

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**PAPEL DAS LIDERANÇAS NO SUCESSO DA ORGANIZAÇÃO  
ESCOLAR: *CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE LAULANE***

Arlindo Bernardo Daniel Minzo

Doutoramento em Educação, especialização em Liderança Educacional

**2018**

UNIVERSIDADE ABERTA



**Papel das lideranças no sucesso da organização escolar: *Caso da Escola Secundária de Laulane***

Arlindo Bernardo Daniel Minzo

**Doutoramento em Educação, especialização em Liderança  
Educativa**

**Tese orientada pela Professora Doutora Isolina Rosa de Oliveira**

**2018**

## RESUMO

Vivemos hoje numa sociedade caracterizada por mudanças radicais nas estruturas organizacionais. Esta realidade, na qual o mundo está submerso, estende-se às organizações escolares e exige, de forma imediata e urgente, das suas lideranças e dos seus colaboradores a compreensão do seu papel, enquanto agentes transformadores dos contextos escolares. Por conseguinte, colocam-se desafios às lideranças de encontrarem novas soluções organizacionais e maior flexibilidade e eficácia às solicitações das comunidades locais. Este panorama exige do líder muitas competências, considerando que ele tem de envolver diferentes actores e motivá-los para o alcance dos resultados preconizados. É neste contexto que o presente trabalho de tese, intitulado “Papel das lideranças no sucesso da organização escolar: *Caso da Escola Secundária de Laulane*”, objectivou estudar e compreender como o estilo e as práticas de liderança afectam o sucesso escolar.

O estudo foi desenvolvido com recurso a uma abordagem metodológica mista, com o *design* de estudo de caso, combinando a revisão da literatura, a administração de entrevistas aos participantes que assumem cargos de direcção e/ou coordenação e a aplicação de questionários aos professores da referida escola.

Os resultados do estudo evidenciam a necessidade de os líderes educacionais priorizarem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através da mobilização dos actores envolvidos em prol do sucesso escolar e de qualidade para todos. Embora os resultados não permitam apontar para uma relação de causalidade, atendendo à natureza do estudo, os mesmos revelam algumas formas de actuação da liderança que contribuem para a melhoria dos processos e resultados educativos. Sumariamente, o estudo conclui existir uma forte liderança e partilha de responsabilidade entre os diversos actores escolares. A opinião generalizada é de que o clima escolar prevalecente é favorável à aprendizagem, viabilizando o sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, apesar do impacto negativo de algumas carências de natureza financeira e da insuficiência de material didáctico.

**Palavras-Chave:** Estilo de Liderança; Cultura Escolar; Liderança; Sucesso Escolar.

## ABSTRACT

We live today in a society characterized by radical changes in organizational structures. This reality, in which the world is submerged, extends to school organizations and demands, immediately and urgently, from their leaders and collaborators an understanding of their role as transforming agents of school contexts. Challenges for leaders to find new organizational solutions and greater flexibility and effectiveness for local communities' demands are therefore posed. This scenario demands from the leader many competences, considering that he has to involve different actors and motivate them to reach the desired goals. It is in this context that this thesis, entitled "Role of Leadership in the Success of School Organization: Laulane High School Case", aims to study and understand how style and leadership practices affect school success.

The study was developed using a mixed methodological approach, with the case study design, combining the literature review, the administration of interviews to the participants that assume management and / or coordination positions and the application of questionnaires to the teachers of the mentioned school.

The results of the study show the need for educational leaders to prioritize the quality of the teaching-learning process through the mobilization of the actors involved in school success and quality for all. Although the results do not allow for a causal relationship, given the nature of the study, they reveal some forms of leadership action that contribute to the improvement of educational processes and outcomes. Summarizing, the study concludes that there is strong leadership and responsibility sharing among the various school actors. The general view is that the prevailing school climate is conducive to learning, enabling success in the teaching-learning process of students, despite the negative impact of some financial deficiencies and insufficient teaching material.

**Key words:** Leadership; Leadership Style; School Culture; School Success.

## AGRADECIMENTOS

Os meus profundos e especiais agradecimentos vão à Professora Doutora Isolina Rosa Pereira de Oliveira, minha supervisora, pelos ensinamentos que me transmitiu, reconhecendo nela a responsabilidade e o rigor científico que manifestou no decurso da realização desta tese.

Estendo os meus agradecimentos às Professoras Doutoradas Lídia da Conceição Grave-Resendes, Branca Miranda e Susana Henriques, especialistas integradas no programa de doutoramento.

Ao Dr. Joaquim Selemane, o meu reconhecimento pela qualidade linguística que de deu a este trabalho.

Ao Mestre Artur Bernardo Minzo, meu irmão e inspiração infinita...!

Aos meus colegas de edição com os quais iniciei a jornada, pessoas que me ajudaram, de forma directa ou indirecta, a tecer ideias nobres sobre o curso de doutoramento em Educação com a especialização em Liderança Educacional.

À minha esposa Fidélia Minzo, pelo companheirismo e apoio incondicional; aos meus filhos Yunilde, Yusta e Arlindo Júnior, por acreditarem no pai e pelo apoio dado ao longo desta caminhada.

Os meus agradecimentos vão também à directora e aos pedagógicos da Escola Secundária de Laulane e ao pessoal administrativo, pela colaboração prestada.

A todos os familiares e amigos que, de forma directa ou indirecta, contribuíram e agiram sempre com o intuito de ver este sonho realizado, os meus sinceros agradecimentos.

Aos meus íntimos amigos e queridos colegas de serviço (Dinis Novele, Tomás Dembele, Juvenal Bambo, Artur Murisse), o meu abraço.

## DEDICATÓRIA

À memória de Bernardo Minzo, meu pai.

À lembrança da Auneta Chitatará, minha mãe, que sem conhecer as letras que formam o seu nome, tanto desejou ver o fim desta longa, dura e doce caminhada.

À minha esposa Fidélia Minzo, pela coragem e paciência de suportar o desamparo.

Aos meus filhos Yunilde, Yusta e Arlindo Júnior, pelo longo tempo de desamparo.

Aos meus sobrinhos Ernesto, Edson (em memória), Bernardo, Wetimane, Anastácio, Artur, Sinai, Tininha, Netucha, Dinelsa, Inera, Nurdá, Énia, Sinai e Teté, que algo façam para conseguir uma formação.

## INDICE

RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
AGRADECIMENTOS	v
DEDICATÓRIA	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE TABELAS	xi
ÍNDICE DE QUADROS	xii
LISTA DE ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
Justificação e fundamentação do tema	2
Problematização	4
Delimitação do objecto e questões de investigação	5
Objectivos do estudo	6
Estrutura do trabalho	7
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	9
CONCEITOS DE LIDERANÇA	10
1. INTRODUÇÃO	11
1.1 A liderança: breve percurso histórico	11
1.2 Abordagens teóricas sobre estilos de liderança	14
1.2.1 Teoria dos traços de personalidade	15
1.2.2 Teoria do comportamento	17
1.2.3 Teoria situacional de liderança	19
1.2.4 Teoria do poder e influência	22
1.3 Teorias sobre estilos de liderança	23
1.3.1 Estilo autocrático	24
1.3.2 Estilo democrático	24
1.3.3 Estilo liberal ( <i>Laissez-Faire</i> )	25
1.4 Teoria das relações humanas	28
1.5 Teoria da contingência	33

1.5.1 Modelo de Fiedler	36
1.5.2 Modelo da liderança participativa	38
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	40
1. INTRODUÇÃO	41
1.1 Organização	41
1.2 Organização escolar	43
1.3 Modelos de organização escolar	52
1.3.1 A escola como arena empresarial	53
1.3.2 A escola como arena burocrática	54
1.3.3 A escola como arena democrática	56
1.3.4 A escola como arena política	57
1.3.5 A escola como arena anárquica	59
1.3.6 A escola como arena cultural	60
1.4 A liderança na organização escolar	62
1.5 Liderança e sucesso escolar	65
1.5.1 Factores de liderança nas organizações escolares	72
CULTURA ORGANIZACIONAL	76
1. INTRODUÇÃO	77
1.1 A escola como organização cultural	77
1.2 Culturas profissionais dos professores	84
1.3 Elementos de diferenciação e consenso cultural	88
ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE	94
1. INTRODUÇÃO	95
1.1 Enquadramento histórico de educação moçambicana	95
1.2 Enquadramento do ensino no Sistema Nacional Educativo	99
1.2.1 Do subsistema de ensino primário	100
1.2.2 Dos subsistemas de ensino secundário geral e técnico-profissional	101
1.2.3 Do subsistema do ensino superior	102
1.3 Reformas operadas no sector de educação moçambicana	103
1.4 Caracterização da administração do ensino em Moçambique	106
1.4.1 Planificação	106



1.4.2 Organização	107
1.4.3 Direcção	109
1.4.4 Controlo	110
1.5 Alternativa para a melhoria de sucesso no ensino geral	112
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	116
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	117
1. INTRODUÇÃO	118
1.1 Fundamentos metodológicos	118
1.2 <i>Design</i> do estudo	122
1.3 Participantes no estudo	128
1.4 Instrumentos de pesquisa de dados	130
1.4.1 Pesquisa bibliográfica	130
1.4.2 A entrevista como instrumento de recolha de dados	131
1.4.3 O questionário como instrumento de recolha de dados	135
ESTUDO-PILOTO	138
1. INTRODUÇÃO	139
1.1 Definição e importância do estudo piloto	139
1.2 Elaboração dos instrumentos de pesquisa	142
1.3 Aplicação-piloto dos instrumentos de pesquisa	144
1.4 Reformulação das questões do questionário	145
1.5 Tratamento e análise dos dados	147
1.6 Resultados do estudo piloto	149
1.6.1 Apresentação dos resultados da entrevista	150
1.6.2 Apresentação dos resultados do questionário piloto	152
1.6.3 Breve análise dos resultados do perfil dos professores	155
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	157
APRESENTAÇÃO DE DADOS DE PESQUISA	158
1. INTRODUÇÃO	159
1.1 Marco legal e caracterização da escola	160
1.2 Direitos, deveres e sanções do quadro da escola	161

1.3 Direitos, deveres, proibições e sanções dos alunos	163
1.4 Situação do corpo discente e docente da escola	165
2. Caracterização da amostra	167
3. Descrição de dados e análise dos resultados do questionário	172
3.1 Efeitos da(s) liderança(s) na melhoria das práticas pedagógicas na escola	173
3.2 Concordância dos professores sobre o estilo de liderança na escola	179
3.3 Estrutura de comando de liderança da escola	183
3.4 Factores impulsionadores da acção educativa dos professores	188
3.5 Factores inibidores da acção educativa dos professores	192
3.6 Relação entre modos de liderança e os resultados educativos	196
4. Descrição e análise dos resultados de entrevistas	200
4.1 Perfil e percepções da directora da escola	201
4.2 Perfil e percepções do director pedagógico do 1º ciclo	209
4.3 Perfil e percepções do director pedagógico do 2º ciclo	214
4.4 Perfil e percepções da chefe da secretaria	220
4.5 Perfil e percepções do representante dos pais da escola	224
4.6 Análise dos resultados das entrevistas	129
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	235
1. Discussão de resultados globais de pesquisa	236
1.1 Conhecimento sobre perfil dos informantes	237
1.2 Organização e modos de actuação das estruturas de liderança da escola	239
1.3 Percepção sobre os processos de liderança e articulação dos colaboradores educativos	245
1.4 Elementos potenciadores e ou limitadores da acção educativa	253
1.5 Relação entre o sucesso educativo e as práticas de liderança	258
CAPÍTULO IV: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	262
1. CONCLUSÕES	263
2. RECOMENDAÇÕES	274
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	276
ANEXOS	

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela II.1: Grau de formação académica dos professores	153
Tabela II.2: Tempo do exercício da docência	153
Tabela II.3: Formação específica na área de educação	154
Tabela II.4: Tempo de leccionação na escola	154
Tabela II.5: Exercício de outras tarefas na escola	154
Tabela II.6: Docência anterior noutras escolas	155
Tabela III.1: Número de alunos matriculados	166
Tabela III.2: Número dos funcionários da escola	166
Tabela III.3: Grau de formação académica dos professores	168
Tabela III.4: Tempo global de exercício da actividade docente	169
Tabela III.5: Formação específica no ramo de educação	169
Tabela III.6: Tempo de exercício de actividade docente na actual escola	170
Tabela III.7: Exercício de outras funções além da docência	171
Tabela III.8: Exercício da tarefa docente em tempo anterior	171
Tabela III.9: Efeitos da(s) liderança(s) na melhoria das práticas pedagógicas	174
Tabela III.10: Opinião dos professores em relação ao estilo de liderança da directora	180
Tabela III.11: Estrutura de comando de liderança em vigor na escola	184
Tabela III.12: Factores impulsionadores da acção educativa dos professores	199
Tabela III.13: Factores inibidores da acção educativa dos professores	193
Tabela III.14: Relação entre o modo de liderança e os resultados educativos	197

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I.1: Definição de conceitos de liderança (Bento 2008; Freitas, 2016)	12
Quadro I.2: Relação entre o tipo de traço e a caracterização do líder (Stogdill, 1948)	16
Quadro I.3: Caracterização de poder e influência da liderança (French & Raven, 1959)	22
Quadro I.4: Comportamento do líder e sua caracterização (Chiavenato, 2000)	39
Quadro I.5: Competências do líder para uma liderança eficaz, segundo Fullan (2014)	70
Quadro II.1: Alteração às questões sobre efeitos de liderança nas práticas pedagógicas	145
Quadro II.2: Alteração às questões sobre eficácia da estrutura de liderança	146
Quadro II.3: Alteração às questões sobre factores impulsionadores da acção educativa	146
Quadro II.4: Alteração às questões sobre factores inibidores da acção educativa	146
Quadro II.5: Alteração às questões sobre relação entre liderança e resultados educativos	147

## LISTA DE ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

ADE - Apoio Directo às Escolas

CIP - Centro de Integridade Pública

CFP - Centros de Formação de Professores

DICES - Direcção de Coordenação do Ensino Superior

EB - Ensino Básico

ESG1 - Escola Secundária Geral do 1º Ciclo

ESG2 - Escola Secundária Geral do 2º Ciclo

ESFP - Escola Secundária Força do Povo

EP1 - Escola Primária do 1º Grau

EP2 - Escola Primária do 2º Grau

ESL - Escola Secundária de Laulane

FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique

LSNE - Lei do Sistema Nacional de Educação

MGCAS - Ministério do Género, Criança e Acção Social

PQG - Programa Quinquenal do Governo

PCESG - Plano Curricular do Ensino Secundário Geral

REGFAE - Regulamento do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado

RESG - Regulamento do Ensino Secundário Geral

RIE - Regulamento Interno da Escola

SDEJD - Serviço Distrital de Educação, Juventude e Desporto

SNE - Sistema Nacional de Educação

## INTRODUÇÃO

Vivemos hoje numa sociedade caracterizada por mudanças radicais nas estruturas organizacionais, a todos os níveis. Esta realidade, na qual o mundo se encontra hoje submerso, estende-se também às organizações escolares e exige, de forma imediata e urgente, do líder e de todos os actores a compreensão do seu papel, enquanto agentes transformadores do contexto escolar. É indiscutível que a rápida evolução da organização escolar vai implicar maiores dificuldades em acompanhar e responder, em tempo útil, aos desafios que lhe são colocados. E, assim, “diante da mudança, da incerteza e instabilidade que hoje se vive, as organizações (escolares) precisam rapidamente se repensar, e reajustar-se, e recalibrar-se para actuar em situação”, (Alarcão, 2001, p. 26).

Num outro prisma, as mudanças que se operam no mundo cada vez mais globalizado, e associadas às novas demandas de produção e de competitividade, num mundo de incertezas, restrições, ameaças, trazem consigo enormes discussões sobre a questão da liderança como foco central. A liderança é desafiada a encontrar novas soluções organizacionais e maior flexibilidade e eficácia às solicitações das comunidades locais. Este panorama exige do líder muitas competências, considerando que ele tem de envolver diferentes actores e motivá-los para o cumprimento dos resultados almejados.

Em Moçambique, existem poucas evidências de investigação direccionada à liderança escolar, embora noutros contextos e países pareça ser uma matéria recorrente. Essa situação constitui problema na organização escolar, que tem sido, nos últimos tempos, mais do que nunca, objecto de múltiplas medidas e programas de reforma e ajustamento, com impactos notáveis nos níveis da organização e das relações laborais entre os diferentes segmentos dos colaboradores, do ambiente de trabalho, das metodologias pedagógicas e dos perfis de liderança (Castiano, 2005). Apesar da pouca ênfase dada a esta temática, Torres e Palhares (2009) entendem

que, dentro deste vasto campo de interacções, as esferas de liderança e de gestão têm levantado análises diferentes e controversas no contexto actual das políticas de educação, pois o sector de educação constitui espaço onde se disputam e se entrecruzam os valores de liderança participativa e contextualizada, por um lado, e, por outro, a essência da gestão e a sua eficácia.

Como admitem Luck (2000) e Sergiovanni (2004), podem ser arrolados vários factores que condicionam o sucesso das organizações escolares, enquanto uma área que corresponde a um tipo específico de organização, tais como, por exemplo, os níveis socioeconómico e estrutural, o tipo de participantes, o estilo de liderança predominante, entre outros, mas é bem verdade que, nas organizações educativas, a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como um dos elementos-chave para a mudança dos sistemas de educação e das organizações escolares, no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade.

Outrossim, releva-se necessário o ajustamento do quadro legal do sistema de ensino adoptado, de modo a responder com eficácia à natureza e à cultura da organização escolar, que hoje reclama por cada vez melhor espaço e reconhecimento, em conformidade com a contingência e os objectivos da escola, sem descurar as expectativas da comunidade que serve.

### **Justificação e fundamentação do tema**

Nos dias que correm, a questão da liderança tem constituído uma grande agenda de discussão em diferentes organizações, incluindo nas instituições de educação, e procura-se saber como os líderes actuam de modo a responder às grandes necessidades, nomeadamente, de índole económico, cultural, social, académico, entre outros, às quais o homem se encontra sujeito. Em todas essas realidades desponta o homem como um dos elementos essenciais para o seu próprio

êxito. E, sendo este um 'mundo' complexo, impõe-se saber que medidas podem ser tomadas em conta em cada situação, que sejam susceptíveis de orientar as acções dos actores escolares, e não só, para cada vez melhor desempenho das suas atribuições dentro das organizações.

Assim, a motivação desta pesquisa foi alimentada, em parte, pelas preliminares constatações obtidas na nossa actuação como professor, com passagem pelos ensinos primário (1999), secundário geral (2006) e superior (desde 2011), que alertaram para a necessidade de ajustamento do estilo de liderança na organização aos resultados e objectivos preconizados.

Outrossim, com esta pesquisa, que consistiu num estudo de caso - na Escola Secundária de Laulane –, pretendíamos estudar como o estilo e práticas de liderança contribuem para a melhoria do sucesso escolar. Os fundamentos da eleição desta escola prendem-se com o facto de, em primeiro em lugar, as escolas secundárias do Distrito KaMavota, da Cidade de Maputo, apresentarem níveis de aproveitamento escolar que se situam dentro das metas definidas pelo Governo; em segundo plano, termos constatado, durante pesquisas anteriores, uma boa colaboração e comprometimento dos diferentes actores escolares na prossecução dos objectivos escolares; e, em terceiro lugar, existir uma linha de liderança clara, comprometida e inovadora na mobilização dos professores e alunos para o alcance das metas.

É nossa intenção ainda que este estudo traga elementos que possam ajudar a identificar e abordar melhor as questões da liderança, com vista a influenciar e moldar o comportamento dos dirigentes, de modo a contribuir para o melhoramento do sucesso da escola. Estamos interessados em compreender este caso específico e alcançar um conhecimento mais profundo sobre as questões da liderança escolar no contexto moçambicano.

Afigura-se indispensável referir que realizámos este trabalho no âmbito da exigência parcial de culminação de estudos ao nível de Doutoramento em Educação,



especialidade em Liderança Educacional e fizemo-lo, também, como forma de dar a nossa contribuição sobre como a liderança pode melhorar o sucesso escolar, e com consciência da complexidade e inesgotabilidade desta temática.

## **Problematização**

Vários órgãos de comunicação social, bem como da sociedade civil, entre outros, têm discutido profundamente questões relacionadas com o ambiente de trabalho e dos resultados produzidos no seio das instituições de diferentes naturezas, relacionados com a actuação dos dirigentes nas variadíssimas organizações existentes. No sector da educação, igualmente, desenvolve-se esta realidade, procurando aproximar a forma de liderança àquilo que são os propósitos da gestão educacional. Este facto impõe a necessidade de se questionar sobre as medidas adequadas para melhorar o sucesso nas organizações escolares, de modo a dar um contributo positivo e alcançar os propósitos incumbidos ao sector da educação.

Castiano (2005) faz notar que a escola pública tem sido, nos últimos tempos, mais do que nunca, objecto de múltiplas medidas e programas de reforma e ajustamento, com impactos notáveis aos níveis da organização, das relações laborais entre os diferentes segmentos dos colaboradores, do ambiente de trabalho e das metodologias pedagógicas, dos perfis de liderança, entre outras dimensões igualmente importantes. E, como reconhece Sergiovani (2004, p. 10), a “eficácia da liderança da escola requer uma liderança autêntica, uma liderança que seja sensível aos valores, crenças, necessidades e desejos únicos dos profissionais”. Portanto, os líderes baseiam a sua actuação em objectivos e ideias que definem as escolas onde trabalham como lugares especiais e agem com coragem e convicção para avançar e definir essas mesmas concepções.

Torres e Palhares (2009) defendem que, dentro do vasto campo de interacções, as esferas de liderança e de gestão têm levantado análises diferentes e controversos

no contexto actual das políticas de educação, pois o sector de educação constitui espaço onde se disputam e se entrecruzam os valores de liderança participativa e contextualizada, por um lado, e, por outro, a essência da gestão e da sua eficácia. É, pois, evidente que o sucesso de uma organização decorre da actuação conjunta dos líderes e dos liderados, razão pela qual, quando a relação entre ambos é positiva, necessariamente maior é o sucesso e, quando é negativa, os resultados podem tender a baixar.

Mesmo reconhecendo que factores como os anteriormente destacados por Sergiovanni (2004) reclamam sua relevância e aceitação no contexto das organizações escolares, também é bem verdade que a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como um dos elementos que contribuem para a mudança dos sistemas de educação e das organizações escolares, no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade.

No estudo que desenvolvemos, em torno do contributo da liderança para o sucesso escolar, o problema de pesquisa foi guiado pela seguinte questão:

***Em que medida o estilo e práticas de liderança podem influenciar o sucesso nas organizações escolares?***

### **Delimitação do objecto e questões de investigação**

O nosso objecto de estudo é a contribuição das lideranças no sucesso da organização escolar e na construção da cultura da escola. Efectivamente, interessou-nos saber, junto dos actores escolares, como o estilo e as práticas de liderança podem constituir-se elementos decisivos para a operacionalização dos objectivos escolares, num determinado contexto. Igualmente, procurámos perceber como interactivam os diferentes actores escolares para o melhoramento dos processos e dos resultados educativos.

Existe uma percepção generalizada de que, no contexto escolar, interagem vários actores, que têm papel preponderante para o sucesso escolar, nomeadamente, líderes escolares, gestores, professores, administradores, alunos, pais e comunidade, que precisam trabalhar juntos para criar um clima de ensino-aprendizagem mais produtivo e colaborativo. Assim, para aferirmos como o estilo e práticas de liderança podem contribuir para o sucesso escolar, arrolámos as seguintes questões de estudo:

- Que percepções a directora e os professores têm sobre o efeito das práticas de liderança na melhoria das práticas pedagógicas na escola?
- Que opiniões têm os professores sobre o estilo de liderança na escola?
- Como se encontram estruturados os comandos de liderança da directora e das lideranças intermédias (directores pedagógicos)?
- Que factores são potenciadores e/ ou limitadores à acção educativa da directora e dos professores na escola?
- Como se caracteriza a liderança na Escola Secundária de Laulane?  
Que relação se estabelece entre as lideranças e os resultados educativos?

### **Objectivos do estudo**

O objectivo geral desta pesquisa foi analisar o papel da(s) liderança(s) no sucesso da organização escolar. Para a operacionalização do propósito geral desta pesquisa foram definidos os seguintes objectivos:

- Descrever as percepções da directora e dos professores sobre a liderança nas práticas pedagógicas;
- Sistematizar as opiniões dos professores sobre o estilo de liderança em uso na escola;
- Compreender e caracterizar a estrutura de liderança em uso na escola;
- Descrever os factores que influenciam a acção educativa na escola em estudo;

- Descrever como o director aplica os estilos de liderança dentro da organização escolar; e
- Relacionar os estilos de liderança e os resultados escolares.

### **Estrutura do trabalho**

O presente trabalho estrutura-se em quatro capítulos essenciais, nomeadamente: enquadramento teórico; metodologia de pesquisa; apresentação e discussão de resultados; e conclusões e recomendações.

O primeiro capítulo, do enquadramento conceptual, expõe e discute os conceitos e tipos de liderança aplicáveis em contextos das organizações; apresenta os factores que se encontram ligados ao (in)sucesso das organizações escolares. O segundo subtópico deste capítulo aborda a organização escolar, explicitando conceitos, estrutura e modelos organizacionais. O terceiro subponto discute a cultura da organização e da profissão docente; a parte final, o quarto subponto, dedica-se ao enquadramento legal e administração do sistema de ensino moçambicano.

O segundo capítulo apresenta e fundamenta a metodologia de pesquisa usada, destacando os procedimentos metodológicos, os participantes no estudo e o método e técnicas de pesquisa privilegiadas na recolha de dados relevantes. A segunda parte deste capítulo apresenta, resumidamente, os resultados da administração piloto dos instrumentos de pesquisa, que permitiu aferir a sua validade no processo de recolha de dados definitivos.

No terceiro capítulo, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa realizada no terreno, destacando-se as contribuições obtidas, quer através dos inquéritos por questionário aos professores, quer através da entrevista aos diversos coordenadores e diretora da escola. É neste capítulo onde se faz, igualmente, a triangulação das informações colhidas através dos diferentes instrumentos de pesquisa

usados (revisão teórica, entrevista e questionário) e que permitiram a obtenção de resultados cuja análise reflexiva contribuiu para uma ideia geral conducente à produção de conclusões.

O quarto capítulo (e último) procura apresentar ilações do estudo feito, destacando as conclusões a que chegámos ao longo das diversas fases da pesquisa e as recomendações achadas pertinentes que, bem adoptadas e correctamente aplicadas, podem melhorar o desempenho e comprometimento pelos resultados na escola de Laulane. E, finalmente, apresenta-se a lista das obras a que recorreremos para a elaboração do trabalho, incluindo os instrumentos usados para a recolha de dados no terreno durante a pesquisa.

## **CAPÍTULO I**

### **ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

## **CONCEITOS DE LIDERANÇA**

## **1. INTRODUÇÃO**

Para a compreensão do trabalho de investigação que desenvolvemos, mormente o quadro teórico, consideramos oportuno dividir este capítulo em três subtópicos significativos que enquadram, do ponto de vista conceptual, o trabalho empírico desenvolvido. Na parte inicial, procuramos estabelecer um quadro de conceitos fundamentais, dos quais importa destacar os de liderança e os factores com eles relacionados. No segundo subponto, olhamos para a organização e cultura da organização escolar, outro aspecto de realce na nossa pesquisa. Já no terceiro e último subtópico, apresentamos em linhas gerais o marco histórico-legal do ensino em Moçambique.

### **1.1 A liderança: breve percurso histórico**

A discussão sobre os aspectos de liderança remota desde o surgimento da espécie humana e constitui um objecto de estudo muito antigo e de maior interesse entre os pesquisadores ao longo dos tempos. Com o desenvolvimento da psicologia social, no século XX, acentuou-se a necessidade de buscar a compreensão e explicação sobre o comportamento humano na sua relação com o outro. A partir desta realidade, a tónica sobre os estudos desse tema alterou significativamente, dando origem a um conjunto de teorias que transformaram a liderança num sistema adaptativo e complexo de palavras (Sanches, 2009, como citado em Freitas, 2016).

O entendimento assente é de que, ao mesmo tempo em que existem as pessoas, também existem os líderes e há pessoas que procuram entender esse fenómeno desde os tempos mais recuados. Durante gerações, muitas teorias emergiram para tentar explicar as diferenças em qualidade de atitudes de liderança. Fazendo sempre alusão à liderança, por um lado, os teóricos da personalidade expressam a ideia de que a liderança pode ser atribuída a traços físicos, mentais ou



personalidade possuídos por aquele que a exerce, por outro lado, os da abordagem do comportamento sugerem que o sucesso do líder reside na forma como ele age e reage e não no que ele é (Kwasnicka, 2006).

Duluc (2001) contextualiza que a liderança surge na época industrial e após a construção de novas formas de organização. Entende que “as diferenças conceptuais de liderança evoluíram progressivamente no decorrer do período da industrialização e deram lugar a estilos de gestão em estreita relação com as concepções da organização que ainda hoje perduram” (p. 76).

A cada momento, muitas questões se levantam sobre a essência do conceito de liderança, e prendem-se, a título de exemplo, em saber se tal é uma questão de carisma ou técnica? Ou então, em saber como distinguir um líder de um não líder? Fora destas interrogações, a verdade é que o conceito de liderança é um dos conceitos mais estudados e menos compreendidos no âmbito das ciências sociais e que nunca tantos investigadores, em tão grande quantidade, concretizaram tão pouco (Bennis & Nanus, 1985, como citados em Bento, 2008).

Para constar e como elemento de suporte ao desenvolvimento das diferentes abordagens sobre a liderança e seus efeitos nas organizações, apresentamos, de forma seleccionada, trechos extraídos de diferentes autores e apresentados em Bento (2008) e em Freitas (2016), que definem o conceito de liderança, como se indica a seguir.

**Quadro I.1: Definição de conceitos de liderança (Bento 2008; Freitas, 2016)**

Hemphill e Coons (1957)	“[...] o comportamento de um indivíduo quando está dirigindo as actividades de um grupo em direcção a um objectivo comum”.
Janda (1960)	“[...] um tipo especial de relacionamento de poder caracterizado pela percepção dos membros do grupo no sentido de que outro membro do grupo tem o direito de prescrever padrões de comportamento na posição daquele que dirige no que diz respeito à sua actividade na qualidade de membro do grupo”.
Tannenbaum, Wescher e Massarik (1970)	“[...] uma influência pessoal, exercida em uma situação e dirigida através do processo de comunicação, no sentido do alcance de um objectivo específico ou objectivos”.

Jacobs (1970)	“[...] uma interacção entre pessoas na qual uma apresenta informação de um tipo e de tal maneira que os outros se tornam convencidos de que seus resultados serão melhorados caso se comporte da maneira sugerida ou desejada”.
Manuel e Alvarez (1988)	“[...] aptidão para saber tomar decisões e transmiti-las, organizar o trabalho de equipa, vincular os indivíduos a um trabalho comum e delegar funções e responsabilidades aos demais membros”.
Yukl (2002)	“[...] processo de influência que afecta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objectivos para a organização ou um grupo, a organização das actividades para o alcance dos objectivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objectivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa e a obtenção do apoio bem como cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização”.

Da análise feita em torno dos diferentes conceitos de liderança, Bergamini e Coda (1997) encontram dois elementos comuns em todas essas definições. Em primeiro lugar, elas conservam o denominador comum de que a liderança está ligada a um fenómeno grupal, ou seja, a liderança envolve duas ou mais pessoas. Em segundo lugar, fica evidente que se trata de um processo de influência exercido de forma intencional por parte de um líder sobre os seus seguidores. Não obstante a variação de termos usados para definir o fenómeno da liderança, o valor acrescentado atribuído a cada um deles tem sofrido modificações ao longo do tempo, contribuindo para a alteração do que se pode designar paradigma da liderança. Mas, mais do que isso, o importante é que “tem de haver um grupo e este tem de consentir a influência do líder, por outras palavras, tem de admitir ser influenciado a si mesmo” (Barracho & Martins, 2010, como citados em Freitas, 2016, p. 14).

Hollander (1964) posiciona-se nos mesmos termos, quando sublinha que o processo de liderança normalmente envolve um relacionamento de influência em duplo sentido, orientado principalmente para o atendimento de objectivos mútuos, tais como aqueles de um grupo, organização ou sociedade. Portanto, para ele, a liderança não é apenas o cargo do líder, mas também requer esforços de cooperação por parte de outras pessoas. No mesmo diapasão, Freitas (2016) refere que:

“Porém, entre os estudiosos do fenómeno, parece ser aceite que a liderança além de implicar um processo de influência intergrupar, envolve também o modo como os sujeitos se relacionam com vista à realização de determinados fins. Neste contexto, admite-se que todos os indivíduos têm a possibilidade de exercer a liderança” (p. 15).

Esta posição avançada por Freitas contraria à associação da liderança à “ideia dos grandes homens com características inatas, que impulsionavam, naturalmente, para posições de liderança e lhes permitiam exercer eficazmente esse papel” (Bento, 2008, p. 37), que inicialmente reinava entre os estudiosos. Portanto, novas evidências parecem indicar que a liderança que é eficaz numa situação pode não ser eficaz noutra e, em consequência disso, “(...) os investigadores têm exprimido desilusão sobre a teoria das qualidades pessoais como uma explicação da liderança e têm-se voltado para a situação para mais respostas” (Bento, 2008, p. 40). Conclui, este autor, que “as qualidades pessoais devem ser examinadas na matriz de situações particulares e a liderança numa situação particular é uma função de qualidades pessoais apropriadas” (p. 42).

Hoje, o estilo de liderança está bastante dependente da natureza entre os liderados e o líder. E, nesta arte, o líder tem de aplicar a sua experiência e o seu bom senso para decidir quando, como e com quem deve usar cada um dos estilos (Esqueiro, 2002). A complexidade da vida organizacional obrigou a uma distribuição das tarefas que inicialmente eram imputadas aos líderes de topo. A divisão do trabalho gerou a necessidade da criação de um conjunto de estruturas de liderança intermédia que estivesse mais próximo dos trabalhadores e que estabelecesse a relação com a liderança de topo. Do ponto de vista teórico, admite-se que, mesmo na base da cadeia da hierarquia organizacional, os indivíduos têm a possibilidade de se organizarem para responderem a um conjunto de tarefas, influenciando-se uns aos outros, exercendo a liderança em alguns momentos e, em outros, sendo liderados (Freitas, 2016).

## **1.2 Abordagens teóricas sobre estilos de liderança**

Neste subtema, tomando em consideração as obras que abordam as diferentes teorias de liderança no contexto das organizações e, ajustando-as ao processo de

gestão no sector da educação, debruçamo-nos sobre correntes que, a nosso entender, podem influenciar o desempenho ou o fracasso de uma organização, designadamente, as teorias das relações humanas que, invariavelmente, têm sido aplicadas nas mais diversas organizações, incluindo nas instituições de ensino. Desenvolvemos ainda neste subponto as teorias situacional e contingencial e as teorias sobre estilos de liderança, após o que fazemos uma apreciação crítica cruzada destas três abordagens.

### **1.2.1 Teoria dos traços de personalidade**

Uma das abordagens mais antigas sobre a liderança é a que se refere a traços de personalidade. Durante a prevalência desta corrente, os seus defensores fixaram-se na pesquisa dos traços característicos de personalidade e diferenciadores da pessoa do líder. Neste modelo de abordagem, “o líder é visto como aquele sujeito que possui um conjunto de qualidades físicas e psicológicas que lhe permitem alcançar uma posição de domínio em qualquer situação” (Inocêncio, 2013, 135). Como ainda refere o autor, as pesquisas começaram por se centrar nas pessoas que exerciam posições de chefia, no intuito de conseguir individualizar os elementos de distinção que pudessem ser identificados com a função de comando.

Outro testemunho sobre esta corrente é dado por Bergamini e Coda (1997), quando referem que esta pesquisa sobre a teoria dos traços ocupou durante muito tempo os estudiosos e investigadores dos fenómenos de liderança e, apesar das suas pesquisas terem redundado em fracasso, essa posição encontra-se ainda muito difundida no senso comum. Por isso, embora hoje haja tendência para a rejeição dessas teorias, é, de algum modo, evidente que os atributos pessoais particulares aumentam a probabilidade de que certas pessoas assumam, com maior frequência, papéis de liderança nos vários grupos em que participam.

Advogava-se que a posse de certos traços de carácter e de personalidade permitiriam a certos homens o acesso ao poder. E, dessa forma, julgava-se ser

possível encontrar traços de personalidade universais nos líderes que os distinguem dos não-líderes. Bryman (1992) retrata nos seus escritos três grandes tipos de traços, nomeadamente: factores físicos, habilidades características e aspectos de personalidade. Contudo, parece-nos mais completo o resumo da descrição da corrente de traços de personalidade dada por Stogdill (1948, como citado em Chiavenato, 2000), e sintetizado por Inocêncio (2013) no quadro seguinte:

**Quadro I.2: Relação entre o tipo de traço e a caracterização do líder (Stogdill, 1948)**

<b>Tipo de traço</b>	<b>Caracterização do líder</b>
Traços físicos	Aparência pessoal, estatura, peso, energia
Traços intelectuais	Entusiasmo, autoconfiança, agressividade e adaptabilidade
Traços sociais	Cooperação, amizade, habilidades relacionais e administrativas

Retomando a pesquisa feita por Bergamini e Coda (1997), verifica-se que alguns exemplos dos traços encontrados são a sociabilidade e habilidades interpessoais, a autoconfiança, a ascendência e domínio, a participação nas trocas sociais, a fluência verbal, o equilíbrio emocional e o controlo, e a busca de responsabilidade. Resume-se, assim, que o que interessava aos pesquisadores da época era poder eleger num certo conjunto de atributos aqueles que melhor definiriam a personalidade do líder.

Por seu turno, Sampaio (2004) percebe que a liderança é vista como uma qualidade pessoal, isto é, como um conjunto de traços de personalidade que fazem do indivíduo um líder, tendo em conta esses mesmos traços e características de situação na qual o indivíduo se encontra.

Alargando o âmbito de efeito para as instituições de ensino, a personalidade dos líderes influencia os objectivos e as concepções que definem as escolas onde trabalham como lugares peculiares e actuam depois com audácia e convicção para avançar e sustentar essas mesmas concepções (Sergiovani, 2004). Contudo, noutro ângulo de percepção, a posição do critério da personalidade não se revela suficiente para discriminar os líderes dos não líderes, nem para diferenciar líderes competentes e

não competentes, embora se reconheça a existência de alguns traços que estejam associados à liderança (Bilhim, 2007).

Mcgregor (1992, como citado em Inocêncio, 2013) afirma, no seu trabalho, que

“Há pelo menos quatro variáveis principais que, sabemos hoje, estão implicadas na liderança: as características do líder; as atitudes, necessidades e outras características pessoais dos seguidores; as características da organização, tais como a sua finalidade, sua estrutura, a natureza das tarefas a serem realizadas; e o meio social, económico e político” (p. 170).

Stogdhill (1948, como citado em Bento, 2008) concluiu, após examinar 124 estudos, que os líderes não se tornam necessariamente líderes e eficazes simplesmente por terem um conjunto de traços, mas reconhece que um líder com certos traços poderia ser útil numa situação mas não útil noutra. Portanto, “estas abordagens eram muito limitadas. Por um lado, não definiam pesos relativos entre diversos traços: por outro lado, não tinham em atenção os outros aspectos que influenciam o resultado do líder: os subordinados e o contexto em que se exerce a liderança” (Cardoso, 2001, citado em Inocêncio, 2013, p. 136). O facto é que um líder pode actuar eficazmente numa situação, mas, noutra, pode falhar estrondosamente. Neste sentido, verifica-se que os traços de personalidade não são necessariamente os melhores indicadores da eficácia dos líderes.

A perspectiva da liderança baseada em características pessoais perdura no tempo, foi alargada, tornou-se mais flexível e progrediu no sentido de enfatizar os estilos de comportamento do líder em relação aos seus seguidores e passam a ser vistos como padrões de personalidade consistentes, mais do que como características inatas (Inocêncio, 2013).

### **1.2.2 Teoria do comportamento**

Embora a terminologia possa ser variada, é possível distinguir a existência de dois tipos básicos de estilos de líder: aquele que pode ser considerado como orientado

para a tarefa, e aquele que é orientado para o relacionamento (Fiedler, 1967). Considera-se que não é a posse de certos traços que contribui para o sucesso dos líderes, mas, antes, a sua capacidade em adequar os comportamentos às exigências das diversas situações. Mas, na verdade, mostrava-se difícil demonstrar a existência de uma relação consistente entre padrões de liderança e desempenho do grupo. Por outro lado, é um facto que a maioria das pessoas desempenha na sua vida papéis de liderança em situações diferentes (Fiedler, 1967).

Por seu turno, Chiavenato (2003) advoga que a teoria comportamental representa um desdobramento da teoria das relações humanas, contra a qual se mostra eminentemente crítico e severo. Para este autor, nesta teoria, o comportamento do indivíduo é que procura explicar o tipo de influência e a inserção dos membros dentro da organização nos seus ambientes interno e externo. Em oposição à teoria de traços de personalidade, a teoria do comportamento considera que ser líder não é uma questão de se possuir uma combinação de características, mas uma questão comportamental. Certo é que “o comportamento pode ser mudado e podem ser desenvolvidas novas capacidades e hoje em dia a liderança tem muito mais a ver com a forma como os indivíduos são capazes de as usar, tirando o maior partido delas” (Learning, 1993, p. 56).

A abordagem da teoria do comportamento, em oposição à corrente dos traços de personalidade, vem enfatizar o estilo comportamental do líder, ou seja, aquilo que ele faz e não aquilo que ele é. Nesta teoria, pretendia-se saber se existia uma única forma de comportamento que caracterizasse os líderes eficazes. Numa possibilidade eventual poder-se-ia ensinar a liderança e, nestes termos, estariam criadas as bases para escolher a pessoa certa para assumir a liderança, quer nas organizações quer nos grupos. Estas teorias vão ter o seu principal campo de acção em especial no contexto da psicossociologia das organizações (Inocêncio, 2013).

Sumariando, a teoria comportamental destaca que a eficácia da liderança depende, sobremaneira, da situação em que o grupo se encontra aquando da actuação

do líder. Se bem que esta teoria está certa, isso significa que um programa que envolva somente os aspectos de personalidade do líder ou somente os aspectos situacionais da organização está condenado ao fracasso. Um estilo de liderança não é em si mesmo melhor ou pior do que outro, nem tampouco existe um tipo de comportamento em liderança apropriado para todas as condições (Fiedler, 1967).

