais com o pagamento de propinas, apesar de ser abrangido pela gratuidade do ensino, para a subvenção dalgumas das suas necessidades, como por exemplo o pagamento dos salários dos professores colaboradores e também da própria manutenção das suas estruturas físicas. Esta prática leva Bumba (2019) a não considerar este ensino de gratuito, enquanto haver uma exigência que este autor considera como uma necessidade a comparticipação dos encarregados da educação.

4.3. O ideário das Escolas Missionárias

Os Bispos angolanos[23] reconhecem que os alunos a educar e os seus professores vivem num ambiente de pobreza extrema, de violência, de alcoolismo, um ambiente pouco favorável, onde não há valores morais, ambiente carregado da influência negativa dos meios de comunicação social, um ambiente de má alimentação, de carência de material escolar, ambiente onde algumas crianças são obrigadas a trabalhar para ajudar a família, ambiente onde as escolas encontram-se a vários quilómetros de residência (CEAST, 2003). Esses factos têm, sem dúvida, impacto no rendimento escolar dos alunos como na produtividade do educador com pouco interesse, salário baixo, pouca capacidade profissional pedagógica.

Por isso, "o momento atual impele a Escola Católica a lançar o seu olhar para a pessoa ferida na sua dignidade, valorizá-la e orientá-la em busca de um horizonte onde a criança, o jovem e o adulto se sintam respeitados e amados, e responsáveis na reconstrução do País" (*ibid*., p. 20). E ao Estado os bispos exigem mais investimentos por considerar a educação escolar um factor de desenvolvimento:

> Consciente de que a maior riqueza do país são as Pessoas, para que o direito à educação seja respeitado e possa constituir um fator de desenvolvimento da nossa sociedade, é necessário, por um lado, aproveitar as melhores possíveis oportunidades educativas que já existem; e, por outro lado, investir seriamente no ensino: formação e remuneração digna dos professores, elaboração de programas adequados à realidade do pais e difusão do material didático correspondente, construção e apetrechamento de escolas, etc. (CEAST, 2003, p. 24)

A CEAST aponta seis objetivos às EM:

- A formação de bons cristãos e honestos cidadãos, membros plenamente ativos na família, na sociedade e na Igreja.
- A transformação da pessoa, a partir da própria pessoa e em todas as suas dimensões, através de uma formação integral e integradora que considere as diversas tradições e culturas.
- A promoção e vivência de uma cultura de paz, justiça, reconciliação, perdão, solidariedade, subsidiariedade, responsabilidade, fraternidade segundo o

[23] As recomendações e orientações da CEAST sobre o ensino católico constam no único documento intitulado "Identidade e missão da Escola Católica em Angola", estando, neste momento, a ser lançado um trabalho para a sua atualização. Contudo, não deixa de ser estranho o facto de ser o único documento da CEAST sobre o ensino católico desde a celebração do protocolo de colaboração com o Estado.

Evangelho, condição necessária como caminho para uma sociedade autenticamente humana.

- A vivência da síntese entre a fé, cultura e vida, tendo Cristo como o centro e sendo a escola lugar de diálogo permanente entre a mesma fé e cultura, entre a fé e as propostas que a família e a sociedade de hoje apresentam.
- A formação da consciência reta, esclarecida e crítica, do diálogo, da comunicação…
- A apresentação e representação do testemunho do amor humano e divino, indo ao encontro dos pobres e desfavorecidos e promovendo-os humana e cristãmente.

Para que tal aconteça, os bispos exigem que a educação promova os valores da justiça e da paz, valores necessários para combater e punir a corrupção, de modo que a passagem de ano corresponda ao mérito do aluno e não a qualquer tipo de favores, e a reconciliação nacional e o respeito pelas diferenças e a valorização da diversidade cultural, étnica e linguística (*ibid*., p. 24). Neste sentido, a EC deve educar na vivência dos valores de aceitação de si, dos outros, das diferenças, de respeito pela vida, pela natureza, pela família como um valor, de gosto pelo trabalho e sentido de responsabilidade, de honestidade e verdade, participação e democracia e de respeito pela mãe natureza (*ibid*.).

Perante este desafio, torna-se imprescindível investir nos formadores para uma educação que prepara o educando para uma vivência em comunidade, onde reine a confiança, o diálogo, a tolerância, onde os valores da cultura são transmitidos e vividos numa autêntica inculturação. Assim o trabalho educativo forma as futuras gerações para a não-violência, para a reconciliação, o perdão, a aceitação das diferentes etnias, para a harmonia e paz num país que viveu os flagelos de guerra (*ibid*., pp. 30-31). Esta importância da formação justifica-se pelo facto de que "cabe aos professores uma missão importante na salvaguarda e na promoção da missão específica da escola católica, em particular no que diz respeito à atmosfera cristã que deve impregnar o ensino e a vida da escola" (*ibid*., p. 32).

Numa Angola onde a juventude se depara com situações de injustiça e corrupção, a missão da EM é de educar para honestidade, sinceridade, verdade e responsabilidade, respeito e defesa da mãe natureza, correspondendo, desta forma, ao "objectivo fundamental da formação global e harmoniosa da personalidade do individuo, o desenvolvimento de consciência pessoal e social, tolerância, cultura da paz e a preservação do ambiente" (*ibid*., p. 10).

Para acompanhar a efetivação desses objetivos e das exigências do Magistério sobre a EC (Proémio da GS), foi criada a Coordenação Escolar como entidade jurídica para administrar e organizar as EM, indo ao encontro do desejo do Vaticano II (GE12).

4.4. A Coordenação Escolar

Tendo em conta a múltipla diversidade das EC no mundo, numa nação ou numa diocese e até numa paróquia porque as escolas católicas apresentam características diversas, que muitas vezes correspondem ao carisma próprio do instituto religioso que as fundou ou do clero secular ou de leigos, o Concilio Vaticano II propôs a criação duma entidade de coordenação:

> Como a colaboração, que em nível diocesano, nacional e internacional se torna cada vez mais urgente e adquire mais força, é igualmente muito necessária no campo escolar, deve procurar-se com todas as forças que entre as escolas católicas se favoreça uma apta coordenação, e, entre elas e as restantes escolas se intensifique a cooperação exigida pelo bem de toda a comunidade humana (GE 12).

Para responder a esta orientação, a CEAST criou a Coordenação Nacional Escolar (CNE) comummente chamada Comissão Nacional da Educação, a nível da Conferência Episcopal e em cada Diocese a Coordenação Diocesana Escolar (CDE) e a sua responsabilidade como órgão de gestão das EM foi assim definida:

- Incentivar a participação (alunos, professores e pais), servindo-se dos meios necessários, pertinentes e possíveis, a fim de responder à situação da realidade angolana atual;
- Formar grupos dinamizadores, a nível nacional e diocesano, em estreita ligação e colaboração, em particular nos aspetos pedagógico-didático e religioso-moral-cívico;
- Libertar a pessoa das sequelas da guerra e violência, oferecendo alternativas válidas, positivas, compensadoras e libertadoras capazes de restaurar e construir as pessoas que se encontram carentes de humanidade;
- Formar uma sociedade mais consciente, mais humana e mais cristã, onde a pessoa é sujeita autónomo, livre, ativo, responsável, solidário e criador da história através da vivência cristã de todos os educadores (CEAST, 2003).

Portanto, a CE deve ser o garante e defensor do caráter específico da EC em Angola, animando todos os esforços para promover a sua causa e para tornar as EM protagonistas

da construção de uma Angola nova, livre de uma mentalidade impregnada de hedonismo, de violência, de corrupção, de injustiça, de consumismo, etc. (*ibid*.).

Será esse papel da CE que vamos procurar descobrir na diocese de Cabinda, procurando saber o que ela tem feito, neste contexto particular, para corresponder, por um lado, ao carácter específico duma EC, recomendado pelo Magistério da Igreja e, por outro lado, ao desafio que lhe foi confiado pelos Bispos de Angola de "incentivar a participação (alunos, professores e pais), servindo-se dos meios necessários, pertinentes e possíveis e de formar grupos dinamizadores, a nível nacional e diocesano, em estreita ligação e colaboração, em particular nos aspetos pedagógico-didático". Mas antes, vamos descobrir duas experiências da CE fora de Angola.

5. Dois exemplos da estrutura organizativa e funcional da CE

Escolhemos duas dioceses fora de Angola para termos uma outra visão do desempenho da CE: a da Arquidiocese de Nampula[24] em Moçambique, por ser da lusofonia e a da Diocese de Boma[25] da República Democrático do Congo (RDC) por fazer fronteira com a Diocese de Cabinda.

5.1. A CE da Arquidiocese de Nampula

Em 2014, a Fundação Fé e Cooperação (FEC)[26] fez um estudo diagnóstico da educação na Arquidiocese de Nampula com objetivo de gerar as recomendações de melhoria neste setor onde foi também feito o diagnóstico ao desempenho da Comissão Arquidiocesana de Educação ou a CE que, a seguir, apresentamos em grandes linhas as

[24] Erigida a 4 de setembro de 1940 e elevada a Arquidiocese a 4 de junho de 1984, Superfície: 51 000 Km2, População: 4 400 000, Católicos: 370 137, Paróquias: 37, Sacerdotes: 61, religiosos: 21 e religiosas: 169 (Site da arquidiocese).

[25] A Diocese de Boma é uma das 46 dioceses da RDC, erigida 10 novembro 1959. Faz fronteiras ao Norte: Diocese de Dolosie (República do Congo) e Diocese de Cabinda/ Angola, Ao Sul: Diocese de Mbanzo Congo/Angola, a Leste: Diocese de Matadi/ RDC, a Oeste: Oceano atlântico e Diocese de Cabinda/Angola. Superfície: 11.350 Km2. População: 1 289 000, Número de católicos: 778 143, Paroquias: 42, sacerdotes diocesanos: 301. Religiosos: 51, Religiosas: 310 (CENCO, 2014, p. 48).

[26] A FEC – Fundação Fé e Cooperação é uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) fundada em 1990 pela Conferência Episcopal Portuguesa, pela Conferência dos Institutos Religiosos de Portugal (CIRP) e pela Federação Nacional dos Institutos Religiosos (FNIR). Tem como missão promover o desenvolvimento humano integral através da cooperação e solidariedade entre pessoas, comunidades e Igrejas e trabalha em Angola, Moçambique, Guiné Bissau e Portugal. A FEC é membro de várias redes, entre as quais: Plataforma Portuguesa das ONG, Confederação Portuguesa de Voluntariado e da CIDSE - Aliança Internacional das Agências Católicas para o Desenvolvimento é reconhecida pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros Português e pela União Europeia.

suas conclusões em três pontos essenciais: a sua missão e organização, as suas necessidades e desafios e as recomendações de melhoria para o seu desempenho.

5.1.1. Missão e organização

Na Arquidiocese de Nampula, a CE é chamada Comissão Arquidiocesana de Educação. Trata-se de um organismo constituído para se ocupar exclusivamente da educação, em todas as suas dimensões, sendo assim, o principal instrumento que a arquidiocese tem para atuar sobre o sistema educativo. E tem por missão de melhorar a qualidade do ensino na arquidiocese, através de: (i) monitorização do setor educativo; (ii) iniciativas de capacitação e formação; (iii) projetos de melhoria de infraestruturas; e (iv) diálogo com outros agentes educativos (FEC, 2014, p.3).

Para concretizar esta missão, a CE conta com sete pessoas com diferentes responsabilidades, conforma aparece na Figura 2 - por áreas de ação/trabalho ou departamento.

Figura 2 - Organigrama da Comissão Arquidiocesana de Educação

Esses membros permanentes são voluntários como a generalidade dos outros membros das comissões pastorais da arquidiocese, sem qualquer tipo de remuneração. Mas a Comissão pode contratar profissionais para a prestação de serviços específicos, durante períodos de tempo mais ou menos alargados, e pagar por serviços singulares.

Em cima deste organigrama está o próprio Arcebispo, apesar do seu papel ser de caráter maioritariamente não-executivo, tem uma intervenção efetiva nas questões da educação, intervindo diretamente, para além de fornecer orientação global ao sistema.

Também sob a Comissão Arquidiocesana de Educação, encontram-se as Comissões Paroquiais de Educação e células locais da comissão que envolvem animadores

paroquiais de educação e dão apoio às ecolas a nível paroquial. Embora prestem serviços à comissão, estes organismos são geridos localmente pelos responsáveis paroquiais (párocos).

Tem sob a sua tutela 25 instituições escolares: 13 escolas (quatro do Ensino primário 1º grau, duas do Primário completo, duas do Primário e secundário, um do Ensino Secundário 1º ciclo, três do Ensino técnico – profissional, uma do Polivalente), 11 escolinhas/ centros infantis e um centro de alfabetização.

A titularidade dessas instituições é partilhada pela arquidiocese, congregações ou institutos/associações religiosos ou ainda grupos de leigos católicos mais ou menos organizados. Todas essas escolas são chamadas escolas comunitárias no âmbito do sistema educativo moçambicano, ou seja, escolas que não são inteiramente públicas nem privadas, mas trata-se de escolas que estão sob gestão de organismos religiosos ou de comunidades católicas e têm também a participação do Estado moçambicano, nomeadamente ao nível da colocação e do pagamento de docentes. Não existe nenhuma instituição católica escolar inteiramente privada, isto é, sem a participação do Estado.

Assim podemos concluir que todas as instituições escolares da Arquidiocese de Nampula são escolas comunitárias, geridas pela Igreja e subvencionadas pelo Estado.

5.1.2. Necessidades e desafios

O relatório de 2013[27] identificou com clareza algumas das dificuldades que limitam o desempenho da Comissão Arquidiocese da Educação ou a CE: dificuldades no acesso a financiamento limitam a realização das suas atividades, por mais voluntariosas que sejam as pessoas envolvidas na sua implementação, a sua dedicação fica sempre limitada; dificuldades associadas à falta de experiência profissional dos membros da comissão ao nível de competências de gestão e monitorização, essenciais para a administração de um setor como o da educação católica.

No ano seguinte num estudo diagnóstico, a FEC (2014) identificou estas e outras dificuldades a diferentes níveis:

a) Recursos humanos (falta de preparação dos membros da comissão, falta de reconhecimento do trabalho realizado, falta de disponibilidade dos membros da comissão restrita, falta de compromisso dos agentes em geral);

[27] Comissão Arquidiocesana de Educação (2013). Relatório do ano 2013. Texto policopiado, Nampula.

b) Logísticas e administrativas (falta de um espaço físico para o funcionamento da comissão, falta de um colaborador que dê apoio administrativo à comissão);

c) Financeiras (falta de meios financeiros);

d) Comunicação (falta de comunicação entre a comissão e as diferentes instituições educativas católicas da arquidiocese).

O mesmo estudo apresenta os contragimentos pela melhoria das próprias instituições escolares e a maioria deles são transversais, independentemente do tipo de instituição de que se fale e que pode resumir-se de modo geral nessas fragilidades: Recursos humanos com capacidade técnica limitada, baixa motivação e falta de compromisso com a escola e a educação (no caso do absentismo e atraso de professores); falta de qualidade do ambiente educativo (instalações degradadas ou precárias, falta de equipamentos e materiais educativos ou de apoio à educação); direções ausentes ou pouco preparadas do ponto de vista da gestão; dificuldades do ponto de vista do financiamento (FEC, 2014).

Todavia há instituições que se encontram em melhor situação do que outras mas mesmo quando uma instituição tem qualidade do ponto de vista material, o desafio humano permanece (melhor formação de recursos humanos) ao passo que entre as instituições que se debatem com fortes constrangimentos físicos, muitas vezes, a questão humana não é sequer motivo de reflexão (não porque não se verifique, mas apenas porque é secundarizada face a outras prioridades da instituição, mais imediatas) (*ibid*.).

Perante este quadro dos constrangimentos e dificuldades, este estudo do diagnóstico deixou algumas recomendações.

5.1.3. Recomendações

Para reverter esta situação, FEC (2014) apresentou as seguintes recomendações:

1.Para a Arquidiocese de Nampula:

a) Clarificar a estrutura organizativa da arquidiocese para o setor da educação, definindo funções, responsabilidades e uma política educativa clara, que devem serem conhecidos e respeitados pelos diferentes agentes que intervêm no sector;

b) Aumentar a supervisão e implicação da arquidiocese nos estabelecimentos educativos da sua responsabilidade direta;

c) Tornar mais conhecidos e transparentes os mecanismos de apoio logístico, administrativo e financeiro disponíveis para as comissões sociais através da arquidiocese, assim como os procedimentos para a sua mobilização;
d) Melhorar o desempenho das estruturas arquidiocesanas responsáveis pelo apoio técnico às comissões, do ponto de vista do desenvolvimento de projectos e acesso a financiamentos.

2. Para a Comissão Arquidiocesana de Educação e instituições educativas católicas:
a) Clarificar a estrutura organizativa da comissão, definindo funções e responsabilidades, de acordo com o novo Plano Estratégico e de forma coerente com a organização da arquidiocese para o setor, e promover o compromisso dos seus membros;
b) Projetar o papel da comissão enquanto organismo focal (de referência) da Igreja Católica para o setor educativo católico da Arquidiocese de Nampula, assumindo esse papel junto dos demais agentes do setor, públicos e privados, católicos e não católicos;
c) Desenvolver um sistema de monitorização e acompanhamento do setor católico da arquidiocese que permita ter uma visão geral e actualizada do setor, de forma regular no tempo;
d) Garantir a preservação da memória histórica da comissão, aumentando a coerência e eficiência da sua ação e, desta forma, a eficácia na obtenção dos objetivos perseguidos;
e) Estimular um maior desempenho da Comissão Arquidiocesana de Educação ao nível da resolução dos assuntos relacionados com a instituição e suas atividades educativas;
f) Desenvolver e promover iniciativas e projetos que tenham por objectivo a melhoria das condições de funcionamento do setor, nomeadamente ao nível da reabilitação de instalações e infraestruturas, apetrechamento com equipamentos e materiais apropriados, formação e capacitação de recursos humanos, melhoria da gestão e sustentabilidade financeira das instituições.

Todas essas propostas evidenciam a dinamização e a valorização da Comissão Arquidiocesana da Educação ou a CE de Nampula para que seja um ator de fora que encorage e ajude as escolas católicas ou "comunitárias" a serem, de facto, boas escolas com ambiente propício da aprendizagem de todos os seus alunos, deixando ver que é um

órgão de gestão escolar em construção com a necessidade de ser capacitado em recursos humanos qualificados, recursos financeiros adquados e espaço físico digno.

5.2. A CE da Diocese de Boma (República Democratica do Congo, RDC)

5.2.1. História e Missão

A história da CE na RDC conheceu três períodos: da colonização à independência (1906-1960), conformemente à Convenção passada entre a Santa Sé e o Estado Independente do Congo (EIC) a 26/05/1906, período marcado por um certo monopólio na organização e gestão das escolas pelos missionários; da independência à nacionalização (1960 - 1974), o ensino católico é integrado no ensino nacional com a unificação dos programas de ensino entre o ensino católico, protestante e oficial e o Estado reservando-se o direito de organizar e controlar todo o Sistema da Educação; da convenção de 1977 até hoje, iniciado com a devolução das escolas à Igreja depois de três anos de nacionalização (1974 - 1977) e com a assinatura duma nova convenção de colaboração (CENCO, 2014).

O acordo de colaboração no domínio do ensino, assinado a 26 de Fevereiro de 1977 entre a Igreja Católica e o Governo do Congo Democrático, depois de período descrito como período de três anos da deterioração da qualidade do ensino com a política da nacionalização das EC, confere, por um lado, ao Estado o poder organizador de todas as escolas nas suas aprovações legais e na garantia do seu financiamento (salário do pessoal, fundos de funcionamento, construção e reabilitação das infraestruturas escolares); e, por outro lado, à Igreja o poder de gestão das suas escolas, isto é, a gestão do funcionamento e organização interna das escolas, a gestão do pessoal, a gestão financeira e a organização da vida social das escolas (*ibid*.).

Para cumprir este seu papel como recomenda o Vaticano II (cf. GE 12), a Igreja da RDC instituiu as coordenações escolares ao nível correspondente a cada escalão da Administração Pública da Educação: nacional, provincial e diocesano, isto é, uma coordenação nacional ao nível da Conferência episcopal, uma coordenação provincial ao nível da província eclesiástica e uma coordenação diocesana ao nível de cada diocese.

Foi neste último nível que foi criada na Diocese de Boma, a CDE no seu formato atual com a missão da gestão quotidiana das escolas católicas, isto é, tratar as questões administrativas, financeiras e pedagógicas na base das orientações em forma do regulamento interno da CE ao nível da Conferência Episcopal para a sua aplicação e a

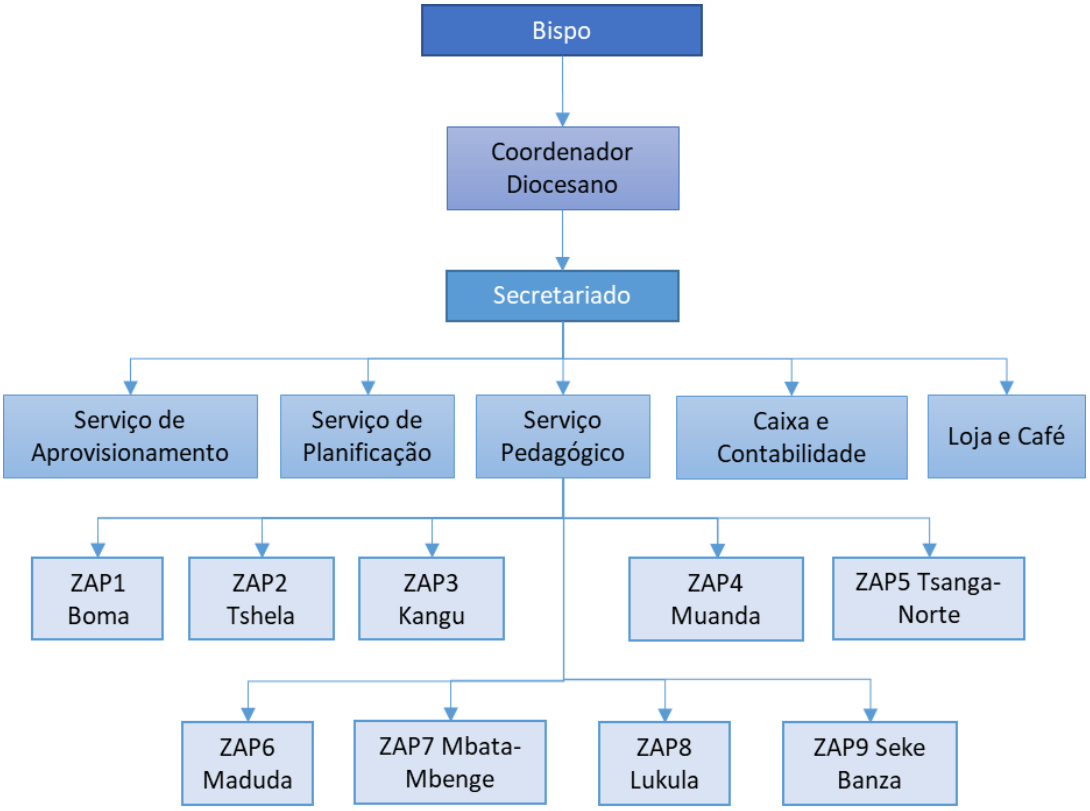
sua adaptação aos contextos particulares. Perante o declínio da qualidade do ensino a primeira preocupação foi de retribuir ao ensino católico a sua qualidade para corresponder ao pressuposto da caraterística de toda EC.

De acordo com as estatísticas do ano escolar de 2019-2020, a CE tinha sob a sua responsabilidade 388 escolas (ensino pré-escolar, primário e secundário), num total de um efetivo de 5.993 membros do pessoal docente e não docente (388 membros da direção das escolas, 121 adjuntos, 16 diretores de internatos, 222 professores de substituição ou de socorro; 5166 Professores do primário e secundário, 80 funcionários não docentes) e no total geral de 129.635 alunos (240 do ensino pré-escolar, 91.868 do ensino primário e 37.527 do secundário).

5.2.2. Estrutura organizacional

A CE de Boma está composta pelo coordenador, apoiado pelos serviços do Secretariado administrativo, de Pedagogia do primário e secundário, de Planificação e estatísticas, da Contabilidade e Caixa, de aprovisionamentos, de recursos de autofinanciamento (Pequena loja e pasteleira) (ver Figura 3).

Figura 3 - Organigrama da CE da Diocese de Boma



O Coordenador é a primeira autoridade da instituição e delegado do bispo em matéria da educação, preside todas as reuniões da coordenação e assina as colocações dos agentes da educação. O Secretariado é chefiado por um secretário administrativo que é o primeiro conselheiro do coordenador e o representa em certas reuniões, responsável do pessoal da coordenação. Os trabalhadores do secretariado fazem receção e expedição do correio, organizam os processos, elaboram os diferentes relatórios e do pagamento dos agentes a todos os níveis.

O serviço ou departamento pedagógico do primário e secundário é assegurado pelos Conselheiros de ensino repartidos em nove Zonas de Animação Pedagógica (ZAP). Eles são os primeiros colaboradores e representantes legais do Coordenador nas suas respetivas zonas. São residentes nessas zonas tendo em conta a dimensão territorial da diocese e visitam regularmente as escolas para melhor acompanhar os seus processos de melhoria da qualidade do seu ensino, e ajudam na resolução dos conflitos internos, acompanham os professores e a direção das escolas.

O serviço de aprovisionamento ocupa-se da logística, velando pelo abastecimento de material de primeira necessidade aos departamentos da coordenação, às escolas e das lojas, pelos trabalhos de reparação e construção no setor da educação, pelo inventário dos bens do setor ao nível da coordenação e das ZAP, das lojas, da limpeza e manutenção. O serviço de planificação e de estatísticas dá o apoio ao departamento de pedagógia, oferecendo os dados necessários para o seu trabalho de acompanhamento como também recebe e organiza os novos dados. O esforço de autofinanciamento é assegurado pela loja da venda de material escolar às escolas, aos alunos como aos particulares e também pela pastelaria ou o café.

A maioria dos funcionários desses serviços de apoio ao coordenador é efetiva e paga pelo Estado quase 95% e o resto é pago pela coordenação através dos seus recursos vindos do serviço de venda da loja e do café.

5.2.3. Estrutura funcional

Tendo em conta o volume do trabalho com o aumento do número das escolas a gerir e administrar e também a extensão territorial da própria diocese, foram criadas as sub-coordenações entre 1980 e 2014 para melhor responder com mais eficácia e eficiência à política da aproximação e da ação da CE às escolas. Hoje são nove subcoordenações, chamadas ZAP (Zonas de Animação Pedagógica): ZAP / Boma (1980), ZAP/ Tshela/

1985, ZAP / Kangu 1994, ZAP/Muanda 1999, ZAP/Tsanga-Norte 2003, ZAP / Maduda 2009, ZAP/Mbata-Mbenge 2006, ZAP /Lukula 2014, ZAP/ Seke Banza/ 2016, correspondentes a nove vigararias, entidades de agrupamento pastoral da diocese de Boma e cada uma supervisionada por um conselheiro de ensino, um leigo com formação na aérea de educação, mas sobretudo com longa experiência profissional.

Cada segunda quarta-feira do mês realiza-se a reunião do Conselho da Coordenação. A reunião com os conselheiros das ZAP é cada última sexta-feira do mês. A dimensão espiritual não é descuidada; pois cada escola tem o seu capelão que é o pároco da área ou o seu adjunto e na escola há catequese e missa mensal asseguradas pelo serviço da pastoral. Ao nível da Coordenação a dimensão espiritual é também cuidada com a missa todas as terças-feiras e um dia de retiro ou de reflexão espiritual duas ou três vezes por ano.

Todo o trabalho começa ao nível da escola com os Conselheiros e depois tudo é levado ao Conselho da Coordenação para a apreciação. Também as colocações são feitas ao nível das ZAP por cada Conselheiro, a seguir são entregues ao secretário administrativo para verificação antes de chegar ao coordenador e por fim ao bispo para o último aval. Todos os anos realiza-se uma reunião para todas as direções das escolas, tempo de avaliação e também reflexão espiritual com uma celebração eucarística no encerramento. Em cada ano é organizado um seminário de formação para todos os chefes dos estabelecimentos escolares, de preferência por ZAP bem como para os professores. A coordenação trabalha em estreita colaboração com o Centro Pastoral para a animação espiritual e catequética dos professores e dos alunos.

Comparando as duas coordenações, a de Nampula está num processo de edificação, enquanto outra de Boma já é uma realidade instituída com uma estrutura de acompanhamento e proximidade às escolas bem organizada e um pessoal efetivo qualificado e renumerado pelo serviço prestado, dedicado a tempo pleno ao trabalho da coordenação.

Conclusão

Podemos concluir este segundo capítulo referindo que a EC se apresenta como modelo da escola inclusiva, preocupada com a aprendizagem de todos os seus alunos, dando uma atenção particular aos alunos frágeis. Para que tal aconteça, a CE como órgão de gestão escolar, deverá centrar a sua política educativa na integridade da pessoa que

aprende, ajudando as EM a criar comunidades educativas impregnadas pela dimensão religiosa, na base dum projeto educativo, fruto da participação de todos os membros e com Cristo no centro e um estilo de gestão escolar baseada na colaboração e participação.

Depois de termos a fotografia do atual estado do ensino em Angola e sabermos das exigências de que deve ser uma EC, a seguir vamos descobrir os pressupostos, hoje defendidos em investigação científica, ligados aos processos de melhoria escolar.

CAPÍTULO III

PROCESSOS E LÓGICAS DE MELHORIA DA ESCOLA

Um dos desafios da mudança do ensino no século XXI passa pela criação de escolas que assegurem, a todos os alunos em todos os lugares, o direito genuíno para aprender.

Como alega Darling-Hammond (2001),

> esta tarefa exige-nos um novo modelo para abordar a política educativa. Implicará substituir os desejos dos políticos e administradores, obcecados em delinear formas de controlo, por outros que se concentrem em desenvolver as capacidades das escolas e dos professores, para que sejam responsáveis pela aprendizagem e tenham em conta as necessidades dos alunos e preocupações da comunidade (p. 42).

Para alcançar este objetivo, não bastam bons projetos, nem favorecer a implementação dos mesmos; de forma mais radical, devemos promover a capacidade de aprendizagem dos próprios intervenientes e, especialmente, das escolas como organizações (Bolivar, 2012)

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos necessários hoje defendidos para alcançar a melhoria escolar que passam pela transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem profissional onde todos (professores e alunos) aprendem com uma liderança distribuída e uma prestação de contas inteligente. Mas, antes proucramos perceber o significado atual do conceito de melhoria escolar com as suas dinâmicas e estratégias.

1. Significado e operacionalização do conceito de melhoria escolar

Uma das principais condições da qualidade do ensino definida por OCDE (1992) é que todas as crianças, rapazes ou raparigas, quaisquer que sejam a sua origem étnica e o seu local de residência, tenham a possibilidade de atingir um nível aceitável no domínio dos conhecimentos teóricos e práticos essenciais. Neste sentido, a boa escola é aquela que consegue ensinar a todos os seus alunos (Hopkins, 2007).

Este novo olhar da qualidade do ensino exige que cada escola seja capacitada para assegurar a todos seus alunos, de forma equitativa, a aquisição das competências básicas para a sua integração como cidadão na esfera pública (Bolivar, 2008; 2010).

1.1. Nova compreensão do conceito de melhoria escolar

Para Elmore (2003), a ideia de melhoria escolar significa incrementos mensuráveis na qualidade das práticas docentes e de consecução das aprendizagens dos alunos ao longo do tempo. Para o mesmo autor, "falar de melhoria não se trata de inovações azaradas em mudar processos ou estruturas, desconetadas do conteúdo e da didática, mas pelo contrário, de uma disciplina, uma prática que requer foco, conhecimento, persistência e consistência no tempo" (p.13).

Portanto, no centro da melhoria têm de estar, os processos e resultados na aprendizagem dos estudantes, ou seja, as estratégias didáticas que vão promover os resultados na aprendizagem (Bolivar, 2012), visto que "uma boa estratégia de ensino é simultaneamente uma boa estratégia de aprendizagem" (Hopkins, 2008, p, 91). E uma estratégia de ensino consiste no modo particular de integrar e articular o conteúdo, processo e relações sociais na aula, que configuram um modelo de ensino. A teoria pedagógica deve elucidar tanto sobre o que é fundamental, que aprendizagens devem ser promovidas e sobre a forma de possibilitar o desenvolvimento destas aprendizagens (Bolivar, 2012).

Esta nova abordagem de melhoria da escola como um enfoque definido da mudança educativa salienta os resultados do aluno bem como a capacidade da escola para dirigir iniciativas de melhoria. Assim, a melhoria da escola refere-se à elevação do rendimento do aluno, centrando-se no processo de ensino-aprendizagem e nas condições que o asseguram (Ainscow et al., 2001).

Considerando esta abordagem, Stoll e Fink (1996) entendem que a melhoria da escola é considerada como um processo em que a escola: (i) melhora os resultados dos alunos; (ii) foca-se no ensino-aprendizagem; (iii) desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança; (iv) define os seus princípios orientadores; (v) analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento; (vi) define estratégias para alcançar os objetivos; (vii) tem em conta as condições internas necessárias; (viii) mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência; (ix) monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento.

Góis e Gonçalves (2005) advertem que a melhoria escolar é um fenómeno contextualizado que, para ser bem-sucedido, tem de responder às aspirações dos diferentes atores educativos, tendo em conta os recursos e a cultura da escola, elementos-chave do segredo do sucesso ou do fracasso duma reforma. Neste sentido, a melhoria

escolar deve ser entendida como toda a estratégia para conseguir mudanças educativas positivas centradas nos resultados dos alunos, com a modificação da prática de ensino, ao mesmo tempo que se ajusta a gestão, a liderança e os planos de aprendizagem, dentro da escola de modo a apoiarem o ensino e a aprendizagem (Hopkins, 2001).

Perante este desafio, pouco foi feito como atesta Escudero (2004):

> O que se verifica no terreno é que a teoria da mudança educativa tem sido bastante brilhante na tarefa de reconstruir alguns caminhos bem andados. Tem-se mostrado bastante mais limitada, todavia, à hora de responder à pergunta do que fazer e como fazer para criar bons cultivos de melhoria ali onde não existem nem as condições nem os processos propícios para esta. Contamos com melhores «teorias para a mudança» (capazes de analisá-la, criticá-la e reconstruí-la a posteriori), e, em menor medida, com uma «teoria para a mudança», capaz de projetá-la e criar os trajetos que devemos percorrer para alcançar a melhoria da educação. As inovações adotadas têm-se ficado ao nível da superfície, têm mudado a linguagem e algumas estruturas, mas não têm conseguido alterar a prática do ensino que se passa na sala de aula, lugar privilegiado e apropriado de mudança e de melhoria (p. 534).

Esgotados tanto os modelos de planificação racional de reformas externas como os modelos burocráticos de gestão escolar, a atenção é voltada para as próprias escolas e seus líderes para gerar internamente os seus processos de melhoria (Bolivar, 2012); pois, as escolas melhoram quando são capazes de mobilizar as suas energias e coordenar os seus distintos componentes no desenvolvimento das suas capacidades como sistema e dos professores para que sejam responsáveis pela aprendizagem e tomem em consideração as necessidades dos estudantes e as preocupações da comunidade (Darling-Hammond, 2001).

Para este efeito, Elmore e Colbs (1990) têm apontado para a necessidade de partir das práticas docentes como núcleo básico de melhoria, para passar posteriormente às possíveis mudanças estruturais, se forem requeridas. Elmore (2010) entende por núcleo da prática educativa, "a forma como os professores entendem a natureza do conhecimento e o papel do estudante na aprendizagem, a forma como estas ideias sobre o conhecimento e aprendizagem se manifestam no ensino e no trabalho na aula" (p. 2). Por isso, a mesma autora considera que a pretensão de mudança da prática docente e das aprendizagens dos alunos deve estar centrada precisamente na prática dentro da sala de aula, em vez de limitar-se nas mudanças estruturais, altamente simbólica.

Posição semelhante é assumida por Bolivar (2012): "Reorganizar os papéis e as estruturas organizacionais, se não for formulado de um modo coerente com aquilo que

origina uma boa aprendizagem e ensino na aula, permanecerá como algo episódico com incidência muito direta na prática docente" (p.194). Deste modo, as mudanças organizativas ao nível de escola (estruturas de colaboração e procedimentos de tomada de decisões) devem ser aquelas que tornem possível a melhoria no âmbito da sala de aula, apoiando e estimulando o trabalho do professor na sua sala (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016). Trata-se, portanto, de inovar as práticas educativas, isto é, a partir da sala de aula; pois "a sala de aula é um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento" (Alarcão, 2004, p. 27).

Desta forma, a participação na tomada de decisão para a melhoria deve estar centrada no fundamental, isto é, no currículo, na forma como é ensinado, e na forma como deve ser incrementado. Mas, sublinha Elmore (1995), esses princípios têm dificuldade em enraizarem-se nas escolas, devido a dois motivos fundamentais: a) exigem um conhecimento do conteúdo e habilidades pedagógicas que poucos professores possuem e b) desafiam certas diretrizes básicas na organização do processo educativo. Para o mesmo autor, muitas grandes propostas de reforma e melhoria não funcionaram ou acabaram fracassadas porque não tiveram em conta as capacidades e competências do pessoal que as executava. Por outro lado, ainda de uma forma mais radical, a ligação entre as mudanças propostas e as práticas pedagógicas era muito frágil, ou seja, tratavam de diversos aspetos que não introduziam mudanças fundamentais que incidissem diretamente no núcleo pedagógico, ou seja, a relação entre professores e estudantes mediada por um currículo, que vai determinar aquilo que os alunos aprendem (Bolivar, 2012).

Elmore (1997) realça que o sucesso das políticas educativas, que apontam para uma melhoria do desempenho escolar (*school performance*), dependerá mais do conhecimento e habilidades das pessoas que trabalham na escola, do que da sabedoria dos responsáveis pela elaboração das políticas. As políticas educativas têm sucesso ou fracasso na medida em que capacitam as escolas a desenvolver a sua prática pedagógica e a construir uma organização coesa em torno de ideias sólidas relacionadas com a aprendizagem. Daí impõe-se a necessidade de revitalizar as competências didáticas na formação dos professores no âmbito das estratégias a implementar na aula.

Nesta linha, não há nem melhoria nem qualidade do ensino, sem olhar no que é fundamental, isto é, o modo de ensinar e aprender (Palmeirão & Alves, 2016; Alves & Cabral, 2017). Segundo Elmore (2003), há três formas de melhorar as aprendizagens escolares em grande escala: aumentar os conhecimentos e aptidões que os professores

trazem para o processo educativo, aumentar o nível e complexidade de conteúdos ensinados aos alunos e alterar o papel dos estudantes no processo didáctico, chamados de "núcleo didáctico".

Para Bolivar (2012), as chaves do ensino e da melhoria do desempenho escolar atuam nesses suportes: docentes (conhecimentos e competências), conteúdos (valor, nível e complexidade), e alunos (papel no processo didáctico). Estes três suportes correspondem ao que Jean Houssaye (1993) designa de "triângulo pedagógico": a) Sujeitos que aprendem, b) Sujeitos que ensinam, c) Conteúdos que são ensinados e aprendidos. E esclarece:

> O contexto pedagógico pode ser definido, como um triângulo composto por três elementos: o saber, o professor e os alunos, considerados num sentido genérico. O saber designa os conteúdos, as disciplinas, os programas, as aquisições, etc. Os alunos remetem para os educandos, formados, ensinados, aprendizes, etc. O professor é também o instrutor, o formador, o educador, o iniciador, o acompanhante, etc. Construir uma pedagogia, fazer um ato pedagógico, é eleger, entre o saber, o professor e os alunos, de tal forma que uma pedagogia é uma articulação da relação privilegiada entre os três polos (p. 15).

Portanto, em vez de se partir de um nível de toda a escola e depois ver melhor a forma de incidir no trabalho na aula, é essencial partir do núcleo básico de melhoria, isto é, das práticas docentes, passando depois para as possíveis mudanças. Por outras palavras, o foco da reforma deve situar-se diretamente nas práticas docentes, em vez de ser nas mudanças estruturais (Hopkins, 2007; Bolivar, 2012). Defende-se, assim hoje, a mobilização da capacidade interna de mudança, partindo de dentro da escola para regenerar internamente a melhoria da educação.

Este novo paradigma da política educativa baseia o foco da melhoria escolar nos processos de ensino e aprendizagem como sublinha Harris (2002):

> No centro da melhoria está a preocupação por melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem na aula. Alguns estudos sobre a eficácia da escola indicaram que a qualidade das relações professor-aluno está no coração do processo de aprendizagem: A investigação demostrou que é necessário situar a melhoria escolar, enfatizando os processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que o desenvolvimento dos professores. Os fatores ao nível de aula são extremamente importantes para criar e manter a melhoria escolar (p. 82).

Neste sentido, a melhoria deve ser pensada no melhoramento de aprendizagem de todos os alunos e, em função deles, realizar as necessárias mudanças curriculares, organizacionais, de formação dos professores ou dos apoios da política educativa. Daí a

necessidade de começar por compreender o que se entende por boas práticas de ensino-aprendizagem e o que deve ser feito para que essas práticas sejam concretizadas e por fim quais são as estruturas a criar para apoiar o ensino e aprendizagem desejado. E o lugar propício para este trabalho é dentro da escola.

1.2. A escola como lugar privilegiado para a melhoria escolar

No entender de Alves (1999), para melhor perceber as dinâmicas políticas de uma inovação da escola como organização, é preciso recorrer a diversas perspetivas ou modelos ou imagens. Para ele, há três perspetivas ou racionalidades: a perspetiva política que privilegia um olhar dos interesses que mobilizam as ações dos atores e os leva a reproduzir, interpretar, recriar as regras do jogo, acentuando deste modo, a importância dos jogos de poder, interesses e conflitos; a perspetiva institucional que põe em relevo a força da tradição, das rotinas e dos símbolos; e a perspetiva da ambiguidade que destaca a natureza indefinida dos fins, a escassa conexão destes com as tecnologias e as decisões.

Costa (1996) apresenta seis modos de perspetivar a escola como organização e chama-os de "imagens organizacionais": i) a escola como empresa (dependente dos pressupostos teóricos da visão economicista e mecanista, considerando o aluno como matéria prima), ii) a escola como burocracia (assenta e desenvolve-se segundo os modelos burocráticos), iii) a escola como arena política (concebe a escola no âmbito conceptual e analítico dos modelos políticos rejeitando a racionalidade e a previsibilidade), iv) a escola como democracia (assenta nas abordagens democráticas dos modelos e teorias colegiais tomando como referência o movimento da escola das relações humanas), v) a escola como anarquia (em rutura com os modelos políticos, contrapõe a incerteza, a imprevisibilidade e ambiguidade no funcionamento da organização) e vi) a escola como cultura (concebe a escola na perspetiva cultural das organizações tendo em consideração uma linha vincadamente empresarial).

Lima (2011) explica o contributo das "imagens organizacionais" na compreensão da escola e até na legitimação dos seus modos de funcionamento:

> Estes referenciais teóricos, que temos procurado organizar criticamente sob a designação de modelos organizacionais analíticos/interpretativos, representam bases indispensáveis ao trabalho de interpretação aqui propostos: não apenas no sentido em que a partir deles podemos inventariar criticamente diferentes conceções, imagens ou metáforas organizacionais, expressas ou apenas implícitas nos discursos e nas práticas de avaliação educacional, mas também no sentido de compreendermos de que formas, mediatas ou imediatas, os modelos analíticos/interpretativos influenciam, são chamados a legitimar ou a conferir

> inteligibilidade a outras construções teóricos mais vocacionadas para a normatividade ou mesmo para a prescrição, que vimos designando por modelos organizacionais normativistas/pragmáticos (p. 23).

Porém, as imagens ou metáforas organizacionais são formas de pensar, de conceber a escola e de agir sobre ela. Perante esta diversidade de imagens, de metáforas ou de racionalidades, o mesmo autor considera que a escola é "uma realidade social multifacetada" (p. 148) e Morgan (1996), uma organização a "ser muitas coisas ao mesmo tempo" (p. 327). A escola é assim uma organização complexa constituída por relacionamentos formais e informais entre membros e entre instituição e os estudantes, constituindo um diversificado e complexo sistema social com uma multiplicidade de partes interdependentes, aparecendo, desta forma, como um conjunto debilmente articulado de grupos pequenos, uma arena em que os membros trabalham juntos ou separados na qual os problemas cruciais são resolvidos ou ignorados (*ibid*.).

Fullan (2002) caracterizou de fundamentalmente conservador o sistema educativo com o seu modo de preparação do professorado, de organização das escolas, de funcionamento da hierarquia educativa e a maneira como os decisores políticos tratam a educação, dizendo que tal se traduz num sistema que tende a manter o *statu quo* em lugar de o mudar. Nessas circunstâncias, toda tentativa de mudança confrontar-se-á com uma atitude defensiva, de superficialidade ou êxitos efémeros.

Sendo a obediência o primeiro dever profissional, o modo burocrático recompensa a conformidade, a dependência e a submissão e favorece uma atitude passiva dos professores alicerçada na convicção de que lhes está vedado qualquer impulso para pensar e introduzir outras inovações e de que a sua adesão às inovações superiormente decididas está dependente da definição clara dos objetivos e da emanação de orientações sobre os procedimentos necessários para que a inovação seja introduzida (Formosinho & Machado, 2009).

Por isso, este modelo de "conservadorismo" escolar num sistema centralizado burocrático não favorece a melhoria escolar e a introdução de inovações neste sistema faz dos membros das escolas meros executores das decisões tomadas no centro político-administrativo.

A linha de investigação sobre a qualidade do ensino ou o movimento para a melhoria da escola (*school Improvement*) enfatizou os processos de ensino e aprendizagem e as condições internas (organização, tomada de decisão, gestão, aconselhamento). Trata-se

de criar condições internas, capazes de apoiar e gerir a mudança nas escolas. Para o movimento das "escolas eficazes", há fatores internos que condicionam um "valor acrescentado" (*vaadded value*) à aprendizagem dos alunos em comparação com as outras escolas que possuem alunos provindos de meios semelhantes. Assim nasceu a estratégia de processos de Revisão Baseada na Escola (*School-Based Review*) que capacitam os professores a determinar as suas próprias prioridades e a desenvolver planos de ação/revisão, assim como, os tipos e formas de apoio externo (Bolivar, 2012; Lima, 2008).

Os movimentos das "escolas eficazes" ou efetivas (*Effective School*) e da "Melhoria da escola", apesar das suas diferenças nos seus objetivos e estratégias, concordam na perspetiva de considerar o *ethos* ou a cultura própria dos estabelecimentos de ensino como um dos elementos-chave para alcançar a melhoria da qualidade do ensino e, desta forma, reconhecem que a escola pode mesmo marcar a diferença na melhoria dos resultados dos alunos (Lima, 2008). E as críticas a esses dois movimentos fizeram surgir o novo movimento, que integra os dois, chamado de "melhoria da eficácia escolar" (Murillo, 2005) que defende a colocação do verdadeiro critério de um programa de melhoria escolar efetiva nos aspetos de programa de ensino-aprendizagem (Lima, 2008).

Para tal, é preciso reestruturar a gramática escolar atual na linha do vasto movimento de gestão baseada no ensino porque a mudança nas práticas docentes não pode ser alcançada sem redesenhar as atuais estruturas organizacionais (Hopkins, 2001; Bolivar, 2012; Alves, 2003; Cabral, 2014). A manutenção da atual gramática escolar continuará a estar na base do insucesso de todos os esforços para a melhoria escolar (Nóvoa, 1995) e a escola não é mudada por decreto (Crozier, 1979); a mudança deve partir de dentro com a participação de todos intervenientes da comunidade escolar.

Lima (1997) realça:

> As mudanças sociais e escolares, sendo influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas centrais e dos modelos decretados, não seguem apenas as regras impostas por estes nem se subordinam necessariamente aos mesmos ritmos e condições. Não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares, e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm inalteradas. Ou seja, não são apenas os modelos decretados que são influenciados por múltiplos fatores, objetivos, interesses, circunstâncias, etc., que, por sua vez, não deixam de influenciar o entendimento e até a produção dos modelos decretados. E, assim, as diversas realidades escolares não mudam automaticamente por simples mudança dos modelos decretados, como também a mera manutenção destes não assegurará necessariamente a cristalização de tais realidades (pp. 23-24).

Deste modo, a melhoria não pode vir apenas de prescrições externas, mas de todas as estratégias que potencializam a escola como unidade básica: o trabalho em equipa em torno de um projeto comum, o desenvolvimento curricular baseado na escola, as oportunidades de desenvolvimento profissional e formação baseadas na escola, a assessoria à escola como unidade básica, etc.

Então ficou como um dado adquirido nos últimos anos que as mudanças para a qualidade de ensino devem ser orientadas de forma a potenciar a capacidade interna das escolas de melhorar a aprendizagem de todos os seus alunos, chamada de "*change capacity*" (capacidade de mudança) (Fullan, 2002), de "década da sustentabilidade" (Hargreaves, 2001), de "terceira idade" da melhoria escolar (Hopkins & Reynolds, 2001) e, na revisão mais recente da quarta fase para "formar a capacidade para a aprendizagem a nível local" (Hopkins, Harris et al., 2011).

A criação duma capacitação interna é, assim, uma componente essencial para o êxito dos processos de melhoria escolar. Esta criação pode ser compreendida em três categorias (pessoal, interpessoal e organizacional), mas a dimensão coletiva é a mais relevante porque pela colaboração focada na melhoria dos resultados dos estudantes num processo de investigação partilhada sobre a prática educativa, nasce a construção de capacidades; pois, como sublima Harris (2011), a criação de capacidades requer uma responsabilidade coletiva, em que os profissionais trabalhem juntos, mediante o apoio mútuo, para melhorar a prática, a responsabilidade e os objetivos partilhados.

Daí surgem duas perguntas centrais, no entender de Bolivar (2012): como criar a capacidade de mudança nas próprias escolas e como fazer com que seja, ao mesmo tempo, sustentável com a capacidade da escola para continuar a adaptar-se e a melhorar perante os novos desafios e os novos contextos? Para poder responder a essas questões, é preciso conhecer a escola, capacitando-a a fazer o diagnóstico do seu modo de ensinar para ter os dados credíveis para a tomada de decisões em prol de melhoria da qualidade do seu ensino.

1.3. A relevância dos dados como ponto de partida nos processos de melhoria escolar

A melhoria escolar requer, como primeiro passo, a colocação dos dados no centro dos processos de melhoria; assim, supõe-se que não pode haver melhoria escolar, se não existir a recolha de dados e estes devem ser considerados numa estratégia deliberada para melhoria. Isto implica: Recolher a informação, interpretá-la, analisá-la para a utilizar de

um modo consciente na tomada de decisões (Bolivar, 2012; Alves, 2012; Alves & Cabral, 2016b).

Esta tese, defendida por um vasto movimento de melhoria escolar, insiste não ser possível prosperar nos processos de melhoria escolar se não nos basearmos na evidência dos dados; pois a tomada de decisões e o valor das ações realizadas devem estar baseados nos dados, enquanto a melhoria deve ser ajuizada neles. As experiências de mudança mostram, por sua vez, que as escolas que são capazes de utilizar os dados para implementar a mudança são mais eficazes e melhoram rapidamente (Bolivar, 2012).

Porém, esses dados para a sua credibilidade não podem vir de processos de auto-avaliação informais ligados, muitas vezes, de maneira espontânea, a acontecimentos particulares, processos pouco sistemáticos, baseados em opiniões, sem pressupor um processo de recolha de informação (quantitativa ou qualitativa), com base fundamentada para formular juízos corretos (Alves, 2012; Bolivar, 2012). Pelo contrário, devem vir da recolha de dados e da realização dum diagnóstico num processo relacionado com os processos de melhoria e num dispositivo de inovação planificada, que requer a análise dos resultados e problemas, apoiados em informações que possam proporcionar juízos pertinentes.

Por esta razão, o ponto de partida de qualquer processo de melhoria deve ser um "diagnóstico" da organização escolar, isto é, o levantamento da sua real situação. Harrison e Shiron (2010) atribuem a grande parte dos fracassos nos esforços de mudança no facto de os gestores e consultores terem fracassado em diagnosticar as necessidades e em examinar as trajetórias possíveis para a mudança. Nesta linha, toda a escola apostada em melhorar o seu modo de ensinar deve incorporar no seu funcionamento processos de diagnóstico da sua situação real (Bolivar, 2014).

O diagnóstico das escolas deve conjugar entre dar conta da eficiência dos recursos bem como da eficácia nos resultados e servir como um processo de melhoria da própria instituição. Fazer o diagnóstico propriamente dito significa: i) Identificar as dimensões e problemas, o que precisa ser alterado, o porquê de acontecerem certas coisas, etc; ii) Partilhar o diagnóstico: em primeiro lugar, conseguir uma perceção e compreensão comum entre os atores, assim como os outros (diretores, consultores ou administrativos) com base na e para a ação; iii) Planificar a ação: conjunto de atividades ou intervenções destinadas a corrigir problemas, responder às exigências, melhorar tudo que não coincide com o desejado (Alves & Cabral, 2016b).

Escudero (2010) propõe que esses dados referentes à vida interna da escola sejam demográficos sobre os alunos (os seus contextos sociais e familiares, condições de vida, trajetória escolar); reflitam perceções e avaliações de diferentes sujeitos sobre diversos aspetos (diretor, professores, alunos, famílias, inspetores, formadores e consultores, sobre a educação), sobre as estruturas e processos escolares (projetos da escola e projetos pedagógicos, programas ou medidas específicas, metodologias de ensino nas aulas, etapas, matérias ou áreas), sobre resultados escolares (aprendizagens dos estudantes ao longo das etapas e nos momentos-chave de transição entre elas, de ensino regular e de programas especiais).

Marzano (2005) procedeu a uma análise crítica dos resultados da investigação sobre três grandes fatores, consensualmente identificados como influentes na realização escolar dos alunos, a saber, os aspetos relativos à escola (fruto das políticas, decisões e iniciativas educativas), aos professores (especificamente, todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem diretamente sob o seu controlo) e aos alunos (todos os fatores habitualmente associados aos seus contextos socioculturais de origem) e chegou a conclusão de que possuir os dados sobre esses fatores é importante para trilhar o caminho de melhoria escolar.

Por isso, Bolivar (2016) defende que a instituição de uma cultura de utilização dos dados deve ser encarada como um componente essencial dos esforços de melhoria e os dados recolhidos devem ser transformados em informação, posteriormente, em conhecimento, e por último, em ações construtivas. Para o mesmo autor, a sua utilização não deve ser encarada como uma possível ameaça, mas um estímulo imprescindível nos esforços de melhoria escolar e, ao mesmo tempo, um meio para assegurar equidade e qualidade na educação oferecida.

Daí se deduz a importância da avaliação institucional da escola (interna ou externa) com objetivo de corrigir e melhorar o ensino e aprendizagem; porque é necessário saber de que situação se parte, conhecer as áreas fortes e aquelas outras que precisam de melhorar, de modo a ajustar as estruturas e as práticas, para que possam ter um impacto positivo nos resultados dos alunos e serem, deste modo, utilizados corretamente na tomada de decisões (Formosinho & Machado, 2012; Bolivar, 2014; 2015). Esses diferentes passos do processo devem ser partilhados e negociados, envolvendo todos os intervenientes da comunidade educativa; evidentemente a mudança deve ser sempre negociada (Perrenoud, 2002). O Estatudo Geral do Ensino em Angola já aqui referido a

define como "instrumento de melhoria da qualidade do ensino" (art.º 118 do Decreto-lei de 16/11 de junho) e exige a sua implementação.

Eis é a razão de potenciar a capacidade local de cada estabelecimento, fornecendo os recursos necessários e promovendo um compromisso para uma cultura de avaliação institucional (interna ou externa). Para tal, é preciso responder a três perguntas: Qual é o modelo de comunidade educativa que promove a aprendizagem? Quais são as práticas de liderança que promovem a aprendizagem? Qual é a pressão exterior que promove a aprendizagem?

As respostas a essas perguntas colocam três desafios: transformar a escola numa comunidade onde todos aprendem, não só os alunos, mas também os professores; esta transformação exige uma liderança distribuída onde a responsabilidade de melhoria escolar é de todos e não duma só pessoa; por fim, o apoio do exterior é sempre desejado quando assume a figura de amigo crítico que ajuda a melhorar numa prestação de contas inteligente.

2. Construção das Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP)

A melhoria escolar incide no rendimento dos alunos e exige a colaboração de todos os membros que trabalham na escola, pelo que atualmente se fala da necessidade de transformação da escola numa CAP. Este desafio apoiado pela teoria das "organizações que aprendem" (*Learning organization*) viria a reforçar esse papel das escolas na construção da melhoria escolar; pois como sublinha Bolivar (2000a; 2000b), as organizações com futuro serão aquelas que tiveram a capacidade para aprender, por serem organizações capazes de renovar e inovar continuamente e, nelas, as pessoas são o verdadeiro sentido da sua existência.

Interessa-nos compreender, em primeiro lugar, o sentido do conceito de CAP, a seguir identificar os seus princípios e características e por fim, expor o que é necessário fazer para transformar qualquer escola em CAP.

2.1. O conceito da CAP

O conceito de escola como CAP, vindo do contexto anglo-saxónico, transformou-se numa "nova ortodoxia" da mudança educativa e numa rota segura para a melhoria escolar (Bolivar, 1997b; Hargreaves & Fullan, 2000; 2014; Stoll & Louis, 2007) e representa uma mudança fundamental na compreensão das escolas e da prática profissional.

Dufour et al. (2008) definem as CAP como "professores empenhados que trabalham em conjunto, realizam processos de investigação e ação para que os alunos obtenham resultados melhores com o pressuposto de que a chave para melhorar a aprendizagem dos alunos passa pela aprendizagem contínua dos professores no local do trabalho" (p. 14). Bolivar (2012) considera as CAP como "uma prática da cultura de colaboração e das organizações que aprendem, são um dos melhores dispositivos para uma melhoria sustentada ao longo do tempo, assim como para o incremento da aprendizagem dos alunos" (p. 133). Por seu lado, Hopkins (2008) considera as CAP como escolas i) que entendem de forma coletiva as causas da mudança positiva e as áreas de resistências na escola, ii) que percebem quando a mudança ocorre e compreendem quais os fatores que a motivam, iii) sendo capazes de assegurar uma mudança positiva e sustentada a médio e longo prazo.

Alarcão (2004) associa a CAP à "escola reflexiva" entendida como "uma escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo, uma organização aprendente que qualifica não somente os que nela estudam, mas os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles" (p.15), como "um espaço reflexivo, construído a partir da investigação-ação, um local onde se constrói conhecimento sobre a educação" (p. 38). Portanto, a escola como organização aprendente ou escola reflexiva oferece um contexto favorável à aprendizagem de todos os seus membros, sendo, deste modo, produtora de conhecimentos que se revertem em benefício para educadores, alunos, familiares e comunidade como um todo.

Para tal, é necessário "Construir capacidades" (*capacity-building*) das escolas e isso presume, além de apoiar o desenvolvimento profissional, criar uma infraestrutura que incremente o conhecimento base. Stoll (2010) realça que a construção de capacitação da escola ou a construção interna para a aprendizagem baseia-se nas seguintes competências: i) o poder de adotar e sustentar uma aprendizagem contínua por parte dos professores e da própria escola com o propósito de aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos sob a influência dos professores; ii) o contexto social e estrutural da aprendizagem na escola; iii) o contexto externo.

As CAP focam-se na aprendizagem profissional, dentro de um grupo coeso, centralizado no conhecimento coletivo e dentro de uma ética do cuidado interpessoal. Para Bolivar (2012), o termo "profissional" significa incidir nas dimensões de capacidade, ética profissional, identidade coletiva como grupo, autonomia profissional com um controlo sobre a sua prática, etc. Neste sentido, o profissionalismo está

relacionado, portanto, com o desenvolvimento e a formação de uma comunidade com a finalidade de incrementar a sua eficiência como profissionais para proporcionar a melhor educação.

Trata-se de fazer da escola um local de trabalho para a aprendizagem e desenvolvimento não só dos alunos, mas também dos professores, em torno das melhores técnicas de ensino, capazes de fomentar uma melhor aprendizagem (Escudero, 2011).

Para isso, é preciso conhecer os princípios que devem orientar este novo desafio e as características que definem este novo modelo de escola para melhoria.

2.2. Princípios fundamentais e caraterísticas de uma escola como CAP

Para Dufour e Eaker (1998), o modelo da CAP está centrado em três questões fundamentais diretamente relacionadas com o ensino-aprendizagem dos alunos: O que pretendemos que os alunos aprendam exatamente? De que forma sabemos quando cada aluno adquiriu os conhecimentos e habilidades-chave? O que se passa na nossa escola quando um aluno não aprende?

Às respostas a essas questões correspondem, para Dufour (2004), aos grandes conceitos que podem ser considerados como princípios básicos e orientadores para transformação da escola em CAP:

> 1º Assegurar que todos os alunos aprendem: o papel da educação não é só garantir o ensino obrigatório para todos, mas sim que todos da idade obrigatória aprendam. Assim, o sucesso educativo de todos os alunos é encarado como compromisso e implica a construção dum sentido da comunidade, juntar ou unir para ajudar os alunos em dificuldade.
>
> 2º Uma cultura de colaboração: a CAP exige a criação de estruturas que promovem uma cultura de colaboração; pois só o diálogo profissional pode transformar uma escola numa CAP.
>
> 3ª Um foco nos resultados: uma CAP pretende melhorar os resultados dos alunos; pois funciona como uma rotina do trabalho quotidiano, num trabalho conjunto para incrementar a aprendizagem dos seus alunos.

Alcarcão (2001) apresenta dez princípios para uma escola reflexiva ou aprendente: i) considerar as pessoas como o bem mais importante da escola; ii) considerar que liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são fundamentais; iii) construir e consolidar um projeto educativo próprio, explícito e compartilhado; iv) compatibilizar a dimensão

local e universal; v) garantir o exercício da cidadania no interior da própria escola; vi) articular as ações de natureza político-administrativa, curricular e pedagógica; vii) criar contextos que favoreçam o protagonismo e a profissionalidade dos professores; viii) favorecer o desenvolvimento profissional e a ação refletida; ix) desenvolver uma epistemologia da vida da escola; x) pautar-se por uma perspetiva de desenvolvimento ecológico.

Bolivar (2012) tenta determinar as caractériticas que transformam um grupo de pessoas que trabalham juntas numa CAP e ao mesmo tempo servem de indicadores do desenvolvimento da CAP (ver Quadro 9).

Quadro 9 - Características das CAP

- *Valores e perspetivas partilhadas*: Conjunto de valores e visões construídas e divididas em torno de objetivos da escola, comprometidas e focalizadas na aprendizagem dos alunos, onde predominam grandes expectativas e existe uma cultura de melhoria. - *Responsabilidade coletiva pela melhoria da educação oferecida*: o pessoal está comprometido com a aprendizagem de todos os alunos, existindo uma certa pressão entre os companheiros para que todos os professores atuem na mesma direção. - *Aprendizagem focalizada nos estudantes e na melhoria das competências dos professores*: centrada no objetivo de aumentar as oportunidades de aprender dos alunos, o que demonstra que os professores se interessam pela aprendizagem contínua, mediante a planificação, trabalho e ensino em equipa. - *Colaboração e desprivatização da prática*: relações cooperativas que facilitam tanto o apoio mútuo como a aprendizagem da organização. Existe uma disposição para apresentar conjuntamente as habilidades de cada um, solicitar e fornecer ajuda a outros, dentro das relações profissionais, onde os colegas são fonte essencial de conhecimento e de feedback. - *Aprendizagem profissional a nível individual e de grupo*: toda a equipa, incluindo assessores, está envolvida e valoriza a melhoria da aprendizagem profissional, dando lugar a um conjunto de atividades que conduzem a esse objetivo. É desenvolvida uma prática reflexiva mediante a indagação e investigação do ensino e da aprendizagem (por exemplo: observação mútua, autoavaliação, investigação-ação). Analisando a informação obtida e utilizando-a para a melhoria. - *Abertura, redes e alianças*: as iniciativas externas são aproveitadas para analisar o que acontece internamente, toda a equipa está aberta à mudança e para estabelecer redes ou alianças com outras escolas ou instituições, permitindo que se apoiem mutuamente na aprendizagem. - *Comunidade inclusiva, confiança mútua, respeito e apoio*: as relações de trabalho estão fundamentadas na confiança, respeito e apoio mútuo. Existe um cuidado extremo em assegurar que todos os membros se sintam ativamente incluídos. As diferenças individuais e as dimensões são aceites dentro de uma reflexão crítica que promove o desenvolvimento do grupo, não existindo, em princípio, uma dicotomia entre o individual e o coletivo.

Fonte: Bolivar (2012, p. 134)

O mesmo autor encontrou uma segunda caracterização que completa a sua, proveniente da Associação Nacional de Diretores de Escola Primária Americana (NAESP, 2008) com alguns atributos da CAP que têm como fundamento o trabalho conjunto duma escola onde a direção e os professores trabalham juntos em espírito de comunidade com o propósito de melhorar os seus métodos de ensinar para ter impacto no incremento da aprendizagem e do desempenho dos alunos (Ver Quadro 10).

Quadro 10 - Atributos das CAP efetivas

- *Missão, visão, valores e objetivos partilhados*. Uma comunidade efetiva de aprendizagem está vinculada a uma visão explícita de qualidade do ensino e da aprendizagem, que orienta todas as decisões de uma escola. Os membros de uma comunidade de aprendizagem partilham valores transparentes e objetivos sobre o que os estudantes devem saber e ser capazes de fazer.

- *Compromisso com os resultados*. O trabalho diário de todos na escola é trabalhar juntos para melhorar o desempenho dos estudantes e adultos. Para isso temos de repensar as tradicionais crenças, as suposições e práticas, e adotar abordagens inovadoras para melhorar o desempenho. Existe um exagero crescente na utilização de dados individuais para medir e melhorar o sucesso de cada estudante. As avaliações formativas são utilizadas, de forma coerente, para facilitar o ensino e melhorar os resultados estudantis.

- *Melhoria contínua*. Os membros de uma comunidade de aprendizagem estão envolvidos num ciclo virtuoso de melhoria contínua, em que a sinergia coletiva, a imaginação, o espírito, a inspiração e a aprendizagem permanente estimulam a melhoria do ensino e a aprendizagem de competências. Os indivíduos das comunidades de aprendizagem veem-se obrigados a ampliar constantemente as suas competências para produzir os resultados desejados.

- *Cultura da colaboração*. Numa CAP, os professores reconhecem que devem criar estruturas de colaboração que possibilitem partilhar ideias, materiais, unidades didáticas e estratégias. A colaboração vai mais além do que a camaradagem e inclusive, mais além do que a cooperação. Os membros de uma comunidade de aprendizagem eficaz unem os seus esforços para criar e implementar um processo sistemático em que os diretores e docentes trabalhem juntos para analisar e melhorar a prática.

- *Indagação coletiva*. O diálogo reflexivo e a indagação coletiva sobre as práticas eficazes são atributos chave das comunidades de aprendizagem. Estes processos incluem a discussão sobre a existência de um programa ajustado às necessidades da aprendizagem, as avaliações formativas comuns, estratégias de ensino e o desenvolvimento profissional coerente com os objetivos da escola.

- *Liderança partilhada e apoio*. As CAP são contextos em que se forjam novas relações entre os administradores e professores que originam uma liderança distribuída na escola, onde todos os membros da comunidade de aprendizagem crescem profissionalmente e aprendem a ver-se a si próprios como aprendizes de líderes.

Fonte: NAESP, 2008 (*apud* Bolivar, 2012, p. 136)

Poucos anos passados Bolivar (2014; 2015) resume as carateristicas identificadoras duma CAP desta forma:

a) *Visão e valores compartilhados*. Os membros duma comunidade CAP compartilham informações sobre os alunos, a aprendizagem e o ensino, sobre o papel do professor e sobre o que os alunos devem saber e serem capazes de fazer.

b) *Foco coletivo na aprendizagem do aluno*. Os professores enfatizam como e quanto os alunos estão a aprender e fazem um esforço coletivo para avaliar a aprendizagem, além de testes padronizados.

c) *Práticas "desprivatizadas".* Desenvolvimento e troca de bons conhecimentos na sala de aula, visitada por outros colegas, para aprender por observação e diálogo reflexivo. A troca entre colegas contribui decidamente para o aperfeiçoamento profissional, entendido como um empreendimento conjunto ao serviço da escola.

d) *Responsabilidade coletiva pela aprendizagem do aluno*. Os funcionários educativos são coletivamente responsáveis pela aprendizagem de todos alunos, há uma certa pressão entre os colegas para agirem na mesma direção.

e) *Interdependência profissional*. Tratando os problemas educacionais juntos, compartilhando o que funciona e o que não funciona, em contexto de confiança interrelacional.

Portanto, as CAP devem ser consideradas como uma comunidade de prática e não um agregado de profissionais, baseada em três dimensões: Assegurar que todos os alunos aprendem, Uma cultura de colaboração, Um foco nos resultados (Dufour, 2004). Sendo, desta forma,

> uma hipótese de trabalho fundamentada, que pode e há-de ser explorada através da ideia de desenvolver as escolas como organizações inteligentes, cujos professores tenham a oportunidade e o compromisso de participar ativamente em determinadas relações sociais, discutir e partilhar esforços intelectuais e propósitos morais, de forma que sejam benéficos para a revitalização da educação, assim como para prestação de apoio e suporte da condição docente numa época que carece dele (Escudero, 2010, p. 132).

Esta colaboração deve ser considerada como um processo sistemático no qual os docentes trabalham juntos para analisar e melhorar a sua prática, um novo tipo do trabalho docente que tira valor ao isolamento e ao ego de cada professor. Este desafio exige uma reconstrução séria da escola: o tempo, a estrutura e as relações; caso contrário, as comunidades profissionais de aprendizagem não passarão de boa ideia, afastada da realidade (Escudero, 2011). Para tal, é preciso transformar a cultura conservadora predominante nas escolas que, não só não favorece a aprendizagem e a pesquisa, mas antes a dificulta.

A questão que se põe é de saber se as culturas escolares, dominadas por normas de privacidade e de isolamento podem serem transformadas em CAP. Bolivar (2012) responde que é preciso reconstruir, redesenhar ou restruturar lugares e espaços dominados pela burocracia, trabalho individualista e tomada de decisões hierárquicas, por uma colaboração.

Interessa-nos agora descobrir o que é necessário fazer na prática para transformar uma escola em CAP.

2.3. Transformar as escolas em comunidades de aprendizagem profissional eficazes

A literatura sobre "as organizações que aprendem" exige a reconstrução da escola em comunidade de aprendizagem profissional; pois, sem a capacidade interna das escolas para a melhoria escolar, como já foi referido, resultarão infrutíferos os esforços para que existam resultados positivos e sustentáveis na aprendizagem dos alunos (Bolivar, 2012). Por outras palavras, sem a capacidade interna de mudança, o trabalho inovador facilmente será marginalizado.

Potenciar a capacidade interna da escola para a mudança significa desenvolver a escola na aquisição da "metacapacidade" de resolver por si mesma os seus problemas organizacionais ou didáticos (*ibid*.). Trata-se de desenvolver o "capital profssional dos professores, como indivíduos, como equipa e como profissão" (Hargreaves & Fullan, 2014, p. 71), isto é, transformar uma escola em uma CAP é um processo com diferentes graus de desenvolvimento que contribui para o desenvolvimento organizacional da escola, implicando a capacitação de funcionários e possibilitando o surgimento de lideranças intermediárias.

Para Bolivar (2012), o conceito de "capacidade interna" ou a "metacapacidade" engloba diversas dimensões: motivação, habilidades, aprendizagem positiva, condições organizacionais, cultura e infra-estrutura de apoio. A criação desta capacidade pode ser considerada como a base para o sucesso de uma escola e a sua construção pressupõe a criação de condições, oportunidades e experiências para o desenvolvimento da escola como comunidade de aprendizagem, estabelecendo dispositivos que possam proporcionar as condições que incitem à melhoria contínua, de forma coletiva e colaborativa.

Para este trabalho, não é preciso recursos extra, embora a desculpa de nada fazer para melhorar a qualidade de ensino duma escola continue a ser a falta de recursos financeiros. Marzano (2005), na base das suas investigações feitas durante 35 anos sobre

eficácia educativa, conclui que as escolas evidenciam, globalmente, o impacto, por vezes substancial, no sucesso escolar dos seus alunos, sem que, para isso, sejam necessários recursos exorbitantes. Para ele, basta, apenas, que os vários agentes intervenientes no processo educativo se mostrem disponíveis para irem ao encontro das várias direções apontadas pelo atual corpo de conhecimentos teóricos e empíricos, sobre uma educação eficaz.

A colaboração deve ser o princípio a nortear a transformação duma escola numa CAP, pois "a colaboração dos professores promove o profissionalismo interativo" (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 12) e também "as novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas coletivamente, e não no isolamento individual" (Hutmacher, 1995, p. 53). Esta colaboração pode abarcar o trabalho em conjunto, "a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, de forma que expandam criticamente a prática docente, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento" (Hargreaves, 2001, p. 219).

Bolivar (2012) realça:

> Conceber a escola como tarefa coletiva é transformá-la num lugar onde se analisa, discute e reflete, em conjunto, sobre o que está a acontecer e sobre o que se pretende alcançar. É partilhada a convição de que, se as pessoas trabalharem em conjunto, todos podem aprender uns com os outros, podem partilhar as realizações profissionais e pessoais, e também as dificuldades e problemas existentes no ensino. Assim, a colaboração entre colegas, o escutar e partilhar de experiências podem representar uma via privilegiada para alcançar uma comunidade de aprendizagem (p. 128).

Na realidade, a prática conhecida das nossas escolas é a da perspetiva isolacionista na sala de aula, na intimidade e com autonomia pessoal, sem ser objeto de análise e discussão coletiva, pelo facto de as escolas não possuírem uma organização ou estrutura que apoia e incentiva o trabalho colaborativo entre os docentes.

Infelizmente as estruturas de muitas escolas não favorecem este trabalho colaborativo, como sustentam Fullan e Hargreaves (2001):

> Quando os professores receiam partilhar suas ideias e seus sucessos, por medo de serem percebidos como arautos de seus feitos; quando os professores relutam em contar aos outros uma ideia nova por receio de que possam roubá-la ou assumir seu crédito (ou por acreditar que os outros devam passar por todo o processo de descoberta pelo qual passou); quando os professores, jovens ou mais velhos, têm medo de solicitar ajuda porque podem ser percebidos com pouco competentes; quando um professor utiliza o mesmo método, ano após ano, mesmo que ele não traga resultados – todas essas tendências dão sustentação às paredes do individualismo. Elas limitam fundamentalmente o crescimento e o aperfeiçoamento, porque limitam o acesso a ideias e a práticas que poderiam

> oferecer maneiras mais eficientes de se fazer as coisas. Elas institucionalizam o conservadorismo (p.67).

O que será da escola depende do que os seus professores consegirem fazer dela (Alves, 2000) e o mesmo autor apresenta cinco ideias chave em torno de uma reflexão sobre os professores e os processos de mudança:

> 1ª) Os professores desempenham um papel central na transformação das práticas educativas e na melhoria dos processos e resultados do ensino;
>
> 2ª) As condições de trabalho são um fator determinante em qualquer processo;
>
> 3ª) Qualquer projeto de mudança é objeto de interpretação por parte de cada professor;
>
> 4ª) A mudança é realizada pelas pessoas e as suas satisfações, frustrações, preocupações, motivações e perceções pessoais desempenham um papel central no sucesso/insucesso das inovações que se querem instituir;
>
> 5ª) Só uma prática de escuta, de proximidade, de apoio efetivo, de reconhecimento, de valorização, de criação de melhores condições de trabalho pode augurar o sucesso das "mudanças" anunciadas (pp. 169-171).

Assim, a construção duma CAP dependerá dos professores e das condições de trabalho que lhes são proporcionadas.

Hoje, para a maioria dos profissionais, a colaboração contribui para o sucesso da sua profissão, e por isso, a escola deve fazer um esforço para que os que nela trabalham se reúnem, partilhem interesses, experiências, supervisionem e examinem informação, de modo a que o ensino que os alunos recebem seja de qualidade (Bolivar, 2000a). Neste contexto, as CAP são eficazes, quando o seu objetivo é a colaboração para formação contínua e a melhoria da aprendizagem dos alunos e quando são formadas por grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática em ordem a melhorar a aprendizagem dos alunos (Stoll, 2011).

Bolivar (2012) realça:

> Se se visa criar uma nova cultura de aprendizagem para os alunos, é necessário salientar que só será possível, caso se crie também uma cultura de aprendizagem para os professores. Daí que, de um modo crescente, se fala de "reculturizar" a escola para transformá-la numa comunidade de aprendizagem profissional. Encarar seriamente o conceito dos estabelecimentos de ensino como unidades básicas de mudança, significa ressituar a formação contínua dos professores, de modo que, por um lado, contribua para aumentar os seus próprios conhecimentos

> e competências profissionais, e que os mesmos sejam reutilizados novos métodos de coordenar a escola; por outro lado, promover uma formação centrada na escola, de modo a permitir inseri-la no próprio processo de construção de mudança, como tarefa colegial e em equipa (p. 129).

Na prática, diz o mesmo autor, o desafio de transformar a escola em CAP coloca duas perguntas: a) Como transformar as escolas atuais em lugares de trabalho partilhado para que sejam, de facto, CAP? b) Qualquer escola pode ser transformada em CAP? A resposta à segunda pergunta é, sem dúvida, afirmativa. Para tal, "as linhas de ação devem ser dirigidas, em conjunto, de forma a reestruturar os locais de trabalho, a (re) educar os estabelecimentos de ensino" (*ibid*., p. 140).

Uma aprendizagem organizacional exige, como aconselham Garvin, Edmondson e Gino (2008), ter em conta várias dimensões que possibilitam: a) um ambiente de aprendizagem que sirva de apoio, valorize as diferenças e abertura dos indivíduos a novas ideias e ter tempo de reflexão; b) os processos e práticas concretas de aprendizagem, que incluam a criação, correção e transferência de informação, experimentação e análise; c) a liderança para a aprendizagem, o que inclui ações do líder que estimulam a aprendizagem, como escutar com atenção, ter em conta os diversos pontos de vista.

Collinson e Cook (2007) apresentam seis condições relacionadas entre si e com potencial para apoiar a aprendizagem organizacional das escolas: a) priorizar a aprendizagem para todos os membros; b) promover a investigação; c) facilitar, divulgar e partilhar o conhecimento; d) praticar os princípios democráticos, e) enaltecer as relações humanas; f) proporcionar a realização plena dos seus membros. Um ano antes, esses dois autores juntamente com Conley reconhecem que essas seis condições para aprendizagem organizacional são exigentes, porque uma mudança bem planeada e a capacidade de inovar requerem pessoas nas escolas que sejam aprendizes ativos e novas áreas de desenvolvimento profissional, tal como destrezas comunicativas, dinâmica de grupos, resolução de conflitos, desenvolvimento do currículo e investigação (Collinson, Cook & Conley, 2006).

Bolivar (2012) acrescenta ainda a dimensão cognitiva (processamento de informação) e a dimensão sociocultural (em volta da aprendizagem) dos processos organizacionais. Já que as escolas não estão preparadas para promover a aprendizagem organizacional, é preciso criar as condições organizacionais que promovam o sentido de comunidade e a cultura de colaboração para a tomada de decisões participativa, de comunidade profissional e responsabilidades coletivas para a aprendizagem dos alunos.

A escola que aprende adapta-se à mudança, deteta e corrige erros e progride de modo contínuo. E os esforços para aprender dependem de três condições favoráveis: i) o conhecimento apoiado por estratégias de aprendizagem sobre o modo de estabelecer uma visão e meios para estimular a discussão e a autoanálise; ii) a habilidade para estabelecer estruturas e processos que facilitem a partilha de informação; iii) a vontade de aprender coletivamente, como parte dos valores profissionais dos membros (*ibid*.).

Na realidade, a construção atual das escolas na sua generalidade está feita só para a aprendizagem dos alunos e não de todos que nelas trabalham e, desta forma, tornam-se instituições não aptas para aprendizagem permanente por causa da sua gramática de funcionamento. Daí a necessidade da mudança da gramática escolar para adaptar-se às necessidades da escola como CAP. Portanto,

> o conceito de aprendizagem duma instituição passou de uma organização que fomenta a aprendizagem contínua, para uma outra que aproveita esta aprendizagem contínua para a melhoria e para a própria mudança; de ver as relações como um método de partilha de conhecimento, a beneficiar esta relações por toda a organização. As instituições aprendem verdadeiramente quando atribuem mais capacidade e poder a indivíduos e grupos. O envolvimento dos trabalhadores está no núcleo da aprendizagem organizacional. Para isso, como mencionado anteriormente, as organizações devem alterar e criar as condições e os processos que a possibilitem (*ibid*., p. 32).

Para facilitar a compreensão da racionalidade da transformação duma escola em CAP, vamos recorrer ao exemplo do modelo de Equipas Educativas apresentado como fórmula organizacional alternativa à gestão intermédia da escola baseada na unidade turma-classe e que visa agrupar educativamente os conteúdos em áreas interdisciplinares, os alunos em grupos de turmas, os professores em equipas educativas (Formosinho, 1988). Esta estruturação não só devolve maior poder à organização escolar, mas também capacita a escola a aperfeiçoar-se continuamente e internamente para encontrar respostas articuladas para os problemas e desafios com que se depara no trabalho que desenvolve para e com os alunos (Formosinho & Machado, 2009).

A organização da escola por Equipas Educativas apresenta como um desafio de reestruturação da escola, i) que se abre a respostas educativas contextualizadas, ii) respeita o poder de discrição profissional dos professores, iii) fortalece a sua capacidade de decisão de decisão e o seu aperfeiçoamento profissional contínuo em situação de trabalho, iv) cria oportunidades para eles aprenderem uns com os outros, através da

interação, da observação e da colaboração mútuas e do desenvolvimento de redes de contacto alargadas (*ibid*.).

Cada Equipa Educativa é organizada sob uma coordenação, e avalia as necessidades, recolhe dados acerca dos alunos, das famílias, da escola, do meio envolvente e análise da situação; estabelece prioridades, define objetivos, seleciona conteúdos e decide a sua integração geral, organização das estratégias de ensino, desenvolvimento das atividades, organização dos espaços próprios, organização dos recursos e materiais didáticos, orientação e acompanhamento dos alunos e critérios de avaliação; faz a gestão flexível do tempo escolar e organiza as atividades letivas e não letivas de modo a proporcionar um adequado tempo útil de aprendizagem a cada aluno e faz ainda a gestão do crédito horário destinado aos apoios educativos (*ibid*.).

Com este modelo os docentes podem aprender novas práticas e adquirir novos conhecimentos, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos seus alunos, gerando desta forma, uma inovação centrada na escola e na formação contínua dos professores.

Para tal, não foi preciso alterar todas as regras da organização escolar. Portanto, as mudanças sensíveis que provocam efeitos nos modos de aprender dos alunos (e dos docentes) requerem que se altere, pelo menos, algumas das variáveis chave dessa gramática: i) o modo de gestão do currículo prescrito, ii) o modo de organizar os grupos de alunos em turmas, iii) a forma de alocar os professores aos alunos, iv) o modo de gerir os tempos e / ou os espaços de ensino e aprendizagem e v) os modos de trabalhar dos professores (e dos alunos) (Alves, Formosinho & Verdasca, 2016).

Desta forma, a escola aparece como uma unidade básica de formação e inovação, que desenvolve à sua volta uma aprendizagem institucional ou organizacional, onde as relações de trabalho ensinam e a organização como conjunto aprende (Alves & Cabral, 2017). Mas, Bolivar (2012) alerta que esta formação tem de ser dirigida de forma a melhorar aquilo que se faz, partindo de uma análise da situação, onde os próprios processos de trabalho sejam os geradores de mudança. Toda formação centrada na escola procurará a ser uma tarefa colegial e em equipa, no próprio processo de melhoria do currículo para melhor contribuir para o aumento dos próprios conhecimentos e habilidade profissional, reutilizando-os em novas formas de fazer as escolas.

Para isso, Bolam et al. (2005) defendem que os processos para desenvolver uma CAP devem ter como prioridades:

a) O foco nos processos de aprendizagem tanto dos alunos como dos professores, exige que sejam oferecidas as oportunidades para o desenvolvimento profissional

permanente, baseado no contexto de trabalho e nas necessidades da prática (aprendizagem experimental, prática reflexiva, socialização profissional, investigação-ação, aconselhamento). Neste sentido, a autoavaliação aparece como uma das principais fontes de aprendizagem na base de dados analisados e tomada de decisões nos planos de ação.

b) O papel da liderança das CAP, porque sem apoio ativo da liderença a todos os níveis será mesmo difícil desenvolver comunidades profissionais de aprendizagem. Construir e manter uma escola na dinâmica de trabalho duma CAP exige um apoio firme e sustentado dos diretores que devem criar e promover um contexto de regras e cultura de colegialidade e colaboração.

c) Desenvolver outros recursos sociais num espírito de confiança e respeito, criando laços, redes entre diferentes agentes da comunidade escolar.

d) Gerir recursos estruturais: tempo e espaço para facilitar as oportunidades de aprendizagem coletiva com a criação de novas estruturas organizacionais (a coordenação, os mecanismos de comunicação, os papéis interdependentes, a administração conjunta, a colaboração, etc.).

e) Interação e relação com os agentes externos, porque uma CAP não funciona no isolamento, precisa de apoio externo, relações e alianças com famílias e a comunidade local e estar ligada em redes com outros estabelecimentos de ensino da sua área para o apoio e o intercâmbio.

Para uma escola tornar-se CAP eficaz, é preciso considerar o contexto de cada escola; pois "cada escola tem o seu tamanho, a sua história e a sua configuração. Ainda que todas sejam parecidas, cada uma é diferente. Não se pode ignorar o contexto quando se quer introduzir um projeto de inovação" (Santos Guerra, 2014, p. 36). Compreende-se assim a defesa da autonomia de cada escola, porque, como a melhoria depende de cada contexto, é preciso dar a cada escola uma certa autonomia que permite à direção dar respostas adequadas aos problemas e exigências da sua escola (Barroso,1997; 2005).

Bolivar (2012) entende a autonomia como

> a possibilidade de cada estabelecimento de ensino construir a sua própria capacidade de desenvolvimento para sua melhoria, de modo concreto, como a criação de dispositivos, competências, apoios e meios que permitam às escolas, em articulação com o contexto local, a construir o seu próprio espaço de desenvolvimento, em função dos objetivos assumidos institucionalmente, e um projeto contratualizado com a administração ou comunidade (p. 45).

Sumarizando as CAP oferecem, de facto, oportunidades para aprender e pensar juntos sobre o modo de melhorar as respetivas práticas docentes, para que estas contribuam para estimular a aprendizagem dos alunos. Este modelo de ser da escola exige também uma colaboração externa, mais vasta, entre escolas e a comunidade num modelo de comunidades de aprendizagem amplificadas ou alargadas.

2.4. A criação das comunidades de aprendizagem amplificadas

Num mundo hoje interconectado, a escola já não pode sobreviver estando fechada ao exterior e vivendo nos seus quatro muros, mas precisa do envolvimento e paticpação de outros atores para o sucesso dos processos de melhoria escolar:

> Conseguir uma melhoria da educação para todos, nos tempos que correm, é impossível se não se mobilizar o capital social em torno da escola. As escolas, especialmente aquelas que estão em contextos desfavorecidos, não podem trabalhar bem estando isoladas das famílias e dos recursos das respectivas comunidades. É evidente que, quando as escolas trabalham em conjunto para apoiar a aprendizagem dos alunos, estes geralmente são bem-sucedidos. Daí o apelo contínuo para a formação de redes de colaboração que integrem diversas instâncias nas tarefas educativas (Bolivar, 2012, p. 151).

Trata-se de revitalizar o tecido associativo, através de redes (culturais, familiares, sociais) para construir novos compromissos em torno da educação ou formas de redes de colaboração que integrem diversas instâncias nas tarefas educativas. Neste sentido, são aconselhadas também novas fórmulas para criar e apoiar a capacidade de melhoria com a criação de parcerias (*partnerships*) e de redes formais (*networks*) entre escolas e outras instâncias sociais.

Hopkins (2007) define as redes como

> entidades sociais importantes, caraterizadas pelo compromisso com a qualidade e rigor, focalizadas nos padrões educativos e aprendizagem dos alunos. Em tempo de mudança são também um meio eficaz no apoio à inovação. Na educação, as redes promovem a disseminação das boas práticas, fomentam o desenvolvimento profissional dos professores, apoiam a formação de competências na escola, fazem a ligação entre estruturas centralizadas e descentralizadas, e acompanham o processo de reestruturação e reculturação das organizações e sistemas educativos (p. 131).

Para isso, é necessário alterar os papéis e as estruturas que incrementam, em conjunto, o profissionalismo dos professores, a construção de contextos de relação cooperativa, de ambiente cultural de trabalho para o próprio desenvolvimento profissional

dos diferentes agentes (internos e externos) educativos envolvidos. Também é necessário revitalizar a "cultura organizacional de participação" na vida quotidiana da escola (Barroso, 1995), isto é, estabelecer novos dispositivos organizacionais para a melhoria do ensino e empreender um processo conjunto que reinventa o apoio local às escolas ao promover diferentes meios de colaboração, vínculos e parceiras multifuncionais (Bolivar, 2007).

Neste sentido, o papel da liderança é importante. Ela tem de ser exercida para favorecer as redes de colaboração, proporcionando um verdadeiro ambiente de participação efetiva e associativa e estabelecendo programas concretos do desenvolvimento comunitário; pois a educação resulta da ação de muitos agentes e instituições e, para funcionar bem, precisa de ser partilhada, cooperativamente, pelas restantes instâncias sociais (Bolivar, 2012; 2015). Para tal, é preciso criar as redes interescolas com famílias e os outros intervenientes da comunidade que ajudam a escola a melhorar a aprendizagem dos seus alunos (Machado, 2014). Sem redes de colaboração e participação, as possibilidades da ação coletiva são escassas.

A rede entre escolas pode consistir na partilha de boas práticas entre grupos de professores que trabalham juntos para desenvolver melhor o currículo para a melhoria da educação dos seus respetivos estabelecimentos de ensino (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015; Formosinho, Alves & Verdasca, 2016). Para isso, tendo em conta a inexistência de mecanismos e dispositivos, como as condições e contextos para o intercâmbio, será necessário a criação de condições (tempo, espaço, clima) para esta partilha entre professores (Formosinho & Machado, 2009; Cabral & Alves (2016).

Seria um espaço para os professores articular e partilhar o conhecimento tático desenvolvido na sua experiência profissional; organizar atividades e estruturas que promovem a melhoria profissional e organizacional; promover a colaboração enriquecedora entre profissionais; criar um sentido de comunidade para o seu desenvolvimento como organização; modos de aprendizagem não escolarizadas, etc. (Formosinho, 1998; Bolivar, 2012; Alves & Cabral, 2016b; Alves & Palmeirão, 2016). Este trabalho pode ser acompanhado pelos centros de recursos profissionais de professores, pelas universidades, pelos consultores ou supervisores que estimulam a utilização de novos conhecimentos de acordo com as necessidades/exigências das escolas e dos professores (Schlemenson, 1990; Formosinho & Machado, 2014).

A rede com as famílias impõe-se por elas serem coeducadoras e corresponsáveis com a escola na aprendizagem dos seus filhos, o que sugere a sua participação ativa, de

modo a articular as práticas escolares como o seu apoio imprescindível (Bolivar, 2012; Alves, 2005b; Robinson, 2019). Para Bolivar (2012), "a família, a escola e a comunidade são três esferas, segundo o grau em que se intersetam e se envolvem, terão os seus efeitos na educação e na aprendizagem dos alunos e alunas" (p. 153). Deste modo, as famílias devem deixar de serem simples clientes ou consumidores e passando a serem gestores da escola para o seu grande envolvimento na educação dos seus filhos (Alves, 2005b); pois, o que se nota, na prática, é a falta de apoio por parte dos pais e o seu envolvimento escasso no processo educativo da escola. Por isso, são precisas novas formas de participação efetiva dos pais, deixando de se limitar à representação formal artificial ou à celebração de reuniões oportunas como tem acontecido muitas vezes. Esta colaboração ou participação deve estar associada à forma de trabalho coletivo a todos os níveis da vida da escola.

Assim, justifica-se o desafio da construção do "novo espaço público educativo" através de redes (culturais, familiares, sociais) que construam novos compromissos em torno da educação: "A partir desta perspetiva, a proposta adquire todo sentido, ao surgir a possibilidade de um novo contrato educativo com responsabilidades partilhadas entre o conjunto de atores e instâncias sociais, e não somente nas mãos educadores profissionais" (Novoa, 2009, p.197). Bolivar (2012) chama de uma "cultura de corresponsabilidade" entre todos membros da comunidade escolar para fomentar a capacidade de melhoria através da criação de comunidades profissionais e estas estando bem estabelecidas e sendo bem orientadas obtêm impactos profissionais nos intervenientes.

Para tornar uma escola numa comunidade aprendente amplificada, capacitada para melhoria escolar é preciso uma nova compreensão da liderança. Daí a relevância de mudar a liderança tradicional do líder formal para uma liderança distribuída ou partilhada.

3. A Liderança educacional distribuída

A nova configuração do conceito da escola como CAP exige uma nova forma de liderança, isto é, uma liderança distribuída que não seja entendida como "uma delegação ou atribuição" de tarefas ou responsabilidades, partindo de uma posição central, mas que resulte de um processo onde se constrói um sentido de comunidade, com missões e propósitos partilhados, o que implica o envolvimento, iniciativa e cooperação de todo o pessoal da comunidade educativa (Fullan, 2003).

Começaremos por esclarecer o conceito da liderança distribuída, a seguir, a necessidade de passar da liderança burocrática para uma liderança distribuída e, por fim, as práticas de liderança ligadas a este modelo.

3.1. Conceito da liderança distribuída

A liderança é onsiderada como o segundo fator interno à escola mais influente na melhoria da aprendizagem dos alunos depois do professor na sala de aula (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; OCDE, 2008); a qualidade dos professores pode ser potenciada, pr sua vez, pela própria ação dos líderes ao influenciar as suas motivações e capacidades bem como o contexto e ambiente escolares (MacBeath, 2011). Segundo Bolivar (2020b), doze anos depois, os três dos maoires pesquisisadores sobre o assunto em um trabalho memorável (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020) mantêm a mesma convição afirmando que esta influência se dá por meio de como a escola organiza uma cultura que promove a qualidade de ensino e aprendizagem.

Sendo um conceito dinâmico e polissémico, a liderança tem sofrido uma evolução considerável, merecedora de diferentes interpretações de tal modo que parecem existir quase tantas definições de liderança, quantos os autores que a tentaram definir. O Quadro 11 apresenta algumas tentativas de definições.

Quadro 11 - Definições de Liderança

Descrição	Autores
Poder exercido sobre os outros e que permite a um indivíduo fazer certas coisas, obtê-las dos outros e realizar aquilo que por si só nunca poderia alcançar.	Fielder (1967)
Interação entre dois ou mais elementos de um grupo que geralmente envolve uma estruturação ou r eestruturação da situação e das perceções ou expectativas dos membros.	Bass (1990)
Processo de levar a um grupo a agir de acordo com os objetivos do líder ou propósitos partilhados.	Sergiovanni (1996/2004)
Liderança pode ser entendida como uma transação entre um líder e seus seguidores com a finalidade de atingir um objetivo ou sonho. Uma ressonância existe entre líderes e seguidores que f az deles aliados em abraçar uma causa comum.	Bennis (1999)
Processo de influência que afeta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objetivos para a organização ou grupo, a organização das actividades para o alcance dos objetivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objetivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito da equipa, a obtenção de apoio e cooperação das pessoas exteriores ao grupo ou organização.	Yukl (2002)
Capacidade para influenciar outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior.	Blanchard (2007/2013)
Capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros.	Cunha e Rego (2009)
Processo de influência através do qual o líder gera grandes mudanças e assunções dos seguidores, levando-os a comprometerem-se entusiasticamente com objetivos e missão da organização.	Martins (2010)

Fonte: Antunes e Silva (2015, p.77)

.

Nestas definições aparecem algumas variáveis caraterizadoras do fenómeno da liderança, designadamente influência, objetivos, poder, grupo, interação/cooperação. Assim, a liderança pode ser entendida como um processo de influência social por meio do qual uma pessoa, o líder, influencia intencionalmente outras pessoas, os liderados (Antunes & Silva, 2015). Sendo um processo que integra líderes, liderados e aspetos do contexto, a influência nunca é neutra, isto é, os líderes e liderados influenciam-se mutuamente contribuindo para a eficácia (ou ineficácia) das organizações. Por isso, Rego (1998) define a liderança como "uma espécie de energia, cujos efeitos só se produzem porque existem dois pólos (líderes e seguidores) e material condutor (situação)" (p. 425).

Por sua vez, Bolivar (2012) entende por liderança "fundamentalmente, a forma de determinar uma direção (objetivos, projetos, visão, etc.) e exercer influência" (p. 48) e explica que, "quando estes esforços são dirigidos para a melhoria da aprendizagem dos alunos, falamos de liderança pedagógica ou educativa" (*ibid.*), acrescentando que esta nova forma de liderança "resulta de um processo onde se constrói um sentido de

comunidade, com missões e propósitos partilhados, o que implica o envolvimento, iniciativa e cooperação de todo o pessoal" (p. 74).

Esta nova conceção da liderança com características de descentralização recebe várias designações: distribuída, educacional, pedagógica, educativa, dispersa, desconcentada, democrática, colaborativa, coletiva, cooperativa, simultânea, coordenada, compartilhada ou partilhada, relacional e *co-leadership* (Bolden, 2011). Esses vocábulos têm como denominador comum a ideia de que a liderança não é um monopólio ou responsabilidade de uma só pessoa, mas um processo social numa visão coletiva e sistémica[28].

O mesmo autor identifica três premissas comuns à maioria dos autores sobre a liderança distribuída: a) a liderança é uma propriedade emergente de um grupo ou rede de indivíduos que interagem; b) há uma abertura para os limites da liderança; c) as variações de especializações são distribuídas transversalmente entre muitos, não entre poucos. Elmore (2000) clarifica:

> A liderança distribuída não significa que não há responsáveis pelo desempenho global da organização. Implica sim que a principal função dos diretores passe pelo desenvolvimento das competências e conhecimentos das pessoas na organização, criando uma cultura comum de expetativas em torno da aplicação dessas competências e conhecimentos, gerando uma relação produtiva entre as diferentes partes da organização e responsabilizando as pessoas pelas contribuições para o resultado coletivo (p. 15).

Harris e Lambert (2003, p. 20) apontam cinco pressupostos que fundamentam a nova visão da liderança:

> a) A liderança não é uma teoria de traços, liderança e líder são coisas distintas: a liderança pode traduzir-se nos processos recíprocos de aprendizagem, que permitam aos participantes construir e negociar significados que conduzem aos objetivos de educação comuns.

[28] Esses conceitos são tratados como sinónimos e têm um uso às vezes considerado indiscriminado e indevido pelo que há quem defenda a clarificação da sua diferenciação. Como é o caso de Bolivar (2012) que distingue o "distribuído" e o "coletivo" (quantidade total de influência atribuída a todos os participantes, num determinado sistema de ensino: professores, pais, diretores, pessoal administrativo, etc.) e o "distribuído" e o "partilhado" (pessoas que trabalham na escola e partilham uma responsabilidade na liderança, dependendo da tarefa, tempo ou experiência necessária). Para não entrarmos nesta discussão, por não ser objeto do nosso estudo, optamos pelo único conceito de liderança distribuída para identificarmos este novo modelo de liderar as escolas como CAP.

b) A liderança baseia-se na aprendizagem que conduz a uma mudança construtiva: a aprendizagem acontece entre os intervenientes e ocorre de forma coletiva e é direcionada para objetivos comuns.

c) Todos os intervenientes têm o potencial e o direito de trabalhar como líder: liderança é um trabalho especializado e complexo, que pode ser aprendido por todos os elementos da comunidade escolar.

d) Liderança é um esforço partilhado e forma a base da democratização das escolas: transformar a escola é um esforço coletivo, logo, as pessoas fazem-no de um modo mais eficaz quando há interajuda.

e) A liderança requer a distribuição de poder e autoridade: a aprendizagem partilhada, o propósito, a ação e a responsabilidade exigem a remodelação do poder e da autoridade. As autoridades locais de educação e os diretores devem distribuir a autoridade e os professores aprender formas de aperfeiçoar o seu papel.

Para Bolivar (2020b), "a liderança distribuída perspetiva a liderança como um processo multiagente e multidirecional, socialmente compartilhado, situado na interseção entre os líderes, os colaboradores e a sua situação, pondo em destaque todos os indivíduos que contribuem e não apenas, ou necessariamente, os líderes designados" (p. 68). E pode ocorrer em várias configurações de atividade, nomeadamente: (a) distribuição colaborativa quando dois ou mais líderes desempenham ações de liderança de modo síncrono e colocado; (b) distribuição coletiva quando as ações de liderança são interdependentes e assincronamente desempenhadas; ou (c) distribuição coordenada quando as ações de liderança são desempenhadas em sequência pré-estabelecida (Lourenço-Gil, Machado, Cabral & Alves, 2020).

Nas CAP todos os membros devem ter a consciência que são líderes e cada membro "possui o potencial e o direito de trabalhar como líder" (Harris & Lambert, 2003, p. 20) e que liderar deve ser entendido como um "esforço partilhado" ao serviço de um esforço coletivo para melhorar o trabalho da escola (*ibid*.). Daí a necessidade de haver a redistribuição do poder e da autoridade por todo o coletivo docente (Bolivar, 2012).

Para Elmore (2008), este modelo de liderança educacional possui três caracteristicas importantes: i) é centrado numa prática que procura a melhoria da qualidade educativa e desempenho dos alunos; ii) entende a liderança como uma função distribuída e não como baseada num cargo; e iii) exige mais ou menos investimento contínuo em conhecimento e aptidões, já que o conhecimento baseado na prática docente é alvo de mudanças constantes e a população de atuais e potenciais líderes está em contínua mutação.

MacBeath (2011) realça:

> A ênfase numa liderança distribuída é um desafio do terceiro milénio que atravessa as fronteiras dos países. De certo modo, é a resposta pragmática da impossibilidade de uma liderança individualista ou heróica, mas também o reconhecimento de que as escolas não podem criar capacidade e sustentabilidade ou planificar a continuação dos cargos, se não forem capazes de detetar as oportunidades que se apresentam para a liderança e que se encontram dispersas na comunidade escolar (p. 132).

Na verdade, a liderança distribuída aumenta as oportunidades da organização, beneficiando das capacidades de um maior número de colaboradores, permitindo aos membros capitalizar as suas forças individuais, e promovendo entre os membros da organização um maior sentimento de interdependência e um sentido de como a própria ação tem um efeito sobre a organização no seu conjunto (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

Para tal, é preciso passar de uma liderança tradicional burocrática para uma liderança mais centrada na aprendizagem dos alunos.

3.2. De uma liderança burocrática a uma liderança centrada na aprendizagem

Marzano et al. (2005) concluem nas suas investigações que há caminhos para a liderança influenciar os resultados académicos: o primeiro diz respeito às ações que incidem diretamente no ensino e aprendizagem, como é o caso da seleção, apoio e desenvolvimento profissional dos professores, e o segundo está relacionado com atividades ligadas indiretamente às práticas docentes, através da criação de condições organizacionais que ajudam a escola a trilhar com facilidade as pegadas da melhoria escolar. Daí o *slogan* do "efeito-diretor" que não é direto por não trabalhar na sala de aula, mas que é indireto porque contribui para a criação de condições de motivação e compromisso com a melhoria escolar para que os processos de ensino-aprendizagem nas salas de aulas sejam mais ricos e produtivos.

É neste sentido que a nova organização da escola como CAP exige a mudança da liderança burocrática para uma liderança totalmente centrada na aprendizagem que não se limita às ações do diretor porque, como sublinha Elmore (2000), "a melhoria é mais uma qualidade da organização, não de características pré-existentes nos indivíduos que lá trabalham" (p. 25). Desta forma, a liderança deve ser concebida como "algo separado da pessoa e do papel que essa pessoa possa desempenhar num determinado momento. A

liderança reside na escola e não na personalidade do diretor que tem de construir a sua própria capacidade de liderança" (Bolivar, 2012, p. 63).

Formar escolas capacitadas exige uma liderança múltipla e distribuída; pois, a capacidade de um estabelecimento de ensino para a melhoria escolar depende, de forma relevante, de equipas diretivas com capacidade de liderança, capazes de contribuir para a dinâmica, apoio e incentivo na construção da sua capacidade interna de melhoria. É um modelo de direção dos estabelecimentos de ensino favorecedor do exercício de uma liderança pedagógica centrada na aprendizagem que chama os professores a serem líderes, assumindo o desenvolvimento do currículo e liderando os seus alunos tanto durante o trabalho na sala de aula como no processo de aquisição das aprendizagens, cuja qualidade decorre, em grande medida, do investimento que os professores fazem no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional (Bolivar, 1997a; 2010; 2015; Hargreaves & Fink, 2007; Fullan, 2019).

O desafio de capacitar as escolas para a melhoria exige de passar de uma administração ou direção tradicional baseada nas lógicas de matriz hierárquica e burocrática, de cima para baixo, para formas de administração mais horizontais que incorporam nos processos de decisão os outros intervenientes da comunidade educativa. De facto, quando a direção se limita a uma gestão meramente administrativa, a responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos fica diluída, mas, quando se focaliza numa liderança para a aprendizagem, esta responsabilidade torna-se central.

Uma liderança centrada na aprendizagem exige que a administração das escolas vá mais além da gestão para poder promover uma organização para a aprendizagem, que não se limita a uma gestão burocrática, mas deve passar a ser um motor de mudança e recursos, que aproveita as competências dos seus membros em prol de uma missão comum de melhorar a aprendizagem de todos seus alunos (Murillo, 2006; Bolivar, 2015).

Para Bolivar (2012), "o sucesso de uma liderança no ensino deve ser medido pela sua contribuição na melhoria da qualidade docente, que está na base da boa aprendizagem dos estudantes" (p. 62). Por isso, Hargreaves e Shirley (2009) defendem que uma mudança sem liderança não tem hipótese de se tronar sustentável e Bolivar (2012) recorda que "não existe um projeto bem-sucedido de dinamização ou melhoria de uma instituição que não tenha por trás uma equipa de direção ainda que esta não seja a protagonista direta" (p. 57). Nesta perspetiva, o sistema de reforma tem que criar as condições para que os líderes não se limitem a implementar mandatos externos, mas também tenham a

capacidade e flexibilidade necessárias para eles próprios gerarem mudança (Fullan, 2019).

Assim a liderança consiste na criação das condições e contextos para que os docentes aprendam novas práticas, como comunidade profissional, a fim de melhorar o seu modo de ensinar para garantir melhor aprendizagem dos seus alunos (Bolivar, 2019). O mais importante é procurar saber quais são as práticas de administração escolar que criam um contexto capaz de melhorar o desempenho dos professores e de todo estabelecimento de ensino, de modo a influenciar a melhoria da aprendizagem dos alunos.

3.3. Práticas da liderança distribuída com impacto na aprendizagem dos alunos

Na base de experiências e da literatura existente, as estratégias e práticas-chave da liderança que promovem a melhoria da aprendizagem dos alunos podem, segundo Bolivar (2012), "corresponder a três domínios da direção escolar: Liderança educacional, Liderança organizacional e Liderança para a melhoria contínua" (p. 79).

Para o mesmo autor, as práticas de liderança com maior efeito no desempenho dos alunos são: i) o estabelecimento de objetivos de ensino comuns; ii) a construção de redes e estruturas sociais que permitam alcançar o objetivo; iii) a participação direta na supervisão de apoio dos professores; iv) o fortalecimento da capacidade docente, proporcionando educadores comuns a qualidade de ensino elevada; v) tratar os colaboradores como indivíduos e possuir uma boa capacidade para a resolução de problemas e conflitos.

Portanto, "não basta distribuir a liderança, é também necessário desenvolver a liderança" (*ibid*.,p. 120), ou seja "criar um órgão comum de conhecimentos e competências associadas à prática da liderança e oferecer oportunidades às pessoas para usufruírem dessas aptidões" (Elmore, 2011, p. 81), pois a liderança distribuída é mais uma ação do grupo que trabalha em colaboração sobre o ensino e a sua melhoria e se constrói aprendendo juntos, colaborando e participando ativamente (exercendo influência e incutindo perspectivas) cada um no seu lugar, em prol da melhoria de processos de ensino e aprendizagem (Bolivar, 2012; 2015).

Hopkins (2003) fala de três frentes da ação para uma liderança focada na melhoria da aprendizagem: a) definir os valores e propósitos da educação no seu estabelecimento de ensino, estabelecendo uma visão ou meta em torno de um projeto; b) gerir os processos

de ensino e aprendizagem; c) identificar a escola como uma comunidade profissional de aprendizagem.

Robinson (2007) apresenta, na base duma meta-análise de estudos quantitativos sobre a liderança com o impacto na melhoria da aprendizagem, cinco dimensões da liderança eficaz:

a) *Estabelecimento de metas e expetativas*. Estabelecer objetivos de aprendizagem relevantes e mensuráveis, comunicar de forma clara com todas as partes e acompanhar as mesmas, assim com o envolvimento do corpo docente e dos outros implicados no processo. A clareza e consenso nas metas geram o bom desempenho e sentido de prioridade, através das novas exigências, e fazem com que os professores possam desfrutar do seu trabalho ao sentirem-se no controlo da situação.

b) *Obtenção e distribuição de recursos de forma estratégica*: Implica alienar a seleção de recursos (tempo e financiamento) com prioridade e os objetivos do ensino; inclui, igualmente, a seleção adequada e provisão do corpo docente; implica também uma abordagem concentrada e não fragmentada, da melhoria do ensino; afetar recursos para atingir objetivos relevantes.

c) *Planificação, coordenação e avaliação do ensino e do currículo*. Implicação direta no apoio e avaliação do ensino, mediante a visita regular às salas de aula, fornecimento do respetivo *feedback*, formativo e sumativo, aos professores. Supervisão direta do currículo, mediante a coordenação entre os professores, entre níveis e etapas da escola, e o interior de cada curso ou ciclo. A coerência incrementa as oportunidades de aprendizagem e a avaliação com base nas evidências possibilita a indagação para a melhoria.

d) *Promoção e participação na aprendizagem e desenvolvimento dos professores*. Se a qualidade dos professores tem impacto direto nas oportunidades futuras das crianças, a liderança terá que promover as oportunidades, formais e informais, para a aprendizagem profissional. Liderança que não só promove, mas que também participa diretamente com os professores no desenvolvimento profissional, formal e informal.

e) *Assegurar um ambiente estruturado e de apoio*. Organizar as aulas de forma a reduzir os tempos de espera, as pressões externas e as interrupções, para proteger as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Deve-se estabelecer um

ambiente estruturado, que favoreça a aprendizagem, dentro e fora das aulas e relações de confiança mútua entre os dirigentes, professores, pais e alunos.

Para Robinson (2011), dessas cinco dimensões têm mais impacto direto na aprendizagem dos alunos a quarta (Promoção e Participação na aprendizagem e desenvolvimento dos professores) e a terceira (Planificação, coordenação e avaliação do ensino e do currículo) por estarem centradas no que fazer e como fazê-lo ou seja, conhecimentos, competências e disposições necessárias para que as cinco dimensões funcionem num contexto em particular.

Robinson (2019) denota que, na ausência de pesquisas sobre práticas para estabelecer esses vínculos, orientações atuais, perspetivas e desenvolvimentos, torna-se necessário incluir uma sexta dimensão, isto é, as relações da escola com a comunidade e outros apoios externos. Segundo o autor, é necessário construir vínculos entre famílias e escola para aumentar o compromisso com o sucesso educacional, bem como comprometer as famílias e a comunidade a colaborar em redes com a escola ao serviço de uma educação melhor para os alunos.

Anderson (2010) enumera quatro tipos de práticas da liderança com impacto na aprendizagem dos alunos:

a) *Estabelecer uma direção* (visão, expetativas, metas do grupo). Os diretores eficazes têm uma visão clara e sentido da escola, desenvolvendo uma compreensão partilhada e missão comum da organização, focalizada no progresso dos alunos, desenvolvendo assim práticas tais como: identificar novas oportunidades para a organização, para motivar e incentivar as pessoas a atingirem os objetivos comuns.

b) *Desenvolver o pessoal*. Habilidade do líder para estimular as capacidades dos membros de uma organização, necessárias para que se mobilizem de forma produtiva em função das respetivas metas. As práticas coerentes são: desenvolvimento profissional, atenção, incentivos ou apoio, processos deliberativos que aumentam a capacidade dos membros para responder melhor às situações.

c) *Reestruturar a organização*. Estabelecer condições de trabalho que possibilitem aos colaboradores um desenvolvimento das suas motivações e capacidades, com práticas que construam uma cultura colaborativa, facilitem o trabalho em equipa, assim como a gestão do contexto. Para isso deve-se permitir a criação de períodos comuns de planificação para os professores, estabelecimento

de estruturas grupais para a resolução de problemas, distribuição da liderança e maior envolvimento dos professores na tomada de decisões.

d) *Gerir os programas de ensino e aprendizagem*. Conjunto de tarefas destinadas a supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo, fornecer os recursos necessários e seguir o processo dos alunos. As práticas adequadas são: supervisionar a sala de aula; motivar, emocionalmente os professores, confiando neles e nas suas capacidades, promovendo as suas iniciativas e a abertura a novas ideias e práticas.

Alves e Cabral (2016b) apontam também três propósitos fundamentais para a liderança da CAP: a) definir um rumo (permitir que cada aluno atinja o seu potencial e traduzir esta visão em todo o currículo escolar); b) desenvolver as pessoas (permitindo aos alunos de tornar-se aprendentes ativos e criando escolas que se transformam em CAP); c) desenvolver a organização (criar escolas baseadas na evidência e uma organização eficaz e envolver-se em redes, colaborando para a diversidade do currículo, o apoio profissional e o alargamento de serviços).

Mas a aplicabilidade destas práticas não é automática, mas deve ser adaptada a contextos particulares e não pode ser generalizada. Por isso, "é da responsabilidade das equipas de gestão, encontrar a forma de adaptar e executar, de modo concreto, as práticas nos locais e condições particulares das suas escolas" (*ibid*., p. 48).

Uma escola transformada em CAP, capacitada para a promoção da melhoria da aprendizagem dos seus alunos com uma liderança bem distribuída, não pode funcionar duma maneira fechada ou isolada, mas precisa de apoio de fora, de alguém ou entidade com outro olhar para incentivar, apoiar e ajudar a sua pretensão de cumprir melhor a sua função de ensinar a todos os seus alunos.

4. Prestação de contas inteligente

Fullan (2003; 2010) sustenta que o aconselhamento externo é fundamental nos processos de mudança. Para tal, é necessário definir as formas de apoios e de pressão, porque nem todas são eficazes. Bolivar (2007) esclarece que as políticas de apoio externo para a melhoria da educação nas últimas décadas oscilam entre uma estratégia de controlo, desde uma tutela e dependência de regulação administrativa, e a promoção do compromisso e a implicação, desenvolvendo a autonomia escolar e maiores poderes de decisão na escola.

Começamos por conhecer o significado do próprio conceito de prestação de contas inteligente; a seguir a sua função e por fim as suas formas de atuação.

4.1. O conceito de prestação de contas inteligente

Hoje a chamada terceira via, que focaliza a melhoria no ensino-aprendizagem, defende que as escolas precisam de pressão e apoio para serem capacitadas de melhorar o seu modo de ensinar e aprender; pois, "as pressões que criam sinergias positivas podem promover a motivação num grande número de pessoas para um esforço individual e coletivo, essencial para conseguir resultados contínuos" (Barzanò 2009, p. 223).

O conceito de "*Accountability*" aparece, pela primeira vez, em dicionários anglo-saxões, no século XVIII e foi a partir da década de 1970 que teve forte manifestação inclusive na área da educação, quando, segundo Becher et al. (1970, *apud* Barzanò 2009), diferentes fontes de pressão exigiram que as escolas deviam prestar contas perante as famílias e o público em geral.

Os mesmos autores encontram cinco razões na origem do conceito de prestação de conta na educação:

a) O interesse crescente dos pais na vida escolar dos alunos, apoiados pelos resultados da investigação, que realçavam a influência do envolvimento das famílias na aprendizagem e no sucesso dos alunos.
b) Os próprios professores começaram a atribuir uma importância crescente à participação na vida da escola, entenderam que tal se encontrava dentro das suas funções.
c) O próprio conceito de público começou a desenvolver uma abordagem consumista: passou-se a ver a população cada vez mais como um compósito de consumidores com as suas necessidades e os seus direitos e não como pessoas que se limitavam a usar os serviços públicos.
d) Entretanto, ganhou evidência uma tendência de dois gumes: por um lado, a preocupação com os gastos do Estado e a ideia de obter «valor por dinheiro» nos serviços públicos, assim se introduzindo um paralelismo enganador entre a escola e a indústria; por outro, uma desconfiança crescente nas autoridades públicas, incluindo o mundo da educação.
e) Finalmente, começou a desenvolver-se um interesse acrescido na definição de padrões de qualidade para a educação, com base no pressuposto de que a

possibilidade de medir os resultados com fiabilidade permitiria saber se as escolas estavam ou não a fazer um bom trabalho.

A tradução em português do conceito de *accountability* não é fácil, mas a mais comum é "prestação de contas" ou "responsabilização" (Schneider & Nardi, 2014). Para Afonso (2009a), o conceito de "*accountability*" remete para uma articulação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização. O mesmo autor reconhece não haver nenhum sistema (formal) de *accountability* pública na educação em Portugal, muito embora seja possível identificar formas parcelares emergentes como a avaliação do desempenho docente, os resultados de exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais), os *rankings* escolares, o regime de autonomia e gestão das escolas, o programa de avaliação externa das escolas.

Perante este modelo de prestação de contas, as escolas refugiam-se muitas vezes naquilo que Brunsson (2006) chamou de hipocrisia organizacional, dando entender que tudo vai bem, apesar da constatação de níveis elevados de inconsistência, de descoordenação e de incoerência entre o discurso, a decisão e a ação na gestão das organizações escolares. A imposição do avolumar de exigências e de orientações obriga as organizações a reagir de formas diversificadas, nomeadamente através de estratégias desconexas, duplas, ritualizadas, de modo a encontrarem os meios de, por um lado, acolherem positivamente as exigências contextuais, conformando-se aparentemente com elas, e, por outro, manterem outro tipo de procedimentos, por vezes, bastante desalinhado com a mensagem que vai sendo difundida (Costa, 2009b).

Por sua vez, Sá (2004) chama de "hipocrisia institucional" à conformidade institucional, traduzida em rotinas, imitação, convição e negociação, isto é, práticas caracterizadas por uma adesão às regras, normas e valores e exepetativas institucionais determinadas pela convição ou a preocupação de agir de acordo com expetativas normativas. A hipocrisia institucional, nas suas diferentes configurações (cronológica, temática, ambiental e estrutural), representa uma resposta institucional em que a conformidade em relação às pressões ambientais é, sobretudo, de natureza ritual e cerimonial. A atitude contrária é a que Lima (1992) chama de" infidelidade institucional", isto é, a não conformidade às normas, entendida como um tipo de resposta institucional em que se verificam discursos e práticas de transgressão em relação ao que, num determinado momento, constitui a 'norma'. Esta infidelidade pode variar em função do seu nível de visibilidade, frontalidade e agressividade e admite três tipos de infidelidade institucional: defensiva/escondida, assumida/explícita, ofensiva/desafiante.

Assim sendo, a hipocrisia organizacional ou institucional e a infidelidade institucional aparecem como uma autodefesa da legitimidade institucional, uma solução necessária para a sobrevivência organizacional, face às pressões, às exigências e às normas a que são sistematicamente sujeitas as escolas, às quais têm que responder favoravelmente, sob pena de perder a sua legitimidade institucional. Por isso, Brunsson (2006) considera a hipocrisia como uma solução e não como um problema, por possuir algumas vantagens morais e muitas vezes é quase impossível evitá-la.

Na realidade, esta teoria de prestação de contas não produziu os resultados esperados como demostra o fracasso do exemplo da pressão vinda de *ranking* das escolas como é o caso do Portugal, quando induz as escolas a ensinar para os exames nacionais (Afonso, 2009b). Para Meirieu (2005), a escola não é uma espécie de supermercado onde se vai para obter bens de consumo e onde se pesa a relação qualidade/preço: qual é o ensino que nos dá menos trabalho e que permite tirar melhores notas? Qual é aquele que nos dá menos trabalho e que nos permite esperar melhores resultados nos exames? O mesmo autor chama esta pressão de resultados de "pressão consumista como resposta à tirania da obrigação de resultados" (p. 7); pois os *rankings* esquecem que "nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável" (Afonso, 2009b).

Mas, a capacitação das escolas para a melhoria escolar precisa duma prestação de contas autêntica e inteligente que contribui para pressionar e incentivar a melhoria (Hopkins, 2007). Este modelo de prestação de contas, promotora da melhoria, deve colocar e centrar a sua responsabilidade na aprendizagem dos alunos (Marzano, 2005). Portanto, a pressão externa, que pretende obter impacto nos resultados dos alunos, deve potenciar a capacidade interna das escolas na sua verdadeira missão de ensinar, criando contextos em que os professores possam estabelecer relações entre as prioridades da escola e o seu compromisso pessoal, profissional e coletivo; ajudar a escola a criar uma gestão baseada na escola, com a tomada de decisões partilhadas, as estruturas de participação, a incrementar a verdadeira participação dos pais e da comunidade numa liderança distribuída, a construir relações de companheirismo, coligações e redes de trabalho, etc. (Bolivar, 2012).