### **1.2.3 Teoria situacional de liderança**

A teoria da liderança situacional foi largamente pesquisada por Hersey e Blanchard (1969) e centrada num novo entendimento de liderança voltado para aspectos contextuais ou situacionais e como uma tentativa de minimizar as lacunas deixadas pela teoria de comportamento. Esta abordagem preconiza, basicamente, que “o modo de actuação do líder depende do nível de maturidade dos subordinados e à medida que este se altera, poderá, também, alterar-se o estilo de liderança” (Inocêncio, 2013, p. 153), possuindo assim, como principal foco de interesse, o estudo do comportamento contingente em liderança.

“As teorias situacionais partem do princípio de que não existe um único estilo ou característica de liderança válida para toda e qualquer situação” (Chiavenato, 2003, p. 140). Agora, o verdadeiro líder já não é aquele que é dotado de características marcantes de personalidade nem tem como base o estilo de comportamento, mas é “aquele que é capaz de se ajustar a um grupo particular de pessoas sob condições extremamente variadas” (Idem).

Nos seus estudos, Blanchard (2010) conclui que não existe um estilo melhor de liderança para encorajar o desenvolvimento, mas que o estilo deve ser adaptado a cada situação. Na perspectiva do autor, é o estilo que se tem mantido como uma abordagem “eficaz de gestão e motivação de pessoas, porque abre a comunicação e promove a parceria entre o líder e aqueles que o líder apoia e dos quais depende” (p.



80). Como refere, ainda, o mesmo autor, para a eficácia do modelo de liderança situacional, três competências básicas são necessárias, nomeadamente:

- *Diagnóstico da situação*, posto que para se ser um líder eficaz tem que se determinar o nível de desenvolvimento do subordinado, assente na competência e no compromisso;
- *Flexibilidade do líder*, na perspectiva de que o líder deve ser apto para usar confortavelmente uma variedade de estilos de liderança, ou seja, à medida que os seus subordinados passam de um nível de desenvolvimento para outro, o seu estilo deve alterar-se adequadamente; e
- *Parceria para o desempenho*, consistente em formar parcerias que abram maior espaço de comunicação entre o gestor e os seus subordinados e elevem a qualidade e a quantidade das suas conversas.

Numa abordagem simplista da teoria situacional, Tannenbaum, Weschler & Massarik (1970) defendem a ideia de que a situação faz surgir o líder necessário e conveniente, ou seja, os grupos escolheriam o líder ou líderes adaptados às suas necessidades. Mas essa posição seria demasiado finalista e restritiva pois, ao invés de pretender que a liderança seja um acto passivo, na teoria situacional, o líder hábil pode adaptar-se e antecipar-se às necessidades dos elementos do seu grupo.

Partindo do conceito de liderança dado por este trio de autores, que a definem como “influência interpessoal, exercida na situação e dirigida através do processo de comunicação humana, com vista à obtenção de um ou diversos objectivos específicos” (p. 24), depreende-se que a liderança é encarada como um fenómeno social que ocorre exclusivamente em grupos sociais e em função de três elementos fundamentais, nomeadamente: (i) o *indivíduo* (personalidade, carácter, capacidade de realização,

etc.); (ii) o *grupo* (estrutura das inter-relações individuais no grupo, atitudes, necessidades, etc.); e, (iii) a *situação* (exigências das situações, objectivos, ambiente envolvente do líder e do grupo). Consideram, os autores, que não existe uma única forma de liderar, mas antes sucessivos ajustamentos às diversas situações, ou seja, para gerir os diversos tipos de mudança em diferentes situações, o líder deve usar diferentes estilos.

A abordagem situacional da liderança destaca a importância de factores tais como a autoridade e o discernimento do líder, a natureza do trabalho realizado pela unidade do líder, as atitudes dos subordinados e a natureza do ambiente externo. Procura, assim, integrar os elementos válidos das várias abordagens de um problema que se revelou demasiado complexo para que possa ser explicado por uma abordagem restrita, qualquer que ela seja (Hersey & Blanchard, 1986). Como referem os autores, a liderança situacional baseia-se numa inter-relação entre (i) a quantidade de orientação e direcção (comportamento de tarefa) que o líder oferece; (ii) a quantidade de apoio socioemocional (comportamento de relacionamento) dado pelo líder; e (iii) o nível de prontidão (maturidade) dos subordinados no desempenho de uma tarefa, função ou objectivo específico.

Para fechar a apreciação sobre esta abordagem e concordando com Bilhim (2008), na liderança situacional, existem muitos modos de influenciar as pessoas. Contudo, o estilo de liderança que se deve eleger junto dos colaboradores ou grupos depende do amadurecimento das pessoas que o líder deseja influenciar. Nesta teoria, defende-se a existência do comportamento da tarefa do líder que irá orientar os colaboradores sobre quando, onde e como fazê-lo, por um lado, e no engajamento do líder em comunicar com as pessoas, dando o apoio necessário e esforço em tempo de dificuldades, por outro lado.

### 1.2.4 Teoria do poder e influência

No contexto das organizações, a tomada de decisão é feita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, com a expectativa de que o comportamento de outra pessoa ou grupo será afectado pela decisão. A eficiência do decisor e a eficiência da decisão que ele deve tomar dependem do tipo de poder e influência que ele exerce (Kwasnicka, 2006). Para esta autora, a liderança é vista como uma competência de carácter relacional, isto é, pressupõe uma relação entre duas ou mais pessoas, fundamentada no exercício da influência. A regra é despertar o desejo, o interesse e o entusiasmo no outro, a fim de que adopte comportamentos ou cumpra certas tarefas.

Nesta abordagem de poder e influência, French e Raven (1959, como citados em Kwasnika, 2006) apresentam certos tipos de poder que, sumariamente, destacamos na tabela que se segue.

**Quadro I.3: Caracterização de poder e influência liderança (French & Raven, 1959)**

<b>Tipo de poder</b>	<b>Caracterização ou manifestação típica de poder e influência</b>
Poder de recompensa	A premissa é de que a natureza humana é individualista e, quase sempre, ambiciosa. Ao propor incentivos, prémios e favores, o líder eleva o comprometimento da equipa, fazendo-a trabalhar mesmo sem supervisão. A recompensa pode ser pecuniária, ou seja, em dinheiro, ou mediante reconhecimento e felicitações públicas;
Poder de coerção	O líder demonstra que poderá punir o subordinado que não cooperar com as suas decisões ou que adoptar uma postura de confronto ou indolência. As sanções podem ser desde a delegação de tarefas indesejáveis, passando pela supressão de privilégios, até à obstrução do desenvolvimento profissional dentro da organização;
Poder legítimo	A posição organizacional confere ao líder maior poder quanto mais elevada for a sua colocação no organograma. É uma autoridade legal e tradicionalmente aceite, porém, não necessariamente respeitada;
Poder do especialista	O líder, por deter a posse ou o acesso a dados e informações privilegiadas, exerce poder sobre pessoas que necessitam destas informações para realizar os seus trabalhos. Note-se que o mero acesso a informações valiosas é suficiente para conferir poder a estas pessoas. Cite-se o caso das secretárias de altos executivos, no contexto das organizações de natureza público-privada; e

Poder carismático	Baseia-se na exploração da admiração. O líder adopta um estilo envolvente, enérgico e positivo e alcança a obediência porque seus liderados simplesmente gostariam de ser como ele. As pessoas imitam-no, copiam-no, admiram-no com a finalidade de identificação.
-------------------	--

No quadro das categorias ou tipos de poder apresentados, é difícil idealizar uma forma de poder específica, forma certa ou errada, mas sim a forma mais adequada de acordo com a situação suscitada. Na verdade, o mais indicado é que um líder saiba como, onde e quando exercer o seu poder de acordo com o perfil dos subordinados, das circunstâncias e dos seus objectivos. Assim, por exemplo, o poder carismático ou poder de recompensa podem proporcionar maior adesão e atracção por suas ideias, da mesma maneira que o poder legítimo ou poder de coerção podem acarretar resistência por parte dos subordinados.

As linhas que se seguem propõem-se a apresentar, em termos gerais, as abordagens em torno dos estilos de liderança que são invariavelmente adoptadas no contexto das organizações, fazendo a sua aproximação às de natureza educativa.

### **1.3 Teorias sobre estilos de liderança**

Na sua obra, Chiavenato (1987) refere que a teoria sobre estilos de liderança é a principal teoria que explica a liderança por meio de estilos de comportamento, sem muita preocupação com as características de personalidade, e dá enfoque à maneira como os líderes mobilizam os seus comportamentos em relação aos seus colaboradores e objectivos organizacionais. Chiavenato distingue três estilos de liderança nas organizações, nomeadamente: autocrática, liberal (*Laissez-Faire*) e democrática, pelas quais o líder orienta a sua conduta ou o seu estilo de dirigir uma organização. Resumidamente, passamos a apresentar o que se extrai de cada um dos três estilos nas linhas que seguem.

### **1.3.1 Estilo autocrático**

O estilo autocrático caracteriza-se fundamentalmente pela fixação dos objectivos pelo líder, sem a devida participação dos diferentes elementos do grupo ou da organização. Dos outros colaboradores do grupo exige-se apenas a obediência ao líder, sendo que a ele compete exclusivamente mandar, traçar normas e tomar decisões. Este estilo visualiza pouco a participação dos colaboradores em relação aos propósitos perseguidos pela organização e, no caso vertente, a organização escolar. Resumindo, o líder fixa rigidamente todo o processo de organização do trabalho desde a distribuição das tarefas até aos resultados. O líder é dominador e é ele que, pessoalmente, elogia e pune os membros do grupo, raramente considera os subordinados como pessoas, mas, sim, como unidades de trabalho (Chiavenato, 1987).

Numa outra obra sua, Chiavenato (2000) diz que, num estilo de liderança autocrática, todos os procedimentos são impostos pelo líder sem consultar o grupo. Há completo desconhecimento dos objectivos do trabalho pelo resto dos colaboradores e as tarefas são sempre transmitidas pelo líder. Não existe um espaço para a iniciativa pessoal, sendo este tipo de liderança gerador de conflitos, de atitudes de agressividade, de frustração, de submissão e de desinteresse. O líder elogia e critica, de forma pessoal, o trabalho de cada pessoa.

### **1.3.2 Estilo democrático**

Chiavenato (1987; 2000; 2003) diz que este tipo de liderança é voltado para as pessoas e dá espaço à participação dos liderados no processo decisório. Aqui as directrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder. O próprio grupo esboça as providências para atingir o alvo, solicitando aconselhamento técnico ao líder quando necessário, passando este a sugerir duas ou mais alternativas para o grupo escolher. Neste estilo, através de consultas, o líder procura ouvir as ideias

do grupo, encorajando os colaboradores a participarem na preparação das decisões a serem tomadas com vista ao alcance dos objectivos preconizados.

Para O'Connor (1995, p. 42), “o estilo democrático de liderança baseia-se no respeito mútuo entre o líder e a equipa, independentemente das posições que cada um ocupa”. Pois, quando os chefes descobrem que os membros da equipa não têm certas aptidões e capacidades, criam oportunidades que lhes permitem desenvolvê-las, cuja vantagem reside no diálogo e debate que ele proporciona.

Em suma, no estilo democrático, os procedimentos inerentes são decididos pelo grupo, sob orientação do líder, que apresenta os objectivos e indica as formas de os alcançar permitindo, contudo, alternativas de escolha. O líder faz críticas e elogios relacionados com factos e não com pessoas.

### **1.3.3 Estilo liberal (*Laissez-Faire*)**

Ainda segundo Chiavenato (1987), neste estilo de liderança, as pessoas têm mais liberdade na execução dos seus projectos, indicando possivelmente uma equipa madura, auto dirigida, que não necessita de supervisão constante e o líder só fornece informações ao grupo quando estritamente necessárias. O líder é quase ou apenas um elemento sugestivo e dá ampla liberdade aos subordinados para decidirem individualmente.

Para O'Connor (1995), este estilo decorre normalmente de uma tentativa de democracia mal conseguida, isto é, o indivíduo que exerce este estilo de liderança tem, em geral, boas intenções e sente relutância em impor a sua vontade aos outros. Em certas situações, este estilo de liderança tem sido considerado o estilo menos sugerido, uma vez que facilmente pode suscitar a desorganização, a confusão, o desrespeito e falta de uma voz que determine funções e resolva conflitos. Ou seja, os elementos de

grupo tendem a pensar que podem agir livremente, tendo também desejo de abandonar o grupo, visto que não esperam nada do líder (O'Connor, 1995).

No estilo de liderança liberal, os procedimentos ficam a cargo do grupo e com mínima intervenção do líder. Os objectivos e as formas de os alcançar são da inteira responsabilidade do grupo. O líder não critica nem elogia, só faz pronunciamentos quando questionado.

### ***Breve reflexão sobre os estilos de liderança***

Diante destes três diferentes estilos de liderança (autocrática, democrática e liberal) no contexto das organizações, no qual as instituições de ensino não são alheias, existe um entendimento comum de que nenhum estilo pode melhor surtir efeitos no sector de educação e, conseqüentemente, produzir bons resultados, se não tiver em conta a conjuntura de factores envolventes nesse mesmo processo. Glanz (2003), nos seus estudos, considera que “toda a gente pode liderar, mas os líderes não são todos iguais. A teoria dos tipos naturais de liderança afirma que cada um de nós possui a capacidade de liderar nas circunstâncias certas, pois a liderança está dependente do contexto” (p. 74).

Reconhecendo que a liderança é uma competência a ser trabalhada e exercida, é deveras recomendável que, dependendo do tipo e natureza da organização, se escolha o estilo que mais resultados positivos pode trazer, tanto para o líder como para os colaboradores. Aliás, estamos a secundar o que Fiedler (1967, como citado em Sergiovanni & Caver, 1976) disse a respeito, que não existe o melhor estilo de liderança, pois tal depende da situação e do próprio líder, daí que não adianta determinar entre o bom ou o mau estilo de liderança.

Como sugerido por Fiedler (1967), um líder democrático que sinta que a equipa está a correr muito bem, pode desleixar-se um pouco e cair num estilo mais liberal, enquanto um líder liberal que se aperceba que perdeu o controlo da equipa, pode

adoptar um estilo mais autoritário e, igualmente, uma pessoa insegura poderá optar, pela defensiva, por um estilo que o proteja, como o autoritário, que veda que os colaboradores o questionem. Deduz-se, assim, que a aplicação prática dos diferentes estilos de liderança vai variando conforme a motivação da equipa, o tipo de organização e o momento em que se encontra. Como percebe, pois, Inocêncio (2013), ao afirmar que

“[...] no quotidiano, o que se verifica é que o líder opta por diferentes tipos de liderança (autocrática, democrática e liberal), de acordo com as necessidades do momento. Assim, o principal problema é o de saber quando, em que circunstâncias e como deve utilizar os diferentes tipos de liderança” (p. 142).

Da súmula da descrição dos estudos que mais se notabilizaram na explicação sobre o comportamento dos líderes, parece não existir evidência empírica quanto ao melhor estilo de liderança; não existir uma forma universal de liderar, não se vislumbrarem padrões de comportamento do líder e do desempenho do grupo. A dificuldade em afirmar quais os factores situacionais que influenciam positiva ou negativamente o comportamento do líder dentro da organização veio fazer com que emergissem novos modelos teóricos, designados modelos de contingência, que pretendem dar resposta aos problemas não resolvidos (Inocêncio, 2013).

No contexto escolar, todos os colaboradores têm valor e necessitam de todos os tipos de personalidades para funcionarem bem, dado existir um reconhecimento de que toda a gente possui capacidade de liderar, apesar de os talentos de cada um variarem dos outros. Portanto, cada indivíduo é possuidor de atributos específicos e pode contribuir de forma única e valiosa para a organização educacional (Glanz, 2003).

Reapreciando necessariamente os sectores da educação, os professores fazem parte de grupos de trabalho nos quais participam na tomada de decisões, são reconhecidos e tratados com respeito e dignidade pelos outros no local de serviço, “(...) realçando a resolução de problemas através da colaboração e envolvendo os funcionários nos aspectos críticos da escola, incluindo os valores em desenvolvimento, objectivos e a sua missão” (Sergiovani, 2004, p. 106). Em qualquer organização, é



essencial que cada colaborador se sinta responsável por manter o contacto com os outros e ter um sentimento de pertença a uma equipa.

A instituição escolar deverá, então, privilegiar o desenvolvimento das diferentes variáveis de estilos de liderança que tem para o alcance dos resultados da organização ou instituição, bem como criar um ambiente de interacção entre os diferentes segmentos tais como, professores, alunos, pessoal de apoio administrativo, comunidades, pais, bem como observar o marco legal aplicável e os recursos materiais e financeiros postos à disposição para a materialização desse propósito.

#### **1.4 Teoria das relações humanas**

A compreensão do que representa a liderança nos dias actuais exige, antes, o conhecimento prévio dos caminhos pelos quais passaram as teorias ao longo dos tempos. Uma destas abordagens é a que faz referência às relações que se desenvolvem dentro de uma organização, como sendo as mais indicativas para o sucesso – *a teoria das relações humanas*.

Assim, opondo-se às teorias clássicas, no final da década XX, surgem as abordagens comportamentalistas, nas quais foi preponderante o pensamento de Elton Mayo. É com este movimento que, segundo Lima (1992a, como citado em Inocêncio, 2013), se começa a compreender a importância dos problemas humanos na organização e a dar relevância à participação dos trabalhadores na gestão, no que se refere à tomada de decisão. No entendimento de Bergamin e Coda (1997), a abordagem das relações humanas surgiu com os resultados da experiência de Hawthorne realizada por Elton Mayo (1933), que visava pesquisar o efeito das condições ambientais sobre a produtividade do pessoal, no sentido de dar importância ao factor humano na organização e a necessidade de humanização e democratização das organizações. É uma teoria de gestão, incluída na escola comportamental, fundada por Mayo (entre outros precursores de renome, tais como Barnard, 1938; Simon, 1947;

Lewin, 1948), na sequência das conclusões obtidas em diversos estudos realizados em várias empresas norte-americanas.

Na realidade, havia muito tempo que os especialistas tentavam encontrar a combinação ideal de condições físicas, horários e métodos de trabalho que estimulasse os trabalhadores a produzirem o melhor das suas capacidades. Contudo, quando o programa de investigação terminou, já não havia dúvida de que ele iria ficar na história como um dos mais importantes projectos de investigação levados a cabo na área dos estudos organizacionais. De facto, foi na fábrica de Hawthorne que o movimento das relações humanas se iniciou e, com o qual, Elton Mayo tornou-se conhecido pelos seus estudos que revelaram a nova concepção da natureza humana (Chiavenato, 2000)

“[...] o homem social com necessidades sociais e com objectivos individuais que sendo satisfeitos têm influência sobre o moral e a atitude das pessoas e dos grupos. Mayo, compreendeu que as relações interpessoais que se desenvolvem no local de trabalho são o factor que afecta a produtividade da organização de modo mais significativo” (p. 115).

Como descrito por Inocêncio (2013), ainda se referindo às constatações dos estudos de Mayo, considera-se que

“As mudanças físicas do trabalho influenciavam a produção, mas que os aspectos humanos influenciavam igualmente a produtividade. Em resultado das investigações, os operários sentiram que eram elementos importantes na empresa. Eram membros participativos de grupos de trabalho coesos e motivados, com sentimentos de pertença, competência e realização pessoal. Sentiam-se a participar no futuro da empresa e não só a executar tarefas rotineiras e desinteressantes” (p. 24).

Na sua abordagem sobre a teoria das relações humanas, Chiavenato (1999) partiu do pressuposto de que o homem tem necessidades sociais, desejo de recompensas no trabalho e responde mais às pressões do grupo do que ao controlo administrativo e autoridade superior. Da apreciação desta realidade, despoletou-se um novo tipo de gestão mais voltado para as necessidades individuais e de grupos e pela eficiência e produtividade através da liderança, motivação e comunicação. Portanto, esta teoria estuda a interacção social de modo a explicar o comportamento humano dentro das organizações. E, como define Chiavenato (2003)

“[...] as relações humanas são as acções e as atitudes desenvolvidas a partir dos contactos entre pessoas e grupos. Cada pessoa possui uma personalidade própria e diferenciada que influi no comportamento e nas atitudes das outras com quem mantém contactos e é, por outro lado, igualmente influenciada pelas outras” (p. 107).

Noutras palavras, a teoria aludida preconiza que os ganhos de produtividade são o resultado da melhoria da satisfação das pessoas e da sua motivação. E, portanto, ela enfatiza a existência de um clima participativo que impulsiona a melhoria do comportamento, reduzindo a resistência às mudanças, ao mesmo tempo que aumenta a motivação do funcionário por meio da satisfação de expectativas mais altas (Libâneo, 2004). Desta teoria, diz Lewin (1948, como citado em Kwasnicka, 2006), emerge o conceito de organização informal (em oposição aos grupos formais com regras prescritas e intencionalmente constituídos), no qual são definidas as regras de comportamento, os valores sociais e as formas de recompensa e sanção social, através de relacionamentos interpessoais.

Outrossim, Chiavenato (1987) escreve que as experiências de Hawthorne, realizadas com o intuito de determinar como as mudanças nas condições de remuneração e de trabalho (iluminação, temperatura, tempo de descanso, acidentes de trabalho, fadiga, rotação do pessoal) influenciam as pessoas e a sua produtividade no trabalho e permitiram observar, sumariamente, que i) o trabalho é uma actividade tipicamente grupal; ii) o operário não reage como um indivíduo isolado; iii) a tarefa da administração é formar líderes capazes de compreender, comunicar e persuadir; e iv) a pessoa é motivada essencialmente pela necessidade do trabalho em equipa.

Do estudo feito ficou evidenciado que a produtividade aumentava com a melhoria das condições de trabalho, onde se destaca o homem como centro de atenção e não a organização e produção dentro da empresa. Para Kwasnicka (2006),

“A abordagem de relações humanas busca o encontro das necessidades dos indivíduos dentro da organização, ou seja, o indivíduo aqui já não é encarado como uma máquina. Pois, todo o indivíduo tem um potencial que pode ser desenvolvido para o bem da organização ou do grupo a que ele pertence” (p. 84).

Para esta autora, a teoria das relações humanas observa toda uma necessidade de colher e respeitar todos os anseios, motivações, desejos, aspirações, condições de trabalho e de higiene, entre outros, que podem determinar a boa ou a má conduta do indivíduo e, conseqüentemente, o seu desempenho dentro da organização. Kwasnicka (2006) destaca ainda como aspectos positivos desta teoria a maior abertura para a participação dos escalões inferiores na vida das organizações; o relacionamento aberto entre os gestores e os colaboradores; e a gestão das organizações que passa por prestar maior atenção às necessidades sociais e psicológicas dos colaboradores.

É, se calhar, aqui, que, pela primeira vez na história das organizações, se torna imprescindível a democratização do processo comunicacional entre decisores e subordinados de modo que as interações sociais e a dinâmica entre os grupos permitam a eficiência organizacional (Lima, 2000). Como ainda refere este autor, e na senda da escola das relações humanas, “o conflito é atribuído a dificuldades de comunicação e a desentendimentos interpessoais e não a posições e interesses divergentes e a assimetrias de poder” (p. 30).

Sobre este propósito, Robbins (2004) aponta que outra maior contribuição da teoria das relações humanas foi ressaltar a necessidade de boas relações humanas no ambiente de trabalho, o tratamento mais humano dado às pessoas, a adoção de uma administração mais participativa, em que as pessoas possam ter um papel mais dinâmico. E, como consequência dessa teoria, surgem os líderes, a fim de melhorar o tratamento dado às pessoas e propiciar um ambiente motivacional de trabalho mais favorável e amigável. Com o impacto da teoria das relações humanas, os conceitos como organização formal, disciplina, departamentalização passam a ceder lugar para novos conceitos como organização informal, liderança, motivação, grupos sociais, recompensas, etc., (Idem).

Um trecho do trabalho de Ramos (1997, como retratado em Inocêncio, 2013) evidencia o cerne da teoria das relações humanas, como se indica:

“É assim que, da concepção da pessoa de Homo Economicus de acção racional da abordagem clássica das organizações, se passou para a concepção da pessoa como Homo Social em que a máxima satisfação do trabalhador e o bom ambiente social, são finalidades essenciais para se compreender a emergência histórica da Escola das Relações Humanas e da Teoria Comportamental. Com o desenvolvimento das Teorias dos Sistemas Fechados e Abertos, cada organização insere-se num contexto de economia de mercado concorrencial, de dimensão internacional, onde se visualiza um melhoramento das condições de trabalho, a participação e a cooperação dos trabalhadores neste processo. Face às exigências do mundo empresarial, o homem já não é certo, nem responsável. A incerteza económica, social e política, concepção o Homo Erraticus. Trata-se da concepção de um homem complexo e político, cuja acção é multifinalizada em matrizes ilimitadas” (pp. 25-26).

Não obstante, escreve Robbins (2004), a teoria das relações humanas, à semelhança do que acontece com quaisquer outras abordagens no campo das ciências humanas, conheceu nos seus primórdios situações positivas, mas, ao longo dos tempos e pela cada vez maior complexidade da estrutura das organizações, começou a registar aspectos negativos na sua materialização, à medida que se impunha a necessidade de manter uma distância mínima entre os gestores e os trabalhadores, dado que a participação destes no processo de tomada de decisão sobre todos os aspectos da organização nem sempre foi frutífera e poderia criar mais problemas do que soluções.

Mais crítico ainda, em relação a esta corrente, é o facto de que as generalizações das conclusões colhidas num único estudo dificilmente podiam ter aplicação universal noutros contextos e organizações. Pois, como observa Kwasnicka (2006, p. 74), “algumas deficiências da teoria clássica constituem o assunto de primeira importância na teoria de relações humanas, embora frequentemente sejam tratados de modo indirecto e parcial”. Ora, as práticas de liderança nas organizações devem respeitar a natureza e o propósito que se tem em vista satisfazer. Essa realidade remete-nos para um olhar sobre as teorias que dão enfoque a situação em que a organização se insere e se desenvolve - *as teorias contingenciais*.

## 1.5 Teoria da contingência

A abordagem contingencial sobre a liderança desponta entre os finais dos anos 60 e princípios dos anos 70 e, hoje, alguns pesquisadores lhe têm dedicado atenção especial nos seus estudos (Fiedler, 1967; 1973; Chiavenato, 1987; 2004; Kwasnicka, 2006; entre vários outros pesquisadores). A teoria contingencial considera não existir algum estilo de liderança ideal. A constatação da falta de resultados consistentes levou os investigadores a considerarem, como factores determinantes, o contexto em que subordinados e líder operam. Nos diferentes estudos que se reportam sobre liderança, “as tentativas de isolar algumas características quer pessoais quer comportamentais do líder não foram muito bem-sucedidas. A previsão de sucesso da liderança é muito mais complexa do que se supunha” (Inocêncio, 2013, 143).

As teorias contingenciais de liderança nas organizações têm a sua génese no fundamento de que, em cada organização, dependentemente do fim que visa atingir, haverá sempre uma liderança mais favorável à natureza dessa organização. Segundo escreve Chiavenato (1987), a teoria contingencial aparece como uma das mais recentes teorias sobre a administração, com maior susceptibilidade de ser aplicada em outras áreas do conhecimento científico, cujo pressuposto básico é o de que não existe um único caminho universalmente aplicável a um problema ou situação, isto é, que a situação é que determina a melhor abordagem a seguir. Portanto, tudo dependerá do contexto, o qual “compreende não apenas o meio exterior como também os objectivos variáveis que o grupo procura realizar numa determinada situação” (Nye, 2009, como citado em Inocêncio, 2013, 143).

Numa abordagem mais recente, Chiavenato (2004) escreveu que, levando em consideração a modernização que estava a acontecer nas organizações e no ambiente externo, a complexidade crescente do ambiente organizacional e as novas tecnologias adoptadas, necessitava-se de um novo paradigma administrativo em substituição dos existentes, que já não supriam essa lacuna, porque as organizações passaram a cobrar soluções emergenciais ou situacionais.

Para fazer face a essa realidade, surge a teoria contingencial em 1967 (que foi desenvolvida pelos pesquisadores como Laurence e Lorsch em 1973, no estudo por eles realizado em dez empresas), centrada nas características que as empresas deveriam ter para enfrentar com eficiência as diferentes condições externas, tecnológicas e de mercado, tendo concluído que os problemas organizacionais básicos são a diferenciação nos ambientes de tarefas e integração entre os departamentos. Os resultados apontaram para a verificação de que não há um único e melhor meio de se organizar e conduziram a uma nova concepção de organização, segundo a qual a estrutura organizacional e o seu funcionamento são dependentes da interface (fronteira partilhada por dois sistemas) com o ambiente externo (Chiavenato, 2004).

Ainda Chiavenato (2004) diz que os pesquisadores, ao verificarem que métodos eficientes em certas situações não surtiam os mesmos resultados em outras, (já antes o fizeram os precursores da teoria contingencial como Alfred & Chandler, 1926; Woodward, 1977), tentaram encontrar justificação para esses resultados divergentes. Após várias pesquisas, chegaram à conclusão geral de que os resultados eram diferentes porque as situações eram diferentes, daí o nome contingencial. Ou seja, partem da base do conceito da incerteza de que algo pode ou não ocorrer e a questão passava a ser qual método aplicar e em que situações para obter os melhores resultados possíveis.

A abordagem contingencial procura analisar as relações dentro e entre os subsistemas e entre a organização e o seu ambiente, definindo as relações e os arranjos mais convenientes a partir das suas variáveis, dando ênfase aos estilos extremamente variados das organizações, verificando como é o método de operação das mesmas por causa das constantes mudanças nas condições ambientais (Chiavenato, 2004). Pela sua natureza, as teorias contingenciais têm a vantagem de aumentar o rol de opções e possibilidades de mudar a situação a um outro modelo de liderança, ou de mudar o estilo de liderança para adequá-la a um dado modelo de liderança, ou mudar o estilo de liderança para ajustá-la ao contexto (Idem).

Tomando como base de partida a assumpção de que não existe um único comportamento de liderança eficaz para todo e qualquer tipo de situação, as teorias contingenciais valorizam as circunstâncias em que o líder opera. Outrossim, estabelecem uma distinção entre líderes orientados para as pessoas e líderes orientados para as tarefas.

“[...] a posição de poder do líder, a qualidade das relações entre o líder e membros, as normas do grupo, o grau de estruturação da tarefa, a aceitação e maturidade dos subordinados, passam a ser indicadores capazes de ajudar a orientar, dentro de uma previsão razoável, qual o estilo de acção mais eficaz a desenvolver em determinada situação” (Inocêncio, 2013, 143).

Kwasnicka (2006), abordando sobre esta teoria, diz que o desenvolvimento organizacional tem papel importante, pois prepara a organização para a adaptação rápida, à medida que uma contingência do ambiente, interno ou externo, assim o exige. Todo o conjunto de técnicas desenvolvidas pelos pesquisadores que permite a rápida adaptação da organização às necessidades, devido às contingências do momento, é importante nessa abordagem. Segundo Carlisle (1973, como citado em Kwasnicka, 2006)

“[...] não há uma melhor maneira para planificar, não há maneira melhor de liderar, não há uma maneira melhor de organizar um grupo, não há uma maneira melhor de controlar as actividades da organização. O melhor conceito e técnica a ser seleccionada é aquele feito após conhecer as circunstâncias que está enfrentando” (p.138).

A par do que acontece com as outras teorias anteriormente referidas, a esta teoria também não se poupam críticas, por se duvidar da sua aplicação plena, por exemplo, no que tange às organizações ou instituições militares e paramilitares, às organizações religiosas, entre outras que, pela sua natureza, devem obedecer a um comando relativamente rígido, sob o risco de eventuais desordens ou fracassos.

Qualquer que seja a organização, neste caso vertente a instituição escolar, para o seu funcionamento pleno, exige sempre a presença de uma liderança que saiba harmonizar os objectivos da instituição, que se materializam pelas funções de coesão e



manutenção de modelos de comportamentos defendidos e os anseios interiorizados pelos diferentes actores envolvidos, tais sejam, os alunos, professores, a comunidade, os pais e o poder político. Bavelas (1975, como citado em Chiavenato, 1987, p. 433) escreveu a respeito que “o grau em que um indivíduo demonstra qualidades de liderança depende não somente de suas próprias características, mas também das características da situação na qual se encontra”. Ou seja, a direcção da escola precisa conciliar os diferentes interesses que coabitam na instituição pelo reconhecimento de que todos têm papel importante na gestão e na partilha de responsabilidade conducente à melhoria do sucesso educativo.

Estudos revelam a existência de modelos de liderança que, embora não sejam o enfoque do referencial teórico deste trabalho, merecem uma atenção da nossa abordagem.

### **1.5.1 Modelo de Fiedler**

Fazendo parte dos primeiros pesquisadores sobre a liderança, Fiedler (1967), refere, no seu estudo, que os estilos de liderança eficazes são situacionais e que não existe um único e melhor caminho em termos de liderança. No estudo em apreço, o autor analisa a relação entre o líder e os aspectos de uma dada situação, ou seja, advoga que a eficácia da liderança se relaciona com o tipo de orientação do líder e com a eficácia do grupo. Dependendo da avaliação que é feita pelo grupo dentro da organização, o estilo de liderança é classificado como sendo orientado para as pessoas e/ou, noutra perspectiva, se a avaliação do colaborador enquadra o líder como estando mais virado na produção, revelando-se controlador, coercitivo e autocrático será classificado como um estilo de liderança orientado para a tarefa.

Ilações mais objectivas deste estudo evidenciam que os líderes orientados para as tarefas como para as pessoas poderão obter êxito nas suas funções em determinadas condições. Assim, como refere Inocêncio (2013), se a situação é muito

favorável ou muito desfavorável para o exercício de determinada tarefa através do esforço do grupo, o líder centrado na tarefa é aquele que obtém melhores resultados, enquanto os líderes orientados para as pessoas são mais eficazes em situações de dificuldade intermédia. “Em consequência, o estilo de liderança mais eficaz dependerá do grau de adaptabilidade e adequação entre a situação e o estilo do líder” (p, 144).

Por um lado, a eficácia da liderança contingencial dependerá do grau de motivação que envolve o líder, quer estejamos perante um líder orientado para a tarefa que determina o que os subordinados devem fazer, quer estejamos perante um líder que partilha a sua responsabilidade de liderança, orientando-a para relações interpessoais que envolvem o seu grupo na planificação e execução das tarefas; e, por outro lado, dependerá do grau de controlo e influência que o líder tem sobre o grupo e a situação.

Para Jesuíno (1999, como citado em Inocêncio, 2013), a situação é condicionada pela combinação de certos factores tais como:

- *Estrutura da tarefa:* as funções do líder estão mais facilitadas quando a tarefa está bem estruturada do que quando está mal estruturada. Portanto, é dependente do grau de estruturação da tarefa e esta pode estar vagamente definida ou aparecer num pólo oposto demasiado elaborada;
- *Relação líder-membros:* quando as relações são boas, muito facilmente se consegue alcançar os objectivos propostos. Este factor está muito subordinado à personalidade do líder e reporta-se ao grau de confiança e respeito entre os membros e o líder e vice-versa; e
- *Posição de poder:* quando o poder do líder é elevado, a sua tarefa encontra-se mais facilitada do que quando o poder é baixo. Esta

dependente do poder formal do líder e do grau de influência que este possa ter na distribuição de recompensas ou de punições.

Em linhas gerais, embora o modelo contingencial desenvolvido por Fiedler esteja longe de produzir resultados passíveis de aceitação generalizada, entre os diferentes pesquisadores e analistas de liderança, existe uma evidência considerável quanto à sua validade, isto é, as investigações parecem direccionar-se no sentido de correlacionar as situações concretas com as capacidades cognitivas.

### 1.5.2 Modelo da liderança participativa

O modelo de liderança participativa alerta para o facto de que o comportamento dos líderes não se pode reduzir à dicotomia dos factores democrático, por um lado, e, por outro lado, autoritário. O certo é que existe um contínuo de posições intermédias às quais os líderes podem recorrer para estabelecer as suas relações com os subordinados, ou seja, “cada tipo de situação requer um tipo de liderança diferente para se alcançar a eficácia dos subordinados” (Chiavenato, 2000, como citado em Inocêncio, 2013, p. 147).

Os pesquisadores deste modelo enfatizam que a participação no poder depende intrinsecamente da vontade do líder, pois o que está em causa é a autoridade utilizada pelo líder relativamente à liberdade permitida aos membros na tomada de decisões.

**Quadro I.4: Comportamento do líder e sua caracterização (Chiavenato, 2000)**

<b>Comportamento/ estilo do líder</b>	<b>Característica predominante</b>
Força do líder	Sistema de valores, convicções, confiança, segurança nas situações duvidosas.
	O líder propõe uma decisão, mas dispõe-se a alterá-la com as sugestões por ele solicitadas.
Força do subordinado	Necessidade de orientação superior.
	Disposição para assumir responsabilidades.

	Interesse pelo trabalho.
	Identificação e resolução de problemas.
	O líder faz consultas antes de decidir.
Força da situação	Cultura organizacional.
	Eficiência dos subordinados na resolução de problemas.
	O líder decide em equipa.

## **ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

# 1. INTRODUÇÃO

Esta parte propõe-se apresentar e discutir o conceito de organização, com maior incidência para a organização escolar, abordando-a em diferentes perspectivas defendidas pelos autores e enfocando, igualmente, as características física, administrativa e social da escola. Aborda a escola, nomeadamente, como empresa, burocracia, democracia, anarquia, política e cultura, enquanto modelos de organização escolar. Outrossim, faz uma reflexão sobre a liderança em contexto da organização escolar e como elemento potenciador de sucesso educativo.

## 1.1 Organização

Apresentar uma definição de organização não se revela tarefa fácil, pois se trata de um conceito complexo, susceptível de diferentes abordagens e concepções, em função da diversidade de literatura que existe a respeito e da área de interesse que se pretende analisar.

Uma organização pode assumir várias acepções, das quais se pode destacar duas abordagens comuns distintas, nomeadamente: como uma entidade e como uma função administrativa (Chiavenato, 2004). A organização como, i) *entidade social*, considera-se que tal é constituída por pessoas e é dirigida para determinados objectivos visando alcançar determinados resultados – a satisfação social. E, como ii) *entidade administrativa*, a organização é uma entidade deliberadamente estruturada, o trabalho é dividido e o seu desempenho é atribuído aos membros da organização, dando-se maior destaque às tarefas ou funções da administração.

Bilhim (2006) encontra dois significados na noção de organização, sendo que, por um lado, designa unidades e entidades sociais, conjuntos práticos, como, por exemplo, as fábricas, os bancos, a Administração Pública; e, por outro, o mesmo termo

designa certas condutas sociais, certos processos sociais: o acto de organizar tais actividades, a disposição dos meios relativamente aos fins e a integração dos diversos membros numa unidade coerente.

Já antes, Morgan (1996), na sua abordagem sobre as organizações, dizia que elas são intrinsecamente políticas, no sentido de que devem ser encontradas formas de criar ordem e direcção entre as pessoas com interesses potencialmente diversos e conflitantes. Refere que “a política é um aspecto inevitável da vida organizacional, sendo esta a detentora de grande papel construtivo na relação entre a organização e a sociedade” (p. 146).

É factual que, como seres humanos, estamos em interacção permanente uns com os outros, nos termos em que escreve Etzioni (1967, como citado em Teixeira, 1998):

“[...] nascemos em organizações, vivemos quase sempre em organizações, passamos a maior parte do nosso tempo a trabalhar como membros de uma organização, os serviços que utilizamos e os bens que consumimos são-nos fornecidos por organizações e no momento da morte é, ainda, uma organização que há-de autorizar o nosso enterro” (p. 4).

Contudo, é praticamente consensual que não existe uma definição concreta e definitiva do que seja uma organização. As definições existentes são formuladas considerando os aspectos ou pontos fortes, limitações distintas e aplicações específicas. “As organizações serão cada vez mais talhadas diferentemente: para as diferentes finalidades, diferentes tipos de trabalho, diferentes pessoas e diferentes culturas. A organização não é apenas uma ferramenta. Revela valores” (Drucker, 1999a, p. 25). Portanto, a vida organizacional é caracterizada pela cooperação e pelo conflito entre os actores em presença, representando divergências ou convergências específicas em relação aos interesses, motivações e estratégias em curso, clara ou implicitamente assumidas no seio da organização.

Em vários domínios da convivência, o Homem enfrenta adversidades, que lhe colocam uma imposição de colaboração com outros homens, resultando na formação

de unidades sociais ou organizações, por vezes simples, outras vezes mais complexas ainda. O ser humano é complexo “enquanto sistema aberto, em constante interacção e confrontação com o mundo exterior e interior; enquanto totalidade organizada, nem estaria só condicionada pelos estímulos do meio, nem só pelos impulsos que lhe viriam dentro de si” (Sousa, 2000a, p. 177).

A definição de organização vem assumindo, ao longo dos tempos, conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, dado tratar-se de área de investigação com muitas facetas, rodeada de modelos teóricos que suportam os diferentes posicionamentos (Costa, 1995). De Etzioni (1984, p. 3), extrai-se a definição da organização como uma “unidade social (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construída e reconstruída, a fim de atingir objectivos específicos”. Para Chiavenato (2004), é um sistema de actividades coincidentemente coordenadas de duas ou mais pessoas, desenvolvendo uma cooperação entre elas para que exista tal organização.

## **1.2 Organização escolar**

A visibilidade da escola como organização tende a diferenciar-se do mundo empresarial em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional (Torres, 1997). Para este autor, a particularidade da escola como organização deve-se também a aspectos que a marcaram ao longo dos tempos tais como: a centralização do sistema educativo, o controlo político, administrativo e burocrático; a ausência ou precariedade da autonomia organizacional associada à inexistência de uma efectiva direcção organizacionalmente localizada e à especificidade dos seus objectivos centralmente definidos.

A escola é uma organização de pessoas que possuem pensamentos, têm sentimentos próprios, sofrem, vivem e convivem, agem, interagem e colaboram entre si; neste leque de acções, as pessoas desenvolvem uma teia de relações interpessoais



quer positivas quer negativas. Vicente (2004) é prático ao dizer que falar da escola como organização é falar essencialmente das pessoas, de relações e processos e sintetiza que “as escolas são organizações inteligentes, conscientes dos seus pontos fracos, pontos fortes, ameaças e oportunidades, com capacidade de melhorarem continuamente” (p. 143).