Esta forma de pressão é chamada de "prestação de contas responsável", "prestação criativa de contas" ou "prestação de contas inteligente" e requer, por um lado, "uma maior atenção à boa governação das escolas e menos fantasias acerca do seu controlo total, o que só é possível se as instituições tiverem direito a uma margem de autogoverno, adequada às suas tarefas específicas" (O'Neill, 2002, *apud* Barzanò, 2009, p. 67); e, por

outro lado, "a clareza dos processos e a forma como estes são conhecidos e se ligam às experiências dos indivíduos e ao significado que lhes atribuem" (p. 68). A sua função é pressionar e ajudar as escolas a serem boas escolas.

4.2. A pressão para fazer as coisas e apoio para as realizar

O "agente externo" (Owens, 1983) como figura da prestação de contas inteligente assume várias designações, como "assessor" (Owens, 1983), "conselheiro científico" (Werdelin, 1979), "amigo critico" (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003), "consultor" (Schlemenson, 1990), "perito externo" (Programa TEIP, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

Este agente deve ser alguém ou entidade que tenha "um bom nível de conceptualização posto ao serviço de um enfoque prático" (Schlemenson, 1990, p. 26), ou, melhor dizendo, alguém ou entidade com capacidade para "fortalecer o enfoque racional de problemas práticos que reclamam soluções pragmáticas" (*ibid*., p.30); pois, as escolas precisam de alguém que seja *expert* numa determinada área do conhecimento, com formação científico que lhe permita chegar a um bom diagnóstico da situação em que a escola se encontra para poder apresentar uma proposta estratégica que acompanhe o processo de resolução e mudança pretendido (Formosinho & Machado, 2009).

Para além da sua função analítica, o agente ou entidade externa deve ter três caraterísticas necessárias para garantir o rigor e a compreensão enriquecedora: independência profissional, relação colaborativa e neutralidade (Schlemenson, 1990). A independência profissional confere-lhe uma certa autonomia para uma análise clara e objetiva do que acontece na organização escolar no seu papel de observador e na sua função de escuta e de acompanhamento. A relação colaborativa deve orientar toda a sua ação, colocando, deste modo, a responsabilidade do projeto de mudança da escola nas pessoas que nele estão envolvidas. A sua neutralidade impede posição sancionadora (elogiosa ou reprovadora) e o mantém distante face aos diversos interesses de poder em jogo na escola.

Deste modo, garante a sua posição como interlocutor para o conjunto da escola, assegurando-lhe a sua potencialidade de agente de mudança e catalisador das diversas situações de conflitos. Com este compromisso crítico com a ação, o agente externo aporta à escola uma visão distanciada, sem ser descomprometida, das situações e ajuda a questionar os aspetos em jogo, ajudando os seus elementos internos a tomarem decisões

refletidas e sustentadas, facilitando, desta forma, o juízo dos protagonistas, sem os substituir na capacidade de juízo, na liberdade de decisão e na responsabilização das suas decisões (Formosinho & Machado, 2009).

Neste sentido, o modo prático de pressão para fazer as coisas e dar apoio para realizá-las pode ser através da avaliação institucional da escola, entendida como forma de "aprender, crescer, aumentar a compreensão dos fenómenos para sobre eles podermos agir numa lógica de implicação e melhoria" (Alves, 2012, p. 19). E no entender de Bolivar (2012), a avaliação institucional como um processo que integra a avaliação externa e a interna ou a auto-avaliação "pressupõe um processo de revisão contínuo e acordado pelas partes interessadas para analisar e avaliar, todo ou parte, a forma como a missão educativa da escola, ou parte da mesma, está a ser realizada, com o objetivo de ir reajustando ao contexto para fundamentar a tomada de decisões e prestação de contas à sociedade" (p. 280).

Elmore (2003) ressalta que "a prestação de contas interna precede a prestação de contas externa e é, de facto, um pré-requisito para qualquer processo de melhoria" (p. 20).

Bolivar (2012) clarifica:

> Entre a avaliação externa e autoavaliação, convém dar prioridade à segunda. A escola não pode dar resposta aos dados fornecidos externamente se não conta com processo de autorrevisão, assim como com a capacidade de melhoria para traduzi-los em planos de ação concretos e eficazes. Em suma, se não existe capacidade interna de melhoria, as pressões externas dificilmente conseguirão que a organização responda com êxito no sentido desejado por todas as pressões procedentes de prestação de contas externas" (p. 274).

Para o mesmo autor, no modo habitual de trabalho isolado e individualista, a autoavaliação não funciona, a não ser que existam incentivos e apoios externos, porque sem a capacidade interna, os esforços externos tornam-se infrutuosos e o próprio apoio do trabalho inovador é marginalizado. Dai o imperativo da complementaridade da avaliação interna e externa, uma sem outra nada resulta, pois, como sublinha Nevo (1997), "se a avaliação da escola for, ao mesmo tempo, interna e externa, converte-se num diálogo para a melhoria em vez de em acusações externas e defensiva interna" (p. 167). A mesma posição tem Mateo (2000):

> A avaliação interna constitui uma estratégia de autorregulação absolutamente necessária para a criação do compromisso entre os estabelecimentos de ensino e a sua própria procura pela qualidade, é um elemento-chave para o desenvolvimento institucional; embora precise da abordagem externa, não só porque confere a credibilidade ao submeter o contraste interno, mas também porque fornece o

> feedback com novas informações de avaliação obtidas através de outros meios, submete a uma análise mais diversa e global e evita definitivamente a perda de referências que o conduzam a uma subjetividade exagerada. A avaliação institucional trata de conjugar ambas perspetivas e uni-las num objetivo comum: a gestão eficaz e eficiente da qualidade da educação no contexto global e integral da instituição (p. 176).

Por isso, é defendida a conjugação das duas avaliações porque a avaliação baseada na escola não deve opor-se à avaliação externa, mas ambas devem ser complementares para mútuo enriquecimento. Cada uma tem vantagens para determinados fins: avaliação interna para uma avaliação formativa e para fornecer *feedback* para a melhoria escolar, e a externa para uma avaliação sumativa, proporcionando informação sobre a prestação de contas ou resultados dos estabelecimentos de ensino, comparando uns com os outros.

Bolivar (2012) alerta:

> Um estabelecimento de ensino que não conta com nenhum mecanismo interno para a sua autorregulação, terá dificuldades para tirar partido, num diálogo construtivo, de qualquer relatório de avaliação externa. Nestes casos de avaliação externa adotará atitudes defensivas e serão percebidas como um intuito de controlar o seu funcionamento, e um atentado contra a autonomia profissional, o que em nada contribui para a melhoria (p. 282).

Por esta razão, "a avaliação deve estar ao serviço do desenvolvimento de um sentido de responsabilidade partilhada pela educação como bem público. Deve promover o compromisso com a educação de todos os atores, cada um segundo o seu lugar e âmbito de ação" (Ravela et al., 2008, p. 62), para ser, deste modo, processo recursivo de autorreflexão, autocrítica, autocorreção e autorrenovação (Darling-Hammond, 1994, Bolivar, 2016).

A pressão de fazer coisas e apoio para as realizar como modo de acompanhar os processos de melhoria escolar pode assumir uma das seguintes formas: assessoria, consultoria ou supervisão.

4.3. Assessoria, consultoria e supervisão como modalidades de apoio externo

O apoio externo com responsabilidade e compromisso para melhoria escolar pode ser sob forma de assessoria, consultoria ou supervisão, especificamente dirigido para o modo de reestruturar, através de novos métodos, o trabalho docente de forma a constituir a escola num espaço de aprendizagem e investigação, não só para os alunos, mas também para os próprios professores partilharem conhecimentos, preocupações e experiências.

Esses serviços de apoio apresentam-se hoje como "um recurso necessário para facilitar a utilização do conhecimento educativo nos processos de ensino e potenciar as boas práticas, através de um apoio sustentado ao longo do tempo, contribuindo para ajudar os professores e os diretores a solucionar problemas e a melhorar a educação ao nível da aula como ao nível coletivo da escola" (Bolivar, 2012, p. 159). Por isso, "as escolas exigem algum tipo de apoio externo que as ajude a avançar nos processos de mudança. O apoio externo deve estar relacionado com o conhecimento técnico sobre os processos de mudança, sobre as estratégias de ensino e aprendizagem, sobre o deenvolvimento organizacional e a planificação" (Hopkins, 2001, p. 32).

Azevedo (2007) define a assessoria como "uma ação dinâmica, com caráter sistemático e sustentada no tempo, dirigida à ajuda e ao apoio às escolas" (p. 52), comparando-a "uma companhia de viajem, exterior, atenta e crítica, que escuta, analisa, questiona, argumenta, comunica, apoia a ação, promove a reflexão e orienta de novo uma ação renovada" (*ibid*.). Sergovia (2010) a define como "um processo que deve ir para além da mudança dirigida (e, por isso, deve) apoiar a melhoria desde dentro, entre todos e para todos" (p. 74). Por isso, é exigido a um assessor a capacidade de estar, ouvir, ver, sentir, clarificar e negociar (Bolivar, 1997c).

O assessor torna-se, assim, o dinamizador do próprio processo de mudança, tendendo maximizar ou potenciar as equipas existentes e desenvolver a liderança nos professores, partilhando as suas capacidades, um agente de mudança com principal missão, para além deintroduzir mudanças, servir de dispositivos mediador que capaite os professores e as escolas, proporcionando-lhes os conhecimentos e recursos necessários que reforçam a adequação do currículo à realidade de cada estabelecimento de ensino (Bolivar, 2012). Neste sentido, prestar assessoria não deve ser entendida como aplicação mecânica de modelos formatados ou prefabricados (Bolivar, 1997b).

Machado (2009) fala de vários tipos de assessoria conforme a abrangência da ação e da orientação e Sergóvia (2010) especifica falando de três modelos ao nível de estruturação: assessoria de intervenção, de facilitação e de colaboração. O modelo de intervenção está ligado à racionalidade técnica e faz do agente externo um "especialista de conteúdos" com a missão de resolver os problemas e com autoridade e poder na tomada de decisão. Mas os atores da escola são meros aplicadores e executantes. O modelo de facilitação enquadra-se numa racionalidade cultural e interpretativa e faz do "agente externo" um mediador entre o conhecimento construído e a ação, proporcionando aos atores internos a possibilidade de reconstruírem o seu próprio saber prático.

Considerando esses modelos, Carvalho e Ramoa (2012) fazem corresponder o modelo de intervenção à figura de "perito externo", o modelo de facilitação à figura de "consultor", o modelo de colaboração à figura de "amigo crítico".

Para Machado (2015b), "Exercer a consultoria implica intervir na escola. Intervir (do latim intervenio, -ire) significa vir entre, colocar-se entre, meter-se de permeio, intrometer-se, interferir. Assim sendo, a intervenção significa tomar parte em, participar" (p. 35). Desta forma, o consultor participa na identificação e solução dos problemas e no desenvolvimento do projeto ou programa numa atitude de colaboração e facilita a tomada de decisões por parte dos atores escolares.

A consultoria torna-se um serviço de aconselhamento contratado pela escola junto de pessoas qualificadas e treinadas para apoiar na identificação e análise de problemas de gestão, encontrar soluções para os mesmos e ajudar na sua implementação (Alves & Roldão, 2015). Pode ser considerada como uma dimensão da assessoria e, como esta, pode ser interna ou externa: é externa quando é realizada por um profissional autónomo ou vinculado a uma organização específica e é interna quando é realizada por um profissional que normalmente é "assalariado" da escola (Machado, 2015b).

Vamos recorrer, para melhor compreensão do modelo da consultoria, à experiência do SAME (Serviço de Apoio à melhoria das Escolas, iniciado no ano letivo de 2013-2014 pela Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Católica Portuguesa (UCP), constituído por docentes da FEP, professores e investigadores convidados com trabalho de consultoria científica e pedagógica em dezenas de escolas). Este serviço incide nos campos organizacional, pedagógico, avaliativo e formativo e visa criar condições de melhoria dos processos e resultados educativos e produzir conhecimento resultante da articulação entre a teoria e a prática (*ibid*.).

De acordo com o mesmo autor, a consultoria do SAME assume facetas diferentes em função do contexto da escola, mas, em geral, incide:

a) na construção, reformulação ou avaliação de documentos relevantes para a escola (projeto educativo, plano de atividades, contrato de autonomia, plano de melhoria);

b) na conceção, implementação e harmonização do processo de autoavaliação;

c) na conceção e implementação de subprojetos de intervenção focalizada e de investigação-ação;

d) na conceção e promoção de formação certificada ou de curta duração;

e) no apoio à elaboração de instrumentos de trabalho e de relatórios;

f) na participação em reuniões ou jornadas de reflexão;

g) na interação direta com os professores, na sua inquirição e auscultação e na comunicação por correio eletrónico.

Esta consultoria é feita junto de órgãos (direção, conselho pedagógico), grupos de trabalho (equipa de autoavaliação, comissão de acompanhamento do contrato de autonomia), coordenadores de projetos ou estruturas internas, equipas de professores interessados e visa contribuir para "gerar uma crescente dinâmica de participação, de implicação e de compromisso individual e coletivo que leve os profissionais a verem-se como sujeitos de uma comunidade profissional" (Alves, 2004, p. 7).

Uma outra forma de pressão exterior é a supervisão. Etimologicamente, segundo Gaspar, Seabra e Neves (2012), o termo supervisão integra dois étimos com raiz latina: "super" (com o significado de "sobre") e "video" (com o significado de "ver"). O primeiro significado resulta de a interpretação linear "olhar de ou por cima", admitindo a perspetiva da "visão global" e assumindo vulgarmente funções relacionadas com inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. A estas funções, associou-se, entretanto, as de regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar.

De um modo geral, a ideia de supervisão identifica-se para muitas pessoas com a inspeção, isto é, algo imposto, que vem de fora, que não considera os contextos e os intervenientes, sendo assim associada muitas vezes mais a dimensões de controlo do que de desenvolvimento, seja o desenvolvimento dos professores enquanto profissionais seja o desenvolvimento das escolas enquanto organizações (Machado & Alves, 2014b). Infelizmente, este sentimento de controlo hierárquico e/ou de inspeção que subsiste, apesar de muitos profissionais, conscientes das suas responsabilidades e do seu poder, acentuarem progressivamente as dimensões éticas, sociais, políticas que os conduzem à emancipação (Alarcão & Tavares, 2007).

Mas, no entender de Stones (1984), a supervisão deve ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; ou seja uma visão com capacidade de previsão, de retrovisão; uma visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido. Neste sentido, apresenta-se como "dispositivo eficaz e necessário de aprofundamento da qualidade do desempenho, o que só se constrói sobre processos de desenvolvimento profissional continuado" (Roldão, 2014, p. 37). E o

seu objeto é a ação de ensinar, isto é, fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 1998), e requer um conhecimento profissional do professor e a operacionalização de um ato profissional.

Para Sá-Chaves (2000),

> na sua essência, a supervisão remete para a promoção da construção sustentada do desenvolvimento profissional do professor, despoletando capacidade de reflexão acerca da ação e sobre a ação, isto é, numa reflexividade inerente ao percurso que implica os docentes como atores primordiais das mudanças educativas, comprometidos num objetivo comum, ou seja, na promoção de um ensino/aprendizagem de qualidade" (p. 130).

Assim, a sala de aula torna-se o espaço primordial da análise das estratégias e metodologias de ensino e da tomada de decisões pedagógicas: para quê observar? Quem observar? O que observar? Quando observar? Como observar?

O papel do supervisor no estímulo da colaboração, na divisão de responsabilidades, mas, acima de tudo, na mobilização de novos saberes e no envolvimento de todos, concorre para uma construção coletiva e para a mudança de práticas na sala de aula, elevando o nível do sucesso académico e pessoal dos alunos. O supervisor deve assumir-se como agente de mudança, impulsionador de aprendizagens, planificando atividades, observando aulas, experimentando práticas inovadoras com os docentes, devolvendo um olhar crítico sobre a ação educativa, ser capaz de liderar, orientar e estimular o professor, ou grupo de professores para a ação, promovendo o trabalho colaborativo, manifestando disponibilidade para a abertura a novas perspetivas.

Alarcão e Tavares (2007) entendem que ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica e pode ser assumida por professores com experiência e competência demonstrada ao longo do seu percurso profissional, com vista à promoção do desenvolvimento profissional dos professores, tornando-se assim um processo de transmissão de experiência profissional do mais experiente, mais informado e conhecedor dos segredos da profissão para outro profissional.

Neste pressuposto, a supervisão pedagógica deve ser entendida como teoria e prática da monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão de educação, como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno (Vieira, 1993; 2006), e define-a como "uma ação de (…) monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação" (*ibid.,* 2006, p. 28).

Alarcão (1999) sugere quatro focos para o exercício e a análise da supervisão pedagógica: formativo, operativo (proporciona melhor instrução), investigativo (promove a reflexão) e consultivo (orienta e aconselha).

Hoje, é defendida uma supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração, no quadro da autonomia docente e chamada supervisão interpares ou supervisão horizontal (Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Roldão, 2008), como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando colocada ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objetivo principal a mudança coletiva.

A supervisão é, assim, entendida como um contributo para a melhoria, não apenas do desempenho profissional de indivíduos, mas também do desenvolvimento qualitativo da escola, num contexto de interações, estimulando o potencial de cada um para o desenvolvimento coletivo da escola enquanto organização, com vista ao cumprimento dos seus objetivos (Alarcão & Roldão, 2008), assumindo contornos essencialmente colaborativos, na medida em que a melhoria da escola cabe a uma equipa e não a indivíduos singulares. Salienta-se assim a importância da reflexão e da aprendizagem colaborativa e horizontal, bem como o desenvolvimento de mecanismos que apoiem a auto supervisão.

Nesta perspetiva, o supervisor torna-se alguém que garante a eficácia do sistema de avaliação, secundarizando o seu papel de apoio ao desenvolvimento profissional do professor aprendente e reflexivo. Ele assenta (ou sustenta) a sua autoridade em quatro fontes: (i) burocrática (regras e regulamentos); (ii) profissional (mais conhecimentos adquiridos, mais investigação realizada, maior e melhor especialização e mais experiência); (iii) pessoal (caracterizado por um estilo de liderança de propensão motivacional); e (iv) moral (relacionado com quadros de valores, ideias e ideais) (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). E atua em quatro eixos: orientação, acompanhamento, liderança e avaliação.

No entanto, Elmore (2003) adverte que o sucesso de todas essas formas de pressão depende da capacidade de resposta da organização porque i) os sistemas de prestação de contas e estruturas de incentivo, independentemente de estarem ou não muito bem elaborados, só serão bem-sucedidos se a organização tiver capacidade de resposta; ii) o propósito de um sistema de prestação de contas, é o de focar os recursos e as capacidades de uma organização, na direção de uma meta em particular; iii) os sistemas da prestação

de contas não conseguem mobilizar os recursos que as escolas não têm; iv) os sistemas de prestação de contas não provocam a melhoria por parte das escolas mas antes criam as condições que fazem com que seja vantajoso para as escolas trabalharem em problemas específicos, orientarem o seu trabalho de determinada maneira, e desenvolverem conhecimento e competências novas nos seus alunos; v) a capacidade de melhorar precede e molda as respostas das escolas às exigências externas de sistemas de prestação de contas.

Bolivar (2012) acentua o caráter contingente do processo de mudança por não existirem soluções simples nem mágicas porque o processo de mudança é sempre complexo, em parte caótico, e dependente de contextos, escolas e políticas, não havendo um modelo único. Daí a vulnerabilidade das soluções empacotadas; pois, voltando ao senso comum, se as políticas educativas não podem modificar o que é importante na melhoria (como os professores ensinam, os alunos aprendem) mas podem criar condições para aprendizagem e desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino. Deste modo, essas formas do externo não decidem pela escola, porque as decisões da escola terão maior sustentabilidade quanto maior for o envolvimento dos seus membros nos assuntos profissionais que lhes interessam (*ibid*.).

Mas, será que qualquer escola pode construir esta capacidade para a aprendizagem? Hopkins (2007) responde que sim, qualquer escola pode tornar-se uma boa escola, isto é, uma CAP. Para tal, a ênfase deve ser colocada nas reformas a efetuar na melhoria da qualidade e nas práticas educativas em sala de aula. Para que seja uma realidade, o mesmo autor apresenta quatro elementos-chaves com o potencial para fazer de cada escola uma boa escola: aprendizagem personalizada, ensino profissionalizado, redes e colaboração e prestação de contas inteligente. Com uma liderança responsável e sistémica ou partilhada, estes quatro elementos constituem, de facto, uma estratégia central para melhoria escolar.

Por aprendizagem personalizada entende-se a capacidade de adaptar a educação às necessidades, interesses e aptidões, tendo em consideração duas componentes: a metacognição/aprender e uma avaliação para aprendizagem. Um ensino profissionalizado implica formas radicalmente diferentes de desenvolvimento profissional, com um forte enfoque na aprendizagem e no ensino na sala de aula da escola como comunidade profissional de aprendizagem. Redes e colaboração são mecanismos de apoio à melhoria e inovação nas escolas. Prestação de conta inteligente deverá apoiar a construção da capacitação dos outros três eixos (aprendizagem personalizada, ensino profissionalizado, redes e colaboração).

Conclusão

Para a melhoria da sua qualidade, as escolas precisam de boas práticas específicas, mas não necessariamente prescritas. Nesta perspetiva, os processos de melhoria escolar devem incidir nos resultados de ensino-aprendizagem. Por isso a escola torna-se um verdadeiro lugar para a melhoria escolar e a boa escola é aquela que é capaz de ensinar a todos os seus alunos.

Para que tal aconteça, a escola deve ser capacitada para se tornar uma comunidade de aprendizagem profissional, oferecendo a todos os seus membros a possibilidade de sempre aprender sob a direção duma liderença distribuída onde todos se sentem responsáveis para mudança e sob um apoio externo que ajuda a fazer a mudança. Sendo o objetivo dum enquadramento teórico a compreensão de um fenómeno (Afonso, 2014), foram esses pressupostos de melhoria escolar as nossas lentes para a condução do nosso trabalho no terreno.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente capítulo pretende explicar a lógica da aproximação à realidade, isto é descrever os métodos e os procedimentos utilizados para este efeito, pois, segundo Richardson (1989), "método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenómenos" (p. 29). Quivy e Campenhoudt (1995) definem um procedimento como "uma forma de progredir em direção a um objetivo" (p. 25), mas acrescentam que "expor o procedimento científico consiste em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação" (*ibid*.).

Começamos por expor e fundamentar a estratégia de investigação escolhida, descrevendo as questões de investigação, a forma da metodologia e o tipo de pesquisa. A seguir, contextualizamos lugar da investigação (a Provincia e a Diocese de Cabinda) e caracterizamos o objeto do estudo, as EM de Cabinda e as três escolhidas para o estudo e as fontes de informações. Por fim, apresentamos as técnicas utilizadas para recolha e tratamento dos dados e refletimos sobre a questão de validade e fiabilidade desta mesma execução para assegurar a consistência das nossas conclusões.

1. Estratégia de investigação

Afonso (2014) entende que o termo estratégia diz respeito à forma como a investigação é programada, ajustando a estrutura conceptual e as opções metodológicas ao contexto. Para Sousa (2009), investigar é procurar descobrir, isto é, entrar nos vestígios, procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou. Gil (1994) clarifica que o objetivo fundamental da pesquisa ou investigação é "descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos" (p. 42).

Para tal, é preciso identificar e definir o problema numa questão de investigação considerada, primeiro e vital passo do processo de investigação depois da escolha do tema, por ser ela a definir os procedimentos a serem utilizados.

1.1. A questão e as questões da investigação

A opção por uma ou outra metodologia faz-se em função da natureza da realidade em análise e do problema ou questão que se pretende investigar. Portanto, o que leva a optar por uma determinada metodologia é a natureza 'objetiva' ou 'subjetiva' do objeto a investigar. Por isso, a melhor forma de começar um trabalho de investigação consiste em esforçar-se por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida onde o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor (Quivy & Campenhoudt,1995). Desta forma, enquanto o tema de uma pesquisa é uma proposição até certo ponto abrangente, a formulação do problema é mais específica, indicando exatamente qual é a dificuldade que se pretende resolver.

O problema da investigação é, assim, para Sousa (2009), "o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos a resposta" (p. 44) e, para Quivy e Campenhout (1995), "o fio condutor da investigação" (p. 44).

Para Sousa (2009), o problema surge em investigação, devido à necessidade de:

a) esclarecer uma lacuna no conhecimento pedagógico (Barquero, 1989);

b) estudar um fenómeno educacional novo (McGuigan, 1977);

c) testar programáticas, metodologias e técnicas educacionais (Mouly, 1978);

d) analisar as relações pedagógicas (Estrela, 1986).

Para desempenhar corretamente essas suas funções, a pergunta de partida ou questão de investigação deve apresentar qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy & Campenhoudt, 1995). Neste sentido, a natureza de um problema de investigação consiste, no entender de Afonso (2014), na produção do conhecimento da realidade social, de um determinado contexto ou processo e que é expresso em termo do que não sabemos e queremos saber. Assim o nosso estudo parte da seguinte pergunta:

> *O que faz a Coordenação Diocesana Escolar (CDE) nos seus vários planos de orientações e ações e o que pode fazer e como pode fazer para mover as Escolas Missionárias (Católicas) (EM) de Cabinda na construção da melhoria do seu modo de ensinar e aprender?*

Para responder a esta pergunta de partida, formulamos as seguintes questões de investigação:

a) Qual é a organização e funcionamento da CDE em Cabinda e o seu impacto nos processos de melhoria escolar?

b) Quais são as dinâmicas subjacentes às lógicas da ação e orientação da CDE na construção da melhoria do ensino-aprendizagem das EM?

c) Como valorizar e dinamizar a CDE para ser promotora da construção dos processos de melhoria escolar nas EM de Cabinda?

d) Que condições políticas, organizacionais e profissionais que podem ser criadas para a efectivação das propostas da valorização e dinamização da CDE?

As questões de investigação são os guias que orientam o tipo de informação necessária, como a recolha de informação deve ser feita e define a abrangência do corpus de dados para a resolução de um problema e também orientam as finalidades do nosso estudo a saber:

1º Conhecer o modo de organização e funcionamento da CDE e averiguar o seu impacto nos processos de melhoria escolar;

2º Identificar as lógicas de orientações e ações da CDE e inquirir os seus possíveis efeitos nos processos de ensino e aprendizagem;

3º Apontar propostas para a valorização e dinamização da CDE para ser o apoio externo para construção da melhoria escolar nas EM de Cabinda;

4º Criar as condições políticas, organizacionais e profissionais para a exequibilidade das propostas da valorização e dinamização da CDE.

Uma vez determinada a natureza de informações que pretendemos recolher para responder à pergunta de partida, era preciso elaborar a estratégia para ter essas informações e as técnicas para as recolher. A estratégia adequada foi a da investigação qualitativa, considerada, por Bogdan e Biklen (1994) como "termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas caraterísticas" (p. 51).

Para os mesmos autores, os dados recolhidos são designados por qualitativos, por serem ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.

1.2. Justificação da opção pela metodologia qualitativa

Segundo Afonso (2014), em educação, a investigação qualitativa é também designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que se verificam

os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, etc.

Partindo da experiência brasileira, Gatti e André (2010) realçam a relevância do uso dos métodos de pesquisa qualitativa em educação por ter trazido grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação; permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Os mesmos autores destacam quatro pontos importantes desta contribuição:

1) A incorporação entre os pesquisadores em educação, de atitudes investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspetos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos.

2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação, é preciso recorrer a enfoque multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.

3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.

4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

Acrescentam outros pontos mais específicos que também ganharam nova conotação com as abordagens qualitativas:

1) Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques.

2) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas.

3) Discussão sobre diversidade e equidade.

4) Destaque para importância dos ambientes escolares e comunitários.

Por esta razão, optamos por esta metodologia que nos permite questionar os nossos inquiridos com o objetivo de percebermos o modo como eles interpretam as suas experiências com o funcionamento e a organização da CDE e o modo como eles avaliam o seu modo de trabalhar em prol da melhoria escolar e o modo com eles gostariam que trabalhasse.

De acordo com Afonso (2014), as principais abordagens qualitativas utilizadas atualmente nas pesquisas educacionais podem ser diferenciadas em sete tipos: estudos extensivos, estudos etnográficos, os estudos de caso, investigação-ação, estudos biográficos, histórias de vida, estudos de avaliação.

1.3. Tipo de pesquisa qualitativa

Para melhor corresponder aos objetivos do nosso estudo, a nossa abordagem aproxima-se do tipo de pesquisa de estudo de caso; pois a lógica da caracterização de uma pesquisa como um estudo de caso centra-se na natureza do objeto e não na opção metodológica (Afonso, 2014). Trata-se de "um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhada de uma entidade bem definida: o 'caso'" (Coutinho, 2019, p. 335), isto é, estudar o que é particular, específico e único e que pode ser um estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, uma política, um processo, etc. O interesse incide naquilo que o caso tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (Lücke & André, 1986). Por isso, os mesmos autores aconselham: "Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso" (p. 17).

Bassey (1999, *apud* Afonso, 2014) tem uma definição detalhada e abrangente:

> Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivos de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relacionação com temas da literatura científica de referência (p. 74).

Lücke e André (1986) apresentam essas características fundamentais do estudo de caso: i) visa à descoberta de novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo; ii) enfatiza a interpretação em contexto para uma apreensão mais completa do objeto; iii) busca retratar a realidade de forma completa e profunda da multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo; iv) usa uma variedade de fontes de informação para cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições

ou levantar hipóteses alternativas; v) revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas ou conclusões duma experiência aplicáveis a outras experiências semelhantes mas emcontextos diferentes; vi) procura representar os diferentes e às vezs conflituantes pontos de vista presentes numa situação social, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre oassunto e deixando aos usuários do estudo tirarem as suas próprias conclusões sobre esses aspectos contraditórios; vii) utiliza uma linguagem e uma froma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa para uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso.

Merriam (1998) classifica os estudos de caso em descritivos (procuram dar informação rica, completa e pormenorizada (*trick description*) do fenómeno (incidente ou entidade); interpretativos (assentando na descrição igualmente rica, visam desenvolver categorias conceptuais ou ilustrar, suportar ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas antes da colheita de dados); avaliativos (com finalidade primeira formular julgamentos e estabelecer diagnósticos a partir da descrição e informação, podendo, ainda, visar a prescrição de terapêuticas ou promover mudanças).

A opção por este tipo do estudo permite uma análise ampla e detalhada da organização e do funcionamento da CDE em Cabinda com a vantagem de possibilitar uma contribuição para melhor desempenho deste órgão de gestão em prol de melhoria da qualidade do ensino das escolas sob a sua tutela; pois, o estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado com um potencial enorme de contribuição aos problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas (Coutinho, 2019).

Com base nos pressupostos até aqui enunciados sobre os paradigmas de investigação, podemos classificar a pesquisa utilizada neste estudo, tendo em conta os objetivos pretendidos e definidos pelas caraterísticas das nossas questões de investigação, desta forma: segundo a abordagem do problema, é qualitativa, segundo os objetivos, é explicativa; segundo os procedimentos de coleta de dados, é um estudo de caso descritivo e avaliativo. A seguir vamos o conhecer o contexto onde o estudo foi realizado e as EM objeto deste estudo.

2. Contextualização do estudo

Começaremos por apresentar a radiografia da situação geopolítica da Província e da diocese de Cabinda em Angola, lugar da nossa investigação; depois, faremos uma apresentação da realidade das EM em Cabinda e também das três escolas escolhidas para o nosso estudo; e por fim, será a caracterização das fontes de informações.

2.1. A Província e Diocese de Cabinda

A diocese de Cabinda, lugar da nossa investigação, corresponde ao território da Província de Cabinda. A sua história gira em torno da sua situação geográfica, o elemento-chave que explica a complexidade da sua realidade, como Almeida (2013) afirma: "Graças à sua situação geográfica, sobretudo por estar relativamente perto do rio Zaire, Cabinda foi à época da Revolução Industrial um ponto de referência interessante para as grandes potências coloniais europeias" (p. 69). Cabinda tornou-se, assim, o lugar estratégico e de conflito de interesses entre grandes potências da época. E, hoje esta situação não se alterou, pois, a mesma situação geográfica continua a determinar a sua situação sociopolítica atual.

A melhor maneira de percebermos com facilidade esta situação geopolítica do território de Cabinda é olhar para o mapa da República de Angola (ver Figura 4).

Figura 4 - Mapa de Angola

Como se vê neste mapa, Angola é composta por 18 províncias e Cabinda é a décima oitava, um minúsculo território sem fronteiras terrestres com o resto de Angola e chamado, com razão, a província mais ao norte de Angola[29]. Este fato geográfico foi assim descrito num Estudo de Mercado sobre a Província de Cabinda, desenvolvido por CESO- CI- Consultores internacionais (2013):

> A primeira e mais óbvia caraterística de Cabinda é a separação geográfica do território da Província face ao restante território nacional. Com efeito, a descontinuidade territorial de Cabinda é um facto incontornável, sobretudo pelas consequências sociais, económicas e até culturais que impõe, não só à escala local, como também à escala nacional e regional (p. 2).

Por esta razão, Cabinda é um enclave, localizado na costa ocidental africana, com cerca de 7.680 km2, tendo como fronteiras terrestres, a Norte, a República do Congo-Brazzaville, numa extensão de 196 km, a Nordeste, Leste e Sul, a República Democrática do Congo, com 153 e 100 km e, a Oeste, o Oceano Atlântico com 103 km (ver Figura 5).

Figura 5 - Mapa de Cabinda

[29] Esta denominação é a mais utilizada e adequada porque reflecte a realidade da sua situação geográfica específica. Portanto, as províncias do Norte de Angola são Zaire e Uíge. Por isso, Cabinda fica mais ao Norte de Angola.

Do ponto de vista dos recursos naturais, Cabinda é uma terra dourada e riquíssima com "petróleo em quantidade e qualidade que faz a vaidade dos angolanos e embriaga a avidez dos americanos" (Tati, 2013, p. 89), mas também a madeira da densa floresta equatorial do Maiombe, o seu subsolo ainda não explorado que possui urânio, ouro, diamante, fosfato, manganês, ferro, potássio, rochas asfálticas, entre outros minérios. A sua terra fértil produz café, cacau, banana, mamão, papaia, milho, mandioca, citrinos, feijão, batata, entre muitos outros produtos agrícolas. Ao longo da sua costa e em alguns rios e lagoas tem uma invulgar riqueza piscícola. Assim compreende-se a afirmação de Silva (1994) de que "a sua riqueza é, de longe, superior, na sua globalidade, à do Kuwait" (p. 14) por ter um potencial económico diversificado.

A Diocese de Cabinda foi criada a 2 de julho de 1984 e hoje tem uma população católica estimada em 292.300 fiéis, com 11 Paróquias, 8 Quase-Paróquias e 2 zonas pastorais ou centros pastorais[30] (ver Quadro 12). Este número dos crentes corresponde, segundo as estatísticas do Vaticano de 2016, a 74% da população da província.

Quadro 12 - Paróquias e Quase-paróquias

PARÓQUIAS	QUASE-PARÓQUIAS	CENTROS PASTORAIS
Nossa Senhora Rainha do Mundo- Sé Catedral; São Tiago/Lândana; Imaculada Conceição; Santo António/Belize; Carlos Lwanga/Buco-Zau; Nossa Senhora das Victórias/Zenze Lucula; Nossa Senhora de Lourdes/Malembo; São João Maria Vianney/Necuto; Nossa Senhora de Fátima/Subatando; São Pedro/Povo Grande; Santa Mónica/ Nsimindele.	São José/ Lucola; Dos Mártires/ Simulambuco; Santa Catarina/1º maio; Cristo Rei/ Luvassa sul); Zona pastoral Caio/Chinga; Santa Bakhita; Santa Teresinha/ Cabassango; Santa Anuarithe/ Dingi; São Paulo/ Chinga.	Senhora Das Dores/Zongolo; Santa Madalena/Uneca.

Fonte: Anuário da Diocese de Cabinda (2020)

[30] A paróquia é uma subdivisão territorial de uma diocese e definida em Direito Canónico como "uma determinada comunidade de fiéis, constituída estavelmente na Igreja particular, e seu cuidado pastoral é confiado ao pároco como a seu pastor próprio, sob a autoridade do Bispo diocesano" (Cân. 515 § 1º). A quase-paróquia é "uma circunscrição eclesiástica da Igreja Católica confiada a um sacerdote como pastor próprio, a qual, em virtude de razões peculiares, ainda não foi erigida em paróquia (Cân. 516). Para a maioria dos efeitos equipara-se à paróquia.

No momento da sua criação, a diocese contava apenas com uma congregação religiosa masculina (a dos padres da Congregação do Espírito Santo) e duas femininas (as Irmãs de S. José de Cluny com duas comunidades e as Irmãs Mercedárias da Caridade). Hoje, este número cresceu, sendo três as congregações religiosas masculinas e nove as femininas (Ver Quadro 13).

Quadro 13 - Congregações Religiosas

Congregações religiosas masculinas	Congregações religiosas femininas
Congregação do Espírito Santo, Congregação dos Salesianos, Obras de Maria	Irmãs de S. José de Cluny, Irmãs Mercedárias da Caridade, Catequistas Franciscanas, Irmãs de Maria Imaculada (Associação religiosa diocesana), Irmãs Predilectas de Jesus (Associação de vida apostólica), Irmãs Teresianas, Irmãs Filhas de Maria Auxiliadora, Institutos seculares, Cooperadoras da Família

Fonte: Anuário da Diocese de Cabinda (2020)

Dessas congregações femininas, duas foram fundadas na diocese e com carisma para o ensino: As irmãs de Maria Imaculada (Associação religiosa diocesana, chamadas Irmãs Diocesanas, fundadas por Dom Paulino Madeca, primeiro Bispo de Cabinda), com três escolas e as Irmãs Prediletas de Jesus (Associação de vida apostólica, fundada pelo Padre Carlos Bambi, sacerdote do clero de Cabinda) com uma escola.

2.2. As Escolas Missionárias (Católicas) de Cabinda

A primeira escola missionária em Cabinda foi fundada no século XIX em Lândana, lugar da primeira missão católica, a 25 de julho de 1873, data esta atribuída à fundação da própria missão (cf. Cap. II, Quadro 3). Martins (1972) sublinha que é bem digno de nota o facto de, a 20 de outubro de 1879, somente seis anos depois da fundação, com 15 alunos, abrir um Seminário menor em Lândana onde, em anos posteriores, se começou a lecionar também a filosofia e a teologia.

Hoje, para responder aos novos desafios de desenvolvimento do território de Cabinda no contexto de Angola independente, a Igreja vem assumindo, como lhe é reconhecido,

um grande protagonismo na educação, com a recuperação das antigas escolas católicas nacionalizadas e a criação de novas, no convénio de colaboração com o Ministério da Educação. Neste momento, a Diocese de Cabinda tem 16 EM como se vê no Quadro 14.

Quadro 14 - Escolas Missionárias (Católicas) em Cabinda

Instituição	Localização	Fundação	Proprietário
Instituto Politécnico João Paulo II	Cidade de Cabinda	2 de dezembro de 2014	Diocese de Cabinda
Santa Madalena	Cidade de cabinda	7 de março de 1997	Irmãs Prediletas
Dom Paulino Madeca	Cidade de Cabinda	1956	Diocese de cabinda
Senhora das Vitorias	Missão de Zenze Lucula/zona rural		Diocese de Cabinda
Santa Bakhita	Cidade de Cabinda	2 de janeiro de 2012	Diocese de Cabinda
S. José de Cluny/ Cabinda	Cidade de Cabinda	27 de janeiro de 1893	Irmãs S. José de Cluny
S. José de Cluny de Lândana	Lândana/ Zona semi-rural	30 de dezembro de 2010	Irmãs S. José de Cluny
São Tiago	Lândana/Zona semi-rural	1889	Congregação do Espírito Santo
Nossa Senhora das Graças	Buco-Zau/ Zona rural	14 de junho de 2012	Irmãs de Maria Imaculada
Brazita	Cidade de Cabinda	3 de janeiro de 2013	Cooperadoras da Família
Padre Builu	Cidade de Cabinda	13 de janeiro de 2006	Padre Carlos Gime
Bauveka	Malembo/ Zona semi-rural	31 de março de 2006	Diocese de Cabinda
S. João Maria Vianey	Necuto/zona rural	7 de fevereiro de 2015	Diocese de Cabinda
Santa Teresinha	Cidade de Cabinda	1 de outubro de 2008	Irmãs de Maria Imaculada
Estrelinhas de Ouro	Cidade de Cabinda	2012	Irmãs de Maria Imaculada
Mama Muxima	Cidade de Cabinda	15 de agosto de 2016	Irmãs de Maria Imaculada

Fonte: Secretariado diocesano da Educação e Ensino, 2017

Vê-se, neste Quadro, a presença duma EM em quase todas as antigas paróquias, faltando apenas na paróquia de Belize, onde se espera que isso venha a acontecer nos próximos anos. Esta presença é uma prova da aposta desta Igreja particular na educação para o desenvolvimento do seu território. A zona urbana conta 10 escolas, a zona semi-rural com três e a zona rural também com três. Esta concentração é justificada pelo último censo de 2014 onde 90% da população está concentrada na cidade de Cabinda, sede da província e os seus arredores e os 10 % nas zonas semi-rural e rural.

A responsabilidade dessas escolas é assim repartida: Congregações religiosas masculinas com uma escola (Congregação do Espírito Santo em Lândana), Congregações

religiosas femininas com sete (duas das Irmãs de S. José de Cluny, três das Irmãs de Maria Imaculada, uma das Irmãs Predilectas de Jesus e uma das Cooperadoras da Família) e a diocese com sete. A EM Padre Builu é a única com estatuto particular de escola privada sem comparticipação do Estado, fundada por um sacerdote diocesano.

A tipologia das Escolas Missionárias, segundo o estipulado na Lei nº 17/16, de 7 de outubro sobre o Estatuto do Subsistema de Ensino Geral em Cabinda, é variada, como se vê no Quadro 15.

Quadro 15 - Escolas Missionárias e os Níveis que lecionam

Nome da Instituição	Níveis
Centro Infantil Estrelinhas de Ouro	Jardim Infância
Centro Infantil Santa Teresinha	Jardim Infância
Padre Builu	Pré-escolar, Ensino Primário, 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário
Bauveka- Malembo	Pré-escolar, Ensino Primário, 1º Ciclo do Ensino Secundário
Brazita	Pré-escolar, Ensino Primário, 1º Ciclo do Ensino Secundário
S. João Maria Vianney	Pré-escolar, Ensino Primário, 1º Ciclo do Ensino Secundário
Dom Paulino Madeca	Pré-escolar, Ensino Primário, 1º Ciclo do Ensino Secundário
S. José de Cluny- Cabinda	Pré-escolar, Ensino Primário, 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário
S. José de Cluny- Landana	Pré-escolar, Ensino Primário
Lucula Zenze	Pré-escolar, Ensino Primário, 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário
Nossa Senhora Das Graças- Buco-Zau	Pré-escolar, Ensino Primário, 1º Ciclo do Ensino Secundário
Santa Madalena	Pré-escolar, Ensino Primário, 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário
Mama Muxima	Ensino Primário e 1º Ciclo
Santa Bakhita	Pré-escolar, Ensino Primário, 1º Ciclo do Ensino Secundário
S. Tiago- Landana	1º Ciclo
Instituto Médio Politécnico João Paulo II	2º Ciclo

Fonte: Secretariado diocesano da Educação e Ensino, 2017

O quadro 16 apresenta a designação das EM de Cabinda.

Quadro 16 - Designação das Escolas Missionárias

Escolas Primárias	Colégios	Liceus	Complexos escolares
S. José de Cluny-Landana	Dom Paulino Madeca Bauveka- Malembo Brazita S. João Maria Vianney Nossa Senhora Das Graças- Buco-Zau Mama Muxima Santa Bakit	Lucula Zenze Santa Madalena Instituto Politécnico João Paulo II	José de Cluny-Cabinda Padre Builu

Assim, em conformidade com esta designação, a Diocese de Cabinda tem uma Escola Primária, seis Colégios, quatro Liceus e dois Complexos Escolares. Neste leque de designação, ficam de fora duas Escolas: o Centro Infantil Estrelinhas de Ouro e o Centro Infantil Santa Teresinha por ter crianças de Jardim da infância e não fazer parte do Subsistema do Ensino Geral.

Segundo as estatísticas do ano 2017, ano da nossa pesquisa, a CDE tinha sob a sua gestão 228 salas de aulas e 10 laboratórios como consta no Quadro 17.

Quadro 17 - Distribuição das salas e Laboratórios

Instituição	Nº de salas	Laboratórios	Biblioteca
Centro Infantil estrelinhas de Ouro	5	0	0
Centro Infantil Santa Teresinha	10	0	0
Padre Builu	25	4	0
Bauveka- Malembo	12	0	0
Brazita	7	0	0
S. João Maria Vianney	3	0	0
D. Paulino Madeca	24	0	0
S. José de Cluny- Cabinda	40	0	0
S. José de Cluny – Lândana	5	0	0
Lucula Zenze	12	0	0
Nossa Senhora das Graças/ Buco-Zau	12	0	0
Santa Madalena	15	0	0
Mama Muxima	13	0	0
Santa Bakhita	8	0	0
S. Tiago Maior de Landana	8	0	0
Instituto Médio Politècnico João Paulo II	29	6	0
Total	228	10	0

Fonte: Secretariado diocesano da Educação e Ensino, 2017

Nota-se neste quadro a ausência duma biblioteca nas EM de Cabinda, apesar da sua importância para a formação dos alunos como dos próprios professores e da sua exigência como recursos educativos, estipulada no art.º. 127º do Estatuto do Subsistema do Ensino Geral de que as escolas devem dispor dos recursos educativos necessários, nomeadamente matérias de apoio escrito e audiovisual, bibliotecas, laboratórios e meios informáticos, espaços de lazer e da prática de educação física e desporto escolar, para a realização dos seus objectivos de formação. De facto, todos esses recursos não constam nos dados que nos foram fornecidos, exeto em duas escolas onde aparecem laboratórios para ensino secundário (Padre Builu com quatro e João Paulo II com seis).

O Quadro 18 apresenta o número dos alunos matriculados em 2017 e a sua repartição.

Quadro 18 - Distribuição dos alunos de 2017

Nº de Alunos									
Instituição	**Pré-escolar**		**Ensino Primário**		**I Ciclo**		**II Ciclo**		**Total**
	F	**MF**	**F**	**MF**	**F**	**MF**	**F**	**MF**	
Estrelinhas de Ouro	95	174	0	0	0	0	0	0	174
Santa Teresinha	272	543	0	0	0	0	0	0	543
Padre Builu	15	29	273	564	214	436	152	239	1.268
Bauveka- Malembo	10	25	136	268	74	143	0	0	436
Brazita	35	71	188	355	0	0	0	0	436
S. João Maria Vianney	19	30	57	128	0	0	0	0	158
D. Paulino Madeca	19	35	390	790	431	846	0	0	1.671
S. José de Cluny-Cabinda	79	165	1.114	2.100	745	1.452	40	62	3.779
S. José de Cluny – Lândana	13	23	107	192	0	0	0	0	215
Senhora das Vitórias/L.Z.	21	50	201	458	69	213	8	21	742
Nossa Senhora das Graças/ Buco-Zau	6	10	74	141	71	117	0	0	268
Santa Madalena	62	62	631	631	277	277	160	160	1.130
Mama Muxima	0	0	271	523	111	205	0	0	728
Santa Bakhita	15	23	130	349	38	92	0	0	464
S. Tiago Maior de Landana	0	0	0	0	210	485	94	209	694
João Paulo II	0	0	0	0	0	0	764	1.552	1.552
Total	661	1.240	3.572	6.499	2.240	4.266	1.218	2.243	14.248

Fonte: Secretariado diocesano da Educação e Ensino, 2017

A Figura 6 esquematiza a repartição desses 14.248 alunos por escola.

Figura 6 - Alunos por escola

Fonte: Secretariado diocesano da Educação e Ensino, 2017

Este número de alunos em proporção com o número de salas levaria a uma superlotação das salas de aulas. Mas, como já fizemos referência no primeiro capítulo deste trabalho, as escolas funcionam em dois turnos para o ensino regular (de manhã e à tarde) e à noite para o ensino adulto, forma encontrada para permitir mais acesso ao sistema de ensino.

Para assegurar a funcionalidade dos seus estabelecimentos a CDE contabilizava neste mesmo ano 692 professores, assim repartidos 37% efetivos (40% do sexo feminino e 60% do sexo masculino, pagos pelo Estado) e 63% colaboradores (56% do sexo feminino e 44% do sexo masculino pagos pelas Escolas) e 196 funcionários não docentes 15% efetivos (62% do sexo feminino e 38% do sexo masculino) e 85% colaboradores (50% feminino e 50% masculino) (ver o Quadro 19).

Quadro 19 - Pessoal docente e não docente 2017

Instituição	Pessoal não docente					Pessoal docente				
	Efetivos		Colaboradores		Total	Efetivos		Colaboradores		Total
	F	MF	F	MF		F	MF	F	MF	
Estrelinhas de Ouro	0	0	5	5	5	0	0	12	12	12
Santa Teresinha	0	0	5	5	5	0	0	36	36	36
Padre Builu			14	25	25	9	11	95	116	127
Bauveka	0	0	0	4	4	3	13	3	5	18
Brazita	1	1	3	6	7	1	2	6	10	12
S. João Maria Vianney	0	0	0	0	0	1	3	1	1	4
D. Paulino Madeca	3	6	7	17	23	25	50	15	40	90
S. José de Cluny/Cab.	3	6	8	22	28	23	56	21	44	100
S. José de Cluny/Lând.	2	2	1	3	5	1	4	1	3	7
Nossa Senhora das Vitórias/L.	1	3	0	0	3	5	24	1	3	27
Nossa Senhora das Graças/BZ	0	0	0	0	0	1	16	2	6	22
Santa Madalena	0	0	26	50	50	11	26	5	26	52
Mamã Muxima	2	3	2	5	8	6	7	27	34	41
Santa Bakhita	0	0	1	2	2	0	0	5	19	19
S. Tiago Maior/Lând.	2	2	0	0	2	8	23	2	8	31
João Paulo II	4	6	12	23	29	8	21	12	72	93
Total	18	29	84	167	196	102	256	244	436	692

Fonte: Secretariado diocesano da Educação e Ensino, 2017

Para a nossa pesquisa, escolhemos três dessas 16 Escolas Missionárias da Diocese de Cabinda: a EM São José de Cluny da cidade de Cabinda, a EM Dom Paulino Madeca e a EM Padre Builu.

2.4. Caracterização das escolas selecionadas para o estudo

Tivemos em consideração três aspetos na base desta escolha: em primeiro lugar, por serem escolas representativas de três tipos de propriedade ou promotor (congregação, diocese e particular); em segundo lugar, pela sua dimensão em termo de alunos matriculados, estando entre as quatro maiores escolas na diocese; por fim, pela sua

localização geográfica (cidade de Cabinda e separadas por alguns metros), tendo em conta o tempo à nossa disposição para o trabalho do campo.

2.4.1. EM S. José de Cluny

A Congregação de S. José de Cluny foi fundada há 210 anos em Cluny/ França por Ana Maria Javouhey, hoje com obras ao serviço da educação e do apoio aos mais necessitados, espalhadas pelos cinco continentes.

A primeira comunidade das Irmãs de S. José de Cluny foi fundada em Lândana a 1 de fevereiro de 1883 e em Cabinda, dez anos depois, a 27 de janeiro de 1893, também o ano atribuído à criação da sua escola (cf. Quadro 14).

A escola é designada complexo escolar, por ter todos os níveis ou ciclos do subsistema do ensino geral, e dirigida por uma equipa diretiva constituída por uma religiosa da mesma congregação (diretora) e dois leigos (um subdiretor pedagógico e outro administrativo), nomeados pela Congregação.

No ano de 2017, esta escola tinha 40 salas de aulas com 3.779 alunos matriculados como consta no Quadro 20, mas sem biblioteca, nem laboratório, nem meios informáticos, nem espaços de lazer e da prática de educação física. Esta última atividade é feita ao ar livre, implicando a sua suspensão quando chove.

Quadro 20 - Alunos matriculados no ano letivo/2017

Pré Classe			**E. Primário**			**Iº Ciclo/Sec.**			**I Iº Ciclo/Sec.**			**Total Geral**		
M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
86	79	165	986	1.114	2100	707	745	1452	22	40	62	1.799	1.978	3.779

Fonte: EM São José de Cluny/ Cabinda, 2017

Para assegurar os seus serviços, a escola tinha 100 professores e 28 funcionários não docentes – ver Quadro 21. A maioria desses docentes tem licenciatura concluída no ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação) de Cabinda.

Quadro 21 - Pessoal docente e não docente no ano letivo/2017

Docentes Efectivos			**Docentes Colaboradores**			**Não docentes efetivos**			**Não docentes Colaboradores**			**Total Geral**		
M	F	**Total**	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
33	23	56	23	21	44	3	3	6	14	8	22	49	42	91

Fonte: EM São José de Cluny/ Cabinda, 2017

A EM S. José de Cluny é a escola com mais alunos e mais funcionários docentes e não docentes. Desta forma, pode ser considerada em dimensão a maior escola da diocese.

2.3.2. EM Dom Paulino Madeca

A data oficial da fundação da Missão de Cabinda é 8 de dezembro de 1891 pelos Padres Espiritanos, mas a Escola missionária só foi fundada em 1956 (cf. Quadro 14), não se confirmando aqui a ideia de que à data da fundação da missão correspondia a da sua escola missionaria (cf. Martins, 1972).

A Escola Missionária Dom Paulino Madeca é uma escola da diocese, com a designação de Colégio (por ter crianças de pré-escolar a 9ª classe), dirigida por uma equipa de três pessoas (diretor, subdiretor pedagógico e subdiretor administrativo), nomeadas pelo Bispo na base das propostas do coordenador diocesano. Dom Paulino Madeca é o nome do primeiro bispo da Diocese de Cabinda, também natural de Cabinda.

Em 2017, a escola tinha 24 salas de aulas, sem biblioteca, nem laboratório, nem materiais de apoio audiovisual, nem meios informáticos, nem os espaços de lazer e de educação física, sempre feita ao ar livre. O Quadro 22 apresenta a relação dos alunos matriculados neste ano.

Quadro 22 - Alunos matriculados em 2017

Pré Classe			**E. Primário**			**Iº Ciclo/Secundário**			**Total Geral**		
M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
16	19	35	375	365	740	390	406	796	781	790	1571

Fonte: EM Dom Paulino Madeca, 2017

A escola tinha um corpo docente de 90 professores e 23 funcionários não docentes (ver Quadro 23). A maioria desses professores tem a licenciatura concluída no Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda.

Quadro 23 - Pessoal docente e não docente no ano letivo/2017

Docentes Efectivos			**Docentes colaboradores**			**Não Docentes efectivos**			**Não Docentes Colaboradores**		
M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
25	15	40	25	25	50	3	3	6	10	7	17

Fonte: EM Dom Paulino Madeca, 2017

A EM Dom Paulino pode ser considerada a segunda escola da diocese em termo da dimensão dos alunos matriculados neste ano escolar.

2.3.3. EM Padre Builu

O hoje chamado Complexo Escolar Privado Padre Builu foi fundado oficialmente no Ano de 2004 pelo Padre Carlos Gime, do clero diocesano de Cabinda em memória do seu tio Padre José Maria Augusto Faustino Builu, figura emblemática com uma longa vida dedicada à educação e que morreu em 13 de agosto de 2005 ainda ensinando.

O projeto nasceu como um pequeno Centro de Explicação no ano de 2002 e hoje conta com uma oferta formativa que vai desde o ensino primário ao secundário do 1º e 2º ciclos e o ensino médio secundário do 2º Ciclo na área do ensino geral com os cursos de Ciências Físicas e Biológicas, Ciências Económicas e Jurídicas e Ciências Humanas; e na área do ensino médio técnica com os cursos de Técnico de Finanças, Técnico de Informática, técnico de Energia e instalações Eléctricas, Técnico de Petroquímica e Desenhador Projetista.

Esta escola é, como já referimos, a única das EM com estatuto de privada por não ter acordo de comparticipação com o Estado para o pagamento dos seus funcionários e subsiste com o pagamento de propinas dos seus alunos. Também não depende nem da Diocese nem duma Congregação, mas do seu proprietário e fundador, responsável pela nomeação das respetivas equipas diretivas e a escolha dos professores.

A escola é dirigida por uma direção constituída por três membros: uma diretora, um subdiretor pedagógico e um subdiretor administrativo. O Quadro 24 apresenta a repartição dos alunos matriculados no 2017.

Quadro 24 - Alunos matriculados em 2017

E. Primário			**Iº Ciclo/Sec.**			**I Iº Ciclo/Sec.**			**Total Geral**		
M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
322	303	625	234	225	459	95	165	260	651	693	1.344

Fonte: EM Padre Builu, 2017

O funcionamento da instituição é assegurado por 127 docentes (efetivos e colaboradores) e 25 não docentes (ver Quadro 25).

Quadro 25 - Pessoal docente e não docente

Docentes Efetivos			**Docentes Colaboradores**			**Não docentes efetivos**			**Não docentes Colaboradores**		
M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
2	9	11	21	95	116	0	0	0	11	14	25

Fonte: EM Padre Builu, 2017

Nota-se que a maioria dos professores (quase 91%) é colaborador, justificado pelo facto já referido de que esta escola é particular sem comparticipação do Estado, sendo uma maneira de reduzir as suas despesas.

A EM Padre Builu pode ser classificada como a quarta escola em dimensão de alunos matriculados e também uma das duas escolas com laboratórios (no total 4: *software, hardware*, electricidade, petroquímico) na diocese. Tem alguns meios informáticos e a única com um pavilhão para lazer e educação física. A sua outra particularidade é a diversidade dos seus cursos contando com nove em áreas diferentes muito dirigidas para as necessidades internas da província, sendo a EM com mais cursos.

Esses dados estatísticos dos alunos matriculados dessas três escolas só se referem ao ensino regular do subsistema do ensino geral; pois elas têm também o ensino adulto que não é o objeto do nosso estudo. As três escolas serão identificadas com códigos EM1 (São José de Cluny), EM2 (Dom Paulino) e EM3 (Padre Builu).

Depois de escolhermos as escolas a serem estudadas, era necessário identificar quem iria fornecer-nos as informações desejadas.

3. Caracterização das fontes de informações

Segundo Ghiglione e Matalon (1992), "a questão quem inquirir? desdobra-se em outras duas: Qual é a população (ou, talvez, as populações) que é necessário conhecer? e Como escolher, nessa população, as pessoas a inquirir efetivamente?" (p. 27).

Para Barbetta (2002), "população é o conjunto de elementos que formam o universo de nosso estudo e que queremos abranger no nosso estudo. São os elementos para os quais desejamos que as conclusões oriundas da pesquisa sejam válidas" (p. 25). A população do nosso estudo era constituída por todos os membros ligados direitamente aos processos de melhoria escolar das Escolas Missionárias, isto é, os da CE, da direção das Escolas e os professores. Sendo grande a população, era necessário extrair uma amostra, isto é, a porção ou parcela (Marconi & Lakatos, 1994), o pedaço (Sousa, 2009) ou subconjunto (Barbetta, 2002) convenientemente selecionado da população.

Sousa (2009) identifica duas grandes divisões no processo de amostragem: a probabilística e a não-probabilística. Para escolha das nossas fontes de informações, optamos pela técnica da amostra não-probabilística onde a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende, ao menos em parte, do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo.

Vergara (2002) destaca duas seleções da amostra não-probabilística: uma feita por acessibilidade (longe de qualquer procedimento estatístico, seleciona elementos pela facilidade de acesso a eles) e a outra por tipicidade (constituída pela seleção de elementos que o pesquisador considere representativos da população, o que requer profundo conhecimento dessa população).

Optamos pela amostra não-probablisticas por acessibilidade, porque, tendo em conta o tempo à nossa disposição, interessou-nos as fontes de informações de fácil acesso. Assim, escolhemos o bispo presidente da Comissão da Educação da CEAST, o bispo de Cabinda, o Coordenador nacional das EM (C), o Coordenador diocesano, os membros da CDE, os diretores e subdiretores pedagógicos e os professores (efetivos e colaboradores) das três escolas em estudo.

Selecionada a amostra, passou-se à fase seguinte de recolha dos dados. Para tal, foi necessário escolher as técnicas e instrumentos de recolha de informações.

4. Técnicas e instrumentos de recolha de informações

Quivy e Campenhoudt (1995) afirmam que são vários os métodos de recolha de dados que se podem utilizar numa investigação e cabe ao investigador selecionar os que respondam melhor aos objetivos da sua investigação, do modelo de análise e das caraterísticas do campo de análise. Tuckman (2000) especifica que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso, como é o nosso caso, são normalmente de três tipos: (1) Inquérito por entrevista, (2) Inquérito por questionário, (3) pesquisa documental.