Para Fonseca (1998, citando Etzioni, 1962), a escola é incluída no grupo de organizações normativas, ainda que se tratando de uma organização normativa atípica, em virtude de o poder coercitivo se constituir apenas como fonte secundária de consentimento. Formosinho (1986) chama organização escolar como “uma organização específica de educação formal” e “de interesse público” porque “veicula o projecto básico da sociedade para a educação da geração jovem” (p. 15).

Como percepciona Alarcão (2001), a escola é um organismo vivo que se encontra inserido num contexto apropriado, e que, semelhantemente aos seres humanos, aprende e desenvolve-se em interacção e como uma organização em desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, a escola abre-se à realidade social e força-se em encontrar os melhores caminhos possíveis para desempenhar a sua missão dentro da sociedade. Alarcão, citando Santiago (2001), considera as organizações educativas como sistemas de aprendizagem organizacional, se se atender à qualificação dos seus profissionais, à sua permanente ligação ao conhecimento, à prática das relações interpessoais e intergrupais nas dinâmicas de trabalho e às finalidades educativas.

A organização educativa existe inserida num contexto político, social e económico, do qual depende para a satisfação de várias necessidades, o que demanda certo tipo de relações com o meio que possa melhorar a sua eficácia. Preocupa-se com “a regulação do espaço, com a distribuição do orçamento, com o controlo dos seus membros, com a estrutura burocrática e com a ordenação do currículo” (Guerra, 2002, p. 18). Neste contexto, as organizações escolares

“[...] são diferentes doutros tipos de organizações por serem empresas singularmente morais. Visto que as escolas estão entre as organizações mais normativas, e dado que a liderança, em contraste com uma administração de rotina, é um esforço altamente moral e normativo, ela é particularmente assumida como importante para uma administração escolar eficaz (Greenfield, 2000, p. 257).

Antecedendo algumas pesquisas (por exemplo, feitas por Greenfield, 2000; Guerra, 2002), Likert (1979), na sua abordagem sobre a escola como organização, considera-a como

“[...] um empreendimento humano cujo sucesso depende dos esforços coordenados dos seus membros e que possui diversos e importantes processos e características: tem processos de influência; tem dimensionamentos, atitudes e características motivacionais básicas; tem uma estrutura; tem processos de observação e medição que colectam informações acerca do estado interno da organização, do ambiente em que a organização está operando e da relação entre a organização e o referido ambiente; tem processos de comunicação através dos quais flui informação; tem processos de tomada de decisões; tem recursos de acção para pôr em prática as decisões tais como pessoal da organização, maquinaria e equipamento” (p. 211).

Nos termos em que se refere Robbins (2004, p. 93), a organização escolar “é uma entidade social conscientemente coordenada, composta por duas ou mais pessoas, que funcionam de maneira relativamente contínua com o intuito de atingir um objectivo comum”, existindo papéis formais que definem e modelam o comportamento de seus membros. E, caracteriza-se como um conjunto ou sistema organizado de estruturas, meios e acções diversificadas, através do qual se realiza o processo permanente de formação a que têm direito os membros da comunidade que adopta esse sistema educativo (Brito, 1994).

Por referência ao modelo de sistema social como uma aplicação da teoria dos sistemas, numa abordagem psicossociológica, Lima (2000, citando Schmuck (1980), apresenta a definição do conceito da escola como organização, nos seguintes termos:

“A escola é uma organização complexa composta de relações formais e informais entre membros docentes e entre estudantes. Ao passo que é integralmente sujeita às normas da comunidade e a outras importantes condições sociais, os seus alunos e professores criam o seu próprio currículo vivo à medida que interagem nas salas de aula. Em suma, a escola constitui um sistema social diverso e complexo com um múltiplo de partes interdependentes” (p. 19).

Assim, o desempenho de um papel, vezes sem conta, exige outros papéis complementares e, na escola, a título de exemplo, para o processo de ensino-aprendizagem, precisamos de um professor e dos alunos, mas o sucesso destes exige também as figuras dos directores da escola e do pedagógico, sem pôr de lado outro pessoal administrativo, de apoio, dos pais, bem como da comunidade local (Sergiovanni, 2004). Na mesma perspectiva, Parsons (1967, como citado em Martins, 1999) diz que a escola é uma organização social porque é um sistema de interacção de uma pluralidade de actores, dentro do qual a acção está orientada por regras, que são complexos de expectativas complementares referentes a roles ou sanções.

Como dito antes, os teóricos da organização escolar tentam defini-la de acordo com uma linha que direcciona aos objectivos e à importância da mesma. Na sua definição, Barroso (2005, p. 55) diz que “a escola enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão, tem hoje uma importância acrescida, com o reconhecimento da sua autonomia e com a aplicação de medidas de “gestão centrada na escola”, passando-se de um “sistema escolar” para um “sistema de escolas” e de uma “política educativa nacional”, para “políticas educativas locais”.

Alves (2003) considera a escola como organização específica, distinta das demais organizações, pois a realidade escolar é construída por uma pluralidade de actores com percursos académicos, formação e perspectivas de educação diferenciadas. Portanto, como refere este autor, a organização escolar será específica pela

[...] compartimentação e atomização dos saberes a ensinar, pela fragmentação dos espaços e tempos, pela escassa articulação curricular horizontal, pela ambiguidade dos fins educativos, pelo individualismo da acção pedagógica, pela diversidade dos interesses e culturas profissionais, pela presunção de que todos são competentes na sua acção individual, merecem a confiança e dispensam a mobilização e central colectiva” (Alves, 2003, p. 72).

Para Estêvão (2008), “a escola deverá ser uma organização comunicativa e convivência” (p. 509), pois tem que dar respostas aos diferentes cenários que se lhe apresentam, uma vez que a escola como organização não existe no vácuo social.

Percepciona, o autor, que a escola ou fecha-se no seu casulo para escapar às vicissitudes do meio, ou assume a responsabilidade social de contribuir para a resolução dos problemas da colectividade ao mesmo tempo que, internamente, deverá procurar construir consensos de uma forma argumentada, mas sem desprezar o conflito ou falta de consenso.

As afirmações expressas no parágrafo anterior denotam que a escola, apesar de configurar uma grande complexidade organizacional e de se constituir como um espaço político com múltiplos poderes, diversidade de interesses, de conflitos e desarticulações, tem necessidade de construir consensos entre os actores para poder responder ao meio envolvente e manter uma imagem de confiança e, ainda, para sobreviver com segurança quer ao nível interno quer ao nível externo.

Segundo Alves (2003), é possível distinguir dois tipos de estruturas na organização escolar, i) *estruturas administrativas*, que se prendem com a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros; e ii) *estruturas pedagógicas*, que estão ligadas à organização das funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades. Contudo, nem sempre a distinção entre as duas estruturas típicas se processa sem sobressaltos, nos diferentes níveis de gestão escolar, o que impõe que sejam analisados “com uma atitude crítica que os permita compreender e enfrentá-los de forma criativa de modo a que se possa aprender com eles e com a forma de os ultrapassar” (Guerra, 2002, p. 42).

Lima (1992) observa que, nos dias actuais, se acentua cada vez mais a especificidade da organização escolar, reconhecendo-se o desenvolvimento de diversas perspectivas organizacionais a partir dos contextos escolares. O mesmo autor afirma que será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (p. 42). No entanto, afigura-se pacífico considerar a escola como uma organização com aspectos comuns e aspectos distintivos em relação a organizações de outra natureza, designadamente, as de cunho económico e empresarial. Os próprios

teóricos que analisam as áreas empresariais começaram também a integrar nas suas investigações as organizações escolares.

Na busca de afirmação da organização escolar como um campo específico de estudo, Vieira (2013, ao citar Nóvoa, 1992), considera que a evolução do movimento das escolas eficazes foi decisiva para o reconhecimento do estabelecimento de ensino como um novo objecto científico e que permitiu a corresponsabilização dos diferentes actores educativos, professores, alunos, pais e comunidade, criando espaços e dispositivos de participação ao nível local. Assim, numa outra esfera de pesquisas voltadas às características das organizações escolares, Vieira (2013) destaca a existência de três grandes grupos de estruturas, nomeadamente:

### ***A estrutura física da organização escolar***

O pressuposto é o de que o espaço da escola não é apenas um receptuário que abriga alunos, professores, funcionários, equipamentos de ensino, um local em que se realizam actividades de aprendizagem. O espaço físico escolar é, ao mesmo tempo, espaço educativo, é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. E, por conta disso, o espaço escolar deve produzir ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento; tem que despertar interesse em aprender; além de ser alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. É, portanto, dentro do espaço escolar onde os alunos aprendem lições sobre a relação entre o corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho, que constroem conhecimento.

### ***A estrutura administrativa da organização escolar***

A escola deve ser estruturada de forma adequada para o alcance dos objectivos educativos, realidade que demanda uma organização escolar em que o trabalho e as

relações em seu interior se dêem de modo a não contradizer a característica democrática e participativa dos seus actores. É necessário agir de modo a proceder a uma transformação significativa na forma como a escola organiza as suas actividades, que favoreça a participação na gestão dos diferentes grupos e pessoas envolvidas nessas actividades. Alves (2003) é de opinião de que a estrutura da escola deve assegurar a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, assegurar a gestão material como da arquitectura do edifício escolar e a preservação da sua imagem, manutenção dos equipamentos e materiais didácticos, mobiliário, distribuição dos espaços entre os actores escolares e espaços livres, limpeza e saneamento básico (como água, esgoto, lixo e energia eléctrica).

### ***A estrutura social da organização escolar***

Por definição, o conceito de estrutura social “é um recurso analítico que serve para compreender como os homens se comportam socialmente” (Inni, 1973, p. 36). Assim à partida, esta definição encoraja-nos a assumir que a estrutura social tem que ver com a expectativa do comportamento entre os indivíduos, que assumem diferentes papéis sociais e factos que permitem a organização dos actores sociais. Ou seja, esta estrutura é dominada pelas expectativas do papel social exercido pelo pai, pela mãe, pelo filho, pelo professor, pelo polícia e por todos aqueles que estão na sociedade e interagem o tempo todo através das relações sociais.

Afigura-se-nos legítimo atermo-nos em breves linhas no que Nóvoa (1995) apresenta relativamente às características de uma escola:

- *Autonomia da escola*: que pressupõe que as escolas devem ser detentoras de meios necessários para responderem, em tempo real, às demandas de serviços do quotidiano;

- *Liderança organizacional:* considera-se que o comportamento da liderança se reveste de valor primordial na promoção de acções concertadas na elaboração e execução de projectos de trabalho;
- *Articulação curricular:* traduzida no rigor da planificação de conteúdos curriculares e na coordenação precisa dos planos de estudos, privilegiando uma modalidade de avaliação formativa;
- *Optimização do tempo:* as acções curriculares e extracurriculares da escola devem ser enquadradas dentro do tempo disponível regulamentar, considerando a evolução e as capacidades dos actores;
- *Estabilidade profissional:* a premissa é de que a mobilidade dos quadros dentro do ambiente escolar pode ser um ganho significativo no contexto da organização, mas se se proceder sem critérios adequados, pode ser um marco de um clima de insegurança e de descontinuidade de funções;
- *Formação de pessoal:* sempre constitui uma mais-valia a formação do quadro de pessoal de acordo com o projecto educativo da escola, assim como assegurar que a investigação-acção contextualizada dê um préstimo efectivo para a melhoria das escolas;
- *Participação dos pais:* os pais e a comunidade têm um papel fundamental na construção do processo educativo da escola e prestam um apoio activo na criação e no melhoramento das condições dos estabelecimentos de ensino e na participação no processo de tomada de decisões;

- *Reconhecimento público*: os actores escolares preocupam-se em manter uma identidade que corporiza um conjunto de valores comuns específicos, que caracterizam a marca da organização da escola que fazem parte; e
- *Apoio das autoridades*: as autoridades prestam seu apoio nas componentes material e financeira, assim como assessoria técnica e consultoria.

Bolívar (2003), pronunciando-se sobre “escolas eficazes”, considera que as escolas que fazem “diferença” partilham uma ou, pelo menos, algumas das seguintes características: exercício de uma forte liderança instrutiva, pressão académica e elevadas expectativas sobre o rendimento dos alunos, implicação e colaboração dos pais, controlo e organização dos alunos, coerência e articulação curricular e instrutiva, controlo sistemático do progresso e dos objectivos alcançados pelos alunos, colaboração e relação de colegialidade entre os professores, desenvolvimento contínuo do pessoal docente, autonomia e gestão local.

Nesta pluralidade de visões, decorrentes das várias abordagens sobre a particularidade da organização escolar, Castro (2010, como citado em Vieira, 2013) apresenta, na sua perspectiva sobre a organização escolar, as seguintes ilações: i) o sistema de elementos e factores reais ordenados de forma a possibilitar um melhor cumprimento da acção educativa, nomeadamente, uma política educativa do governo da educação pelo poder político do Estado; uma administração escolar enquanto um conjunto de acções para levar a cabo as políticas educativas; uma legislação escolar que compreende o sistema de normas que pretendem concretizar a acção educativa do Estado; e uma organização escolar cuja normatividade técnico-pedagógica se centra nos elementos das instituições escolares; ii) a estrutura formal do sistema educativo de um país; iii) a ordenação e disposição de vários elementos que concorrem numa determinada instituição educativa, constituindo um subsistema dentro de um sistema de acção mais amplo que é o sistema educativo; e iv) a estrutura e o conjunto de



relações hierárquicas e funcionais entre os diversos órgãos de uma instituição educativa ou, ainda, o conjunto de grupos e papéis que desempenham na organização.

Importa realçar que, nos últimos tempos, a organização da educação vem ganhando espaço, enquanto objecto de estudo da sociologia das organizações. Apoiado pela emergência de uma sociologia das organizações educativas e procurando estabelecer pontes com a análise das políticas de educação, com modelos, imagens e metáforas para a interpretação das organizações sociais formais e, com a crítica às ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de pendor empresarial, o estudo vem ganhando centralidade (Lima, 1992). “Trata-se de um processo complexo, mas também muito estimulante, de construção de objecto de estudo que, no passado, foi frequentemente apagado, ou colocado entre a espada e a parede” (p. 7).

À semelhança do que acontece com a maioria das organizações, escreve Robbins (2004, p. 93), a organização escolar também “é uma entidade social conscientemente coordenada, composta por duas ou mais pessoas, que funcionam de maneira relativamente contínua com o intuito de atingir um objectivo comum”, existindo papéis formais que definem e modelam o comportamento de seus membros.

### **1.3 Modelos de organização escolar**

Pronunciando-se sobre os modelos de organização escolar, Weick (1989, como citado em Estêvão, 1998, p. 217) refere que a incursão por vários modelos e imagens permite-nos levar para uma conceptualização global das organizações, uma vez que essas organizações são “complexas, dinâmicas e difíceis de observar, o que significa que, sempre que pensamos acerca delas, o pensamento será guiado pela evidência indirecta e por visualizações daquilo a que elas podem ser semelhantes, frequentemente captada por metáforas”.

Na sua apreciação, Grave-Resendes (2008), quando cita Costa (1996), considera que o conceito de organização incorpora vários elementos comuns, tais como i) a composição; ii) a orientação para objectivos e fins; iii) a diferenciação de funções; iv) a coordenação racional e intencional; e v) a continuidade no tempo. Para Grave-Resendes (2008), os diferentes conceitos sobre as teorias de organização orientam a percepção da escola do ponto de vista organizacional, numa macrotendência da investigação educacional, que se materializa em prismas que a seguir se detalham, nomeadamente, escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como anarquia e escola como uma cultura.

### **1.3.1 A escola como arena empresarial**

A escola como arena empresarial assume pressupostos de uma acepção economicista e mecanicista do homem, na abordagem da produtividade. De forma genérica, Costa (1996, p. 25) expõe um conjunto de características que tiveram sua origem em pressupostos teóricos e práticos usados na área de produção industrial, como destaque para: “i) divisão de trabalho através de definição precisa de cargos e funções; ii) planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objectivos a atingir; e iii) uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos”. Brito (1994), referindo-se a esta temática da escola perspectivada como espaço empresarial, escreve nos seguintes termos:

“A escola é uma complexa empresa cujo produto a obter nos parece claro: sucesso escolar e educativo dos alunos. Sendo este produto, o cliente será o aluno, e os trabalhadores serão os professores e os funcionários auxiliares e administrativos. No entanto, se considerarmos que o produto da empresa deverá ser ‘Homens Formados’ então o conceito de cliente não se restringe ao aluno mas abarcará a sociedade em que esse ‘produto’ se irá integrar” (p. 8).

Na óptica de Costa (2003, p. 31), a imagem da “escola como empresa” representa a perda pela escola da “sua especificidade de prolongamento da família, de ligação ao meio, para se transformar num tipo de administração anónima e numa indústria de transformação”. Contudo, na actualidade, alguns processos escolares que

são postos em prática são o reflexo da aplicação dos princípios clássicos de administração e se relacionam com uma concepção economicista e mecanicista do homem e uma visão reprodutora da educação: política de concentração dos alunos em edifícios impessoais de grande dimensão; uniformidade organizativa assegurada por estruturas rígidas e uniformes (Cerrillo, 1989).

### **1.3.2 Escola como arena burocrática**

É um modelo que decorre do conceito de desenvolvimento do capitalismo e da própria democracia, visualizando-se como uma perspectiva descritiva, explicativa e crítica das escolas. A imagem da escola como arena da burocracia acentua o consenso e a clareza dos objectivos organizacionais, a importância das estruturas organizacionais e a racionalidade da acção organizacional “entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional” (Lima, 1992a, p. 63).

Costa (1996) considera que o marco conceptual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático das organizações foi o mais usado na caracterização dos sistemas educativos e das escolas, de onde se destacam os aspectos como: regulamentação das actividades a partir de divisão de trabalho; previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; maior apego às normas e documentos escritos; e cumprimento rotineiro das normas escritas e estáveis.

Não obstante a existência de aspectos comuns e distintivos na escola como burocracia, a classificação da escola como organização burocrática está longe de estar provada, sendo necessária uma interpretação mais completa que tenha em conta todos os dados (Tyler, 1991). A racionalidade burocrática é “posta em causa, quer em termos da sua aplicabilidade ao funcionamento da escola, quer em termos de modelo de análise para o seu estudo” (Lima, 1992a, p. 68). Dirá, ainda, Costa (2003) que a aplicação à escola do modelo organizacional da burocracia é objecto de recusa e de

oposição radical. “Estamos certos de uma coisa. Dentro da estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Essa estrutura foi inventada para assegurar o domínio e o controlo. Nunca produzirá liberdade nem actualização continuada” (p. 53).

Outrossim, o modelo burocrático de uma organização ao privilegiar a interdependência estrutural, a alocação rígida de funções, as cadeias de comando e as linhas de autoridade, admite um funcionamento rotineiro, reforçado por mecanismos de coação e obediência a regras, como refere Morgan (1986, citado em Silva (2011)).

Mesmo assim, ainda nos dias que correm, o modelo burocrático é aplicado ao estudo das escolas e põe em destaque “a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais” (Lima, 1992a, p. 66).

Silva (2011), fazendo alusão ao cenário das organizações burocráticas, distingue e apresenta um conjunto de características peculiares, cuja boa aplicação e seguimento pode melhorar a visibilidade da escola como arena burocrática e dissipar entendimentos contrários à sua validade. O autor destaca cinco características básicas das organizações burocráticas:

- *O primado da legalidade*, fundado em normas formais e obrigatórias, que estipulam um funcionamento previsível da organização, num quadro definido de regras;
- *A cadeia hierárquica*, na base da qual se define uma estrutura de autoridade e controlo e uma organização de cargos, impondo o desempenho de funções em conformidade com as atribuições conferidas;

- *A impessoalidade de tarefas*, caracterizada pela distribuição de tarefas de acordo com os cargos e segundo critérios definidos de tal forma que as pessoas são consideradas simples ocupantes de cargos;
- *A racionalidade*, que se caracteriza pela conformidade entre os meios e os fins, de tal maneira que a organização, considerada como uma estrutura composta de órgãos e papéis integrados, possa atingir eficientemente os objectivos consistentes e previamente definidos; e
- *A especialização de tarefas*, consistente em atribuir a cada membro da organização uma tarefa específica segundo critérios técnicos previamente definidos e de acordo com os procedimentos formais e imparciais.

### **1.3.3 A escola como arena democrática**

A escola perspectivada como democracia concentra-se na problemática dos indivíduos, cujos pressupostos decorrem das experiências de Hawtorne. Relega as dimensões formal e estrutural defendidas pelos modelos empresarial e burocrática. John Dewey, citado por Grave-Resendes (2008), notabilizou-se neste modelo, tendo apresentado a concepção de educação como experiência democrática e uma escola para a cidadania, baseada nos princípios e nas práticas da sociedade democrática e nas metodologias activas. O acento tónico de Dewey reside na defesa de uma organização participada e numa participação da comunidade educativa cujo centro é o aluno. Com enfoque numa dimensão mais pedagógica e não “de tipo organizacional e administrativo”, Dewey defende um modelo de escola como miniatura da sociedade global, uma escola para a cidadania, realizando uma concepção de educação como experiência democrática.

Segundo Costa (2003), o que caracteriza a imagem da escola como espaço democrático é a presença de processos participativos de decisão colegialmente assumida e baseada em consensos, a valorização dos comportamentos informais, a atenção ao estudo e à 'correção' do comportamento humano, a visão harmónica e consensual e o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

Nesta concepção democrática da escola, as pessoas são valorizadas e participam activamente na tomada de decisões e na programação das actividades, buscando sempre a harmonia e consentimento (Costa, 1995). Segundo este autor, a escola como democracia afirma o primado da pessoa sobre as estruturas, destaca os princípios da singularidade, autonomia, abertura, interdependência e solidariedade. Assim, a escola democrática caracteriza-se pela participação dos actores na tomada de decisões; estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados; ocorrência de comportamentos informais relativamente a estrutura formal organizada; crescente preocupação com o comportamento humano; e desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

#### **1.3.4 Escola como arena política**

Representando uma viragem aos modelos acima referidos, o modelo da escola como arena política caracteriza-se basicamente pela pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos com poderes próprios; conflito de interesse e luta pelo poder; supremacia dos interesses individuais aos do grupo; e processo de negociação que norteia a tomada de decisões escolares. O conflito é assumido como um mal necessário para o desenvolvimento duma saudável mudança organizacional (Grave-Resendes, 2008). Devido a algumas especificidades na sua composição, estrutura e comportamento organizacional, têm vindo a ser concebidos, por vários autores, como espaços organizacionais privilegiados para aplicação dos modelos políticos.

A imagem da escola como espaço político é considerada como uma organização política “onde grupos distintos com interesses próprios entram em interacção com o objectivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes e pela luta por mais legitimidade e poder” (Afonso, 1994, como citado em Inocêncio, 2013, p. 73). Outrossim, a imagem da escola como uma organização política compreende um conjunto de indicadores que a caracterizam. E, como pesquisado por Costa (2003, citado em Inocêncio, 2013, p. 73), apresenta alguns indicadores que permitem visualizar a escola como arena política:

- A escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macrossociais;
- Os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder;
- Os interesses, ao nível individual ou grupal, situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional;
- As decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação; e

- Os interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

### **1.3.5 A escola como arena anárquica**

A constatação da existência de uma variedade de incertezas e de ambiguidades nas organizações educativas levou ao aparecimento de diferentes metáforas inerentes à escola: a escola como anarquia organizada (Cohen, March & Olsen, 1972).

A radiografia da escola como anarquia permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas, ou não, nas organizações escolares (Inocêncio, 2013). Assim, segundo Costa (2003, como citado por Inocêncio, 2013):

“[...] a escola é em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; o seu funcionamento é suportado por objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; a tomada de decisões não surge de uma forma planeada, mas surge, de forma desordenada, imprevisível e improvisada; o estabelecimento de ensino não constitui um todo, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados; as organizações são vulneráveis ao seu ambiente externo; a planificação e a tomada de decisões, assumem um carácter simbólico” (p. 89).

A imagem da escola como uma anarquia organizada, como é analisada por Lima (2003, p. 31), “não envolve um juízo de valor ou uma apreciação negativa, embora a expressão possa, à primeira vista, sugerir-lo”, pois “uma teoria da anarquia organizada descreverá uma parte de praticamente todas as actividades da organização, mas não as descreverá todas” (Idem).

Embora o uso conotado, este modelo permite a visualização de um conjunto de dimensões que podem caracterizar o ambiente escolar, tais como, uma realidade heterogénea e ambígua; funcionamento baseado em intenções, objectos vagos e participação fluida; imprevisibilidade, improviso e desordem na tomada de decisões; fragmentação dos processos, estruturas e dos órgãos do estabelecimento de ensino; e, simbolismo dos processos organizativos.



Para Sarmento e Formosinho (1999, como citados em Inocêncio, 2013), o modelo da escola anárquica, que é o oposto da perspectiva burocrática, permite perspectivar a organização escolar

“[...]como um modelo que se caracteriza pela sua fluidez e flutuação dos objectivos organizacionais, pela descontinuidade ou débil articulação entre objectivos, tecnologia e estrutura e pela disseminação dos centros de poder dentro da escola, designadamente do poder do professor dentro da sala de aula em relação à autoridade administrativa da escola” (p. 76).

Portanto, a concepção de escola como uma realidade subjectivamente construída, em que, através de processos interactivos, se vão desenvolvendo e acertando sistemas de significados e formas simbólicas diversas, caberá, então, aos actores educativos e, com ênfase especial, aos líderes das organizações educativas encetarem procedimentos capazes de reduzir as ambiguidades com que diariamente deparam, uma vez que estão mais sujeitas a pressões várias decorrentes, entre outras, da “composição social dos seus “clientes” e os imperativos legais de equidade que alteram os modos institucionais e as suas prioridades” (Estêvão, 1998, como citado em Inocêncio, 2013, p. 77).

### **1.3.6 A escola como arena cultural**

Embora as primeiras tentativas de conceituar a escola como cultura tenham surgido nos anos 70, é nos anos 80 que esta forma de abordagem adquire maior importância. E, hoje, a definição ganha progressiva actualidade na afirmação da necessidade de gerar culturas de participação e colaboração no funcionamento das organizações.

A imagem da escola como arena cultural realça as temáticas da identidade, dos valores, da autonomia, do projecto e da comunidade e é centrada na dimensão simbólica da acção organizacional. Portanto, sobre a escola como cultura existe uma

multiplicidade de conceitos, os quais variando segundo os autores, têm como base os valores partilhados pelos diversos actores e a ideia de facilitadora da criação duma envolvente educativa mais estável e eficiente (Inocêncio, 2013). O sistema de valores define o modo de pensar e de actuar das pessoas, pelo que cada escola tem uma cultura única que, apesar de semelhanças ou pontos comuns, leva a que não existam duas escolas iguais. Portanto, “a organização é uma cultura e a cultura é algo de simbólico que identifica a organização e não algo de concreto que ela possui” (Gomes, 2000, p. 148).

Costa (1996) apresenta, no seu trabalho, as premissas básicas do modelo de escola como cultura, cujo fundamento se espelha pela i) diferenciação das escolas de outro tipo de organizações e diferença de uma escola para outra; ii) cada escola possui a sua própria manifestação cultural, com manifestações simbólicas de valores, crenças, linguagem, rituais, cerimónias, típicos de cada escola; iii) a cultura como marco de qualidade e sucesso de cada organização escolar; e iv) relevância do carácter social da escola.

Como percepciona Sergiovanni (1992), a cultura de escola inclui valores, símbolos, crenças, e significados aceites por pais, estudantes, professores e outros, tidos como uma comunidade ou grupo, determinando o que é bom para este grupo e o modo como os membros devem pensar, sentir e agir. Nos elementos constitutivos da cultura, incluem-se os costumes e tradições escolares, acontecimentos históricos, factos estabelecidos ou não, hábitos, normas, expectativas, significados comuns e crenças partilhadas. Quanto mais aceite, percebida e coesa for a cultura, mais apta estará para uma actuação concertada em direcção aos ideais e objectivos que deseja alcançar. Nesta óptica da imagem cultural enquadra-se o pensamento de Morgan (1996), quando afirma que as organizações são “mini-sociedades que têm os seus próprios padrões distintos de cultura e subcultura. Assim, uma organização pode ver-se como um grupo bem integrado ou família que acredita no trabalho conjunto” (p. 125).

À semelhança do que acontece com outras arenas da organização escolar, existem vários conceitos de cultura organizacional, alguns mais próximos e outros nem tanto. No nosso entendimento, fora da discussão incessante sobre o conceito, parece mais indicado o conceito dado por Schein (1985, citado em Neves, 2002, p. 125), que define a cultura organizacional como sendo um “conjunto de valores e crenças, desenvolvidos pela organização ao longo da sua história, de acordo com a natureza da sua acção e as práticas de liderança que influenciam os comportamentos e decisões e a maneira de pensar e aprender nas organizações”. Dirá outro autor:

“[...] a cultura organizacional consiste num conjunto de símbolos e cerimónias e mitos que comunicam os valores e as crenças subjacentes dessa organização, que podem basear-se em factos reais ou não, em tradição, clima e valores que estabelecem um padrão para a realização de actividades, opiniões e acções, de forma a criar uma personalidade organizacional específica” (Ouchi, 1982, p. 43).

Uma vez que retomaremos a abordagem desta temática nas páginas seguintes, importa destacar as palavras de Inocêncio (2013), segundo as quais

“[...] cultura organizacional é um dos processos mais eficazes para motivar os alunos e promover o sucesso escolar; o seu desejo de sucesso académico não só é reconhecido e apreciado mas incentivado, numa envolvente psicológica positiva que fomenta nos estudantes o desenvolvimento da autonomia, e induz comportamentos que facilitam o alcançar dos seus objectivos” (p. 68).

Ainda na linha deste autor, o principal responsável pelo desenvolver da cultura de escola é o gestor, mas atitudes de respeito e apoio aos alunos por parte dos professores, que lidam com eles mais de perto, são cruciais no desenvolvimento dessa cultura baseada num bom relacionamento e clima de aprendizagem favorável. Um líder carismático e amigável proporciona aos docentes uma maior satisfação e motivação e um aumento de produtividade que, por sua vez, facilita o processo de motivação dos alunos como processo contínuo que requer energia e criatividade.

#### **1.4 A liderança na organização escolar**

A liderança é considerada por muitos autores (Etzioni, 1984; Penteado, 1986; Chiavenato, 2004; Robbins, 2004) como um elemento central e verdadeiramente capaz

de marcar a diferença, quer nas organizações em geral, quer nas organizações de educação em particular. Este reconhecimento da importância da liderança nos processos de funcionamento das organizações escolares continua na ordem do dia. Nos termos preceituados por Costa (1996), “o quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade” (p. 30).

Este subponto tem como enfoque maior acentuar a discussão sobre os estilos de liderança que melhor podem propiciar sucessos no seio das organizações escolares e orientada para o desenvolvimento das actividades de ensino secundário geral, ou seja, uma perspectiva de liderança da gestão escolar por objectivos e contextualizada.

Para que uma organização produza resultados desejados para si projectados é preciso que se tome em conta várias funções motivadoras e de influência do comportamento humano, entre elas a liderança em voga nessa mesma organização. Tannenbaun, Wescher e Massarik (1970, como citados em Chiavenato, 1987, p. 153), conceituam liderança como “influência interpessoal exercida numa situação e dirigida através do processo da comunicação humana à consecução de um ou diversos objectivos específicos”. Este conceito, proposto por estes autores, sugere um bom relacionamento e comunicação entre os componentes duma mesma estrutura grupal, em função das necessidades ou propósitos desenhados, o que consubstancia a necessidade de conceituar e diferenciar a organização no geral, da particular organização escolar.

Para Penteadó (1986, p. 3), liderança “é a actividade de influenciar pessoas a cooperar na consecução de um objectivo que consideram, elas próprias, desejável”. E, nesta sequência, quando se fala de liderança sobrevém a ideia de iniciação de uma nova estrutura ou procedimento para se atingirem ou se modificarem determinados fins e objectivos organizacionais. Ou seja, significa engajar-se num acto que inicia uma estrutura como parte de um processo que resolve um problema mútuo.

Vicente (2004) coloca a possibilidade de ser o modelo organizacional responsável pela ausência de qualidade nas organizações de educação, entendendo, por conseguinte, ser fundamental saber o paradigma organizativo e de administração e gestão das escolas que potenciará o sucesso no sector de educação. Este autor acrescenta que uma forte e esclarecida liderança permite e promove o desenvolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projecto educativo da escola, no qual os líderes inovam, centram-se nas pessoas e inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas e integram informação.

Os líderes devem estar presentes não apenas no nível institucional mas a todos os níveis da escola, sendo possível mediante um conjunto de actividades e projectos, onde a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, e fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa e ajudar a identificar e resolver problemas (Bolívar, 2003). Portanto, a liderança escolar deve estar presente para monitorar as actividades do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de obstar qualquer situação que possa concorrer para o não atingimento dos resultados preconizados.

É oportuno deixar claro, conforme Chiavenato (1987), que há que diferenciar liderança de direcção, pois, necessariamente, um bom dirigente deve ser um bom líder, mas nem sempre um bom líder é bom dirigente. Os líderes devem estar presentes não apenas no nível institucional, mas em todos os níveis da empresa (entendendo-se organização escolar) e nos grupos informais de trabalho. Isto é, pode ser possível, mediante um conjunto de actividades e projectos, no qual a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas e fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa e ajudar a identificar e resolver problemas (Bolívar, 2003).

Coleman e colaboradores (1966) destacam que são os líderes que cuidam naturalmente das relações que fazem vir à superfície as questões latentes e que criam sinergias humanas em grupos harmônicos. Suscitam relações de lealdade, porque se preocupam com a carreira dos seus subordinados e estimulam as pessoas a dar o melhor de si próprios na prossecução de uma missão que apela a valores compartilhados.

Sergiovanni (2004), na sua concepção sobre a escola como uma organização especial, em contraposição às organizações de tipo empresarial, enfatiza as pessoas, a comunidade e os valores como marcas distintivas das outras organizações. Portanto, afirma que

“[...] precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, os professores, os membros dos órgãos administrativos e os alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. [...] devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância” (p. 173).

## **1.5 Liderança e sucesso escolar**

A liderança é um dos aspectos que fazem a diferença no contexto do processo organizacional e, também, é considerada como ferramenta de motivação que, para muitos, é fundamental para o alcance dos resultados académicos. É importante destacar que a liderança é premissa essencial para o sucesso das organizações, visto que, partindo do direccionamento adequado de uma equipa na execução de tarefas, se consegue a eficiência e a eficácia.

Liderar pressupõe coordenar diferenças e talentos através de um relacionamento interpessoal capaz de agregar as necessidades pessoais às da organização. Esta liderança gerencial é pautada na influência para o alcance de metas definidas pela comunidade escolar. Como refere Inocêncio (2013),

“Se se pretende fomentar o desenvolvimento de uma verdadeira comunidade escolar, então a visão deve reflectir as necessidades e as finalidades da envolvente a fim de reconstruir o relacionamento entre a escola, a sua equipa e o seu público; numa verdadeira comunidade escolar o líder utiliza em simultâneo a liderança técnica, humanista, educacional e simbólica” (p. 199).

O líder preocupa-se com o início de mudanças nas estruturas estabelecidas, procedimentos ou metas. É, portanto, uma força estabilizadora. “Não é a posição que determina se alguém é líder; é a natureza do comportamento desse indivíduo enquanto ocupante dessa posição” (Bento, 2008, p. 36). E, “um dos pontos mais significativos é que a liderança, mais do que a gestão, precisa de ser encarada como o foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais nos próximos tempos” (Whitaker, 2000, p. 89).

A prática correcta da liderança deve ser uma preocupação constante dos profissionais do sector de educação, assumindo que as contribuições e as experiências de cada um são valiosas no processo e no sucesso da escola, desde que sejam conscientemente incorporadas no projecto pedagógico. Se os dirigentes reflectem em conjunto de maneira mais concertada sobre a eficácia das práticas desenvolvidas com os alunos e outros actores escolares, esse facto pode contribuir para objectarem as dificuldades que surgem, sensibiliza-os a novas formas de pensar e ajuda-os a aperfeiçoar as suas práticas. Como sublinha Inocêncio (2013),

[...] é a esse líder que cabe a tarefa de ser o seu motor, o seu dinamizador, de a operacionalizar, de ser o seu guardião, de criar o clima e a cultura propícios à mudança, transmitindo-a com entusiasmo, incentivando a experiência, felicitando os sucessos ou desculpendo os fracassos, mas permanecendo firme no enfrentar dos problemas, das falhas e dos conflitos que surjam, proporcionando um excelente clima e cultura de escola e uma grande eficácia escolar” (p. 199).

O funcionamento pleno de qualquer que seja a organização, neste caso vertente a instituição escolar, exige sempre a presença de uma liderança que saiba harmonizar os objectivos da instituição que se materializam pelas funções de coesão e manutenção de modelos de comportamentos defendidos e os anseios interiorizados pelos diferentes actores envolvidos, tais sejam os alunos, os professores, a cultura escolar, a comunidade, os pais e o poder político. A direcção da escola precisa

conciliar os diferentes interesses que coabitam na instituição, pelo reconhecimento de que todos têm papel importante na gestão e na partilha de responsabilidade conducente à melhoria do sucesso escolar.

Nesta abordagem de liderança escolar, Inocêncio (2013) entende que a cultura de escola respeita a todos não porque esteja ligada à cultura de cada um dos seus elementos, mas porque a intervenção externa e em particular dos pais é cada vez mais solicitada no sentido de ajudar a melhorar o clima da organização ao nível disciplinar.

“Perante a necessidade de alterar a cultura a fim de viabilizar a implementação das mudanças é preciso que o gestor/líder, professores, assistentes, pais e alunos participem activamente de forma colaborativa/partilhada no delinear de novos valores e estratégias tidos como importantes para transformar a escola numa organização de qualidade. Neste contexto, o gestor/líder é visto como um modelo, demonstrando preocupação, disponibilidade para o diálogo e respeito pelos outros” (p. 200).

No processo de liderança escolar, o director precisa (re)definir o seu papel, de modo a implementar a visão e cumprir a missão da escola; ou seja, precisa definir estratégias que permitam operacionalizar a visão, isto é, que permitam transformar o projecto que ele representa em realidade. “No lugar de limitar-se a uma gestão burocrática, passa a ser um agente de mudança e recursos, que aproveita as competências dos membros em torno de uma missão comum” (Inocêncio, 2013, p. 200). Sanches (1996, como citado em Inocêncio, 2013), adverte que

“[...] o conceito de profissionalismo dos líderes escolares deve ser questionado; sobretudo porque se admite cada vez mais que outros entendimentos e outras práticas de liderança são necessários. Ao contrário da visão tradicional que tem confundido liderança e gestão, para o tempo presente, requerem-se líderes mais que gestores nas nossas escolas” (p. 201).

Na contingência actual em que vivemos, as pessoas mobilizam-se pela necessidade de obter sucesso, numa perspectiva económica, mas sem uma orientação e encaminhamento claros dos indivíduos. Necessitamos de líderes que sejam capazes de perspectivar o futuro e consigam ver para além das necessidades imediatas da organização, tal como refere Inocêncio (2013):



“Nesta perspectiva terão de ser líderes cuja actuação terá de se revestir de uma capacidade de supervisão, monitorização, controlo e actuação sistémica, deterem uma visão holística, terem clara noção da missão que desenvolvem ou que lhes incumbe desenvolver. Estas características terão de ser acompanhadas de uma consciencialização da verdadeira missão da organização que lideram e da visão que têm sobre ela” (p. 201).

Fullan e Hargreaves (2000, como citados em Inocêncio, 2013) entendem que, para que a escola incorpore práticas educativas reflexivas, são necessários comportamentos de liderança que promovam a abertura e a inclusão, a partilha e a colaboração, a valorização e a recompensa, através de um conhecimento efectivo da organização e das pessoas que a compõem. Através desse conhecimento adquirido informal ou formalmente, é possível potenciar o crescimento profissional e criar contextos comunitários de colaboração entre os professores, apoiando projectos de desenvolvimento inovadores e de aperfeiçoamento contínuo, numa lógica de trabalho conjunto, necessários para desenvolver o projecto educativo da escola ou do agrupamento. O alcance destes propósitos depende muito do desenvolvimento de contextos de relação cooperativa, nos quais os actores educativos contribuem para a (re)construção social e cultural da sua escola e, para o efeito, é necessária uma liderança que se centre na busca da qualidade do ensino, reconhecida como sendo uma componente fundamental da liderança eficaz (Bolívar, 2012). Portanto, hoje, a liderança deve privilegiar o apoio, diagnóstico da situação e desenvolvimento das capacidades e qualidades de ensino dos seus colaboradores.

Existe um reconhecimento inequívoco de que, nas organizações escolares, a componente principal é a aprendizagem dos alunos e, para que isso se processe com sucesso, é necessário reajustar algumas estruturas que possibilitem essa melhoria do ensino, através de estímulos e apoio ao trabalho do professor na sala de aula. “A melhoria das aprendizagens dos alunos é mais visível quando a liderança é distribuída pela comunidade escolar e quando os professores têm poder em áreas que são importantes para eles” (Sanches, 2009, citado por Inocêncio, 2013, p. 204).

Bolívar (2012) afirma que, na literatura dominante, existem domínios de liderança que, potencialmente observados, conduzem a uma melhoria da aprendizagem dos alunos e que se estruturam em três vectores, como se indicam:

- *Liderança educacional*: inclui as acções dos líderes da escola para impulsionar a qualidade do ensino em todas as aulas, tal como criar e trabalhar em prol de uma visão comum do ensino, garantir que as práticas na sala de aula sejam coerentes e ajustadas à respectiva visão e proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional, apoiadas nos dados recolhidos, que permitem a todos os professores oferecer uma educação de qualidade;
- *Liderança organizacional*: o papel da liderança pedagógica de uma equipa de gestão, ao nível do currículo do estabelecimento de ensino, é interpretado na capacidade de arbitrar ou articular competências, conhecimento e actuações do ensino de cada professor com as da escola como organização, gerindo todos os recursos e processos da escola, maximizando o desempenho dos seus seguidores e fazendo da escola um lugar para a aprendizagem;
- *Liderança para a melhoria contínua*: as acções são executadas pelos líderes, de modo a assegurar a melhoria contínua e a planificação estratégica para atingir os objectivos da escola, monitorando o progresso a fim de garantir uma maior eficácia, quer ao nível da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, quer em proporcionar novas experiências educacionais aos alunos. Os líderes utilizam os dados para tomar decisões, envolver as diferentes comunidades da escola, numa 'cultura de corresponsabilidade', comunicar com os interessados, gerir os processos de mudança e o modelo de aprendizagem pessoal.