São essas três técnicas de recolha de dados que escolhemos para obtenção dos dados desejados. Esta escolha foi motivada pela nossa preocupação de conseguirmos dados mais robustos, capazes de fornecer-nos informações necessárias para a compreensão da organização e do funcionamento da Coordenação Escolar e do seu trabalho em prol da melhoria escolar, e permitir-nos, com o seu cruzamento, termos informações pertinentes, fiáveis e válidas.

4.1. A pesquisa documental

Oliveira (2007) entende que a pesquisa documental carateriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico e está

muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema (fontes secundárias), enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

4.1.1. Natureza dos documentos

Marwick (1989, *apud* Bell, 1997) divide as fontes primárias em fontes deliberadas e fontes inadvertidas. As fontes deliberadas são produzidas tendo em mente as futuras investigações e as fontes inadvertidas são usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela para a qual foram produzidas e resultam do funcionamento dos governos centrais e locais e nascem do trabalho quotidiano do sistema educativo.

Portanto, especifica que os documentos inadvertidos deste tipo são os mais comuns e normalmente os mais valiosos de fontes primárias. Contudo, adverte para se ter mais cuidado com esses documentos, porque não se pode pôr de parte a possibilidade de terem sido deliberadamente forjados com a intenção de enganar outra pessoa ou de dar uma boa imagem. E dá o exemplo dalguns documentos produzidos numa escola, quando se prevê uma inspecção, com fim propositado de deixar a melhor impressão possível aos inspetores.

No que respeita a natureza, Afonso (2014) distingue os documentos a investigar em documentos oficiais, os documentos públicos e os documentos privados. Para o nosso estudo, interessou-nos os documentos oficiais relacionados com os processos de melhoria escolar. Marwick (1989) sublinha outro aspeto da natureza dos documentos que diz respeito ao caráter consciente e não consciente da informação que transmitem. A informação consciente é tudo o que o autor do documento quis transmitir e informação não consciente é tudo o mais que possa ser percebido a partir desse documento.

De facto, todos os documentos transmitem informações inconscientes, mas é ao investigador que cabe interpretar o seu significado. Para tal, recorre-se à técnica de análise crítica dos documentos.

4.1.2. A análise crítica dos documentos

A técnica de análise crítica dos documentos divide-se em crítica externa e interna, embora estas possam sobrepor-se em grande medida (Bell, 1997). A crítica externa procura saber se um documento é genuíno (isto é, se não foi forjado) e autêntico (isto é, se é o que pretende ser e se o que diz sobre aquilo a que se refere é verdadeiro). E a crítica

interna refere-se ao próprio conteúdo sujeito a uma análise rigorosa que procura respostas às seguintes perguntas: Que tipo do documento? Que diz de facto o documento? Quem o produziu? Porquê o produziu? Quando e em que circunstâncias foi produzido?

Para responder a essas questões, Cellard (2008) apresenta uma proposta de análise documental baseada em cinco dimensões: o contexto sociopolítico em que o documento foi produzido; o autor ou os autores (elucidar a identidade do autor ou dos autores); a autenticidade e a fiabilidade do texto (verificar a qualidade da informação transmitida e a procedência do documento); a natureza do texto (verificar a natureza do texto, ou o seu suporte, antes de tirar conclusões); os conceitos-chave e a lógica interna do texto (o sentido das palavras e dos conceitos e prestar atenção aos conceitos-chave presentes num texto e avaliando a sua importância e o seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados).

4.1.3. Identificação das fontes documentais

Perante o volume do material documental encontrado, Bell (1997) aconselha fazer uma «seleção controlada» para assegurar que nenhum documento importante é deixado de fora. A nossa "seleção controlada" teve como pressuposto escolher os documentos com base na sua relevância com o nosso problema e questões de investigação, isto é, relacionados com o funcionamento e organização da CDE e das EM (C) e com as orientações e as ações da CDE para a melhoria do modo de ensinar e aprender das EM. Esta escolha foi feita na base dos princípios da exaustividade (material a considerar), da representatividade, de homogeneidade (referir ao mesmo caso ou mesmo assunto), de pertinência (adequação dos documentos selecionados para o esclarecimento das questões de investigação) (*ibid*.).

Em função dos objetivos pretendidos, escolhemos os documentos oficiais internos (produzidos pela CDE e pelas escolas) e os documentos oficiais externos (produzidos pelo Ministério da Educação, a Assembleia da República, a CEAST e a CNE) como consta no Quadro 26.

Quadro 26 - Identificação das fontes documentais

Documentos	Identificação	Código
Internos	Registos estatísticos (de alunos, de professores e funcionários, de sucesso escolar, de absentismo e de abandono)	D1
	Atas das reuniões da CDE diocesana	D2
	Atas da EM1	D3
	Atas da EM2	D4
	Atas da EM3	D5
	Orientações e acções da CDE	D6
Externos	Protocolo de colaboração entre a CEAST e o Ministério da Educação	D7
	LBSE nº 4/75 de 09 de dezembro	D8
	LBSE nº 13/01, de 31 de dezembro	D9
	LBSE nº 17/16 de 7 de outubro	D10
	Estatuto do Subsistema de Ensino Geral	D11
	Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (EIMSE) (2001-2015)	D12
	Balanço da implementação da 2ª reforma educativa em Angola, Luanda, 2011.	D13
	Identidade e Missão da Escola católica em Angola/ CEAST	D14
	Atas das reuniões da CNE nacional	D15

Foi este o nosso primeiro passo do trabalho empírico junto da CDE e das escolas estudadas. Este material aqui recolhido e analisado serviu para validar evidências dos dados dos inquéritos por entrevista e por questionário e também para acrescentar informações sobre os processos de melhoria nas EM.

Para Sousa (2009), a principal vantagem da investigação documental é a de permitir o conhecimento de uma série de factos muito mais vasta do que a que se poderia investigar diretamente. Uma das suas desvantagens reside na possibilidade de algumas das fontes eventualmente conterem dados errados, forjados ou conclusões inadequadas, pelo que interessa analisar em profundidade cada informação, procurando incoerências ou contradições e utilizando sempre o maior número possível de documentos diversificados.

Eis é a razão de termos procurado assegurar a diversificação dos documentos internos e externos de proveniência diferente para um melhor cruzamento das informações.

4.2. Inquérito por entrevista

Para a segunda fase de recolha de dados recorreu-se à técnica de inquérito por entrevista. Esta consiste, portanto, em suscitar um conjunto de discursos individuais e em interpretá-los (Ghiglione & Matalon, 1992) e caracteriza-se por um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores que permite ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos (Quivy & Campenhoudt, 1995).

4.2.1. Os obejtivos do inquérito por entrevista

O seu objetivo geral é a obtenção de informação do entrevistado sobre determinado assunto. Selltiz (1965, *apud* Sousa, 2009) aponta, concretamente, seis tipos de objetivos:

1. Averiguação de "factos". Saber o que na realidade sucede, dentro do assunto em estudo;
2. Averiguação de "opiniões". Conhecer qual é a opinião pessoal do entrevistado, sobre determinados factos;
3. Averiguação dos "sentimentos". Saber o que o entrevistado sente perante aqueles factos;
4. Averiguação de "atitudes". Conhecer qual a atitude do entrevistado em relação aos factos em estudo;
5. Averiguação de "decisões". Saber o que o entrevistado decide fazer, perante os fatos;
6. Averiguação de "motivações". Conhecer os fatores que influenciaram o entrevistado a tomar aquelas atitudes e decisões e o porquê.

No nosso estudo, procuramos mais averiguar os factos sobre o funcionamento e a organização da CDE e sobre os seus processos de melhoria escolar; averiguar o seu impacto no modo de ensinar e de aprender das EM; averiguar as opiniões dos diretores e subdiretores pedagógicos sobre o desempenho da CDE e a sua ação em prol de melhoria escolar bem como as propostas para a sua valorização e dinamização.

A forma escolhida, tendo em conta o tipo de pesquisa do nosso estudo, foi a da entrevista semiestruturada ou semidireta com intiuto de permitir aos sujeitos entrevistados de responder de acordo com a sua perceção, apesar do roteiro previamente estabelecido, com a liberdade para desenvolver as questões conforme a situação de cada um.

Segundo Sousa (2009), trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas. Para Bogdan e Biklen (1994), "a entrevista semidireta é, portanto, adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido" (p. 97). De Ketele e Roegiers (1993) esclarecem os mesmos autores, "a entrevista semidirigida é em parte diretiva (ao nível dos temas, dos objetos sobre os quais se quer recolher informações) e em parte não diretiva (no interior dos temas)" (p. 193).

Para o seu maior êxito, Afonso (2014) distingue três fases (Planificação, execução e tratamento) e sublinha que, em cada uma delas, devem ser observadas algumas normas

4.2.2. A Planificação da entrevista

Não tivemos o tempo suficiente de cumprirmos alguns requisitos de planificação como o da preparação do local da entrevista e o de fazer uma entrevista piloto. Tivemos sempre o cuidado de informar que a entrevista não seria longa. O local foi o lugar de trabalho (gabinete) com todo o risco de interrupções como aconteceu numa escola onde o subdiretor pedagógico foi solicitado mais de duas vezes para resolução de algumas situações de emergência. São, de facto, constrangimentos com alguma influência no desenrolar duma entrevista, mas não necessariamente nas próprias informações fornecidas.

Sendo o guião, o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada, a sua estrutura tem um caráter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por dimensões, objetivos, questões e itens ou tópicos como consta no Quadro 27. Este guião foi submetido ao outrem para uma análise da validade de conteúdo.

Quadro 27 - Guião das Entrevistas

Legitimação e motivação da entrevista		
Objectivos - Legitimar a entrevista - Motivar e incentivar o entrevistado	**Tópicos** - Informar a razão da entrevista: Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na UCP/ Porto - Introduzir a temática e a sua importância: CDE e melhoria escolar das EM - Solicitar a colaboração - Garantir a confidencialidade	
Eixos de análise	**Questões**	**Tópicos de gestão das respostas**
O funcionamento e organização da CDE	- Quem faz parte da CDE? - Qual é a sua missão? - Quais são as suas principais atribuições? - Com quem interage? - Em que dimensões exerce a sua relação com as EM (Consultoria, assessória supervisão, inspecção)?	- Identificar a constituição e as atribuições da CDE como entidade de gestão. - Identificar o modo de trabalhar da CDE, o modo de se relacionar com as EM.
As logicas de ações e orientações da CDE em prol da melhoria escolas das EM.	- O que é para a CDE uma boa EM? - Em sua opinião, quais são os pontos fortes e as fragilidades das EM? - Dê alguns exemplos de orientações dadas pela CDE para melhoria das EM? - Em sua opinião, quais são as ações desenvolvidas nas EM que contribuíram para a sua melhoria?	- Identificar as principais linhas de orientações da CDE para a melhoria escolar, sabendo que a boa escola é aquela que consegue ensinar a todos seus alunos. - Identificar as ações da CDE que ajudam as escolas a serem comunidades aprendentes com uma liderança partilhada.
Efeitos das orientações e acções da CDE na melhoria de ensino-aprendizagem das EM	- Pode dar exemplos de como é que essas orientações e ações chegam às salas de aula? - Em sua opinião, qual tem sido o impacto destas ações e orientações na qualidade dos processos educativos? Nos resultados académicos dos alunos? E na formação global dos alunos das EM? - Que sugestões daria aos diretores das EM para melhorar a qualidade da educação nas suas escolas?	- Identificar os efeitos dessas orientações e ações da CDE no modo de ensinar dos professores e aprender dos seus alunos.
Valorização e dinamização do papel da CDE na criação de bons cultivos de melhoria nas EM	- Que pontos positivos identifica na organização e funcionamento da CDE? - Quais são as suas principais debilidades? - Se dependesse de si, que aspetos alteraria para a influência da CDE na construção de melhoria do ensino-aprendizagem das EM de Cabinda? (Dimensões políticas, organizacionais, administrativas, …)	-Identificar os pontos positivos e negativos da CDE. -Apresentar as propostas para uma prestação de conta inteligente da CDE.

A cada objetivo corresponde uma ou mais questões e a cada questão correspondem vários itens ou tópicos utilizados na gestão do discurso do entrevistado.

4.2.3. A Execução da entrevista

Sousa (2009) alerta que o principal problema que se levanta quando se pretende desenvolver uma entrevista refere-se à experiência do entrevistador; pois, uma entrevista é algo muito mais complexo que um questionário formulado verbalmente, o que não se chamaria entrevista mas interrogatório e, nesta situação os sujeitos retraem-se, recusam-se a responder ou dão respostas de tal modo "descomprometedoras" que os resultados obtidos raramente ultrapassam um nível de banalidade. Por isso, a entrevista, que visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência. Exige habilidade e sensibilidade (Ghiglione & Matalon, 1992).

Apesar da nossa pouca experiência na arte de entrevistar, procurámos corresponder às exigências técnicas da condução da entrevista, iniciando sempre a sua realização com a nossa identificação, resumindo o objetivo da entrevista, a nossa filiação academica e a importância da colaboração do inquirido.

Uma vez definidas as nossas expetativas, pedimos autorização para gravar, clarificando a regra deontológica da noção de anonimato do entrevistado como é recomendado na literatura sobre as exigências técnicas da execução com êxito da entrevista para uma investigação científica (Afonso, 2014). Este procedimento inicial foi também usado nas entrevistas pelo correio eletrónico que foram acompanhadas com a nota introdutória com o mesmo objetivo.

A segunda parte da entrevista tinha sempre quatro eixos ou grandes temas correspondentes a quatro objetivos da nossa investigação, isto é, o funcionamento e organização da CDE, as suas lógicas de ação e orientações em prol da melhoria escolar e as propostas para a valorização e dinamização do papel da CDE. Tentamos manter a ordem das perguntas para não deixarmos os entrevistados se perderem. Apesar do guião ser o mesmo para todos os entrevistados, tivemos sempre o cuidado de adaptarmos a linguagem das perguntas às caraterísticas e às circunstâncias de cada entrevistado no decorrer da conversa (Ghiglione & Matalon, 1992). Durante as entrevistas "as mudanças de tema e as novas questões foram introduzidas apenas depois de se ter dado ao entrevistado espaço e tempo bastante para desenvolver com suficiente pormenor o tema precedente" (Flick, 2005, p.129).

Embora alguns autores considerem "mais sensato transcrever só o que é exigido e apenas com a exatidão requerida pela questão de investigação" (*ibid*., p.174) ou "utilizar as palavras do entrevistado não é normalmente muito importante, é o que eles querem

dizer que é importante" (Stake, 2007, p.82), optámos por fazer a transcrição das entrevistas na íntegra, não registando apenas qualquer elemento identificativo do entrevistado ou de terceiros que seriam facilmente identificados para manter o anonimato.

O mesmo autor faz referência ao facto de que "os entrevistados ficam muitas vezes desanimados com as transcrições, não por causa da deselegância das suas frases, mas porque verificam que não transmitiram o que pretendiam" (p.83). Para que as ideias registadas fossem o que pretendiam, após a transcrição das entrevistas, como tinha ficado acordado, enviámos por correio eletrónico as transcrições aos entrevistados, para que as mesmas sejam validadas (Afonso, 2014), com a possibilidade de verificar os conteúdos e reformular, eliminar ou substituir as afirmações por outras mais ou menos apropriadas (Flick, 2005). Felizmente não foram necessárias grandes alterações a fazer e, depois de aprovadas as transcrições pelos entrevistados, passou-se à última fase do tratamento.

4.2.4. Caracterização dos entrevistados

Não conseguimos entrevistar todas as nossas potenciais fontes de informações para esta técnica de recolha de dados. Todas as tentativas de contato com o Bispo, Presidente da Comissão da Educação não resultaram ao ponto de termos enviado por duas vezes as perguntas de entrevista pelo correio eletrónico ao seu pedido e não respondeu. No último recurso tivemos que recorrer ao Bispo de Cabinda que também não conseguiu sensibilizar o seu colega no episcopado. O Bispo, recentemente nomeado para Cabinda e ainda vindo de fora, podia não ter dados relevantes a fornecer-nos sobre o assunto, mas mesmo assim enviamos as perguntas pelo correio eletrónico e também não respondeu, invocando a falta de tempo.

A outra tentativa falhada foi de entrevistar a coordenadora nacional que estava de saída (uma religiosa da Congregação S. José de Cluny, agora nomeada para o Conselho geral da sua congregação em Paris) e não respondeu às nossas questões enviadas pelo correio eletrónico ao seu pedido. Também procuramos entrevistar a nova coordenadora nacional (outra religiosa da Congregação das Irmãs Franciscanas) que contatamos pelo correio eletrónico, mas respondeu-nos, apesar das nossas insistências da importância da sua colaboração, pela mesma via nesses termos:

> Começo por informá-lo que li atentamente as questões e neste preciso momento não estou em condições de satisfazer o seu pedido pois estou a escassos dias em que eu recebi esta responsabilidade. Estou ainda na fase da descoberta da casa. Acredito que para as próximas ocasiões já poderei na medida do possível vir ao encontro das suas inquietações que são de extrema importância e constituem um

> património intelectual da missão de educar numa perspectiva cristocêntrica. Sem mais desejo-te bom trabalho e até a próxima.

A razão apresentada de "estar na fase da descoberta da casa" não se justifica porque ela é da casa por fazer parte da antiga direção da CNE com a responsabilidade de acompanhar a Província Eclesiástica de Huambo "no espirito de assegurar um maior contato com as dioceses e melhorar os mecanismos de comunicação" (D15) como consta numa nota de informações da Comissão Episcopal da Educação Cristã sobre a função da delegada da CNE nas dioceses, prova de ser uma pessoa que conhece a casa e não o contrário. Para colmatar este vazio e termos uma perceção do lado da CNE, optamos por recorrer a um dos seus membros, um sacerdote religioso com a responsabilidade de acompanhar a Província eclesiástica de Malanje, que se disponibilizou a colaborar. E na fase final do nosso trabalho no terreno conseguimos pelo correio eletrónico a colaboração da delegada da CNE para Diocese de Cabinda.

Assim realizamos nove entrevistas: duas ao nível da CNE (um membro da coordenação nacional e a delegada para Cabinda) e o restante ao nível da CDE (o coordenador diocesano), ao nível das escolas (o diretor e o subdiretor pedagógico de cada escola estudada) (ver Quadro 28).

Quadro 28 - Caracterização dos Entrevistados

Identificação	**Género**	**Habilitações académicas**	**Anos de serviço**	**Código**
Coordenador diocesano	M	Doutorando	7 Anos	E1
Diretora da EM1	F	Licenciada	6 Anos	E2
Diretor da EM2	M	Licenciada	7 Anos	E3
Fundador da EM 3	M	Doutor	14 Anos	E4
Subdiretor Pedagogico da EM1	M	Licenciado	5 Anos	E5
Subdiretor Pedagogico da EM2	M	Licenciado	7 Anos	E6
Subdiretor Pedagogico da EM2	M	Licenciado	4 Anos	E7
Membro da CNE	M	Mestre	4 Anos	E8
Delegada da CNE em Cabinda	F	Licenciada	1 Ano	E9

Devemos reconhecer, por um lado, que a execução presenciada não foi fácil porque era, para quase todos esses entrevistados, a sua primeira experiência para uma investigação científica e também em lugares não tão apropriados por se tratar de gabinetes de trabalho e nas horas de expedientes. Por outro lado, as entrevistas por correio

eletrónico limitaram as vantagens do modelo semidiretivo por não haver diálogo e o inquirido respondeu às perguntas como entendeu e em três delas tivemos que dar mais esclarecimentos e solicitar novas respostas.

4.2.5. Calendarização das entrevistas

Para a execução, começamos por entrevistar o Coordenador diocesano e depois pedimos a autorização ao Coordenador diocesano que fez as diligências necessárias junto das escolas, facilitando-nos a tarefa, apresentando-nos as possíveis datas e horários da disponibilidade dos entrevistados. Assim tivemos um dia para cada escola onde conseguimos entrevistar o diretor e subdirector pedagógico sem uma ordem fixa. A única condição era sempre a disponibilidade do entrevistado.

Aconteceu numa escola ser o diretor o primeiro a ser entrevistado e numa outra foi o subdirector pedagógico, mas sem nenhuma influência nos objetivos definidos para as entrevistas. A falta de disponibilidade de alguns inquiridos obrigou-nos a mandar pelo correio eletrónico as perguntas de entrevistas a um diretor, um subdirector pedagógico e aos dois membros da Coordenação nacional como consta no Quadro 29.

Quadro 29 - Calendarização das entrevistas

Identificação	Local	Tempo	Data
E1	Gabinete	1h05	17/9/17
E2	Correio electrónico	X	10/2/18 12/12/18
E3	Gabinete	55 min.	19/9/17
E4	Gabinete	37 min.	19/9717
E5	Correio electrónico	X	29/11/19 09/05/20
E6	Gabinete	34 min.	20/9/17
E7	Gabinete	49 min.	20/9/17
E8	Correio electrónico	X	31/10/19 05/04/20
E9	Correio electrónico	X	16/04/20 03/05/20

Para as entrevistas pelo correio eletrónico as datas são do envio e da receção. Foi mesmo um grande constrangimento que muito nos limitou no tempo porque ficamos muito dependentes desses dados para o prosseguimento da nossa investigação.

E oito meses depois da primeira entrevista regressamos ao terreno para a recolha dos dados do inquérito por questionário.

4.3. Inquérito por questionário

O nosso terceiro passo do trabalho do campo foi a aplicação do inquérito por questionário aos professores das três escolas estudadas, técnica de recolha utilizada quando se trata de inquirir um grande número de pessoas no sentido de caraterizar os traços identificadores de grandes grupos de sujeitos (Coutinho, 2019). Ele "pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar" (Ghiglione & Matalon,1992, p.7) e "dá a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação" (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.189).

Tuckman (2000) afirma que esta técnica permite cobrir três áreas da recolha de informação: o que o respondente sabe (conhecimento ou informação); o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências), o que o respondente pensa ou crê (atitude e convições). Tal facto vai ao encontro da nossa pretensão de querer averiguar o que os professores sabem sobre os conceitos ligados aos processos de melhoria escolar, como os professores avaliam o desempenho da CDE em prol de melhoria escolar e o que os professores pensam para a sua valorização e a sua dinamização.

4.3.1. O tipo do inquérito por questionário

Afonso (2014) sublinha que há pressupostos básicos exigidos para a viabilidade do questionário como técnica fiável de recolha de dados relativamente aos respondentes: é necessário que os inquiridos cooperem, isto é, "aceitem responder voluntariamente" (p. 110) e que, "ao responderem, digam o que efetivamente sabem, querem e pensam" (*ibid*.), e ainda que, para que tal seja possível, que "saibam o que querem ou pensam, para o poderem expressar" (*ibid*.); pois na verdade, a informação recolhida através desta técnica consiste "não no que as pessoas pensam, mas sim o que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem" (*ibid*.). Por isso, é preciso ter sempre em conta que os respondentes inserem as suas respostas na perspetiva das suas estratégias de vida pessoal e profissional, no âmbito das quais fazem a gestão dos seus papéis sociais e das respetivas representações.

Optámos por um questionário de perguntas mistas (fechada e aberta) para termos dados consistentes. As perguntas de resposta fechada apresentam algumas desvantagens, entre elas: favorecem a resposta aleatória; limitam e/ou podem influenciar as respostas do sujeito; podem não conter alternativas de resposta que correspondam, com exatidão,

ao que o sujeito tem em mente (Hill & Hill, 2009); enquanto as perguntas de resposta aberta não limitam nem influenciam as respostas do sujeito, já que este pode escrever o que quiser, pelas suas próprias palavras, podendo, por isso, dar informações ricas e detalhadas (*ibid*.). Assim, as perguntas de resposta aberta enriquecem o estudo, permitindo compreender melhor o que os participantes pensam, bem como as respetivas razões.

4.3.2. A estrutura do questionário

Conhecer a visão que os professores têm do desempenho da CDE em prol da melhoria escolar constituiu o ponto de partida para a formulação do inquérito por questionário. Este objetivo geral assenta no princípio de que o lugar propício da melhoria escolar é na sala de aula, sendo, deste modo, o professor o verdadeiro protagonista. De referir que este pressuposto é corroborado pela revisão da literatura sobre a melhoria escolar e sublinhado por Formosinho, Alves e Verdasca (2016) quando afirmam que as mudanças organizativas ao nível de escola (estruturas de colaboração e procedimentos de tomada de decisões) devem ser aquelas que tornem possível a melhoria no âmbito da sala de aula, apoiando e estimulando o trabalho do professor.

Por isso, o questionário foi formulado de modo a permitir aferir o nível de conhecimentos dos professores sobre o conceito de melhoria escolar e as suas implicações práticas na sua missão de ensinar, o seu grau de satisfação em relação ao funcionamento e organização da CDE em prol da melhoria escolar e os seus pareceres e opiniões sobre a sua valorização e a sua dinamização.

Para a avaliação da consistência interna do questionário, calculou-se o coeficiente alpha de Cronbach, adequado para avaliar a fidelidade de questionários formulados com escalas de tipo Likert. Antes da aplicação, o inquérito foi testado através da aplicação em pequena escala da versão preliminar, processo designado por pré-teste (Ghiglione & Matalon, 1997), estudo preliminar (Hill & Hill, 2009) ou estudo piloto (Coutinho, 2019) para testar a sua adequação aos objetivos do estudo, isto é, "um pequeno número de pessoas pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra" (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 182), tendo em vista os ajustes finais do questionário para garantir o sucesso da investigação.

Para tal, solicitou-se a colaboração de um grupo restrito de docentes e os resultados obtidos nesta fase foram codificados e submetidos a um tratamento estatístico simples. A apreciação global deste processo possibilitou, por um lado, a deteção de insuficiências e

exigiu alterações na sequência das secções do questionário optando mais pelas perguntas fechadas na 1ª, 2ª e 3ª secções e abertas na última para permitir ao respondente de se exprimir livremente dando a seu ponto de vista e, por outro lado, a reformulação/eliminação de algumas questões no seu conteúdo como na sua forma e a adequação das modalidades de resposta e respetivas escalas de resposta. A estimação do tempo de preenchimento de resposta foi também revista demonstrando a necessidade de conceder mais tempo por ser, para a maioria ou quase todos os inquiridos, a primeira vez de responder a um inquérito de investigação científica. Feitos esses reajustes à versão inicial do questionário, elaborou-se a versão final.

A sua estruturação (cf. anexo 2) ficou dividida em quatro secções e começa com uma breve nota introdutória, onde consta, de forma sucinta tal como indicado por Hill e Hill (2009), a justificação da aplicação do inquérito, a instituição onde decorre a investigação, o objetivo do inquérito, a declaração de confidencialidade e de anonimato e o pedido de colaboração e de rigor no preenchimento.

A primeira secção do questionário visa a *caracterização dos inquiridos*, cujo perfil é traçado com base num conjunto de dados pessoais e profissionais, tais como, a idade, o tempo de serviço, o sexo, as habilitações académicas, a situação profissional atual, o tipo de funções na escola como os mesmos autores defendem que a caracterização do respondente deve constar no início.

A segunda secção foi organizada em volta da dimensão do *Conhecimento dos conceitos da melhoria escolar* e é constituída por cinco categorias, estruturadas de forma a compreender o grau de conhecimento dos professores sobre os conceitos de qualidade da escola, da melhoria da qualidade da escola, do papel dos professores nos processos de melhoria do ensino, da liderança da escola e os processos de melhoria escolar e da visão da escola e consistência das práticas.

A terceira secção avalia a dimensão da *Eficiência da organização e funcionamento da CDE*, constituída por cinco categorias, estruturadas para conhecer a satisfação dos professores com o trabalho da CDE em prol da melhoria escolar, a importância atribuída ao seu papel no exercício da sua missão de ensinar, a influência das suas orientações e ações no modo de ensinar e aprender dos seus alunos, a identificação da sua ação e a avaliação do seu trabalho.

Por fim, a última secção abrange as perguntas abertas sobre a *Eficácia do desempenho da CDE*, constituída por três categorias, estruturadas para conhecer a opinião dos docentes para tornar eficaz a ação da CDE enunciando os seus pontos positivos e

pontos menos fortes e apresentando propostas ou sugestões em vista a sua valorização e a sua dinamização.

Para que os respondentes pudessem manifestar o seu grau de acordo relativamente a cada afirmação da 2ª e 3ª secções, utilizámos a escala de Likert, baseado num ordenamento dos respondentes relativamente às opiniões em que se posicionam quanto à sua concordância. Assim, as questões foram sucessivas e a ordem da sua formulação foi "fixada antecipadamente devendo a pessoa inquirida responder, escolhendo numa lista também construída previamente, a resposta que melhor lhe convém" (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 63). Para cada *item* os respondentes posicionaram-se em: 1- Concordo Totalmente; 2- Concordo; 3- Nem Concordo nem Discordo; 4- Discordo; 5- Discordo Totalmente.

4.3.3. A aplicação do questionário

Para a aplicação do inquérito por questionário foi de novo solicitada a autorização ao Coordenador escolar diocesano que deu as orientações às escolas para nos receber, o que muito facilitou o nosso trabalho.

O convite era dirigido a todos os professores de cada escola estudada mas apareciam os disponíveis numa sala onde começávamos por explicar os objetivos do inquérito e a importância da colaboração, insistindo sobre o princípio da confidencialidade; a seguir era entregue o questionário para a primeira leitura acompanhada das explicações e dos esclarecimentos às dúvidas dos respondentes; por fim, era feito o pedido de levar o questionário para casa e responder no prazo de 48 horas, dando deste modo mais tempo, tendo em conta a apreciação feita no pré-teste sobre o tempo.

Para a devolução, concordamos que fosse um dos professores, escolhido pelos inquiridos para mais reforçar a confidencialidade e sobretudo a confiança, encarregue a recolher as respostas. Nem todos os professores se disponibilizaram, nem todos os presentes aceitaram levar o questionário, nem todos os que levaram responderam a todas as perguntas como aparece no Quadro 30.

Quadro 30 - Universo dos inquiridos

Instituições	Questionários distribuídos	Questionários Devolvidos	Questionários validados
EM1	81	59	38
EM2	60	56	31
EM3	54	51	27
Total	195	167	96

O total dos questionários distribuídos corresponde a 62% do número total dos professores das escolas estudadas, os devolvidos a 85% do total distribuído, os validados a 57% do total devolvido, justificando, desta forma, algumas fragilidades desta técnica de recolha de dados apontadas na literatura: i) os inquiridos podem devolver o questionário parcialmente preenchido e/ou não responder às questões principais; ii) não existir a garantia de que a maioria dos sujeitos devolva o questionário, o que pode implicar uma diminuição da amostra e surgir dificuldades de objetividade, iii) a mesma pergunta ser interpretada de diferentes modos por diferentes sujeitos, iv) os respondentes darem respostas superficiais e/ou incompletas (Sousa, 2009).

De acordo com Ghiglione e Matalon (1992), Quivy e Campenhoudt (1995) e Coutinho (2019), as limitações mais comuns prendem-se com os métodos de amostragem não aleatórios, dado que nestes casos não é possível garantir a representatividade dos indivíduos inquiridos, e assim perdem, no final, alguma capacidade explicativa dos fenómenos.

A respeito da garantia da representatividade da amostra, e tal como sublinha Coutinho (2019), consideramos que "o número não é, de facto, o fator mais importante numa amostra apesar de alguns autores apontarem valores para o tamanho ideal de amostra a constituir numa investigação" (p. 99). Neste sentido, a questão da representatividade é relativizada e não se coloca porque a nossa preocupação não é a generalização dos resultados, mas a sua aplicabilidade ou transferibilidade para outros contextos similares como já referimos (Lincolm & Guba, 1991; Flick, 2005).

4.3.4. Caracterização dos inquiridos

A caracterização foi feita a partir das respostas validadas e na base de dados pessoais como género, idade, tempo de serviço, habilitações académicas, situação profissional e cargo ou função como já sublinhámos.

A maioria dos professores inquiridos tem idade entre 30 a 40 anos, indicando deste modo a juventude dos inquiridos como se vê no Quadro 31.

Quadro 31 - Idade

Idade	%
Menor de 30 anos	20%
30 a 40 anos	47%
41 a 50 anos	23%
Mais de 50 anos	10%

A taxa dos respondentes masculinos foi superior a 50 % como consta no Quadro 32, correspondendo às estatísticas da CDE onde a maioria dos professores é do sexo masculino.

Quadro 32 - Género

Género	%
Homem	67 %
Mulher	33%

O Quadro 33 apresenta a realidade do estado civil dos inquiridos onde a maioria é solteira, mas, na realidade, desses 81% de professores solteiros quase todos são pais de família e considerados solteiros por não terem nenhum vínculo oficial nem com o estado nem com a Igreja, situação muito frequente em Cabinda onde as pessoas vivem sem vínculo religioso nem civil, nem tradicional[31].

Quadro 33 - Estado Civil

Estado civil	%
Solteiro	81%
Casado	19%

A taxa elevada do tempo de serviço situa-se entre 6 e 15 anos, seguida dos 1 a 5 anos e a baixa é de mais de 25 anos. Podemos reconhecer que a maioria dos respondentes como aparece no Quadro 34 tem mais de 6 anos de serviço, desta forma são pessoas com pelo menos alguma experiência de docência.

Quadro 34 - Tempo de Serviço

Tempo de serviço	%
1 a 5 anos	32%
6 a 15 anos	38%
16 a 25 anos	23%
Mais de 25 anos	7%

Quanto à situação profissional, o Quadro 35 indica que a margem da diferença é mínima, que é de 6 % entre os docentes efetivos e colaboradores. A disponibilidade desses

[31] Culturalmente para ser completo o matrimono em Cabinda tem que passar por três graus ou etapas com custos cada um: o tradiocional, o civil e o religioso. Hoje o custo da vida elevado obriga muitos jovens a adiar o assumir o compromisso completo de matrimónio e decidem como dizem na adage popular a "juntar-se" sem nenhum grau de matrimonio.

últimos é reconhecida para poder garantir o seu posto de trabalho como dizia um diretor e não pela elasticidade da sua carga horária. É frequente nesses estabelecimentos que o número de adesão de colaboradores sempre supera quando há um pedido da direção.

Assim podemos dizer por outras palavras que os colaboradores são sempre os mais disponíveis.

Quadro 35 - Vínculo laboral

Situação profissional	**%**
Efetivos	47%
Colaboradores	53%

A qualificação dos respondentes situa-se entre a licenciatura e o bacharelado, sem nenhum com mestrado, justificando deste modo a necessidade de reforçar a formação dos professores por termos ainda uma parte significativa de 11% sem a formação universitária como demostra o Quadro 36.

Quadro 36 - Grau académico

Habilitação	**%**
Mestardo	0%
Lincenciatura	46%
Bachalerado	33%
Outra	11%

O Decreto Presidencial nº 160/18, de 3 de Julho, que aprova o Estatuto da carreira dos Agentes de Educação, determina como requisitos para o provimento da carreira do professor do ensino primário: o candidato deve possuir no mínimo a licenciatura em Ciências da Educação, na Especialidade de Instrução Primária ou numa outra área do conhecimento devendo, nesse caso, possuir agregação pedagógica conferida por uma entidade pública competente, mas, não sendo possível assegurar este primeiro requisito, podem ser admitidos candidatos com Bacharelato em Ciências da Educação na Especialidade de Instrução Primária, com 2º ciclo do Ensino Secundário Pedagógico na Especialidade do Ensino Primário, com o 2º ciclo do Ensino Geral e agregação pedagógica ou possuindo o curso médio de educador de Infância (art.º 17).

Para o provimento na carreira do professor do ensino secundário, o candidato deve possuir no mínimo a licenciatura em Ciências da Educação ou numa outra área do conhecimento devendo, nesse caso, possuir agregação pedagógica. No entanto, sendo não

sendo possível assegurar o pavimento integral nos termos do número anterior, podem ser admitidos candidatos com Bacharelato em Ciências da Educação para lecionar no 1º e 2º ciclo do secundário, com o Curso Secundário pedagógico para 1º ciclo, com 2º ciclo do Ensino Secundário e agregação pedagógica também para o 1º ciclo do Ensino Secundário (art.º 19). Em todos esses requisitos para a carreira do professor do primário como do secundário também é exigida proficiência na língua portuguesa.

Verificamos que a maioria dos professores respondentes tem uma certa responsabilidade ou um cargo nos Órgãos de apoio à direcção ou nos Órgãos executivos como indica o Quadro 37, o que nos dá a garantia de serem mais conhecedores dos processos do funcionamento das suas escolas.

Quadro 37 - Cargo nos Órgãos de apoio

Cargos	**%**
Órgãos de apoio	87%
Órgãos executivos	23%

Em suma, podemos caracterizar os professores que responderam ao inquérito por questionário desta forma: A maioria é jovem com idade entre 30 e 50 anos, de sexo masculino, solteira, com uma certa experiência de docência de mais de 5 anos, com uma formação universitária entre a licenciatura e bacharelado e com uma certa responsabilidade nos órgãos de decisões (órgãos de apoio à direcção e órgãos executivos).

Depois da recolha de informações com essas três técnicas de coleta de dados, foi preciso confirmar a validade e a fiabilidade dos procedimentos como dos próprios dados recolhidos para melhor justificar as nossas conclusões, porque cada técnica de recolha tem tanto as suas vantagens bem como os seus limites. Por isso, De Ketele e Roegiers (1993) aconselham a confirmar, antes de tratar informações recolhidas, a certeza que estas informações são necessárias, suficientes e que refletem bem a realidade estudada.

Este é o papel das técnicas de fiabilidade e validade que servem para superar as limitações e garantir a constituição de uma base de dados sólida para interpretação; pois "se queremos que os resultados da investigação sejam válidos, os dados em que se basearam terão que ser fiáveis" (Coutinho, 2019, p. 116).

4.4. Fidedignidade e validade

Afonso (2014) faz eco de uma crítica constante à abordagem qualitativa que diz respeito ao seu rigor científico, ou seja, à questão da cientificidade e da sua suposta fragilidade, por padecer de um défice de objetividade, uma vez que se centra em contextos singulares e nas perspetivas dos atores individuais. Mas o mesmo autor, citando quer Berger e Luckmann (1966) e quer Kuhn (1970), retorque que, mesmo na investigação quantitativa, aparece a subjetividade porque o conhecimento da realidade social é obra duma subjetividade e também no processo da gestão da investigação quantitativa, muitas tomadas de decisões refletem necessariamente a subjetividade do investigador. Por isso, conclui que a atribuição do conceito de objetividade unicamente aos procedimentos do método experimental manifesta uma conceção restritiva da ciência.

Neste contexto, o rigor científico da metodologia qualitativa está, como o mesmo autor defende, na sua preocupação com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade. Para ele, a confirmação da qualidade dos dados recolhidos, ou seja, a sua relevância deve corresponder a três critérios: fidedignidade, validade e representatividade.

Mas, quando se fala em objetividade na pesquisa qualitativa, dois elementos são a considerar: a fidedignidade e a validade dos resultados obtidos, não a representatividade, porque os estudos qualitativos não procuram a generalização dos seus resultados, mas a sua aplicabilidade ou transferibilidade (Flick, 2005; Lincoln & Guba, 1991) ou a sua generalização naturalista (Stake, 2007), uma generalização analítica, relacionada à teoria, para outros contextos. Trata-se "da possibilidade de que os resultados obtidos num determinado contexto, numa pesquisa qualitativa, possam ser aplicados noutro contexto" (Coutinho, 2019, p. 338). Por exemplo, no nosso caso, os resultados deste estudo podem serem aplicados ou transferidos para as outras dioceses de Angola.

A fidedignidade refere-se à consistência do processo de medição, a garantia de que os dados recolhidos não foram "fabricados" ou "inventados"; a validade refere-se à consistência no processo de recolha de dados para medir/avaliar o que se quer medir/avaliar e fiabilidade, uma pertinência em relação ao questionamento da realidade empírica resultante do *design* do estudo (Afonso, 2014).

De Ketele e Roegiers (1993) definem a validação da recolha de informações como "processo pelo qual o investigador ou o avaliador se assegura que aquilo que quer recolher

como informações e o modo como as recolhe, servem adequadamente o objetivo da investigação (avaliação ou pesquisa)" (p. 220), isto é, é preciso certificar se as informações recolhidas correspondem aos objetivos da investigação, se são mesmo as informações desejadas para a investigação e se os meios utilizados para recolha dessas informações foram seguros para satisfazer as exigências do objetivo da investigação.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) chamam a atenção para três parâmetros de validade no processo de investigação qualitativa: a validade aparente (os dados devem surgir como evidentes), a validade instrumental (dois instrumentos devem produzir resultados semelhantes) e a validade teórica (a teoria deve confirmar os fatos).

Essas preocupações correspondem à verificação da pertinência das informações recolhidas, à verificação da sua validade e por fim à verificação da fiabilidade dos procedimentos utilizados na recolha dessas informações. Esta verificação deve ser feita antes (validação *a priori*) e depois (validação *a posteriori*) da recolha de informações para mais fidedignidade e fiabilidade.

Portanto, confirmadas a validade e fidedignidade dos dados recolhidos, passou-se à fase do seu tratamento. Para tal, era preciso escolher as técnicas de tratamento de dados.

5. Técnicas de tratamento dos dados

Segundo Bardin (1997), "tratar o material é codificá-lo" (p. 129), isto é, buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer em profundidade certas afirmações ou constatações aparentemente superficiais (Esteves 1986); sempre numa relação entre os dados recolhidos e a fundamentação teórica (Coutinho, 2019).

Para tal, recorreu-se às técnicas da análise de conteúdo para tratar os dados recolhidos no inquérito por entrevista e por questionário (Bloco 4 das perguntas abertas) e da análise descritiva para os dados do inquérito por questionário (Blocos 1, 2 e 3).

5.1. Análise de conteúdo

Esteves (1986) entende a análise de conteúdo como "a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informações previamente recolhidas" (p. 107). Countinho (2019) designa sob o termo de análise de conteúdo "um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de

palavras/frases/temas considerados "chaves" que possibilitem uma comparação posterior" (p.217). Para Bardin (1997), a análise de conteúdo "é um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (p. 33).

Portanto, quando se fala em "análise de conteúdo", estes conteúdos não são os textos ou discursos em si, são o que estes contêm, o que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter porque textos, discursos, descrições e outras formas documentais são modos de comunicação, códigos escritos ou falados, que não são em si senão elementos de transmissão, receptáculos de conteúdos significativos com valor informativo. O objeto de análise de conteúdo é, por isso, este mesmo conteúdo que é a informação revestida de sentido, que aqueles documentos contêm.

Miles e Huberman (1994) propõem um modelo de análise de conteúdo na investigação qualitativa que consiste em três momentos: a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões e verificação. A redução dos dados diz respeito ao processo de selecionar, simplificar e organizar todos os dados obtidos. A apresentação dos dados refere-se ao momento em que a informação é organizada e compactada. O terceiro e último momento correspondem à extração de conclusões de toda a informação recolhida, organizada e compactada.

Ghigloine e Matalon (1997) falam de dois tipos de análise de conteúdo: um faz intervir categorias pré-definidas, associado a um quadro teórico que a sustém e ao qual se refere e outro que não as faz intervir, tendo por isso um caráter puramente exploratório, isento de qualquer referência a um quadro teórico préestabelecido.

O procedimento utilizado para a análise e tratamento dos dados recolhidos neste estudo foi aberto sem qualquer quadro categorial pré-estabelecido; as categorias foram surgindo à medida que íamos agrupando as respostas iguais ou próximas em unidades, associando-as em categorias. De facto, não era fácil estabelecer à partida quaisquer categorias de respostas prováveis porque não podíamos adivinhar as respostas dos inquiridos. Tivemos sempre em conta alguns aspetos importantes como as caracteristicas do problema para o qual se procura a resposta e, sobretudo, os fundamentos teóricos em que assenta a análise de conteúdo (Sousa, 2009). As respostas a cada pergunta da entrevista foram analisadas em estreita articulação com os resultados da análise dos documentos selecionados e o ponto de partida foi sem dúvida os resultados das estatísticas do aproveitamento escolar dos últimos três anos letivos das Escolas estudadas.

Primeiramente, e tal como sugere a literatura, foi realizada uma leitura flutuante do conteúdo das respostas às perguntas das entrevistas, a fim de identificar os assuntos

referidos pelos inquiridos. De seguida, passou-se à fase da codificação da compreensão das significações dos conteúdos, definida por Bardin (1997), como "uma transformação dos dados brutos" (p.103) e compreende três procedimentos essenciais: o recorte (escolha da unidade de análise); a enumeração (escolha das regras de contagem das unidades de análise); a categorização (escolha de categorias).

A codificação procura saber o que "contém" os dados e tem duas carateristicas básicas: a) captar a informação relevante dos dados a codificar e, b) recolher informação útil para descrever e compreender o fenómeno que se estuda (Coutinho, 2019, p. 216). Para isso, usamos a técnica da unidade de conteúdo ou de contexto, às vezes também designada por "índice" e definida por Bardin (1997) como "uma unidade mínima possuidora de sentido, que por si só ou associada a outras, poderá contribuir para se poder chegar à compreensão de uma dada ideia expressa (de modo manifesto ou oculto) no documento" (p.129). Esta unidade foi uma palavra, uma frase ou um tema.

Terminada a etapa da codificação, seguiu-se para a categorização. "As categorias são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos carateres comuns destes elementos" (Sousa, 2009, p. 270), isto é, "os dados brutos codificados foram agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das caraterísticas pertinentes do conteúdo" (Bardin, 1997, p. 129).

Para serem consideradas boas, as categorias devem possuir as seguintes qualidades (Bardin, 1997; Esteves, 1986): exclusão mútua (um elemento não pode ser classificado em duas ou mais categorias); homogeneidade (é preciso haver só uma dimensão na análise para definir uma categoria; pertinência (as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às carateristicas da mensagem, etc.); objetividade e fidelidade (se as categorias forem bem definidas, os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjectividade dos analistas); produtividade (as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferência, em hipóteses novas, em dados exatos).

5.2. Estatística Descritiva

É certo que a estatística é sempre associada à investigação quantitativa porque na investigação qualitativa a recolha e análise de dados é um processo contínuo integrado na

sequência da investigação, de forte cariz indutivo, mas pode ser apropriada em certas etapas da análise de dados em investigação qualitativa mesmo não sendo a parte central do processo como acontece na metodologia quantitativa (Coutinho, 2019).

Assim, através da técnica de estatística ou análise descritiva procurámos organizar, resumir e descrever os dados recolhidos no inquérito aos professores. Huot (2002) a define como "o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação" (p. 60). Para Reis (2018) "consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos" (p. 15).

Neste estudo, utilizamos as Escalas de medida onde os valores foram associados a cada variável. "Como o termo sugere variável reporta-se a características ou atributos que podem tomar diferentes valores ou categorias, o que se opõe ao conceito de constante" (Almeida & Freire, 2008, p. 59). Estas escalas consistem em modos de expressar a qualidade ou a quantidade dos dados. Os números que codificam os valores dos atributos são definidos a partir de dois tipos de escalas de medida: nominal e ordinal, medição usada para os dados da investigação qualitativa. Essas escalas utilizadas apresentam duas propriedades: a) Exaustividade: abrangência que permite representar todos os dados possíveis; b) Exclusividade: coerência para que qualquer dado ou acontecimento só possa ser representado de uma única forma (Coutinho, 2019).

Os dados foram organizados em tabelas de frequências para "permitir simplificar a exploração e descrição dos dados e detetar as características mais relevantes" (Santos, 2018, p. 35). A frequência absoluta é o número de vezes que cada modalidade da variável se repete na amostra ou população (Reis, 2018) e a frequência relativa em percentagem é "o quociente entre cada uma das frequências absolutas e o total de elemento em estudo, isto é, o peso ou a proporção do conjunto de características de indivíduos relativamente ao todo" (Santos, 2018, p.36).

Usamos os gráficos de barra vertical que permitem analisar as diferenças de intensidade das várias modalidades de uma caracteristica qualitativa e os gráficos circulares que representa em cada setor ou círculo um dos valores da variável ou uma das modalidades de atributo em estudo e a sua amplitude angular está proporcional à frequência absoluta correspondente.

Para facilitar este trabalho de análise recorreu-se ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), considerado por Coutinho (2019) como "um auxiliar

excelente para um investigador em CSH" (p. 180) e "uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados em instantes" (*ibid*.)

Depois de termos os dados tratados, recorreu-se à técnica da triangulação para garantir a consistência da interpretação dos dados tratados.

5.3. Triangulação dos dados

Esta técnica é usada para garantir o rigor científico aos resultados dum estudo qualitativo, cujo termo deriva, segundo Sousa (2009), da navegação marítima e da geografia militar, onde se localiza um determinado ponto pela sua direção e distância em relação a três (ou mais) pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos. Denzin (1970) define-a como "a combinação de metodologias diferentes no estudo de um mesmo fenómeno, isto é, como um cruzamento entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação de todos eles" (p. 173).

Denzin e Lincoln (2006) sublinham que o "uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em questão" (p. 17). Para eles, a triangulação é "um caminho seguro para a validação da pesquisa. É a alternativa para se empreenderem múltiplas práticas metodológicas, perspetivas e observadores numa mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho" (*ibid*.).

Bisquerra (1989) fala de cinco tipos básicos de triangulação, sendo que o quinto é uma combinação dos anteriores:

1. Triangulação de dados: Recolhem-se os dados de diferentes fontes para se compararem entre si: dados temporais (recolhidos em diferentes momentos, para verificar a sua constância), dados espaciais (recolhidos a partir de localizações espaciais diferentes, para verificar as suas coincidências) ou dados pessoais (recolhidos por diferentes investigadores, para se estudar as suas convergências e divergências).
2. Triangulação de investigadores: Utilizam-se diferentes observadores para analisar no que estão em concordância, no que discordam e no que não diferem.
3. Triangulação teórica: Estudam-se teorias alternativas ou antagónicas sobre diferentes pontos de vista, pretendendo-se ter uma compreensão mais compreensiva do fenómeno.

4.Triangulação metodológica: Aplicam-se diferentes métodos e diferentes técnicas, para comprar entre si os resultados obtidos, procurando sobretudo convergências e divergências.

5. Triangulação múltipla: A combinação desses diferentes tipos de triangulação (dados, investigadores, teorias, metodologias e técnicas).

Nesta pesquisa, recorreu-se à técnica de triangulação múltipla no cruzamento das informações recolhidas com o uso das três técnicas de recolha de dados (pesquisa documental, entrevista semiestruturada, inquérito por questionário), duas técnicas de tratamento dos dados (análise de conteúdo e estástica descritiva) e de fontes de informações diversificadas (pessoas diferentes, tempos, lugares e circunstâncias diferentes) e de teorias diferentes. Este tipo de triangulação tem o mérito, segundo Sousa (2009), de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de caráter qualitativo e a confiabilidade de um estudo de caso.

Os resultados de todo este processo de tratamento de dados recolhidos são apresentados no capítulo a seguir nos quadros e tabelas que permitem comparar as perceções, opinoões e sugestões dos inquíridos, confrontá-las com as informações dos documentos identificados para melhor fundamentar a sua análise e a sua discussão.

CAPÍTULO V
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos e discutimos os principais resultados dos dados recolhidos, nomeadamente nos inquéritos (entrevistas e questionários) e nos documentos, tendo presente os objetivos de investigação e a revisão bibliográfica.

Assim, começamos por apresentar e discutir a realidade do aproveitamento escolar nas três escolas escolhidas para este estudo, ponto de partida do nosso trabalho no terreno. De seguida, passamos à apresentação e discussão dos dados recolhidos no inquérito por entrevista sobre a organização e o funcionamento da CDE e as suas lógicas de ações e orientações em prol da melhoria escolar bem como dos dados do inquérito por questionário sobre as perceções e opiniões dos professores sobre os processos de melhoria escolar e o desempeno da CDE. Por fim, apresentamos as propostas dos inquiridos para a valorização e dinamização da ação da CDE.

1. A realidade do aproveitamento escolar nas EM

Partimos do pressuposto de que a boa escola é aquela que é capaz de assegurar a todos os seus alunos, de forma equitativa, a aquisição das competências básicas para a sua integração como cidadão na esfera pública (Bolivar, 2010), e também da ideia de que "colocar os dados recolhidos, principalmente sobre aprendizagem dos alunos, no centro da melhoria, deve fazer parte de um processo da mudança educativa" (Bolivar, 2012, p. 12).

Assim interessou-nos, como ponto de partida do nosso trabalho no terreno, olhar para a evolução dos resultados académicos obtidos pelos alunos ao longo de três anos letivos, isto é, 2016, 2017 e 2018.

1.1. Dados estatísticos de aproveitamento escolar da EM São José de Cluny

A Tabela 2 apresenta os dados absolutos de aproveitamento escolar dos alunos da EM José de Cluny durante os anos letivos de 2016, 2017 e 2018, repartidos por ciclos e sexo.

Tabela 2 - Aproveitamento escolar na EM S. José Cluny

Ano	*Ciclos*	*Sexo*	*Matriculados*	*Aprovados*	*Reprovados*	*Desistentes*
2016	Primáro	M	1093	921	148	24
		F	1196	1123	65	8
		Total	2289	2044	213	32
	1º Ciclo	M	636	506	121	9
		F	699	568	111	20
		Total	1335	1074	232	29
	2º Ciclo	M	0	0	0	0
		F	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
2017	Primáro	M	986	870	116	11
		F	1114	1016	98	11
		Total	2100	1886	214	22
	1º Ciclo	M	707	525	175	33
		F	745	586	143	29
		Total	1452	1111	318	62
	2º Ciclo	M	22	20	0	2
		F	40	36	1	3
		Total	62	56	1	5
2018	Primáro	M	1173	1108	54	11
		F	1291	1140	140	11
		Total	2464	2248	194	22
	1º Ciclo	M	759	474	252	33
		F	842	592	221	29
		Total	1601	1066	473	62
	2º Ciclo	M	66	53	17	6
		F	71	58	7	6
		Total	137	111	24	12

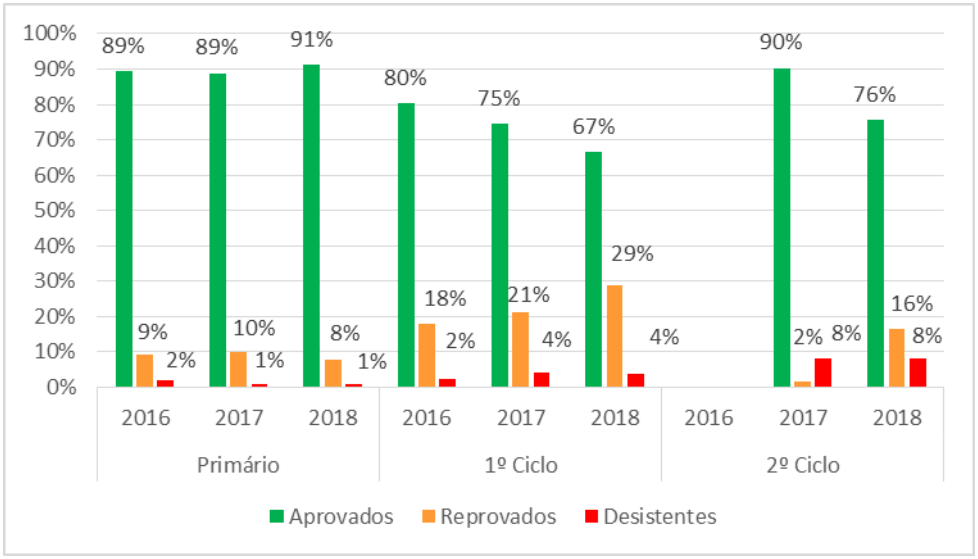
Fonte: EM São José de Cluny

Do total destes alunos matriculados no ano lectivo 2016, 48% eram do sexo masculino e 52% do sexo feminino. O ensino primário e 1º ciclo tinham as mesmas taxas (48% do sexo masculino e 52% do sexo feminino). No ano seguinte com o 1º ciclo já a funcionar 47% foram do sexo masculino e 53% do sexo feminino, o ensino primário com 47% do sexo masculino e 53% do sexo feminino, o 1º ciclo com 49% de alunos do sexo masculino e 51% do sexo feminino e o 2º ciclo com 35% do sexo masculino e 65% do sexo feminino. No ano letivo 2018, dos alunos matriculados 48% eram do sexo masculino e 52% do sexo feminino, o ensino primário com 48% de sexo masculino e 52 % do sexo feminino, o 1º ciclo com 47% de alunos do sexo masculino e 53% do sexo feminino e o 2º ciclo com 48% de alunos matriculados do sexo masculino e 52% do sexo feminino.

Verifica-se uma certa predominância dos alunos matriculados do sexo feminino nos três anos letivos em todos os ciclos. A disparidade maior entre os dois sexos regista-se no 2º ciclo do ano 2017 com uma diferença de 30% e nos outros anos a diferença situa-se entre 1% e 2%. Quando comparados os anos de 2016 e 2018, nota-se um aumento do número de alunos em todos os ciclos: de 8% no ensino primário, de 20% no ensino do 1º ciclo, e na criação do 2º ciclo, tendo mais do que duplicado o número de alunos de 2017 para 2018.

O Gráfico 2 apresenta valores percentuais de aprovação, reprovação e desistência na EM São José de Cluny por ciclos num período de três anos letivos para uma melhor leitura da evolução do aproveitamento escolar.

Gráfico 2 - Taxas de aprovação, reprovação e desistência na EM São José de Cluny



No que diz respeito às taxas de reprovação, constata-se um valor considerado baixo no ensino básico, que se manteve estável e compreendido entre os 8-10%. No ensino do 1º ciclo, verifica-se, no entanto, um preocupante crescimento deste indicador, que em 2016 era de 18%, tendo progressivamente subido para 29% em 2018. No segundo ciclo verifica-se também uma expressiva subida, de 2% em 2017 para 16% em 2018. Consta-se que o 1º ciclo regista a mais alta taxa de reprovações em três anos letivos consecutivos.

Observa-se ainda que a taxa de desistência dos alunos se manteve tendencialmente constante ao longo dos três anos (exceção para um aumento de 2% em 2016 para 4% em 2017 no 1º ciclo), no entanto apresenta uma tendência crescente no que diz respeito ao valor por ciclo de estudo: 1-2% no ensino básico, 2-4% no 1º ciclo e 8% no 2º ciclo. Ou

seja, indica que à medida que os alunos vão ficando mais velhos e progredindo nos estudos, a taxa de desistências aumenta.

1.2. Dados estatísticos de aproveitamento escolar da EM Dom Paulino

A Tabela 3 apresenta os respetivos valores absolutos dos dados de aproveitamento escolar dos alunos da EM Dom Paulino, repartidos por ciclos e sexo.

Tabela 3 - Aproveitamento escolar na EM Dom Paulino

Ano	*Ciclos*	*Sexo*	*Matriculados*	*Aprovados*	*Reprovados*	*Desistentes*
2016	Primário	M	418	344	74	0
		F	414	354	60	0
		Total	832	698	134	0
	1º Ciclo	M	504	376	122	6
		F	604	465	129	10
		Total	1108	841	251	16
2017	Primário	M	400	330	62	8
		F	390	316	68	6
		Total	790	646	130	14
	1º Ciclo	M	415	359	53	3
		F	431	411	15	5
		Total	846	770	68	8
2018	Primário	M	336	277	55	4
		F	365	312	50	3
		Total	701	589	105	7
	1º Ciclo	M	367	296	66	5
		F	403	344	53	6
		Total	770	640	119	11

Fonte: EM Dom Paulino

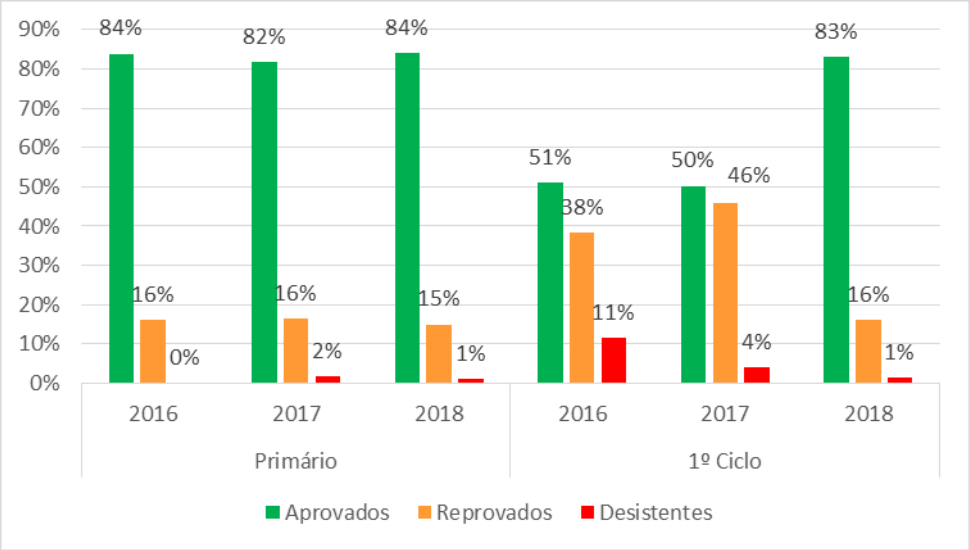
Em 2016, 49 % dos alunos matriculados eram do sexo masculino e 51% do sexo feminino, o ensino primário com paridade entre os dois sexos e o 1º ciclo com 49% do sexo masculino e 51% do sexo feminino. No ano 2017, a taxa de número de alunos matriculados foi igual para os dois sexos, o ensino primário com 51% de sexo masculino e 49 % do sexo feminino e o 1º ciclo com 49% de alunos do sexo masculino e 51% do sexo feminino. Em ano 2018, foram matriculados 48% de alunos do sexo masculino e 52% do sexo feminino, o ensino primário e o 1º ciclo também com as mesmas taxas.

Continua a tendência da predominância feminina de alunos matriculados, mas sem grande diferença, exepto no ensino primário do ano 2017 onde esta tendência foi

revertida. No que diz respeito ao número de alunos, refere-se a redução de 16% no ensino primário e de cerca de 35% no 1º ciclo.

O Gráfico 3 segue a mesma lógica da precedente, isto é, apresenta as taxas de aprovação, reprovação e desistência dos alunos da EM Dom Paulino.

Gráfico 3 - Taxas de aprovação, reprovação e desistência na EM Dom Paulino



Tal como na EM José de Cluny, na EM Dom Paulino verifica-se também uma baixa taxa de reprovação no ensino básico, neste caso estabilizada em torno dos 16%. Em ambas esta taxa aumenta no 1º ciclo, sendo na EM Dom Paulino anormalmente elevada em 2016 (38%) e 2017 (46%), tendo descido para 16% em 2018. Como foi na EM São José de Cluny também o 1º ciclo tem a taxa alta de reprovações comparando com o ensino primário.

A taxa de desistências no ensino básico da EM Dom Paulino é particularmente baixa, tendo números não significativos. Tem alguma expressão no ensino do 1º ciclo, contudo verificou-se uma evolução muito positiva: de 11% em 2016 para 4% em 2017 e uns inexpressivos 1% em 2018.

1.3. Dados estatísticos de aproveitamento escolar da EM Padre Builu

A Tabela 4 apresenta os respetivos valores absolutos dos dados de aproveitamento escolar dos alunos da EM Padre Builu, repartidos por ciclos e sexo.

Tabela 4 - Aproveitamento escolar na EM Padre Builu (2016 a 2018)

Ano	*Ciclos*	*Sexos*	*Matriculados*	*Aprovados*	*Reprovados*	*Desistentes*
2016	Primário	M	303	247	41	11
		F	288	256	25	11
		Total	591	503	66	22
	1º Ciclo	M	231	196	22	13
		F	211	191	16	4
		Total	442	387	38	17
	2º Ciclo	M	81	67	11	3
		F	136	124	7	5
		Total	217	191	18	8
2017	Primário	M	322	282	23	13
		F	303	277	12	12
		Total	625	559	35	25
	1º Ciclo	M	234	191	25	11
		F	225	199	23	10
		Total	459	390	48	21
	2º Ciclo	M	95	82	8	5
		F	165	153	3	9
		Total	260	235	11	14
2018	Primário	M	297	272	11	14
		F	275	255	7	13
		Total	572	527	18	27
	1º Ciclo	M	232	158	64	10
		F	197	150	42	5
		Total	429	308	106	15
	2º Ciclo	M	101	65	28	8
		F	145	118	18	9
		Total	246	183	46	17

Fonte: EM Padre Builu

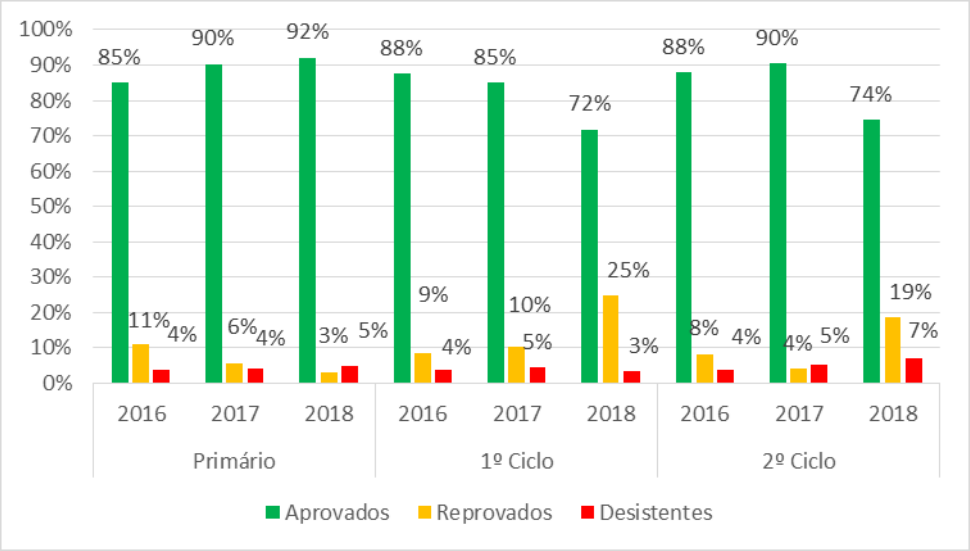
No ano letivo 2016, foram matriculados 51% de alunos do sexo masculino e 49% do sexo feminino, o ensino primário com 52% do sexo masculino e 48% do sexo feminino, o 1º ciclo com 54% de sexo masculino e 46% do sexo feminino, o 2º ciclo com 41% do sexo masculino e 59% do sexo feminino. Em 2017, o quadro manteve-se com 52% dos alunos matriculados do sexo masculino e 48% do sexo feminino, o ensino primário com 52% de alunos de sexo masculino e 48% do sexo feminino, o 1º ciclo com 51% de alunos do sexo masculino e 49% do sexo feminino e 2º Ciclo com 37% do sexo masculino e 63% do sexo feminino. No ano letivo 2018, registou-se 51% de alunos matriculados de sexo masculino e 49% do sexo feminino, o ensino primário com 52% do sexo masculino e 48% do sexo feminino, o 1º ciclo com 54% do sexo masculino e 46% do sexo feminino e o 2º ciclo com 41% do sexo masculino e 59% do sexo feminino.

A EM Builu reverte a tendência da predominância feminina de alunos matriculados exceto no 2º ciclo em três anos consecutivos com uma grande disparidade da predominância feminina com a diferença de 18 % em 2016, de 26% em 2017 e de 8% em 2018. Podemos concluir que a EM Builu é a escola de predominância masculina de alunos matriculados contrariamente às outras duas.

No que diz respeito à evolução do número de alunos, a EM Padre Builu manteve o mesmo número em 2016 e 2018 em todos os ensinos, tendo registado um ligeiro aumento em 2017.

Para uma melhor leitura da evolução do aproveitamento escolar dos alunos da EM Padre Builu seguimos o mesmo procedimento apresentando, como se vê, no Gráfico 4 as taxas de aprovação, reprovação e desistência.

Gráfico 4 - Taxas de aprovação, reprovação e desistência na EM Padre Builu



À semelhança das EM S. José Cluny e Dom Paulino, a EM Padre Builu apresenta valores moderadamente baixos relativamente à taxa de reprovação no ensino primário, e com uma progressiva e positiva trajetória descendente, de 11% em 2016 para 3% em 2018. O mesmo não se pode infelizmente constatar no ensino do 1º e 2º ciclos, uma vez que nestes a trajetória é ascendente: No 1º ciclo passou de 8% em 2016 para 25% em 2018; no 2º ciclo passou de 4% em 2017 para 19% em 2018.

Verifica-se também que as taxas de desistência estão moderadamente baixas e estabilizadas nos 3 a 5% para os ensinos básico e do 1º ciclo, e de 6 a 7% no 2º ciclo.

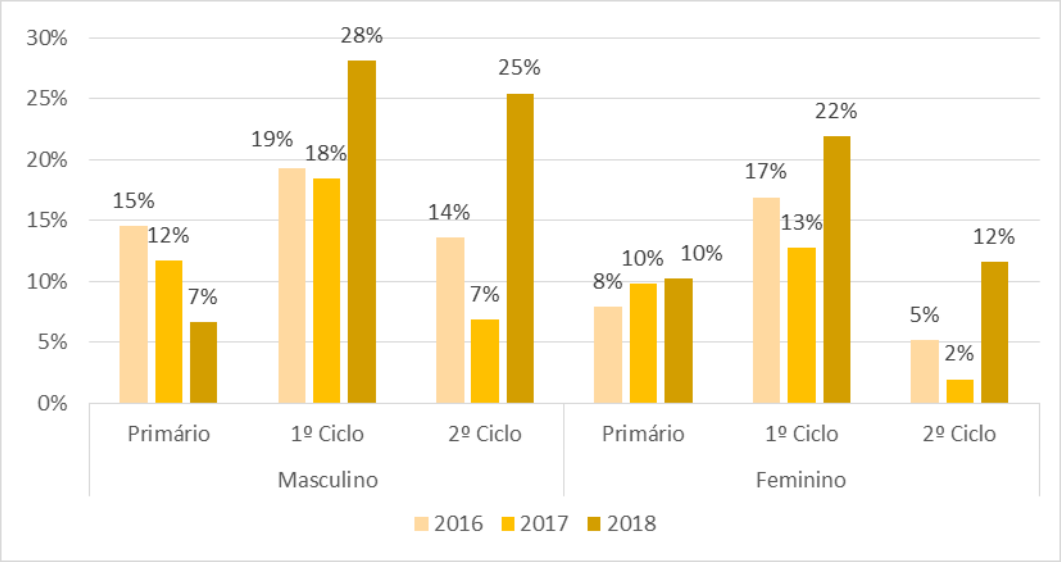
Mantém-se também aqui a tendência para uma maior taxa de desistência no 2º ciclo, sendo que na EM Padre Builu é menos expressiva em relação às outras duas escolas.

No balanço geral, o ensino primário tem a taxa baixa de reprovação dos três ciclos e pode ser justificada pela política de transição automática em algumas classes, muito criticada por agentes do setor educativo em Angola (Liberato, 2013; Kezita, 2013), compreendendo, desta forma, o seu impato negativo ao nível do 1º ciclo com a sua taxa elevada de reprovação em relação aos outros ciclos. Quanto a desistência o ensino primário tem um registo melhor com uma taxa baixa oscilando entre 1 e 5%, seguido pelo 2º ciclo entre 6 e 8% e por fim o 1º ciclo entre 1 e 11%.

1.4. Evolução por sexo de reprovações e desistências nas três escolas

O Gráfico 5 apresenta dados percentuais da evolução das estatísticas de reprovação por sexo nas três escolas estudadas.

Gráfico 5 - Taxas de reprovação por sexo (2016 - 2018)



Comparando os resultados do sexo masculino e do sexo feminino, verifica-se:

- De uma forma geral e à imagem dos números relativos às reprovações, o ano de 2017 apresenta valores anormalmente elevados no ensino primário e no 1º Ciclo, e anormalmente baixos no 2º Ciclo com uma predominância masculina dos alunos reprovados ao nível geral e em todos os ciclos.
- No ensino primário, há uma redução da taxa de reprovação no sexo masculino, de 13% em 2016 para 7% em 2018, enquanto no sexo feminino regista-se um

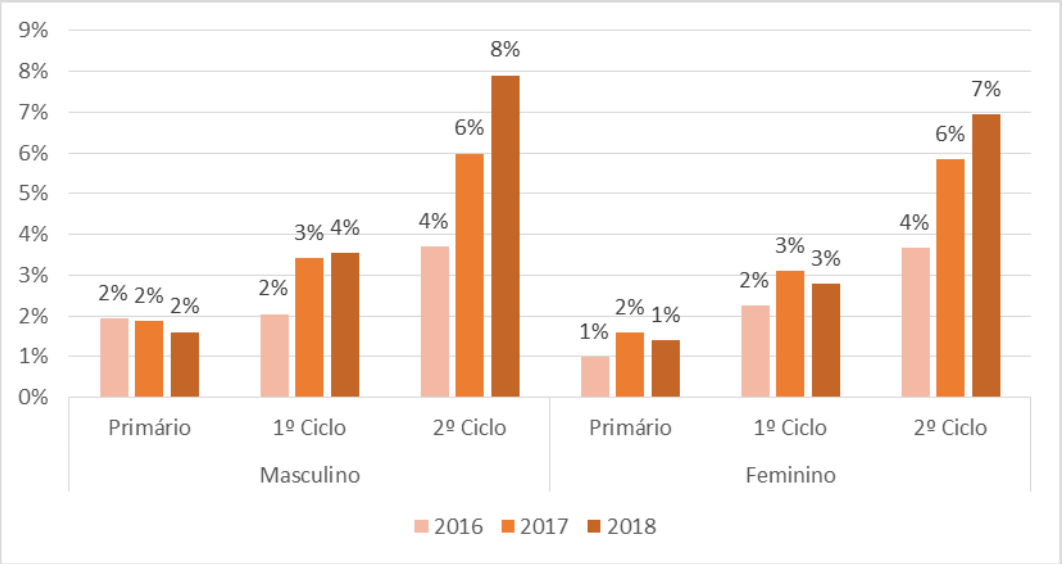
aumento de 7% para 10%. A ordem de grandeza entre ambos é, portanto, semelhante;

- No 1º Ciclo, verifica-se um aumento na taxa de reprovações. O Sexo masculino tinha 21% em 2016 e aumenta para 28% em 2018, e o sexo feminino tinha 19% em 2016 e aumenta para 22% em 2018. A ordem de grandeza entre ambos é aqui também, semelhante;

- No 2º Ciclo, vê-se um maior aproveitamento do sexo feminino, quando comparado com os resultados do sexo masculino. Os 12% que registam em 2016 e 2018 (com apenas 2% em 2017) são sempre inferiores aos resultados do sexo masculino, que foram de 28% em 2016, 7% em 2017 e 27% em 2018.

O Gráfico 6 evidencia as taxas em percentagem da evolução dos dados de desistência por sexo.

Gráfico 6 - Evolução da taxa de desistência por sexo (2016 - 2018)



Comparando os resultados do sexo masculino e do sexo feminino, observa-se:

- De uma forma geral, o sexo feminino tem taxas de desistência marginalmente inferiores às do sexo masculino para todos os ensinos;

- No ensino primário, a taxa de desistências é bastante baixa para os dois sexos, com valores sem expressão;

- No 1º Ciclo, mantém-se esta tendência baixa, contudo os números são mais significativos;

- No 2º Ciclo, verifica-se uma maior incidência da taxa de desistências, na ordem dos 6 a 8%.

Podemos concluir que há uma relativa predominância masculina nas desistências com uma diferença mínima de 1%.

Perante estes resultados dos dados estatísticos do aproveitamento escolar, procurámos saber junto das mesmas escolas, as causas dessas reprovações e desistências.

1.5. As causas do abandono e insucesso escolar

As próprias escolas não sabem explicar a razão do abandono e não temos nenhum estudo sobre este assunto, mas podemos supor que a mais provável explicação seja, por um lado, a crise do petróleo que afetou a província petrolífera de Cabinda com a política de redução dos custos recorrendo a muitos despedimentos. Muitos dos pais devem ter ficado sem capacidade financeira de suportar os custos das propinas como já tínhamos sublinhado porquanto, apesar de serem comparticipadas para garantir o ensino gratuito como exige a Constituição da República de Angola, as EM cobram uma taxa para cobrir algumas despesas de manutenção e de pagamentos de colaboradores docentes ou não docentes.

Por outro lado, a desistência acentuada ao nível do 1º e 2º ciclos pode também ser entendida como um problema cultural e social que obriga as meninas entre 12 e 15 anos a sacrificar a sua formação para ocupar-se mais dos trabalhos domésticos ajudando as mães sobrecarregadas e também os rapazes com a mesma idade optam por um curso profissional ou vão aprender uma profissão com um mestre mecânico, carpinteiro, pedreiro ou serralheiro para poder ajudar a família, legitimando doutra forma o trabalho infantil.

Quanto ao insucesso tivemos algumas explicações dos subdiretores pedagógicos por serem responsáveis pela aprendizagem como um deles afirmou:

> A minha função está relacionada com aspetos pedagógicos e didáticos, desta forma, velar pelo bom ensino e aprendizagem de modo a formarmos um homem integral, capaz de contribuir para o melhoramento da sociedade em que nos inserimos (E5).

Neste sentido, reconheceu que a sua função está ligada diretamente à sala de aula e o mesmo apontou as redes sociais como culpadas do insucesso escolar:

> Nós concluímos que a causa deste fracasso é mais a distracção motivada pelas redes sociais. Por isso, a maior parte desses alunos reprovados é do sexo feminino muito colado ao telemóvel em vez de estudar, toda hora com escutador nos ouvidos ou navegar. Ali o rendimento escolar torna-se débil. Falta de interesse da parte dalguns alunos (E5).

Também encontramos o mesmo argumento em duas atas de encontros das direções de duas escolas estudadas com a Comissão de Pais e Encarregados da Educação.

Numa ata de 2014, podemos ler:

> No dizer do Diretor a tecnologia é boa quando é bem usada e torna-se má, quando é mal-usada. Concretamente referia-se ao uso de telemóveis, IPod, internet, facebook etc. O responsável da instituição disse que vários alunos passam maioria parte do seu tempo em distracções fúteis como facebook, Play station, telenovelas, e não têm tempo para o estudo (D5).

Numa outra de 2017, lê-se:

> A irmã (diretora) disse ainda que alunos que furtam as aulas pois, estes ficam fora das salas de aulas no recinto escolar com telemóveis a navegar nos *facebooks*, em fim, fazem-se de alunos turistas (D8).

Mas, na verdade, a maioria de alunos reprovados, segundo as estatísticas do aproveitamento escolar aqui apresentadas, é do sexo masculino e também nem todos os alunos têm facilidade de acesso aos dados móveis no seu telemóvel, tendo em conta os seus custos elevadíssimos e a situação financeira de muitas famílias em Cabinda. Os próprios alunos são assim considerados culpados do seu insucesso escolar por estarem sempre ligados às redes sociais.

Porém, o que é feito desses alunos com o insucesso escolar, apesar de serem responsabilizados? A reposta dada pelas escolas incide nas condições económicas das famílias ou no envolvimento parental, em respostas pedagógicas compensatórias (explicaçõese/ou tarefas adicionais), como ilustram os seguintes excertos de subdiretores pedagógicos entrevistados:

> A primeira coisa que fazemos é inquirir para sabermos o que se passa. Tentamos procurar aproximarmos dos seus pais ou encarregados para vermos o nível de vida da família e descobrirmos a verdadeira causa do fraco rendimento para podermos ver como superar a debilidade (E3).

> Por isso no próximo ano letivo já tem uma proposta daquilo que será uma simbiose ou uma interação entre escola e casa, exigindo a presença semanal do encarregado na escola para poder acompanhar, assinar uma caderneta de correspondência porque temos encontrado dificuldade neste sentido. Manda-se o convocatório e o encarregado não aparece. A título há alguns encarregados que não aparecem nos encontros de encarregados da educação. Os filhos são quase lançados a mercê e os pais não se interessam da sua formação abandonada totalmente à escola. É bom que os encarregados nos acompanham e caminharmos juntos nesta missão (E2).

> Fazemos o seguinte: quando um aluno tem dificuldade convocamos os encarregados da educação para vermos em conjunto a situação. A nós cabe-nos explicar ao encarregado as dificuldades que o aluno tem e aconselhamos a levar num centro de explicação fora da escola (E7).

> Neste campo nós nos debatemos afincadamente com os colegas de modo que temos identificado aqueles alunos com grau maior dificuldade de aprendizagem e tenha havido reuniões ao nível dos conselhos pedagógicos onde recomendamos as tarefas adicionais de modo a criar as condições para que aqueles alunos atrasados com uma certa debilidade podem ser superados em tempo estipulado por nós. De facto, uns professores tenham conseguido com grande esforço de ajudar a aprender e outros não tanto limitando-se unicamente ao que está proclamado e não se revejam neste esforço e se o aluno não sabe fica assim. Mas nós temos insistindo muito nesta preocupação. Aliás se não fosse este o nosso objetivo como a área pedagógica não deveríamos existir. Realmente aqueles que têm cumprido temos dado orientações exatas de modo a que esses alunos com dificuldades atinjam aquele ritmo dos outros porque pode ser que aluno que temos não iniciou aqui desde a pré-classe até atingir a nona classe. Esses trazem uma carga de dificuldades, mas temos feito muito para a superação deles (E5).

Infelizmente a resposta encontrada contra o insucesso deve vir de fora como estas duas propostas encontradas: a responsabilização dos Pais ou Encarregados da Educação a assumir também a formação dos seus filhos e não a abandonar totalmente à escola (cf. E5) e a recomendação de eles procurarem um centro de explicação fora da escola (cf. E7).

Se uns professores conseguem ajudar os alunos a superar as suas debilidades de aprendizagem e os outros não, isso significa que o problema está mais no modo de ensinar do que de aprender, indo deste modo ao encontro do pressuposto de que todos os alunos podem aprender. Para tal, é preciso mudar a gramática escolar, isto é, os modos de gerir o currículo, de agrupar os alunos, de organizar os espaços e os tempos de ensino e aprendizagem e as formas de alocar os professores aos alunos (Cabral, 2014); pois não é mais possível manter a escola de massa, de ensinar a todos como se todos fossem um só (Barroso, 1995; 2001).

Todos esses argumentos e propostas aqui enunciados vão ao encontro do discurso e das práticas recorrentes do senso comum de que o insucesso deriva da falta de motivação dos alunos, do alheamento familiar, da indisciplina (sintoma de desvinculação e desinteresse) (Alves, 2012); pois as causas do insucesso estão raramente no campo escolar nos modos de organização e gestão do currículo, nos modos de agrupar e gerir os alunos, na gestão dos espaços e tempos, nos modos de ensinar e avaliar os alunos, prova duma externalização das causas do fracasso e do abandono escolar (*ibid*.). Se o centro de explicação pode superar as debilidades de aprender porque não a escola?

Assim confirma-se o pressuposto de que o insucesso escolar é em larga medida produzido pela própria escola, pelos seus modos de organização, interação, gestão das expetativas e avaliação (Formosinho, 1988). Por isso, a escola (e o professor) pode mesmo fazer a diferença, modificando a gramática escolar de modo a que alunos – todos os alunos – possam aprender mais (Alves, 2010a; 2010b; Cabral, 2014).

Por esta razão, a escola não pode fugir da sua missão de ensinar mesmo quando pretende cumprir a lei como afirma um dos subdiretores pedagógicos inquiridos:

> Insistimos e damos orientações aos professores para melhorar os seus métodos de ensino sobretudo para com alunos com dificuldade de aprendizagem e no final se não há melhoria não temos outra coisa a fazer do que cumprir o que está estipulado pela lei a repetição da classe com a menção reprovada (E3).

"A repetição da classe com a menção reprovada" foi a solução encontrada para os alunos que não conseguem aprender. Desta forma, ter que cumprir a lei obrigando esses alunos a repetir de classe pode ser considerada como uma missão falhada daquela que tem a missão de ensinar a todos os seus alunos; pois a reprovação anual é uma medida administrativa que desresponsabiliza e menoriza a escola, havendo diversas evidencias empíricas que mostram que não resolve o problema de não aprendizagem (Alves & Palmeirão, 2016; Paxe, 2014). Portanto, é bom saber ver que a função primeira da escola e dos seus profissionais é promover e capacitar todos os seres humanos nas múltiplas dimensões (cognitivas, afetivas, relacionais, psicomotoras) e não selecionar, classificar e excluir (*ibid*.); é bom saber ver que o modelo de escolarização em massa, da padronização e da uniformidade já se esgotou e precisa-se de um novo modelo onde os alunos não aprendem todos ao mesmo ritmo (*ibid*.).

Nesta perspetiva, se tivermos en conta que a EC caracteriza-se por ser uma escola para a pessoa e das pessoas, cada uma, com as suas necessidades materiais e espirituais,

desta forma, os alunos com necessidades específicas, que, muitas vezes vivem situações difíceis, devem merecer uma atenção pedagógica que esteja atenta às suas exigências (CEC, 2014, nº11). Para isso, o Papa Francisco (2015) lembra que o aluno, que tem mais dificuldade de aprendizagem, é mais pobre, frágil ou necessitado, não deve ser considerado um tropeço ou obstáculo, mas o mais importante de todos e que o dever de um bom professor – sobretudo de um professor cristão –, consiste em amar com maior intensidade os seus alunos mais difíceis, mais frágeis, mais desfavorecidos.

O próprio Estado angolano exige a cada escola a promoção do sucesso escolar com a realização de ações pedagógicas de acompanhamento complementar aos alunos com vista a colmatar as dificuldades de aprendizagem ou de desenvolvimento de capacidades dos mesmos, para a melhoria do seu desempenho escolar (cf. Art.º 7 do Decreto-lei n.º 17/16 do Estatuto Geral de Ensino); dando uma certa autonomia às escolas, apesar da gestão pedagógica ser da competência exclusiva do ME, ao confiar ao Conselho Pedagógico de cada escola a responsabilidade de avaliar o rendimento dos alunos, estudar as causas de insucesso escolar e propor soluções para a mitigação (cf. Art.º 31.º§3 do mesmo Decreto-lei).

Sendo assim, a CDE, como órgão de gestão das EM, deveria ter na sua agenda como prioridade o insucesso escolar como pede o Papa Francisco, tendo o aluno frágil no centro das suas preocupações com o carinho e atenção de toda qualquer EC, indo, desta froma ao encontro da pergunta de partida deste estudo que procura saber, por um lado, o que a CDE tenha feito para melhorar o modo de ensinar e aprender nas EM para que sejam boas escolas, capazes de ensinar a todos os seus alunos, e por outro lado, o que pode ser feito para que isso aconteça.

Para responder, interessou-nos começar por conhecer o modo de organização e funcionamento da CDE e averiguar o seu impacto nos processos de melhoria escolar.

2. Organização e funcionamento da CDE

Sabemos que organizar qualquer tipo de trabalho tem como função determinar um nível qualificativo para qualquer tipo de tarefa, tendo como verdadeiro motivo o bom funcionamento da instituição. Neste sentido, a organização apresenta-se como um pressuposto para o sucesso daquilo que se dispõe a fazer, sem o qual não se realiza plenamente bem um trabalho. Assim são os objetivos que se pretende e a missão assumida que ditam o modo da organização e do funcionamento duma instituição.

Portanto, antes de conhecermos o modo de organização e funcionamento da CDE, procuramos saber a sua missão e as suas atribuições junto do coordenador diocesano, dos diretores, subdiretores pedagógicos, da delegada da CNE para a Diocese de Cabinda e do membro da coordenação nacional.

2.1. Missão e atribuições da CNE e CDE

2.1.1. A missão da CNE e CDE

A CDE é um órgão diocesano de gestão das EM de Angola e a sua missão enquadra-se naquela que é atribuída à CNE. Um dos membros deste órgão nacional entrevistado sobre a sua função começou por esclarecer, lembrando o seu enquadramento estatutário:

> A Conferência Episcopal de Angola e São Tomé é uma Instituição da Igreja Católica e congrega 19 Bispos diocesanos e Bispos eméritos. Esta Instituição é composta por várias unidades ou Comissões que velam por cada setor da vida da Igreja. De entre estas, destacamos a Comissão Episcopal para a Educação Cristã. Esta Comissão não tem ainda um estatuto ou regulamento, visto que estes instrumentos estão em elaboração, certamente uma vez prontos vão dinamizar a Comissão (E8).

A seguir, define a sua função ou missão:

> A Comissão Episcopal para a Educação Cristã tem a função de Coordenar e dinamizar o sector da Educação Católica ao nível nacional. Fazer com que o processo educativo na escola católica, seja verdadeiramente um processo integral de formação, onde todas as dimensões da pessoa humana são inseridas. A Comissão trabalha, de modo que a Escola Católica seja verdadeiramente um lugar onde a obra educativa seja capaz de formar o homem e a mulher para a plenitude da sua dignidade pessoal e social; fazer com que a escola católica crie uma mentalidade de comunidade de amor e de solidariedade, cultive os valores culturais, éticos, sociais, espirituais e religiosos essenciais para o desenvolvimento de Angola (E8).

As duas terminologias (Comissão Episcopal para a Educação Cristã e a Coordenação Nacional da Educação) são utilizadas como sinónimas, mas a mais utilizada é a da Coordenação Nacional da Educação que nós utilizaremos neste estudo.

O Quadro 38 apresenta os registos do coordenador diocesano, dos diretores e subdiretores sobre a missão ou função da CDE.

Quadro 38 - A missão da CDE

Entrevistados	Registos
E1	Por um lado, é o elo da ligação entre o prelado da Igreja ou a hierarquia da Igreja com as escolas católicas, por outro é o elo da ligação entre a diocese e os organismos do Estado, isto é, um interlocutor entre o Ministério da Educação e outros órgãos do Estado com a Igreja Católica.
E5	A missão é única e comum entre as direções das escolas missionárias e a coordenação de modo de termos um ensino que prima pela qualidade e normas que possam elevar o nível de conhecimento na nossa sociedade.
E2	A sua principal missão é velar pela formação integral da pessoa humana, com especial destaque nas áreas intelectual, religiosa, física, cívica, moral, ética e cultural, a luz do evangelho de Cristo, dentro dos princípios e da doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana.
E4	Fazer da EM um lugar de evangelização, propiciando um verdadeiro encontro entre toda a comunidade educativa com Deus, velar pela constante capacitação dos professores a fim de melhorar a sua atuação como profissionais, visando a melhoria da qualidade da educação, etc..
E6	Consiste em reunir com o pessoal (directores, subdirectores, coordenadores secretários) periodicamente para traçar as linhas de orientação de acordo com a missão da Igreja, verificar as orientações da Igreja, do Ministério da Educação e da CEAST e acompanhar o nível de qualidade escolar.

Aparece claramente nesses registos que uma das missões da CDE ou diríamos aquela que engloba todas as outras é a *de trabalhar para a promoção da melhoria das EM, acompanhando o nível da qualidade da escola, procurando elevar o nível dos conhecimentos dos alunos pela prática constante de capacitação dos seus professores a fim de melhorar a sua atuação como profissionais e promovendo um ensino que prima pela qualidade e normas que possam elevar o nível de conhecimentos*.

Esta missão vai ao encontro da nossa pergunta de partida deste estudo, isto é, procurar saber como a CDE tem cumprido esta missão de elevar o nível dos conhecimentos de todos os seus alunos e o que pode ser feito para que tal aconteça.

Para melhor cumprir este desiderato, a CNE ou CDE deve assumir algumas atribuições que lhe formaram reconhecidas pelos nossos entrevistados.

2.2.2. Atribuições da CNE e CDE

O Coordenador diocesano, os diretores e subidiretores e a delegada da CNE definiram as atribuições da CDE e o membro da coordenação nacional encarregou-se da parte da CNE como aparece no Quadro 39.

Quadro 39 - Atribuições da CNE e CDE

CNE	CDE
1. Velar pela educação na escola católica a nível das dioceses, de modo que se baseie nos princípios da doutrina católica acerca da fé ou dos costumes, como é proposta pelo Magistério Eclesiástico (Can.803, 2). 2. Interagir com as comissões diocesanas no fornecimento dos relatórios para avaliar e verificar o processo de ensino e aprendizagem. 3. Velar pelo funcionamento e desempenho das escolas católicas nas dioceses; 4. Contribuir, em termos gerais, para a formação cristã do povo, por ações de sensibilização, preparação de agentes da pastoral profética e preparação de material didáctico; 5. Apoiar as Dioceses nas áreas de Catequese das crianças e Adolescentes, jovens e adultos; 6. Elaborar programas de Catequese e Disciplina de Religião e Moral; 7. Elaborar e editar o Ideário das Escolas Católicas, código de conduta dos agentes educativos, Catecismos e Manuais de Religião e Moral e outros livros e recursos de apoio pedagógico; 8. Assegurar a ligação institucionalizada com a Santa Sé; 9. Recolher e dar a conhecer a legislação em vigor na República de Angola no âmbito da Educação; 10. Recolher e tratar dados estatísticos nas áreas de Catequese e das Escolas Católicas; 11. Interagir com o Ministério da Educação em todos os momentos da vida da educação católica, velando pela aplicação do Protocolo de Parceria assinado entre as duas partes; 12. Acompanhar as iniciativas e realizações de âmbito nacional e internacional na sua área de competência: Assembleia nacional das Escolas Católicas, encontros de formação catequistas, professores e directores das Escolas Católicas. .	1. Velar pelo bom funcionamento das EM 2. Servir de elo de ligação entre o Prelado Diocesano e as Estruturas Governamentais na matéria de ensino; 3. Propor as entidades competentes (quer religiosas como estatais) as melhores soluções para o bem-estar das EM; 4. Propor ao ordinário do lugar (Bispo) os membros diretivos das EM, a fim de serem nomeados ou exonerados, havendo razões que o justifiquem; 5. Organizar e promover atividades de natureza diversa, que congregam e unem as EM; 6. Propor a quem é de direito a construção de mais instituições de ensino e ajudar na sua dinamização; 7. Trabalhar em perfeita harmonia com todas as direções das escolas missionárias e com todos os agentes educativos, para um funcionamento cada vez melhor e comprometedor com os desafios do dia-a-dia. 8. Coordenar as atividades a serem desenvolvidas pelas Direções Escolares; 9. Fiscalizar ou acompanhar a execução das atividades programadas e executadas por cada escola a fim de perceber o grau de cumprimento das atividades agendadas pela CDE, pela Diocese, pelo Secretariado Provincial da Educação bem como pela Comissão Nacional da Educação da CEAST; 10. Inspecionar as atividades desenvolvidas a fim de constatar a sua conformação com os objetivos seja da própria Direção escolar; 11. Prestar apoio de qualquer natureza, quando possível, às escolas, seja por iniciativa da CDE seja da própria Direção escolar; 12. Servir-se de principal mediador entre a Secretaria Provincial da Educação com as Direções Escolares, fazendo o cruzamento de informações em sentido vertical e horizontal.

Já que os fatores ao nível da sala de aula são extremamente importantes para criar e manter a melhoria escolar (Harris, 2002), procurámos detetar nessas atribuições as que estão diretamente ligadas ao desafio da melhoria escolar, isto é, ao trabalho que se passa na sala de aula (ver Quadro 40).

Quadro 40 - Atribuições ligadas ao trabalho de sala de aula

Atribuições da CNE	Atribuições da CDE
1. Velar pelo funcionamento e desempenho das escolas católicas nas dioceses; 2. Interagir com as comissões diocesanas no fornecimento dos relatórios para avaliar e verificar o processo de ensino e aprendizagem; 3. Recolher e tratar dados estatísticos nas áreas de Catequese e das Escolas Católicas;	1. Velar pelo bom funcionamento das EM; 2. Trabalhar em perfeita harmonia com todas as direções das escolas missionárias e com todos os agentes educativos para um funcionamento cada vez melhor e comprometedor com os desafios do dia-a-dia; 3. Fiscalizar ou acompanhar a execução das atividades programadas e executadas por cada Escola a fim de perceber o grau de cumprimento das atividades agendadas pela CDE, pela Diocese, pelo Secretariado Provincial da Educação bem como pela Comissão Nacional da Educação da CEAST; 4. Prestar apoio de qualquer natureza, quando possível, às escolas, seja por iniciativa da CDE seja da própria Direção escolar.

A atribuição mais clara ligada à sala de aula é da CEN *no fornecimento dos relatórios para avaliar e verificar o processo de ensino e aprendizagem na sua interação com as comissões ou coordenações diocesanas.* Não encontramos documentos relacionados com este processo, nem ouvimos falar dele, mas tomamos nota pela referência feita ao processo de ensino e aprendizagem, isto é, o que se passa na sala de aula.

Ao nível diocesano não há uma atribuição clara referente à sala de aula mas supomos que *trabalhar em perfeita harmonia com todas as direções das escolas missionárias e com todos os agentes educativos para um funcionamento cada vez melhor e comprometedor com os desafios do dia-a-dia; inspecionar as atividades desenvolvidas a fim de constatar a sua conformação com os objetivos da própria Direção escolar*; *ou prestar apoio de qualquer natureza, quando possível, às escolas, seja por iniciativa da CDE seja da própria Direção escolar* podem ter uma certa ligação ao trabalho de ensinar do professor e de aprender do aluno.

Para a efetivação dessas atribuições, é preciso uma organização do trabalho adequado que possibilita a chegada à sala de aula.

2.2.3. Organização da CNE e CDE

De acordo com o membro da coordenação nacional entrevistado, a CNE está estruturada do seguinte modo: Presidente da Comissão, Secretária da Comissão, Vogais (7 membros), 5 delegados (um por cada cada provincia eclesiástica). Todos esses

membros não são efetivos porque cada um trabalha na sua escola e hoje a Coordenadora nacional é uma religiosa que é diretora numa escola católica no Huambo/centro de Angola. Todos esses membros são considerados como voluntários com um trabalho sem renumeração.

Uma pessoa indicada para falar da forma de organização da CDE era sem dúvida o seu coordenador que começou por explicar a razão da designação hoje conhecida em Cabinda:

> Inicialmente nós tínhamos a designação de Comissão diocesana da educação, mas numa dada altura por orientação do prelado actual da diocese Senhor Dom Filomeno passou a ser designada Secretariado diocesano da educação. É bom de reparar que ao nível de Angola Cabinda é a única diocese onde as comissões são tratadas de secretariados, justificava o Senhor Bispo porque a comissão é algo que tem uma determinada missão por cumprir e terminada aquela missão pode continuar ou não, enquanto o secretariado é algo um pouco mais preciso e conciso. É assim que andamos (E1).

Mas, na prática, a CDE é a designação mais usada e conhecida na Igreja de Cabinda. E apresentou desta forma a sua organização:

> Tem uma estrutura própria presidida pelo Bispo da diocese e é constituída pelas seguintes entidades: um Coordenador, uma tesoureira, um conselheiro, um secretário e um assistente eclesiástico, isto é, uma equipa de cinco membros, todos eles com os seus cargos nas suas respectivas escolas (*ibid*.).

O atual Coordenador é o diretor do Instituto João Paulo II, o secretário é diretor da EM Dom Paulino, a tesoureira é subdirectora administrativa do Instituto João Paulo II, o conselheiro é também diretor duma EM e o assistente eclesiástico é pároco da Paróquia da Santa Catarina. Todos esses membros trabalham também na CDE como voluntários e sem renumeração.

Ao nível nacional bem como diocesano as suas direções não são de caráter executivo e têm uma autonomia relativa para definir o seu próprio programa de trabalho sem meios financeiros como foi reconhecido pelo membro da Coordenação nacional (cf. E8) bem como pelo coordenador diocesano (cf. E1).

2.2. Funcionamento da CNE e CDE

Segundo o inquirido da CNE, a sua sede está localizada no prédio da CEAST na Centralidade de Sequele em Luanda onde funciona provisoriamente num apartamento do

referido prédio. Na realidade pode ser uma sede virtual porque lá ninguém trabalha permanentemente; pois um outro membro da dita Comissão nos tinha afirmado que a sede estava na CEAST em São Paulo/Centro da Cidade de Luanda e quando lá fomos a procura dos documentos sobre o protocolo de colaboração no ensino entre o Estado angolano e a CEAST não havia sede e os documentos estavam no gabinete jurídico.

De acordo com o mesmo entrevistado, a CNE interage com

> as Comissões diocesanas no fornecimento dos relatórios para avaliar e verificar o processo de ensino e aprendizagem, a Universidade Católica, o Ministério da Educação em todos os momentos da vida da educação católica, velando pela aplicação do Protocolo de Parceria assinado entre as duas partes; o Ensino privado e exerce a sua relação com as Escolas Missionárias, monitorizando e apoiando as suas diversas iniciativas e ajudando a resolver diversas dificuldades, como também produzindo e fornecendo instrumentos orientadores conforme o magistério da Igreja (E8).

Na realidade, a sua verdadeira interação com as dioceses é feita através dos encontros anuais com coordenadores diocesanos, dos encontros alargados com os delegados diocesanos de três em três anos e também das visitas dos seus delegados às dioceses.

Ao nível da diocese de Cabinda, o coordenador diocesano e os diretores afirmam haver um espaço físico onde funciona a CDE em instalações provisórias cedidas pelo Instituto João Paulo II, mas onde ninguém trabalha porque todos os seus membros trabalham nas suas respetivas escolas. Infelizmente não tivemos acesso a este espaço. A CDE tem um meio de transporte, uma Toyota *Land cruser*, que anda com o coordenador e apoia nas deslocações para as suas reuniões.

Segundo o Coordenador diocesano, a CDE interage com

> a Diocese, a Comissão Nacional das Escolas católicas da CEAST, a Secretaria Provincial da Educação e outros órgãos afins, nomeadamente, escolas, o Departamento da Inspeção (órgão fiscalizador do processo de ensino) e o Departamento da supervisão, as Direções escolares, professores, alunos, Pais e Encarregados de Educação (E1).

Explica:

> Mas para os encontros de planificação e orientações duma forma mais abrangente temos de estar a fazer duma maneira rotativa sairmos duma escola para outra. Como os encontros são trimestrais em cada encontro trimestral nós vamos numa escola quer da cidade quer do interior e temos um programa de trabalho. As nossas reuniões internas são mensais. Participamos nos encontros pastorais convocados

> pela diocese, participamos nos encontros convocados pela secretaria provincial da educação como os das secretarias municipais (E1).

Os encontros internos são mensais e a regularidade dos encontros de planificação e orientações é feita com os diretores das EM num ritmo trimestral e o resto dos encontros é informal e esporádico, quando situações o exigem, com o bispo da diocese, com a Secretaria Provincial da Educação ou as secretarias municipais. Não há registos de encontros com os professores nem com os Pais e Encarregados da Educação, nem com os alunos, nem tão pouco com os seus representantes.

Depois de tomarmos conhecimento do modo de organização e funcionamento da CNE e a CDE, a seguir procurámos saber sobre as suas orientações e ações para melhorar os processos de ensino e aprendizagem tendo em conta as taxas de reprovações e desistências e também da própria missão duma EC de cuidar os alunos frágeis (CEC, 2014).

3. As orientações e ações da CDE em prol da melhoria escolar

Agora era preciso sabermos o que a CDE tem feito para melhorar a qualidade de ensino das EM, partindo do pressuposto de que os processos de melhoria escolar devem incidir nos modos de ensinar dos professores e de aprender dos alunos (Ainscow, Beresford e al., 2001), isto é, situar os esforços de melhoria na sala de aula. Mas antes, procurámos perceber o significado que a CNE e a CDE têm de boa escola.

3.1. Significado de boa escola segundo a CNE e CDE

Começámos por perguntar o que a coordenação escolar entende por uma boa escola? Para o membro da CNE,

> A boa escola para a Comissão Episcopal é a que se preocupa em, como diz o Vat. II na (Gravissimum Educationis n. 2) "dar não só a maturidade da pessoa humana, mas tende principalmente a fazer com que… seja introduzida gradualmente no conhecimento do mistério da salvação". A boa escola deve procurar dar uma formação integral ao jovem, para que uma vez inserido na sociedade possa viver os valores da vida nova: justiça, amor, fraternidade, verdade etc.(E8).

Assim podemos dizer que a boa escola é aquela que dá uma formação integral. Para isso, "a CNE tem orientando as Comissões Diocesanas e não só, a pautar por uma boa

organização, gestão clara dos recursos humanos e financeiro, buscando sempre por uma educação de excelência, sem perder a sua identidade de uma escola católica" (E9).

E ao nível diocesano a resposta foi esta:

> Em princípio, a CE não utiliza os conceitos de boa ou má EM. O que ocorre na prática, é a existência de algumas Escolas Missionárias com insuficiência de alguns recursos (humanos, matérias e financeiros), o que dificulta a execução cabal das suas acções; porém, tal insuficiência não leva a que tais Escolas sejam consideradas más. A CE trata todas as Escolas Católicas por igual e procura prestar sempre auxílio a todas, mormalmente, àquelas que apresentam mais dificuldades nos recursos acima referidos (E1).

"Tratar escolas por igual" tem o risco de soluções iguais para todas e de caráter minimalista (o menor denominador comum), o que pode comprometer os processos de melhoria escolar. Por isso, não se pode ignorar o contexto quando se quer introduzir um projeto de inovação ou de melhoria porque cada escola tem o seu tamanho, a sua história e a sua configuração, mesmo que sejam todas parecidas, cada uma é diferente (Santos Guerra, 2014). Desta forma, em rigor não é possível as escolas serem tratadas por igual; pois cada escola tem a sua particularidade a ter em conta nos processos de melhoria (Góis & Gonçalves, 2005).

O mesmo entrevistado o reconheceu:

> De facto, temos tido em conta as necessidades que as escolas nos apresentam. Por exemplo uma escola precisa dum refrescamento numa certa disciplina ou área, nós contratamos os peritos da secretaria provincial da educação ou uma outra entidade e nós temos aqui em Cabinda um programa a funcionar vindo do Portugal com convénio com Ministério da educação o tal Saber Mais e as escolas tenham sidas contempladas consoante a necessidade de cada uma (E1).

"Ter em conta as necessidades que as escolas apresentam" significa que as escolas não podem ser tratadas da mesma forma. O auxílio da CDE deve partir das necessidades de cada escola, o ponto de partida de qualquer processo de melhoria escolar, isto é, o levantamento da sua real situação ou o "diagnóstico" da escola. E a grande parte dos fracassos nos esforços de mudança está no facto de que os gestores e consultores terem fracassado em diagnosticar as necessidades e em examinar as trajetórias possíveis para a mudança (Harrison & Shiron, 1999).

Neste sentido, uma escola apostada na melhoria do seu modo de ensinar e aprender procurará incorporar no seu funcionamento processos de diagnóstico da sua situação real (Bolivar, 2000). Este diagnóstico das escolas será conjugado entre dar conta da eficiência

dos recursos bem como da eficácia nos resultados e servir como um processo de melhoria da própria instituição. Cabe a cada escola decidir quais os dados factuais a recolher de forma sistemática e quais os dados relativos, o que os sujeitos pensam sobre ela e daí a centralidade deste olhar e desta escuta sistemática sobre os significados que as pessoas (alunos, professores, pais, funcionários) atribuem às coisas (Alves, 2012).

Não encontrámos os documentos deste diagnóstico nos arquivos da CDE nem das Escolas estudadas, apesar de ser uma obrigação estipulada no Estatuto do Sistema Geral do Ensino de que cada escola deve fazer a avaliação do seu sistema educativo que consiste na aferição da qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas instituições de acordo com o Sistema nacional de Garantia de Qualidade, aplicável a cada subsistema de ensino (cf. art.º 118.º) e nem os documentos relacionados aos processos de melhoria escolar. Os únicos documentos encontrados foram as atas das reuniões da CDE, das Escolas e as atas de encontros das reuniões das Escolas com os Pais e Encarregados da educação.

3.2. Orientações e ações da CDE em prol da melhoria escolar

Sem esses documentos dos processos de melhoria escolar, o único meio ao nosso dispor para conhecermos as lógicas de orientações e ações da CDE em prol da melhoria escolar, era perguntar ao Coordenador diocesano, aos diretores, subdiretores pedagógicos e aos membros da Coordenação nacional.

3.2.1. Orientações e ações da CNE e CDE

Ao nível nacional o membro da coordenação nacional entrevistado apresentou somente as ações (sem enunciar orientações) que ajudam a desenvolver nas EM a melhoria do ensino que a seguir enumeramos: *os encontros periódicos de formação com os professores*, *as Assembleias anuais com os delegados diocesanos, as Assembleias do Conselho alargado, as visitas às diferentes comissões diocesanas, os encontros periódicos com os alunos e encarregados de educação*.

Dessas ações algumas não foram confirmadas pelos agentes que trabalham nas EM estudadas, como é o caso dos encontros periódicos com os alunos e encarregados de educação e o acompanhamento dos alunos com as dificuldades. As únicas ações confirmadas junto das escolas foram as Assembleias anuais com os delegados diocesanos, as Assembleias do Conselho alargado e as visitas anuais nem sempre frequentes dos

delagados da CNE às diferentes CDE. Esta última ação foi realizada este ano, pela primeira vez, na Diocese de Cabinda, nos dias 11 e 12 de março de 2020 com visitas em quinze EM[32].

De acordo com a delegada nacional para Diocese de Cabinda, as suas atribuições resumem-se *em ajudar, constatar, acompanhar, orientar, incentivar, motivar, animar, conhecer o desempenho do próprio secretariado, servir de conexão entre a Comissão Nacional e a Diocese, mas sempre com o conhecimento e supervisão do Bispo da Diocese* (*E8*). Esta primeira visita teve como ponto principal conhecer a realidade e dar as possíveis orientações.

O Quadro 41 condensa as respostas do Coordenador diocesano, diretores, subdiretores pedagógicos sobre as orientações e ações da CDE em prol da melhoria escolar das EM.

[32] Visitar em dois dias 15 escolas não pode ser para um verdadeiro trabalho de aproximação à realidade das escolas mas só pode ser uma visita relâmpago com contato dalgumas horas somente com a direção e no fim desta visita foi publicado um documento intítulado Memorando nº 001/2020 da CDE onde podemos ler: "Com propósito de constar, partilhar e motivar, com objectivo de melhorar a qualidade de Ensino e Aprendizagem nas EM, recomendou: Velar pelo Ensino religioso de modo a não perdemos de vista a nossa missão cristã de evangelizar; Ter acautelado a situação dos pobres (alunos bolseiros, carentes); Colocar cruzes nas salas; Criar estatutos e regulamentos; Fazer conhecer o ideário das escolas católicas aos professores e alunos; aceitar o tecto quanto as participações dos encarregados e criar escola dos país; Constituir a bíblia (documentos, decretos e acordos); Possuir o historial da escola, do padroeiro da respectiva instituição.

Quadro 41 - Orientações e ações da CDE em prol da melhoria escolar das EM

Orientações da CDE	Ações da CDE
1. Elaboração e aprovação de um regulamento interno; 2. Elaboração e aprovação de um plano orçamental; Elaboração do projeto escolar; 3 Responsabilidade e transparência na gestão escolar; 4. Colaboração e solidariedade entre as escolas católicas; 5. Elaboração do projeto de restruturação e melhoria infraestrutural; 6. A obrigação de cumprir os programas com planos de aulas bem elaborados que devem servir como carta de condução para poder orientar o ensino que prima no alcançar das metas preconizadas e objetivos traçados de aula; 7. A preocupação mesmo grande por parte da direção de cada escola de modo a criar sempre condições para que o professor esteja à altura de corresponder as exigências duma sala de aulas para um bom ensino e aprendizagem; 8. Criar o espaço de interação entre colegas para superar algumas situações que possam melhorar a própria qualidade do ensino;	1. Manhã de saber; 2. Formação permanente dos professores; 3. Formação do pessoal administrativo na matéria de secretariado e informática de gabinete; 4. Implementação de matutinos e vespertinos, durante a formatura antes do início das aulas; 5. Divulgação do regulamento interno da escola; 6ª. Contato permanente como a Comissão de Pais e Encarregados de Educação; 7. Envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação na vida financeira e nos projetos da escola; 8. Envolvimento dos alunos em várias atividades escolares; 9. Uso de traje africano; Proibição do uso de postiços, tranças e cabelos exóticos; 10. Distribuição equilibrada de tarefas ou responsabilidades; 11. Seminários e conselhos pedagógicos; 12. A superação dos professores por área quer de matemática ou língua portuguesa ou duma outra disciplina com dificuldade de aprendizagem; 13. As planificações quinzenais ou mensais pelas coordenações das disciplinas duma escola ou entre duas ou três diferentes; 14. As coordenações feitas pelos professores com mais experiência de docência e que ajudam os colegas a superar as dificuldades encontradas; 15. O Campeonato interescolar Santo Agostinho; 16. Os congressos realizados; 17. Encontros Nacionais; 18. Visitas de ajuda e acompanhamento; 19. Seminários de capacitação dos diretores, professores e outros agentes educativos em diversas temáticas; 20. O envolvimento das escolas na vida ativa da Diocese; 21. O espiríto de solidariedade e ajuda interescolar criado, etc.

Todavia não podemos deixar de sublinhar que a ação aqui referenciada do contato permanente da CDE com a Comissão de Pais e Encarregados de Educação não foi considerada porque que a CDE nunca interagiu com esta comissão, sendo os diretores e subdiretores pedagógicos os seus únicos interlocutores nas escolas como tinha afirmado o Coordenador diocesano (cf. E1).

3.2.2. Relação entre orientações e ações da CDE

O Quadro 42 apresenta a relação entre orientações e ações, isto é, identifica a efetivação em ações nas EM das orientações da CDE.

Quadro 42 - Relação entre orientações e ações da CDE

Orientações	Ações
1. Elaboração e aprovação de um regulamento interno.	1. Uso de traje africano; 2. Proibição do uso de postiços, tranças e cabelos exóticos; 3. Implementação de matutinos e vespertinos, durante a formatura antes do início das aulas; 4. Divulgação do regulamento interno da escola.
1. Colaboração e solidariedade entre as escolas católicas.	1. Manhã de saber; 2. O espírito de solidariedade e ajuda interescolar criado; 3. O campeonato interescolar Santo Agostinho; 4. O envolvimento das escolas na vida ativa da Diocese
1. A preocupação mesmo grande por parte da direcção de cada escola de modo a criar sempre condições para que o professor esteja altura de corresponder as exigências duma sala de aulas para um bom ensino e aprendizagem; 2. A obrigação de cumprir os programas com planos de aulas bem elaborados que devem servir como carta de condução para poder orientar o ensino que prima no alcança das metas preconizadas e objectivos traçados de aula; 3. Criar o espaço de interação entre colegas para superar algumas situações que possam melhorar a própria qualidade do ensino.	1. Coordenações feitas pelos professores com mais experiência de docência e que ajudam os colegas a superar as dificuldades encontradas; 2. As planificações quinzenais ou mensais pelas coordenações das disciplinas duma escola ou entre duas ou três diferentes etc. 3. Os congressos realizados; 4. Encontros Nacionais; 5. Visitas de ajuda e acompanhamento; 6. Seminários de capacitação dos diretores, professores e outros agentes educativos em diversas temáticas; 7. Seminários e conselhos pedagógicos; 8. A superação dos professores por área quer de matemática ou língua portuguesa ou duma outra disciplina com dificuldade de aprendizagem; 9. Visitas de ajuda e acompanhamento.
1. Responsabilidade e transparência na gestão escolar.	1. Envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação na vida financeira e nos projetos da escola; 2. Contato permanente como a Comissão de Pais e Encarregados de Educação; 3. Envolvimento dos alunos em várias atividades escolares; 4. Distribuição equilibrada de tarefas ou responsabilidades.

Podemos dividir este Quadro em quatro Blocos categoriais: Bloco 1 diz respeito à organização interna de cada EM; Bloco 2 evidencia a rede escolar (colaboração entre as EM); Bloco 3 está relacionado com o trabalho do professor; Bloco 4 refere-se à gestão da escola. Não conseguimos identificar as ações ligadas às orientações da elaboração e

aprovação de um plano orçamental, da elaboração do projeto de restruturação e melhoria infraestrutural.

Quanto à elaboração do projeto escolar, neste ano da nossa investigação não existia nas EM de Cabinda, mas nos foi informado que estava planificado, para o ano seguinte, um seminário para a sua elaboração já anunciado com a data e a formadora escolhidas, o que veio acontecer. Infelizmente as EM continuam sem projeto escolar como veio expresso nos pontos fracos do diagnóstico da CDE da delegada da CNE para a diocese de Cabinda (cf. E9).

Sempre na nossa ótica de que a sala de aula é lugar apropriado de melhoria escolar, procurou-se saber como a CDE tem feito para fazer chegar lá essas suas orientações e verificar a sua execução já que o nosso pressuposto é que as orientações e ações que melhoram os processos de aprendizagem são aquelas que chegam às salas de aulas?

Esta foi a resposta do coordenador diocesano:

> Nós recebemos orientações e damos, de seguida procuramos acompanhar para ver se há ou não a execução. E uma das formas de nós verificarmos é irmos às escolas ao longo do período para ver o grau do cumprimento das orientações que foram dadas e também naqueles encontros mais alargados as direções das escolas apresentam o desenrolar das suas atividades num determinado período, assim conseguimos verificar se as coisas são implementadas ou não (E1).

O "irmos às escolas ao longo do período para ver o grau do cumprimento das orientações que foram dadas" não foi confirmado nem pelos diretores e subdiretores pedagógicos nem pelos professores inquiridos como vai aparecer nos pontos fracos e nas propostas para a valorização e dinamização da CDE. Assim, para chegar às salas de aula, o mesmo entrevistado respondeu: "Para chegarmos aos professores logicamente devemos passar pelas direções escolares. Para esta matéria de ensino está vocacionada a área pedagógica das escolas e é com elas que nós trabalhamos sem passar por cima do diretor e do subdiretor administrativo" (E1).

Deste modo, no entender do entrevistado, o contato com a sala de aula é feita através dos subdiretores pedagógicos. Na prática, a CDE determina e os subdiretores pedagógicos cumprem impondo aos professores o cumprimento do decidido ou determinado sem mais nada e até com ameaças de sanções por incumprimento, indo ao encontro do modo caraterístico de introdução de inovações num sistema centralizado burocrático que faz dos membros das escolas meros executores das decisões tomadas no centro político-administrativo (Formosinho & Machado, 2009).

Ao fazer da obediência o primeiro dever profissional, o modo burocrático recompensa a conformidade, a dependência e a submissão e favorece uma atitude passiva dos professores alicerçada na convição de que lhes está vedado qualquer impulso para pensar e introduzir outras inovações (*ibid*.). Mas, para a melhoria da sua qualidade, as escolas precisam de boas práticas específicas, mas não prescritas (Alves, 2012).

A seguir identificou-se dentro dessas orientações e ações da CDE aquelas que estão mais relacionadas com o que se passa na sala de aula, lugar propício da melhoria escolar (ver Quadro 43).

3.2.3. Orientações e ações da CDE relacionadas com o que se passa na sala de aula

Quadro 43 - Orientações e ações da CDE relacionadas com o que se passa

Orientações	Ações
1. Colaboração e solidariedade entre as escolas católicas	1. Manhã de saber
A preocupação mesmo grande por parte da direção de cada escola de modo a criar sempre condições para que o professor esteja altura de corresponder as exigências duma sala de aulas para um bom ensino e aprendizagem	1. Formação permanente dos professores; 2. Seminários e Conselhos pedagógicos; 3. A superação dos professores por área quer de matemática ou língua portuguesa ou duma outra disciplina com dificuldade de aprendizagem.
1. Criar o espaço de interação entre colegas para superar algumas situações que possam melhorar a própria qualidade do ensino	1. As planificações quinzenais ou mensais pelas coordenações das disciplinas duma escola ou entre duas ou três diferentes; 2. Visitas de ajuda e acompanhamento; 3. Seminários de capacitação dos diretores, professores e outros agentes educativos em diversas temáticas.
1. Responsabilidade e transparência na gestão escolar	1. Envolvimento dos alunos em várias atividades escolares; 2. Distribuição equilibrada de tarefas ou responsabilidades.

A ação "Manhã de saber" foi referenciada pela maioria dos entrevistados como sendo o grande triunfo das ações da CDE em prol de melhoria escolar e procuramos saber em que consiste. Responde o Coordenador diocesano:

> A título de exemplo criamos um programa chamado Manhã de saber onde nossas escolas vão trocando experiência de conhecimentos. Os alunos da 6ª classe duma escola como Mamã Muxima vão encontrar-se com os da mesma classe da escola Dom Paulino, de acordo com programa uma equipa prepara perguntas e durante a sessão os alunos vão responder e no final segundo a pontuação vão ver qual é a escola que melhor se classificou. Tudo isto é para verificar se os alunos estão a aprender ou não (E1).

Um subdiretor pedagógico realça:

> Temos em realça o programa de Manhã saber que visa a criar competitividade e elevar o entusiasmo e interesse na aprendizagem porque tenha havido competições entre as escolas missionárias. Para nós como pedagógicos conseguimos constar *in locu* o cumprimento dos programas, a capacidade da intervenção da aplicação dos conhecimentos adquiridos em nossas diferentes escolas (E5).

Será que esta ação pode ser considerada como um bom indicador para a melhoria escolar? Como se trata de um concurso é muito normal que cada escola leve os seus melhores alunos. Deste feita, a performance desses alunos não pode ser atribuída a todos os alunos da mesma classe ou da mesma escola e a melhoria escolar diz respeito a todos os alunos sem exceção. A escolha dos melhores alunos faz a discriminação dos fracos e a ação "Manhã de saber" confirma ao consagrar os bons e excluir os frágeis. Desta forma, não pode ser considerada como uma ação para a melhoria escolar.