Na dinâmica interna da organização, releva-se o papel dos líderes na prossecução dos objectivos educativos da escola e a sua acção não deve circunscrever-se apenas aos muros da sua sala de aula e/ou da escola, mas, sim, deve abrir-se à comunidade. Como é referido por Inocêncio (2013), deve haver a ligação da escola com o exterior através do estabelecimento de parcerias com instituições diversas e do contacto com organizações similares e/ou que tenham interesse pelos resultados da escola oposta, desencadeando processos de autorreflexão e consequente aprendizagem.

Noutra dimensão, as lideranças escolares devem ser detentoras de uma consciência social e organizacional, para construir comunidades profissionais de aprendizagem eficazes, que sustentam o trabalho colaborativo e de partilha entre todos os seus membros na prossecução de metas comuns, ao mesmo tempo que reforçam o sentido de identidade da própria organização, criando uma cultura forte de ensino, com a integração de todos os actores educativos. Assim, para o alcance global dos resultados educativos, impõe-se

“[...] a necessidade de uma formação específica dos gestores de escola, uma vez que não é qualquer educador que a dirige, ou seja, os candidatos devem frequentar cursos específicos que complementem a sua formação docente com o conhecimento de técnicas de gestão de uma escola, quer no âmbito da formação inicial quer através de cursos de aquisição e actualização de conhecimentos, quer ao nível de cursos pós-graduados” (Inocêncio, 2013, p. 206).

Na óptica de Fullan (2014, como citado em Freitas, 2016), os líderes efectivos que querem melhorar as escolas devem ser apaixonados pela aprendizagem contínua, pois só assim estarão preparados para ajudar a responder aos desafios que são colocados à escola. Assumem particular valor determinadas competências que os líderes ou investigadores devem potenciar e desenvolver no exercício de uma liderança eficaz, tal como é apresentado no quadro seguinte, adaptado a partir do trabalho realizado por Freitas (2016).

**Quadro I.5: Competências do líder para uma liderança eficaz, segundo Fullan (2014)**

Qualidades/ Competências do líder	Caracterização/ Habilidades
Desafiador	Os líderes devem ter vontade e habilidade para questionar as práticas comuns e não se deixarem dominar pelo estabelecido. A capacidade para motivar os outros e liderar a aprendizagem com vista ao sucesso dos alunos também deve figurar entre as suas habilidades.
Modelo	O comportamento do líder deve ser exemplar, adequando as suas palavras aos seus actos, construindo confiança na organização. A honestidade deve ser o guia para sua acção, de modo que as expectativas criadas para a mesma não sejam defraudadas. Ao mesmo tempo, deve possuir habilidades comunicacionais e saber lidar com os conflitos que, naturalmente, ocorrem numa organização.
Construtor/criador	Criar um plano comum para o sucesso, claro, conciso e exequível. Paralelamente, a comunidade deve torná-lo seu para que o mesmo se torne pertença da equipa; o bem comum deve ser o seu foco. A sua monitorização é fundamental para que o mesmo possa ser alterado ou adaptado às exigências do contexto
Concentração na equipa	Os líderes devem focar-se na equipa, investindo no seu desenvolvimento pessoal e profissional. O trabalho em equipa deve ser valorizado e o <i>feedback</i> institucionalizado. O trabalho colaborativo contribuirá para o surgimento de novas ideias e para a resolução crítica dos problemas. A qualidade da equipa deverá ser superior à qualidade do individual e a confiança na escola será construída através do trabalho colaborativo.
Propósito	As quatro competências antecedentes devem contribuir para um aumento da motivação da equipa para que a melhoria dos resultados na escola seja atingida e sustentada. A paixão será o motor que levará a que um conjunto de acções seja olhado como urgente e decisivo.
Compromisso com a melhoria contínua	A disponibilidade para a aprendizagem deve ser uma das competências dos líderes; desta forma, novas abordagens e novas ideias surgirão e a melhoria dos resultados tornar-se-á uma realidade. Assumir as responsabilidades pelos seus erros e ajudar a equipa a fazer melhor também devem figurar entre as competências de um líder.
Construtor de relações externas e de parcerias	A procura de parceiros fora da escola fomentará o aparecimento de novas ideias, de apoios técnicos e políticos para a melhoria da escola. Contribuirá, de igual modo, para a melhoria do sistema educativo.

Até aqui, opiniões generalizadas indicam que a prática de uma liderança mais democrática e partilhada dentro da organização e a abertura ao diálogo sobre os programas de ensino podem resultar na identificação e seguimento de acções, tais

como, por exemplo, i) a definição de responsabilidades que possam implicar maior autonomia nas decisões e delineamento das tarefas dos dirigentes de ensino; ii) a distribuição de liderança no ensino, para conferir maior repartição e partilha de responsabilidades, quer ao nível das lideranças dos professores, quer nas equipas de gestão; iii) a aquisição de competências necessárias para o exercício de uma liderança eficaz, de forma a conferir maior capacitação aos líderes para responderem ao aumento de funções e responsabilidades dos actores; e iv) a concepção da liderança como uma ocupação atractiva, que acontece através da profissionalização do recrutamento e selecção, incentivo económico ao seu exercício e reconhecimento do papel das associações profissionais de dirigentes escolares.

Parece também acolhida a ideia de que se a liderança educacional for destacada como um factor-chave na mudança e melhoria da escola, aqui terá lugar o início de um processo de interacção recíproca, no qual a liderança pode contribuir para a construção da capacidade de melhoria da escola e, decididamente, para reposicionar e potenciar a liderança escolar. A preocupação com a construção de uma escola melhor deverá ultrapassar os muros de uma escola individual e estender-se a uma região e a todo o sistema educativo. O propósito moral da liderança - a construção de uma escola de qualidade que a todos deve incluir - tem sido referido ao longo do tempo na literatura da especialidade (Fullan, 2003, como citado em Freitas, 2016).

### **1.5.1 Factores de liderança nas organizações escolares**

A qualidade dos resultados esperados na organização escolar depende directamente tanto de factores internos como externos, os quais influenciam o líder no decurso do cumprimento das suas atribuições. Em relação a estes factores, diferentes autores destacaram-se para analisar a situação. Teixeira (1998), por exemplo, apresenta e explica os factores de sucesso de liderança na organização escolar, como se indicam:

- *O subordinado:* acredita-se que, quando este detém mais experiências ou quando tem mais informações e formação em relação a um dado assunto, pode influenciar a decisão no processo de liderança. O facto é que a inexperiência por parte do líder pode limitar em certa medida a sua capacidade de tomar uma decisão exequível para uma dada situação suscitada;
- *O líder:* a experiência em articular assuntos de liderança; o conhecimento e a postura perante os subordinados; as aptidões; a capacidade de tomar exemplo são parte dos aspectos que influenciam positivamente a liderança. Inversamente, quando o líder se sente inseguro em relação a um facto pode reduzir a sua capacidade de acção, o que pode reflectir-se na sua liderança. Ora, conhecendo as suas limitações, será mais vantajoso que ele consulte a quem melhor entender sobre o assunto suscitado para auxiliá-lo em ideias;
- *A situação:* é facto que, directa ou indirectamente, intervém num determinado caso ou ocorrência. É que a diferenciação em relação a forma como um mesmo facto ocorre em contingências diferentes pode implicar que haja decisões diferentes; e
- *A comunicação:* consiste na troca de informações entre duas ou mais pessoas, buscando sempre o entendimento, que pode ser influenciado positivamente pelo tipo de linguagem, os meios de comunicação, o tom da voz, o posicionamento perante uma audiência, os gestos, entre outros aspectos. Libâneo (2004) refere que, em fidelidade ao conceito de formação, os sujeitos envolvidos (gestores, pais, professores e alunos) devem traduzir o projecto político pedagógico, visando estabelecer uma comunicação

participativa, para propiciar a criação de estruturas metodológicas mais flexíveis para reinventar sempre que for preciso.

Acredita-se, pois, que, se os diversos actores forem informados sobre os objectivos e os resultados a alcançar e sobre as mudanças e o processo de organização, estarão mais disponíveis a colaborar para o desenvolvimento da instituição.

A este propósito, Fiedler (1967, como citado em Libâneo (2004) sistematiza cinco elementos essenciais que o líder precisa conciliar para o sucesso organizacional, designadamente:

- *O líder:* em muitos casos, os líderes são responsáveis ou responsabilizados pelas falhas na liderança, à medida que, algumas vezes, definem ou entendem mal os objectivos ou ainda não conseguem transmiti-los ao grupo que lideram. Outras vezes, falham no seu empenho profissional por adoptarem estratégias inadequadas à situação real suscitada;
- *Os objectivos e metas:* têm lugar quando os objectivos gerais são utópicos, deixando que problemas contíguos surjam e dificultem a transformação desses objectivos em objectivos específicos susceptíveis de serem entendidos e implementados pelo colectivo dos colaboradores em prol dos propósitos da organização;
- *Os seguidores:* os colaboradores podem afectar positiva ou negativamente os propósitos da organização escolar, se tomarmos em conta a existência de uma probabilidade de pluralidade de perspectivas entre os membros. A título de exemplo, o director da escola pode desejar que se façam visitas às casas dos alunos, realizar encontros periódicos com os pais e/ou encarregados de

educação, de forma a criar maior aproximação entre a escola e a comunidade. Mas, em face desta realidade, pode acontecer que alguns professores se sintam menos confortados, sobretudo se não tiverem tido uma explicação prévia sobre os procedimentos a tomar; outros poderão considerar perda de tempo; mas outros ainda poderão considerar boa a ideia, apesar de outras inúmeras tarefas profissionais ou familiares também consideradas importantes por resolver; e

- *Contexto:* é a envolvente externa caracterizada pelas mudanças política, económica, cultural, social, tecnológica, etc., que poderá ter efeitos indirectos nos esforços da liderança. Deriva daqui a necessidade de o líder conhecer e conciliar as diferentes sensibilidades, desejos, condições institucionais internas, com o meio e expectativas externas que rodeiam o mundo da organização.

Por conseguinte, assumimos que a apresentação destes factores e a sua explicitação por Teixeira (1998, como citado em Sergiovanni & Caver, 1976) são convincentes e mostram aquilo que influencia profundamente as organizações modernas no sistema de educação, ignorando, contudo, a terminologia usada por cada um na sua classificação.



## **CULTURA ORGANIZACIONAL**

## **1. INTRODUÇÃO**

Neste tópico apresentamos, em linhas gerais, as definições dos conceitos de cultura e cultura escolar e a cultura específica dos professores, assim como afloramos os elementos de diferenciação e de consensos em torno do conceito de cultura no contexto das organizações escolares.

### **1.1 A escola como organização cultural**

A bibliografia existente sobre a cultura organizacional denota uma fragilidade teórica atinente aos processos de construção e reconstrução das dimensões culturais das organizações. A primazia dada aos processos de diagnóstico e de gestão das variáveis culturais e das suas relações com os resultados organizacionais reduziu a atenção dos modos como se processa a construção e a consolidação das culturas, resultando na mudança do enfoque para os processos de medição e de controlo dos indicadores culturais (Torres, 2008). Contudo, como sublinha a autora, “(...) não podemos verdadeiramente compreender a importância das especificidades culturais de uma dada organização sem primeiro identificarmos os tempos, os lugares e os espaços em que elas ocorrem” (p. 61).

Nos dias que correm, o conceito de cultura escolar tem sido utilizado para pôr em evidência a função da escola como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e dos jovens. De forma cada vez mais frequente, a escola tem-se constituído como objecto de estudo de maior realce nas pesquisas que se desenvolvem e em diferentes perspectivas de análise, nomeadamente, pesquisas de pendor histórico à sociológica, da política de educação para a prática pedagógica, destacando sempre a escola como o objecto de estudo, com a existência de uma cultura própria dessa instituição (Silva, 2006). Para este autor, ainda que o interesse neste tipo de pesquisa tenha despoletado nos anos

1980, só nos anos 1990 é que a visão de uma cultura escolar se fortaleceu, apresentando diferentes abordagens de investigação.

No seu trabalho, Torres (2008) defende a adopção de uma focalização interpretativa e crítica da cultura organizacional que enfatize a sua natureza processual, dinâmica e dialéctica. Para a autora, o processo de construção da cultura organizacional constitui uma forma sustentada de hibridação, resultante de combinações, de interferências mútuas, de interfaces e interpenetrações entre um vasto conjunto de factores.

Mas como conceituar a cultura escolar? Barroso (s/d, como citado em Julia, 2005), no seu trabalho “Princípios Gerais da Administração Escolar”, define cultura escolar como

“[...] conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização” (p. 3).

Este conceito coloca-nos diante de dois momentos diferentes, mas interligados, e sugere-nos a apreciação dos princípios explicativos da relação escola e cultura escolar. Nesta definição, encontra-se implícita a ideia de que a escola tem como finalidade a transmissão dos princípios de uma cultura geral que passa de uma geração para outra, por via de um processo de aculturação específico que permite passar de uma cultura normalmente familiar, para uma cultura global e social. Nestes termos, a cultura escolar desponta como uma espécie de subcultura da sociedade em geral.

O papel da escola fica reduzido à transmissão de uma cultura, cuja definição é exterior, e enraizado num quadro de um aparente consenso no que tange às finalidades da educação e aos meios disponíveis para as realizar, excluindo a possibilidade de produzir uma “cultura própria”, em oposição a cultura social dominante

(Barroso, s/d). De outro modo, Chervel (1988, como ainda citado em Julia, 2005) entende que a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes, por um lado, os programas oficiais, que explicam a finalidade educativa, e, por outro, os resultados efectivos da acção da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. Ou seja, a cultura escolar, enquanto uma cultura adquirida na escola, encontra nela não somente o seu modo de difusão, mas também a sua origem.

A cultura da organização escolar deve ser vista hoje como um processo dinâmico e de configuração variável, resultante de uma simbiose operada entre as circunstâncias externas e a forma como estas são construídas e reconstruídas nos contextos organizacionais concretos. Para Torres (2008), dentro das organizações é possível encontrar três tipos de cultura, consoante o grau e a especificidade das suas manifestações, designadamente:

- *A cultura integradora*, quando o grau de partilha e de identificação colectiva com os objectivos e valores da organização é elevado;
- *A cultura diferenciadora*, quando o grau de partilha cultural apenas se restringe ao grupo de referência, sendo provável a coexistência de distintas subculturas no mesmo contexto organizacional; e
- *A cultura fragmentadora*, quando se constata o grau mínimo de partilha cultural, frequentemente adstrita à mera esfera individual.

Ainda na linha de pensamento de Torres (2008), a questão de fundo não deve residir em saber se uma dada organização escolar tem ou não uma cultura, mas, sim, e sobretudo, se consegue identificar diferentes manifestações culturais dentro do contexto organizacional, compreender os múltiplos processos que presidem à sua construção e o seu real impacto ao nível do desenvolvimento estratégico, designadamente ao nível das (micro)políticas e das práticas quotidianamente postas em marcha nos mais diversos contextos de interacção social.

Actualmente, muitos autores adoptam uma perspectiva mais estruturalista e põem em evidência o facto de a instituição educativa não só se limitar à reprodução cultural exterior a si, mas também produzir a sua própria cultura específica, contrariando a visão funcionalista antes dominante nas escolas. Devemos, portanto, estar sempre preparados para falar em produção e reprodução e não apenas em reprodução. Mesmo tendo dado total valor a tudo quanto se possa descrever razoavelmente como réplica em actividades culturais e sociais mais gerais, e tendo reconhecido a reprodução sistemática de certas formas profundas, ainda assim, devemos insistir que as ordens sociais e as ordens culturais devem ser encaradas como se fazendo activamente: activa e continuamente, ou podem muito rapidamente desmoronar (Williams, 1992).

Torres (2008), concordando com a opinião dos outros autores que a antecederam (como Cândido, 1964; Williams, 1992; Chervel, 1988), considera que seria difícil encontrar entre as mais relevantes instituições da modernidade um espaço tão intenso de produção cultural, de interacção social e de trocas simbólicas como a organização escolar, um espaço onde o trabalho humano recobre todo o seu sentido antropológico. Escreve, a autora, que

“Por mais que concebamos esta instituição como uma mera periferia de um centro de controlo escolar, que admitamos o seu carácter eminentemente reprodutor, ficaríamos, no entanto, por esclarecer os distintos modos de ser e de fazer, subjectivos e/ou colectivos, que se oferecem ao investigador no âmbito do seu labor sociológico” (p. 42).

O entendimento de Barroso (s/d, quando cita Chervel, 1988) parece-nos claro, quando em referência à organização escolar, afirma que:

[...] é o próprio sistema educativo, esse imenso corpo de dezenas, e depois de centenas de milhares de profissionais, que toma a seu cargo a concretização dos grandes objectivos de que foi incumbido. Para isso, ele põe de pé, métodos, exercícios, progressões, teorias, que, após confrontação com outros concorrentes, acabam por sobreviver, através de um processo de selecção natural, num oceano de tentativas individuais. Ora é precisamente neste processo que os decisores políticos e a administração educativa apostam. Longe de o contrariarem para imporem, arbitrariamente, as soluções didácticas da sua preferência, a administração prefere favorecer todas (ou quase todas) as iniciativas, porque sabe que é a economia íntima do sistema educativo

que está em jogo. Enquanto os grandes objectivos não forem postos em causa, o ministério, a administração, a inspecção abstêm-se de intervir” (p. 194).

Da apreciação deste trecho depreende-se que a escola, enquanto instituição agregadora da sociedade, difere em larga medida de outras organizações sociais, enquanto responsável pela educação formal dos indivíduos. Nos termos em que diz Cândido (1964, como citado em Silva, 2006), a escola é uma totalidade mais ampla, “compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social” (p. 107). A escola, sendo uma instituição da sociedade, é a base para o conceito de sociedade moderna de que a humanidade dispõe actualmente, ou mais, a escola é ‘elemento fundante’ para o espírito de modernidade, “um dos principais motores de triunfo da modernidade” (Pineau, 1999, p. 39).

O modo como a escola se vem organizando tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação. São esses mecanismos que, certamente, informam os processos pedagógicos, os organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, responsáveis pelo conjunto de “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (Forquin, 1993, citado em Silva, 2006, p. 167).

Em referência às palavras de Torres (2008), a imagem de escola como entreposto cultural serviu para complementar e pôr à prova a análise de que as organizações escolares tendem a caracterizar-se por elevados fluxos de informação e de conhecimento, de objectivos e finalidades diferenciados, de orientações e de regras de diversa índole, de racionalidades e de interesses diversos, de actores sociais com distintos papéis e funções, de interferências múltiplas, provenientes das diversas rotas do fórum político e do multifacetado fórum comunitário. Assim,

[...] importante é notar que o tempo relativamente longo proporcionado pela convivência e pela interacção dos actores no contexto escolar, com as implicações que estes processos acarretam na socialização e na construção e reconstrução de redes de significados

individuais e colectivos, assim como na aprendizagem dos artefactos simbólicos que sedimentam a identidade organizacional” (Torres, 2008, p. 65).

A organização e a estrutura de funcionamento de escola dá a esta instituição um carácter peculiar e diferente das outras organizações sociais, pois, conforme considera Silva (2006, como citado em Nóvoa, 1989, p. 16), “as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (...) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta”.

A escola como uma instituição ímpar estrutura-se em processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível (Silva, 2006). Este autor acrescenta que os indivíduos e as suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua selecção e ao desenvolvimento de sua carreira académica. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no quotidiano escolar constituem um aspecto fundamental de sua cultura. Na mesma lógica de ideias, Torres (2008), em contexto de mudanças sobre os paradigmas da organização escolar, escreve:

“A compreensão das reformas educativas e das mudanças organizacionais não pode apenas privilegiar as determinações estruturais da agenda política, pois, como já tivemos oportunidade de comprovar, os diversos contextos escolares tendem a operar uma síntese interpretativa mediada pelos condicionalismos sociais e políticos de recepção e pela sua matriz consuetudinária” (p. 67).

Por sua vez, Julia (2001, como citada em Silva, 2006) enquadra a cultura escolar numa abordagem histórica, como sendo uma mescla de normas e práticas, aquelas “que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” e como um conjunto “que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos” (p. 2). Para Silva (2006), a escola tem uma história que não é muito diferente da história de outras instituições da sociedade, como as instituições judiciais ou as militares. A cultura escolar evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um

lugar de “inculcação de comportamentos e de hábitos” (Julia, 2001, citada em Silva, 2006, p. 14). Em 1977, Bordieu sublinha que a escola provê aos que têm estado submetidos directa ou indirectamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, mas esta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de acção, que se pode chamar hábitos cultos.

O alinhamento dos objectivos da educação aos limites apresentados pela sociedade, em cada momento da história, contribui de forma decisiva para o estabelecimento da cultura escolar, pois ela é uma “cultura conforme e seria necessário traçar, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (Julia, 2001, como citada em Silva, 2006, p. 25). E, por seu turno, Silva (2006) considera que a escola é

“[...] uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de acção e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se reflectem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fraccionado ou não”. (p. 206).

Retomando as palavras de Torres (2008), a cultura organizacional em contexto escolar é então concebida como uma variável de controlo na implementação das mudanças, como também um instrumento de gestão e de assessoria eficaz para repor a ordem, a harmonia, a integração, o bom ambiente ao nível das relações sociais e profissionais nas instituições educativas. A mesma autora refere que “Este clima integrador e harmonioso torna-se efectivamente uma condição imprescindível para o bom desempenho e produtividade escolares, condição traduzida em alguns trabalhos pela relação estabelecida entre a cultura da escola e as taxas de sucesso escolar” (p. 70).

Para sintetizar os diferentes entendimentos sobre a cultura organizacional da escola, Torres (2008) lembra que grande parte dos estudos integradores da cultura reside na crença de que as culturas fortes (coesas e integradoras) geram escolas mais



eficazes, mais performantes e mais excelentes, enfim, produzem um potencial competitivo adequado às novas lógicas reguladoras e de sobrevivência, ditadas pelos espaços educacionais. “E nesta sequência consensualiza-se a ideia de que o processo de liderança nas escolas se torna vital para a promoção de culturas de excelência” (p. 70). Consolida-se, portanto, a crença de que as culturas se criam, se gerem, se formam, mas também se mudam e se transformam conforme os imperativos das ideologias da gestão, independentemente de elas elegerem ou não, como prioridade educativa, o desenvolvimento dos valores da democracia e da participação.

## **1.2 Culturas profissionais dos professores**

O acesso cada vez mais facilitado dos investigadores ao universo estudantil permite pesquisas mais significativas que, de certa forma, inibem uma aplicação selectiva sobre a análise organizacional, por direccionarem mais atenção aos estudantes do que aos docentes (Bell, 1980, como citado em Lima, 2000). “Este esquecimento da cultura ocupacional dos professores estreitou o campo da sociologia da educação, ao nível internacional, durante um período bastante considerável” (p. 60). Depois, os pesquisadores começaram a dar mais atenção às formas através das quais os professores interpretam e desempenham o seu papel ocupacional.

Actualmente, e com as mudanças que se prendem com as agendas sobre a educação, as rápidas transformações sociais e as recentes políticas educativas têm-se revelado promissoras para as mudanças no contexto das escolas. Mais do que antes, hoje, os contextos de trabalho dos professores são marcados por um excesso de normas, dilemas e paradoxos que dificultam e condicionam a sua acção e suscitam sentimentos de impotência, ineficácia e desencanto perante a profissão. Contudo, numa análise prévia deve reconhecer-se que não pode ser de todo aceite a imagem negativista na escola, pois, “actualmente despontam percursos alternativos, prestam-se contas, monitorizam-se resultados, identificam-se pontos de melhoria. Aumentaram as taxas de sucesso, diminuíram as de abandono” (Raposo & Alves, 2013, p. 28).

Na situação acima descrita, como definir então o conceito de cultura profissional dos professores? Ora, existem duas teorias, sendo umas de natureza *subjectiva*, que sugerem que as cognições e os comportamentos das pessoas são guiados por sistemas de crenças, valores e princípios, que os professores aplicam em situações concretas de modo a legitimar as suas práticas; e outras *implícitas*, que constituem quadros de referência através dos quais os professores percebem e processam informações, parcialmente articulados acerca do papel do professor e do processo de ensino-aprendizagem (Copraal, 1987, como citado em Lima, 2000).

Raposos e Alves (2013) são de opinião de que, fora de trazer um conceito acabado da cultura escolar, ela é influenciada por diversos factores: o contexto externo; a sua dimensão; os níveis de ensino que ministra; os departamentos e grupos que integra; a formação académica dos professores e a mistura social dos alunos.

Dirá Stoll (1999) que a cultura de escola é um dos conceitos mais complexos em educação, mas é também um dos mais importantes porque pode sustentar ou dificultar tentativas de melhoria; e funciona como uma lente, através da qual se vê o mundo (Hargreaves, 1999), ambos como citados em Raposo & Alves(2013). Parece-nos mais acabado o conceito proposto por (Schein, 1985, como citado em Raposo & Alves, 2013), que define cultura como “o nível mais profundo de ideias e crenças básicas, partilhadas pelos membros de uma organização, que operam inconscientemente e que definem, de uma forma assumida, a visão da própria organização e do seu ambiente” (p. 31).

Para Raposo e Alves (2013, p. 31) existe um consenso de que um bom “entendimento da cultura de escola é um pré-requisito fundamental para a mudança, porque esta terá de vir de dentro da própria escola, onde se tece a teia de valores, crenças, normas, emoções, de relações sociais e de poder que dão forma à cultura de escola”.

A apreciação destes conceitos sugere que cada professor possui a sua própria cultura e que o ensino seria caracterizado por um conjunto de tais culturas idiossincráticas, o que daria um fraco contributo à compreensão das dimensões culturais da vida quotidiana dos professores nas escolas onde trabalham (Lima, 2000). Mas, na verdade

“[...] os fenómenos que são relevantes para o sociólogo da educação que se interessa pelas culturas dos professores localizam-se em realidades colectivas, em interacções interpessoais e intergrupais e não em factos personalizados. Portanto, interessa-se por aquelas interacções que dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional dos professores se desenrola e ganha sentido” (p. 61).

A cultura organizacional é um outro campo relevante de pesquisa que fornece um importante contributo para uma abordagem ao grupo ocupacional docente e que, inicialmente, esteve sustentado pelo movimento teórico no campo empresarial, para depois ser transferido para o contexto da escola, para responder aos processos de socialização profissional e de construção das identidades sociais ligados aos locais de trabalho (Estevão & Afonso, 1991, como citados em Lima, 2000).

As concepções existentes de cultura das escolas são basicamente idealistas, à medida que representam a cultura como consistindo em quadros de interpretação, que conferem significado aos comportamentos dos actores, ignorando as práticas enquanto elementos integrantes do sentido original do termo. Nesta abordagem idealista, Nóvoa (1992) assume como componentes da cultura organizacional as bases conceptuais e os pressupostos invisíveis, as manifestações verbais e conceptuais, as manifestações visuais e simbólicas e as manifestações comportamentais, deixando de fora, nesta última componente, os modos de relacionamento informal que se estabelecem entre os diferentes actores da organização escolar.

A cultura é “o conhecimento socialmente partilhado e transmitido do que é e devia ser simbolizado em actos e artefactos”, nos termos dispostos por Hamilton e Richardson (1995, como citados em Lima, 2000, p. 369). Assim, a concepção de cultura como padrão de significado e de acção implica reservar um lugar importante do

ponto de vista de interacção social que decorre do facto de elas especificarem um modo dominante e legítimo de relacionamento profissional dos professores. Esta interacção levou Hargreaves (1992, como citado em Lima, 2000, p. 217) a definir culturas como “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”.

Particularizando o estudo sobre a cultura da ocupação docente, depreende-se que o conhecimento, os valores, as normas e os padrões dominantes de comportamento dos profissionais docentes são difíceis de identificar, pois estas não se encontram disponíveis à observação directa e organizam-se de formas diferentes e complexas. Por sua vez, as acções e interacções da ocupação dos professores parecem resultar de disposições pessoais que dão aparência de uma desordem e contingência, deixando vislumbrar resultados e situações de idiosincrasias e de humores pessoais e não necessariamente de cariz colectivo (Lima, 2000). Contudo, “na sua exposição a um contexto específico de trabalho e da construção de respostas comuns a circunstâncias semelhantes, os professores partilham sentimentos e pensamentos comuns sobre o seu trabalho e manifestam comportamentos similares em relação a este” (p. 65).

Outra dimensão de análise da cultura da profissão docente relaciona-se com a constatação de que parece haver poucos professores com conhecimentos e competências adequadas às necessidades das escolas e aponta-se para uma desarticulação entre a formação de professores, o seu desenvolvimento profissional e os níveis de proficiência que as escolas reclamam para poderem responder eficazmente aos serviços que prestam, como resulta do diagnóstico. Outrossim, como destacam Raposo e Alves (2013), persiste a dificuldade em superar a matriz da oferta formativa, tendencialmente centrada na dimensão técnica de aplicação da teoria à prática, que concebe o professor como um executante, arredado dos contextos organizacionais onde o ensino acontece.

Em face destas inquietações, parece sugerível a construção de novos modos de socialização profissional, associando estrategicamente a formação de professores a novas formas de organização do trabalho nas escolas, e a adopção de um profissionalismo interactivo, orientado para a valorização de qualidades humanas e nas relações que as pessoas estabelecem nos seus contextos de trabalho, baseado na experimentação de novas abordagens, na busca de rumos mais promissores e na redefinição de novas estruturas. Nesta perspectiva de acção/visão, emerge a ideia do professor como investigador, gerador de conhecimento, resultante das suas experiências e reflexões, capaz de gerir a sua própria formação (Torres, 2008, citando Perrenoud, 2000). O professor surge como um profissional que produz saberes e competências profissionais. “É do domínio dessas competências para agir no exercício da sua profissão, quer individual, quer colectivamente, que advém o reconhecimento da especificidade da função de ensinar” (Torres, 2008, p. 29).

Nóvoa (1989, como citado em Lima, 2000) afirma que a acção colectiva organizada dos professores em busca de um melhor estatuto social e de uma maior autonomia profissional estabelece gradualmente uma unidade interna ao próprio corpo docente, reforçando as percepções que os membros dos diferentes níveis de ensino têm de pertencer a um mesmo grupo social. Um elemento de ajuda para “contornar esta tendência para encarar a cultura dos professores como um todo homogéneo é demonstrar a diversidade de factores que podem funcionar como elementos de diferenciação cultural no interior do corpo docente” (Lima, 2000, p. 66).

### **1.3 Elementos de diferenciação e consenso cultural**

A análise da ocupação docente exige uma apreciação profunda sobre os elementos constitutivos de clivagens e de convergência dentro da ocupação da profissão docente. A questão de fundo é que não se pode considerar toda e qualquer diferença particular entre os actores como um sinal de divisão interna numa categoria ocupacional, pois, assim a acontecer, tornar-se-ia difícil encontrar qualquer grupo social

que fosse possuidor de uma identidade colectiva (Nóvoa, 1989). Este autor entende que certos factores de diferenciação interna ao corpo docente têm uma origem exterior, o que, de certa forma, escapa à organização administrativa da própria ocupação docente e constitui obstáculo à solidariedade e à criação de um espírito de grupo entre as diferentes categorias da classe docente.

Assim, torna-se relevante repensar a validade da diferenciação dentro da profissão docente feita com base em categorias de natureza administrativa e passar-se a centrar a atenção nos próprios professores, no modo como se vêem a si e aos seus pares e se relacionam com eles. Neste sentido, é importante “procurar determinar os padrões internos de interacção através dos quais a diferenciação cultural é constituída e sustentada no dia-a-dia da vida nas escolas através da construção contínua de significados, entendimentos e interdependências” (Lima, 2000, p. 68).

Outro elemento de relevo prende-se com o sistema de oposições internas entre os docentes, que decorre da relação que estes estabelecem com as reformas e transformações substanciais a que as escolas têm sido sujeitas no decorrer dos anos. Dentro desta relação, Lima (2000) visualiza dificuldades notáveis da reorganização educacional, sobretudo i) quando as tentativas de congregar em categorias idênticas professores ligados a diferentes tradições de longa duração falham por conta do efeito de divisões herdadas do passado; ii) os membros do corpo docente de uma escola atribuem à sua profissão significados e objectivos diferentes para o mesmo propósito; e iii) quando a construção de uma identidade ocupacional, baseada em ideologias bifurcadas, deixa um sentimento de um estado anómico.

No mesmo diapasão, Lima (2000) cita a opinião de Blase e Anderson (1995) que aponta para o facto de que

“[...] embora existam, talvez, algumas normas culturais gerais na profissão que seriam subscritas pela maior parte dos professores, existem também muitas diferenças entre eles no que diz respeito a filosofias de ensino, objectivos e valores pessoais e interesses políticos” (p. 64).

Este entendimento traduz a ideia de que enquanto, por um lado, se analisam elementos de discórdia na definição da cultura, do outro lado, investigam-se aspectos de consenso cultural da ocupação docente. Neste última dimensão, a ênfase é dada às formas de sociabilidade nas quais estes actores se envolvem nas escolas, que se encontram organizadas em padrões de interação que estruturam, de forma decisiva, as experiências nesses contextos de trabalho (Sarason, 1982, como citado em Lima, 2000). Estudos confirmam a existência de um consenso prático no seio de inúmeros e alargados grupos de professores, que se materializa em entendimentos tácitos sobre as formas adequadas de conduzir as suas relações profissionais e pessoais uns com os outros.

Há cada vez mais reconhecimento de que os professores e os directores devem coordenar as acções. Como partilham os mesmos alunos, deve haver uma colaboração interdisciplinar com outros colegas, tanto dentro assim como fora das estruturas convencionais da escola. Contudo, esforços nesse sentido, às vezes, esbarram com atitudes de indiferença entre os professores nas escolas, por conta, basicamente, da estrutura fechada das organizações, da ecologia do tempo e dos espaços escolares e da ausência de uma cultura técnica forte entre os professores (Lortie, 1975, citado em Lima, 2000).

Nos últimos tempos, o carácter individualista das culturas dos professores tem sido encarado pelas entidades promotoras de mudanças educativas como obstáculo importante aos seus planos de mudança. Assim, advoga-se a colegialidade como segredo para a criação de um bom clima no estabelecimento de ensino. Autores como Barroso (1991) e Blase e Anderson (1995) destacam os benefícios da colaboração entre os professores, enquanto aspecto-chave para as reformas alternativas de exercício do poder no contexto das organizações escolares e reconhecem o papel do controlo profissional e de um crescimento intelectual contínuos, que reside no contacto estimulante com os pares que desafiam as ideias existentes sobre as crianças, o currículo, a gestão de sala de aulas e os problemas ligados à relação entre a escola e a comunidade.

Com a colegialidade docente podem obter-se ganhos em três dimensões fundamentais, como sublinha Nóvoa (1991): benefício da coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aulas; maior organização para enfrentar as contingências decorrentes das inovações pedagógicas e organizacionais; e melhor preparação para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores assistência necessária e a socialização nos novos valores e tradição da escola. O mesmo autor refere que, “no âmbito da necessária construção de uma profissionalidade da ocupação docente, o espaço de formação já não é o professor isolado, mas, sim, o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (p. 70).

Ainda em torno desta temática e num tom de equilíbrio de opinião, Hargreaves (1998) refere que, entre os autores que se dedicaram ao estudo de culturas profissionais é consensual que o isolamento é uma presença contínua e alargada na cultura do ensino. Para o mesmo autor, os professores, na sua maioria, continuam a ensinar “a sós, por trás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula” (Hargreaves, 1998, como citado em Raposo & Alves, 2013, p. 31). Se, por um lado, esta forma de trabalhar é normalmente vista como “uma medida bem-vinda de privacidade, uma protecção em relação a interferências exteriores (...) e a atribuições de culpa e críticas”, por outro lado, “estanca fontes potenciais de elogio e de apoio” (idem, p. 31). O isolamento impede o reconhecimento do mérito, o *feedback* positivo, a divulgação e celebração de boas práticas. Argumenta o autor que os professores parecem ser fortemente motivados pela satisfação de trabalhar com crianças e pela ética do cuidado, não apenas confinada à sala de aula, mas também nas relações entre pares.

Hargreaves (1998), citado em Raposo e Alves (2013), destaca cinco elementos de caracterização das relações de trabalho que se estabelecem entre os professores em culturas de colaboração, tais sejam, a espontaneidade; o voluntarismo; a orientação para o desenvolvimento; as difusões no tempo e no espaço. A colaboração parece ter-



se tornado uma espécie de metaparadigma para integrar a acção, a planificação, a cultura, o desenvolvimento, a organização e a própria investigação no ensino. Contudo, há uma contradição evidente entre a proclamação da colaboração e o peso das medidas que impõem uma avaliação individual dos professores e promovem a competição para a promoção na carreira, sendo, por isso, difícil de conciliar com a cultura colaborativa de parte das escolas moçambicanas.

O Nosso entendimento (conformado com o que relatam Nóvoa, 1991; Lieberman & Miller, 1992; Hargreaves, 1998) é de que a colaboração destacada na literatura sobre ciências da educação reveste-se de grande importância como impulsionadora da mudança, pois estimula a partilha e o desenvolvimento de competências que fazem com que os professores aprendam uns com os outros, indo além da reflexão individual. Noutra esfera de análise, está evidente que a partilha e a confiança geradas pela colegialidade conduzem a uma maior apetência para a experimentação, para correr riscos e para um maior empenho dos professores num aperfeiçoamento contínuo em conjunto. Como referem Raposo e Alves (2013), as relações colegiais são um pré-requisito para o desenvolvimento curricular eficaz, à medida que este depende da planificação conjunta realizada pelos professores, adaptando a cada escola as directivas centrais traçadas e difundidas.

Portanto, parece-nos que as conclusões produzidas por Hargreaves (1998), como descritas por Raposo e Alves (2013), explicam melhor o ponto de partida para estudos que se reportem à cultura da profissão docente e consensos da acção educativa, como consta do excerto que se segue:

“[...] as escolas eficazes terão de ser capazes de construir relações internas e ligações que simultaneamente promovam a colegialidade e o individualismo. Parece um paradoxo, mas a cultura de escola deverá promover a aprendizagem em grupo ao mesmo tempo que preserva a individualidade, porque as escolas precisam de criatividade e imaginação para lidar com o desconhecido e resolver problemas. (...) o conhecimento da cultura de escola e das culturas profissionais dos professores facilita processos de mudança. E porque há práticas que se adequam melhor a determinados contextos do que a outros, a mudança eficaz terá de vir inevitavelmente de dentro da própria escola e terá de implicar os professores” (p. 34).

Apreciadas as opiniões e os respectivos elementos de peso que defendem consenso e clivagem entre a ocupação da profissão docente, propomo-nos, no tópico seguinte, fazer a descrição sumária do Sistema Nacional de Ensino em Moçambique, mormente as suas organização e administração prevaletentes.

## **ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE**

# 1. INTRODUÇÃO

Este tópico apresenta o enquadramento legal da organização e administração escolar moçambicana, bem como uma breve caracterização histórico-legal do ensino moçambicano, além de uma apreciação direccionada ao ensino secundário geral, que constitui o foco do nosso trabalho.

## 1.1 Enquadramento histórico de educação moçambicana

Moçambique foi, durante muito tempo, uma colónia portuguesa e, nesse tempo da colonização, as oportunidades educacionais para o grosso dos moçambicanos eram reduzidas, as poucas existentes eram proporcionadas pela Igreja Católica, visando fins concretos, tais como a provisão do ensino de adaptação para dominar a língua portuguesa como um veículo para o acesso à escolaridade primária (Isaacman & Stephan, 1984, como referidos por Mafuiane, 2016, p. 7).

Como resultado imediato do ensino totalmente discriminatório e de exclusão, o efectivo dos cidadãos fora do sistema público de educação aumentou, chegando-se até a uma taxa de 90% de analfabetismo. Outrossim, o ensino era dividido em três categorias, sendo o oficial destinado aos filhos dos colonos e assimilados; o rudimentar destinado exclusivamente aos indígenas; e, finalmente, o ensino superior ao qual tinham acesso os colonos europeus. Ademais, os ensinos primário e complementar eram apenas leccionados nas zonas urbanas, locais onde morava a classe mais alta (Mazula, 1995).

Castiano (2005) escreve que, com a Independência Nacional de Moçambique, em 25 de Junho de 1975, foram introduzidas várias reformas no sector da educação, de forma a garantir o acesso à educação para todos, no âmbito do escangalhamento daquilo que era prática no regime colonial. A política educacional do Estado, que surgiu

em 1975, orientava-se por uma série de princípios gerais que se pensava serem práticas bem-sucedidas nos países socialistas, entre os quais o mais sagrado era a garantia de acesso de todas as crianças à educação, através da nacionalização das escolas. Outro testemunho é dado por Mazula (1995, como citado em Mafuiane, 2016), no seu estudo em que refere que

“[...] após o país alcançar a sua independência, herdou do sistema colonial um modelo educativo de exclusão, um sistema virado para uma minoria, caracterizado pela exiguidade de quadros e com uma rede escolar extremamente reduzida, o que obrigou ao Estado à um repensar e à um redobrar de esforços, ou seja, a exclusão dos moçambicanos do sistema de educação durante o período colonial conduziu o país à criação de leis que se conformassem com a nova realidade do pós-independência” (p. 6).

Esta realidade de massificação, como referem Awortwi e Siteo (2007), vem contrastar com a crença que levou os portugueses a recusarem o acesso às infra-estruturas de ensino para a massa de africanos nos seus territórios coloniais. Para estes autores, citando Ngoenha (2000), o sistema colonial português esteve à altura dos objectivos que o colonialismo português tinha fixado, tratava-se de dar um ensino teórico, humanista à maioria dos portugueses com que a colónia contava, mas o resto dos trabalhos, das profissões simples, técnicas, intermédias era destinado, segundo uma hierarquia rática e de assimilação, à população indígena.