A ação de planificações quinzenais ou mensais pelas coordenações das disciplinas duma escola ou entre duas ou três diferentes está estipulada no art.º 26 do Estatuto do Ensino Geral já aqui referido e um dos subdiretores pedagógicos entrevistado afirmou que esta ação favorece o espírito colaborativo dos professores:

> É bem verdade que nós vimos durante a formação pedagógica que o individuo deve mesmo sofrer a influência do coletivo e aqui ele tem um amplo espaço de saber para poder superar as dificuldades. Por isso, o professor não deve trabalhar de forma isolada porque ninguém sabe tudo, só interagindo, agindo com outros, havendo esta simbiose com outros colegas, eu consigo superar algumas dificuldades que tiver. Neste sentido na nossa escola não temos queixa a fazer porque faz-se um trabalho de planificação conjunta das aulas, planificação conjunta de execução, controlamos o cumprimento na nossa missão de fiscalizar o andamento desses programas que têm sido planificados a nível da instituição. Eis é a razão da existência das coordenações. Basta a ver ao que diz respeito às nossas relações exteriores que é o centro de recurso está na escola anexa do INE onde aí decorre uma parte de planificações para o ensino primário para além daquelas que são individuais de cada instituição. O professor planifica individualmente, planifica ao nível da escola e planifica. É assim que fazemos frente ao ensino (E5).

Portanto, nesses encontros o professor tem espaço decretado para partilhar a sua experiência na sala de aula, mas as diversas realidades escolares não mudam automaticamente por simples mudança dos modelos decretados (Lima, 1997). Por isso, há sempre o perigo de que, em vez de ser um espaço de maior abertura, pode tornar-se obstáculo, pelo que o mesmo entrevistado argumenta:

> Cada um pode fazer a sua leitura, mas eu pessoalmente o que estou aqui a dizer a realidade da nossa instituição. Quando tem havido a programação deste espaço de interação entre colegas para superar algumas situações que possam melhorar a própria qualidade normalmente tem-se dado espaço a todos. Mas há vezes que algumas pessoas podem estar, mas ocultar o que têm e ficam sem dizer nada. Não sei se por receio. Mas na nossa instituição tem tido este espaço aberto para interação (E5).

Fullam e Hargreaves (2001) advertem que quando os professores receiam partilhar suas ideias e seus sucessos, por medo de serem percebidos como arautos de seus feitos; quando os professores, jovens ou mais velhos, têm medo de solicitar ajuda porque podem ser percebidos como pouco competentes; quando um professor utiliza o mesmo método, ano após ano, mesmo que ele não traga resultados – todas essas tendências dão sustentação às paredes do individualismo, além de não favorecer a aprendizagem e a pesquisa, também dificulta.

Para reverter esta tendência da cultura predominante conservadora do individualismo nas escolas, é preciso conceber a escola como tarefa coletiva, transformando-a num lugar onde se analisa, discute e reflete, em conjunto, sobre o que está a acontecer e o que se pretende alcançar; num lugar onde é partilhada a convição de que se as pessoas trabalharem em conjunto, todos podem aprender uns com os outros, podem partilhar as realizações profissionais e pessoais, e também as dificuldades e problemas existentes no ensino (Bolivar, 2012). Sendo assim, a colaboração entre colegas, o escutar e partilhar de experiências não serão encarados como bloqueio à aprendizagem mútua, mas, pelo contrário, uma oportunidade privilegiada para fazer da escola uma comunidade de aprendizagem.

Será que essas ações da CDE, relacionadas com que se passa na sala de aula, promovem a melhoria escolar e estimulam o trabalho de ensinar do professor (Formosinho, Alves e Verdasca, 2016)? Para confirmar, recorreu-se aos indicadores dos processos da melhoria escolar apresentados na parte bibliográfica do nosso estudo.

3.2.4. Ações orientadas para a melhoria escolar

O Quadro 44 apresenta a relação entre os indicadores de melhoria escolar e as ações da CDE ligadas à sala de aula.

Quadro 44 - Relação entre Ações da CDE orientadas para a sala de aula e indicadores de melhoria escolar

Indicadores de melhoria escolar	**Ações**
Colocar os dados no centro dos processos de melhoria escola	
Capacitar as EM em CAP	1. Programas de superação permanentes dos professores; 2. Seminário de modo a elevar o nível de conhecimento porque é verdade que o professor que vai à sala deve estar preparado; 3. Seminários e conselhos pedagógicos; 4. A superação dos professores por área quer de matemática ou língua portuguesa ou duma outra disciplina com dificuldade de aprendizagem; 5. Seminários de capacitação dos diretores, professores e outros agentes educativos em diversas temáticas.
Liderança partilhada	1. As planificações quinzenais ou mensais pelas coordenações das disciplinas duma escola ou entre duas ou três diferentes; 2. Coordenações feitas pelos professores com mais experiência de docência e que ajudam os colegas a superar as dificuldades encontradas; 3. Espaço de interação entre colegas para superar algumas situações que possam melhorar a própria qualidade do ensino.
Prestação de contas inteligente	1. Visitas de ajuda e acompanhamento.

Ao observamos este Quadro tiramos as seguintes considerações:

Em primeiro lugar, é bem visível neste quadro a ausência das ações para a obtenção dos dados credíveis sobre a escola, ponto de partida de todo o processo da melhoria; pois não se pode partir do nada para se iniciar um processo de melhoria escolar, deste modo, saber a situação real da escola é o primeiro passo de todo processo de mudança e inovação numa instituição escolar (Bolivar, 2000; Escudero, 2010; Alves, 2012). Sem esses dados credíveis fica comprometida toda a tentativa da implementação dos processos de melhoria escolar.

Em segundo lugar, as ações para a capacitação da escola são feitas por decreto para cumprir o estipulado com ameaças de castigos por incumprimento e sem a participação efetiva dos professores que são simples executantes do já decidido. Porém uma liderança centrada na aprendizagem exige que a administração das escolas vá mais além da gestão para poder promover uma organização para a aprendizagem, que não se limita a uma gestão burocrática, mas deve passar a ser um motor de mudança e recursos, que aproveita as competências dos seus membros em prol de uma missão comum de melhorar a aprendizagem de todos seus alunos (Murillo, 2006). Por isso, o sucesso de uma liderança no ensino deve ser medido não pelo cumprimento do já decidido, mas pela sua

contribuição na melhoria da qualidade docente, que está na base da boa aprendizagem dos alunos (Bolivar, 2012; Fullan, 2019).

Em terceiro lugar, a formação de capacitação (programas ou seminários de superação dos professores) é decidida pelo MED ou pela própria CDE. Assim, são feitos ao modo do decretado para todos correndo o risco de não ter em conta as necessidades reais dos processos de ensino e aprendizagem de cada escola por não haver consulta prévia dos professores. São formações generalizadas e formatadas para todos, mas a melhoria escolar depende de cada contexto. Por isso, é preciso dar a cada escola uma certa autonomia que permite à direção dar respostas adequadas aos problemas e exigências da sua escola (Barroso,1997; 2005; Bolivar, 2008; Formosinho & Machado, 2012) e esta autonomia é entendida como a possibilidade de cada estabelecimento de ensino construir a sua própria capacidade de desenvolvimento para sua melhoria, de modo concreto, construindo dispositivos, competências, apoios e meios que lhe permitam, em articulação com o contexto local, a construir o seu próprio espaço de desenvolvimento, em função dos objectivos assumidos institucionalmente (Bolivar, 2008; 2012).

Em quarto lugar, as planificações sob as coordenações das disciplinas seguem a mesma lógica do decretado de tipo de estruturas de gestão pedagógica intermédia de pendor mais burocrático, mais gerencialista e menos profissionalmente emancipatório (Machado, 2015a). Porem, quando a colaboração se torna uma obrigação (direta ou indireta) e se orienta para a execução das determinações que provêm de outros decisores (internos e/ou externos), deparamo-nos com situações de "colegialidade forçada" a realizar em locais e tempos determinados para produzir resultados de grau relativamente elevado de previsibilidade (*ibid*.). Assim, essas planificações sob as coordenações tornam-se uma colegialidade artificial e constituem uma simulação administrativa segura da colaboração (Hargreaves, 1998) e as suas interações profissionais não se orientam para uma ação coordenada e sem caraterísticas centradas na sala de aula, por deixar os professores de fora da sua agenda enquanto decisores curriculares (Lima, 2004).

Por fim, as visitas de acompanhamento correspondem ao modelo de gestão da "hipocrisia organizacional" (Brunsson, 2006) ou da hiprocrisia institucional (Sá, 2004), uma conformidade institucional, traduzida em práticas caracterizadas por uma adesão às regras, normas e valores e expetativas institucionais, isto é, uma conformidade institucional de natureza cerimonial ou ritual, determinada pela convição ou a preocupação de agir de acordo com expetativas normativas. Porém, as escolas precisam de alguém que seja *expert* numa determinada área do conhecimento, com formação

científica que lhe permita chegar a um bom diagnóstico da situação em que a escola se encontra e fazer descolar uma proposta estratégica que acompanhe o processo de resolução e mudança pretendido (Formosinho & Machado, 2009).

Assim, constata-se que este modo de organização e funcionamento da CDE com as suas orientações e ações ficam aquém dos objetivos das estruturas e processos de melhoria escolar e sem impacto nos resultados de aprendizagem como atestam as estatísticas do aproveitamento escolar aqui apresentados; pois os sistemas de prestação de contas e estruturas de incentivo, independentemente de estarem ou não muito bem elaborados, só serão bem-sucedidos se a organização tiver capacidade de resposta, mobilizando as escolas a criarem as condições que fazem com que seja vantajoso para elas trabalharem em problemas específicos, orientarem o seu trabalho de determinada maneira, e desenvolverem conhecimento e competências novas nos seus alunos e pessoal (Elmore, 2003).

Nesta mesma linha, a pressão externa, que pretende obter impacto nos resultados dos alunos, deve potenciar a capacidade interna das escolas na sua verdadeira missão de ensinar, criando contextos em que os professores possam estabelecer relações entre as prioridades da escola e o seu compromisso pessoal, profissional e coletivo e também ajudar a escola a criar uma gestão baseada na escola, com a tomada de decisões partilhadas, as estruturas de participação, a incrementar a participação efetiva dos pais e da comunidade numa liderança distribuída, a construir relações de companheirismo, coligações e redes de trabalho, etc. (Hopkins, 2008; Bolivar, 2003, 2012).

A seguir quisemos saber o ponto de vista dos professores sobre este modo de organização, de funcionamento da CDE e as suas lógicas de melhoria escolar.

3.3. Perceções e opiniões dos professores sobre o desempenho da CDE

Partindo do pressuposto de que o que queremos da escola dependerá em grande medida dos professores (Alves, 2012), procurámos saber, por um lado, o seu grau de conhecimento sobre os processos de melhoria escolar e, por outro lado, o seu grau de satisfação com o desempenho da CDE. Estas perguntas fazem parte dos Blocos 2 e 3 do nosso inquérito por questionário (cf. Anexo 2).

3.3.1. Perceções dos Professores sobre os processos de melhoria escolar

Para tal, usamos a escala de Likert com cinco possibilidades de respostas Concordo Totalmente (CT), Concordo (C), Nem Concordo Nem Discordo (NCND), Discordo (D) e Discordo Totalmente (DT) para cada de um de cinco *itens* propostos de cada categoria como aparece no Quadro 45.

Quadro 45 - Conceitos relacionados com a qualidade e melhoria de ensino

Conceitos	Itens
Qualidade da escola	1. A minha escola consegue ensinar a todos os seus alunos, rapazes ou raparigas, quaisquer que sejam a sua origem étnica e o seu local de residência. 2. A minha escola oferece um ambiente de aprendizagem para todos os alunos. 3. Na minha escola, a liderança é partilhada por todos os membros. 4. A minha escola aceita críticas positivas dum olhar externo para melhorar. 5. A minha escola faz o diagnóstico para ter os dados credíveis para a tomada de decisões em prol de melhoria da qualidade do seu ensino.
Melhoria da qualidade da escola	1. O foco da melhoria da minha escola situa-se diretamente nas práticas docentes. 2. A sala de aula é lugar propício para sermos uma boa escola. 3. Para ser bem-sucedida nos processos de melhoria, a minha escola investiu na capacitação dos professores e dos membros da equipa diretiva. 4. Para melhorar a qualidade do ensino, a minha escola criou um centro de coleta de dados. 5. A minha escola integra a informação recolhida nos processos de avaliação que desencadeia e fixa de metas de melhoria para o conjunto da escola.
3. Papel do professor nos processos de melhoria do ensino	1. Os professores desempenham um papel central na melhoria dos processos e resultados do ensino. 2. As condições de trabalho da minha escola favorecem o processo de melhoria. 3. Os professores da minha escola colaboram entre si. 4. A minha escola promove a formação contínua dos seus professores em consonância com o seu projeto de melhoria. 5. Os professores da minha escola promovem práticas de escuta, de proximidade de apoio efetivo, de reconhecimento, de valorização, de criação de melhores condições de aprendizagem dos seus alunos.
4. A liderança da escola e os processos de melhoria da qualidade do ensino	1. As lideranças da escola incentivam e apoiam o trabalho colaborativo dos professores. 2. A liderança da escola mostra-se capaz de conduzir o processo de melhoria da qualidade. 3. A liderança tem influência positiva na melhoria das aprendizagens dos alunos. 4. A direção da escola favorece o envolvimento, a iniciativa e a cooperação de todos os atores escolares. 5. O processo de melhoria da escola não será substancialmente alterado se houver mudanças na equipa diretiva.
5. Visão da escola e consistência das práticas	1. A minha escola tem uma filosofia educativa que a distingue das outras escolas. 2. Os professores da escola revelam acordo com as finalidades da política global da escola. 3. Na avaliação dos alunos, os professores aderem a procedimentos comuns decididos conjuntamente. 4. As regras e sanções relativas à indisciplina são decididas conjuntamente pelos professores. 5. Os professores sentem que as suas opiniões são tidas em conta pela direção da escola

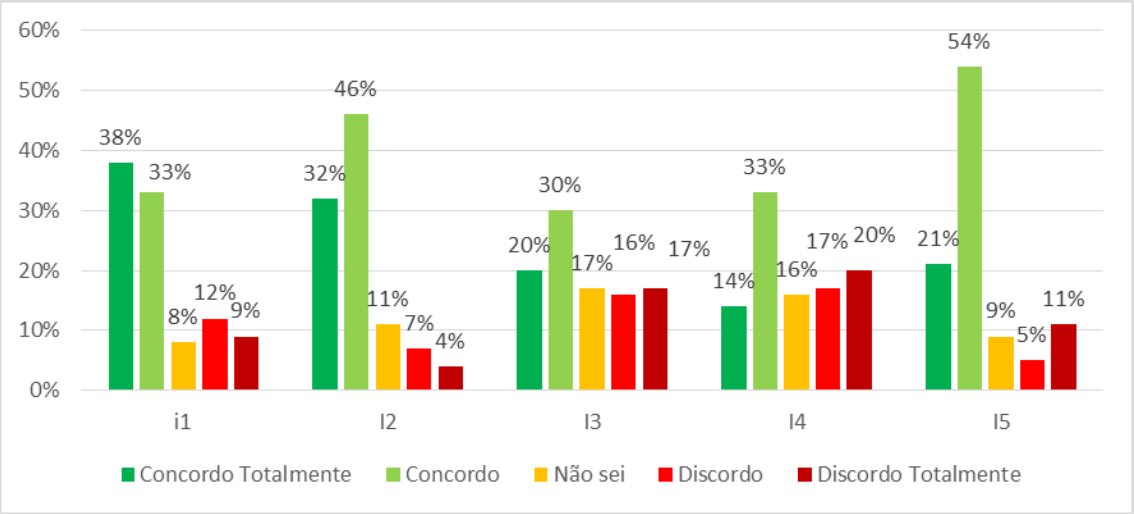
Optámos por apresentar os resultados em valores percentuais para mais clareza, partindo dos valores absolutos recolhidos nos noventa e seis inquéritos validados, e sua

interpretação é feita somando os valores de concordância entre si, dum lado e os valores de discordância, de outro, ficando à parte os valores dos indecisos que não concordam nem discordam.

- Perceções sobre a qualidade da escola

O Gráfico 7 apresenta os valores percentuais das opiniões dos professores relativamente à qualidade da escola.

Gráfico 7 - Perceções relativas à qualidade da escola



Relativamente à qualidade da escola, observa-se que a maioria das opiniões expressas pelos professores inquiridos confirma que as suas escolas ensinam a todos os seus alunos, rapazes ou raparigas, quaisquer que sejam a sua origem étnica e o seu local de residência (71% contra 21%), oferecem o ambiente de aprendizagem para todos (78% contra 11%) e fazem o diagnóstico para ter os dados credíveis para a tomada de decisões em prol de melhoria da qualidade do seu ensino (75% contra 16%).

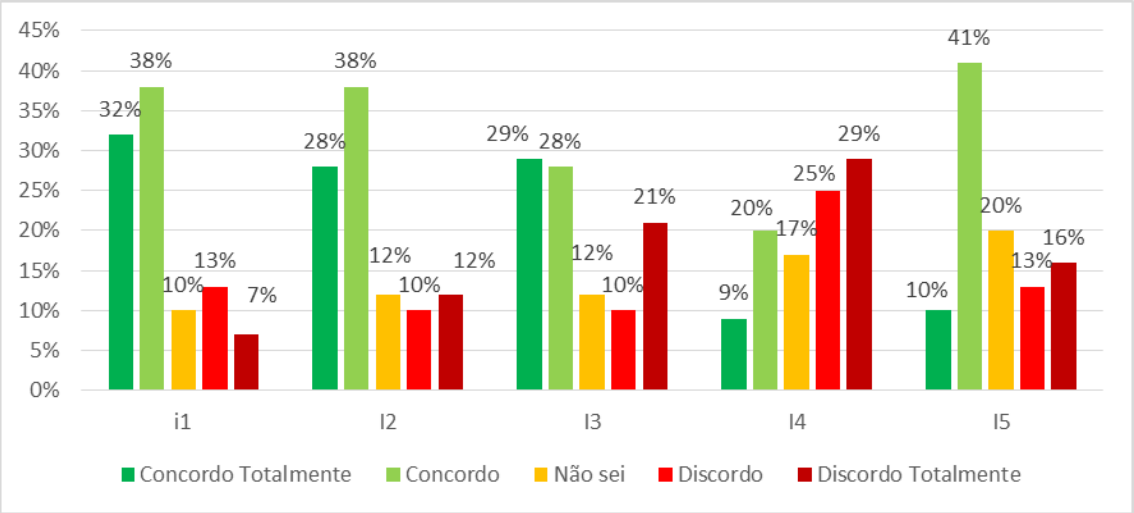
A liderança partilhada por todos os membros e a aceitação das críticas positivas dum olhar externo para melhorar não tiveram opiniões favoráveis da maioria dos inquiridos. O primeiro teve 50% a favor e 33% a discordar e o outro com a taxa mais baixa nesta categoria a favor 47% contra 37%.

A taxa de professores indecisos, que nem concordam nem discordam, oscila entre 8 e 17%.

- Perceções sobre a melhoria da qualidade da escola

O Gráfico 8 apresenta os valores percentuais das opiniões dos professores relacionadas com a melhoria da qualidade da escola.

Gráfico 8 - Perceções relativas à melhoria da qualidade da escola



Na categoria da melhoria da qualidade da escola, a maioria afirma que o foco da melhoria da sua escola está baseado nas práticas docentes (70% contra 20%) e considera a sala de aula como lugar propício para ser uma boa escola (76% contra 22%).

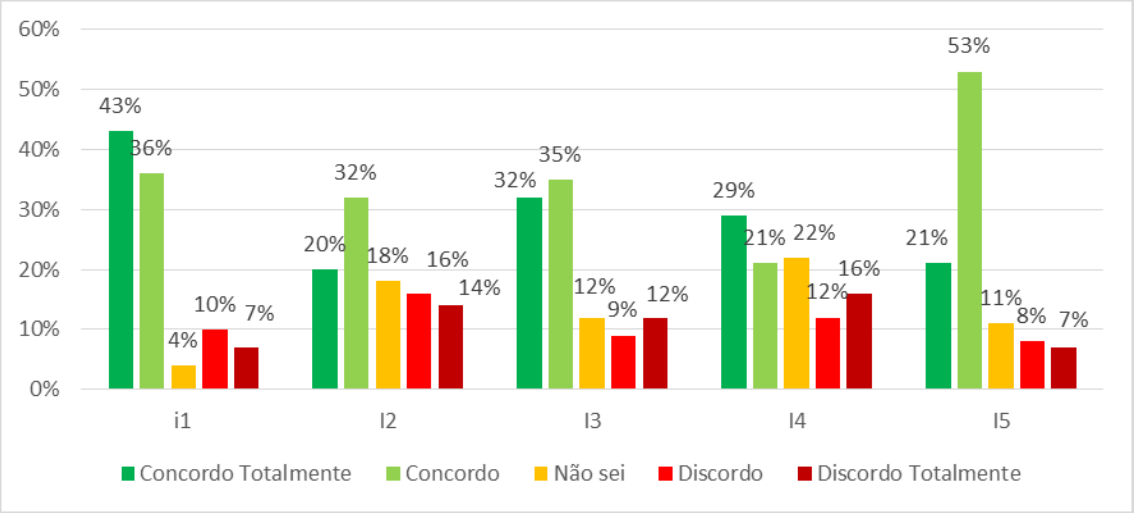
A relevância da importância do investimento da escola na capacitação dos professores e dos membros da equipa diretiva para o sucesso dos processos de melhoria teve 57% contra 31%. A criação do centro de coleta de dados inverteu a tendência com a maioria a afirmar a sua ausência na sua escola com 54% contra 29% a favor. Mesmo assim mais da metade de professores inquiridos (51% contra 29%) afirma que a sua escola integra a informação recolhida nos processos de avaliação que desencadeia e fixa metas de melhoria para o conjunto da escola.

A taxa dos indecisos, isto é, isto é, dos professores sem opiniões sobre a melhoria da qualidade da sua escola sobe e oscila entre 10 e 20%.

- Perceções sobre o papel do professor nos processos de melhoria do ensino

O Gráfico 9 apresenta os respetivos resultados dos valores percentuais das opiniões dos professores relativamente ao seu papel nos processos de melhoria do ensino.

Gráfico 9 - Perceções relativas ao seu papel nos processos de melhoria do ensino



No que diz respeito à categoria do papel do professore nos processos de melhoria do ensino, a maioria dos professores inquiridos revela elevada concordância acerca do seu papel central na melhoria dos processos e resultados do ensino (79% contra 17%), da promoção de práticas de escuta, de proximidade de apoio efetivo, de reconhecimento, de valorização, de criação de melhores condições de aprendizagem dos seus alunos (74% contra 15%) e da colaboração entre os professores (67% contra 21%).

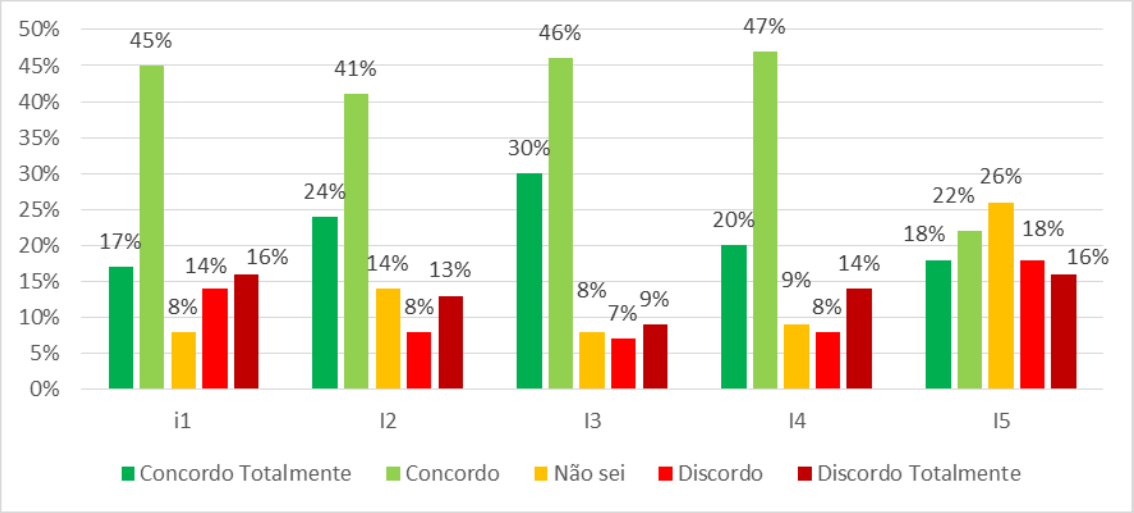
Porém, as condições de trabalho, que favorecem o processo de melhoria, recolhem 52% contra 30% e a promoção da formação contínua dos professores em consonância com o seu projeto de melhoria consegue 50% contra 28%.

O índice dos indecisos torna a subir e situa-se entre 4% e 22%.

- Perceções dos professores sobre a liderança da escola e os processos de melhoria da qualidade do ensino

O Gráfico 10 apresenta a distribuição em percentagem das opiniões dos professores relativamente à liderança da escola e os processos de melhoria da qualidade do ensino.

Gráfico 10 - Perceções sobre a liderança da escola e os processos de melhoria



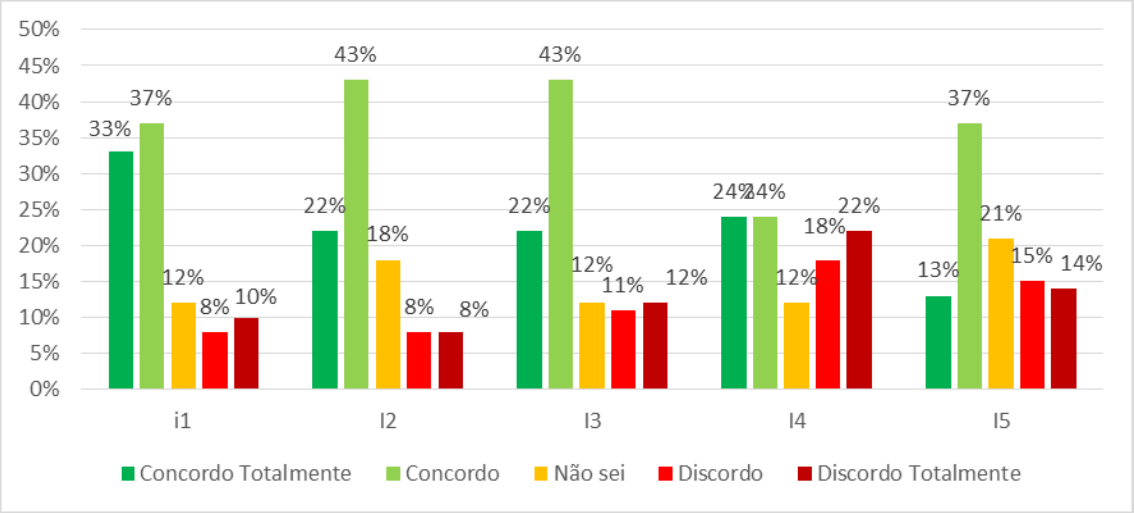
Relativamente à liderança da escola e os processos de melhoria da qualidade do ensino, a maioria das opiniões expressas reconhece que a liderança tem influência positiva na melhoria das aprendizagens dos alunos (76% contra 16%), a direção da escola favorece o envolvimento, a iniciativa e a cooperação de todos os atores escolares (67% contra 22%), a liderança da escola mostra-se capaz de conduzir o processo de melhoria da qualidade (65% contra 21%), as lideranças da sua escola incentivam e apoiam o trabalho colaborativo dos professores (62% contra 30%).

A mudança na equipa diretiva é reconhecida sem impato no processo de melhoria da escola com 40% contra 34% e teve a taxa mais alta dos indecisos em todas as categorias com 26%.

- Perceções sobre a Visão da escola e consistência das práticas

O Gráfico 11 apresenta a distribuição de frequência em percentagem das opiniões dos professores relativemente à Visão da escola e consistência das práticas.

Gráfico 11 - Perceções relacionadas à Visão da escola e consistência das práticas



Quanto à visão da escola e consistência das práticas, a maioria considera que a sua escola tem uma filosofia educativa que a distingue das outras escolas (70% contra 18%), os professores revelam acordo com as finalidades da política global da escola (65% contra 16%), os professores aderem a procedimentos comuns decididos conjuntamente na avaliação dos alunos (65% contra 23). Pelo contrário, 50% dos professores inquiridos contra 29% sentem que as suas opiniões são tidas em conta pela direção da escola e 48 % contra 40% afirma que as regras e sanções relativas à indisciplina são decididas conjuntamente pelos professores. Os indecisos desta categoria oscilam entre 12 e 21%.

Analisando as respostas desta parte do questionário (Bloco 2) sobre os conceitos ligados aos processos de melhoria escolar, observa-se o seguinte:

- Para a maioria dos professores inquiridos, essas respostas não partem da realidade das suas escolas, tendo em conta o resultado de aproveitamento escolar aqui apresentado e interpretado onde constam as taxas elevadas de reprovação, contrariando a afirmação da maioria (71%) de que a sua escola ensina a todos os seus alunos e oferece o ambiente de aprendizagem para todos (78%). Confirma-se, desta forma, algumas das desvantagens das perguntas fechadas do inquérito por questionário: por um lado, a presença de respostas aleatórias sem relação à realidade do que se passa na escola; e por outro lado, elas limitam as respostas do sujeito por não conter alternativas de resposta que correspondam, com exatidão, ao que o sujeito tem em mente (Hill & Hill, 2009), podendo, deste modo, justificar o índice elevado dos indecisos. Neste sentido, confirma-se a advertência de Afonso (2014) de que a informação recolhida através desta técnica consiste não no que as pessoas

pensam, mas sim o que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem.

- Os *itens* de grande importância e relevância nos processos de melhoria escolar são aqueles que não tiveram a maioria das opiniões concordantes tal como a criação de centros de coleta de dados nas escolas com a taxa mais baixa de todos itens (29%), considerada como ponto de partida de todo o processo de melhoria escolar (Bolivar, 2012); as condições de trabalho (52%), consideradas como um fator determinante em qualquer processo de melhoria (Alves, 2000); a formação contínua dos professores (50%), por desempenharem um papel central na transformação das práticas educativas e na melhoria dos processos e resultados do ensino (Alves, 2000; Machado & Alves, 2014); a liderança partilhada (50%), tendo em conta o caráter colaborativo de todo o processo de melhoria escolar (Elmore, 2000; 2008); e a aceitação das críticas positivas dum olhar externo (47%), sendo o amigo crítico, figura importante na condução dos processos de melhoria escolar (Barzanò, 2012; Formosinho & Machado, 2009), contrariando, deste modo, algumas opiniões da maioria concordante.

- Constata-se uma certa ambiguidade entre alguns *itens* da maioria concordante e a minoria discordante numa mesma ou outra categoria. Vejamos alguns exemplos na categoria da melhoria da qualidade do ensino, a criação do centro de coleta de dados teve 54% dos professores inquiridos a reconhecer a sua ausência nas suas escolas e 51% a afirmar a integração da informação recolhida nos processos de avaliação, e enquanto na outra categoria da qualidade da escola 75% afirmam que a sua escola faz diagnóstico para ter dados credíveis; também na categoria da liderança da escola e os processos de melhoria da qualidade, 76% dos professores inquiridos afirmam que a liderança tem influência positiva na melhoria das aprendizagens dos alunos e 40% reconhecem que a mudança na equipa diretiva não tem impacto nos processos de melhoria da escola. Esta ambiguidade pode ser justificada por um certo desconhecimento do significado dos próprios conceitos de melhoria escolar e a sua aplicação nos processos de ensino e aprendizagem, sabendo que o sucesso dos processos de melhoria escolar depende mais do conhecimento e habilidades das pessoas que trabalham na escola (Elmore, 1997; 2003).

- Outro aspeto relevante é o índice dos indecisos, situado entre 4 e 26%, isto é, os professores que não sabem nada sobre o que se passa na sua escola em relação aos processos de melhoria escolar por não concordar nem discordar. Esta taxa é

preocupante e pode significar, por um lado, uma manifestação da indiferença, reforçando a ideia de que há professores que preferem não manifestar as suas opiniões sobre o que se passa dentro da sua escola mesmo no anonimato, prova dum ambiente de clima de desconfiança ou de medo e, por outro lado, a prova de algum desconhecimento dos conceitos e a sua aplicação prática à realidade.

A seguir, passou-se a fase de conhecermos o grau de satisfação dos professores em relação à organização e ao funcionamento da CDE bem como às orientações e ações em prol da melhoria escolar.

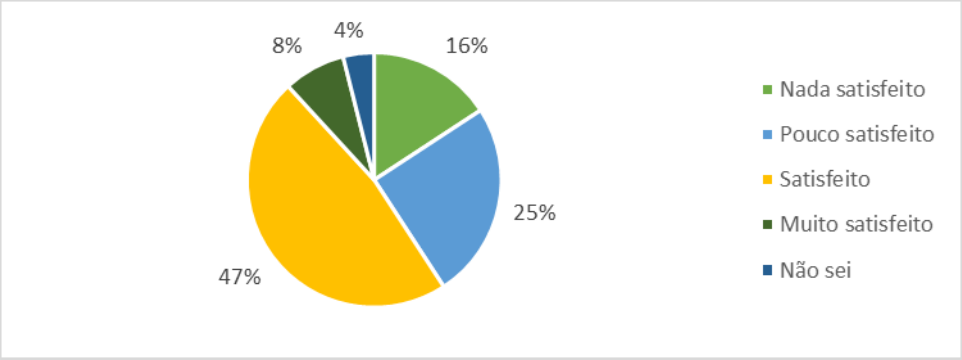
3.3.2. Opiniões dos professores acerca do trabalho da CDE

A medição deste olhar crítico (Bloco 3 do inquérito por questionário) foi feita também na base da frequência dos dados absolutos com o mesmo número dos inquiridos validados.

- Grau de satisfação com o trabalho da CDE em prol da melhoria escolar

O Gráfico 12 apresenta a distribuição em percentagem do grau de satisfação dos professores em relação ao desempenho da CDE.

Gráfico 12 - Grau de Satisfação

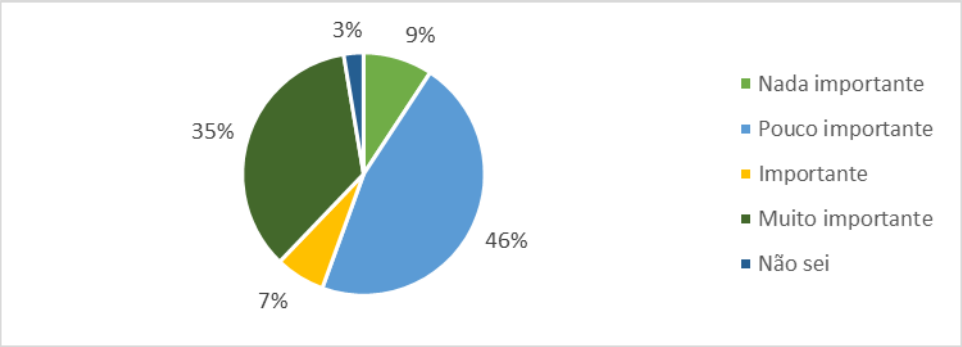


O grau de satisfação dos professores em relação ao empenho da CDE é positivo sem grande maioria com 55% de satisfação (47% satisfeitos e 8% muito satisfeitos) contra 41% (25% pouco satisfeitos e 16% não satisfeitos) e 4% de indecisos.

- Importância atribuída ao trabalho da CDE no exercício da sua missão de ensinar

O Gráfico 13 apresenta a distribuição em percentagem da importância atribuída ao trabalho da CDE no exercício da sua missão de ensinar.

Gráfico 13 - Importância do trabalho da CDE no exercício da sua missão de ensinar

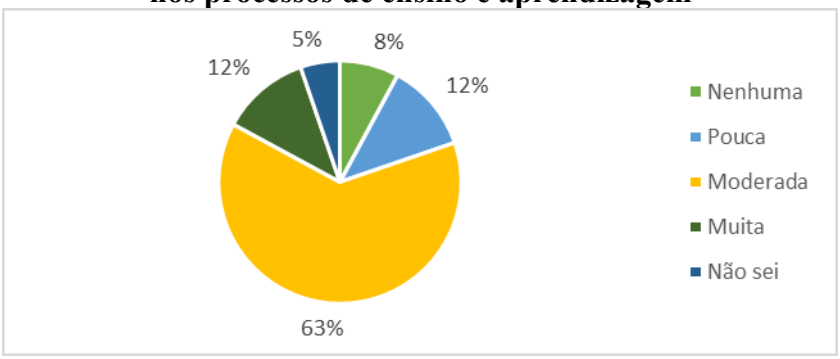


A taxa da importância do empenho da CDE atribuída ao exercício da missão de ensinar ultrapassa a do grau da satisfação: 81% dos professores dão importância ao trabalho da CDE (46% importante e 35% Muito importante) e só 16% não dão importância (9% Nada importante e 7% Pouco importante) e 3% indecisos.

- Influência das orientações e ações da CDE no seu modo de ensinar e de aprender dos seus alunos

O Gráfico 14 apresenta a distribuição em percentagem das opiniões dos professores relativas à influência das orientações e ações da CDE no modo de ensinar e aprender.

Gráfico 14 - Influência das orientações e ações da CDE nos processos de ensino e aprendizagem

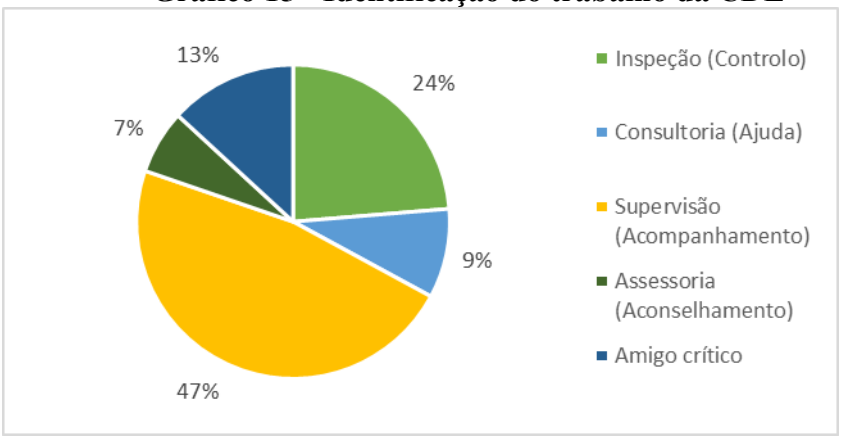


A influência das orientações e ações da CDE no modo de ensinar dos professores e aprender dos seus alunos regista uma diminuição em relação à importância dada ao exercício de ensinar com 75% (63% moderada e 12% Muita) contra 20% (Pouca com 12%, Nenhuma com 8%) e 5% de indecisos.

- Identificação do trabalho da CDE

O Gráfico 15 apresenta a distribuição em percentagem das opiniões dos professores sobre a identificação do trabalho da CDE.

Gráfico 15 - Identificação do trabalho da CDE

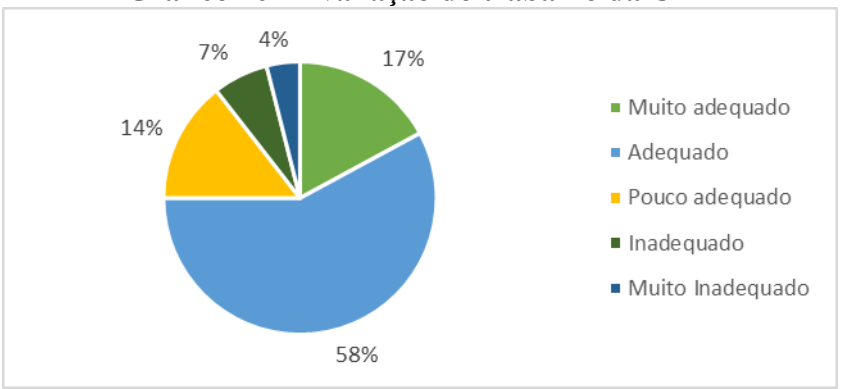


A maioria identifica a ação da CDE como uma supervisão com 47% e o resto divide-se 24% como Inspeção, 13% como Amigo crítico, 9% como Consultoria e 7% como Assessoria.

- Avaliação do desempenho da CDE

O Gráfico 16 apresenta a distribuição em percentagem das opiniões dos professores sobre a avaliação do desempenho da CDE.

Gráfico 16 - Avaliação do trabalho da CDE



A avaliação do desempenho da CDE foi positiva com 75% (58% a reconhecer que é adequado e 17% muito adequado). A sus menor aprovação é confirmada por um total de 25% dos professores inquiridos (14% a considerar pouco adequado, 7% muito

inadequado e 4% inadequado). Neste Bloco 3, comparado com o Bloco 2, a taxa de indecisos é baixa, situa-se entre 3 e 5%, muito longe da taxa alta de 26% do Bloco 2.

Em termos globais, as opiniões dos professores sobre o empenho e desempenho da CDE foram positivas com a importância atribuída ao seu trabalho no seu exercício da missão de ensinar a ter a taxa mais alta (81%), seguida da influência nos processos de ensino e aprendizagem (75%), correspondendo desta forma à avaliação positiva de 75%. Pelo contrário, a taxa da satisfação é baixa de 55% contra 41% de pouco satisfeitos e não satisfeitos. A supervisão foi identificada com 47% como a forma de atuação da CDE.

Assim, podemos concluir que a maioria dos professores inquiridos reconhece a importância e a influência do papel da CDE no seu trabalho de ensinar, mas pouco satisfeitos com o seu desempenho, justificando, desta forma, a necessidade da sua valorização e dinamização.

4. Para a valorização e a dinamização do papel da CDE na promoção de melhoria das EM

Não é possível falar em valorização nem em dinamização da CDE sem que se pense nas opiniões dos que com ela colaboram e trabalham. Deste modo, solicitou-se a apresentação das propostas para que ela seja valorizada e dinamizada a fim de ajudar as EM a tornarem-se boas escolas, capazes de ensinar a todos os seus alunos. Para tal, começámos para pedir o diagnóstico da CDE.

4.1. O diagnóstico da CDE

Para termos este diagnóstico, pedimos, na parte final a todos os nossos inquiridos por entrevista e por questionário que identificámos por Grupo A (os inquiridos por entrevistas, isto é, o coordenador diocesano, os diretores, os subdiretores pedagógicos e o membro da Coordenação Nacional, a delegada da CNE) e por Grupo B (os professores inquiridos por questionário), que indicassem os pontos fortes e pontos fracos da CDE.

4.1.1. Pontos positivos e pontos fracos apresentados pelo Grupo A

Quadro 46 - Pontos positivos e fracos do Grupo A

Pontos positivos	Pontos fracos
1. Uma equipa de trabalho bem estruturada e competente; 2. Maior dinâmica e maior visibilidade dadas às EM; 3. Coordenação e planificação de todas as suas atividades; 4. Transparência na gestão das contribuições das escolas; 5. Criação de atividades congregadoras; 6. Abertura e disponibilidade total e completa para ajudar as EM; 7. Capacidade de contornar e solucionar problemas que dizem respeito às EM; 8. Trabalho em equipa; 9. Integração de todas as escolas católicas; 10. O trabalho incansável da CDE em animar, organizar, acompanhar, orientar e motivar todas as direções das escolas; 11. Sem pontos negativos.	1. Inexistência de fontes financeiras próprias para a sua sustentabilidade; 2. Poucos meios ou recursos para o seu ideal funcionamento; 3. Falta de compensação (salário ou subsídio) aos membros da CDE, fazendo quase sempre um voluntariado; 4. Falta de estruturas condignas, meios de transporte para facilitar a deslocação e outras coisas, equipamentos de informática e outros meios; 5. A falta dos meios necessários para proporcionar a qualidade do ensino (bibliotecas, livrarias, serviços de internet) e da aplicabilidade de vários métodos bastante bons para o ensino; 6. Há escolas sem projeto educativo.

Olhando para este Quadro, nota-se uma certa predominância dos pontos positivos e a maioria dos pontos fracos é de ordem material por falta de recursos financeiros e estruturas físicas para a sustentabilidade do bom funcionamento da CDE.

Outro ponto fraco mencionado e não retido por ser um simples sentimento de tristeza, mas que merece um esclarecimento é o facto de ser um leigo o Coordenador diocesano da educação em Cabinda: "Também as críticas dalgumas vozes se levantam por ter um leigo à frente do secretariado diocesano da educação já que só podia ser um sacerdote a assumir esta responsabilidade ou uma religiosa, um dos pontos muito negativos que às vezes nos deixa tristes" (E1).

A este ponto, fica claro que a Igreja não estipula que o coordenador deve ser um sacerdote ou uma religiosa, mas, pelo contrário, pede que haja uma estima autêntica para com a vocação do leigo, dando-lhe a devida formação, a confiança profunda e, quando se julgar oportuno, entregando-lhe as diversas responsabilidades de ensino, administração e governo da escola (CEC, 1982, nº 77). Uma dessas diversas responsabilidades pode ser o cargo de coordenador diocesano ou nacional. Por exemplo, na Arquidiocese de Nampula, o coordenador diocesano é um leigo (cf. cap. 2 deste estudo). Desta forma, as críticas

desencorajadoras refletem uma conceção de Igreja desvalorizadora do importante papel do laicado.

Os pontos positivos indicados pelo Grupo A como *uma equipa de trabalho bem estruturada e competente, Abertura e disponibilidade total e completa para ajudar as EM, Capacidade de contornar e solucionar problemas que dizem respeito às EM, Coordenação e planificação de todas as suas atividades, Boa coordenação e aproximação das pessoas, Sem pontos negativos* podem enquadrar-se na lógica da hipocrisia organizacional, um certo modo de sobrevivência das próprias instituições escolares na defesa da sua honra, dando entender que tudo vai bem, apesar da constatação de níveis elevados de inconsistência, de descoordenação e de incoerência entre o discurso, a decisão e a ação na gestão das organizações escolares (Brunsson, 2006) como vai aparecer a seguir nos pontos fracos dos professores (Grupo B).

4.1.2. Pontos positivos e pontos fracos apresentados pelo Grupo B

O Bloco 4 do inquérito por questionário sobre as perspetivas para o futuro foi de perguntas abertas e as duas primeiras perguntas estão relacionadas com os pontos positivos da ação da CDE e eventuais pontos menos fortes. O Quadro 47 apresenta em grandes linhas as respostas dos professores inquiridos (Grupo B).

Quadro 47 - Pontos positivos e fracos do Grupo B

Pontos positivos	Pontos fracos
1. Acompanhamento para a melhoria do ensino; 2. Fazer a supervisão, a consultoria, a assessoria sempre que é necessária, mas de forma um pouco leviana; 3. Forte empenho e dedicação; 4. Formação contínua ou capacitação periódica dos professores; 5. Aposta na qualidade de ensino; 6. Espírito de irmandade; 7. Missas mensais; 8. Encontros de trocas de experiência entre as escolas; 9. Realização de atividades que aproximam as escolas.	1. Fraca supervisão; 2. Falta de representante permanente nas escolas; 3. Falta de diálogo com os professores; 4. Falta de subsídios, 5. Pouca fiscalização da direção em prol da qualidade do ensino; 6. Falta de transparência na atribuição dos horários; 7. Pouca colaboração na solução dos problemas; 8. Pouco acompanhamento da CDE nas escolas; 9. Pouca formação humana e evangelizadora; 10. Pouca experiência dos membros da CDE; 11. Falta de encontros de concertação; 12. Pouca cooperação com os professores; 13. Ausência de certas individualidades da CDE em certos momentos decisivos e importantes das escolas; 14. Perca da essência duma escola católica; 15. Poucas respostas às dificuldades dos professores como dos alunos em relação aos materiais didáticos e não só; 16. Fraca ação na inspeção das acções das direções das escolas; 17. Má gestão dos recursos financeiros; 18. Tomar em consideração as queixas dos alunos sem ouvir os professores e a direção; 19. Trabalhar de forma isolada; 20. Nunca ouvi falar da CDE.

Observando este Quadro, contrariamente ao do Grupo A, tem mais pontos negativos e poucos positivos. Comparando os resultados das respostas deste Bloco 4 com os do Bloco 3 do mesmo inquérito, parece transparecer duas imagens opostas da CDE, apresentadas pelos mesmos professores inquiridos.

A imagem da CDE do Bloco 4 é negativa, duma entidade muito ausente e distante na vida da escola, justificando a expressão “nunca ouvi falar da CDE”, “trabalhar de forma isolada”, “sem representantes nas escolas”, contrariando a imagem positiva das opiniões sobre a sua importância e sua influência exaltadas pela maioria dos professores inquiridos no Bloco 3.

Em princípio não há contradição nem duas imagens opostas; pois as perguntas abertas do Bloco 4 trazem ao estudo a riqueza que permite compreender melhor o que os

participantes pensam, bem como as respetivas razões, colmatando as limites das perguntas fechadas e enriquecendo, desta forma, o estudo porque os inquiridos ao dizer o que quiserem, pelas suas próprias palavras, deram informações ricas e detalhadas, permitindo compreender melhor o que eles pensam, esclarecendo as respostas aleatórias às perguntas fechadas (Hill & Hill, 2009) que poderiam reduzir a fiabilidade dos nossos resultados, confirmando a vantagem da utilização das perguntas mistas (fechadas e abertas) (Afonso, 2014).

Na realidade, os professores inquiridos reconhecem a importância e a influência da CDE no Bloco 2, mas manisfestam-se pouco satisfeitos com o seu desempenho no Bloco 3. Assim, justifica-se, por um lado, a pouca satisfação dos professores com a sua taxa baixa por ser um trabalho de supervisão sempre que é necessário, embora feito de forma um "pouco leviana" e, por outro lado, a necessidade da sua valorização e dinamização para uma verdadeira supervisão em prol da melhoria escolar, indo ao encontro da nossa pergunta de partida.

Nesta prespetiva, se os professores são co-construtores e se o que queremos da escola depende deles, importa que se sintam implicados com um órgão responsável da gestão da sua escola e ajudados no cumprimento da sua missão para poder transformar a sua escola em boa escola, capaz de ensinar a todos os seus alunos (Alves, 2012).

4.1.3. Discordância entre os pontos positivos do Grupo A e negativos do Grupo B

De igual modo, comparando os diagnósticos dos dois Grupos, os pontos negativos do Grupo B contrariam os pontos positivos do Grupo A como aparece no Quadro 48.

Quadro 48 - Discordância entre Grupo A e Grupo B

Pontos positivos do Grupo A	Pontos negativos do Grupo B
Uma equipa de trabalho bem estruturada e competente com o trabalho incansável em animar, organizar, acompanhar, orientar e motivar todas as direções das escolas	1. Pouca experiência dos membros da CDE; 2. A falta de representante permanente da CDE nas escolas; 3. A ausência de certas individualidades da CDE em certos momentos decisivos e importantes das escolas; 4. A fraca ação na inspeção das ações das direções das escolas.
Abertura e disponibilidade total e completa para ajudar as EM	1. A falta de diálogo com os professores; 2. A pouca colaboração na solução dos problemas: 3. Pouco acompanhamento da CDE nas escolas.
Capacidade de contornar e solucionar problemas que dizem respeito às EM	1. Poucas respostas às dificuldades dos professores bem como dos alunos em relação aos materiais didácticos e não só; 2. A falta de encontros de concertação.
Boa coordenação e aproximação das pessoas	1. A pouca cooperação com os professores; 2.Trabalhar de forma isolada.
Transparência na gestão das contribuições das escolas	1. Má gestão dos recursos financeiros.
Sem pontos negativos	1. Nunca ouvi falar da CDE.

Este Quadro dá-nos uma ideia de duas imagens da CDE, isto é, uma imagem bem positiva apresentada pelo Grupo A e uma outra negativa do Grupo B. As críticas do Grupo B são de ordem organizacional e funcional mais afetas ao seu trabalho do dia-a-dia na sala de aula porque o trabalho de acompanhamento e de melhoramento do ensino da CDE é feito sem o pessoal quantificado nem qualificado, justificando as expressões da *fraca supervisão feita de forma leviana* com *pouca experiência dos membros da CDE* e *a ausência de certas individualidades da CDE em certos momentos decisivos e importantes das escolas*.

4.2. Perspetivas para a valorização e dinamização da CDE

A CDE, sendo órgão de gestão das EM, tem a missão de lembrar-lhes que a EC é aquela que se esforça a ocupar-se e preocupar-se do aluno mais frágil com dificuldade de aprender (Francisco, 2015) e serem, desta forma, boas escolas que ensinam a todos seus alunos (CEC, 2014).

Para isso, é preciso valorizar e dinamizar este órgão de gestão escolar para que seja, de facto, a pressão para fazer as coisas e apoio para as realizar, isto é, uma prestação de contas autêntica e inteligente que contribui para pressionar e incentivar a melhoria (Hopkins, 2007). É neste sentido que solicitamos, na última pergunta tanto nas entrevistas

bem como no questionário, a todos os nossos inquiridos que apresentassem as suas propostas para a valorização e dinamização da CDE.

4.2.1. Propostas dos Grupos A e B

No total fizemos um levantamento 44 propostas apresentadas pelos os nossos inquiridos, uma demonstração clara de querer uma CDE com mais aproximação e mais acompanhamento das EM bem como dos seus professores.

Havia propostas do Grupo B – como por exemplo, *o evitar o regionalismo ou tribalismo, o premiar os bons alunos e bons funcionários, a atualização dos salários dos professores, a reabilitação e apetrechamento das EM, a concessão de bolsas de estudo aos professores, os subsídios para diretores de turmas, melhorar o salário do colaborador, subsídios para diretores de turmas, mais celebrações das missas, cursos bíblicos para os professores e alunos* – que nos parecem sem impacto na valorização e dinamização da CDE e algumas não relevam da sua competência. Por esta razão não foram retidas. Ao Estado angolano compete, segundo o protocolo de colaboração, o pagamento dos salários dos docentes bem como a reabilitação e o apetrechamento das EM (cf. Anexo 3).

Mas, tendo em conta o regime "oficioso" semi-privado das EC em Angola com o pagamento de propinas simbólicas para atenuar algumas dificuldades do seu dia-a dia, pode justificar o pedido feito pelos inquiridos de melhoramento dos salários dos colaboradores e ajuda aos docentes efetivos. Neste sentido a CDE pode intervir junto das escolas para apoiar os docentes como já acontece em algumas escolas e também para o apetrechamento das EM em materiais didáticos como por exemplo a criação da biblioteca, a instalação da internet ou a compra de computadores, instrumentos importantes para a aprendizagem, ainda em falta em quase todas as EM.

O Quadro 49 condensa os registos das propostas dos Grupos A e B para a sua valorização e dinamização da CDE.

Quadro 49 - Propostas para a valorização e dinamização da CDE

Propostas do Grupo A	Propostas do Grupo B
1. Ter o poder de propor os programas curriculares, os regulamentos das escolas a nível nacional ou diocesano; 2. Uma cabimentação financeira que possibilite levar avante as suas responsabilidades, assim como acompanhar em todas as escolas o nível e o grau de cumprimento das orientações; 3. Ter uma equipa exclusiva só para as tarefas da CDE; 4. Trabalhar juntos para corrigir o que está mal e melhorar o que está bem; 5. Escutar também os professores e não só os diretores; 6. Pelo menos quatro vezes por ano os encontros com diretores; 7. Partilhar as dificuldades e estudar os mecanismos para superá-las; 8. Criar uma rede de intercomunicabilidade e de apoio; 9. Criar pequenos grupos de estudo onde se aprofunda os conteúdos; 10. Criar monitores das classes avançadas para ajudar as classes menores; 11. Maior acompanhamento das atividades pedagógico-didáticas dos professores; 12. Mais treinamentos dos novos métodos educativos; 13. Maiores investimentos em pessoal; 14. Preparação de lideranças para um acompanhamento personalizado.	1. O aumento de membros da CDE com eficiência e formação na área; 2. Realização de encontros com os professores sobre o funcionamento das escolas e sobre os processos de ensino e aprendizagem; 3. Espírito de humildade em relação à aceitação dos erros e sugestões dos professores; 4. Melhorar as ações no que toca o acompanhamento das escolas; 5. Maior envolvimento da CDE nos processos educativos; 6. Melhor conhecimento da realidade da vida dos professores nas escolas; 9. Mais atividades relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem; 10. Mais rigor no recrutamento dos professores; 11. Rigor na inspeção das ações das direções nas escolas; 12. Inspecionar o método de classificação do aproveitamento escolar dos alunos; 13. Supervisionar mais perto a distribuição dos alunos por causa de sobrelotação que chega a 45 alunos por turma; 14. Facilitar encontros entre as direções das escolas e os professores; 15. Criar nas escolas a comissão de acompanhamento da administração de boas práticas de ensino no seio da escola; 16. Fortalecer medidas contra a indisciplina; 17. Criar o conselho científico; 18. Mais democracia; 19.Velar pelas condições materiais e sociais da escola como do professor; 20. Mais ações formativas para os membros da CDE; 21. Valorizar o professor; 22. Aceitar as críticas para melhorar; 23. Dialogar sempre com o pessoal docente e não docente; 24. Reuniões trimestrais com as escolas; 25. Formação de quadros com conhecimento em Ciências da Educação; 27. Refrescamento dos quadros do setor; 28. Colocar os quadros do setor em função da sua área de formação; 29. Rever as colocações dos coordenadores de disciplina em função da sua formação; 30. Rever as direções das escolas com quadros qualificados.

Porém verifica-se, por um lado, uma certa convergência na maioria das propostas dos dois Grupos e, por outro lado, cada Grupo tem suas propostas particulares (ver Quadro 50).

Quadro 50 - Propostas comuns e particulares de cada Grupo

Propostas particulares do Grupo A	Propostas comuns dos Grupos A e B	Propostas particulares do Grupo B
1. Ter o poder de propor os programas curriculares, os regulamentos das escolas a nível nacional ou provincial; 2. Uma cabimentação financeira que possibilite levar avante as suas responsabilidades, assim como acompanhar em todas as escolas o nível e o grau de cumprimento das orientações; 3. Preparação de lideranças para um acompanhamento personalizado; 4. Criar uma rede de intercomunicabilidade e de apoio.	1. Ter uma equipa exclusiva só para as tarefas da CDE (Grupo A) e o aumento de membros da CDE com eficiência e formação na área (Grupo B). 2. Trabalhar juntos para corrigir o que está mal e melhorar o que está bem, Escutar também os professores e não só os diretores, Partilhar as dificuldades e estudar os mecanismos para superá-las (Grupo A) e Espírito de humildade em relação à aceitação dos erros e sugestões dos professores, Melhor conhecimento da realidade da vida dos professores nas escolas, Mais democracia, Dialogar sempre com o pessoal docente e não docente, Realização de encontros com os professores sobre o funcionamento das escolas e sobre os processos de ensino e aprendizagem, Melhorar as ações no que toca o acompanhamento das escolas (Grupo B). 3. Pelo menos quatro vezes por ano os encontros com diretores (Grupo A) e Reuniões trimestrais com as escolas (Grupo B); 4. Maiores investimentos em pessoal (Grupo A) e Formação de quadros com conhecimento em Ciências da Educação (Grupo B); 5. Criar pequenos grupos de estudo onde se aprofunda os conteúdos, Criar monitores das classes avançadas para ajudar as classes menores (Grupo A) e Criar nas escolas a comissão de acompanhamento da administração de boas práticas de ensino no seio da escola, Criar o Conselho científico (Grupo B). 7. Maior acompanhamento das atividades pedagógico-didaticas dos professores Grupo A) e Mais atividades relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem, Maior envolvimento da CDE nos processos educativos (Grupo B).	1. Mais rigor no recrutamento dos professores; 2. Rigor na inspeção das ações das direções nas escolas; 3. Inspecionar o método de classificação do aproveitamento escolar dos alunos; 4. Supervisionar mais perto a distribuição dos alunos por causa de sobrelotação que chega a 45 alunos por turma; 5. Fortalecer medidas contra a indisciplina; 6. Mais ações formativas para os membros da CDE; 7. Valorizar o professor; 8. Refrescamento dos quadros do setor; 9. Colocar os quadros do setor em função da sua área de formação; 10. Rever as colocações dos coordenadores de disciplina em função da sua formação; 11. Rever as direções das escolas com quadros qualificados.

Vê-se que os professores têm mais propostas particulares e muitas delas relacionadas com o seu trabalho na sala de aula, manifestando, desta forma, a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem.

O Grupo A tem uma proposta particular relacionada com o trabalho na sala de aula ao propôr *o poder de propor os programas curriculares*. Este "poder" já está bem expresso numa das cláusulas do protocolo de colaboração entre a Igreja Católica e o Estado angolano na sua versão de 2011 onde está estipulado que a Igreja se reserva o direito de apresentar ao MED os currículos escolares próprios, sempre dentro dos programas gerais aprovados para todo o Estado, as respetivas cargas horárias, das disciplinas a acrescentar ao currículo oficial (cf. Anexo 3). Fica claro que a Igreja tem esta prerrogativa. Por isso, esta proposta apenas a reforça no sentido de que a CDE deve cumprir o que está estipulado propondo os programas curriculares para melhorar a qualidade do ensino das suas escolas.

As propostas comuns demonstram a convergência no entendimento de querer uma uma CDE diferente, mais próxima da escola e da sala de aula no acompanhamento dos processos pedagógico-didaticos, uma CDE com pessoal suficiente, qualificado sobretudo na área da supervisão e com uma longa experiência da docência, uma CDE com recursos financeiros suficientes e estruturas físicas condignas para melhor cumprir as suas obrigações em prol de melhoria escolar.

Para que possamos entender melhor a pertinência dessas propostas apresentadas para valorizar e dinamizar a CDE, vamos integrá-las em categorias, "a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação" (Esteves, 1986, p. 109).

Começamos por classificar as propostas do Grupo A como se vê no Quadro 51.

Quadro 51 - Dimensões chave da liderança educativa, a partir da análise de conteúdo das Propostas do Grupo A

Domínios da ação educativa	Propostas	Dimensões chave
A. Gestão da CDE e ações estratégicas	A.1. Ter o poder de propor os programas curriculares, os regulamentos das escolas a nível nacional ou provincial; A.2. Ter uma equipa exclusiva só para as tarefas da CDE; A.3. Escutar também os professores e não só os diretores; A.4. Pelo menos quatro vezes por ano os encontros com diretores; A.5. Uma cabimentação financeira que possibilite levar avante as suas responsabilidades, assim como acompanhar em todas as escolas o nível e o grau de cumprimento das orientações.	A.1. Excercio de Liberdade de decisão A.2. Gestão eficaz A.3. Exercicio de escuta A.4. Regularidade dos encontros A.5. Capacidade financeira para o exercício da sua missão
B. Gestão da escola e ações estratégicas	B.1. Precisamos de trabalhar juntos corrigir o que está mal e melhorar o que está bem; B.2. Partilhar as dificuldades e estudar os mecanismos para superá-las; B.3. Criar uma rede de intercomunicabilidade e de apoio. B.4. Maior acompanhamento das atividades pedagógico-didáticas dos professores; B.5. Maiores investimentos em pessoal. B.6. Preparação de lideranças para um acompanhamento personalizado.	B.1. Colaboração B.2. Partilha B.3. Intercomunicação B.4. Acompanhamento B.5. Qualificação B.6. Formação
C. Gestão da sala de aula e ações estratégicas	C.1. Criação de pequenos grupos de estudo ou pequenos onde se aprofundam os conteúdos; C.2. Criar monitores das classes avançadas para ajudar as classes menores. C.3. Mais treinamentos dos novos métodos educativos;	C.1. Colaboração C.2. Partilha C.3. Capacitação

Nessas propostas do Grupo A aparecem algumas variáveis caraterizadoras de uma liderança distribuída para a promoção da melhoria das EM, nomeadamente liberdade, escuta, acompanhamento, disponibilidade ao nível da CDE como órgão de gestão escolar para criar nas EM as condições de colaboração, de partilha e de intercomunicabilidade com uma direção bem formada para os novos desafios da gestão duma escola e incentivando ao nível da sala de aula a colaboração, a partilha e a capacitação dos professores.

Assim, essas propostas apontam para uma liderança da CDE com missões partilhadas, o que implica o envolvimento e a cooperação de todo o pessoal, indo ao

encontro da liderança pedagógica onde os esforços são dirigidos para a melhoria de aprendizagem dos alunos em várias configurações de atividades da liderança distribuída em distribuição colaborativa, distribuição coletiva e distribuição coordenada (Bolivar, 2020b). Neste sentido, a liderança da CDE desejada deverá ser um "esforço partilhado" ao serviço de um esforço coletivo para a melhoria das EM.

Quanto aos professores as suas variáveis mediadoras visam mais as condições a serem criadas mais ao nível da gestaõ da CDE do que ao nível da escola e de sala de aula, desejando, desta forma, uma liderança da CDE de envolvimento e de acompanhamento, assumida com humildade e abertura, na base do conhecimento da situação real das escolas como aparece no Quadro 51. Esta aproximação às EM deverá ser feita com rigor num espírito de colaboração, de democracia, de diálogo e de respeito. O acompanhamento do trabalho da sala de aula, local onde se definem as situações de práticas pedagógicas e se desenvolvem os processos e os resultados de aprendizagem, deverá, por sua vez, favorecer a colaboração e a partilha e ser fiscalizado com a supervisão e a inspeção. Para a concretização dessas propostas os professores pedem a formação e a qualificação dos membros da CDE bem como dos próprios professores.

Esta categorização demonstra que o caráter estratégico da gestão escolar se joga a três níveis de organização que regulam o exercício das funções e do poder no interior das escolas, nomeadamente o nível institucional (formulação de políticas educativas do estabelecimento de ensino); o nível intermédio (planeamento e coordenação de programas e estruturas administrativas e pedagógicas) e o nível operacional (planeamento e execução das funções educativas) (Alves, 2003). Esses três domínios da escola se revelam centrais para a implementação de melhorias sustentáveis e mostram como os processos de gestão e liderança escolar são colocados no centro para uma mudança sistémica (Cabral, Alves & Cunha, 2020).

Quadro 52 - Dimensões chave da liderança educativa, a partir da análise de conteúdo das Propostas do Grupo B

Domínios da ação educativa	Propostas	Dimensões chave
A. Gestão da CDE e ações estratégicas	A.1. Realização de encontros com os professores sobre o funcionamento das escolas e sobre os processos de ensino e aprendizagem; A.2. Espírito de humildade em relação à aceitação dos erros e sugestões dos professores; A.3. Melhorar as ações no que toca o acompanhamento das escolas; A.4. Maior envolvimento da CDE nos processos educativos; A.5. Melhor conhecimento da realidade da vida dos professores nas escolas; A.6. Mais atividades relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem; A.7. O aumento de membros da CDE com eficiência e formação na área; A.8. Mais aproximação da CDE junto das Escolas, A.9. Mais ações formativas para os membros da CDE.	A.1. Conhecimento da realidade da escola A.2. Humildade A.3. Acompanhamento A.4. Envolvimento A.5. Atenção/ apoio à escola A.6. Foco na aprendizagem dos alunos A.7. Eficiência A.8. Aproximação A.9. Formação
B. Gestão da escola e ações estratégicas	B.1. Mais rigor no recrutamento dos professores; B.2. Rigor na inspeção das ações das direções nas escolas; B.3. Facilitar encontros entre as direções das escolas e os professores; B.4. Criação de conselho científico; B.5. Respeitar opiniões dos professores; B.6. Aceitar as críticas para melhorar; B.7. Dialogar sempre com o pessoal docente e não docente; B.8. Reuniões trimestrais com as escolas; B.9. Velar pelas condições materiais e sociais da escola como do professor; B.10. Formação de quadros com conhecimento em Ciências da Educação; B.11. Refrescamento dos quadros do setor; B.12. Colocar os quadros do setor em função da sua área de formação; B.13. Rever as colocações dos coordenadores de disciplina em função da sua formação; B.14. Rever as direções das escolas com quadros qualificados	B.1. Seleção B.2. Inspeção B.3. Colaboração B.4. Conhecimento B.5. Democracia B.6. Cooperação B.7. Diálogo B.8. Escuta B.9. Atenção/Apoio B.10. Qualificação B.11. Capacitação B.12. Eficiência B.13. Eficácia B.14. Liderança
C. Gestão da sala de aula e ações estra-tégicas	C.1. Criação nas escolas da comissão de acompanhamento da administração de boas práticas de ensino no seio da escola; C.2. Fortalecer medidas contra a indisciplina; C.3. Inspecionar o método de classificação do aproveitamento escolar dos alunos; C.4. Supervisionar mais perto a distribuição dos alunos por causa de sobrelotação que chega a 45 alunos por turma; C.5. Valorizar o professor.	C.1.Acompanhamento C.2. Disciplina C.3. inspeção C.4. Supervisão C.5. Valorização

A mudança educacional para a melhoria das EM deverá centrar-se quer nas condições organizacionais da escola, quer na organização do ensino e da aprendizagem (Bolívar, 2012; Cabral, 2014) como desde há várias décadas a investigação tem vindo a demonstrar enfatizando a centralidade dos processos de gestão e liderança escolar na melhoria da eficácia das escolas (Bolívar, 2003; 2012; Hopkins, 2007; Marzano, 2005). CabraI, Alves & Cunha (2020) entendem que "a melhoria eficaz das escolas parece passar pelo caráter estratégico, sistemático, abrangente e integrador dos projetos de melhoria a desenvolver, alicerçado numa cultura colaborativa orientada para a capacitação interna da organização escolar" (p. 11).

Para tal, é preciso três liberdades (Bolivar, 2020). Liberdade dos professores para se organizarem, a título individual e coletivo, respondendo às novas dinâmicas e desafios educativos. Liberdade das escolas para definirem os seus projetos e modos de organização. Liberdade da CE para promover os bons cultivos de melhoria escolar nas EM de Cabinda para que sejam CAP com visão e valores compartilhados, com foco coletivo na aprendizagem do aluno, com práticas de ensino "desprivatizadas", com responsabilidade coletiva pela aprendizagem do aluno, e interdependência profissional (Bolivar, 2014; 2015).

Por isso, transformar uma escola em uma CAP é um processo com diferentes graus de desenvolvimento que contribui para o desenvolvimento organizacional da escola, implicando a capacitação de funcionários e possibilitando o surgimento de lideranças intermediárias (Bolívar, 2020) e "não podemos perder a ideia da escola como um bem comum, como uma instituição na qual se aprende a viver com os outros, a partilhar um conhecimento baseado na ciência, a trabalhar em comum no respeito pelas nossas diferenças" (*ibid*., p.9).

Será que essas propostas se enquadram nas exigências dos indicadores hoje defendidos para os processos de melhoria escolar com impacto nos modos de ensinar dos professores e aprender dos alunos?

4.2.3. Relação entre as propostas comuns e indicadores de melhoria escolar

Procurou-se, como se vê no Quadro 53, enquadrar as propostas comuns nos indicadores de melhoria escolar.

Quadro 53 - Relação entre propostas comuns e indicadores

Indicadores de melhoria escolar	Propostas Comuns
Colocar os dados no centro dos processos de melhoria escola	
Capacitar as EM em CAP	1. Criar nas escolas a comissão de acompanhamento da administração de boas práticas de ensino no seio da escola; 2. Criar o Conselho Científico; 3. Criar pequenos grupos de estudo; 4. Criar monitores das classes avançadas a ajudar as classes menores; 5. Criar pequenos trabalhos de grupo onde se aprofundam os conteúdos; 6. Criar uma rede de intercomunicabilidade e de apoio; 6. Mais treinamentos dos novos métodos educativos; 7. Maior investimento em pessoal; 8. Fortalecer medidas contra a indisciplina.
Liderança partilhada	1. Realização de encontros com os professores sobre o funcionamento das escolas e sobre os processos de ensino e aprendizagem; 2. Respeitar opiniões dos professores; 3. Mais democracia; 4. Dialogar sempre com o pessoal docente e não docente; 5. Aceitar as críticas para melhorar; 6. Precisamos de trabalhar juntos e corrigir o que está mal e melhorar o que está bem; 7. Facilitar encontro entre as direções das escolas e os professores; 8. Partilhar as dificuldades e estudar os mecanismos para superá-las.
Prestação de contas inteligente	1. Ter uma equipa exclusiva só para as tarefas da CDE; 2. Escutar também os professores e não só os directores; 3. Mais ações formativas para os membros da CDE; 4. Maior acompanhamento das atividades pedagógico-didáticas dos professores; 5. O aumento de membros da CDE com eficiência e formação na área; 6. Melhorar as ações no que toca o acompanhamento das escolas; 7. Mais aproximação da CDE junto das Escola; 8. Facilitar encontros entre as direções das escolas e os professores.

Observando este Quadro, verifica-se a ausência das propostas comuns que colocam os dados como ponto de partida dos processos de melhoria da CDE, prova de ser uma cultura alheia à realidade das EM, tornando-se necessário explicar a sua importância numa escola que procura melhorar a qualidade do seu ensino; pois que, como já sublinhamos, sem dados credíveis não há processo de melhoria escolar (Bolivar, 2012).

Mas algumas dessas propostas como *a Realização de encontros com os professores sobre o funcionamento das escolas e sobre os processos de ensino e aprendizagem; Respeitar opiniões dos professores; Mais democracia; Dialogar sempre com o pessoal docente e não docente; Aceitar as críticas para melhorar; Escutar também os professores e não só os diretores; Partilhar as dificuldades e estudar os mecanismos como superá-los; Precisamos de trabalhar juntos e corrigir o que está e melhorar o que está bem; a criação do Conselho científico* podem servir de elementos bem como do quadro favorável para a recolha de dados importantes e credíveis para os processos de melhoria escolar.

Para isso, é necessário a criação, dentro das escolas, de centros de coleta de dados e a sua integração nos processos de melhoria escolar (Hopking, 2007). Todavia os dados do diagnóstico para melhoria escolar não podem vir de constatações motivadas sobretudo pela hipocrisia institucional ou nem organizacional com processos de auto-avaliação informais ligados, muitas vezes, de maneira espontânea, a acontecimentos particulares e pontuais, processos pouco sistemáticos, baseados em opiniões, sem pressupor um processo de recolha de informação (quantitativa ou qualitativa), com base fundamentada para formular juízos corretos (Bolivar, 2012) e inserido numa estratégia deliberada para melhoria: Recolher a informação, interpretá-la, analisá-la para a utilizar de um modo consciente na tomada de decisões (*ibid*.).

Fez-se o mesmo exercício com as propostas particulares de cada Grupo como aparece no Quadro 54.

Quadro 54 - Relação entre propostas particulares e indicadores de melhoria

Indicadores de melhoria escolar	Propostas particulares do Grupo A e B
Colocar os dados no centro dos processos de melhoria escola	
Capacitar as EM em CAP	1. Formação de quadros com conhecimento em Ciências da Educação; 2. Refrescamento dos quadros do setor; 3. Colocar os quadros do setor em função da sua área de formação; 4. Rever as direções das escolas com quadros qualificados; 5. Melhor conhecimento da realidade da vida dos professores nas escolas; 6. Valorizar o professor (Grupo B).
Liderança partilhada	1. Espírito de humildade em relação à aceitação dos erros e sugestões dos professores (Grupo B).
Prestação de contas inteligente	1. Dever ter o poder de propor os programas curriculares, os regulamentos das escolas a nível nacional ou provincial; 2. Uma cabimentação financeira que possibilita levar avante as suas responsabilidades, assim como acompanhar em todas as escolas o nível e o grau de cumprimento das orientações (Grupo A); 3. Pelo menos quatro vezes por ano os encontros com directores; 4. Inspecionar o método de classificação do aproveitamento escolar dos alunos; 5. Supervisionar mais perto a distribuição dos alunos por causa de sobrelotação que chega a 45 alunos por turmas; 6. Fortalecer medidas contra a indisciplina; 7. Reuniões trimestrais com as escolas; (Grupo B).

Também nas propostas particulares não há nenhuma que coloca os dados como ponto de partida dos processos de melhoria escolar, mas algumas podem servir de elementos ou do ambiente para a recolha de dados como *Reuniões trimestrais com as escolas, Espírito de humildade em relação à aceitação dos erros e sugestões dos professores, Melhor conhecimento da realidade da vida dos professores nas escolas*.

As propostas particulares do Grupo A estão exclusivamente enquadradas com a prestação de conta inteligente tendo como destaque a necessidade de ver a CDE estar mais presente na vida das EM numa dinâmica de "prestação de contas responsável", "prestação criativa de contas" que requer uma maior atenção à boa governação das escolas e menos fantasias acerca do seu controlo total, o que só é possível se as instituições tiverem direito a uma margem de autogovernação, adequada às suas tarefas específicas; e requer a clareza dos processos e a forma como estes são conhecidos e se ligam às experiências dos indivíduos e ao significado que lhes atribuem (Barzanò, 2012).

As propostas particulares do Grupo B enquadram-se nos pressupostos, por um lado, da capacitação das Escolas com *mais formação qualificada na área da educação, a concessão de bolsas de estudo aos professores, a necessidade de rever as direções das escolas colocando quadros qualificados, o reajustamento de colocação de outros quadros (sudiretores, coordenadores de disciplinas e de turma) em função da sua área de formação* e, por outro lado, da prestação de contas inteligente *com rigor na inspeção das ações das direções nas escolas, inspecionar o método de classificação do aproveitamento escolar dos alunos, supervisionar mais perto a distribuição dos alunos por causa de sobrelotação que chega a 45 alunos por turmas.*

Portanto, em todas estas propostas comuns e particulares aparecem algumas variáveis caraterizadoras dos processos de melhoria escolar. Por isso, podem bem valorizar e dinamizar a ação da CDE na construção duma cultura de melhoria do ensino-aprendizagem nas EM de Cabinda para que sejam, na verdade, boas escolas, capazes de ensinar a todos os seus alunos. Pois, como já foi referido na revisão bibliográfica, a capacitação das escolas para a melhoria escolar precisa duma prestação de contas inteligente que contribua para pressionar e incentivar a melhoria (Hopkins, 2001; 2007). Este modelo de prestação de contas, promotora da melhoria escolar, deverá colocar e centrar a sua responsabilidade na aprendizagem dos alunos (Marzano, 2009).

Para que tal aconteça, é necessário criar certas condições políticas, organizacionais e profissionais, não só para a organização e o funcionamento da CDE mas também para o próprio funcionamento e a organização das EM; pois, as mudanças a introduzir na escola devem ser pensadas numa perspetiva sistemática, isto é, a dimensão da sala de aula, bem como as dimensões organizativas da escola e do currículo estabelecido, as dimensões que concernem aos docentes enquanto grupo profissional, nomeadamente os saberes profissionais considerados com suas (in) certezas e "desconfianças" (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015).

CAPÍTULO VI
PARA A MELHORIA DAS ESCOLAS MISSIONÁRIAS

As condições políticas, organizacionais e profissionais são guias orientadoras que balizam as ações para o alcance das metas estabelecidas. É neste sentido que, para a construção de melhoria do ensino-aprendizagem das EM de Cabinda, é necessário que a CDE, na sua qualidade de gestora escolar, crie as condições necessárias de acordo com as novas exigências dos processos de melhoria escolar.

Para tal é preciso conhecer os novos pressupostos dos processos de melhoria de ensino-aprendizagem, clarificar as exigências da liderança para a melhoria escolar, redefinir funções e responsabilidades da CDE, promover a sua capacitação, bem como das próprias escolas e valorizar o professor no seu papel de verdadeiro protagonista porque do que pretendemos da escola depende em grande parte dele.

1. Os novos caminhos da melhoria dos processos e dos resultados educativos

A melhoria dos processos e dos resultados educativos está hoje relacionada com a aprendizagem dos alunos. Por isso, uma mudança educativa sem impacto na qualidade de aprendizagem dos alunos, dificilmente será classificada de melhoria (Bolivar, 2012; Alves, 2012). Esta nova perspetiva tem dois pontos de partida, muito importantes: a mudança para melhoria escolar é possível em qualquer escola e para isso é preciso conhecer a situação real de cada escola, isto é, ter dados credíveis sobre a escola.

1.1. Qualquer escola pode ser uma boa escola

De acordo com Alves (2012), o objetivo de melhorar a qualidade do ensino trouxe muitas ilusões com processos políticos, sociais, profissionais e pessoais complexos que impedem de ver a realidade como ela é, nas suas diferentes dimensões. Esta cegueira face ao real é, de facto, a principal barreira a um processo de melhoria das ações e dos resultados educativos. Nesta perspetiva, ver e compreender as ilusões é a condição *sine qua non* para organizar uma ação sistemática de melhorar os processos e resultados educativos (*ibid*).

A história do SE angolano não escapa a esta lógica de ilusões com o fracasso das sucessivas reformas educativas com vista à melhoria da qualidade do seu ensino como

sublínhamos no primeiro capítulo deste estudo, justificando assim os sucessivos apelos para melhorar a qualidade do ensino feitos pelo Presidente da República de Angola[33]. A verdadeira questão está no conteúdo desta qualidade, isto é, de que qualidade se pretende.

As políticas educativas são sempre condicionadas por uma determinada época e por um determinado contexto que encerram em si mesmos uma visão específica da educação escolar (Alves & Cabral, 2016). Antes dos anos 70 do século XX, os conceitos como insucesso escolar e abandono escolar não eram referenciados nas práticas profissionais nem nas políticas públicas (*ibid*.). O importante era garantir que os melhores transitem e progridam nos seus estudos e os que não podiam eram esquecidos e obrigados a repetir de classe.

Infelizmente é ainda esta perceção que orienta as políticas educativas no nosso sistema educativo angolano e em particular nas nossas EM com a prioridade dada ao bom aluno para ganhar a clientela numa perspetiva do ensino de mercado e de lucro como sublinhou um dos nossos inquiridos ao afirmar que

> as EM foram e continuam a serem muito procuradas porque os objetivos que se propõem têm dado os seus resultados, pois os níveis de aprendizagem são maiores em relação aos alunos na mesma classe da outra escola, a passagem de classe com conhecimentos bem assimilados, é a expressão do mérito da aprendizagem que o aluno adquiriu ao longo do ano. Portanto, a grande concorrência dos pais e encarregados de educação às escolas missionárias é o sinal do impacto das orientações que a Igreja defende (E8).

Porém, a partir da década de 70 do século XX, a paradigma mudou e uma nova missão é atribuída à escola de passar a "integrar e ensinar todos os alunos, mesmo os que não estejam motivados ou que não tenham as melhores condições para aprender" (Rodrigues, 2010, p. 34), desencadeando assim vários estudos, debates e publicações sobre o tema do "insucesso escolar" e o "abandono escolar". O que, no campo político, deu origem a uma série de medidas e programas de intervenção com vista à promoção do sucesso escolar como foi o caso do "Programa Mais Sucesso Escolar" (PMSE) lançado, no início de 2009 pelo Ministério da Educação de Portugal como uma das estratégias

[33] Como foi ultimamente na tomada de posse da nova ministra, nomeada no dia 16 de março 2020 em substituição da Ministra Ana Paula Tuavanje Elias que tinha sido nomeada em 8 de outubro de 2019. Só ficou seis meses no cargo. A nova é a terceira ministra nomeada em 2 anos do mandato do Presidente João Lourenço. Em todas as tomadas de posse do titular da pasta da educação o mote é sempre o mesmo: "Com a tua nomeação, te colocamos o desafio de melhorar a qualidade do nosso ensino". Será que o problema está na pessoa do titular do ministério?

pedagógicas alternativas para lidar com o insucesso escolar no ensino básico, tendo em conta as taxas de retenção.

Mas, em muitos casos, como afirma Barroso (2001), foram muitas as "mudanças" e poucas as "diferenças", principalmente no que se refere ao trabalho pedagógico em sala de aula e Escudero (2004) reforça que as inovações adotadas têm-se ficado ao nível da superfície, têm mudado a linguagem e algumas estruturas, mas não têm conseguido alterar a prática do ensino que se passa na sala de aula, lugar privilegiado e apropriado de mudança e de melhoria.

Hoje muitos estudos apontam para a ideia de que o sucesso é possível para todos os alunos; há políticas, dispositivos, vontades, saberes e poderes organizacionais que mostram ser possível outra escola, outros processos e outros resultados educativos (Alves & Palmeirão, 2016); pois qualquer escola pode ser uma boa escola (*every school a great school*), desde que se coloque a ênfase das reformas a efetuar na melhoria da qualidade do ensino e nas práticas educativas em sala de aula (Hopkins, 2007). Para conseguir este objetivo é preciso um compromisso com uma mudança sistémica de larga escala, na qual as escolas colaborem com vista à melhoria das aprendizagens de todos os alunos em todas escolas (Alves & Cabral, 2016).

A fotografia aqui feita (de uma parte) do sistema do ensino angolano apresentou as escolas com muitas debilidades e constrangimentos (cf. cap. 2), justificando a pergunta: Será que elas podem tornar-se também boas escolas? A resposta afirmativa requer, como defende Hopkins (2007), que se coloque a ênfase das suas reformas no lugar central da melhoria escolar, isto é, na sala de aula. De facto, as escolas melhoram quando são capazes de mobilizar as suas energias e coordenar os seus distintos componentes no desenvolvimento das suas capacidades como sistema e dos professores para que sejam responsáveis pela aprendizagem e tomem em consideração as necessidades dos estudantes e as preocupações da comunidade (Darling-Hammond, 2001). Assim, acredita-se que mesmo uma escola com aulas em baixo de árvores pode tornar-se uma boa escola, capaz de ensinar a todos os seus alunos.

Para isso, não é necessário alterar todas as regras da organização escolar (Cabral, 2014), nem ter apenas os recursos financeiros (Marzano, 2009), mas as mudanças sensíveis, que provocam efeitos nos modos de aprender dos alunos (e dos docentes), requerem que se altere, pelo menos, uma das variáveis chave dessa gramática: i) o modo de gestão do currículo prescrito, ii) o modo de organizar os grupos de alunos em turmas, iii) a forma de alocar os professores aos alunos, iv) o modo de gerir os tempos e / ou os

espaços de ensino e aprendizagem e v) os modos de trabalhar dos professores (e dos alunos) (Alves, Formosinho & Verdasca, 2016). Para tal é preciso que se passe de um registo de prescrição normativa para o de profissionalismo (Hopkins, 2007) ou de "profissionalidade interativa" (Fullan & Hargreaves, 2001), ou seja, se passe da intervenção direta do Estado através dos decretos para um desenvolvimento da "metacapacidade" nas escolas, entendida enquanto "capacidade interna de mudança" (Bolívar, 2012) onde se privilegia a interação e a reflexão sobre a ação.

É este pressuposto de que qualquer escola pode tornar-se em boa escola, capaz de ensinar a todos seus alunos que deveria ser o princípio orientador de toda a missão da CDE. Para tal, é preciso conhecer o que se passa na escola e de modo particular na sala de aula, lugar propício de melhoria escolar.

1.2. Colocar os dados no centro da melhoria escolar

Segundo Earl e Katz (2006), a melhoria no ensino requer, como primeiro passo, colocar os dados no centro da melhoria. Infelizmente os métodos de regulamentação nas políticas giram em torno de uma regulamentação baseada em normas e não nos resultados (Barroso, 2006). Por isso, os processos de melhoria escolar incidem na colocação dos dados no centro da melhoria num trabalho em equipa e autovaliação com a implicação de todosos atores da comunidade educativa (Bolivar, 2012).

A ausência de dados na política da ação da CDE bem como no funcionamento das EM foi notória neste estudo, prova duma cultura predominante da não utilização dos dados como um componente essencial dos esforços de melhoria e "sem boa informação, o pessoal da escola pode ser apanhado desprevenido ou pode tomar decisões baseadas em perceções individuais, opiniões, e observações limitadas" (Earl & Katz, 2006, p. 6). Por esta razão, é necessária a instituição duma cultura de utilização dos dados. Recolher a informação, interpretá-la, analisá-la para a utilizar de um modo consciente na tomada de decisões, isto é, transformar os dados recolhidos em informação, posteriormente, em conhecimento, e, por último, em ações construtivas (Bolivar, 2012).

Concretamente, é preciso saber a situação real da escola, isto é, i) os resultados académicos obtidos pelos alunos ao longo do tempo, comparando resultados internos e externos, ii) os outros resultados relacionados com a socialização e a estimulação dos alunos e a evolução pessoal de cada aluno, iii) os dados relativos a perceções que as pessoas (alunos, professores, pais, funcionários) têm sobre o clima escolar, sobre a

organização do espaço e o tempo, sobre as relações pedagógicas, sobre as lideranças, sobre os métodos de ensino e de avaliação (Alves, 2012).

Escudero (2010) fala de: i) dados demográficos sobre os alunos (os seus contextos sociais, familiares, condições de vida, trajetória escolar); ii) dados que reflitam perceções e avaliações de diferentes sujeitos sobre diversos aspetos (diretores, professores, alunos, famílias, inspetores, formadores e consultores); iii) dados sobre as estrturas e processos escolares: projetos da escola e projetos pedagógicos, programas ou medidas específicas, metodologias de ensino, etapas, matérias ou áreas; iv) dados sobre os resultados escolares: aprendizagens dos estudantes ao longo das etapas e nos momentos-chave de transição entre elas, de ensino regular e de programas espciais, de graduação e transição para outros estádios formativos.

Todas essas informações são centrais para se compreender o pulsar da escola, pois a realidade é, em larga medida, o que os sujeitos pensam sobre ela. Daí a centralidade deste olhar e desta escuta sistemática como ponto de partida para todo o processo de melhoria escolar; pois "quando os fazedores de políticas e o pessoal da escola ignoram informação, ou confiam em informação desadequada, correm o risco de tomar más decisões" (Earl & Katz, 2006, p. 6). Cabe a cada escola decidir sobre os dados a serem recolhidos, tendo em conta a particularidade de cada escola.

Esses dados recolhidos são meras evidências das realidades educativas; pois em si mesmos, pouco valem. É preciso fazê-los falar, é preciso a diversidade de competências para ler e interpretar os dados e desenvolver planos de ação consistentes e participados, de pouco serve dispor de muitos dados, se manejados às cegas (Alves, 2012). É preciso compreender as causas (sempre múltiplas) que os geram e isto só se consegue através de práticas sistemáticas de discussão e interpretação (*ibid*.). Só começam a ser importantes, a partir do momento em que a "comunidade educativa" se apropria deles, os entende, os aprofunda, os compreende e se compromete a agir para os melhorar. Por isso, o processo de triangulação de dados, a implicação de todos os atores numa lógica genuína de compreensão e de comprometimento numa ação de melhoria consituem um momento-chave no início do processo de melhoria (*ibid*.).

Para promover este espírito de trabalhar com os dados para tornar as EM em boas escolas, é preciso uma redefinição da liderança da CDE como gestora escolar.

2. A redefinição da liderança da CDE

O objetivo de trabalhar para a melhoria escolar exige uma nova definição da liderança, enquanto catalisador para uma mudança sistémica (Hopkin, 2007). É esta "liderança determinada" no desencadeamento e manutenção de processos de melhoria nas escolas que a CDE é chamada a assumir no seu papel de gestora das EM porque esta forma de liderança tem o poder de maximizar o impacto dos chamados quatro eixos (aprendizagem personalizada, ensino profissionalizado, redes e colaboração e prestação de contas inteligente) de Hopking (2007) nas escolas, bem como o poder de os fazer funcionar em diferentes contextos como o de Cabinda com a realidade do seu sistema educativo.

Esta forma de liderança focaliza a sua ação na visão e nos objetivos da escola, nas estruturas e processos académicos e nas pessoas, tornando-se motores para a performance organizacional por estar atenta às aprendizagens (não só às dos alunos, mas às de toda a comunidade educativa), sendo que a melhoria das aprendizagens dos alunos é entendida como o resultado de um processo conjunto de aprendizagem dos vários elementos e estruturas que fazem parte da escola (Bolívar, 2012).

Uma dessas estruturas é a liderança nas organizações escolares por ser crucial para a inovação no ensino e na aprendizagem num sistema, como o nosso de Angola, extensamente ancorado em lógicas e práticas burocráticas, de balcanização disciplinar, de fechamento na sala de aula, de transmissão oral massiva de conhecimentos, com os alunos sentados tomados como armazéns de informação, mormente seriados pela reprodução escrita dos conhecimentos (Lourenço-Gil, Machado, Cabral & Alves, 2020).

Leithwood et al. (2004) apresentam pressupostos duma liderança escolar de sucesso assentam num conjunto de práticas agrupadas em quatro categorias: a) Definir uma direção, o que envolve a construção de uma visão partilhada, fomentar a aceitação dos objetivos coletivos e a fixação de expetativas elevadas; b) Desenvolver as pessoas, que compreende a disponibilização de apoios, a demonstração de consideração às pessoas, fomentar a estimulação inteletual e a apresentação de modelos adequados; c) Ajustar e orientar a organização, o que inclui a construção de culturas colaborativas, a reestruturação interna, e a construção de relações positivas com as famílias e a comunidade educativa; d) Melhorar o programa de ensino e aprendizagem, o que abrange o recrutamento de colaboradores, a prestação de apoios no âmbito do ensino e da aprendizagem, o acompanhamento e a monitorização das atividades escolares.

Para Bolivar (2020), os estudos de caso e pesquisas sobre a melhoria da liderança propõe quatro linhas principais de ação: i) (re) definir responsabilidades de liderança escolar, ii) distribuir a liderença, iii) desenvolver competências para liderença eficaz e iv) fazer da liderença escolar uma profissão atraente.

Este tipo de liderança deverá focar-se em três propósitos fundamentais: (i) definir um rumo (permitir que cada aluno atinja o seu potencial e traduzir esta visão em todo o currículo escolar), (ii) desenvolver as pessoas (permitir que os alunos se tornem aprendentes ativos e criar escolas que se constituam enquanto comunidades profissionais de aprendizagem), (iii) desenvolver a organização (criar escolas baseadas na evidência e uma organização eficaz e envolver-se em redes, colaborando para a diversidade do currículo, o apoio profissional e o alargamento de serviços) (Alves & Cabral, 2016).

A forma mais apropriada para assumir este modelo de liderança é a da supervisão pedagógica, entendida como a ação de ensinar, isto é, fazer aprender alguma coisa a alguém e requer um conhecimento profissional do professor e a operacionalização de um ato profissional (Roldão, 1998), uma ação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação (Vieira, 1993; 2006), uma supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração, no quadro da autonomia docente (Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Roldão, 2008), uma supervisão virada essencialmente para os processos de ensino e aprendizagem, isto é, para a sala de aula.

A supervisão foi a forma mais votada pelos professores inquiridos como o modo de atuação da CDE com 47%. "Liderar a aprendizagem" não significa supervisionar e avaliar os professores, mas sim estabelecer as condições e os contextos que favorecem a aprendizagem profissional (Fullan, 2019). Nesta perspetiva, o papel da CDE como supervisora será de estimular a colaboração na divisão de responsabilidades, mas, acima de tudo, na mobilização de novos saberes e no envolvimento de todos para a mudança de práticas na sala de aula, elevando o nível do sucesso académico e pessoal dos alunos.

Deste modo, a CDE torna-se uma entidade de mudança, impulsionadora de aprendizagens, planificando atividades, observando aulas, experimentando práticas inovadoras com os docentes, devolvendo um olhar crítico sobre a ação educativa, indo ao encontro do proposto pelos nossos inqueridos dos Grupos A e B ao exigir *Maior acompanhamento das atividades pedagógico-didáticas dos professores, mais treinamentos dos novos métodos educativos, Maior envolvimento da CDE nos processos*

educativos; Mais atividades relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem, melhorando assim a aprendizagem, a didática, o apoio aos alunos, a qualidade do contexto escolar.

Para tal, a CDE procurará aumentar a sua supervisão e sua implicação nas EM com membros qualificados e com experiência docente; pois a supervisão exige um acompanhamento de proximidade com especialistas na matéria e pode ser feito através de reuniões/informações diretas com os docentes ou não docentes ou os seus representantes, reuniões/informações com os pais ou os seus representantes, reuniões/informações com os alunos ou os seus representantes. Para isso é fundamental estabelecer periodicidade mínima para reunir/obter certo tipo de informação pré-estabelecida, contribuindo assim para a construção de uma cultura de colaboração mais colegial ou profissional, com foco na aprendizagem (de os alunos, mas, por isso mesmo, os professores). Para que tal aconteça, é preciso que a CDE como líder escolar tenha autonomia para tomar decisões importantes sobre a adaptação do currículo às necessidades locais, promover o trabalho em equipa entre professores e participar na supervisão, avaliação e desenvolvimento profissional de professores (Bolivar, 2020).

Esta nova forma de liderança para promoção da melhoria escolar das EM exigirá uma nova organização e um novo modo de funcionamento da CDE.

3. A reestruturação e a capacitação da CDE

A exigência duma liderança voltada para a melhoria escolar impõe a revisão da organização e do funcionamento da CDE. Como vimos no diagnóstico apresentado sobretudo pelos professores este modo de trabalhar sem aproximação à escola e àqueles que têm a missão de ensinar não vai ao encontro das exigências duma liderança voltada para a melhoria escolar. Por isso, urge a necessidade da reestruturação e a capacitação da CDE para que seja uma verdadeira promotora da melhoria escolar.

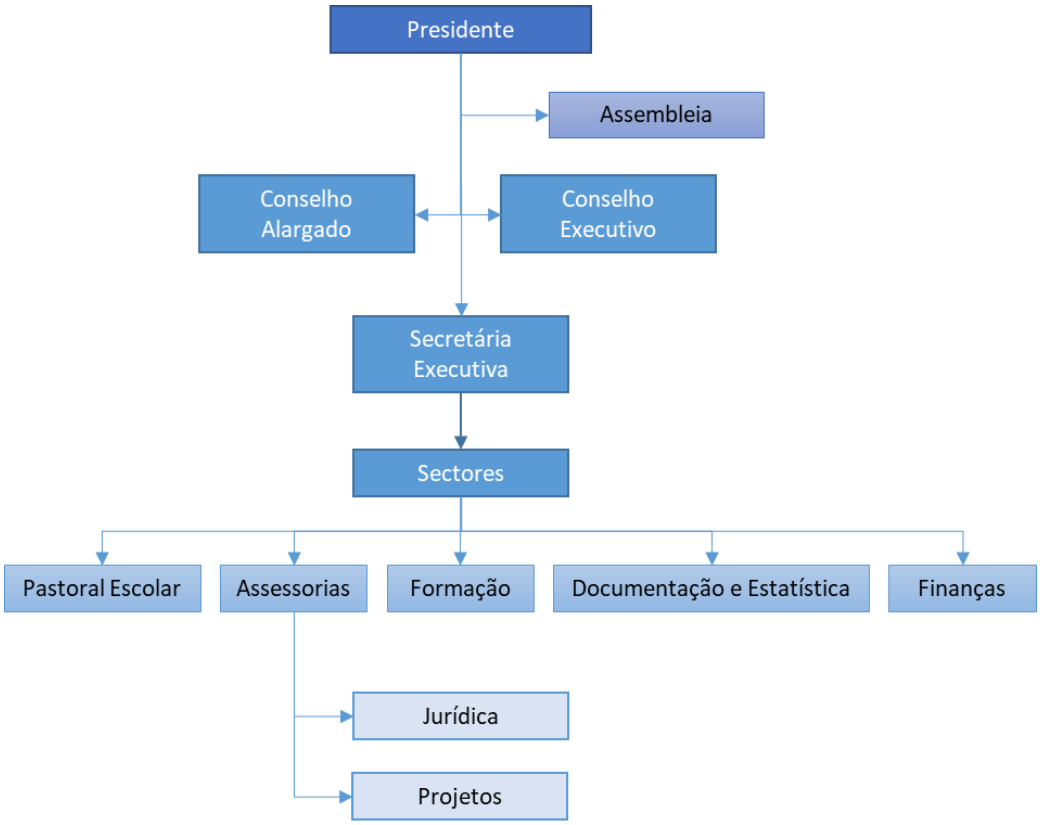
A liderança voltada para a melhoria escolar não pode ser assumida por uma equipa de cinco pessoas que trabalham de forma voluntária e benévola como é neste momento a composição da CDE. Neste contexto, o seu trabalho passa a ser de segundo plano, dos tempos livres e dos intervalos de outras responsabilidades, compreendendo as propostas dos inquiridos ao exigir *uma equipa exclusiva só para as tarefas da CDE* com *um maior número de membros com eficiência e formação na área para o seu envolvimento nos*

processos educativos e mais aproximação junto das escolas e maior acompanhamento dos professores (Grupo A e B).

As últimas propostas do organigrama da CNE e CDE apresentadas pelo Conselho de direção alargado da Comissão Episcopal da Educação Cristã (Catequese e Escolas Católicas) da CEAST ou a CNE, realizado de 17 a 20 de novembro de 2019 em Luanda, são elucidativas duma organização feita à maneira de como a educação é percebida.

Vejamos a proposta na Figura 7 da organização da CNE e na Figura 8 da organização da CDE.

Figura 7 - Proposta da Organigrama da CNE

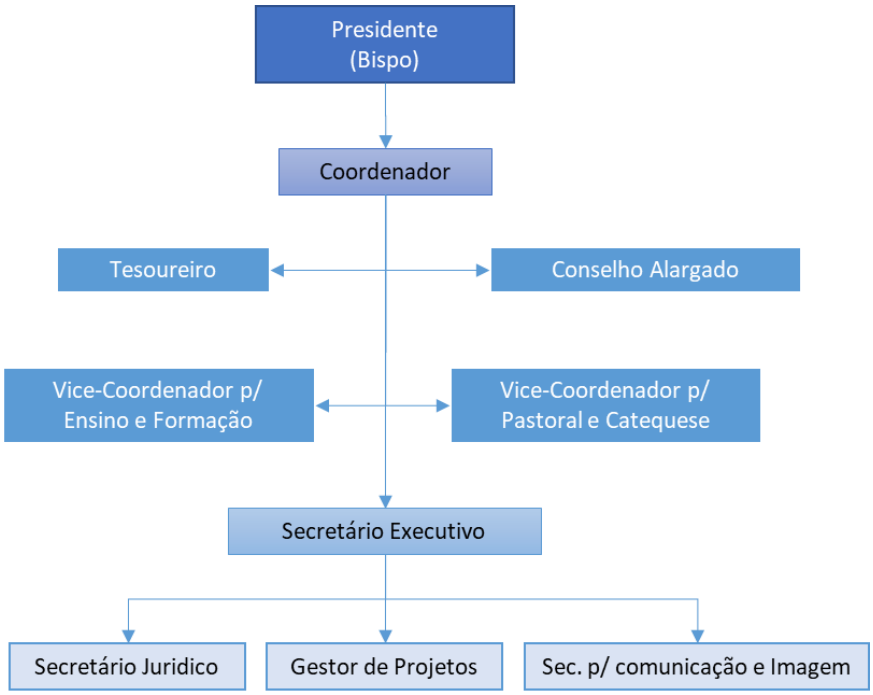


A nossa pergunta é a seguinte: Onde está o foco deste organigrama, pois toda organização deve corresponder aos objetivos que se pretende? Hoje é necessário sabermos o que pretendemos ao querer desenhar um organigrama duma instituição. A atual missão da boa escola exige que o foco seja colocado nos processos de ensino e aprendizagem (Elmore, 2002; Hopkins, 2008; Bolivar, 2012; Palmeirão & Alves, 2016; Alves & Cabral, 2017).

Ao observarmos esta proposta de organigrama os setores de assessoria, formação e documentação e estatística podem ter relação com a sala de aula. Para isso, seria

necessário esclarecer o tipo de assessoria, o tipo de formação, de documentos e de estatísticas pretendidos.

Figura 8 - Proposta da Organigrama da CDE



Verifica-se nesta Figura que nada parece diretamente ligado aos processos de ensino e aprendizagem, exceto a figura do vice-coordenador para Ensino e formação. Os processos de melhoria escolar não são obras duma pessoa, mas exige uma colaboração em equipa (Hargreaves & Fullan, 2001; 2014; Bolivar, 2012; Alves, 2012).

Para ser um órgão mais próximo das escolas, a CDE teria uma estrutura dividida em departamentos, secções ou setores e nas condições atuais pode ainda funcionar com dois departamentos: o departamento de ensino-aprendizagem a ser chefiado por alguém (leigo, sacerdote ou religioso) mas com uma formação especializada na área de Ciências da Educação e seria bom na área da supervisão e um departamento de pastoral e catequese para manter o caráter católico das escolas. Esses departamentos devem trabalhar como equipa para imprimir o espírito colaborativo exigido em todo o processo de melhoria escolar.

Nesta mesma lógica, seria importante definir as responsabilidades deste departamento de ensino-aprendizagem e os instrumentos de apoio ao seu trabalho, o modo de trabalhar e de comunicar através dum sistema de monitorização e

acompanhamento de forma regular no tempo, definir indicadores (informações) a recolher junto das escolas e os seus instrumentos de recolha, os prazos para entrega da informação e os mecanismos de tratamento e análise de dados e, finalmente, instrumentos e prazos para divulgação de informação regular sobre o trabalho desenvolvido.

Para este trabalho, o pessoal da equipa deverá estar suficientemente preparado do ponto de vista das competências de supervisão, de acompanhamento e de tecnicas de recolha e tratamentos dos dados recolhidos, necessárias para garantir a promoção dos processos e resultados educativos nas escolas. Este trabalho de preparação pode ser feito através de encontros, formações e capacitações, dirigidos especialmente ao pessoal dirigente com funções pedagógicas e aos professores co-construtores da melhoria escolar a fim de potenciar os recursos e competências das próprias instituições educativas católicas.

Desta forma, a equipa do departamento de ensino-aprendizagem seria exclusiva só para este trabalho. Seria uma equipa constituída pelas pessoas com a formação na aérea da educação e também com uma longa e informada experiência da docência; pois o ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica, devendo a mesma ser levada a cabo por professores com experiência e competência demonstrada ao longo do seu percurso profissional, com vista à promoção do desenvolvimento profissional dos professores (Alarcão & Tavares, 1987). A este respeito pode-se recorrer aos antigos bons professores ou bons inspetores aposentados que a Província de Cabinda tem. Neste pressuposto, a supervisão apresenta-se como um processo de transmissão de experiência profissional do mais experiente, mais informado e conhecedor dos segredos da profissão para outro profissional (*ibid*.).

Para isso, é necessário capacitar os membros do departamento do ensino e aprendizagem como apontado pelos inquiridos ao pedir *mais ações formativas para os membros da CDE para realização de encontros com os professores sobre os processos de ensino e aprendizagem e para melhorar as ações no que toca o acompanhamento das escolas* e ser, de facto, um "agente externo" (Owens, 1983) ou "amigo crítico" (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003) e uma entidade que tenha um bom nível de conceptualização posto ao serviço de um enfoque prático, ou com capacidade para fortalecer o enfoque racional de problemas práticos que reclamam soluções pragmáticas (Schlemenson, 1990).

A falta de comunicação da CDE foi identificada pelos professores como *uma ausência total dos membros da CDE junto das escolas* nos pontos fracos. Porém, para que qualquer mudança possa ser aceite, é fundamental que o seu sentido seja

compreendido e compartilhado (Stoll & Fink, 1996; Fullan & Hargreaves, 1999). Neste sentido, a CDE deverá também desenvolver práticas eficazes de comunicação, adotando uma postura de maior abertura de diálogo permanente e criando os mecanismos que facilitem a comunicação permanente com as EM de Cabinda e com todos os seus atores. Pois, a mobilização e a implicação da comunidade escolar, para a implementação de projetos educativos eficazes na promoção de mais aprendizagens para todos, passam também por uma comunicação permanente e pela explicação do sentido da ação (Alves & Cabral, 2016).

No diagnóstico ao desempenho da CDE, *a ausência de um espaço físico* foi identificada pelo Grupo A como um dos fatores limitadores da sua ação. Por isso, a criação dum espaço físico digno, apetrechado com equipamentos e materiais apropriados, torna-se um imperativo para o melhor cumprimento do trabalho de aproximação e de acompanhamento para a melhoria escolar das EM.

Assim a CDE restruturada para uma liderança focada na aprendizagem e capacitada com recursos humanos qualificados e quantificados, físicos e financeiros adequados deverá procurar a capacitação das próprias escolas para que sejam elas próprias dinamizadoras e promotoras da sua melhoria escolar, impliquando e responsabilizando as EM e os seus líderes de vários níveis, e os profissionais docentes que os integram (Fullan, 2019; Alves, Cabral & Bolívar, 2020).

4. Capacitação das EM

Capacitar as EM é transformá-las em CAP, um processo com diferentes graus de desenvolvimento que contribui para o desenvolvimento organizacional da escola, implicando a capacitação de funcionários e possibilitando o surgimento de lideranças intermediárias (Hargreaves & Fullan, 2000; Darling-Hammond, 2001; 2007; Bolivar, 2008).

Desta forma, qualquer novo desenho organizacional que seja pensado para a escola e de modo particular as EM deverá associar a si o desenvolvimento da capacidade desta e dos seus atores para analisar e renovar a ação educativa que nela se desenvolva (Formosinho & Machado, 2016).

Neste processo de construção de capacidade interna para a melhoria escolar das EM, é importante que haja um equilíbrio entre a intervenção do Estado e a autonomia das

escolas, sendo que estas, por si próprias e através de redes de escolas, têm de ter autonomia para levar a cabo melhorias e inovações no ensino e na aprendizagem, com o apoio de boas práticas específicas, mas não prescritas (Alves, 2012). Como alega Torres (2011), "a autonomia das organizações só fará sentido se implicar o respeito pela autonomia dos actores que nelas habitam" (p. 108). Por esta razão, "a autonomia da escola não se altera profundamente com as alterações legislativas, mas depende sobretudo do processo pelo qual cada escola e os seus professores a vão construindo e, desse modo, apresentam um percurso orientado para diversificação e flexibilização" (Machado, 2016, p. 33).

Para tal, é preciso organizar um trabalho colaborativo dentro da escola, implementar uma cultura de avaliação, criar uma equipa de condução da mudança negociada, três fatores importantes para a construção da capacidade interna para a melhoria escolar.

O trabalho de melhoria escolar não pode ser fruto dos esforços isolados de uma pessoa, seja ela o diretor ou o coordenador duma disciplina ou duma turma, mas deve ser um trabalho coletivo, dada a diversidade e complexidade dos dados e a heterogeneidade de perceções e representações. Assim sendo, o esforço de pensar e planear a melhoria escolar terá de ser fruto de um trabalho de equipa (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Macbeath, 2011; Bolivar, 2012; Alves, 2012).

Este princípio deve ser orientador de todo o processo que deseja a melhoria de aprendizagem porque é necessária a colaboração de todos os membros da "comunidade educativa" que devem entender os processos de melhoria propostos e se disponham a agir. Para isso, é vital colocar na mesa a questão de saber como se poderão implicar e responsabilizar as pessoas; pois a mudança bem-sucedida em educação deverá ser uma construção conjunta e plural que parte de uma visão e uma missão comuns e da procura conjunta dos caminhos que permitam atingir metas e objetivos claramente partilhados (Perrenoud, 2002).

Sem avaliação não há dados e sem dados não há processos de melhoria; pois avaliar é, sobretudo, aprender, crescer, aumentar a compreensão dos fenómenos para sobre eles podermos agir numa lógica de implicação e melhoria (Bolivar, 2012); pois, "o perigo pior reside no facto de não existir nenhum sistema de avaliação" (*ibid*., p. 258). Notamos este perigo no nosso estudo de mestrado onde chegamos a conclusão de não existir nenhum processo de avaliação institucional ou uma avaliação sistémica das EM e termos encontrado processos informais de autoavaliação ligados a acontecimentos particulares e

pontuais, pouco sistemáticos, baseados em opiões (Mulamba, 2013), uma situação de novo confirmada pela delegada da CNE em Cabinda (cf. E9).

Para a efetivação dos processos de avaliação da escola, é necessário capacitar as EM para aprenderem a ler e a classificar os dados através de dinâmicas internas de debate, interpretação e compreensão, procurando perceber as variáveis (internas e externas) que os geram. Neste sentido, é preciso pensar e organizar os métodos e os instrumentos de coleta de dados que vão ser recolhidos no decurso e no final da avaliação e definir *a priori* para que vão servir esses dados, pois a avaliação é sempre (deve ser) um meio de gerar mais conhecimento e melhorar processos e resultados (Alves, 2012), uma ferramenta indispensável na construção duma escola como uma CAP (Bolivar, 2014).

Esta avaliação deve ser contínua e pode ser orientada, como refere Bolívar (2012), mediante quatro questões: Estamos todos sintonizados em torno dos princípios e orientações definidos? Estamos todos a fazer o que dissemos que faríamos? Os nossos estudantes estão a aprender mais? Para onde iremos depois? Esses dados servem para sabermos onde estamos e fornecem-nos a distância a que nos encontramos do horizonte que queremos alcançar.

Para manter esta cultura de avaliação é necessária uma força que crie o desejo (ou pelo menos o consentimento) de mudança, uma equipa de condução da mudança negociada que Hopkins (2007) chama de Comissão das Boas Práticas que permita a construção de modelos de boas práticas e os nossos inquiridos propuseram a criação nas escolas *da comissão do Conselho científico ou de acompanhamento da administração de boas práticas de ensino, de pequenos grupos de estudo, de monitores das classes avançadas a ajudar as classes menores, de pequenos trabalhos de grupo onde se aprofundam os conteúdos (aprendizagem proximal), de uma rede de intercomunicabilidade e de apoio*; pois, de facto, a melhoria é quase sempre um processo de mudança negociada (Perrenoud, 2002).

Qualquer que seja a sua denominação esta equipa dentro duma EM terá a missão de convocar todos para agir de outro modo e vencer a inércia, para mudar de hábitos, interesses ou rotinas para não ser uma mudança apenas de alguns (Alves, 2005a; 2012). Deverá ser uma equipa que impulsione, estruture, anime os atores dos processos da melhoria desejada. Para além dessas funções assinaladas, esta equipa assumiria três funções vitais segundo Perrenoud (2002): i) clarificar expetativas em termos de princípios gerais e de resultados globais, a atingir num prazo razoável; ii) deixar os atores organizarem-se nos limites traçados por um "plano-quadro" de referência no seio das

equipas pedagógicas; iii) pedir-lhes que todos os anos apresentem contas da sua autonomia.

Assim juntos, a CDE procurará saber como é realizada a planificação do ensino, como se articula o programa a lecionar com os alunos concretos, de que forma a avaliação cumpre a função de gerar novas oportunidades de aprendizagem, quais os estilos cognitivos dos alunos, que tipos de inteligência os caracterizam; essas são operações centrais em qualquer processo de melhoria (Alves, 2012). Esta proposição obriga a situar os esforços de melhoria na sala de aula e exige um conhecimento do que lá se (não) passa, um conhecimento das relações pedagógicas, das estratégias de comunicação e de ensino, das atividades realizadas, das ações e disposições de professores e alunos, dos métodos e instrumentos de avaliação (*ibid*.).

Este processo da capacitação das EM em Cabinda não partirá do nada e poderia aproveitar as Estruturas de Gestão Pedagógica já existentes que fazem parte dos Órgãos e Serviços de apoio à direção (art.º 25.º do Decreto-lei nº. 17/99) e baseadas em dois pilares: a disciplina enquanto unidade do plano de estudos e a turma enquanto célula básica de agrupamento dos alunos.

Este modelo de gestão pedagógica podia evoluir inspirando-se no modelo de organização da escola por equipas educativas apresentado em Portugal que visa "agrupar educativamente os conteúdos em áreas interdisciplinares, agrupar educativamente os alunos em grupos de turmas; agrupar educativamente os professores em equipas educativas" (Formosinho, 1988, p. 1) e ensaiado em várias escolas que se reclamam da autonomia, da gestão centrada na escola e do *empowerment* dos professores, um modelo que fomenta o trabalho colaborativo para potenciar a gestão e o desenvolvimento de atividades de diversificação curricular (Formosinho & Machado, 2014). Supõe uma cooperação docente na planificação, desenvolvimento e avaliação do processo instrutivo e educativo, bem como a atribuição das tarefas mais apropriadas a cada professor, compaginando capacidades essenciais à mudança, por eles serem os agentes (e não o objeto) da mudança educativa (Formosinho & Machado, 2009).

Este modelo de gestão pedagógica favorece o trabalho colaborativo, a partilha de experiências e de boas práticas pedagógicas, tratando-se, pois, "de um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns, assim como valoriza e potencia as experiências e conhecimentos de cada um, ao mesmo tempo que integra tempos e modos de trabalho individual" (Roldão, 2007, p. 28), indo ao encontro das propostas dos inquiridos da criação dentro da escola *da comissão de acompanhamento*

da administração de boas práticas de ensino no seio da escola, de pequenos grupos de estudo, de pequenos trabalhos de grupo onde se aprofundam os conteúdos. Assim poderá contrariar a cultura de ensino "individualista, isolada e privatista" das nossas escolas e a escassez de espaços e/ou inexistência de tempos comuns aos professores para o trabalho em conjunto e a partilha de experiências para focar-se na gestão do programa de cada disciplina, no grupo alargado de alunos e na gestão de um projeto curricular integrado e contextualizado (Machado, 2015a).

Para tal é preciso um exercício do domínio de processos técnicos de gestão (saber como se dirige a equipa docente, conhecer e reunir a documentação necessária, condução de reuniões, etc.), bem como a capacidade para encontrar significados para o que ocorre na escola e na equipa (crenças e incertezas dos professores, problemas disciplinares, conflitos, etc.) e para encontrar saídas e transformar situações menos positivas em ocasiões de crescimento conjunto e aprofundamento do trabalho em equipa (*ibid*). O êxito deste processo depende "da descentralização interna da gestão pedagógica e curricular, da organização do processo de ensino focado na gestão de um projeto curricular integrado e contextualizado e da consideração da liderança como função inerente à equipa e não apenas como característica individual do coordenador formal" (*ibid*., p. 167).

Assim a liderança da coordenação das distintas estruturas de gestão pedagógica deveria encarar a sua função como uma função partilhada, exercida de modo colegial pelos participantes no desenvolvimento curricular e pedagógico do ano, função partilhada numa organização onde convivem a uniformidade e a diversidade, a prescrição e o incentivo à inscrição, a submissão e a autonomia profissional, a burocracia e a adhocracia, a retórica da colegialidade e a socialização num padrão de trabalho fragmentado, a tradição e a inovação na prática pedagógica (Lima, 2011; Formosinho, Machado & Mesquita, 2015; Bolivar, 2015).

A capacitação das EM deverá também passar pela criação das redes escolares e sociais (Bolivar, 2012; Machado, 2014). As atividades congregadoras sublinhadas nos pontos fortes do desempenho da CDE como a *criação de atividades congregadoras e integração de todas as escolas católicas, dando maior dinâmica e maior visibilidade às EM* (Grupo A) e o reconhecimento *dum certo espírito de irmandade com os encontros de troca de experiência entre as escolas e realização de atividades que aproximam as escolas* (Grupo B) podem ser aproveitadas para reforçar o espírito de partilha com encontros de trocas de experiência entre as escolas e não de competitividade e concorrência como acontece com atividade "Manhã de saber". Assim, a CDE poderá

promover esses encontros entre professores, por exemplo, da mesma disciplina, da mesma classe e da mesma área geográfica.

A outra rede que a CDE deveria desenvolver é a da coloboração com os pais, acusados de não serem interventivos na formação dos filhos e responsabilizados pelo seu insucesso escolar (cf. E3). Neste sentido, seriam criados mecanismos e estruturas que favorecem uma intervenção efetiva e não decorativa dos pais na gestão da escola bem como da sala de aula como acontece com as atuais comissões dos pais e encarregados com pouca intervenção (Alves, 2005b). Também seria incentivada mais aproximação personalizada à sala de aula com encontros periódicos com os coordenadores e diretores de turma ou de disciplina para um melhor acompanhamento dos processos de aprendizagem dos seus filhos. A CDE teria o papel de incentivar e orientar as EM a implementar esses encontros, tendo em conta a particularidade de cada.

O estabelecimento de laços de cooperação com os centros de formação académica seria também outra rede de colaboração a encorajar porque favorece a capacitação das EM (CEC, 1982, n.º 77; Formonsinho & Machado, 2014; Formosinho, Machado & Mesquita, 2015; Formosinho, Alves & Verdasca, 2016). Em Cabinda, há o ISCDE (Instituto Superior de Ciência de Educação) com muitos cursos administrados e a CDE poderia fazer uma parceria para a capacitação ou formação contínua dos seus professores, bem como, apesar da distância e dos condicionamentos geográficos por causa da sua condição de enclave, com a Instituições Salesianas de Educação Superior (IUS), conhecida como Instituto João Bosco da UCAN, vocacionado à formação dos professores.

Não basta a celebração das missas nem o ensino da catequese para que as EM sejam, de facto, escolas católicas mas é preciso que sejam escolas verdadeiramente inclusivas, mais viradas pela preocupação dos alunos mais frágeis (Francisco, 2014), que tenham um ambiente caracterizado pela dimensão religiosa de trabalho colaborativo em comunidade educativa com a participação efetiva de todos para a construção duma comunidade aprendente com uma liderança partilhada (CEC, 2014); pois o ensinar é um compromisso muito sério que deve ser sempre compartilhado com toda a comunidade educacional (Francisco, 2015).

O pressuposto de que a liderança da escola contribui, efetivamente para o sucesso escolar e a sua consideração como segundo fator que, de forma significativa, interfere na construção desse sucesso, atrás da qualidade da prestação profissional dos professores (Leithwood et al., 2009) levam-nos a sublinhar o papel importante das lideranças na

construção da capacitação das EM. Delas dependerá o êxito deste modelo da organização escolar pretendida na sua influência expressa na motivação e no empenho proporcionados aos professores e nas boas condições de trabalho disponibilizadas.

Esta influência não está muito pouco condicionada pelas características pessoais dos líderes e muito mais pelas suas práticas de administração, liderança e gestão. Por isso, é necessário formar os novos líderes para este novo desafio das EC (Lopes, 2015) e os nossos inquiridos do Grupo surgiriram *a preparação de lideranças para um acompanhamento personalizado*.