Com a independência nacional, a educação foi declarada simultaneamente direito e dever de todo o cidadão, que deveria traduzir-se na igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todos. “Pela importância que lhe é atribuída, a educação transformou-se num dos mais importantes instrumentos com a intenção de alavancar o desenvolvimento económico e social do país, reduzir a pobreza e as assimetrias sociais que caracterizavam o país” (Mafuiane, 2016, p. 7).

As palavras de Mafuiane (2016) testemunham, mais uma vez, o propósito do preceituado na Lei 4/83, de 23 de Março, que visava, entre outros aspectos, garantir a educação uniforme não só a todas as crianças, mas também aos jovens, mulheres, adultos, idosos, camponeses, operários, antigos combatentes da luta de libertação.

Este processo educativo define o desenvolvimento permanente do indivíduo em diversos contextos da vida e mediante vários agentes de educação, revestido de natureza mais formal e menos organizada [...], corresponde a um conjunto de actividades mais amplas e variadas; acontece em todas as idades; tem lugar em múltiplos contextos, mediante agentes diversificados (Castiano, 2005).

Para Awortwi e Siteo (2007), a evolução do Estado conduz à transformação da concepção da escola que, de um sistema fechado, se passa ao conceito de comunidade educativa, onde os muros e fronteiras se estabelecem. Ou seja, desenvolve-se, segundo estes autores, “a crença no potencial de emancipação da educação que levou a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), enquanto ainda um movimento nacionalista, a atribuir uma prioridade elevada à educação, paralelamente à luta de libertação” (p. 14).

Na óptica de Delors (1996), existe hoje um consenso de que a escola deve satisfazer o interesse público, contudo, é difícil fazer coincidir o interesse público com o controlo estatal, por um lado E, por outro, a complexidade das sociedades modernas, o crescimento estatal e a conseqüente grandeza do aparelho administrativo central parecem configurar a escola como uma organização de interesse público comunitário *versus* uma organização ao serviço do Estado.

Para atingir gente de várias camadas etárias e sociais, o novo Estado deveria criar condições de alargamento da rede escolar para todo o país, com destaque para as zonas rurais, onde a exiguidade de estabelecimentos de ensino era gritante, pois o governo colonial tinha direccionado as condições de educação para as cidades onde viviam as populações colonas e uma ínfima parte de assimilados (Castiano, 2005). Outrossim, continua Castiano, havia falta de recursos humanos capazes de formular políticas e geri-las em conformidade com a nova realidade que se desenhava no país e uma enorme escassez de recursos financeiros que poderiam suportar as despesas ligadas à construção de novas escolas, à contratação de mais professores e à produção de materiais escolares para todos.

“Em face desta pretensão, o Estado levou avante uma campanha de sensibilização, mobilizando e capitalizando os recursos humanos muito escassos que o país possuía, todos aqueles que tinham um mínimo de condições para ensinar [...]. Para o efeito, uma grande vontade foi demonstrada pela maioria da população, um entusiasmo que se caracterizou pelo voluntarismo para assegurar o ensino, os populares por seu turno dando grande apoio às iniciativas do Governo” (Mafuiane, 2016, p. 7).

Este facto, como afirma Castiano (2005), mostra claramente que a intenção de alterar o regime de educação vigente no período colonial e de edificar um novo aparelho centralizado, que reflectisse a política de massificação e garantisse a unidade nacional, não se afigurava fácil e nem isento de conflitos. Na sequência disso, tornava-se inevitável levantar algumas questões de reflexão: como conseguir uma gestão educativa efectiva num país marcado pela diversidade cultural e étnica? Como materializar uma liderança e administração escolar num país que ainda carece de infra-estruturas básicas como estradas e comunicações? Estas e outras questões são diariamente levantadas, mas as respostas são (ainda) uma incógnita.

Assim, no ensino secundário, será consolidado o currículo profissionalizante, incluindo habilidades para a vida, virado para o emprego e auto-emprego e, no geral, para o aumento do sentimento de bem-estar. No ensino técnico profissional e superior, serão continuados os processos de reformas para incrementar a qualidade de formação, a fim de responder cada vez mais às crescentes necessidades do mercado em pessoal com as competências adequadas. Enquanto isso, a educação para os adultos terá o seu enfoque na criação de habilidades para melhorar a qualidade de vida, incluindo uma melhor preparação para o auto-emprego.

Entretanto, estes avanços conheceram uma série de constrangimentos na consolidação dos resultados conquistados pois, poucos anos depois da proclamação da independência, o país ficou mergulhado numa guerra civil (de 1976 a 1992) que ceifou vidas humanas, destruiu infra-estruturas escolares e fez regredir os sonhos de uma economia promissora, como é relatado por Mafuiane (2016):

“[...] o sucesso alcançado durou pouco tempo devido à eclosão da guerra civil que durou dezasseis anos no país, destruindo quase metade de infra-estruturas escolares, dispersando os seus quadros à procura de segurança e mais tarde ao encontro de melhores condições de trabalho e salários condignos em outras instituições” (p. 8).

Pelas razões acima apontadas e com o fim da guerra em 1992, o Governo viu-se na contingência de esboçar e implementar novas políticas educativas, tendo em vista a busca de alinhamento com a nova conjuntura do país, para dar seguimento aos novos desafios da educação, plasmados pela nova Lei do Sistema Nacional de Educação, a Lei 6/92, de 6 de Maio, tais sejam: i) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e desenvolvimento pleno das suas capacidades; ii) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; iii) assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional; iv) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica; e v) formar o professor como educador, profissional, consciente com profunda preparação científico e pedagógica capaz de educar os jovens e adultos.

## **1.2 Enquadramento do ensino no Sistema Nacional Educativo**

De acordo com o Sistema Nacional de Educação (SNE), introduzido pela Lei 4/83, de 3 de Março, com as naturais emendas trazidas pela Lei 6/92, de 6 de Maio, o Governo concebe a educação como um direito fundamental de cada cidadão, um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo nas dimensões política, social e económica. Estas dimensões constituem os alicerces indispensáveis para a continuação da construção de uma sociedade moçambicana, baseada nos ideais da liberdade, da democracia e da justiça social e, assim, como instrumento essencial para a formação e preparação da juventude para a sua participação efectiva na edificação do país.



Para dar seguimento às decisões constantes da Lei 6/92, de um lado, o Governo empenhou-se na realização de acções concretas, tais como, a criação de Centros de Formação de Professores (CFP), a construção de mais Escolas Primárias do 1º Grau (EP1), a transformação de algumas Escolas Primárias do 1º Grau em Escolas Primárias do 2º Grau (EP2), a construção, a reabilitação e a ampliação de Escolas Secundárias Gerais do 1º e 2º Ciclos (ESG1 e ESG2), respectivamente, a introdução de uma escolaridade gratuita no Ensino Primário do 1º Grau, bem como a distribuição gratuita do livro escolar. Do outro lado, o Governo relevou a importância do sector privado através da instalação de escolas privadas, a partir de níveis de ensino pré-escolar até ao ensino superior. A ampliação da rede escolar a todos os níveis e dimensão territorial implicou o recrutamento de maior número de pessoal sem formação profissional, assim como a redução da duração de formação dos professores com vista a dar uma resposta que se pressupunha adequada à demanda.

A Lei do SNE, mormente o artigo 9º, estabelece que o sistema educativo moçambicano actua em três subsistemas, que passam a ser objecto de uma apresentação sumária nas linhas que se seguem.

### **1.2.1 Do subsistema de ensino primário**

Este nível de ensino, com carácter de gratuidade, encontra-se dividido em dois níveis: o ensino primário do 1º grau, da 1ª à 5ª classes; e o ensino primário do 2º grau, que incorpora a 6ª e 7ª classes. Em 2004, e com a introdução do novo currículo, o ensino primário foi reestruturado e passou a compreender três ciclos de aprendizagem, nomeadamente: o primeiro ciclo (1ª e 2ª classes); segundo ciclo (da 3ª à 5ª classe); e o terceiro ciclo (6ª e 7ª classes). Na mesma ocasião, estabelece-se, igualmente, a idade dos seis anos como a mínima oficial de entrada na 1ª classe.

Genericamente, as escolas primárias funcionam num sistema de dois turnos, nos períodos de manhã e de tarde e, actualmente, com tendência crescente de número

de ingressos, expandiu-se o sistema de turnos, para funcionar em regime de três turnos, em algumas escolas primárias.

Antecedendo o ensino primário, existe o ensino pré-primário que, por lei, é parte do Sistema Nacional de Educação e, actualmente, oferecido por creches e escolinhas adstritas ao Ministério do Género, Criança e Acção Social (MGCAS), às organizações não-governamentais ou comunitárias e ao sector privado.

### **1.2.2 Dos subsistemas de ensino secundário geral e técnico-profissional**

O ensino secundário compreende basicamente dois ciclos: o primeiro ciclo é da 8ª à 10ª classes e cuja finalização habilita o aluno a continuar os seus estudos no segundo ciclo do ensino geral, que integra a 11ª e 12ª classes. Este nível de ensino não é informado pelo critério de gratuidade e materializa-se, genericamente, em dois turnos diurno e nocturno (sendo que este último atende basicamente os alunos mais velhos, com mais de 15 anos).

O subsistema de ensino secundário objectiva, nos termos previstos no artigo 10, da Lei 6/92, de 6 de Maio:

- Proporcionar o ensino de base aos cidadãos moçambicanos, garantindo a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessíveis níveis de ensino;
- Assegurar uma formação integral aos cidadãos para que adquiram, desenvolvam conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas e aquisição de educação politécnica, estética e ética; e
- Responder às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social do país, entre outros domínios

igualmente relevantes ao desenvolvimento harmonioso das necessidades individuais e do país.

O ensino técnico-profissional estrutura-se em dois níveis, nomeadamente: o nível básico e o nível médio, ambos com a duração de três anos e compreendem os ramos comercial, industrial e agrícola. Nesta formação, com natureza profissionalizante e sem carácter de gratuidade, o critério de ingresso é a conclusão da 7ª classe para o nível básico e, para o nível médio, a conclusão da 10ª classe do ensino secundário geral, ou do 3º ano do nível básico do ensino técnico-profissional.

Neste tipo de ensino, tem-se em vista a formação integral e técnica dos cidadãos, para o exercício de uma profissão específica; desenvolver as qualidades básicas de personalidade perante o trabalho; e munir os cidadãos de capacidades de análise e síntese de investigação, organização e direcção científica do trabalho.

### **1.2.3 Do subsistema do ensino superior**

O ensino superior em Moçambique inclui as universidades, escolas e institutos superiores públicos e privados, bem como as academias, que gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa. O nível médio geral ou técnico-profissional e a aprovação em exames de admissão constituem a base para o ingresso no ensino superior.

A formação superior visa assegurar a formação a nível mais alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico necessários ao desenvolvimento do país; a investigação técnico-científica enquanto meios de formação dos estudantes; a solução de problemas relevantes da sociedade e apoio ao desenvolvimento económico, político e social do país.

### **1.3 Reformas operadas no sector de educação moçambicana**

Desde a introdução do Novo Sistema de Educação, o país vem ensaiando e implementando alterações ao nível de ensino, cujo destaque são as reformas no âmbito da gestão de fundos no sector da educação. A descentralização do orçamento no sector da educação, com a designação Apoio Directo às Escolas (ADE), introduzida em 2003, objectivou basicamente dotar as escolas em material de apoio pedagógico, apetrechamento das bibliotecas escolares, de forma a criar condições para a melhoria contínua do desempenho nos processos de ensino-aprendizagem.

Não obstante estes avanços e o apoio concedido centralmente na área de educação, os resultados almejados sempre estiveram aquém do desejável, facto agravado com a percepção social de que estes fundos pareciam mais um reforço para os interesses dos actores que detinham acesso a eles. Os fundos em alusão careciam de um acompanhamento e fiscalização regulares da sua utilização que não observava as regras recomendadas pelo Ministério que superintende a área de educação (Mafuiane, 2016).

Em face destas constatações, um estudo realizado pelo Centro de Integridade Pública (CPI), em 2012, para aferir a correcção na utilização dos fundos públicos descentralizados ao nível das escolas beneficiárias da injeção financeira, concluiu que as mudanças esperadas no sector que resultariam da aplicação do fundo, comprando materiais escolares para os alunos e para o apoio pedagógico para os professores a fim de melhorar o desempenho tanto do aluno como do professor e melhor a qualidade do ensino, não foram alcançadas, conforme refere Mafuiane (2016).

Sobre a particularidade das reformas introduzidas no currículo do Ensino Secundário Geral (ESG) em 2008, operacionalizadas através do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), foi interessante notar algumas inovações, com realce para a introdução à Filosofia, abordagem das práticas pedagógicas, estrutura dos programas, conteúdos e livro escolar. Relativamente ao Ensino Básico (EB), o

destaque foi para a introdução de uma série de inovações, tais como a incorporação dos diferentes ciclos de aprendizagem (do 1º ao 3º ciclo de ensino); a promoção semi-automática; o ensino integrado; o currículo local; as línguas moçambicanas no ensino; as disciplinas de Inglês a partir do 3º ciclo de aprendizagem, de Ofícios e Educação Moral e Cívica.

A par destas alterações inovadoras, o Programa Quinquenal do Governo (PQG), na componente das políticas educativas, reforçou, no Ensino Secundário Geral, a integração da componente profissionalizante, contemplando conteúdos transversais integrados em disciplinas gerais e específicas, módulos de empreendedorismo e turismo, com vista a dotar os jovens de competências importantes para a sua vida laboral futura.

Com as modificações operadas, devidamente estruturadas e munidas de condições necessárias, acreditava-se estarem assegurados os passos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e dotar o sector educativo de uma outra dinâmica. No entanto, estas iniciativas não resultaram em ganhos significativos, pois o incremento da rede escolar, em número de infra-estruturas assim como em efectivos, não caminhou no mesmo sentido com o aproveitamento pedagógico dos alunos. Noutra dimensão, a Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação (LBSNE) não apresenta políticas consistentes que possam garantir o controlo da qualidade do professor em formação e do ensino de modo a acompanhar esta grande massificação escolar. Esta situação resulta na perda acentuada do brilho da qualidade do ensino, tal como refere Mafuiane (2016):

“[...] se nesse sentido existiam leis, então faltou o cumprimento escrupuloso do que se pretendia; não se calculou os riscos provenientes da contratação de muitos professores sem a formação específica e, ao reduzir o período da duração da formação de professores não se pensou nos resultados que estes produziram na sala de aula” (p. 15).

É relevante referir que a estratégia de afectar um professor com formação de curta duração a uma escola a fim de leccionar aulas a alunos com um nível de base igual ao do professor denota que o Governo não calculou o suficiente as dificuldades

que estes alunos teriam em cada final do ano lectivo escolar, nem foi cauteloso no sentido de prever o futuro do percurso que a educação tomaria (Mafuiane, 2016).

“Não adoptou estratégias de medição da qualidade da formação oferecida aos formandos nem a qualidade apresentada pelos graduados; do mesmo modo, não pensou em investir na formação de supervisores que pudessem, a par e passo, acompanhar, orientar e partilhar o dia-a-dia, tanto do professor estagiário, como do professor em exercício. O Governo não se organizou suficientemente, no sentido de orientar continuamente os professores em exercício, através de estágios de férias, seminários de capacitação pedagógica devidamente planificados, supervisionados e orientados por um pessoal preparado, pois, vezes há em que se organizam capacitações e os visados voltam de como foram” (p. 16).

Perante este quadro de cenários de (in)sucessos, Mafuiane (2016) sublinha que o Governo não foi, durante os últimos anos, capaz de desenhar melhores estratégias de envolvimento da comunidade, dos pais e encarregados de educação na instrução dos seus filhos e na busca de possíveis soluções para resgatar a qualidade do ensino. A autora assevera que esta situação

“[...] fez com que perdesse demasiado tempo e se limitasse em insistir na busca de respostas que justifiquem a baixa qualidade do ensino e o elevado índice de reprovação dos alunos apenas nos professores, ignorando uma vasta gama de factores e actores directa ou indirectamente ligados ao sector educativo” (p. 16).

Nas suas conclusões sobre as políticas educativas orientadas para melhoria de qualidade de ensino em Moçambique, Mafuiane sintetiza os avanços e recuos nos processos de ensino-aprendizagem. Refere-se ao aumento cada vez significativo do número de escolas, à redução do período de formação de professores, à introdução de cursos de curta duração como forma de dar resposta à demanda, às reformas curriculares periódicas e desajustadas a novas realidades, à evolução tecnológica, à falta de formação especializada de supervisores, à escassa e deficiente acção dos supervisores, aos escassos recursos financeiros e materiais para a operacionalização da supervisão, à contratação de professores sem formação psicopedagógica, à deficiente qualidade de formação dos professores, ao deficiente acompanhamento do professor estagiário, à ausência de relações entre os pais e a escola que se circunscreve na participação passiva dos pais na vida escolar dos seus educandos, como aspectos que podem constituir um conjunto forte de factores que estejam na

origem da baixa qualidade do ensino e, por conseguinte, do baixo aproveitamento pedagógico dos educandos nas escolas moçambicanas em geral.

#### **1.4 Caracterização da administração do ensino em Moçambique**

A contingência em que, actualmente, actuam as escolas moçambicanas, caracterizada por um ambiente dinâmico, competitivo e complexo, remete-nos à reflexão sobre a actuação da administração em diferentes perspectivas de análise. A coabitação dos cenários, ora referidos, requer e impõe o estabelecimento de um processo estruturado, envolvendo a planificação, a organização, a direcção e o controlo dentro do sector educativo. As linhas que se seguem analisam, sumariamente, as cinco fases da administração nas escolas moçambicanas.

##### **1.4.1 Planificação**

As actividades organizacionais, por mais simples que elas pareçam, exigem que as acções inerentes sejam planificadas para que conduzam aos objectivos preconizados. A planificação assume-se como uma ferramenta administrativa, orientada para a percepção da realidade da situação envolvente da organização, a avaliação dos caminhos conducentes ao alcance dos objectivos, a construção de um referencial futuro, estruturando o caminho adequado e reavaliando todo o processo de planificação (Reis, 2008). O processo de planificação deve ser cíclico e prático das determinações do plano, de modo a garantir a continuidade da organização escolar, o que sugere sempre a reinvenção de situações, de propostas, de resultados e de soluções dinâmicas, com um carácter multidisciplinar, interactivo, num processo contínuo de tomada de decisões (Idem).

Restringindo a apreciação da planificação ao contexto escolar ou educacional, verifica-se que ela se insere nas jornadas pedagógicas, com carácter cíclico em cada

início de ano lectivo, com envolvimento de todos os actores escolares, por forma a prescrever acções que, ao longo do ano escolar, serão desenvolvidas no processo educacional dos seus alunos e a proceder-se à reorganização de acordo com as mudanças ocorridas nas estruturas física, administrativa, legal da escola. Na dimensão educacional, a planificação possibilita a disseminação das políticas públicas educacionais entre todos os actores como gestores, coordenadores e professores.

Na sua análise sobre o processo de planificação, Reis (2008) distingue, essencialmente, dois tipos de planificação, nomeadamente: a planificação estratégica e operacional:

- *Planificação estratégica* - é o processo sistemático de tomada de decisões estratégicas que afectam a organização como um todo, permitindo-lhe modificar, melhorar ou consolidar a sua posição à concorrência. Este nível de planificação considera a escola como um todo e a responsabilidade recai sobre os níveis hierárquicos mais altos da organização, relaciona-se com objectivos de longo prazo e com estratégias e acções para o alcance das metas; e
- *Planificação operacional*, cuja responsabilidade recai sobre os níveis organizacionais inferiores, visa identificar os procedimentos e processos específicos requeridos nos níveis inferiores da organização, apresentando planos de acção ou planos operacionais.

#### **1.4.2 Organização**

De acordo com Libâneo (2004), no contexto da educação, o termo organização é frequentemente identificado como administração escolar que, tradicionalmente, caracteriza os princípios e procedimentos direccionados à acção de planificar o trabalho da escola, à utilização racional dos recursos materiais, financeiros e humanos



e à coordenação e controlo do trabalho entre os actores. Assim, por definição, organizar “significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma acção”, (Libâneo, 2004, p. 97). Este autor apresenta a ideia da escola como um sistema sociocultural, que suscita cada vez mais apetites decorrentes das implicações no funcionamento da escola, tais sejam o projecto pedagógico, a construção do currículo e as formas de gestão.

Libâneo concebe e descreve os seguintes aspectos para a organização e gestão da escola,: i) promoção das condições, meios e recursos necessários ao funcionamento da escola e do trabalho em salas de aulas; ii) promoção do desenvolvimento das pessoas no trabalho, por via de participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como base os objectivos da aprendizagem; e iii) garantia da realização da aprendizagem de todos os alunos.

Restringindo o termo organização à área de ensino, Libâneo (2004) considera que não são recentes os estudos da escola como uma organização de trabalho e apresenta, por conseguinte, as finalidades sociais e políticas da educação, em duas acepções:

- *Acepção científico-racional*, em que a escola é vista como uma realidade objectiva, neutra, racional e, por isso, planificada, organizada e controlada de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência. Prioriza acções que se prendem à estrutura da organização, à definição rigorosa de cargos e funções, às normas e regulamentos, à direcção centralizada e a planificação com pouca participação das pessoas; e
- *Acepção sociocrítica* - a escola é constituída pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos e os pais e estrutura-se como um sistema que agrega pessoas, com um carácter intencional de acções, a valorização da importância das

interacções sociais no meio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político.

Estas acepções, com carácter objectivo, visam atingir as metas seguindo um padrão hierárquico, um processo de organização escolar que melhor se enquadra na realidade da educação moçambicana, embora se use uma política sociocrítica na maior parte das instituições escolares.

### **1.4.3 Direcção**

A tarefa de direcção ou liderança relaciona-se com a actuação sobre as pessoas dentro da organização e distribui-se por todos os níveis hierárquicos da organização, por forma a realizar adequadamente as actividades pelos membros da organização e para o alcance dos objectivos organizacionais.

Assim, socorrendo-nos do conceito dado por Chiavenato (2009, p. 199), direcção “é a função administrativa que se refere ao relacionamento interpessoal do administrador com os seus subordinados”. Para que a planificação e organização possam ser eficazes, é preciso que o administrador e os seus subordinados se complementem pela orientação e apoio, através de uma adequada comunicação, liderança e motivação, daí a razão da necessidade urgente de saber comunicar, liderar e motivar os intervenientes dentro do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, como referem Sobral e Peci (2002), o papel do director é orientado para a promoção da integração e articulação entre as variáveis humanas dentro da organização, destacando o ambiente e o cliente.

No contexto das escolas moçambicanas, o director assume, igualmente, através de contactos constantes e sistemáticos, o papel de agente da ligação escola - comunidade, por forma a assegurar o estabelecimento de uma comunicação entre os clientes escolares ou alunos, a colectividade local, o meio ambiente e os pais e

encarregados de educação, sem ignorar o marco legal geral do sistema de ensino instituído ou preconizado no país. A direcção da escola e as famílias dos educandos compartilham a responsabilidade pela educação.

Para o efeito, exige-se ao director da escola a utilização de boas habilidades, atitudes, competências e valores. Para Sobral e Peci (2002), algumas características peculiares deverão ser consideradas, designadamente:

“[...] ética e integridade, habilidades em negociações, flexibilidades para mudanças, espírito inovador e de liderança, boa educação, energia de dinamismo, comprometimento com a organização, boa comunicação e articulação, auto-disciplina, capacidade de execução e habilidade para solução dos problemas” (p. 288).

#### **1.4.4 Controlo**

No processo de controlo é necessária a entrega de todos os actores que integram a organização, por forma a identificarem-se com todo o processo de controlo e sejam suficientemente potenciados de informações credíveis dos factos ou situações que se pretende controlar, assim como a qualidade almejada pela organização.

Neste contexto, Reis (2008) define o controlo de gestão como

“[...] esforço sistemático para fazer coincidir os indicadores da actividade com os objectivos da estratégia, estabelecendo sistema de informação da actividade desenvolvida, comparando a actividade actual com os padrões previamente estabelecidos e avaliando a sua importância, assegurando que todos os recursos da instituição estão sendo utilizados da maneira mais apropriada para o alcance dos propósitos” (p. 259).

Noutros termos, o controlo é “um conjunto de características mensuráveis dos efeitos de um processo, cujo monitoramento garante a satisfação do cliente em relação ao mesmo” (Costa, 1995, p. 29).

À semelhança do que acontece em vários quadrantes do mundo na política de formação para o mercado, as escolas moçambicanas estão cada vez mais orientadas

para o melhoramento de qualidade, daí que procuram munir-se de ferramentas básicas para garantir o futuro dos diversos profissionais e melhorar cada vez mais a vida humana.

Assim, a precisão na planificação das actividades, a definição clara da estrutura organizacional, o empenho no estabelecimento de uma boa direcção e um controlo eficaz em função dos objectivos preconizados, parecem-nos constituírem elementos fundamentais para o sucesso escolar em Moçambique. A direcção ou liderança constitui assim um elemento essencial para a consolidação de boas relações entre colaboradores e os gestores e, por isso, a função administrativa é responsável pela orientação, motivação e liderança dos trabalhadores para um propósito comum, com uma gestão orientada para as pessoas e para os consumidores, e com uma filosofia de administração caracterizada pela dedicação, zelo, cooperação e participação.

Com a actual crescente autoridade financeira e poder de decisão, as escolas e as instituições de ensino moçambicanas assumem a responsabilidade pela administração dos serviços de educação e da gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, que são cada vez mais descentralizados. O Ministério da tutela fica encarregue da elaboração das políticas nacionais e do seu acompanhamento e monitoria, assegurando a coerência contínua com as grandes prioridades e os objectivos do Governo. As unidades gestoras de níveis provincial e distrital são responsáveis pela gestão local do sistema de educação, desde a abertura de escolas primárias até à colocação e movimentação de professores.

Como forma de transferência gradual de responsabilidades para a comunidade local, e embora de forma muito tímida, corre em paralelo um processo de descentralização da gestão das escolas primárias para os municípios. As instituições do ensino superior são autónomas do ponto de vista administrativo, financeiro (?), patrimonial e científico-pedagógico, com uma coordenação a cargo da Direcção Nacional do Ensino Superior (DNES) do Ministério que superintende a área de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional .

## 1.5 Alternativa para a melhoria de sucesso no ensino geral

Muitas questões e interrogações se levantam quando se fala da qualidade de ensino em Moçambique, pois parte dos poucos estudos feitos ainda não permite afirmar, com contundência, se a má (ou boa) qualidade de ensino deriva da má (ou boa) formação dos professores, se decorre de número de alunos por turma, se se prende com a quantidade da carga horária praticada nas escolas. Todavia, observando a realidade, sobretudo em alguns subsistemas de ensino, verifica-se que os alunos não têm muito tempo na escola, principalmente no ensino primário, e passam a maior parte do tempo em casa, a falta ou insuficiência de equipamentos escolares, a falta de interesse dos alunos em se dedicarem em pleno ao ensino, a precariedade das condições em que os professores vivem e trabalham e também a baixa motivação do corpo docente.

Fora de enumerar várias teorias produzidas, bem como apresentar sistematicamente pesquisadores que se interessam por esta temática, Castiano (2005), autor conceituado em matéria de educação no contexto moçambicano, afirma que um recurso imediato visando minimizar as inquietações sobre a qualidade de ensino em Moçambique foi arriscar numa medida de descentralização e gestão participativa da educação, cuja marca característica é a partilha de autoridade e de poder; responsabilidade dos processos de ensino assumidas em conjunto; mobilização e valorização de sinergias de equipa; canalização de talentos e iniciativas em todos os segmentos da organização; e, partilha e ampla disseminação aberta de informações entre todos os actores da educação.

Para Luck (2005), a institucionalização da democracia, associada ao aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação pública, tem sido uma força poderosa para estimular o processo de mudanças na forma de gerir escolas.

“A participação da comunidade escolar, incluindo professores, especialistas, pais, alunos, funcionários e gestores da escola, é arte desse esforço, que promove o afastamento das

tradições corporativas clientelistas, prejudiciais à melhoria do ensino, por visarem o atendimento a interesses pessoais e de grupos” (Luck, 2005, p. 15).

Aliás, a alínea f) do artº 3, da Lei 4/83, de 23 de Março, no âmbito da descrição do processo de educação, estabelece como um dos princípios a

“[...] ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola actua como centro de dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências da edificação [...] do país”.

As abordagens de programas sectoriais para o desenvolvimento da educação têm-se tornado uma prática recorrente nos últimos tempos. Os elementos-chave dos programas sectoriais residem no facto de oferecerem uma visão mais ampla, assim como um quadro estratégico claro e colocam o governo e os seus parceiros e doadores a caminharem juntos no processo de implementação, minimizando, deste modo, o recurso à assistência técnica de longa duração. Aqui, o objectivo é combinar as políticas traçadas com os recursos disponíveis em programas operacionais que assegurem coerência, coordenação e compromisso de todos os actores educativos.

Para Bray (1996), o alcance destes desígnios, invariavelmente, levantou problemas dado que, por um lado, se verifica uma lentidão ou estagnação no processo de reformas orçamentais e do funcionalismo público, e, por outro, os doadores sobrepõem-se aos sistemas e procedimentos do governo, tentam usurpar a direcção do processo, registam-se atrasos e incertezas na chegada ou disponibilização dos apoios, bem como o uso desnecessário de assistência técnica estrangeira e os indesejáveis desvios de altos funcionários governamentais dos seus postos de trabalho, para assumirem responsabilidades nas agências com remunerações mais altas.

Mesmo assim, o sector que superintende a área de ensino deve continuar a abraçar várias frentes a fim de encontrar soluções para a baixa qualidade de ensino nas escolas moçambicanas, hoje vista sob uma variedade de interpretações, dependendo da concepção que se tenha sobre o que esse sistema deve proporcionar à

sociedade. Relativamente à qualidade de educação moçambicana, Castiano (2005) refere que ela pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social. Como admite Castiano, para a situação concreta de Moçambique

“[...] a qualidade da educação é mensurada cruzando indicadores e factores, aparentemente, o debate sobre a qualidade da educação procura evidenciar argumentos para se oferecer aquilo que se considera como sendo uma boa qualidade de educação cujos indicadores de relevo seriam ter cada vez uma maior quantidade de alunos a transitarem de classe e professores qualificados em todos os níveis. Como factores para a melhoria da qualidade são geralmente indicados a média do número de alunos por turma e por professor, a disponibilidade do material escolar, particularmente do livro escolar para cada aluno, entre outros” (pp. 79-80).

Ainda segundo Castiano (2005), melhorar a qualidade deve ser um objectivo que é acoplado ao programa. A melhoria deveria ser alcançada através de instrumentos escolhidos, tais como investindo mais na formação e na competência dos professores, na oferta de mais material didáctico, no aumento do tempo de permanência dos alunos na escola (extensão do calendário), na reforma curricular, e no investimento para melhor gestão das escolas (idem).

Relatando sobre a qualidade de ensino/educação para o Século XXI, a UNESCO (2008) considera que a educação deve promover competências básicas tradicionais, mas também, e sobretudo, proporcionar os elementos necessários para exercer plenamente a cidadania, contribuir para uma cultura de paz e a transformação da sociedade. Para esse propósito, estabelece e propõe o seguimento de quatro pilares para a aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (p. 43), como, sumariamente, explicitados a seguir:

- *Aprender a conhecer*, para adquirir uma cultura geral e conhecimentos específicos que estimulem a curiosidade para

continuar a aprender e desenvolver-se na sociedade do conhecimento;

- *Aprender a fazer*, por via de desenvolvimento de competências que capacitem as pessoas para enfrentar um grande número de situações, trabalhar em equipa e desenvolver-se em diferentes contextos sociais e de trabalho;
- *Aprender a ser*, para conhecer e valorizar-se a si mesmo e construir a própria identidade para actuar com crescente capacidade de autonomia, de juízo e de responsabilidade pessoal nas diferentes situações da vida; e
- *Aprender a viver juntos*, desenvolvendo a compreensão e valorização do outro, a percepção das formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz.



## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

# 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, começamos por apresentar os fundamentos metodológicos da investigação e a justificação da opção por estudo de caso; em seguida, descrevemos os procedimentos do trabalho de campo, apresentamos os instrumentos de recolha de dados, bem como o estudo-piloto desenvolvido na Escola Secundária Força do Povo. O objectivo foi testar os instrumentos de recolha de dados para aferir a sua consistência antes da sua aplicação definitiva no terreno (Escola Secundária de Laulane). Por fim, abordamos sobre o tratamento e a análise dos dados.

## 1.1 Fundamentos metodológicos

Nos primórdios da investigação científica, a pesquisa em ciências sociais foi marcada fortemente por estudos que valorizavam o emprego de ‘métodos quantitativos’ para descrever e explicar determinados fenómenos (Neves, 1996). Mas, com o decurso do tempo e nos meados dos anos 1930, passa-se a identificar uma outra forma de abordagem, que se tem afirmado, até aos dias contemporâneos, como promissora, denominada ‘qualitativa’, que ganhou espaço em áreas como psicologia, educação e administração de empresas.

Na sua abordagem sobre a metodologia de pesquisa, Richardson (2008, p. 70) segue a classificação em métodos quantitativo e qualitativo, que “se diferenciam não só pela sistemática pertinente a cada um deles, mas sobretudo pela forma de abordagem do problema”. Esta distinção, acrescenta, não significa existência de contradição, mas simplesmente que a sua utilização exige, antes, a escolha de um método adequado em função da natureza do objecto e do problema a investigar.

O método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitando distorcer a análise e a interpretação de dados. Este método é,

em geral, aplicado nos estudos descritivos tanto naqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, como nos que investigam a relação de causalidade entre fenómenos. Permite, portanto, fazer uma análise de dados numéricos, dados estruturados, uso de questionário, para uma melhor recolha de dados, e o uso de outros métodos de que a pesquisa quantitativa dispõe (Richardson, 2008).

Em relação ao método qualitativo, Maanen (1979, como citado em Richardson, 2008) diz que o termo “qualitativo” compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam descrever e descodificar os componentes de um sistema complexo de significados, e tem por objectivo traduzir e expressar o sentido dos fenómenos do mundo social, reduzindo a distância entre o indicador e o indicado, entre a teoria e os dados, e entre o contexto e a acção. Bogdan e Biklen (1994, como citados em Carmo & Ferreira; 1998) defendem que, na pesquisa qualitativa, “a preocupação central não é a de defender se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a ele poder ser generalizados” (p. 81).

Como refere Amado (2014), o despontar da investigação de natureza qualitativa deu azo à sistematização e divulgação do método de estudo de caso, desenvolvido pelos sociólogos da Escola de Chicago, os quais estavam centrados na investigação de grupos ou de comunidades socialmente desfavorecidas. Portanto, a abordagem qualitativa do social “surge da vontade de conciliar interesses de natureza investigativa e política, à semelhança do que sucede com as perspectivas de investigação etnográfica, biográfica e investigação-acção” (p. 121).

Na pesquisa qualitativa relevam-se mais os processos do que simplesmente os resultados ou produtos e aborda-se o contexto estudado de forma minuciosa. Bogdan e Biklen (1994, p. 49) destacam que “a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão e mais esclarecimento do objecto de estudo”.

Malhotra (2006) considera a pesquisa qualitativa como uma metodologia de pesquisa não estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema. Já a pesquisa quantitativa é uma metodologia que procura quantificar os dados e, regra geral, aplica alguma forma de análise estatística. O investigador que busca a construção do conhecimento, através da pesquisa, utiliza formas complementares de pesquisa quantitativa e qualitativa, adequando-as para solução do seu problema de pesquisa (Gunther, 2006). “Tanto os métodos quanto às técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queira confirmar e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contacto” (Marconi & Lakatos, 1999, p. 33).

Portanto, este método trabalha mais com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, através dos quais o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses. E, embora seja menos estruturado, este método proporciona um relacionamento mais extenso e flexível entre o investigador e os entrevistados. Dizem, Bogdan e Biklen (1994), que o investigador é, portanto, mais sensível ao contexto e trabalha através deste método com subjectividade, permitindo muitas possibilidades de exploração que a riqueza dos detalhes pode proporcionar.

Sem fazer de pouco mérito as críticas de outros autores (como as que são feitas por Maanen, 1979; Pope & Mays, 1995; e Neves, 1996), Richardson (2008) reconhece que o método quantitativo é passível de críticas, tais como o facto de a aplicação desta abordagem em ciências sociais ignorar o seu objectivo, que são os seres humanos com crenças e práticas diferentes, e esquecer os problemas reais da grande maioria da população, quando os métodos se aperfeiçoam e se sofisticam para poder explicar e prever os comportamentos humanos.

A abordagem qualitativa coloca diversos problemas e limitações do ponto de vista da pesquisa social, dado serem poucas as tentativas feitas para colocar as

acepções e condutas das pessoas entrevistadas num mesmo contexto histórico ou estrutural. Problematiza-se, ainda, o facto de ser uma tendência para adoptar uma atitude não crítica das acepções e consciência dos entrevistados, sem considerar o seu desenvolvimento epistemológico.

Prado (1990, p. 42) escreve, a respeito, que se “pode distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correcto afirmar que guardam (entre si) uma relação de oposição”. Ou seja, embora se possa diferenciar os métodos quantitativo e qualitativo, enquanto associados a diferentes visões da realidade, não podemos afirmar que se oponham ou se excluam mutuamente como instrumentos de análise. Pois, na prática, como referem Pope e Mays (1995, como citados em Neves, 1996),

“[...] os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capaz de contribuir para melhor compreensão dos fenómenos” (p. 2).

Para Bell (1993), nenhuma abordagem depende unicamente de um só método, da mesma forma que não exclui determinado método apenas porque é considerado ‘quantitativo-qualitativo’ ou designado por estudo de caso, ‘investigação-acção’. Para este autor, “os estudos de casos, geralmente considerados estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo as técnicas quantitativas” (p. 85).

Na nossa pesquisa, que se caracteriza por ser estudo de caso, privilegiamos uma abordagem mista, combinando os métodos qualitativo e quantitativo, dado possuir técnicas adequadas para compreender a natureza e o fenómeno de liderança no contexto da organização de educação, enquanto uma entidade eminentemente social. A nossa posição tem suporte, em parte, nas palavras de Gall et al. (2007), citados por Amado (2014), segundo as quais, na investigação social e na educação, em particular, estamos em face de um quadro de expansão das abordagens mistas e de

“[...] credibilização das abordagens interpretativa e críticas, a par de uma cada vez maior integração das teorias ecológica e sistémica para a compreensão dos fenómenos sociais,

o que vem também reforçar a credibilidade dos estudos de caso que, pela sua natureza holística, tendem a reflectir a complexidade dos fenómenos que estudam” (p. 123).

A pesquisa de natureza mista sugere o uso de uma dualidade de critérios, nomeadamente, a recolha de dados pelo método de natureza qualitativa, por um lado, e, por outro, o uso de dados quantitativos. Para o propósito deste estudo, esta abordagem justifica-se pela sua necessária interdependência e pela dúvida que levávamos ao terreno, em relação ao uso de um único instrumento, que poderia resultar em dados incompletos ou mesmo viciados que, eventualmente, pudessem obstar o alcance dos objectivos propostos.

Fundamenta ainda a nossa opção o entendimento de Morse (1991, como citado em Neves, 1996), que considera que combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte, reduz os problemas de adopção exclusiva de uso de um desses grupos e enriquece a visão do pesquisador quanto ao contexto em que ocorre o fenómeno. Percebe-se, a partir dessa visão, que as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, vistas até certo tempo como antagónicas, podem apresentar um resultado mais considerável e significativo, se utilizadas na pesquisa de um mesmo problema.

Como delimitamos acima, esta pesquisa pretende desenvolver um estudo de caso, que se revela muito útil quando se deseja analisar um fenómeno amplo e complexo, em que o conhecimento acumulado seja insuficiente para a proposição de relações de causa e efeito e/ou quando o fenómeno não pode ser analisado fora do contexto no qual ele naturalmente se manifesta (Bonoma, 1985).

## **1.2 *Design do estudo***

Os estudos de caso podem subsumir várias formas e finalidades em vista. Um estudo de caso não se circunscreve à investigação, como sucede nos casos de estudos chamados educativos (Amado, 2014). Para este autor, os estudos de caso de

investigação podem ser de natureza quantitativa, de natureza fenomenológica e interpretativa, ou mista, quando usam técnicas e instrumentos das abordagens qualitativas e quantitativas.

Porquanto, como consta das palavras de Yin (1989, p. 23), um estudo de caso “é uma inquirição empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenómeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”. Ou, na opinião de Stenhouse (1994, como citado em Amado, 2014), “o estudo de caso pode ser visto como uma resposta à necessidade de retorno à verdadeira observação naturalista, ou como uma reacção contra a epistemologia positivista implícita no paradigma psicoestatístico”.

Na opinião de alguns críticos, o estudo de caso como investigação tem sido conotado como mais indicado para investigadores principiantes, pelas facilidades que oferece na investigação se comparada com outras formas de pesquisa. Outrossim, “a falta de rigor científico de trabalhos que se dizem de estudo de caso tem contribuído para este descrédito” (Amado, 2014, p. 123). Ora, não obstante as críticas que se assinalam, existe uma tendência maior de dar crédito aos estudos de caso, como resultado da conquista de espaço cada vez mais crescente de outras perspectivas de investigação.

Morgado (2013, como citado em Amado, 2014) entende que, em decorrência da crescente hegemonia de novas epistemologias e de novas abordagens de pesquisa, se reconhece o contributo dos estudos de caso para a construção do conhecimento contextualizado e valorizam-se as qualidades exigidas aos investigadores que o fazem. “Actualmente, as exigências intelectuais e emocionais do investigador para o estudo de caso são, de longe, muito maiores do que para as outras estratégias de investigação” (Yin, 1989, p. 62).



Há um aspecto que mexe com as sensibilidades de vários pesquisadores e, por isso, levanta controvérsias quando se trata da assumpção da aplicabilidade dos resultados de estudos de caso. Contudo, essa questão é minimizada por Amado (2014) quando refere que:

“[...] este aspecto não preocupa o investigador de estudo de caso, uma vez que não pretende chegar à generalização mas às particularidades do caso ou casos. Para estudar o caso o investigador pode ter que recorrer a técnicas quantitativas em complemento das técnicas qualitativas” (p. 125).