Neste sentido, o papel da liderança da CDE é importante e tem de ser exercida para favorecer as redes de colaboração, proporcionando um verdadeiro ambiente de participação efetiva e associativa e estabelecendo programas concretos do desenvolvimento comunitário; pois a educação resulta da ação de muitos agentes e instituições e, para funcionar bem, precisa de ser partilhada, cooperativamente, pelas restantes instâncias sociais (Bolivar, 2012).

Portanto, a capacitação das EM seria baseada num propósito comum de elevar os resultados do sucesso escolar ao melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Para isso, são precisos o acompanhamento sistemático e a organização de formação próxima das necessidades dos professores, verdadeiros protagonistas da melhoria escolar. É neste sentido que se revela fundamental a valorização do seu papel num modelo de gestão escolar como o nosso onde os professores constituem o grupo social e profissional menos auscultado e ainda menos envolvidos nos processos de conceção das políticas educativas, mesmo sob a égide de um discurso apologético da autonomia, cada vez mais redundante, negando, desta forma, a própria autonomia dos atores escolares para poderem, coletivamente, decidir sobre os aspectos substantivos da vida das suas escolas (Torres, 2011).

5. A valorização do papel do professor

O que queremos da escola depende do que os seus professores conseguem fazer dela (Alves, 2012) e sem os professores capacitados não há melhoria escolar (Bolivar, 2012). Por isso, é bom saber i) que os professores desempenham um papel central na transformação das práticas educativas e na melhoria dos processos e resultados do ensino; ii) que as condições de trabalho são um fator determinante em qualquer processo; iii) que qualquer projeto de mudança é objeto de interpretação por parte de cada professor; iv)

que a mudança é realizada pelas pessoas e as suas satisfações, frustrações, preocupações, motivações e perceções pessoais desempenham um papel central no sucesso/insucesso das inovações que se querem instituir; v) que só uma prática de escuta, de proximidade, de apoio efetivo, de reconhecimento, de valorização, de criação de melhores condições de trabalho pode augurar o sucesso das "mudanças" anunciadas (Alves, 2000).

Assim se compreende a necessidade da proposta feita pelos professores inquiridos, *da valorização do professor*, exigindo que a sua voz seja ouvida com *a realização de encontros sobre o funcionamento das escolas e sobre os processos de ensino e aprendizagem.* Como já referimos no segundo capítulo deste estudo, a Igreja reconhece que o êxito da escola em realizar os seus projetos e alcançar os seus objetivos depende substancialmente do pessoal leigo, crente ou não crente, que nela trabalha, mas com maior responsabilidade para os leigos católicos que, em qualquer escola, desenvolvem atividades diversas, de ensino, direção, administração ou serviços auxiliares (CEC, 1982, nº 1). E o Vaticano II destaca a importância do leigo professor que deve ser preparado com particular solicitude para que possa possuir a arte de educar que corresponde aos novos desafios do nosso tempo (GE 8).

Um desses desafios hoje é a missão da escola de fazer o máximo que é possível para que todos os alunos aprendam os saberes fundamentais para a vida (Bolivar, 2012). Deste modo, o professor fica na primeira linha porque é na sala de aula onde acontece a melhoria do desempenho do aluno. Para isso, urge a valorização da profissão docente, mas sobretudo a conscientização do próprio professor para compreender que a sua função não é dar a matéria, cumprir o programa, mas sim fazer com que, numa lógica colaborativa e organizacional, todos aprendam o máximo possível, elevando deste modo, as possibilidades de sucesso (Alves & Palmeirão, 2016).

Para a maioria dos professores inquiridos, esta valorização passa pela *formação nos processos educativos com mais atividades relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem, mais treinamentos dos novos métodos educativos* como aparece nas propostas do Grupo B. De facto, a melhor valorização do professor, e de modo ainda mais particular do professor duma EC, passa sem dúvida pela formação profissional sólida, que abrange um amplo conjunto de competências culturais, psicológicas e pedagógicas. Por isso, o educador duma EC deveria esforçar-se por obter esta formação profissional, mantê-la e aperfeiçoá-la através de uma atualização adequada e permanente (CEC, 1982).

Esta formação profissional não só implica um amplo leque de competências culturais, psicológicas e pedagógicas, caracterizadas por autonomia, capacidade projetual

e avaliativa, criatividade, abertura à inovação, disposição para a atualização, a pesquisa e a experimentação, mas exige também a capacidade de sintetizar competências profissionais e motivações educativas com uma particular atenção à disposição relacional, hoje exigida pela prática, cada vez mais colegial, da profissionalidade docente (CEC, 2007, nº 22).

Para a Igreja, a competência profissional representa a condição para que se possa exprimir melhor a dimensão educativa do acolhimento, exigindo aos professores católicos a capacidade de criar, de inventar e de gerir ambientes de aprendizagem ricos de oportunidades para que sejam capazes de respeitar as diversidades das 'inteligências' dos alunos e de guiá-los numa aprendizagem significativa e profunda; exigindo deles que saibam acompanhar os alunos rumo a objetivos elevados e desafiantes, demonstrar elevadas expetativas em relação a eles, envolver e relacionar os estudantes entre eles e com o mundo (CEC, 2014, nº 7).

Portanto, Alves (2012) esclarece que uma ação docente é profissional quando possui i) um elevado acervo de conhecimentos científicos de nível superior, ii) uma elevada competência técnica nos modos de comunicação e construção de conhecimentos, iii) uma capacidade de aprendizagem ao longo da vida profissional, iv) um elevado compromisso ético (e uma responsabilidade) em relação ao cumprimento da missão de fazer aprender os seus alunos, v) uma autonomia científica e pedagógica nos modos de ver, vi) enunciar e resolver problemas, uma capacidade (e uma vontade) para trabalhar em equipa. Deste modo, compreende-se o apelo de Francisco (2015) de que ensinar é um compromisso muito sério, somente para uma personalidade madura e equilibrada.

Para que os professores sejam cada vez mais profissionais[34], clarifica Alves (2012), i) têm de substituir o dever de obediência pelo dever de serviço e de cuidado ao outro; ii) têm de esperar menos pelas orientações da tutela (que palavra mais proletária!) e agir mais em termos de autoria e de autodeterminação; iii) têm de cumprir menos os programas e agir para que os seus alunos aprendam mais; iv) têm de substituir a predominância de uma avaliação sumativa ao serviço do controlo e da seleção, por uma avaliação formativa ao serviço da aprendizagem; v) têm de agir menos de forma solitária

[34] Perrenoud (2000) apresenta as dez competências necessárias para ensinar: organizar e estimular situações de aprendizagem, gerar a progressão da aprendizagem, conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam, envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho, trabalhar em equipa, participar na gestão da escola, informar e envolver os pais, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, gerar (e gerir) a sua própria formação contínua.

e individual e mais de forma solidária e coletiva; vi) têm de colocar os alunos-pessoas como centro da sua ação docente.

Portanto, a melhoria dos processos e dos resultados educativos está indissociavelmente relacionada com o sentido atribuído pelas pessoas que participam a vários títulos na educação porque a realidade é só transformável com a implicação delas e a mudança é realizada pelas pessoas. Desta forma, as suas satisfações, frustrações, preocupações, motivações e perceções pessoais desempenham um papel central no sucesso/insucesso das inovações que se querem instituir (Alves & Cabral, 2016).

Neste sentido, a valorização do professor passa também por escutá-lo como foi proposto pelos inquiridos, exigindo a humildade de espírito da parte da CDE de *Escutar também os professores e não só os diretores; Respeitar opiniões dos professores, partilhar as dificuldades e estudar os mecanismos de como superá-las; Melhor conhecimento da realidade da vida dos professores nas escolas, etc*. (Grupo A e B).

Para que tal aconteça, a CDE deverá colocar a pessoa do professor no centro das suas preocupações/intervenções numa prática de escuta, de proximidade, de apoio efetivo, de reconhecimento, de valorização, de criação de melhores condições de trabalho para a ativação do querer, do saber e do poder dos professores, isto é, a revalorização da sua profissão (Alves & Cabral, 2016).

CONCLUSÃO

Esta última parte é dedicada à apresentação dos resultados a que chegamos com a reflexão desenvolvida ao longo deste trabalho de investigação, obedecendo à seguinte estrutura: começamos por apresentar as principais conclusões da investigação correspondentes ao alcance dos objetivos do estudo; a seguir algumas limitações; por fim, o contributo da investigação e as sugestões para investigações futuras.

O nosso objectivo principal neste estudo era de sabermos o que a CDE tem feito e pode fazer para tornar as EM boas escolas, capazes de ensinar a todos os seus alunos. Para responder a esta pergunta de partida, colocamos quatro questões de investigação que definiram os quatro objetivos pretendidos e chegamos aos seguintes resultados:

- Quanto ao primeiro objetivo, o modo atual de organização e de funcionamento da CDE não promove os processos de melhoria escolar se atendermos aos seguintes aspetos evidenciados neste estudo: i) a ausência da cultura da avaliação institucional interna e externa para ter dados credíveis da realidade das escolas e precisamente do que se passa na sala, ponto de partida de todo o processo de melhoria escolar (Bolivar, 20012); ii) o reduzido número dos membros da CDE e o seu regime de voluntariado não favorecem um trabalho de aproximação e de acompanhamento das escolas, de modo particular dos professores protagonistas de melhoria escolar (Alves, 2012); iii) a falta dos recursos humanos qualificados na CDE, já que as escolas precisam de um *exper*t para ajudar a fazer bom diagnóstico e encontrar respostas e práticas adequadas (Formosinho & Machado, 2009); iv) a falta de recursos financeiros mínimos e um espaço físico digno e equipado para o seu funcionamento. Todos esses fatores organizacionais e funcionais limitam o desempenho da CDE em prol de melhoria escolar.

- Relativamente ao segundo objetivo, as orientações e ações que promovem a melhoria escolar são aquelas que chegam à sala de aula, incidindo nos processos de aprendizagem (Stoll & Fink, 1996; Ainscow et al., 2001; Bolivar, 2012), dando, desta forma, uma certa autonomia aos professores para liderar as mudanças (Elmore, 2008), por serem os protagonistas de melhoria (Alves, 2000; 2012). Mas, verificámos que as orientações e ações da CDE tendem a ser impostas como normas estabelecidas e decretadas sem margem de autonomia para o professor, são ordens para cumprir com ameaças de sanções, próprias dum sistema educativo centralizado. Desta forma, não contribuem significativamente para melhorar a aprendizagem, verificando-se ainda a existência da taxa elevada de reprovações, não se aproximando fortemente da missão hoje

atribuída à escola e, de modo particular, à EC de ensinar todos os alunos, mesmo os que não estejam motivados ou que não tenham as melhores condições para aprender, os chamados alunos frágeis (Bolivar, 2012; CEC, 2014; Francisco, 2014).

- No que diz respeito ao terceiro objetivo, foram indicadas algumas propostas podendo a implementação de algumas delas contribuir para a valorização e dinamização da CDE para que ela seja uma entidade do exterior que promove e ajuda as EM a transformarem-se em CAP com a liderança partilhada. Para que tal aconteça os seus proponentes desejam uma CDE diferente e não distante da realidade da escola, mais próxima da sala de aula, uma CDE com pessoal suficiente, qualificado na área da supervisão e sobretudo experimentado, uma CDE com recursos financeiros e estruturas físicas condignas para melhor cumprir as suas obrigações em prol de melhoria escolar. Mas faltaram propostas que se referem à recolha de dados credíveis e o seu tratamento, considerados como ponto de partida de todo processo de melhoria escolar (Bolivar, 2012), confirmando, desta forma, a ausência de cultura da avaliação institucional interna e externas nas EM. Todavia algumas dessas propostas podem servir de elementos ou do quadro para a recolha e tratamentos de dados credíveis.

- No que concerne a quarto objetivo, a exequibilidade dessas propostas exige a criação dalgumas condições políticas, organizacionais e profissionais para que a CDE seja capacitada a ajudar as EM a serem elas próprias protagonistas dos seus processos de melhoria com os professores valorizados na sua profissão. Para tal, é preciso a redefinição da missão e da liderança da CDE, a reestruturação do seu modo de trabalhar e funcionar. Sendo assim, a CDE será valorizada como instância de gestão das EM que prioriza na sua ação a promoção dos processos de melhoria escolar e dinamizada para incentivar e capacitar as EM a assumir a missão de fazer o máximo que é possível para que todos os seus alunos aprendam e sejam, de fato e de verdade, boas escolas.

Importa, no entanto, realçar que o nosso estudo permanece incompleto e assume características de estudo introdutório às condições de melhoria das Escolas Missionárias. Como em qualquer trabalho de investigação, reconhecemos algumas limitações da nossa pesquisa que podem ser justificadas em termos de:

i) a ausência de outros estudos sobre a Coordenação Escolar;

ii) o facto de o investigador não ter uma experiência ativa da realidade duma escola por não ser professor nem membro duma direção e ter uma reduzida experiência no uso das técnicas de recolha de informações bem como do seu tratamento;

iii) o reduzido interesse dos professores para participar no inquérito por questionário por não trazer nada de melhoria à sua situação salarial;

iv) o facto de o preenchimento do questionário ter ocorrido em casa com a possibilidade de possíveis ruídos do ambiente interferirem nas respostas;

v) a pouca experiência dos inquiridos com as técnicas de recolha de dados e o seu pouco conhecimento de alguns conceitos em estudo;

vi) a dificuldade em obter uma amostra mais significativa pela falta de indisponibilidade de algumas fontes de informações importantes como o bispo presidente da CNE, o bispo de Cabinda e a coordenadora nacional;

vii) por fim, a distância entre a residência do investigador e o lugar de investigação.

Contudo, em nada essas limitações afetaram os resultados deste estudo.

Importa também realçar que os resultados deste estudo se circunscrevem à CDE e às EM de Cabinda, pelo que não devemos generalizar os seus resultados. Todavia, pela aplicabilidade ou transferibilidade (Spink, 1993; 1994), este estudo com as suas conclusões pode aproveitar às outras dioceses de Angola e desejamos que seja um contributo para trilharmos um verdadeiro caminho de melhoria da qualidade de ensino para as todas as EM de Angola de modo que venham a ser, cada vez mais de facto, escolas de inclusão e não de exclusão de mais frágeis, em linha com a sua vocação de ensinar a todos (CEC, 2014; Francisco, 2014) e servindo, também desta forma, de elemento comparativo como escolas de referência para os outros estabelecimentos escolares do ensino público. Se assim for, será grande o contributo para a melhoria da qualidade do sistema de ensino angolano, já que uma reforma bem-sucedida em grande escala será aquela que é válida para todo o sistema (e não para uma só escola) (Fullan, 2009).

Porém, esperamos que este estudo abra as portas para as futuras investigações-ação e deixamos aqui algumas sugestões que ajudarão a aprofundar as conclusões aqui obtidas:

a) um estudo sobre a supervisão focada na aprendizagem, seria um tema interessante no prolongamento da nossa investigação pelo facto de ter sido identificada pela maioria dos professores inquiridos como a forma de trabalhar da CDE;

b) um estudo sobre a transformação duma EM em CAP e o (s) seu (s) impacto (s) sobre o desenvolvimento profissional docente;

c) um estudo sobre a conscientização, a profissionalização e a valorização do papel do professor nos processos de melhoria escolar;

d) um estudo sobre a relação entre a eficácia dos docentes e a participação em práticas colaborativas colegiais;

e) um estudo sobre a liderança das EM, sendo o segundo fator influente nos processos de ensino e aprendizagem, a seguir os professores, na criação de contextos e ambientes propícios para a aprendizagem, procurando (re) definir responsabilidades de liderança escolar, distribuir liderança, desenvolver competências para liderança eficaz.

f) um estudo sobre a participação dos pais e encarregados da educação na vida escolar e o (s) seu impacto (s) nos processos de aprendizagem dos seus filhos.

Todos esses estudos deverão dum lado, evitar os três desvios denunciados pelo Bolívar (2020) nos trabalhos de investigação – Conhecimentos-escola, Conhecimentos-política, escola-política – e manter um equilíbrio necessário entre os três vértices do triângulo (conhecimento, escola e políticas) e doutro lado, ter em conta da realidade do nosso sistema de ensino com os seus constrangimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRA & UNICEF (2017). *Educação no OGE de 2016*. Luanda: UNICEF/ANG. Disponivel em: https://www.unicef.org/angola.

_____ (2018). *Educação no OGE de 2017*. Luanda: UNICEF/ANG. Disponivel em: https://www.unicef.org/angola.

Afonso, A. J. (2009a). Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo*, 9, 57-69.

_____(2009b). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability basaseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.

Afonso, N., (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: FML.

Afonso, M. & Agostinho, S. (2019). *Avaliando Processos e Resultados em Contexto Escolar: Perspetivas teóricas, Práticas e Desafios*. Benguela: Moderna.

Ainscow, Beresford et al. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: Manual para la formación del professorado*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración.* Madrid: Narcea.

Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

Alarcão, I. (1999). Supervisão na formação: Contributos inovadores. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp. 133-147). Aveiro: Universidade de Aveiro.

_____ (org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed.

_____ (2004). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

_____ (2010). *Supervisão da Prática Pedagogica*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.

Almeida, E. C. (2013). O Difícil Processo de Definição de Fronteiras e Pertenças Político-identitárias no Debate de Cabinda. *Cadernos de Estudos Africanos*, 25, 65-93.

Almeida, L.S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Alves, M. J. (1999). *A Escola e as Lógicas de Ação*. Porto: ASA.

_____ (2000). *O Primeiro de todos os Ofícios*. Porto: ASA.

_____ (2003). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: ASA.

_____ (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: ASA.

_____ (2005a). *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas*. Porto: ASA.

_____ (2005b). *Sucesso na Escola: Um Guia para os Pais. Como ajudar o seu filho a ser bom Aluno*. Porto: ASA.

_____ (2012). Tecendo os caminhos da melhoria dos processos e resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 7-27.

Alves, M. J. & Roldão, M. C. (org.) (2015). *Escolas e Consultorias. Percursos de desenvolvimento*. Porto: FEP/UCP.

Alves, M. J. & Palmeirão, C. (2016). Sucesso Escolar: Horizontes de Possibilidades. In C. Palmeirão & J.M. Alves (org.). *Promoção do sucesso educativa: estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria* (pp. 4-8). Porto: FEP/UCP.

Alves, M. J. & Cabral, I (2016a). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (org.). *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades* (pp. 157-179). Vila Nova de Gaia: FML.

_____ (2016b). O labirinto escolar: ensaio de resgate: In C. Palmeirão & J.M. Alves (org.). *Promoção do sucesso educativa: estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria* (pp. 40-64). Porto: FEP/ UCP.

_____ (org.) (2017). *Uma Outra Escola é Possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: FEP/UCP.

Alves, J. M., Formosinho, J. & e José Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate – a importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (org.). *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades* (pp. 13-18). Vila Nova de Gaia: FML.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas,* 82, 34-52. Disponivel em https://www.psicoperspectivas.cl.

Antunes. R. & Silva, A. P. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97.

Ávila de Azevedo, R. (1963). *Relance sobre a educação em África. Fundamentos e Perspectivas*. Lisboa: Edições 69.

Azevedo, J. (2007). Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (org.). *A Assessoria na Educação em debate* (pp. 32-47). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barbetta, P., A. (2002). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. Florianópolis: Ed. UFSC.

Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa: IIE/ME.

_____ (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministerio da Educação.

_____ (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barzanó, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Italia e Portuga*l. Vila Nova de Gaia: FML.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gravida.

Bento, D. A. (2000). Era da comunidade educativa: ter voz na escola. *Inovação*, 13, 135-152.

Binji, P. (2013). *A Reforma Educativa em Angola: o Desafio da Construção duma Escola Libertadora*. Pádua: Centro Missionario dei Cappuccini.

Bisquera, R. (1989). *Métodos de investigacion educativa: Guia pratica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K., (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolam, R. et al. (2005). Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities. *Research Report nº 637*. Disponível em https://www.education.gov.uk/publications.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizationsa review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*. v. 13, 3, 251-269.

Bolivar, A. (1997a). Liderazgo, mejor y centros educativos. In A. Medina (cord.). *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.

_____(1997b). A escola como organização que aprende. In R. Canário (org.). *Formação e situação do trabalho* (pp. 79-100). Porto: Porto Editora.

_____(1997c). La formación centrada en la escuela: El processo de asesoramento. In J. Lopez y C. Marcelo (eds). *El asesoramiento en la educación* (pp. 380-394). Barcelona: Ariel.

_____ (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

_____ (2000b). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidade. *Revista Española de Pedagogía*, vol.58, 216, 253-274.

_____ (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas.* Porto: ASA.

_____ (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite & A. Lopes (org.). *Escola, currículo e formação de identidades* (pp. 13-50). Porto: ASA.

_____ (2008). A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas. In *As Escolas face a novos desafios* (pp. 113-145). Lisboa: Inspeção geral da Educação.

_____ (2010). Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesa. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.

_____ (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação.* Vila Nova de Gaia: FML.

_____ (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40.

_____ (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, 361, 23-27.

_____ (2016). Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 27, 65, 284-313.

_____ (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.

_____ (2020a). Prefácio. In I. Cabral & J. M. Alves (org.). *Gestão escolar e melhoria das Escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 7-9). Vila de Gaia: FML.

_____ (2020b). Gestão e Liderança Escolar: o que nos diz a investigação à escala global (pp. 17-32). In I. Cabral & J. M. Alves (org.). *Gestão escolar e melhoria das Escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 7-9). Vila de Gaia: FML.

Branco, M. L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação de novos cidadãos.* Lisboa: Instituto Piaget.

Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia na escola. In: A. Nóvoa (org.). *As organizações escolares em análise*. (pp. 123-140). Lisboa: Dom Quixote.

Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia. Os grupos em ação: dialogar, decidir e agir.* Porto: ASA.

Bumba, F. (2019). A lei de bases 17/16: uma reflexão sobre a gratuidade do ensino nas escolas primárias de Cabinda/Angola. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 3, Vol. 9, 88-96.

Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In) Sucesso*. Porto: FEP/UCP.

Cabral, I & Alves, J. M. (org.) (2016). *Da Construção do Sucesso Escolar. Uma Visão Integrada.* Vila de Gaia: FML.

Cabral, I., Alves, J. M. & Cunha, R. S. (org.) (2020). Nota introdutória. Enquadramento do Projeto de Investigação EDUGEST – gestão escolar e melhoria das escolas. In I. Cabral, & J. M. Alves (org.) (2020). *Gestão escolar e melhoria das Escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 11-15). Vila de Gaia: FML.

Carvalho, A. & Ramôa, M. (2012). Ambiguidades nos discursos e nas práticas da assessoria. Um olhar sobre dois anos de consultoria em agrupamentos TEIP, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 103-123.

CEAST (2003). *Identidade e missão da Escola Católica em Angola*. Disponivel em: https://www.ceastangola.org.

CEC (1977). *A escola católica*. Disponível em: https://www.educatio.va ou www.vativan.va.

_____ (1982). *O leigo católico testemunha da fé na escola*. Disponível em: https://www.educatio.va ou www.vativan.va.

_____ (1988). *A Dimensão religiosa da educação na escola católica*. Disponível em: https://www.educatio.va ou www.vativan.va.

_____ (1997). *A escola católica às portas do terceiro milénio*. Disponível em: https://www.educatio.va ou www.vativan.va.

_____ (2007). *Educar juntos na escola católica. Missão partilhada de pessoas consagradas e fiéis leigos. Educar ao diálogo intercultural na escola católica*. Disponível em: https://www.educatio.va ou www.vativan.va.

_____ (2014). *Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova. Instrumentum laboris*. Disponível em: https://www.educatio.va ou www.vativan.va.

CEIC (2014). *Relatório Social. Compromisso com a Educação* (pp. 83-130), Luanda: Edição UCAN.

____ (2016). *Relatório Social. Compromisso com a Educação* (pp. 89-113), Luanda: Edição UCAN.

Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodologias* (pp. 295-316). Petrópolis: Vozes.

CENCO (2014). *Annuaire de l'eglise catholique en Republique Democratique du Congo*. Kinhasa: Editions du Secretariat general de la CENCO.

CESO- CI (Consultores internacionais) (2013). *Estudo de Mercado sobre a Província de Cabinda, Estudo desenvolvido*. In: http:// www.ceso.pt.

Collinson, V., Cook, T. F., & Conley, S. (2006). Organizational Learning: Improving Learning, Teaching, and Leading in School Systems. *Theory Into Practice* 45(2), 107-116.

Collinson, V. & Cook, T. F. (2007). *Organizational Learning: Improving learning teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA.

_____ (2009a). Modelos organizacionais de escola e qualidade do ensino: O futuro em incursão especulativa. In M. França & M. Bezerra (org.), *Política Educacional – gestão e qualidade do ensino* (pp. 45-66). Brasília: Liber Livro.

_____ (2009b). Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas. In *Actas do XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação – Direitos Humanos e Cidadania.* Brasil: ANPAE e UFES.

Coutinho, Cl. P. (2019). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris: Bernard Grasset.

Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assesment and testing policy. *Harvard educational Review*, 64 (1), 5-29.

_____ (2001). *El derecho de la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

De Ketele, J. M. & Roegiers, X., (1993). *Metodologia da Recolha de dados. Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionários, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Denzin, N.K. (1970) *The Research Act in Sociology*. London: Butterworth.

Denzin, N.K.& Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp. 15-41). Porto Alegre: ArtMed.

Dubet, F. (2008). *Faits d´école*. Paris: Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Dufour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61 (8), 6-11.

Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington. IN: Solution Three.

Dufour, R. e al. (2008). *Revisiting professional learning communities at work*. Bloomington: Solution Three.

Earl. L. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data rich world: Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks: Corwin.

Elmore, R. F. (1995). Teaching, learning, and school organization: Principles of practice and the regularities of schooling. *Educational Administration Quarterly*, 31 (3), 55-74.

_____ (1996). La concepción de la misión de la escuela. In *La reestructuración de las escuelas*. *La siguiente generación de la reforma educativa* (pp. 191-202). México: Fondo Cultura Económica.

_____ (1997), Accountability in local school districts: learning to do right things. The politics of education reform. *Issues in Science and Technology, XIV (1)*. Disponivel em http://www.issues.org/14.1/elmore.htm.

_____ (2000). *Building a new struture for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Disponivel em: http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf.

_____ (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.

_____ (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo professional en educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 7 (1-2), 9-48.

_____ (2008). Leadership as the practice of improvement. *Improvingo School Leadership*, vol. 2, (37-68).

_____ (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

_____ (2011). *Transformation of learning in rural Mexico: A personal reflection*. Disponivel em: http://www.researchgate.net.

Elmore, R. F. & Colbs (1990). *Restructuring Schools: The next generation of educational reform*. San Francisco: Jossey.

Escudero, J.M. (2004), Reforma, innovación y mejora. In: J. L. Salvador, D. Rodríguez & A. Bolivar (org.). *Diccionario Enciclopédico de Didática*, Vol. II, (pp. 521-543). Malaga: Aljibe.

_____ (2010). Poner los datos en el centro de la mejora escolar. *Monográfico "Escuela*", febrero, 4-5.

_____ (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. In M.T. González (org.), *Innovaciones en el gobierno y a gestión de los centros escolares* (pp. 117-142). Madrid: Síntesis.

Esteves, A. J. (1986). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima & A. S. Pacheco (org.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboraçãode dissertações e teses* (pp. 105-216). Porto: Porto Editora.

FEC (2013). *Plano estratégico da Comissão Arquidiocesana de Educação de Nampula 2015-2020*. Disponível em: http://www.fecongd.org/pdf/publicacoes/educacaoArquidioceseNampula.pdf.

___ (2014). *Educação na Arquidiocese de Nampula. Estudo diagnóstico do setor*. Disponível em: http://www.fecongd.org/pdf/publicacoes/educacaoArquidioceseNampula.pdf.

Fernando, B. J. (2010). *A escola católica em Angola e o desafio da construção da comunidade educativa*. Monopoli: Edizione Viverein.

Ferreira, M. J. S. M., (2005). Educação e Política em Angola. Uma proposta de diferenciação social. *Cadernos de Estudos Africanos*, 7/8, 105-124.

Flick, V. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Francisco (2013). *Discurso aos estudantes das escolas dos Jesuítas na Itália e Albânia*. Disponível em: https://www.vativan.va.

_____ (2014a). *Discurso aos participantes da plenária da Congregação para Educação Católica*. Disponível em: https://www.vativan.va.

_____ (2014b) *Discurso à União Católica Italiana de Professores, Dirigentes*. Disponível em: https://www.vativan.va.

_____ (2015). "*Educadores e Formadores*", 14.03.15. Disponível em: https://www.educatio.va ou www.vativan.va.

Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração de Escolas Portuguesas. In: CRSE. *A Gestão do Sistema Escolar* (pp.53-102*)*. Lisboa: Ministério da Educação.

_____ (1998). Organizar a Escola para o in (sucesso). In CRSE. *Medidas que Promovam o sucesso educativo* (pp. 105-136). Lisboa: Ministerio da educação.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

. _____ (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. In I. Fialho & H. Salgueiro (org.). *TurmaMais e Sucesso Escolar, contributos teóricos e práticos* (pp. 39-52). CIEP: Evora.

_____ (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, pp. 11-31.

Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.

Formosinho J., Alves J. M. & Verdasca J., (org.). (2016). *Nova organização Pedagógica da escola. Caminhos de Possibilidades*. Vila Nova de Gaia: FML.

Fullan, M. (1998). The meaning of educacional change: A quarter of a centtury of learning. In A. Hargreaves, A. Liberman, M. Fullan & D. Hopkins. *International Handbook of Educacional Change* (pp. 214-228). Dordrech: Kluwre.

Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

_____ (2002b). *los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

_____ (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA.

_____ (2010). Positive Pressure. In A. Hargreaves et al., (eds). *The Second Internacional Handbook of Educational Change* (pp. 119-130). Dordrecht: Springer.

_____ (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque e é vale la pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Gaspar, M. I., Seabra, F., Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 29- 57.

Garvin, D. A., Edmondson, A. C. & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harward Business Review*, 86 (3), 109-116.

Gatti, B. &. André, M. (2010). A relevância dos metódos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In Weller, W. & Pfaff, N. (org.). *Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática* (pp. 29-38). Petrópolis: Vozes.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editor.

Gil, A. C. (1994). *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Góis, A., Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas. Práticas eficazes*. Porto: Asa.

Grilo, L. M. A. (2006). A Educação em Angola – Desafios da Reconstrução, *Boletim Educar Sem Fronteiras,* (suplemento), 3, 1-14.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

_____ (2001). *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.

Hargreaves, A. & Fullan, M. A (2000). *Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.* Porto Alegre: Artmed.

_____ (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Edic. Morata.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?* London: Routledge/Falmer.

_____ (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londers: Routedge & Falmer Press.

_____ (2011). System improvement through collective capacity building. *Jornal of Educacional Adminstration*, 49 (6) 624-636.

Harris, A. & Lambert, L: (2003). *Building Leadership capacity for School Improvement.* Maidenhead: Open University Press.

Harrison, M.I. & Shiron, A. (2010). Organizational diagnosis and assessment. Bridging theory and practice. *Improving Schools*, 13 (2), 172-181.

Hill, M. M & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Silabo.

Hopkins, D. (2001). Los caminhos de la mejora. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 30-44.

_____ (2003). Instructional Leadership and School Improvement. In A. Haris, C. Day, M. Hadfied, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Cgapman. *Effective leadership for school improvement* (pp. 55-71). London: Routledge Falmer.

_____ (2007), *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. Milton Keynes: Open University Press.

_____ (2008). *Hacia una Buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The Past, Present and future of school Improvement: Toward the Age. *British Educational Reearch Journal*, 27 (4), 459-475.

Hopkins, D.; Harris, A.; Stoll, L. & Mackay, T. (2011). School and System Improvement: State of the Art Review. In XXIV *International Congress of School Effectiveness and school Improvement*. Disponível em: http://www.icsei.net/icsei2011.

Houssaye, J (1993). Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pedagogique. In J. Houssaye (ed.). *La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p.13-24). Paris: ESF editeur.

Huot, R. (2002). *Métodos Quantitativos para as Ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hutmacher, W. (1995). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (org.). *As Organizações escolares em Análise* (pp. 43-76). Porto: ASA.

INE (2010). *Inquérito Integrado Sobre o Bem-Estar da População (2008-2009): principais resultados Grelha de Indicadores*. Disponível em: http://www.governo.gov.ao.

___ (2014). *Resultados Preliminares do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola -2014*. Disponível em: http://www.ine.gov.ao

___ (2016). *Resultados definitivos do recenseamento geral da população e da habitação de Angola 2014*. Disponível em: http://www.infoAngola.com.

INIDE, (2009). *Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de educação*.

Kezita, M. M. (2013). *As Controvérsias da Reforma Educativa em Angola: Uma Análise Crítica das percepções dos professores do Iº ciclo do Ensino Primário*. Tese de Mestrado, ISCTE-IUL.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.

_____ (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22.

Leithwood, K. et al. (2004). *How Leadership Ibluences Student Learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement.

_____ (2009). *Distributed Leadership According to the evidence*. Routledge: London.

Lembe, H. (2010). *A Reforma Educativa e seus impactos na disciplina de Sociologia a nível do ensino secundário em Luanda*. Disponivel em: http://www.cafaialembe.blogspot.com/2010/09/1-reforma-educativa-e-o-seu-impacto-na.html.

Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Liberato, E. (2014). Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*, vol.19, 59,1003-1031.

Lima, J. Á. (2002). *As culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos.* Porto: Porto Editora.

_____ (2008). *Em busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: FML.

Lima, L. C. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: IEP/CEEP.

_____ (1997). O paradigma da educação contábil — políticas educativas e perspetivas gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. R*evista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.

_____ (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

Lincoln Y. & Guba, E. (1991). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.

Lopes, A. G. F. (2015). *Escola Católica - Liderança e Ethos*. Porto: Edições Salesianas.

Lourenço-Gil, R., Machado, J. A., Cabral, I. & Alves, J. M. (2020). Escola, Liderança e Aprendizagem – Quadro de referência para o estudo da liderança nas organizações escolares. In I. Cabral, I & J. M. Alves (org.). *Gestão escolar e melhoria das Escolas. O que nos diz a investigação* (pp.33-98). Vila de Gaia: FML.

Lücke, M. & André, M. E.D.A (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

MacBeath (2011). *Liderar elaprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Machado, J. A. (1994). *Equipas Educativas: Exequibilidade da sua constituição e condições de possibilidade do seu funcionamento*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).

_____ (2014). A rede escoalr e a administração das escolas: Novos e velhos desafios. In J. A. Machado & J. M. Alves (org.). *Melhorar a Escola: Sucesso escoalr, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 141-154). Porto: FEP/UCP.

_____ (2015a). Coordenação e gestão pedagógica da escola. *Gestão e Desenvolvimento*, 23, 157-168.

_____ (2015b). Modos de intervir nas escolas: potencialidades e desafios da consultoria externa. In J. M. Alves & M.C. Roldão (org). *Escolas e consultorias: percursos de desenvolvimento* (pp. 33-47). Porto: FEP/UCP.

_____ (2016). Mudança organizativa e desenvolvimento profissional. In C. Palmeirão & J. M. Alves (org.). *Promoção do Sucesso Educativo: Estratégias de inclusão, inovação e melhoria* (pp. 65-73). Porto: FEP/UCP.

_____ (2017). Organização e currículo: em busca de um modelo alternativo. In C. Palmeirâo & J. M. Alves (org.). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp. 25-37). Porto: FEP/UCP.

_____ (2020). Escola, liderança e aprendizagem – Quadro de referência para o estudo da liderança nas organizações escolares. In J. M. Alves e I. Cabral (org.). *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 33-98). Vila Nova Gaia: FML.

Machado, J. A. & Formosinho, J. (2014). Autonomia e gestão escolar. In M. L. Rodrigues (org.). *40 Anos de políticas de educação em Portugal, vol. II – Conhecimento, atores e recursos* (pp. 227-250). Coimbra: Edições Almedina.

_____ (2016). Mudança organizativa e desenvolvimento profissional. In M. J. Alves & C. Palmeirão (org.). *Promoção do sucesso educativa: estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria* (pp. 65-73). Porto: FEP/UCP.

Machado, J. A. & Alves, M. J. (org.) (2014a). *Melhorar a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: FEP/UCP.

_____ (org.). (2014b). *Coordenação, supervisão e liderança - Escolas, projetos e aprendizagem*. Porto: FEP/UCP.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1994). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Altas.

Martins, J. (1972). *Cabindas. História – Crenças – Usos e Costumes*. Santa Maria de Lama: Oficinas Rios & Irmão Lda.

Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas*. Porto: ASA.

Marzano, R. J., et al. (2005). *School leadership that works: From research to results*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mateo, J. (2000). *La evaluation educativa, su prática y otras metáforas*. Barcelona: ICE/Horsori.

Mateus, D. C. (1999). *A luta pela independência: a formação das elites fundadoras da Frelimo, MPLA e PAIGC*. Lisboa: Editorial Inquérito.

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

MED (1978). *Princípios de base para a reformulação do sistema ensino na R.P.A*. Disponível em https://www. med.gov.ao.

_____ (1992). *Balanço Sintético 1976-1991*. Disponível em: https://www. med.gov.ao.

_____ (2000). *Evolução da educação e ensino em Angola (2002-2008).* Disponível em: https://www. med.gov.ao.

_____ (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (EIMSE) (2001-2015)*. Luanda: Editorial Nzila.

_____ (2003). *Comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a implementar*. Disponível em: https://www. med.gov.ao.

_____ (2008). E*volução da Educação e Ensino em Angola (2002-2008).* Disponível em: https://www. med.gov.ao.

_____ (2009). *Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação – Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Disponível em: https://www. med.gov.ao.

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

_____ (2011). *Balanço da implementação da 2ª reforma educativa em angola*. Disponível em: https://www. med.gov.ao.

_____ (2014). *Relatório de monitorização sobre Educação para Todos*. Disponível em: https://www. med.gov.ao.

Meirieu, P. (2005). L'École entre la pression consumeriste et l'irresponsabilidade social. In C. Lessar & P. Meireau (éds.). *L'Obligation de resultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeaux internationaux*. (pp. 5-21). Bruxelles: Groupe de Boeck.

Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publiations.

Ministerio de Planeamento (2003). *Objetivos de desenvolvimento do Milênio. (Relatório de progresso MDG/NEPAD).* Luanda: Ministério do Planejamento. Agência das Nações Unidas em Angola.

_____ (2007). *Angola um País com Futuro – Sustentabilidade, Equidade, Modernidade. Estratégia de Desenvolvimento a Longo Prazo para Angola* Vol.1. Disponível em: http://www.ucm.minfin.gov.ao/cs/groups/public/documents/document/zmlu/mdmz/~edisp/minfin033817.pdf

Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.

Mulamba, M. P. (2013). *A importância da avaliação institucional para a melhoria eficaz das Escolas Missionárias (Católicas) em Cabinda/Angola*. Tese de Mestrado. Lisboa: UCP.

Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre a eficácia escolar*. Barcelona: Octaedro.

MPLA (1078). *Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na República Popular de Angola*. Luanda, 1978. Disponível em https://www. med.gov.ao.

Neves, C. (2016). Trilhos da Educação e do Português em Angola. *Revista da FLUP*. Porto, IV Série, vol. 6, 113-127.

Nevo, D. (1997). School evaluation: Internal or External? *Studies in Educational Evaluation*, 27 (2), 95-106.

Ngaba, A.V. (2012), *Políticas Educativas em Angola (1975-2005). Entre o global e o local: O Sistema Educativo Mundial*. Mbanza-Kongo: SEDIECA.

Nguluve, A. K. (2006). *Política Educacional Angolana (1976-2005): organização, desenvolvimento e perspectivas*. Tese de Mestrado, Universidade de São Paulo.

_____ (2010). *Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional*. São Paulo: Biscalchin Editora.

_____ (2014) *Educação em angola – antes, durante e depois da independência*. Disponível em https://www. balgidoquiage.wordpress.com.

Noites, M. A. S. (2017). *Repensar os Espaços Escolares. O Impacto do Espaço-Físico na Educação: Ensino Básico e Secundário*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Nóvoa, A. (org.) (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.

_____ (2009). Educación 2012: para una historia del futuro. *Revista Ibero-americana de Educación*, 49, 181-199.

OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: ASA.

_____ (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: Politica y prática*. Paris: OCDE.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M.M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.

Owens, R. G. (1983). *La escuela como organización: Tipos de conducta y prática organizativa*. Madrid: Santillana.

Palmeirão, C. & Alves, J. M. (2016). Construir a autonomia e a flexibilização curricular. In C. Plameirão e J. M. Alves (org.). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Desafios da Escola e dos Professores* (pp. 4-5). Porto: FEP/UCP:

Paxe, I. (2014). Gestão democrática da escola pública: propostas à reforma educacional em angola, *Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS*, vol.4, n.10, 39-52.

Pedro, M. C. (2018). *Educação Inclusiva e Atratividade do Sistema Educativo Angolano. Um estudo sobre as condições de trabalho nas escolas públicas do ensino primário*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed,

_____ (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R. et al. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necessita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 1 (19, 51-63.

Rego, A., (1998). *Liderança nas Organizações – Teoria e Prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Reis, E. (2018). *Estatística Descritiva (7ª ed.).* Lisboa: Sílabo.

Richard, R.J. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas (2ª ed.).* São Paulo: Atlas.

Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian council for educational Leaders.

_____ (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

_____ (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrónica de Educação*, 13(1), 123-145.

Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina.

Roldão, M.C. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revistada. *Revista da ESES*, 9, Nova Série, 79-87.

_____ (2014). Consultorias: como se pode co-construir o saber, Desafios 6, *Cadernos de transformação*, 10-11.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

_____ (2002). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. Infância e Educação: Investigação e Práticas. *Revista do GEDEI*, 4, 69-78.

Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho/IEP.

Santo, F. D. (2000). História Recente da Educação em Angola. In AAVV, *Educação para uma cultura da paz* (Semana Social Nacional 99: Luanda, 23 a 28 de novembro), (pp. 111-120). Luanda: CEAST.

Santos, C. (2018). *Estatistica descritiva. Manuel de auto-aprendizagem.* Lisboa: Sílabo.

Santos, E. (1969). *Religiões de Angola*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.

Santos Guerra, M. Á. S. (2014). *As Feromonas da Maça. O valor educativo da direção escolar*. Vila Nova de Gaia: FML.

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

Schlemenson, A. (1990). *La perspectiva ética en el análisis organizaciónal: Un compromisso reflexivo com la acción*. Buenos Aires/ Barcelona/Mexico: Ediciones Paidós.

Schneider, M. & Nardi, E. (2014). Accountability em educação: Políticas educativas e regulação da qualidade. *VIII Jornadas de Sociologia de la UNLP, 3 a 5 dezembro de 2014*. Disponivel em: In http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar.

Sergóvia, J. D. (2010). Compreender y redirecionar las práticas de asesoria. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 54, 65-83.

Silva, A. (1994). *Cabinda. A Verdade oculta*. Lisboa: Edição do autor.

Soares, A. C. (2002). Levar a escola à sanzala – Plano de ensino primário rural em Angola (1961-62). *Episteme*, ano IV, n. 10, 11 e 12,133-164.

Spink, M. J.P. (1993). O estudo empírico das representações sociais. In M.J. Spink (org.) *O conhecimento no cotidiano* (pp. 85-107). São Paulo: Brasiliense.

_____ (1994) Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: Jovchelovitch, S. e Guareshi, P. (org.) *Textos em Representações Sociais*. (pp. 117-145). Petrópolis: Vozes.

Sousa. A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoll, L. (2010). Capacity building for school improvement or creating capacity for learningg? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10 (2-3), 115-127.

_____ (2011). Leading profesional learning communities. In J. Roberson & H. Timperley. *Leadership and learning* (p. 103-117). Tousands Oaks: Sage.

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools. Linking School Effectiveness And School Improvement*. Philadelphia: Open University Press.

Stoll, L. et al. (2006). Professional Learning Communities: a review of the literature. *Journal of Education Change*, 7 (4), 221-258.

Stoll, L. & Louis, K.S. (eds.). (2007). *Professional learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A counselling and pedagogical aproach.* London: Methuen.

Tati, R. (2013). *Cabinda. Percurso histórico de uma Igreja entre Deus e César 1975-2012.* Cascais: Principia.

Torres, L. L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Eudacação, Sociedade e Clturas*, 32, 91-109.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.

UNESCO, UNICEF, MED (1993). *Opções para a Reconstrução do Sistema educativo*. Estudo sectorial, Tomo I.

Viera, L. (2003). *A Construção da Escola para Todos em Angola - Uma Abordagem*

Sociológica sobre a Dimensão Política da Educação. Luanda: ISCED.

_____ (2007). *Angola: A Dimensão Ideológica da Educação 1075 – 1992*. Luanda: Editora Nzila.

Zau, F. (2002). *Angola: trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.

_____ (2009). *Educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Movilivros.

_____ (2011). *O Percurso da Reforma Educativa em Angola*. Disponivel em: https://www. jornaldeangola.sapo.ao/opiniao/artigos/.

UNICEF (2018). *Educação no OGE 2017*. Disponivel em: https://www.unicef.org/angola.

DOCUMENTOS CONSULTADOS E REFERENCIADOS

Vaticano II (1965). *Gaudium Spes* (GS). Disponível em: https://www.vativan.va.

_____ *Gravissimum Educationis* (GE). Disponível em https://www.vativan.va.

_____ *Lumen Gentium* (LG). Disponível em: https://www.vativan.va.

Ecclesia in Africa (EA). Disponível em: https://www.vativan.va.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E REFERENCIADA

Decreto-lei n.º 4/75 de 09 de dezembro. A nacionalização do ensino. Diário da República Popular de Angola. I Série - N.º 25.

Decreto-lei n.º 26/77 de 27 de janeiro. A Lei de Base de Sistema de Ensino. Diário da República Popular de Angola. I Série - N.º 62.

Decreto-lei n.º 21/91 de 22 de junho. Abertura e funcionamento do estabelecimento do ensino particular. Diário da República de Angola. I Série - N.º 26.

Decreto-lei n.º 13/95 de 27 de outubro. O Estatuto orgânico do MED. Diário da República de Angola. I Série - N.º 43.

Decreto-lei n.º 17/99 de 29 de outubro. A Organica dos Governos Provincias e das Administrações Municipais e das Comunas. Diário da República de Angola. I Série - N.º 44.

Decreto-lei n.º 13/01 de 31 de dezembro. A Lei de Base de Sistema de Ensino. Diário da República de Angola. I Série - N.º 65.

Decreto-lei n.º 7/03 de 17 de junho. Estrutura orgânica do MED. Diário da República de Angola. I Série - N.º 47.

Decreto-lei n.º 2/05, de 14 de janeiro. O plano de implementação progressiva do novo Sistema de Educação. Diário da República de Angola. I Série - N.º 6.

Decreto-lei n.º 16/11 de janeiro. Estatuto do Subsistema do Ensino Geral. Diário da República de Angola. I Série - N.º 6.

Decreto-lei n.º 207/11 de 2 de agosto. Estatuto das Instituições de Ensino Privado. Diário da República de Angola. I Série - N.º 146.

Decreto-lei n.º 17/16, de 07 de outubro. A Lei de Base de Sistema de Ensino. Diário da República de Angola. I Série - N.º 170.

Decreto-lei n.º 160/18 de 3 de julho. Estatuto do Agente Educativo. Diário da República de Angola. I Série - **N**.º 95.

Decreto-lei n.º 32/20 de 12 agosto. A Lei de Base de Sistema de Ensino. Diário da República de Angola. I Série - Nº 123.

Anexos

Anexo 1

Guião do inquérito por entrevista

1. **Identidade do inquirido**

- Qual é a sua idade?
- Qual é o seu grau académico?
- Qual é a sua função na escola?
- Quanto tempo nesta função

2. O funcionamento e organização da CDE

- Quem faz parte da CDE?
- Qual é a sua missão?
- Quais são as suas principais atribuições?
- Com quem interage esta entidade de gestão?
- Em que dimensões exerce a sua relação com as Escolas Missionárias (EM). (Consultoria, assessória supervisão, inspecção)?

3. As logicas de ações e orientações da CDE em prol da melhoria escolas das EM

- O que é para a CDE uma boa EM?
- Em sua opinião, quais são os pontos fortes e as fragilidades das EM?
- Dê alguns exemplos de orientações dadas pela CDE às EM.
- Lembra-se de alguma orientação dada pela CDE para melhoria das EM?
- Em sua opinião, quais são as ações desenvolvidas nas EM que contribuíram para a sua melhoria?

4. Efeitos das orientações e ações da CDE na melhoria de ensino-aprendizagem das EM

- Pode dar exemplos de como é que essas orientações e ações chegam às salas de aula?
- Em sua opinião, qual tem sido o impacto destas ações e orientações na qualidade dos processos educativos?
- E nos resultados académicos dos alunos?
- E na formação global dos alunos das EM?
- Que sugestões daria aos diretores das EM para melhorar a qualidade da educação nas suas escolas?

5. Valorização e dinamização do papel da CDE na criação de bons cultivos de melhoria nas EM

- Que pontos positivos identifica na organização e funcionamento da CDE?
- Quais são as suas principais debilidades?
- Se dependesse de si, que aspetos alteraria para a influência da CDE na construção de melhoria dos processos de ensino-aprendizagem das EM de Cabinda? (Dimensões políticas, organizacionais, administrativas, …)

Anexo 2

Inquérito por questionário

Caro professor,

Este inquérito visa recolher informação no âmbito de uma investigação com vista à realização do doutoramento em Ciências da Educação na Universidade Católica do Porto na especialização da Organização e Administração escolar e tem como objetivo específico conhecer as perceções dos professores e o grau da sua satisfação em relação ao funcionamento e organização da Coordenação Escolar (CE) em prol da melhoria das Escolas Missionárias (Católicas). Os dados fornecidos são absolutamente confidenciais e anónimos e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação científica. Peço-lhe, assim, que seja o mais rigoroso possível no seu preenchimento.
Agradece-se, desde já, o seu contributo!

I. Informações sobre o inquirido

Por favor, indique com X a resposta correspondente

1.Idade

a) Menor de 30 anos ☐

b) De 30 a 40 ☐

c) De 41 a 50 ☐

d) Mais de 50 ☐

2.Género

a) Masculino ☐

b) Feminino ☐

3. O seu estado civil atual

a) Solteiro ☐

b) Casado ☐

4. Tempo de serviço

a) De 1 a 5 anos ☐

b) De 6 a 15 anos ☐

c) De 16 a 25 anos ☐

d) Mais de 25 anos ☐

5. Vínculo laboral

a) Efetivo ☐

b) Colaborador ☐

6. Grau académico

a) Mestrado ☐

b) Licenciatura ☐

c) Bacharelato ☐

d) Outra ☐

7. Indique o cargo/função que desempenha nos órgãos de apoio à direção da sua escola

a) Conselho de direção ☐

b) Conselho Pedagógico ☐

c) Conselho da Escola ☐

d) Assembleia de professores ☐

e) Assembleia de Turma ☐

f) Conselho Disciplinar ☐

g) Conselho de Notas ☐

h) Gabinete de Orientação Vocacional e profissional ☐

8. Indique o cargo/função que desempenha nos Órgãos executivos

a) Coordenação da Área de conhecimento ☐

b) Coordenação da Disciplina ou de Classe ☐

c) Coordenação de Turma ☐

d) Coordenação de Turno ☐

e) Coordenação de Atividades extraescolares ☐

II. Perceções sobre a qualidade e melhoria da escola

Por favor, indique o seu grau de concordância em relação aos seguintes itens sobre o conceito duma boa escola, de acordo com a seguinte escala:
CT - Concordo Totalmente; C - Concordo; NCND - Não Concordo Nem Discordo; D - Discordo; DT - Discordo Totalmente.

1. Qualidade da escola

	CT	C	NCND	D	DT
a) A minha escola consegue ensinar a todos os seus alunos, rapazes ou raparigas, quaisquer que sejam a sua origem étnica e o seu local de residência.	☐	☐	☐	☐	☐
b) A minha escola oferece um ambiente de aprendizagem para todos os alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
c) Na minha escola a liderança é partilhada por todos os membros.	☐	☐	☐	☐	☐
d) A minha escola aceita críticas positivas dum olhar externo para melhorar.	☐	☐	☐	☐	☐
e) A minha escola fazer o diagnóstico do seu modo de ensinar para ter os dados credíveis para a tomada de decisões em prol de melhoria da qualidade do seu ensino.	☐	☐	☐	☐	☐

2. Melhoria da qualidade da escola

a) O foco da melhoria da minha escola situa-se diretamente nas práticas docentes	☐	☐	☐	☐	☐

b) A sala de aula é lugar propício para sermos uma boa escola.

c) Para ser bem-sucedida nos processos de melhoria, a minha escola investiu na capacitação dos professores e dos membros da equipa diretiva.

d) Para melhorar a qualidade do ensino, a minha escola criou um centro de coleta de dados.

e) A minha escola integra a informação recolhida nos processos de avaliação que desencadeia e fixa de metas de melhoria para o conjunto da escola.

3. Papel do professor nos processos de melhoria do ensino

a) Os professores desempenham um papel central na melhoria dos processos e resultados do ensino.

b) As condições de trabalho da minha escola favorecem o processo de melhoria.

c) Os professores da minha escola colaboram entre si.

d) A minha escola promove a formação contínua dos seus professores em consonância com o seu projeto de melhoria.

e) Os professores da minha escola promovem práticas de escuta, de proximidade de apoio efetivo, de reconhecimento, de valorização, de criação de melhores condições de aprendizagem dos seus alunos.

4. A liderança da escola e os processos de melhoria da qualidade do ensino

a) As lideranças da escola incentivam e apoiam o trabalho colaborativo dos professores.

b) A liderança da escola mostra-se capaz de conduzir o processo de melhoria da qualidade.

c) A liderança tem influência positiva na melhoria das aprendizagens dos alunos.

d) A direção da escola favorece o envolvimento, a iniciativa e a cooperação de todos os atores escolares.

e) O processo de melhoria da escola não será substancialmente alterado se houver mudanças na equipa diretiva.

5. Visão da escola e consistência das práticas

a) A minha escola tem uma filosofia educativa que a distingue das outras escolas.

b) Os professores da escola revelam acordo com as finalidades da política global da escola.

c) Na avaliação dos alunos, os professores aderem a procedimentos comuns decididos conjuntamente.

d) As regras e sanções relativas à indisciplina são decididas conjuntamente pelos professores.

e) Os professores sentem que as suas opiniões são tidas em conta pela direção da escola.

III. Funcionamento e organização da CE

Com este conhecimento sobre a boa escola, o conceito de melhoria escolar, o papel da liderança e do professor nos processos de melhoria, indique qual é o seu grau da satisfação com o trabalho da CE em prol da melhoria da sua escola.

1**. Qual é o seu grau da satisfação com o trabalho da CE em prol da melhoria escolar?**

a) Nada satisfeito

b) Pouco satisfeito

c) Satisfeito

d) Muito Satisfeito

e) Não sei

2. Qual é a importância que atribui à CE no exercício da sua missão de ensinar?

a) Nada importante ☐

b) Importante ☐

c) Pouco importante ☐

d) Muito importante ☐

e) Não sei ☐

3. Indique a influência das orientações e ações da CE no seu modo de ensinar e aprender dos seus alunos

a) Nenhuma ☐

b) Pouca ☐

c) Moderada ☐

d) Muita ☐

e) Não sei ☐

4. Como identifica a ação da CE na sua Escola?

a) Inspeção (controlo) ☐

b) Consultoria (ajuda) ☐

c) Supervisão (acompanhamento) ☐

d) Assessoria (conselho) ☐

e) Amigo crítico (ajuda) ☐

5. Como avalia o trabalho da CE em prol da melhoria escolar?

a) Muito adequado ☐

b) Adequado ☐

c) Pouco adequado ☐

d) Muito inadequado ☐

e) Inadequado ☐

IV. Perspectivas para o futuro

1. Por favor, enuncia os pontos positivos da ação da CE

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Por favor, indica algum eventual ponto menos forte da ação da CE

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Por favor, apresenta algumas sugestões no sentido de melhorar a ação da CE

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigado pela colaboração

Anexo 3

Protócolo de parceria

REPÚBLICA DE ANGOLA

MINISTÉRIO DA EDUCACÄO E MINISTERIO DA ADMINISTRAÇÃO DO TERRITÓRIO
PROTOCOLO DE PARCERIA

Considerando que a Lei de Base do Sistema de Educação concede às ˛pessoas singulares ou colectivas, de direito privado a possibilidade de abrirem estabelecimentos de ensino;
Considerando ainda que o Estudo pode subsidiar estabelecimentos de ensino privado, com ou sem fins lucrativos desde que sejam reconhecidos de interesse público relevante e estratégico;
Considerando que a Igreja Católica tem sido um parceiro privilegiado na educação da sociedade;
O Ministério da Educação e da Administração do Território celebram com a Conferência-Episcopal de Angola e São Tomé /CEAST, o presente Protocolo, que se rege pelas cláusulas seguintes:

1ª Cláusula

(Obrigações do Ministério da Educação)

Ao Ministério da Educação compete:

1. Reconhecer e oficializar as instituições de ensino da Igreja Católica, ˛não profissionais e inseri-las no Sistema de Educação;
2. Proporcionar os instrumentos normativos de orientação pedagógica e metodológica;
3. Proporcionar aos docentes colocados nas instituições de ensino pertencentes à Igreja Católica, a assistência aos cursos de ˛aperfeiçoamento, organizados pelo Minstério da Educação ou pela Igreja Católica;

4. Inspeccionar as instituições de ensino pertencentes à Igreja Católica, de acordo com as normas estabelecidas para a actividade inspectora escolar.

2ª Cláusula

(Obrigações do Governo Provincial)

Aos Governos Provinciais compete

1. Apoiar pedagogicamente e metodologicamente as instituições da Igreja Católica criadas pelo Ministério da Educação e inseridas no sistema de Educação;

2. Fiscalizar e inspeccionar as instituições de ensino pertencentes à Igreja Católica, de acordo com as estabelecidas a actvidade inspectora escolar;

3. Colocar o. corpo docente para o funcionamento das instituições, de acordo com as vagas que forem determinadas, e proceder ao pagamento dos respectivos salários, dando prioridade àqueles que forem indicados pela Igreja Católica desde que preencham os requisitos de ingresso;

4. Colocar pessoal administrativo para o funcionamento das instituições, de acordo com as vagas que forem determinadas, e proceder ao pagamento de respectivos salários;

5. Nomear os titulares dos cargos de Direcção e Chefia das Instituições, sob indicação da autoridade competente da Igreja Católica, desde que preencham os requisitos de ingresso nos legalmente dispostos sobre a matéria, e proceder ao pagamento dos respectivos salários;

6. Na medida das suas possibilidades:

a) Cofinanciar a manutenção dos imóveis destinados ao Ensino Primario ou Secundário;

b) Fornecer material didáctico, escolar e educação física e desportivo, às instituições de ensino da Igreja Católica para o Ensino Primário.

c) Apoiar economicamente os Internatos da Igreja Católica adstritos aos estabelecimentos de ensino não lucrativo.

3ª Cláusula

(Obrigações da Igreja Católica)

À Igreja Católica compete:

1. Manter as instituições de ensino, sua propriedade já em funcionamento;

2. Criar novas instituições de ensino, solicitando para o efeito a sua legalização junto ao Ministério da Educação, através dos respectivos Governos Provinciais;

3. Matricular os alunos, independentemente do seu credo religioso, desde que os pais ou Encarregados de Educação aceitem o ideário religioso;

4. Aplicar os Planos e Programas de ensino oficiais;

5. Reservar-se ao direito de apresentar ao Ministerio da Educação os curriculum próprios e respectivas cargas horárias, das disciplinas que pretenda acrescentar ao curriculum oficial;

6. Organizar, dentro das suas possibilidades, actividades extracurriculares de ordem cultural, desportiva, recreativa e religosa;

7. Indicar aos Governos Provinciais os titulares dos cargos de direcção e chefia da instituição com qualidades e perfil necessáfos desempenhar essas funções;

8. Indicar pessoal docente e administrativo com qualidades e perfil exigidos por essas funções.

9. Comunicar as vagas do pessoal docente e administrativo;

10. Apresentar atempadamente o quadro das necessidades para serem inseridas nos orçamentos dos Governos Provinciais.

4ª Cláusula.

(Vigência do Protocolo)

1. O presente Protocolo em vigor a partir do dia 01 de janeiro de 2011 e vigorará por um período de seis (seis) anos, renováveis;

2. A prorrogação do presente Protocolo depende da avaliação do mesmo, a ser feita pelas partes signatárias;

3. O presente Protocolo poderá ser denunciado por qualquer das partes, devendo ser comunicado com uma antecedência de pelo menos 3 (três) meses antes do seu terminio.

Feito em Luanda, aos 31 de dezembro de 2011, em exemplares, fazendo igual fé.

Pelo Ministério da Educação,

Pelo Ministério da Administração do Território,

Pela Conferência Episcopal de Angola e São Tomé – CEAST,