A presente investigação consiste num estudo de caso na Escola Secundária de Lulane, movido pela necessidade de descrever como a liderança da escola influencia no alcance dos resultados educativos. Considera-se o *design* de investigação como estudo de caso intrínseco, uma vez que, pelas características apontadas, a escola constitui um caso singular que, por si, tem interesse em ser estudado. Assim, o caso é pré-seleccionado e considera-se relevante compreender este caso específico. A interpretação constituindo uma parte fundamental da investigação deriva da combinação “de experiência pessoal, trabalho académico e asserções de outros investigadores” (Stake, 2007, p. 28). Também se aplica com pertinência nas situações em que o objecto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal (Yin, 1989).

Ludke e André (1986) são outras autoras destacáveis em relação aos estudos de caso que defendem que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (p. 17). Nestes tipos de estudos, a intenção do pesquisador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, pois o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo. Os seus objectivos estão associados frequentemente “à exploração e tentativa de descobrir problemáticas novas, de renovar perspectivas existentes e de sugerir hipóteses profundas” (Hamel, 1998, como citado em Amado, 2014, p. 121). A perspectiva é de que “um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único” (Stake, 2007, p. 11).

Segundo Yin (1989), o estudo de caso é apropriado para pesquisadores individuais, pois dá a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado. Também se releva apropriado para investigação de fenómenos quando há uma grande variedade de factores e relacionamentos que podem ser directamente observados e não existem leis básicas para determinar quais são as importantes.

É frequente, em várias pesquisas, os autores de estudos de caso combinarem a metodologia de pesquisa com outras estratégias investigativas e das diferentes técnicas de recolha e de análise de dados que possam empregar, assim como, durante a pesquisa, darem enfoque aos fenómenos a estudar dentro de um contexto social, cultural, institucional, temporal, espacial (Amado, 2014).

Como antes referimos, o presente estudo de caso desenvolvido na Escola Secundária de Laulane, descreve como um certo estilo de liderança pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos. Esta precisão na definição do caso a estudar segue, em parte, uma orientação que se extrai da visão de Amado (2014), de acordo com a qual, “a escolha do caso ou dos casos depende das finalidades do estudo, do tipo e da modalidade de estudo de caso que se pretende realizar” (p. 126).

Para a decisão pela escolha de um caso de estudo, defende Stake (2007), é preciso, antes, ter presente que é possível distinguir dois critérios: o primeiro que pode consistir num *estudo intrínseco*, quando decorre de um convite para realizar um determinado estudo encomendado sobre um caso particular. Há uma percepção generalizada de que um estudo de caso tem único intuito que é o estudo intrínseco, em que “o caso é estudado pelo valor que tem em si mesmo enquanto realidade única, sem existir um interesse por uma compreensão global de uma problemática” (Stake, 2007, p. 19); o segundo critério é o *estudo instrumental*, cuja premissa é de que estamos em face de “um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global e sentimos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular” (p. 19).

A estratificação dos critérios de estudo de caso referida por Stake não significa, em si, que cada um deve constituir uma realidade estanque, pois é “possível a combinação de casos de valor intrínseco e casos instrumentais, apesar da divisão teórica dos tipos de casos” (Amado, 2014, p. 128). O investigador pode fazer uma utilização mista das estratégias indicadas na categorização bipartida dos casos, contribuindo grandemente na credibilidade da informação científica produzida.

Outra forma de aferição do estudo de caso está direccionada aos objectivos preconizados. Nesta linha, socorremo-nos da caracterização dada por Merriam (2002, citado em Amado, 2014), que discrimina em i) estudos *descritivos*, tendencialmente ateóricos, que procuram dar informação rica, completa e pormenorizada do fenómeno em estudo; ii) estudos *interpretativos*, que assentam na descrição igualmente rica, e visam desenvolver categorias conceptuais ou ilustrar, suportar ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas antes da colheita de dados; e iii) estudos *avaliativos* que, podendo promover mudanças, têm como finalidade formular julgamentos e estabelecer diagnósticos a partir da descrição e informação. Neste tipo de investigação, o caso de estudo ou conjunto de casos são estudados em profundidade, no sentido de facultar informação útil aos educadores ou aos decisores políticos que permita ajuizar o valor de políticas, programas e instituições.

A operacionalização de um estudo de caso exige que o investigador se situe no quadro do paradigma da complexidade, o único que nos permite reconhecer que tudo é solidário com tudo. Para esta realidade, Amado (2014, p. 100) suportando-se nas palavras de Morin (1995), afirma que “no limite tudo é solidário. Se tendes o sentido da complexidade, tendes o sentido da solidariedade. Além disso, tendes o sentido do carácter multidimensional de qualquer realidade”. Os investigadores de estudo de caso, geralmente, preocupam-se com a integridade das coisas, do seu objecto de estudo e com as finalidades da investigação. Há uma sensibilidade para manter a unidade das coisas, em vez de as separar. Há uma sensibilidade de que um caso é sempre uma unidade que se insere em sistemas mais amplos.

O acesso ao terreno para a recolha e a respectiva análise de dados num estudo de caso é outra preocupação a ter em conta no desenho do projecto de investigação. A naturalidade, a dinâmica e a interactividade no estudo de caso em investigação exige o trabalho de campo ou, por outras palavras, cobra o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar. Neste sentido, é importante identificar os contextos apropriados, a obtenção de permissão e do apoio de sujeitos relevantes para o desenvolvimento do estudo.

É fundamental ainda a correcta e adequada caracterização da situação em que se desenrola o estudo de caso, mediante correcta identificação dos elementos da estrutura e da dinâmica do processo. Assim, pela necessidade de recolher dados de várias fontes, uma das condições para a pesquisa, concernente em estudo de caso, é saber redefinir as questões perante a existência de uma multiplicidade de fontes consultadas e em virtude do longo tempo passado no terreno, como sublinha Yin (1989). “O investigador tem de recorrer a um conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados: entrevista semi-directiva a informadores-chave, observação participante, questionários” (p. 23).

É importante notar que, como se extrai das palavras de Bartlett et al. (2001), o facto de no estudo de caso se utilizarem diversas técnicas de pesquisa e de se procurarem diferentes fontes de evidência dos factos, a triangulação de toda a informação confere a esta estratégia uma grande validade científica. Estas estratégias, consistentes na triangulação de fontes de dados e na integridade contextual, tornam-se cada vez mais relevantes na condução de um estudo de caso de cariz interpretativo ou qualitativo, que é mais focalizado para os pontos de vista dos actores sociais, na perspectiva de que eles conferem à situação o facto directamente visado pelo estudo (Hamel, 1992, citado em Amado, 2014).

### 1.3 Participantes no estudo

O nosso espaço de pesquisa foi a Escola Secundária de Laulane (ESL), uma das escolas secundárias de ensino público, que se localiza no Distrito Municipal KaMavota, na cidade de Maputo, faz parte do Sistema Nacional de Educação, e que a população em estudo desta pesquisa foram os directores da escola, os professores e o representante dos pais dessa escola.

Os níveis de aproveitamento escolar que se situam dentro das metas definidas pelo Governo; a existência de uma boa colaboração entre os actores escolares na materialização dos objectivos escolares; e uma liderança comprometida e inovadora constituem parte dos motivos que nortearam a escolha desta escola, dentro do conjunto e contextos das escolas secundárias da cidade de Maputo. Outrossim, é uma escola recente que se destaca pela colaboração activa dos diferentes actores na prossecução dos objectivos escolares.

Antes da indicação literal dos sujeitos que foram objecto de pesquisa, importa, em linhas gerais, fazer uma abordagem sobre a representatividade e a generalização deste estudo de caso. Ora, é recorrente apresentarem-se críticas à estratégia de estudo de caso, pela alegada falta de rigor nos seus processos (Yin, 1989); facilidade de distorção dos dados por parte do investigador (Bell, 2002); bem como a pretensa falta de representatividade e impossibilidade de generalização científica (Amado, 2014).

As críticas acima apontadas não devem servir para bloquear vontades, mas para delas se tirar a lição de que “os bons estudos de caso são muito difíceis de ser realizados” (Yin, 1989, p. 22). E, para obstar estas situações, é preciso cumprir as exigências de rigor na planificação, na aplicação dos processos de recolha de dados e na respectiva análise. Uma resposta simples, mas ousada, sobre esta nuvem de ideias é dada por Stake (2007) quando diz que

“[...] o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos no caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade, e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso” (p. 24).

Mais do que a possibilidade de generalizar os resultados é mais importante o facto de poder relatar sobre os resultados (Bell, 2002), com a ressalva de que o investigador deve trabalhar com abnegação, de forma a “evitar evidências equívocas ou enviesamentos que influenciam a orientação dos resultados e das conclusões” (Yin, 1989, p. 21). Noutro entendimento, Bell (2002) afirma que

“[...] se estes estudos forem prosseguidos sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional” (p. 24).

Em alinhamento com os trechos teóricos apresentados, na presente pesquisa foram envolvidos, com privilégio, a directora da escola e os directores pedagógicos, o chefe da secretaria e o representante dos pais, aos quais realizamos entrevistas; eos professores, dos quais colhemos informação por via de questionário. De igual modo, fizemos uma passagem à análise dos documentos que versam sobre a organização e estrutura da escola, de forma a enquadrar as posições e funções dos diferentes colaboradores da mesma.

Genericamente, o contacto com estes participantes visou colher dados sobre o processo de direcção da escola, nomeadamente, percepções que a direcção (a todos os níveis de gestão) e os professores têm sobre as práticas de liderança na escola; como se estrutura a cadeia de liderança na escola; factores que limitam ou potenciam a actividade educativa da escola; e como relacionam os resultados escolares ao(s) estilos de liderança(s) em uso na escola.

Nesta linha de apreciação, fizeram parte da nossa amostra a directora da escolar; dois directores pedagógico do 1º e 2º ciclos e o chefe da secretaria, que compõem a liderança intermédia; os professores, que são o elemento-chave da ligação

entre as políticas e as práticas de ensino dos estudantes; e o representante dos pais que agrega e transmite a opinião da comunidade sobre a adequação do ensino à realidade local. O capítulo seguinte, sobre a análise dos resultados, fará a apresentação e caracterização biográfica e profissional dos participantes.

## **1.4 Instrumentos de pesquisa de dados**

Richardson (2008) apresenta, entre outros, os seguintes instrumentos de pesquisa de dados: a pesquisa bibliográfica e a análise documental (nomeadamente, documentos estruturantes das escolas), a entrevista, o questionário e a observação (participante e não participante), através dos quais se pode recolher dados no terreno que, sumariamente, discutimos nas linhas que se seguem.

### **1.4.1 Pesquisa bibliográfica**

Quanto ao procedimento de pesquisa, Gil (1989, p. 71) fala da revisão bibliográfica afirmando que “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos”. Sobre a mesma questão, Bogdan e Biklen (1994) preferem referenciá-lo como análise documental, pois é um procedimento que permite revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Os documentos analisados podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais do verdadeiro valor dos membros que compõem uma dada organização. Portanto, é na revisão da literatura onde se encontram as bases teóricas que sustentam a pesquisa.

A par da revisão bibliográfica, Gil (1989) considera que uma pesquisa pode incluir a entrevista, enquanto técnica através da qual o investigador se apresenta ao investigado e lhe formula perguntas, com o objectivo de obter dados que interessam à investigação. Richardson (2008) diz afirma que a entrevista é o alicerce para a grande

maioria dos trabalhos científicos, visto que permite recolher as percepções e ideias de diferentes autores que directa ou indirectamente abordam sobre o tema em análise.

Para o suporte deste trabalho, desenvolvemos, no capítulo precedente, um quadro teórico da pesquisa bibliográfica, onde incluímos obras que discutem as problemáticas das lideranças sobretudo em contextos escolares, a estrutura e as formas de organização predominante na escolar, o marco legal produzido pelo sector que superintende a área de educação moçambicana, assim como os documentos que se reportam à organização e estrutura específica da escola onde desenvolvemos a pesquisa.

Igualmente, incluímos a nossa apreciação à lei que introduz o Sistema Nacional de Ensino, com vista a encontrar fundamentos e caracterização do ensino secundário moçambicano, bem como o regulamento interno da escola de Laulane, para aferirmos como se organiza e se estabelecem as linhas de interacção entre os diferentes actores da escola.

#### **1.4.2 A entrevista como instrumento de recolha de dados**

Amado (2014) entende a entrevista como um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. Genericamente, a entrevista desempenha importante papel no processo de pesquisa, com cada vez mais aceitação no contexto da educação. Ainda segundo o mesmo autor, a entrevista i) é um meio potencial de transferência de informação de uma pessoa para outra, pois é um método, por excelência, de recolha de informação; e ii) é uma transacção que possui inevitáveis pressupostos (podendo ser emotivas, necessidades inconscientes, influências interpessoais), que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação.

Feijó (2017) refere que a entrevista é



“[...] uma das principais técnicas de recolha e dados nas ciências sociais, assumindo-se como uma importante ferramenta para complementar informações resultantes da leitura bibliográfica ou da observação da realidade, como também para a recolha de informações sobre experiências ou sistema de valores e de representações dos indivíduos” (p. 61).

Numa outra perspectiva e na óptica de Quivy e Campenhoudt, (1998, como citados em Amado, 2014), a entrevista é o método adequado para

“[...] a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências” (p. 207).

Em todo o caso, a interacção de uma diversidade de actores em contextos e realidades distintas permite ao investigador captar diferentes ideias, opiniões, discursos e posicionamentos acerca do objecto de pesquisa. Na entrevista, “o investigador procura compreender, analisar e interpretar o comportamento, o modo de vida e o pensamento do seu interlocutor, através de uma comunicação face a face com os indivíduos directa ou indirectamente envolvidos com o assunto em pesquisa” (Feijó, 2017, p. 62).

Gil (1989), outro autor que temos vindo a citar, distingue dois tipos de entrevista, nomeadamente: entrevistas estruturada e não estruturada. No que concerne à entrevista estruturada, refere que “é aquela que desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redacção permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número” (p. 117). Ou, como diz Triviños (1987), “pode ser um meio do qual precisamos para obter as certezas que nos permitem avançar em nossas investigações” (p. 137).

No que tange à entrevista não estruturada, Triviños (1987) define-a como sendo

“[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (...) este, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento

e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (p. 146).

Entre as duas classificações de entrevistas dadas por Gil (1989), Triviños encontra a terceira classificação – a *entrevista semi-estruturada* – que dá melhores resultados quando se trabalha com diferentes grupos de pessoas [no presente caso, trata-se de professores, alunos, orientadores educacionais, directores - no que diz respeito às perspectivas da orientação educacional nas escolas]. Realizam-se, primeiro, as entrevistas individuais com as pessoas dos diferentes sectores envolvidos; depois avança-se com grupos representativos de sujeitos de cada sector; e, finalmente, realiza-se a entrevista semi-estruturada colectiva, formada por sujeitos dos diferentes grupos (Triviños, 1987).

Na sua abordagem sobre o método de pesquisa por entrevista, Freixo (2011) refere que existirão, por um lado, entrevistas não estruturadas, nas quais o investigador de forma livre procura dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, sem recorrer a qualquer guião previamente definido; e entrevistas estruturadas, nas quais as questões se encontram previamente formuladas e não se coloca a possibilidade de alteração de tópicos ou acréscimo de questões não previstas inicialmente. Na perspectiva de Amado (2014), na entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interacção se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p. 208).

Ao invés de entrevista semi-estruturada, Feijó (2017) prefere designá-la entrevista semi-directiva. Nela, o entrevistador possui um guião de questões, relativamente abertas, sendo que pode alternar a ordem de colocação das mesmas, ou realizar alterações na forma de formulação de pergunta, mas sem acrescentar questões sobre assuntos não previstos no guião. “O tipo de perguntas colocadas permite uma maior liberdade de expressão e de desenvolvimento das respostas, cabendo ao entrevistador reconduzir o entrevistado ao encontro dos objectivos da pesquisa, sempre que se afastar” (p. 66).

Desta feita, o presente estudo incluiu, como técnica de recolha de dados, as entrevistas semi-estruturadas, dirigidas com privilégio para a directora da escola e os directores pedagógicos, o chefe da secretaria e o representante dos pais, dos quais procuramos colher de forma detalhada as percepções e os efeitos das lideranças sobre as práticas pedagógicas na escola de Laulane.

A nossa opção por esta modalidade de entrevista encontra fundamento em vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1998; Ludke & André, 1986; entre outros autores), segundo os quais, a entrevista semi-estruturada é um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pela ausência de imposição rígida de questões. Além disso, a entrevista semi-estruturada permite que o entrevistado discorra sobre o tema proposto respeitando os seus quadros de referência, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas.

Pais (2001, como citado em Amado, 2014) recomenda as entrevistas semi-estruturadas no seu estudo e faz notar que, nas entrevistas de pendor mais directivo, os entrevistados têm tendência a responder

“[...] em termos de juízos de valor, de acordo com uma matriz ideológica muitas vezes inconsciente que produz e se traduz por um conjunto de tomadas de posição, de qualificações, de descrições e de avaliações que não podem ser compreendidas fora do contexto em que são produzidas” (p. 108).

A apreciação sobre a recolha de dados por entrevista, enquanto uma técnica de investigação, em contexto moçambicano permitiu, ao pesquisadores Feijó (2017, p. 68), formular um conjunto de potencialidades desta técnica, como se resume:

- Pode ser utilizada como todos os segmentos da população independentemente do nível de escolaridade, podendo recorrer-se a tradutores, caso necessário;

- Garante ao investigador uma flexibilidade na recolha de dados, podendo repetir ou esclarecer perguntas, ou reformulá-las para testar contradições nas respostas;
- É uma técnica de recolha de dados indicada para a análise de representações sociais, atitudes e comportamentos. O entrevistador pode comparar as respostas dos interlocutores com os seus gestos e reacções, procurando (in)congruência entre os discursos e os respectivos comportamentos;
- Permite a recolha de testemunhos ou a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais relacionados com acontecimentos, histórias de vida dos entrevistados, representações sociais sobre certos fenómenos sociais;
- Permite que os dados sejam quantificados através de análise de um conteúdo e submetidos a tratamento estatístico; e
- É uma forma relativamente económica de recolha de dados, que não exige grandes recursos e pode ser realizada em ambiente ou forma mais ou menos informal.

Como nos referimos anteriormente, o trabalho incluiu também a aplicação de técnica de pesquisa por questionário, assunto de que nos ocuparemos no ponto a seguir, de forma a confrontar as várias perspectivas e opiniões colhidas através das entrevistas.

### **1.4.3 O questionário como instrumento de recolha de dados**

Lakatos e Marconi (2001) explicam que o questionário é um instrumento de colecta de dados, constituído por uma série acentuada de perguntas, que devem ser

respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. E, de acordo com o tipo de perguntas, os questionários podem ser de perguntas fechadas, de perguntas abertas e questionários que combinam ambos tipos de perguntas.

O questionário, enquanto modalidade de recolha de dados, é também referido por Gil (1989) que o define como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, sentimentos, situações vividas, entre outros” (p. 128). No questionário, o autor encontra uma multiplicidade de vantagens tais como:

- Possibilidade de atingir maior número de pessoas, mesmo que elas se encontrem dispersas;
- Menos gastos com o pessoal, visto que não exige o treinamento dos pesquisadores nem dos colaboradores;
- Garantia de anonimato nas respostas;
- Permitir que as pessoas respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e
- Não exposição dos pesquisados à influência das opiniões dos outros.

No entanto, há também aspectos negativos quando se recorre à pesquisa por questionário, tais como os apontados por Gil (1989), nomeadamente:

- Exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;

- Impede o auxílio ao informante quando este não entende correctamente as instruções ou perguntas;
- Impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- Não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolva os questionários devidamente preenchidos, o que pode implicar significativa diminuição da representatividade da amostra;
- Envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; e
- Proporciona resultados bastante críticos em relação à objectividade, pois as questões podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.

Nesta pesquisa, administramos igualmente questionários aos professores que leccionam na escola de Laulane, nosso local de pesquisa, com o intuito de saber deles se a direcção da escolar suscita deles, e neles, a necessidade de utilização de boas práticas de liderança no processo de ensino-aprendizagem, bem como procurar elementos que possam relacionar os resultados escolares ao(s) estilos de liderança(s) em uso na escola.

## **ESTUDO-PILOTO**

## **1. INTRODUÇÃO**

Neste título, apresentamos o estudo-piloto que antecede a aplicação dos instrumentos de recolha de dados do estudo definitivo. Para o efeito, foi remetido o pedido de autorização para a aplicação do questionário-piloto aos professores que leccionam na escola, o qual obteve anuência da entidade competente da escola. À solicitação, foram anexos os instrumentos de recolha de dados, tanto o questionário como o guião de entrevista, para efeito de conhecimento e melhor ponderação pela direcção.

Os questionários remetidos, após a autorização, foram distribuídos aos professores que leccionam na escola pela própria direcção da escola, dada a facilidade de acesso aos professores e a possibilidade de solicitar o preenchimento e o retorno dos exemplares distribuídos.

### **1.1 Definição e importância do estudo-piloto**

Como refere Lima (1981, p. 78), o estudo-piloto funciona “como um ensaio que pode ajudar a redefinir os indicadores, elementos essenciais para as dimensões escolhidas, uma vez que constituem os dados empíricos que exteriorizam as variáveis”. Foi assim que nos foi possível identificar um quadro de questões que, em tempo oportuno, foram revistos e realinhados para permitir melhor compreensão dos nossos inquiridos, no âmbito da pesquisa definitiva realizada na Escola Secundária de Laulane (ESL), uma das escolas que fazem parte do Distrito Urbano KaMavota, na Cidade de Maputo.

A anteceder a recolha definitiva de dados, no âmbito da pesquisa de campo para a produção desta tese, realizámos um estudo-piloto na Escola Secundária Força do Povo (ESFP), que tinha como objectivo aferir a exequibilidade dos instrumentos de



colecta de dados, nomeadamente, o questionário aos docentes. A realização de pesquisa-piloto justifica-se pela necessidade de “garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 157). Igualmente, é importante à medida que ajuda a interrogar “sobre a forma de escolher a amostra, de tomar contacto com futuros inquiridos, sobre as condições de aplicação do questionário” (p, 158). Para estes autores, a realização de pesquisa-piloto ajuda, entre várias outras situações, a:

- Aferir se todas as questões são compreendidas e se são compreendidas da mesma forma pelos inquiridos e como previsto pelo investigador;
- Verificar se não existirá questões muito difíceis, que afectem a decisão dos respondentes;
- Aferir se a lista das respostas propostas cobre todas as respostas possíveis;
- Verificar se os inquiridos se identificam com as questões e não provocam muitas recusas inutilizáveis;
- Aferir se não existe rupturas ou muitas quebras inesperadas na transição de um assunto para outro;
- Verificar se não haverá questões que podem influenciar nas respostas seguintes; e
- Perceber como reagem à extensão das questões colocadas, se não são aborrecedoras, difíceis, indirectas e parciais.

Segundo Queiróz (1992), conceptualmente, a pesquisa-piloto ou exploratória, enquanto parte integrante da pesquisa principal de trabalho, tem uma finalidade que se resume em:

- Permitir a melhor adequação dos instrumentos de medida, em relação à situação que se pretende conhecer com profundidade;
- Conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere;
- Evitar que as predisposições não fundadas no repertório que se pretende conhecer influam nas percepções do pesquisador e, por via disso, no instrumento de medida; e
- Controlar os efeitos desvirtuadores da percepção do pesquisador, de modo que a realidade seja percebida tal como ela é.

Ghiglione e Matalon (1992) referem-se à existência de duas fases no pré-teste do questionário, sendo a primeira a que se reporta a cada questão e é feita junto de um reduzido número de pessoas, privilegiando-se as pessoas pertencentes a meios diferentes dos diferentes do questionário. Nesta fase, algumas regras devem ser observadas, tais como: i) começar a colocar as questões sob forma aberta, registrar a resposta completa e depois apresentar a lista de respostas previstas; ii) avaliar a correspondência entre os dois tipos de resposta e apurar os discursos referentes a cada uma das respostas propostas; e iii) apurar se a lista é suficiente ou se sugere outras respostas as quais não tinha pensado espontaneamente.

Esta “fase do pré-teste do questionário indica-nos como as questões e as respostas são compreendidas, permite-nos evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 159). A segunda fase do pré-teste avalia o questionário na sua totalidade e as condições da sua aplicação, privilegiando: i) a realização do plano de apuramento completo, prevendo com pormenor as operações a efectuar com as respostas, após a sua recolha; ii) a descrição de quadros de resultados que necessitamos obter, com

indicação de valores fictícios, contudo verosímeis; iii) as antecipações a possíveis respostas impossíveis de interpretar sem elementos suplementares que não foram acautelados porque não se mostravam interessantes; e iv) a abstermo-nos das questões inúteis, quer por repetição quer por desinteresse da sua informação.

Após a certificação da aceitabilidade de cada questão, avança-se para uma experimentação em pequena escala, semelhante à aplicação definitiva, pois “já não se trata de verificar apenas alguns pontos precisos, mas de pôr à prova, simultaneamente, o questionário, o processo de amostragem e a equipa de entrevistadores” Ghiglione e Matalon (1992, p. 159). Estes autores reconhecem que a análise dos resultados obtidos dá a possibilidade de avaliar o valor de certas hipóteses ou de esboçar certas interpretações. Ou, ainda, permite avaliar as questões em relação às quais todos os respondentes são unânimes, tornando-as pouco inútil para a análise. Esta situação pode decorrer da concordância real dos inquiridos; ou de uma má formulação da questão que orienta as pessoas para uma das respostas.

Concluem os autores acima que, embora se reconheça a pertinência da realização do pré-teste, de certo modo, pode constituir uma fase longa e dispendiosa, muitas vezes incompatível com o orçamento total dos trabalhos de pesquisa, o que sugere a supressão de uma das fases e o reconhecimento do mérito às indicações sumárias sobre determinados aspectos.

## **1.2 Elaboração dos instrumentos de pesquisa**

A realização deste trabalho de tese, em termos de procedimentos, consistiu, essencialmente, em consultas bibliográficas de obras que versam sobre métodos de pesquisa, que auxiliaram na identificação das técnicas e passos da elaboração de projectos de pesquisa, assim como os respectivos instrumentos. Ainda no terreno, foram solicitados e consultados documentos orientadores sobre a organização e

estrutura da escola, que espelham as atribuições e prerrogativas dos diferentes colaboradores que dela fazem parte integrante.

Para o efeito, foram elaborados cinco guiões de entrevista (Anexos: GE1; GE2 e 3; GE4; e GE5) para a recolha de dados junto da directora da escola, dos directores pedagógicos, chefe da Secretaria e do representante dos pais e encarregados de educação dos alunos da escola. Igualmente, foi elaborado e aplicado um questionário (Anexo: QP1; e QD2), o qual foi dirigido aos professores da escola que leccionam o 1º e 2º ciclos de ensino na escola.

Na elaboração dos guiões das entrevistas, com base na pesquisa bibliográfica, consideraram-se as questões de investigação e os objectivos do estudo. As entrevistas obedeceram a uma sequência de perguntas estruturadas em dimensões que objectivavam colher as opiniões dos entrevistados sobre as seguintes questões: i) o conhecimento do percurso profissional dos entrevistados; ii) a organização e actuação das estruturas escolares; iii) os aspectos potenciadores da acção educativa; iv) os elementos limitadores da acção educativa; e v) a relação entre as lideranças e os resultados educativos. A mesma sequência de questões foi usada para os questionários administrados, igualmente organizados em torno de seis dimensões.

Os seis conjuntos de questões têm quatro opções de resposta, designadamente: discordo totalmente; discordo; concordo; e concordo totalmente. Os dados obtidos com a aplicação do questionário permitiram a produção de informações e a formulação de síntese de resultados que apresentaremos nos capítulos seguintes.

Importa fazer menção que o processo de elaboração destes instrumentos de recolha de dados, até à versão final, contou igualmente com a apreciação e validação de professoras especialistas (Professora Doutora Branca Miranda e Professora Doutora Susana Henriques), integradas no programa de doutoramento.

### **1.3 Aplicação-piloto dos instrumentos de pesquisa**

A efectivação de estudo-piloto compreendeu, sumariamente, uma conversa aberta com a directora da Escola Primária Força do Povo e a aplicação de um questionário a cinco professores que leccionam na escola. Após a identificação do pesquisador principal como estudante do curso de doutoramento em Educação, promovido pela Universidade Aberta, recordamos a nossa interlocutora que, já em 2012, a escola que dirige fez parte das escolas onde decorreu a pesquisa para o trabalho de Dissertação de Mestrado em Gestão de Finanças Públicas, promovido pelo Instituto Superior de Relações Internacionais.

Depois explicitamos que o nosso propósito se enquadrava no âmbito de estudo-piloto, que tinha em vista criar condições para a aferição dos instrumentos de pesquisa a serem aplicados na Escola Secundária de Laulane, local escolhido para o desenvolvimento de trabalho de tese para a culminação dos estudos em liderança educacional, cujos resultados são apresentados nos subpontos que se seguem.

Terminado o estudo-piloto, procedeu-se à aplicação do instrumento de recolha de dados na amostra definitiva do nosso estudo, na Escola Secundária de Laulane. Foi remetido o pedido de autorização (Anexo – PA1) para a aplicação dos questionários aos professores que leccionam na escola, o qual obteve resposta positiva da entidade competente da escola. À solicitação, foram anexos os instrumentos de recolha de dados, o questionário como o guião de entrevista, para efeito de conhecimento e melhor ponderação pela direcção.

Os questionários remetidos, após a autorização, foram distribuídos pelas direcções pedagógicas do 1º e 2º ciclos, considerando que estas áreas têm facilidade de contacto privilegiado com os professores e a possibilidade de solicitar o preenchimento e o retorno dos exemplares distribuídos. Tinha sido previsto um período não superior a um mês de pesquisa, contudo, dado o facto de o investigador ter

mudado de área residencial, para uma zona que dista cerca de 1200 quilómetros, esta situação implicou o inevitável alargamento de tempo global para 40 dias.

#### 1.4 Reformulação das questões do questionário

Após a aplicação do estudo-piloto, foi necessário introduzir alterações nos itens do questionário, que nos permitiram obter dados sobre as opiniões dos professores que leccionam na escola, relativamente às questões que se prendem com: i) os efeitos da(s) liderança(s) da escola na melhoria das práticas pedagógicas; ii) o domínio ou conhecimento sobre as questões de liderança; iii) a estrutura de comando de liderança predominante na escola; iv) os factores impulsionadores e/ou inibidores das práticas das acções educativas da escola; e v) as possíveis relações entre as práticas de liderança e os resultados conseguidos na escola.

A administração do estudo-piloto revelou que os professores julgam haver necessidade de reestruturação de parte das propostas das premissas arroladas no questionário, nomeadamente, nas questões e nos grupos de afirmações que se seguem:

- a) Sobre os efeitos das lideranças para a melhoria das práticas pedagógicas, tinham sido propostas 15 alternativas de respostas, das quais uma sofreu alteração na sua formulação e deu origem a outras duas alternativas de respostas, conforme se nota no quadro II.1, a seguir:

**Quadro II.1: Alteração às questões sobre efeitos de liderança nas práticas pedagógicas**

<b>N/O</b>	<b>Alternativa de resposta anterior</b>	<b>Alterações após aplicação-piloto</b>
4	Todos os actores educativos (alunos, professores, pais e encarregados de educação) se envolvem no processo de ensino-aprendizagem da escola.	1) Os professores envolvem-se no processo de ensino-aprendizagem da escola.
		1) Os pais e encarregados de educação envolvem-se no processo de ensino-aprendizagem da escola.
		2) Os alunos envolvem-se no processo de ensino-aprendizagem da escola.

- b) Relativamente às 14 alternativas de resposta sobre a eficácia da estrutura de liderança em uso na escola, foi constatada a necessidade de se proceder à reformulação da proposta de resposta constante do quadro II.2:

**Quadro II.2: Alteração às questões sobre eficácia da estrutura de liderança**

<b>N/O</b>	<b>Alternativa de resposta anterior</b>	<b>Alterações após aplicação-piloto</b>
14	As funções de comando de liderança têm origem sobretudo nos professores.	1) As funções de comando de liderança têm origem sobretudo na directora.

- c) No que diz respeito aos factores impulsionadores da acção educativa dos professores na escola, a pesquisa mostrou a necessidade de reformulação da questão que consta do quadro II.3.

**Quadro II.3: Alteração às questões sobre factores impulsionadores da acção educativa**

<b>N/O</b>	<b>Alternativa de resposta anterior</b>	<b>Alterações após aplicação-piloto</b>
1	O trabalho em equipa de professores da mesma disciplina na melhoria da aproximação entre si para a superação do processo de ensino-aprendizagem.	1) O trabalho em equipa de professores da mesma disciplina.

- d) Da apreciação da eficácia das nove premissas propostas para a questão referente a factores inibidores da acção educativa dos professores da escola, constatou-se a necessidade de alteração de duas alternativas conforme constado quadro II.4:

**Quadro II.4: Alteração às questões sobre factores inibidores da acção educativa**

<b>N/O</b>	<b>Alternativa de resposta anterior</b>	<b>Alterações após aplicação-piloto</b>
7	Falta de motivação dos professores para se envolverem activamente em acções que visam promover a qualidade da acção educativa.	1) Falta de motivação dos professores para se envolverem activamente em acções educativas na escola.
9	As lideranças não providenciam as condições necessárias para a acção educativa dos docentes.	1) A falta de condições necessárias para a acção educativa dos docentes, providenciadas pelas lideranças.

e) A última questão do questionário é referente a possíveis relações entre modos de liderança e os resultados educativos da escola, contendo nove alternativas de resposta. A qualidade de respostas apuradas mostrou a necessidade de reformulação de duas alternativas de respostas, como consta do quadro II.5:

**Quadro II.5: Alteração às questões sobre relação entre liderança e resultados educativos**

<b>N/O</b>	<b>Alternativa de resposta anterior</b>	<b>Alterações após aplicação-piloto</b>
1	A valorização de integração e partilha de responsabilidade docente, na realização dos objectivos escolares, favorece a estabilização social.	1) A valorização da partilha de responsabilidade docente, na realização dos objectivos escolares, favorece a estabilização social.
4	Uma liderança que comunica e partilha os progressos alcançados (e apoia os colaboradores) tem mais possibilidade de obter maior sucesso escolar.	1) Uma liderança que comunica e partilha os progressos alcançados tem mais possibilidade de obter maior sucesso escolar.

## **1.5 Tratamento e análise dos dados**

A pesquisa qualitativa, como escreve Triviños (1987), pelo tipo de técnicas que emprega, de preferência, a entrevista semi-estruturada, o questionário aberto, o método clínico, a análise do conteúdo, etc., não estabelece separações marcadas entre a colecta de informações e a interpretação das mesmas. Mas, sim, favorece a flexibilidade da análise de dados e permite a passagem constante entre informações que são reunidas e que, em seguida, são interpretadas, para o levantamento das novas hipóteses e nova busca de dados.

Na análise quantitativa e qualitativa dos dados, privilegia-se o equilíbrio na apresentação e seguindo a estrutura da matriz, isto é, os temas, as categorias e as subcategorias poderão vir a constituir capítulos, subcapítulos, alíneas do texto (Amado, 2014). Esta atenção é ainda um factor de aprofundamento da análise, à medida que, na passagem à escrita, haverá sempre aspectos e lógicas do discurso que no momento da construção da matriz podem não ter sido objecto de ponderação.



Na fase interpretativa é preciso rebuscar todo o trabalho precedente, “o que lhe permite ter em conta, quantitativa e qualitativamente, todo o tipo de relações que estabelecem os diferentes temas: causas, alternativas, justaposições, oposições, avaliações, etc.” (Amado, 2014, p. 340). Esta fase corresponde ao momento da passagem do ‘paradigma da autoridade do texto’ para o ‘paradigma da autoridade do leitor’ (Rodrigues, 2002) e constitui o momento mais importante e, ao mesmo tempo, mais crucial para o pesquisador-analista.

O tratamento qualitativo consiste em agregar as respostas feitas aos entrevistados em função das categorias das perguntas levantadas. O fundamento deste tratamento, segundo Bell (1993, p. 85), é que “os estudos de casos, geralmente considerados estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas”.

Noutros termos, refere-se à análise realizada após a recolha de dados, que constitui a fase inicial do trabalho empírico. A produção do conhecimento científico decorre da organização, do tratamento, análise e interpretação desses dados, tarefas mais exigentes e complexas do que a recolha de informação (Afonso, 2005). Para Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é uma etapa de pesquisa e simultaneamente de organização de notas de campo e de outros materiais que foram sendo reunidos, com vista a ampliar a compreensão desses mesmos materiais.

Releva-se considerar que os processos de colecta de dados e de análise são estreitamente interrelacionados, pois são dois processos da pesquisa que estão estreitamente relacionados, o que dificulta precisar onde termina a etapa da análise e começa a da interpretação (Gil, 1989). Como refere Teixeira (2003, p. 192), “(...) em estudo qualitativo o jeito certo para analisar dados é fazê-lo simultaneamente com a colecta de dados”. É neste último processo que tem lugar a consolidação, a delimitação e a interpretação dos dados que os informantes proporcionam. Portanto, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), este processo “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuladas, síntese, procura de

padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Esteves (2008) recorda-nos que

“[...] o conhecimento construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é conclusivo nem generalizável. Os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo” (p. 104).

Ainda sobre a análise de dados, Minayo (1994) apresenta três fases do ciclo de pesquisa: i) a *fase exploratória*, na qual se define o objecto, os pressupostos, o marco teórico, método e questões operacionais; ii) a *fase de trabalho de campo*, que constitui um recorte teórico empírico do uso combinado de técnicas de colecta de dados; e iii) a *fase de tratamento do material*, na qual se faz a classificação, ordenação e análise de dados. Em linhas gerais, usamos, nesta pesquisa, a estatística descritiva para o tratamento dos dados que colhemos durante a pesquisa por via dos questionários, de forma a podermos os dados em função das suas principais características por meio de tabelas, resumos numéricos e análise de conteúdo para as entrevistas e documentos legislativos e outros internos da escola que forem recolhidos.

No presente estudo, seguiu-se parte das técnicas propostas por Minayo (1994), pela seguinte ordem: i) recolha de dados com recurso a diversos documentos, questionários e entrevistas; ii) categorização em função da semelhança das respostas obtidas; iii) selecção dos dados com mais destaque; sistematização em tabelas dos dados colhidos através dos questionários; e iv) elaboração do relatório.

## **1.6 Resultados do estudo-piloto**

Este ponto resume os resultados obtidos no estudo-piloto realizado, quer por meio de entrevista, quer por questionário. O objectivo fundamental foi aferir a validade

dos instrumentos de pesquisa, na Escola Secundária Força do Povo, de modo a lhes conferir fiabilidade na sua aplicação definitiva.

### **1.6.1 Apresentação dos resultados da entrevista**

Obtida a anuência para o nosso propósito de estudo, a directora informou que dirige a área de educação há bastante tempo, mas ainda enfrenta desafios em conciliar os objectivos da escola e as expectativas dos colaboradores. Contudo, a orientação genérica que passa aos seus colaboradores é de que todos actores devem conseguir converter, pelo menos, uma pessoa a reflectir sobre o ensino. Registamos as suas palavras:

(...) a minha experiência como pedagoga remota há bastante tempo e, cada momento que passa, sinto-me confrontada com novos desafios, decorrentes da necessidade de conciliar os objectivos da escola e as expectativas da classe docente. Tem sido meu grande desafio conseguir mediar e aproximar comportamentos e opiniões diferentes entre os actores escolares. Na verdade, é nossa orientação que cada dirigente e funcionário da escola se preocupem em garantir a conversão de, pelo menos uma pessoa a reflectir sobre si e sobre o que tem a fazer como sua contribuição para o desenvolvimento da formação do ser humano (...).

A interlocutora recorda momentos em que o espaço circundante da escola estava rodeado de vendedores de todo o tipo de produtos nocivos para o desempenho dos alunos, contudo, esta situação foi ultrapassada através da sensibilização conjunta dos diferentes actores escolares.

(..) esta escola estava rodeada de muitos espaços de venda de produtos diversos, incluindo estabelecimento de consumo de bebidas alcoólicas, assim como drogas. Este cenário deixou a escola, durante muito tempo, vulnerável ao cometimento de comportamentos indigestos. A solução foi levar a cabo campanhas de

sensibilização no seio das comunidades e promover encontros regulares com as populações, encarregados dos alunos, proprietários dos estabelecimentos comerciais e as lideranças do bairro, para uma profunda reflexão em volta dos problemas decorrentes deste fenómeno (...).

A directora afirma, com agrado, que a sensibilização e reflexão conjunta dos diferentes intervenientes mudaram positivamente o ambiente escola, bem como reduziram para o mínimo possível os focos de venda de produtos tóxicos e a tranquilidade voltou a reinar na escola e área circunvizinha.

(...) o acompanhamento das decisões decorrentes destas reflexões permitiu, rapidamente, melhorar o ambiente no seio da escola, nomeadamente, o não uso de bebidas alcoólicas no pátio escolar e a restrição da sua venda aos alunos e menores de idade em redor da escola; responsabilizações dos proprietários dos estabelecimentos que não cumpram com as regras de boa convivência e das particularidades da escola; limitação do horário de funcionamento dos estabelecimentos comerciais ao redor da escola; entre outras medidas em curso (...).

Relativamente à componente docente, a directora pedagógica diz haver planificação conjunta entre os professores, assim como busca incessante de experiências pelos docentes principiantes na carreira.

(...) pela consciência que temos sobre o nível de preparação do corpo docente, fomos levados a impor a obrigatoriedade de planificação conjunta de aulas por cada grupo de docentes da disciplina, por forma a permitir a troca de experiências e aprimorar os conteúdos de leccionação do currículo, bem como a assistência pelos docentes das aulas dos professores mais experientes (...).

Por conseguinte, o ambiente da escola caracteriza-se pela constante interacção entre os actores e os resultados escolares dos alunos são animadores e com tendência crescente.

(...) sobre o ambiente interno da escola, sinto que, gradualmente, todos os actores directos têm melhorado bastante o nível de interacção uns com os outros; nota-se muita entrega nos programas curriculares e extracurriculares desenvolvidos dentro da escola; eos níveis de resultados alcançados pelos alunos vêm aumento gradualmente (...).

Fazendo a avaliação da entrega dos docentes, a directora falou da assiduidade dos professores e dos próprios alunos que é cada vez melhor e referiu existir um esforço de todos na manutenção e conservação dos espaços escolares.

(...) os atrasos tanto dos docentes como dos alunos reduziram bastante. Os compromissos na conservação e manutenção conjunta dos edifícios escolares melhoraram bastante, o que se testa pela imagem que apresenta. Portanto, é nossa convicção que todos os actores se sentem parte integrante e insubstituível para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos (...).

### **1.6.2 Apresentação dos resultados do questionário-piloto**

A primeira questão de pesquisa pelo questionário propunha-se a apurar o perfil académico e profissional dos inquiridos. Assim, nas linhas que se seguem, fazemos a apresentação e descrição de dados resultantes da aplicação-piloto do questionário.

Nesta questão, os inquiridos responderam sobre os aspectos que têm que ver com a formação académica, o tempo de serviço na área de docência, a posse ou não de formação específica na área de educação, o tempo de leccionação na escola e os antecedentes de docência.

**Tabela II.1: Grau de formação acadêmica dos professores**

<b>Habilitações acadêmicas</b>	<b>Frequência</b>
Doutor	0
Mestrado	0
Licenciatura	4
Bacharelato	0
Técnico Profissional	1
Outro	0
<b>Total</b>	<b>5</b>

A Tabela II.1, acima, espelha as respostas colhidas em relação ao grau acadêmico dos professores. Nesta questão, apurámos que a maioria, em número de quatro professores, possui o nível de licenciatura, e apenas um docente tem o nível de técnico profissional. Na escola, não existem docentes com os níveis de doutor, mestre e bacharel.

**Tabela II.2: Tempo do exercício da docência**

<b>Tempo de serviço</b>	<b>Frequência</b>
De 0 a 7 anos	0
De 8 a 14 anos	2
De 15 a 21 anos	1
De 22 a 28 anos	0
De 29 a 35 anos	2
Mais de 35 anos	0
<b>Total</b>	<b>5</b>

A tabela II.2 apresenta o tempo de exercício de serviço docente e mostra, de forma evidente, que dois docentes possuem tempo de serviço entre 08 e 14 anos; e outros dois, entre 29 e 35 anos de serviço. Ainda existe um docente com tempo de serviço entre 15 e 21 anos de idade.

**Tabela II.3: Formação específica na área de educação**

<b>Possui formação</b>	<b>Frequência</b>
Sim	3
Não	1
Casos omissos	1
<b>Total</b>	<b>5</b>

Quando procurámos saber dos nossos inquiridos se possuem alguma formação específica na área de educação, apurámos que três deles beneficiaram de alguma formação direccionada para a área de educação. Um professor não possui nenhuma formação específica no ramo de educação. Igualmente, ainda sobre a mesma questão, obtivemos um caso omissos. (Vide a Tabela II.3, acima).

**Tabela II.4: Tempo da leccionação na escola**

<b>Leccionação na escola</b>	<b>Frequência</b>
De 0 a 5 anos	2
De 6 a 11 anos	2
De 12 a 17 anos	1
<b>Total</b>	<b>5</b>

Relativamente à nossa pretensão de saber dos inquiridos o tempo em que exercem a actividade docente na escola actual (como consta da Tabela II.4), do total de cinco professores, dois assinalaram que estão a leccionar na escola num período entre 0 e 5 anos. Igual número exerce este ofício num período entre 06 e 11 anos; e um docente lecciona na escola há um tempo entre 12 a 17 anos.

**Tabela II.5: Exercício de outras tarefas na escola**

<b>Outras tarefas</b>	<b>Frequência</b>
Sim	2
Não	3
<b>Total</b>	<b>5</b>

Dos cinco inquiridos que responderam à questão colocada, dois exercem outras tarefas fora da escola. Outros três docentes não realizam outras actividades para além da docência na escola. (Confira a Tabela II.5).

**Tabela II.6: Docência anterior noutras escolas**

<b>Docência anterior noutras escolas</b>	<b>Frequência</b>
Sim	3
Não	2
<b>Total</b>	<b>5</b>

A Tabela II.6 apresenta os dados das respostas dos inquiridos, quando deles procuramos saber se já exerceram a profissão de docência em momentos anteriores noutras escolas. O quadro de respostas colhidas indica que três professores já o fizeram noutros estabelecimentos de ensino, enquanto os outros dois não possuem nenhum antecedente de docência.

### **1.6.3 Breve análise dos resultados do perfil dos professores**

Da descrição dos dados acima apresentados, pode-se extrair, sumariamente, desta aplicação-piloto, a ideia de que os professores, grosso modo, possuem uma formação adequada para o exercício da profissão docente, pois a sua maioria possui uma formação superior. Ademais, todos os professores possuem uma experiência de docência igual ou superior a sete na mesma escola, o que demonstra sobremaneira a sua maturidade nos processos de ensino- aprendizagem ao nível secundário.

Abona a favor dos professores o privilégio de terem beneficiado de alguma formação específica na área de educação, tendo sido possível registar que mais da metade deles beneficiaram de alguma formação no ramo de educação, embora se tenha constatado um caso de omissão que, pela sua frequência, não afecta o mérito da resposta global.



A maioria dos professores realiza a sua actividade docente na mesma escola há mais de cinco anos e demonstra possuir domínio relativamente ao contexto particular da escola em apreço. Ademais, na sua maioria, os professores dedicam-se exclusivamente ao exercício da actividade de docência, facto que, em princípio, assegura grande disponibilidade de tempo para a troca de experiências entre as equipas ou grupos de docentes da disciplina, factor de realce para o processo de ensino.

Os nossos inquiridos, quando foram solicitados a responder a uma questão aberta sobre a caracterização da liderança predominante na escola, afirmaram ser uma liderança harmoniosa, que possibilita melhor encaminhamento do processo de ensino na comunidade escolar. Igualmente, referiram que é uma liderança que encoraja os actores a ter uma acção participativa e uma visão aberta e acolhedora das possíveis estratégias para melhoria do ensino. Afirmaram ainda ser uma boa liderança, com uma excelente comunicação, eficaz, educadora e aprendiz.

Respondendo sobre os aspectos que os actores consideram necessário incluir ou actualizar, visando a melhoria da qualidade e do sucesso escolar, realçaram a necessidade de maior contribuição dos pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem; a formação e capacitação dos docentes; a sensibilização para tomada de consciência da valorização na área de docência; a permanente actualização profissional dos docentes de acordo com os novos planos curriculares; e a motivação dos professores assíduos e destacados através de presentes materiais.

## **CAPÍTULO III**

### **APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

## **APRESENTAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA**

## 1. INTRODUÇÃO

A recolha dos dados desta pesquisa, que foi precedida do estudo-piloto ora realizado, foi possível através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados na amostra definitiva do nosso estudo, na Escola Secundária de Laulane. Foi remetido o pedido de autorização para a aplicação dos questionários aos professores que leccionam na escola, o qual obteve resposta positiva da entidade competente da escola. À solicitação, foram anexos os instrumentos de recolha de dados, tanto o questionário como o guião de entrevista, para efeito de conhecimento e melhor ponderação pela direcção.

Os questionários remetidos, após a autorização, foram distribuídos pelas direcções pedagógicas do 1º e 2º ciclos, considerando que estas áreas têm facilidade de acesso privilegiado aos professores e a possibilidade de exigir o preenchimento e o retorno dos exemplares distribuídos.

Tinha sido previsto um período não superior a um mês de pesquisa, contudo, dado o facto de o investigador ter mudado de área residencial, esta situação implicou o inevitável alargamento de tempo global para 40 dias.

Nas linhas que seguem, apresentamos e analisamos os dados, tanto colhidos por questionários quer por entrevistas, enquanto instrumentos de recolha de dados, que permitiram a obtenção da informação para responder às questões arroladas. Igualmente, analisámos os documentos da escola, para a clarificação da estrutura organizacional da escola, assim como o seu marco legal e caracterização, destacando a localização e o objectivo, os níveis de direcção e a estratificação das suas atribuições. Constam, ainda deste ponto, os deveres, direitos e sanções expressos nos termos do Regulamento Interno da Escola.

Discutimos, ainda neste capítulo, os resultados obtidos dos dados de pesquisa, fazendo a sua confrontação com o referencial bibliográfico ora apresentado neste trabalho.

## **1.1 Marco legal e caracterização da escola**

Neste ponto apresentamos, de forma sumária, os aspectos-chave que caracterizam o enquadramento legal da Escola Secundária de Laulane, assim como ilustramos a situação dos alunos, corpo docente e administrativo e auxiliares, como consta dos documentos normativos da escola. Nele, espelha-se igualmente a localização e o objectivo prosseguido, que constitui a razão de ser e de estar da escola.

### ***Da Localização e objectivo da escola***

A Escola Secundária de Laulane é uma escola de formação médio-geral, de carácter social, com fins educativos. Enquadra-se no Sistema Nacional de Educação, é património do Estado e sob tutela do Serviço Distrital de Educação, Desenvolvimento Humano, Juventude e Desporto (SDEDJD), no Distrito Municipal KaMavota, na Cidade de Maputo. É uma escola da rede do ensino público, inaugurada a 02 de Junho de 2003. Localiza-se no Bairro de Laulane (3 de Fevereiro), no prolongamento da Avenida Vladimir Lenine, uma via que serve de entrada e saída preferencial dos moradores dos bairros mais a norte da Cidade de Maputo.

O Regulamento Interno da Escola (RIE) define, nos termos do artigo 4, os princípios éticos, morais, educativos e jurídicos a serem observados por todos os actores da escola, designadamente, a direcção, os professores, pessoal administrativo, auxiliares, discentes e utentes, cujo intuito é a formação sã, respeitadora dos valores morais e sociais, conhecedora dos seus deveres e direitos, dos limites da sua liberdade individual e colectiva.

## ***Da direcção da escola***

A escola de Laulane compreende sete órgãos de direcção, nomeadamente, Conselho da Escola, Direcção da Escola, Direcções Pedagógicas, Secretaria, Grupos de Disciplina, Conselho da Comunidade (Comissão de Pais), e Assembleia Geral, sendo que cada um destes órgãos realiza tarefas e possui atribuições concretas nos termos do Regulamento Interno.

O Conselho da Escola objectiva, entre outros, assegurar o ajustamento das directrizes e metas estabelecidas ao nível central e local, bem como promover uma gestão democrática e transparente das atribuições da escola. O regulamento interno em apreço estabelece a constituição do Conselho da Escola.

A Direcção da Escola assume-se como órgão da gestão principal dos destinos da escola, sendo por isso responsável pelo funcionamento da instituição, e é representada pela respectiva directora tanto junto das estruturas centrais como locais. Para compor a direcção, juntam-se à directora os directores pedagógicos, o coordenador do Ensino à Distância e o chefe a chefe da secretaria da escola, que devem subordinação à directora no exercício das suas funções. De acordo com os propósitos e matérias em apreciação, este órgão pode ser participado também pelos delegados de disciplina, directores de classe e de turma.

### **1.2 Direitos, deveres e sanções do quadro da escola**

O Regulamento Interno da Escola estabelece, de forma peremptória, certos direitos, deveres e sanções, aplicáveis aos professores, pessoal administrativo e auxiliar, enquanto quadro de pessoal vinculado à escola. Não sendo nosso propósito fazer réplica do constante do Regulamento e sem prejuízo de reconhecer os direitos e deveres estabelecidos em outra legislação geral da função pública, indicamos, sumariamente, parte deles, como se segue:

***Dos direitos a:***

- a) Livre associação;
- b) Ser integrado numa carreira profissional e progressão;
- c) Receber apoio técnico, material e metodológico necessário ao desempenho eficiente das suas funções;
- d) Ter acesso às queixas feitas contra si, pelos encarregados de educação e outros intervenientes no processo educativo; e
- e) Ter protecção por medidas de segurança social.

***Dos deveres de:***

- a) Educar os alunos no amor e dedicação à pátria, no respeito ao trabalho e desenvolver nelas uma consciência patriótica;
- b) Desenvolver as funções tendo em vista os objectivos e interesses da sociedade;
- c) Não ultrapassar a natureza da relação profissional com os alunos para qualquer fim;
- d) Contribuir para a formação integral do aluno, garantindo a sua participação activa no processo educativo;
- e) Conhecer as particularidades de cada aluno, para adoptar a melhor acção educativa;
- f) Actualizar e aperfeiçoar os conhecimentos científicos relativos aos conteúdos das disciplinas que leccionam; e
- g) Registar e fornecer dados sobre o aproveitamento, comportamento e outros dados de interesse para o conhecimento da evolução da formação da personalidade e aptidões do aluno.

## ***Das sanções***

O Regulamento Interno da Escola resgata medidas punitivas, cuja previsão e estatuição consta da legislação em vigor em Moçambique, mormente do Regulamento do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (REGFAE) e do Regulamento do Ensino Secundário Geral (RESG), no tratamento das condutas do quadro de pessoal em exercício na escola, tais sejam, advertência, repreensão pública, multa, despromoção, demissão e expulsão.

### **1.3 Direitos, deveres, proibições e sanções dos alunos**

Nos termos do artigo 19 e seguintes do Regulamento Interno da Escola, estabelecem-se direitos e deveres e uma série de proibições e sanções aplicáveis aos alunos, enquanto actores vinculados à escola. Considerando a sua relevância e pertinência, descrevemos parte deles, nas linhas seguintes.

#### ***Dos direitos a:***

- a) Ser respeitado, educado com vista ao desenvolvimento integral da sua personalidade e sua correcta integração social;
- b) Receber aulas regularmente e em ambiente são;
- c) Ser informado regular e sistematicamente sobre os resultados académicos e da vida escolar;
- d) Ser ouvido e protegido de acordo com as disposições legais, sempre que implicado em problemas disciplinares;
- e) Utilizar as instalações, equipamento, consultar o material didáctico e de cultura geral disponível na escola; e
- f) Obter o certificado da sua graduação no fim de cada nível de ensino.



***Dos deveres de:***

- a) Estudar as lições e responder às questões feitas pelos professores, sobre a matéria leccionada;
- b) Cumprir com zelo as tarefas recomendadas pelos professores, individual e colectivamente;
- c) Ser assíduo e pontual às aulas, evitando o consentimento de faltas sem justificação;
- d) Levantar-se sempre para cumprimentar os responsáveis, professores, pessoal administrativo, auxiliar e outros utentes da escola, e de forma correcta;
- e) Preservar o património histórico e cultural do seu município e do país;
- f) Enquadrar-se de forma activa, participativa, criativa e responsável nas actividades do grupo;
- g) Manter as salas de aulas e o recinto da escola limpos e arrumados; e
- h) Trajar o uniforme escolar sempre que se fizer ao recinto escolar ou participando noutras actividades que assim o exijam.

***Das proibições de:***

- a) Fumar, ingerir bebidas alcoólicas, usar chapéu, gorro ou lenço de cabeça e óculos não prescritos por recomendação médica, no interior da escola;
- b) Pisar o relvado ou descansar sobre o jardim da escola;
- c) Riscar paredes ou escrever sobre elas, desenhar nas carteiras e secretárias;
- d) Saltar o muro da escola;
- e) Praticar acções religiosas dentro do recinto escolar e arredores;
- f) Envolver-se em actos de pancadaria ou qualquer outro tipo de agressão física no recinto escolar e arredores;
- g) Proferir palavras injuriosas ou obscenas contra colegas, professores, pessoal administrativo, auxiliar, ou utentes, no recinto escolar e arredores;

- h) Transportar para a sala de avaliação qualquer material susceptível de comprometer o objectivo da actividade em curso; e
- i) Passar informações aos colegas por qualquer via, durante a realização do teste de avaliação ou exame, salvo sob anuência do professor.

### ***Das sanções***

- a) Repreensão verbal feita pelos colegas ou professores na sala de aulas;
- b) Repreensão verbal feita pelos membros de direcção e, sempre que necessário, na presença dos pais ou encarregados de educação;
- c) Realização de algumas actividades;
- d) Repreensão verbal feita pelo Director da Turma ou membro da direcção com registo no processo individual, caso se comprove um acto de blasfémia contra os símbolos nacionais;
- e) Interdição de assistir aulas pelo tempo que se achar corresponder a gravidade de infracção;
- f) Suspensão pelo tempo que se achar correspondente a gravidade do comportamento do aluno;
- g) Reposição do dano que tenha sido lesado pela conduta do aluno; e
- h) Expulsão do aluno em função da gravidade da lesão desferida.

## **1.4 Situação do corpo discente e docente da escola**

### ***Do corpo discente***

Dados extraídos dos documentos da escola e referentes a 2015 indicam que, do total de 4.378 alunos matriculados, 2.299 são do sexo feminino, o que corresponde a 52.5%, significando que o género feminino ocupa o lugar de topo em relação ao total dos alunos matriculados. Este número superior de alunas vem certificar que a política

do Governo de massificação do ensino da rapariga tem uma clara implementação na escola, quanto à equidade do género no acesso e permanência das alunas. A Tabela III.1, abaixo, indica a estratificação dos alunos por sexo e ciclo de ensino.

**Tabela III.1: Número de alunos matriculados**

Ciclo	Efectivos		Total
	Feminino	Masculino	
1º ciclo	1009	844	1853
2º ciclo	1290	1235	2525
<b>Total</b>	<b>2299</b>	<b>2079</b>	<b>4378</b>

Como consta do n.º16 do artigo 20 do Regulamento Interno da Escola, os alunos apresentam-se na escola trajados de uniforme composto de calça para os rapazes e saia para as raparigas, de cor-de-vinho, combinando com camisa de cor creme e uma grava de cor-de-vinho, para ambos os sexos, e o logotipo da escola estampado no bolso.

### ***Do corpo docente e outros quadros da escola***

A escola é servida por 127 funcionários, que se repartem entre as funções de docência, administrativa e auxiliar, como se indica abaixo:

**Tabela III.2: Número dos funcionários da escola**

Enquadramento	Efectivo		Total
	Feminino	Masculino	
Docentes	33	62	95
Quadro técnico	10	22	32
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>84</b>	<b>127</b>

A Tabela III.2 deixa expresso que 66.1% dos professores e outros quadros da escola são do sexo masculino e o remanescente do sexo feminino. Os docentes da escola possuem maioritariamente formação superior, e, quando em actividades laborais, combinam suas vestes normais com bata branca.

Embora ainda não seja em condições que satisfaçam as necessidades, a escola possui infra-estruturas razoáveis, tais como, salas de aula, gabinetes administrativos, campo de desportos multifuncional e um parque de estacionamento. A comunidade escolar, as populações circunvizinhas e outros interessados particulares têm acesso aos benefícios pela utilização dos espaços comuns da escola que, por vezes, é mediante uma contraprestação.

## **2. Caracterização da amostra**

Para o presente trabalho de pesquisa foram disponibilizados 52 exemplares de questionário para os professores, tendo sido respondidos validamente 47, o que corresponde a 94.4% de retorno.

As repostas obtidas dos respondentes permitiram a formulação e a caracterização básica da amostra, através de seis questões iniciais do questionário, as quais abrangeram as seguintes variáveis: grau ou nível académico; tempo global no qual exerce a actividade docente; formação específica na área de educação; tempo de serviço docente na escola; exercício de outras funções para além do professorado; e desempenho de actividade docente em outras instituições de ensino. Nas linhas seguintes, são apresentadas em quadros, as ilações básicas tiradas.

### ***Habilitações académicas***

A Tabela III.3, com um total de 47 respondentes, reflecte a distribuição dos respondentes ao questionário em função das habilitações académicas, e fica expresso

que a maioria (72.3%), ou seja, 34 professores têm habilitações literárias de licenciatura. Dez professores (21.3%) possuem o grau de mestre. Apenas um (2.1%) é bacharel, enquanto dois (4.3%) omitiram as suas habilitações literárias. Confira a Tabela III.3, abaixo:

**Tabela III.3: Grau de formação académica dos professores**

<b>N/O</b>	<b>Habilitações académicas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
1	Doutorado	0	0.0
2	Mestrado	10	21.3
3	Licenciatura	34	72.3
4	Bacharelato	1	2.1
5	Técnico Profissional	0	0.0
6	Outros	2	4.3
	<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100.0</b>

### ***Tempo global de serviço***

Dos 47 professores que responderam validamente ao questionário, verifica-se que a maioria dos professores, 24 (51.1%), exerce as actividades de docência por um período que varia entre oito e 14 anos; outros dez inquiridos (21.3%) trabalham há um tempo no intervalo de zero a sete anos de serviço, como se espelha da Tabela III.4, abaixo.

A Tabela III.4 mostra, igualmente, que oito professores (17.0%) têm entre q15 e 21 anos de serviço; e com tempo entre 22 e 28 anos de serviço, existem três docentes (6.4%). Apenas professores correspondentes a apenas 2.1% dos respondentes estão com mais tempo de serviço, situando-se nos intervalos entre 29 e 35 e/ou mais de 35 anos de serviço. (Vide a Tabela III.4).

**Tabela III.4: Tempo global de exercício da actividade docente**

<b>N/O</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
1	De 0 a 7 anos	10	21.3
2	De 8 a 14 anos	24	51.1
3	De 15 a 21 anos	8	17.0
4	De 22 a 28 anos	3	6.4
5	De 29 a 35 anos	1	2.1
6	Mais de 35 anos	1	2.1
	<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100.0</b>

### ***Formação na área de educação***

As respostas dos inquiridos sobre a formação permitiram concluir que 35 professores (74.5%) passaram pela formação específica na área de educação e apenas 12 (25.5%) é que não possuem uma formação direccionada. (Vide a Tabela III.5)

**Tabela III.5: Formação específica no ramo de educação**

<b>N/O</b>	<b>Possui formação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
1	Sim	35	74.5
2	Não	12	25.5
	<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100.0</b>

### ***Anos de serviço na actual escola***

Relativamente ao tempo de serviço na actual escola, dos 47 professores que responderam a esta questão, foram colhidos os resultados que constam da Tabela III.6. Portanto, 24 informantes (51.1%) têm o tempo de leccionação que varia entre zero e cinco anos; 20 docentes (42.6%) têm tempo de serviço no intervalo entre seis e 11

anos na actual escola; e três professores (6.4%) têm o tempo de serviço no intervalo entre 12 e 17 anos.

**Tabela III.6: Tempo de exercício de actividade docente na actual escola**

<b>N/O</b>	<b>Leccionação na escola</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
1	De 0 a 5 anos	24	51.1
2	De 6 a 11 anos	20	42.6
3	De 12 a 17 anos	3	6.4
	<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100.0</b>

### ***Exercício de outras funções além da docência***

Da Tabela III.7, que se segue e que sumariza a ocupação dos docentes, constam os seguintes dados: sete professores (14.9%) responderam que realizam outras funções além da docência; outros sete professores (14.9%) não responderam à questão relativa a se realizam outras actividades além da docência; e a maioria, 33 informantes (70.2%), não realiza outras funções fora do processo de ensino na escola.

**Tabela III.7: Exercício de outras funções além da docência**

<b>N/O</b>	<b>Exercício de outras tarefas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
1	Sim	7	14.9
2	Não	33	70.2
3	Omisso	7	14.9
	<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100.0</b>

### ***Experiência de docência noutras escolas***

Um número significativo, 22 professores (46.8%), afirma ter experiência da função docente noutras escolas. Enquanto isso, 20 docentes (42.6%) são principiantes neste ofício de ensino. Os dados da Tabela III.8 ilustram ainda a situação de cinco professores (10.6%) que omitiram a sua situação anterior relativamente à docência.

**Tabela III.8: Exercício de tarefa docente em tempo anterior**

<b>N/O</b>	<b>Docência anterior noutras escolas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
1	Sim	22	46.8
2	Não	20	42.6
3	Omisso	5	10.6
	<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100.0</b>

### ***Síntese da caracterização da amostra***

A apreciação sumária em torno da amostra permite notar que a maioria expressa dos professores (72.3%) possui habilitações literárias de licenciatura, um nível considerado adequado para integrar o corpo docente numa escola secundária.

Acima de metade dos professores (51.1%) exercem actividades de docência há um tempo que varia entre oito e 14 anos, que corresponde a idade da escola inaugurada no ano de 2003. Em outras palavras, parte significativa dos professores conhece-se e convive na escola desde o tempo da sua criação, permitindo-lhe maior domínio do ambiente e do clima escolar.

A maioria dos professores possui uma formação específica na área de educação ou afim; cerca da metade tem o tempo de leccionação que varia entre seis e 11 anos de serviço na actual escola; a maioria dos professores (70.2%) dedicam-se exclusivamente à tarefa docente na escola, o que se adiciona à indicação de (46.8%)



professores que chegaram transferidos de outras escolas, trazendo consigo experiência da função docente noutras escolas.

Portanto, a escola possui um quadro de professores com uma formação adequada às funções de docência e com larga experiência e domínio das tarefas de ensino, a avaliar pela qualidade dos resultados produzidos e fornecidos pelos informantes.

### **3. Descrição de dados e análise dos resultados do questionário**

O questionário administrado aos informantes no âmbito da presente pesquisa consiste em seis questões que visam colher as opiniões dos professores sobre assuntos que se descrevem a seguir:

- O primeiro grupo de questões compõe-se de 17 afirmações, que buscam opiniões dos professores no sentido de aferir até que medida as práticas de liderança produzem efeitos na melhoria das práticas pedagógicas da escola.
- A questão número dois, com um agregado de oitos preposições, tem como finalidade avaliar e caracterizar o estilo de liderança que a directora usa na escola.
- As alternativas constantes do número três do quadro, com 14 questões, pretendem avaliar a percepção dos professores sobre a estrutura do comando de liderança em uso na escola.
- O quadro número quatro é formado por dez itens, com os quais se pretende colher as opiniões dos professores relativamente aos factores que impulsionam a acção educativa dos docentes na escola. Por seu turno, com a questão número cinco, com nove afirmações, procura-se aferir as sensibilidades dos

docentes no que concerne aos factores que restringem a acção educativa dos professores.

- Para terminar, foi proposto o sexto grupo de alternativas, que têm em vista buscar possíveis relações entre os modos de liderança e os resultados escolares alcançados.

Os seis quadros de questões têm quatro opções de resposta, designadamente: discordo totalmente; discordo; concordo; e concordo totalmente. Os dados obtidos da aplicação do questionário permitiram a produção de informações e a formulação de síntese de resultados que, em seguida, passamos a detalhar.

### 3.1 Efeitos da(s) liderança(s) na melhoria das práticas pedagógicas na escola

A Tabela III.9, a seguir, espelha o grau de percepção que os professores têm sobre os efeitos das práticas de liderança na melhoria das práticas pedagógicas na Escola Secundária de Laulane.

**Tabela III.9: Efeitos da(s) liderança(s) na melhoria das práticas pedagógicas**

N/O	Afirmações/Alternativas	Discordo Totalmente 1		Discordo 2		Concordo 3		Concordo Totalmente 4	
		Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent
1	Os professores envolvem-se em acções que visam o alcance dos objectivos educativos da escola.	0	0.0	3	6.4	25	53.2	19	40.4
2	Os professores colaboram com as áreas de coordenação educativa da escola.	0	0.0	2	4.3	26	55.3	19	40.4
3	Nesta escola os professores têm vindo a melhorar continuamente as suas práticas pedagógicas.	2	4.3	9	19.1	27	57.4	9	19.1
4	Os professores envolvem-se no processo de ensino-aprendizagem da escola.	0	0.0	4	8.5	22	46.8	21	44.7
5	Os pais e encarregados de educação envolvem-se no processo de ensino-aprendizagem da escola.	3	6.4	22	46.8	21	44.7	1	2.1
6	Os alunos envolvem-se no processo de ensino-aprendizagem da escola.	0	0.0	7	14.9	38	80.9	2	4.3
7	Nesta escola privilegia-se o processo de ensino-aprendizagem envolvente de todos os actores escolares.	2	4.3	20	42.6	21	44.7	4	8.5

8	A liderança da escola motiva os professores a envolver-se nas decisões do processo de ensino-aprendizagem.	15	31.9	9	19.1	23	48.9	0	0.0
9	Os professores possuem um conjunto de competências que lhes permite melhorar a aprendizagem dos alunos.	2	4.3	2	4.3	37	78.7	6	12.6
10	Nesta escola existem professores que mobilizam e transmitem energia aos outros em benefício da melhoria da escola.	2	4.3	8	17.0	37	78.7	0	0.0
11	Nesta escola existem professores que se envolvem e apoiam os colegas a melhorarem as suas práticas pedagógicas.	2	4.3	5	10.6	38	80.9	2	4.3
12	Os professores focam as suas experiências de liderança no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.	0	0.0	8	17.0	39	83.0	0	0.0
13	Os professores partilham as suas experiências e saberes com os colegas de profissão na escola.	0	0.0	6	12.6	39	83.0	2	4.3
14	Os professores nesta escola trabalham em equipa na procura de soluções para problemas de ensino-aprendizagem.	1	2.1	7	14.9	38	80.9	1	2.1
15	Nesta escola existem condições para o crescimento pessoal e profissional dos professores.	5	10.6	18	38.3	23	48.9	1	2.1
16	Os professores trabalham em equipa no desenvolvimento de projectos inovadores.	8	17.0	24	51.1	15	31.9	0	0.0
17	O clima escolar é favorável à aprendizagem e, por isso, viabiliza o sucesso.	3	6.4	7	14.9	37	78.7	0	0.0

Tendo em atenção as respostas dos inquiridos, constantes da Tabela III.9, verifica-se que a maioria, 44 (93.6%), considera que os professores se envolvem em acções que visam o alcance dos objectivos educativos da escola, visto que 25 (53.2%) responderam que concordam e 19 (40.4%), que concordam totalmente. Apenas três (6.4%) docentes responderam que discordam.

Há uma opinião prevalecente de que os professores colaboram com as áreas de coordenação educativa da escola, conforme revelam as respostas de 45 inquiridos (95.7%), que constituem a maioria. O número de professores que concordam é 27 (55.3%), e o dos que concordam totalmente é 19 (40.4%). Uma minoria, dois inquiridos (4.3%), discorda que os professores colaboram com as áreas de coordenação educativa, com vista a melhorar as práticas pedagógicas da escola.

Vinte e sete (57.4%) dos inquiridos concordam e nove (19.1%) que concordam totalmente consideram que as práticas de liderança nesta escola têm vindo a melhorar continuamente as suas práticas pedagógicas. Outros nove (19.1%) docentes discordam e dois (4.3%) discordam totalmente.

Relativamente à preposição colocada para saber se os professores se envolvem no processo de ensino-aprendizagem da escola, os dados das respostas indicam que 22 (46.8%) afirmam concordar e 21 (44.7%) concordam totalmente. Os professores que discordam são quatro e correspondem a 8.5% da amostra.

Quanto à questão atinente ao envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem da escola, os resultados mostram uma certa ambivalência, à medida que indicam que 21 (44.7%) professores concordam e apenas um (2.1%) está totalmente de acordo E, no sentido oposto, 22 (46.8%) professores discordam e outros três (6.4%) discordam totalmente.

Não há dúvidas quanto ao envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da escola, em decorrência das boas práticas de liderança. Os inquiridos correspondentes a 80% (38 professores) responderam concordar; dois, correspondentes a 4.3% responderam concordar totalmente. Desta premissa, discordam sete (14.9%) docentes.

Os resultados apurados indicam que, nas práticas de liderança nesta escola, se privilegia o processo de ensino-aprendizagem envolvente de todos os actores escolares, conforme as respostas de mais da metade dos respondentes. Numericamente, 21 docentes (44.7%) concordam e quatro (8.5%) concordam totalmente. Não menos importante nesta questão é que 22 (46.8%) professores responderam negativamente, tendo 20 (42.6%) docentes respondido que discordam e dois (4.3%) que discordam totalmente.

Os inquiridos parecem não estar muito satisfeitos com a liderança da escola, tendo em conta as respostas que deram quando procurámos saber deles se a liderança da escola motiva os professores a envolver-se nas decisões do processo de ensino-aprendizagem. São 44 (51.1%) docentes que responderam negativamente, dos quais 15 (31.9%) totalmente discordantes e nove (19.1%) que discordam. Contudo, 23

(48.9%) professores têm posição diferente, pois consideram que as práticas de liderança em uso melhoram as práticas pedagógicas da escola.

No que concerne ao item no qual procuramos saber se os professores possuem um conjunto de competências que lhes permite melhorar a aprendizagem dos alunos, a maioria dos inquiridos, 43 docentes (91.4%), respondeu afirmativo. Os professores que concordam são na ordem de 37 (78.7%) e os que concordam totalmente são seis (12.6%). Quatro docentes (8.6%) responderam não concordar.

Na questão 10, 37 (78.7%) dos inquiridos responderam positivamente que, na escola, existem professores que mobilizam e transmitem energia aos outros para a melhoria dos resultados da escola. Enquanto isso, oito docentes (17.0%) respondentes discordam e dois (4.3%) discordam totalmente da existência de professores que mobilizam e dão de si em para a melhoria da escola.

Em relação à questão sobre se existem, nesta escola, professores que se envolvem e apoiam os colegas a melhorarem as suas práticas pedagógicas, 40 professores dos inquiridos (85.1%) responderam positivamente e uma minoria cumulativa de sete docentes (14.9%) respondeu discordar ou discordar totalmente.

À semelhança do que se registou na questão acima, 39 (83.0%) respondentes afirmam que os professores focam as suas experiências de liderança no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, contra apenas oito (17.0%) que possuem opinião negativa em relação a esta premissa.

Uma maioria de 41 docentes (87.2%) respondeu concordar ou concordar totalmente que os professores partilham as suas experiências e saberes com os colegas na escola. Em relação à mesma questão, existem seis docentes (12.6%) que discordam haver essa partilha de experiências e saberes entre os professores na escola.

Tal como o nível de respostas apuradas na questão precedente, 38 (80.9%) e um (2.1%) professores concordam e concorda totalmente, respectivamente, que os docentes nesta escola trabalham em equipa na procura de soluções para problemas de ensino-aprendizagem. Mesmo assim, há registo de oito docentes (17.0%) que discordam ou discordam totalmente.

No que diz respeito à questão sobre se na escola existem condições para o crescimento pessoal e profissional dos professores, obtivemos respostas equilibradamente opostas, uma vez que 24 (51.1%) docentes concordam que existem condições para o crescimento, enquanto outros, 23 (48.9%), respondentes discordam ou discordam totalmente.

Em resposta à questão se os professores trabalham em equipa no desenvolvimento de projectos inovadores, 24 docentes (51.1%) discordam e oito (17.0%) discordam totalmente que os professores trabalham em equipa no desenvolvimento de projectos inovadores. Um número pouco expressivo de 15 (31.9%) professores é que disse concordar haver trabalho em equipa entre os professores no desenvolvimento de projectos inovadores.

Opinando sobre a última questão desta dimensão, 37 (78.7%) dos professores inquiridos responderam que o clima escolar é favorável à aprendizagem e, por isso, viabiliza o sucesso escolar. Esta opinião não é partilhada por outros sete (14.9%) e três (6.4%) docentes, que responderam discordar ou discordar totalmente, respectivamente, que o clima escolar actual seja favorável à aprendizagem.

### **Síntese de resultados**

As respostas constantes da Tabela III.9 permitem concluir que os professores se envolvem em acções que visam o alcance dos objectivos educativos da escola (93.6%), assim como colaboram com as áreas de coordenação educativa da escola (95.7%), constituindo a maioria.

Outro aspecto de realce é o facto de 57.4% dos inquiridos reconhecerem que as práticas de liderança nesta escola têm vindo a melhorar continuamente as suas práticas pedagógicas; e os professores envolvem-se no processo de ensino-aprendizagem da escola, conforme as respostas de 46.8% dos inquiridos.

No que concerne ao envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem da escola, constata-se uma certa ambivalência, sendo que cerca da metade dos professores (44.7%) concorda, enquanto outros (46.8%) têm opinião contrária. Outrossim, existe um envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da escola, em decorrência das boas práticas de liderança, conforme indica quase a totalidade dos professores (80.9%).

Embora perto da metade dos professores (46.8%) discorde que nas práticas de liderança na escola se privilegia o envolvimento de todos os actores escolares no processo de ensino-aprendizagem, não é menos importante a opinião favorável de (44.7%) docentes que notam a existência de participação dos actores. Os docentes, na ordem de 51.1%, percebem que a liderança da escola não motiva o envolvimento dos professores nas decisões do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, outra parte dos professores (48.9%) tem posição diferente, pois considera que as práticas de liderança em uso melhoram as práticas pedagógicas da escola.

É afirmativo que os professores possuem um conjunto de competências que lhes permite melhorar a aprendizagem dos alunos, como indicaram 91.4% dos inquiridos. Da mesma forma, existem na escola professores que mobilizam e transmitem energia aos outros para a melhoria dos resultados da escola (78.7%). Ademais, o sentimento generalizado é de que, nesta escola, os professores envolvem-se e apoiam os colegas a melhorarem as suas práticas pedagógicas.

Os professores focam as suas experiências de liderança no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (83.0%); e partilham as suas experiências e saberes com os colegas de profissão na escola (87.2%). Dúvidas não há por parte dos professores de

que, nesta escola, de valoriza o trabalho em equipa na procura de soluções para problemas de ensino-aprendizagem.

Não obstante alguns docentes (48.9%) responderem negativamente sobre a existência de condições para o crescimento pessoal e profissional dos professores na escola, a outra parte (51.1%) é de opinião favorável de que a escola possui condições para o desenvolvimento do papel docente. Enquanto isso, acima da metade dos inquiridos (51.1%) discordam que os professores trabalham em equipa no desenvolvimento de projectos inovadores. Contudo, reconhecem que o clima escolar é favorável à aprendizagem e, por isso, viabiliza o sucesso.

### 3.2 Concordância dos professores sobre o estilo de liderança na escola

A Tabela III.10, a seguir, mostra o grau de concordância dos professores em relação ao estilo de liderança que é implementado na Escola Secundária de Lulane, segundo a percepção dos nossos inquiridos.

**Tabela III.10: Opinião dos professores em relação ao estilo de liderança da directora**

N/O	Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalmente 1		Discordo 2		Concordo 3		Concordo Totalmente 4	
		Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent
1	A directora da escola faz participar todos os actores escolares no processo de liderança participativa.	4	8.5	24	51.1	19	40.4	0	0.0
2	A directora motiva os colaboradores na realização de práticas educativas, influentes na vida académica dos alunos.	4	8.5	20	42.6	23	48.9	0	0.0
3	A directora toma decisões que espelham a expectativa de liderança partilhada pela classe docente.	17	36.2	11	23.4	18	38.3	1	2.1
4	O carácter ausente da directora leva a que os professores tomem iniciativas de implementação de acções educativas sem o seu conhecimento.	1	2.1	21	44.7	16	34.0	9	19.1
5	A directora decide sobre as estratégias de acção educativa e comunica aos professores e a comunidade escolar, cabendo a estes a tarefa da sua execução.	1	2.1	24	51.1	21	44.7	1	2.1
6	Os professores debatem estratégias pedagógicas e comunicam à directora para que decida sobre a pertinência das mesmas.	4	8.5	26	55.3	16	34.0	1	2.1
7	A directora é indiferente na tomada de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem.	5	10.6	21	44.7	11	23.4	10	21.3
8	Os professores sentem-se satisfeitos por poderem ter o domínio do percurso escolar de que fazem parte integrante.	16	34.0	20	42.6	8	17.0	3	6.4



Dezanove dos inquiridos, ou seja, 40.4%, concordam que a directora da escola envolve todos os actores escolares no processo de liderança participativa, contra 24 professores (51.1%) que discordam da abertura da professora à participação dos professores na liderança da escola. Quatro (8.5%) professores discordam totalmente da abertura da directora.

Quando questionados se a directora motiva os colaboradores na realização de práticas educativas, influentes na vida académica dos alunos, 23 professores (48.9%) responderam concordar com esta opinião. Entretanto, 20 professores (42.6%) e outros quatro (8.5%), respectivamente, responderam que discordam e discordam totalmente que a directora mobiliza os alunos para uma acção de práticas educativas.

Dos 47 respondentes, 11 (23.4%) e 17 (36.2%), professores, respectivamente, discordam e discordam totalmente que a directora toma decisões que espelham a expectativa de liderança partilhada pela classe docente. Opinião contrária a esta proposição é defendida por 18 (38.3%) e um (2.1%) dos professores que responderam a este questionário e que mostram a sua concordância ou concordância total, respectivamente, de que as decisões da directora espelham a expectativa da liderança partilhada na escola.

Apreciação das respostas dos professores que responderam ao inquérito denota que 21 professores, correspondentes a 44.7%, consideram que a ausência da directora não leva a que os professores tomem iniciativas de implementação de acções educativas sem o seu conhecimento. Outros informantes (16), o mesmo que (34.4%), consideram que o carácter ausente da directora leva a que os professores tomem iniciativas de implementação de acções educativas sem o seu conhecimento. Apurámos ainda que nove (19.1%) e um (2.1%) dos professores, respectivamente, concordam e discordam totalmente da premissa em apreço.

Segundo os dados na Tabela III.10, um professor (2.1%) e outros 24 (51.1%) professores que responderam à questão, respectivamente, discorda totalmente e discordam que a directora decide sobre as estratégias de acção educativa e comunica aos professores e a comunidade, cabendo a estes a tarefa da sua execução. Sobre a mesma questão, 21 professores (44.7%) concordam e um (2.1%) concorda totalmente que a directora toma decisões estratégicas da acção educativa e comunica os outros actores para a sua execução.

De acordo com as respostas dadas, mais do que a metade dos professores (26), o mesmo que 55.3%, discorda que os professores debatem estratégias pedagógicas e comunicam à directora para que ela decida sobre a pertinência das mesmas. Outros quatro (8.5%) discordam totalmente. Enquanto isso, 16 docentes (34.0%) e um (2.1%), respectivamente, concordam e concordam totalmente que os professores debatem estratégias pedagógicas e remetem-nas à decisão da directora.

Foi apurado do quadro de respostas que a directora é indiferente na tomada de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem, conforme afirmaram 21 professores (44.7%), mostrando a sua discordância, e cinco (10.6%) deles que estão totalmente discordantes. Em oposição a esta indicação, encontram-se 11 (23.4%) e dez (21.3%) professores inquiridos que, respectivamente, concordam e concordam totalmente que há indiferença da directora na tomada de decisão sobre o processo de ensino.

Do total de 46 inquiridos, 20 (42.6%) discordam que os professores se sentem satisfeitos por poderem ter o domínio do percurso escolar de que fazem parte integrante. Outros 16 respondentes (34.0%) discordam totalmente. Enquanto isso, oito professores (17.0%) e outros três (6.4%) concordam ou concordam totalmente, respectivamente, com a satisfação dos professores pelo domínio do percurso escolar de que fazem parte integrante.

## Síntese dos resultados

A Tabela III.10 mostra que, embora 24 professores (51.1%) discordem da abertura da professora à participação dos professores na liderança da escola, não deixa de ser digna de registo a opinião de 19 docentes, ou seja, (40.4%), que reconhecem e concordam que a directora da escola faz participar todos os actores escolares num processo de liderança participativa. Aliás, 23 (48.9%) dos professores inquiridos responderam concordar que a directora motiva os colaboradores na realização de práticas educativas, que influenciam na vida académica dos alunos, não obstante 20 professores (42.6%) discordarem desta premissa.

Parte significativa dos professores discorda ou discorda totalmente que a directora toma decisões que espelham a expectativa de liderança partilhada pela classe docente, conforme ilustram as respostas de 11 (23.4%) e 17 (36.2%) dos professores inquiridos. Contudo, 18 (38.3%) professores têm opinião contrária, pois concordância ou concordância totalmente que as decisões da directora espelham a expectativa da liderança partilhada na escola. Noutra dimensão, 16 informantes, o mesmo que (34.4%), consideram que o carácter ausente da directora leva a que os professores tomem iniciativas de implementação de acções educativas sem o seu conhecimento.

Vinte e quatro professores (51.1%) discordam que a directora decide sobre as estratégias de acção educativa e comunica aos professores e a comunidade, cabendo a estes apenas a tarefa da sua execução. Outrossim, 21 (44.7%) professores concordam totalmente que a directora toma decisões estratégicas da acção educativa e comunica os outros actores para a sua execução. Mais do que a metade dos professores, 26 (55.3%), têm opinião contrária ao assumirem que os professores é que debatem estratégias pedagógicas e comunicam à directora para que decida sobre a pertinência das mesmas.

Ainda no âmbito das respostas dos professores e constantes da Tabela III.10, verifica-se que, do total de 47 inquiridos, 42.6% dos professores não se sentem satisfeitos por não poderem ter o domínio do percurso escolar de que fazem parte integrante.

### 3.3 Estrutura de comando de liderança da escola

No quadro que se segue espelha-se a estrutura do comando de liderança em uso na escola de Lulane, de acordo com a opinião dos professores inquiridos. (Confira a Tabela III.11).

**Tabela III.11: Estrutura de comando de liderança em vigor na escola**

N/O	Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalmente 1		Discordo 2		Concordo 3		Concordo Totalmente 4	
		Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent
1	Os professores têm uma ligação directa e pessoal com a directora da escola.	1	2.1	23	48.9	23	48.9	0	0.0
2	A directora acolhe as propostas dos professores, quando adequadas, para a melhoria do funcionamento da escola.	1	2.1	18	38.3	28	59.6	0	0.0
3	A directora privilegia a adopção de um sistema de comunicação directa com os professores.	14	29.8	12	25.5	20	42.6	1	2.1
4	A directora possui uma forma de tratamento que obedece à equidade entre os docentes.	2	4.3	21	44.7	20	42.6	4	8.5
5	A directora usa medidas diferentes na sua actuação em resposta a situações similares de conflitos entre os professores.	2	4.3	16	34.0	29	61.7	0	0.0
6	A directora privilegia o uso de comunicação escrita na interacção entre os diferentes actores escolares.	3	6.4	23	48.9	21	44.7	0	0.0
7	A directora da escola valoriza a delegação de competências das suas atribuições para as lideranças intermédias na interacção com os docentes.	1	2.1	3	6.4	36	76.6	7	14.9
8	O processo de tomada de decisão por parte da directora é lento.	1	2.1	23	48.9	7	14.9	16	34.0
9	A directora permite que a liderança intermédia tome decisão sobre assuntos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem.	0	0.0	7	14.9	36	76.6	4	8.5
10	Há uma entrega da directora a todos os níveis no desencadear de acções que melhorem o processo de ensino-aprendizagem.	1	2.1	23	48.9	22	46.8	1	2.1
11	A directora promove o desenvolvimento das capacidades de liderança do corpo docente.	16	34.0	17	36.2	13	27.7	1	2.1
12	O sistema de comunicação entre a directora e os docentes é mediado pelas lideranças intermédias.	1	2.1	8	17.0	38	80.9	0	0.0
13	As lideranças intermédias colaboram com a directora nos processos de tomada de decisão.	2	4.3	16	34.0	27	57.4	2	4.3
14	As funções de comando de liderança têm origem sobretudo na directora.	0	0.0	3	6.4	39	83.0	5	10.6

A análise dos dados da Tabela III.1 mostra-nos um equilíbrio entre os professores que defendem existir uma ligação directa e pessoal com a directora da escola, situando-se na ordem de 23 (48.9%) docentes que responderam positivamente. Outros professores, em número de 24 (51.1%) discordam haver esta ligação.

Para 28 docentes (59.6%), a estrutura de liderança é favorável para um bom desempenho, pois a directora acolhe as propostas dos professores, quando adequadas, para a melhoria do funcionamento da escola. Contrariando esta tendência de opinião, 18 (38.3%) professores discordam e um (2.1%) discorda totalmente do acolhimento das propostas dos professores pela directora para a melhoria do funcionamento da escola.

No tocante à questão se a directora privilegia a adopção de um sistema de comunicação directa com os professores, as respostas dos nossos inquiridos produziram um quadro de resultados ambivalentes: 14 docentes (29.8%) discordam totalmente e 12 (25.5%) discordam da comunicação directa entre a directora e os professores; 21 informantes (44.7%) responderam afirmativo, concordando ou concordando totalmente.

No que concerne à questão quatro, a divergência de opiniões prevaleceu, quando procuramos saber se a directora possui uma forma de tratamento que obedece à equidade entre os docentes: 24 professores (51.1%) concordam e/ou concordam totalmente que a directora observa aspectos de equidade no tratamento dos docentes. Outra parte significativa de professores, 23 professores (48.9%), discorda e/ou discorda totalmente destas qualidades por parte da directora.

Para a maioria dos professores, 29 (61.7%), a directora usa medidas diferentes na sua actuação em resposta a situações similares de conflitos entre os professores. Existem 16 (34.0%) professores que discordam e dois (4.3%) que discordam

totalmente que a directora dá tratamento diferenciado a casos similares de conflitos entre os docentes.

Quando procuramos saber se a directora privilegia o uso de comunicação escrita na interacção entre os diferentes actores escolares, 26 (55.3%) docentes responderam negativamente, discordando e/ou discordando totalmente. Contudo, outros informantes, 21 (44.7%), afirmam que a directora usa da comunicação escrita para interagir com os outros actores escolares.

Na estrutura de liderança, uma das qualidades da directora da escola é o facto de valorizar a delegação de competências das suas atribuições às lideranças intermédias na interacção com os docentes, conforme as respostas dadas pela maioria dos inquiridos, 36 (76.6%). Professores há que possuem opiniões diferentes, dos quais três (6.4%) discordam e um (2.1%) discorda totalmente que a directora reconhece mérito das lideranças intermédias.

Quando procuramos saber dos professores se o processo de tomada de decisão por parte da directora era célere, responderam-nos não ser lento, conforme afirmaram 24 (51.1%) professores. Contrários a esta opinião existem sete (14.9%) docentes que concordam e 16 (34.0%) que concordam totalmente que a directora é lenta no processo de tomada de decisão.

Não há dúvidas em relação à questão se a directora permite que a liderança intermédia tome decisões sobre assuntos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a maioria expressa, 40 professores (85.1%), respondeu que concorda e/ou concorda totalmente. Um número ínfimo de sete (14.9%) docentes é de ideia de que a directora não deixa espaço de acção às lideranças intermédias.

No que tange à questão dez, as opiniões divergem, à medida que 24 professores (51.1%) discordam haver uma entrega da directora a todos os níveis no desencadeamento de acções que melhorem o processo de ensino-aprendizagem.

Posicionando-se a favor, existem 23 inquiridos (48.9%) que consideram que a directora se faz sentir a todos os níveis de direcção, para a melhoria do processo de ensino.

Os nossos informantes discordam que a directora promove o desenvolvimento das capacidades de liderança do corpo docente. Ilustram esta realidade os resultados apurados na tabela III.1, na qual está claro que 17 professores (36.2%) discordam e 16 (34.0%) discordam totalmente. Apenas 14 (29.9%) docentes afirmam concordar que a directora incentiva a liderança do corpo docente.

As respostas apuradas não deixam dúvidas de que o sistema de comunicação entre directora e docentes é mediado pelas lideranças intermédias, conforme espelha a opinião de 38 (80.9%) professores. Contudo, nove docentes (19.1%) não perfilham da mesma opinião, discordando.

Mais do que a metade dos informantes defendem que as lideranças intermédias colaboram com a directora nos processos de tomada de decisão. São 27 professores (57.4%) que concordam e dois (4.3%) concordando totalmente. 18 professores (38.3%) discordam da colaboração entre a directora e as lideranças intermédias da escola.

Relativamente à última questão colocada, a maioria, 44 professores (93.6%), concorda e/ou concorda totalmente que as funções de comando de liderança têm origem sobretudo na directora. Apenas um número não expressivo de três (6.4%) docentes é que discorda que, na estrutura de liderança, as funções de comando de liderança têm origem sobretudo na directora.

### **Síntese dos resultados**

Os dados apurados, constantes da Tabela III.11, mostram um equilíbrio entre as opiniões dos professores, sendo que 48.9% defendem existir uma ligação directa e pessoal com a directora da escola, enquanto 51.1% discordam haver esta ligação.

Mesmo assim, os docentes (59.6%) são de opinião que a directora acolhe as propostas dos professores, quando adequadas, para a melhoria do funcionamento da escola.

Regista-se uma posição desfavorável de 55.3% dos docentes, quando a questão é se a directora privilegia a adopção de um sistema de comunicação directa com os professores. Contudo, consideram que a directora possui uma forma de tratamento que obedece à equidade entre os docentes, conforme afirmaram 51.1% dos professores. Outrossim, 61.7% dos professores entendem que a directora usa medidas diferentes na sua actuação em resposta a situações similares de conflitos entre os professores.

Menos do que a metade (44.7%) dos professores afirma que a directora privilegia o uso de comunicação escrita na interacção entre os diferentes actores escolares. Nota positiva é que, na estrutura de liderança, uma das qualidades da directora da escola é a valorização da delegação de competências das suas atribuições para as lideranças intermédias na interacção com os docentes, como revelam 76.6% dos inquiridos. Abona ainda a favor da directora o facto de ela envolver os professores no processo de tomada de decisão por parte da directora, com 51.1% de indicação.

Uma maioria expressa de 85.1% de docentes é de opinião que a directora permite que a liderança intermédia tome decisão sobre assuntos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem. Mas registam-se opiniões divergentes, quando a questão é se a directora se entrega a todos os níveis no desencadeamento de acções que melhorem o processo de ensino – aprendizagem, com 51.1% de reprovação; os remanescentes 48.9% dos inquiridos afirmaram a sua concordância. Os informantes discordam que a directora promove o desenvolvimento das capacidades de liderança do corpo docente, como ilustra a opinião de 70.2%.

O sistema de comunicação entre a directora e os docentes é mediado pelas lideranças intermédias, como espelha a opinião dos (80.9%) professores. As lideranças intermédias colaboram com a directora nos processos de tomada de decisão (57.4%).



A maioria, 93.6% dos professores, é da opinião que as funções de comando de liderança têm origem sobretudo na directora.

### 3.4 Factores impulsionadores da acção educativa dos professores

A tabela III.12 apresenta os factores que impulsionam a acção educativa dos professores ao nível da escola de Laulane, conforme opinião dos nossos inquiridos (Tabela III.12).

**Tabela III.12: Factores impulsionadores da acção educativa dos professores**

N/O	Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalmente 1		Discordo 2		Concordo 3		Concordo Totalmente 4	
		Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent
1	O trabalho em equipa entre professores que leccionam a mesma disciplina.	0	0.0	2	4.3	29	61.7	16	34.0
2	A ajuda mútua entre os docentes na resolução de problemas suscitados na acção educativa.	0	0.0	0	0.0	29	61.7	18	38.3
3	A promoção de encontros entre os docentes da escola para o aperfeiçoamento dos conteúdos de ensino.	2	4.3	11	23.4	17	36.2	17	36.2
4	A valorização de inteligência estratégica e de práticas de liderança em uso na escola.	2	4.3	12	25.5	30	63.8	3	6.4
5	A entrega dos líderes no desencadeamento de acções na escola para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.	3	6.4	9	19.1	32	68.1	3	6.4
6	A preparação e realização colectiva de acções educativas em cada grupo de disciplina.	0	0.0	6	12.8	23	48.9	18	38.3
7	O ambiente criado na escola para a realização das actividades escolares.	1	2.1	9	19.1	23	48.9	14	29.8
8	A boa colaboração existente entre os diferentes grupos de disciplina ao nível da escola.	0	0.0	6	12.8	24	51.1	17	36.2
9	A identificação de diferentes actores (alunos, professores, comunidade, entre outro) com o projecto escolar.	1	2.1	13	27.7	18	38.3	15	31.9
10	A procura de soluções mútuas para a resolução de conflitos.	0	0.0	13	27.7	16	34.0	18	38.3

De acordo com as respostas dadas, os professores consideram que o trabalho em equipa entre professores que leccionam a mesma disciplina impulsiona a acção educativa. Esta opinião é manifesta por 29 (61.7%) respondentes, que concordam, e 16 (34.0%) que concordam totalmente. Os restantes professores discordam desta premissa.

Em relação à questão sobre ajuda mútua entre os docentes na resolução de problemas suscitados na acção educativa, 29 (61.7%) professores responderam

positivamente, mostrando a sua concordância, e 18 (38.3%) professores afirmaram-se sem dúvidas, estando de acordo total. É curioso que, dos 47 inquiridos, nenhum docente respondeu negativamente, discordando e nem discordando totalmente.

No que respeita à promoção de encontros entre os docentes da escola para o aperfeiçoamento dos conteúdos de ensino, os dados apurados mostram concordância por parte de 17 professores, correspondendo a 36.2%. Igual número (17) concorda totalmente. Contudo, existem 13 professores que têm opinião contrária, sendo que 12 (25.5%) discordam e um (4.3%) discorda totalmente.

Para a maioria dos professores (30) que corresponde a 63.8%, a valorização de inteligência estratégica e de práticas de liderança em uso na escola constitui factor motivador da acção educativa dos professores, sendo que concordam com esta premissa. Três informantes (6.4%) concordam totalmente. Dos 14 professores que responderam negativamente, 12 (25.5%) discordam e dois (4.3%) discordam totalmente que a valorização de inteligência estratégica e de práticas de liderança em uso na escola traga uma mais-valia para a acção educativa dos professores.

A análise dos resultados deste quadro revela que 32 professores (68.1%) concordam que existe a entrega dos líderes no desencadeamento de acções na escola para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Outros três (6.4%) concordam totalmente. Um número de 12 docentes tem opinião contrária, sendo que nove (19.1%) discordam e três (6.4%) discordam totalmente que a entrega dos líderes na escola melhore o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à preparação e realização colectiva de acções educativas em cada grupo de disciplina, 41 professores têm opinião positiva, à medida que 23 (48.9%) e 18 (38.3%) concordam e concordam totalmente com a premissa. Apenas seis, o mesmo que 12.8%, discordam que a preparação e realização colectiva de acções educativas pelos grupos de disciplina seja factor impulsionador da acção educativa dos professores.

O ambiente criado na escola para a realização das actividades escolares, segundo a opinião da maioria dos professores, expressa em 37 resposta, das quais 23 (48.9%) correspondem ao concordo e 14 (29.8%) ao concordo totalmente. Os outros inquiridos dividem-se entre os nove (19.1%), que discordam, e um (2.1%) que discorda totalmente desta enunciação.

No que se refere à boa colaboração existente entre os diferentes grupos de disciplina ao nível da escola, como factor impulsionador, os professores revelam unanimidade na sua opinião. Uma maioria bem expressiva de quarenta e um docentes (87.2%), vinte e quatro (51.1%) concorda e dezassete (29.8%) concordam totalmente, na boa colaboração como elemento impulsionador da acção educativa. Um número ínfimo de seis inquiridos (12.8%) afirma não concordar desta premissa.

Face à concentração de trinta e três (70,2%) das respostas nas opções concordo e concordo totalmente, pode-se dizer que os professores entendem que a identificação de diferentes actores com o projecto escolar, tem impacto positivo na acção educativa. Rigorosamente, dezoito professores (38.3%) concordam e quinze (31.9%) concordam totalmente. Desta questão, são apenas treze (27.7%) os que discordam e um (2.1%) que discorda totalmente.

Chamados a se pronunciarem se a identificação de diferentes actores (alunos, professores, comunidade, entre outros) com o projecto escolar, impulsiona a acção educativa dos docentes, obtivemos o seguinte quadro de resultados, que mostra que dezoito (38.3%) professores responderam concordar e quinze (31.9%) afirmam concordar totalmente. Ainda nesta premissa, treze inquiridos (27.7%) discordam e um (2.1%) discorda totalmente que a identificação de diferentes actores com o projecto escolar impulsiona a acção educativa.

No que tange à última questão deste quadro, dezasseis (34.0%) professores concordam e dezoito (38.3%) concordam totalmente. Outrossim, existem apenas treze

(27.7%) docentes que discordam, que a procura de soluções mútuas para a resolução de conflitos escolares contribua para o incremento da acção educativa dos professores.

### **Síntese dos resultados**

No que concerne a factores impulsionadores da acção educativa, como consta da Tabela III.12, na opinião de (61.7%) dos professores destaca que o trabalho em equipa entre professores que leccionam a mesma disciplina impulsiona a acção educativa. O mesmo número considera que sempre prevalece a ajuda mútua entre os docentes na resolução de problemas suscitados na acção educativa. Da mesma forma, uma maioria cumulativa de 72.3% dos docentes indica haver promoção de encontros entre os docentes da escola para o aperfeiçoamento dos conteúdos de ensino

Os professores consideram que a valorização de inteligência estratégica e de práticas de liderança em uso na escola, constitui factor motivador da acção educativa dos professores (63.8%). Outrossim, 68.1% dos docentes considera que a entrega dos líderes no desencadeamento de acções na escola melhora o processo de ensino e aprendizagem.

A preparação e realização colectiva de acções educativas em cada grupo de disciplina, têm sido maioritariamente apontado como factor impulsionador da acção educativa dos professores, ao registar uma indicação de 87.2%. Igualmente, o ambiente criado na escola para a realização das actividades escolares, favorece as acções educativas, na opinião da maioria dos professores (78.7%). Dos docentes, (87.2%), revelam que a boa colaboração existente entre os diferentes grupos de disciplina ao nível da escola, concorre como factor impulsionador da actividade de educação.

Existe um entendimento generalizado de que a identificação de diferentes actores com o projecto escolar, tem impacto positivo na acção educativa (70.2%).

Embora 27.7% dos docentes discorda, a opinião da maioria dos inquiridos (70.2%) entende que a identificação de diferentes actores, com o projecto escolar, impulsiona a acção educativa dos docentes. Da mesma sorte (74.5%) professores concorda da opinião que a procura de soluções mútuas para a resolução de conflitos escolares contribua para o incremento da acção educativa dos professores.

### 3.5 Factores inibidores da acção educativa dos professores

A tabela que abaixo se indica apresenta os elementos ou factores inibidores da acção educativa dos professores ao nível da escola Secundária de Laulane, conforme opinião dos nossos inquiridos. (Vide a Tabela III.13).

**Tabela III.13: Factores inibidores da acção educativa dos professores**

N/O	Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalmente 1		Discordo 2		Concordo 3		Concordo Totalmente 4	
		Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent
1	Dificuldade de interacção entre os docentes devido ao exercício de mais do que uma função.	24	51.1	15	31.9	6	12.8	2	4.3
2	Insuficiência de meios e equipamento de trabalho para o processo docente.	7	14.9	4	8.5	30	63.8	6	12.8
3	Alteração sistemática dos critérios de avaliação do desempenho dos alunos.	4	8.5	11	23.4	28	59.6	4	8.5
4	Desajuste entre a exigência do sistema de ensino em uso e os conteúdos temáticos oficiais disponíveis.	1	2.1	16	34.0	24	51.1	6	12.8
5	Fraca actualização dos docentes em relação aos novos conteúdos escolares.	1	2.1	20	42.6	23	48.9	3	6.4
6	Falta de acompanhamento dos docentes em relação aos novos conteúdos escolares.	1	2.1	26	55.3	17	36.2	3	6.4
7	Falta de motivação dos professores para se envolverem activamente em acções educativas na escola.	0	0.0	5	10.6	23	48.9	19	40.4
8	Falta de apoio dos pais e encarregados de educação nas acções educativas da escola.	0	0.0	6	12.8	31	66.0	10	21.2
9	A falta de condições necessárias para a acção educativa dos docentes, providenciadas pelas lideranças.	0	0.0	11	23.4	31	66.0	5	10.6

Relativamente a este quadro de resultados, os nossos informantes na ordem de vinte e quatro (51.1%) discordam totalmente haver dificuldade de interacção entre os docentes devido ao exercício de mais do que uma função. Igualmente quinze professores (31.9%) discordam com a existência de dificuldades. Existe opiniões de

seis professores (12.8%) e dois (4.3%), que concordam ou concordam totalmente, respectivamente, que o exercício de mais do que uma função pelos professores tenha implicação na interacção entre os docentes.

No que tanque a insuficiência de meios e equipamento de trabalho para o processo docente, apuramos que trinta professores, o mesmo que (63.8%) e outros seis (12.8%) responderam categórico, concordarem ou concordarem totalmente, que a exiguidade dos meios tenha influência na actividade docente. Enquanto isso, quatro (8.5%) informantes e sete, o mesmo que (14.9%) têm opinião contrária, discordando ou discordando totalmente sobre o impacto que a insuficiência de meios e equipamentos tem para o processo docente.

Outra dimensão que se analisa neste quadro tem a ver com a alteração sistemática dos critérios de avaliação se interfere no desempenho dos alunos. Desta questão obtivemos as seguintes opiniões, vinte e oito (59.6%) informantes e ainda quatro (8.5%) inquiridos concordam ou concordam totalmente que esta alteração traz implicações na aferição do desempenho dos alunos. Noutra vertente de ideias, onze docentes (23.4%) discordam e quatro (8.5%) discordam totalmente que esta alteração possa ter implicação no desempenho dos alunos.

A apreciação do quadro mostra que vinte e quatro professores, ou seja, (51.1%), concorda que o desajuste entre a exigência do sistema de ensino em uso e os conteúdos temáticos oficiais disponíveis, constitua um factor inibidor da acção educativa dos professores, e, seis deles (12.8%) concordam totalmente com esta premissa como factor inibidor. Contudo, dezasseis (34.0%) respondentes discordam haver desajuste entre o sistema e os conteúdos temáticos disponíveis. Na mesma linha um docente (2.1%) discorda totalmente com esta premissa.

Vinte e três professores (48.9%) concordam haver fraca actualização dos docentes em relação aos novos conteúdos escolares, constituindo-se num factor inibidor da acção educativa dos professores. Em contrapartida, vinte informantes, o

mesmo que 42.6%, concorda ser elemento limitador a fraca actualização dos docentes. Três professores (6.4%) concordam totalmente que esta situação contribui sobremaneira, enquanto um (2.1%) discorda totalmente que a fraca actualização seja factor determinante da acção educativa dos professores.

Dos quarenta e sete respondentes, vinte e seis (55.3%) professores discordam que a falta de acompanhamento dos docentes em relação aos novos conteúdos escolares, é motivo que influencia a acção educativa dos professores, sendo que um docente (2.1%) discorda totalmente desta premissa. É opinião de dezassete docentes (36.2%), que a falta de acompanhamento dos docentes em relação aos novos conteúdos inibe a acção dos professores. Três professores (6.4%) concordam que esta situação determina totalmente a acção educativa.

No que concerne a esta premissa vinte e três professores (48.9%), concorda que a falta de motivação dos professores para se envolverem activamente em acções educativas na escola é fundamento determinante para a acção educativa dos professores. Outros dezanove (40.4%) concordam totalmente que a falta de motivação implica negativamente no desempenho docente. Em conformidade com os resultados, nenhum dos professores indica que a falta de motivação constitui elemento inibidor, ademais cinco deles (10.6%) discordam ser a falta de motivação dos professores como elemento inibidor da acção educativa.

Dos nossos inquiridos, a maioria de trinta e um professores (66.0%) concordam haver falta de apoio dos pais e encarregados de educação nas acções educativas da escola, sendo que outros dez docentes (21.2%) concordam totalmente ser factor inibidor a falta de apoio pelos pais e encarregados de educação. Seis informantes, perfazendo 12.8%, discordam desta premissa.

No que concerne a falta de condições necessárias para a acção educativa dos docentes, providenciadas pelas lideranças, um total de quarenta e sete dos informantes, trinta e um, o equivalente a 66.0%, concorda que esta premissa vinca para

a acção educativa como inibidor. Outros cinco docentes (10.6%) concordam totalmente, sendo que onze, o mesmo que 23.4%, discordam ser factor determinante a falta de condições providenciadas pelas lideranças.

### **Síntese dos resultados**

Como apurado pela Tabela III.13, os professores discordam haver dificuldade de interacção entre os docentes devido ao exercício de mais do que uma função, como opinam 51.1%. Igualmente quinze professores (31.9%) discordam com as dificuldades decorrentes do exercício de mais que uma actividade. No que tange a insuficiência de meios e equipamento de trabalho para o processo docente, um número expressivo dos respondentes (63.8%) considera ser um factor inibidor, havendo opinião da minoria (14.9%) que discordam ou discordam do impacto que a insuficiência de meios e equipamentos tem para o processo docente.

Em conformidade com a opinião de 59.6% dos informantes, a alteração sistemática dos critérios de avaliação interfere sobremaneira no desempenho dos alunos. Na mesma sequência, 51.1% dos professores advoga que o desajuste entre a exigência do sistema de ensino em uso e os conteúdos temáticos oficiais disponíveis, constitui um factor inibidor da acção educativa dos professores. Não menos importante é a opinião de 34.0% dos respondentes que discordam como factor inibidor o desajuste entre o sistema e os conteúdos temáticos disponíveis.

Os docentes concordam haver fraca actualização dos docentes em relação aos novos conteúdos escolares, constituindo-se num factor inibidor da acção educativa na ordem de 48.9%. Noutra dimensão, 55.3% professores discorda que a falta de acompanhamento dos docentes em relação aos novos conteúdos escolares, seja motivo que influencia a acção educativa dos professores. Mesmo assim, na opinião de 36.2%, a falta de acompanhamento dos docentes em relação aos novos conteúdos inibe a acção dos professores.



A falta de motivação dos professores para se envolverem activamente em acções educativas na escola é apontada em 48.9% dos professores inquiridos como não sendo muito preponderante na acção educativa dos professores. Mas afirmam haver falta de apoio dos pais e encarregados de educação nas acções educativas da escola, conforme ilustra a percepção de 66.0% dos professores que responderam a esta questão. Ainda entra no leque dos factores inibidores, a falta de condições necessárias para a acção educativa dos docentes, providenciadas pelas lideranças, como expresso por 66.0% dos professores.

O grosso das opiniões dos professores converge no sentido de que os factores inibidores da acção educativa dos professores, revestem diferentes facetas, a sua verificação cumulativa é que pode ditar o sucesso ou não do processo de ensino e aprendizagem na escola.

### 3.6 Relação entre modos de liderança e os resultados educativos

A tabela a seguir mostra a relação entre os modos de liderança e os resultados educativos alcançados ao nível da escola de Laulane, segundo a percepção dos nossos inquiridos. (Confira a Tabela III.14).

**Tabela III.14: Relação entre o modo de liderança e os resultados educativos**

N/O	Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalmente 1		Discordo 2		Concordo 3		Concordo Totalmente 4	
		Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent
1	A valorização da partilha de responsabilidade docente, na realização dos objectivos escolares, favorece a estabilização social.	1	2.1	9	19.1	21	44.7	16	34.0
2	As lideranças que incentivam a participação das comunidades facilitam a adesão dos diferentes actores educativos.	0	0.0	2	4.3	24	51.1	21	44.7
3	A liderança escolar que projecta uma visão firme consegue promover a excelência entre os diferentes actores.	0	0.0	7	14.9	22	46.8	18	38.3
4	Uma liderança que comunica e partilha os progressos alcançados tem mais possibilidade de obter maior sucesso escolar.	0	0.0	2	4.3	12	25.5	33	70.2
5	Os padrões académicos de excelência, que se manifestam pela definição de objectivos,	0	0.0	4	8.5	22	46.8	21	44.7

	procedimentos e estratégias adequadas alcançam melhores níveis de desempenho.								
6	A liderança que fomenta um bom relacionamento entre a comunidade escolar consegue levar a um envolvimento activo da mesma.	0	0.0	2	4.3	28	59.6	17	36.2
7	A liderança, ao promover o desenvolvimento profissional dos docentes, potencia os desempenhos escolares dos alunos.	0	0.0	3	6.4	17	36.2	27	57.4
8	As lideranças intermédias (coordenadores de disciplina, directores de turma, chefes de secções) influenciam a melhoria dos níveis de desempenho escolar dos alunos.	0	0.0	3	6.4	30	63.8	14	29.8
9	A visibilidade da directora na escola, na sala dos professores e nas salas de aula reforça a motivação da classe docente no processo de ensino.	1	2.1	6	12.8	31	66.0	9	19.1

Os participantes do inquérito na ordem de nove professores (19.1%) discordam haver uma valorização da partilha de responsabilidade docente na realização dos objectivos escolares. Vinte e um professores (44,7%) concordam e (34.0%) concordam totalmente que a valorização da partilha de responsabilidade docente, na realização dos objectivos escolares, favorece a estabilização social. Apenas um (2.1%) discorda totalmente desta opinião.

Vinte e quatro docentes (51.1%) concordam e vinte e um (44.7%) professores concordam totalmente que as lideranças que incentivam a participação das comunidades facilitam a adesão dos diferentes actores educativos. Mesmo assim, dois dos professores (4.3%) discordam com esta premissa.

Quando questionados se a liderança escolar que projecta uma visão firme consegue promover a excelência entre os diferentes actores, vinte e dois (46.8%) e dezoito (38.3%) professores responderam concordar ou concordar totalmente com esta opinião. Os restantes sete professores (14.9%) discordam com esta proposição.

A apreciação do quadro mostra que a maioria dos professores (trinta e três), ou seja, 70.2%, concorda totalmente que uma liderança que comunica e partilha os progressos alcançados tem mais possibilidade de obter maior sucesso escolar, seguido de doze (25.5%) que concorda com a opinião. Do total dos inquiridos, dois docentes (4.3%) discordam dos progressos que decorram de uma liderança comunicativa.

Dos quarenta e sete respondentes, vinte e dois (46.8%) concordam e vinte e um (44.7%) concordam totalmente que, os padrões académicos de excelência, que se manifestam pela definição de objectivos, procedimentos e estratégias adequadas, permitem o alcance de melhores níveis de desempenho. Opinião contrária a esta proposição é defendida por quatro docentes (8.5%) que discordam.

Como indica a tabela, vinte e oito (59.6%) e dezassete (36.2%) professores concordam ou concordam totalmente que a liderança que fomenta um bom relacionamento entre a comunidade escolar conduz ao envolvimento activo da mesma. Dois professores (4.3%) são contrários a esta opinião.

Em conformidade com as opiniões dos professores, dezassete (36.2%) concordam, e vinte e sete (57.4%) concordam totalmente, que a liderança potencia os desempenhos escolares dos alunos, pela promoção do desenvolvimento profissional dos docentes. Apenas três professores inquiridos (6.4%) discordam com esta premissa.

Foi apurado do quadro das questões que as lideranças intermédias influenciam a melhoria dos níveis de desempenho escolar dos alunos, conforme sinalizado por trinta professores (63.8%), mostrando concordância e catorze (29.8%) deles, que estão totalmente de acordo. Em oposição a esta indicação encontram-se três (6.4%) professores que discordam com este entendimento.

De acordo com os resultados, trinta e um professores (66,0%), o que corresponde à maioria das respostas a esta questão, dizem concordar que a visibilidade da directora na escola, na sala dos professores e nas salas de aula reforça a motivação da classe docente. Destes, nove (19,1%) concordam totalmente. Discorda totalmente um docente (2.1%) ou discordam doze (12.8%) professores que responderam ao questionário.

## Síntese dos resultados

Os professores (Tabela III.14) destacam a valorização da partilha de responsabilidade docente na realização dos objectivos escolares, como favorecendo a estabilização social (44,7%). Sendo igualmente de opinião que as lideranças que incentivam a participação das comunidades facilitam a adesão dos diferentes actores educativos na ordem (51.1%).

Os dados revelam que uma liderança escolar que projecta uma visão firme consegue promover a excelência entre os diferentes actores (46.8%). A maioria dos professores (70.2%), é da opinião que uma liderança que comunica e partilha os progressos alcançados tem mais possibilidade de obter maior sucesso escolar.

Os professores defendem que os padrões académicos de excelência, que se manifestam pela definição de objectivos, procedimentos e estratégias adequadas, permitem o alcance de melhores níveis de desempenho (46.8%). Sendo que a liderança deve fomentar um bom relacionamento entre a comunidade escolar, conduzindo ao envolvimento activo da mesma, conforme advoga 59.6% dos professores.

É ainda opinião dos professores (57.4%) que a liderança potencia os desempenhos escolares dos alunos, pela promoção do desenvolvimento profissional dos docentes. Sendo que, neste domínio, as lideranças intermédias influenciam a melhoria dos níveis de desempenho escolar dos alunos (63.8%). Aliado à visibilidade da directora na escola, na sala dos professores e nas salas de aula reforça a motivação da classe docente (66,0%), que empresta papel relevante neste âmbito.

Tendo em atenção aos dados obtidos, as opiniões dos professores são concordantes que existe uma relação entre o modo de liderança e os resultados positivos alcançados e indicam existir uma colaboração, apoio mútuo entre os diferentes actores, na prossecução dos objectivos escolares.

Como referido em notas introdutórias deste capítulo, as linhas que se seguem dedicam-se à descrição das opiniões colhidas junto dos informantes por meio de entrevistas.

#### **4. Descrição e análise dos resultados de entrevistas**

Na pesquisa de dados para a elaboração do relatório de Tese de doutoramento, para além da recolha e análise de vários documentos orientadores de políticas educativas, foram propostas duas formas de colheita de dados, nomeadamente, o questionário e a entrevista. Nesta perspectiva, pretendemos ilustrar neste ponto os resultados de entrevistas conduzidas com a directora da escola, os directores pedagógicos do 1º e 2º ciclos, o chefe da secretaria, assim como o representante dos pais na escola.

As entrevistas obedeceram a uma sequência de perguntas estruturadas em dimensões que objectivavam colher as opiniões dos entrevistados sobre as seguintes questões: i) o conhecimento do percurso profissional dos entrevistados; ii) a organização e actuação das estruturas escolares; iii) os aspectos potenciadores e limitadores da acção educativa; e iv) a relação entre as lideranças e os resultados educativos.

Os pontos que se seguem reflectem os resultados obtidos através das entrevistas realizadas junto dos informantes previamente propostos no projecto de pesquisa deste trabalho.

## 4.1 Perfil e percepções da directora da escola

### *Percurso profissional da directora*

A primeira dimensão da entrevista propunha-se a recolher informação sobre o perfil da directora da escola, nos aspectos que se prendem com a formação, iniciação da carreira e o processo de ascensão ao cargo que actualmente exerce na escola.

Relativamente aos perfis académico e profissional, a nossa entrevistada informou-nos que possui o nível de licenciatura, e é professora já há 31 anos, tendo começado a trabalhar em 1985, na Escola Secundaria da Manhiça. Refere, assim:

(...) tenho 31 anos de serviço. Então, eu diria que comecei a trabalhar como professora de língua Portuguesa, para o nível que chamávamos de nível secundário na altura. Agora este nível é tido como Ensino Primário Completo do 2º Ciclo (EPC2). A minha formação foi no Instituto de Formação Pedagógica Filipe Elijá Machava, preparada para dar aulas de língua Portuguesa para 5ª e 6ª classes (...).

Falando sobre o processo de recrutamento como professora e aspectos que constituíram um marco na sua vida, a directora disse:

(...) na altura quando terminasse a 9ª classe a escola é que se encarregava de enquadrar os alunos, então era uma afectação directa e... nós tivemos a sorte de sermos enquadrados numa Escola Secundária, por coincidência nas proximidades da Escola de Formação de Chibututuine (...).

Para além deste enquadramento inicial, a directora deixa transparecer a sua satisfação pelos anos iniciais da carreira por ter começado a trabalhar, mas também os receios próprios da falta de experiência e por, nessa altura, residir longe da escola onde trabalhava.

(...) há muita coisa que me marcou, os meus primeiros anos foram muito bonitos porque era pela primeira vez a começar a trabalhar, mas em contrapartida estávamos numa zona

de fogo. Tínhamos que estar na escola de dia e a noite tínhamos que percorrer cerca de 60Km para irmos à vila de Manhiça para dormir e, no dia seguinte, tínhamos que fazer a mesma trajectória para escola (...).

Pronunciando-se sobre o processo de ascensão ao cargo de directora, explicou que começou como professora mas logo no terceiro ano de serviço assumiu funções de delegada de disciplina e, pela necessidade da introdução do Novo Sistema de Educação (NSE) beneficiou de uma capacitação.

(...) foi uma questão de destino, porque comecei a trabalhar como uma simples professora, sem experiência como profissional, mas felizmente no meu terceiro ano fui indicada como delegada da disciplina, e coincidentemente no mesmo ano houve uma capacitação para a introdução do Novo Sistema de Educação que acabou falindo (...). Mas já com a minha capacitação, já casada e pela minha necessidade social, fui transferida para trabalhar na Escola Secundária de Noroeste 1 como uma simples professora (...).

Um outro marco relevante no seu percurso profissional foi a conclusão do curso superior em ensino de Filosofia em 2003, que coincidiu com o convite para ser directora pedagógica na Escola Secundária Força do Povo, após ao que é solicitada para integrar o quadro de direcção da escola de Laulane.

(...) sou transferida para Escola Primária das Mahotas já a fazer o nível superior e quando conclui a parte curricular e, antes da defesa, pediram-me para que fosse Directora Pedagógica na Escola Secundária Força do Povo. Depois houve necessidade de ser transferida para aqui onde eu estou e aquilo que estava nos planos de Deus pediram que eu viesse cá à direcção como directora desde 2014 (...).

### ***Organização e estrutura pedagógica da escola***

A dimensão número dois da entrevista previa a recolha de informação sobre a organização e actuação das diferentes estruturas da escola. Nesse sentido, colocada a questão à directora, sobre a organização das estruturas pedagógicas da escola, foi nos informado que:

(...) funciona com três turnos e cada turno tem o seu director pedagógico. Temos o 1º ciclo que funciona no período da manhã, o 2º ciclo que funciona no período da tarde, e o 3º ciclo que funciona no período nocturno (...).

Face à questão sobre como se processa a relação entre as várias estruturas, ou seja, como funciona a cadeia de comando entre os diferentes níveis de liderança existentes na escola, a nossa interlocutora informou que:

(...) cada turno tem a sua autonomia, mas que tem como ponto de partida a direcção geral. Então tem a sua autonomia e quando eu pretendo saber alguma coisa dum determinado ciclo, direcciono-me para esse mesmo ciclo. A Secretaria da escola também tem a sua autonomia, mas sempre seguindo a mesma forma de agir (...).

Pronunciando-se sobre procedimento de comunicação entre os diferentes segmentos da escola, a directora referiu que tudo o que acontece na escola é do seu conhecimento e que conta com os coordenadores, directores pedagógicos e a chefe de secretaria para fazer a ligação à escola.

(...) devo e é minha obrigação aprimorar a comunicação. Em princípio nada deve acontecer de vulto na escola sem ter passado da minha pessoa como directora. Então os meus elos de ligação são esses meus colegas, os coordenadores, directores pedagógicos e o chefe da secretaria (...).

Ainda sobre o procedimento de comunicação entre os utentes interno e externo da escola, referiu que no caso de ser algo imediato faz uma cópia do que pretende comunicar e envia para os respectivos sectores, mas nos casos em que é necessário estudar soluções para problemas, convoca os coordenadores de departamento para debater e delinear estratégias. De qualquer modo, a directora reúne uma vez por mês com as lideranças intermédias.

(...) se for uma comunicação imediata, tiro cópias e direcciono aos sectores visados. Agora se for um caso para ser partilhado por todos, convoco os meus coordenadores dos diversos departamentos. Então reunimo-nos e damos a conhecer, e se for um problema para ser



estudado, para vermos como é que podemos solucionar. Então, partilho informação com os meus colegas, delineamos estratégias de superação e tem sido assim o procedimento. Independentemente de haver pontos supervenientes, como direcção reunimo-nos uma vez por mês, e sempre que haja uma informação urgente são convocados para uma reunião extraordinária fora da calendarização normal (...).

Para se inteirar de situações concretas que se passam ao nível da escola, considerando a diversidade dos actores que partilham o mesmo espaço, a directora disse que por vezes participa como acompanhante nas reuniões que os diretores pedagógicos realizam com os professores, a nível dos grupos de disciplina e de delegados.

(...) temos tido essas reuniões com os colaboradores, mas também tenho participado nas reuniões já dos directores pedagógicos com os outros colaboradores seus, como grupos de disciplina, os delegados e, por vezes, reuniões mesmo com os professores. Contudo, nesse tipo de reuniões eu participo como uma simples acompanhante, porque não tenho muita acção, por considerar que seria uma intromissão aos assuntos delegados aos meus colaboradores (...).

Na questão que se prende com enquadramento das diferentes opiniões por parte dos seus colaboradores esclareceu que

(...) para o bom funcionamento da escola eu garanto lhe que tenho o domínio na actuação, mas nunca determino algo sem ter melhor informação. Peço as sugestões dos colegas e apreciamos juntos e aquilo que é mais viável usamos para a condução dos destinos da escola (...).

No que tange ao seguimento dos objectivos da escola, a directora informou que na medida do possível orienta a sua prática enquanto líder tendo em conta as políticas nacionais para a educação e o contexto real da escola onde dirige

(...) seguimos aquilo são orientações gerais, mas também olhamos para as nossas especificidades. Temos um objectivo geral que sai de lá de direcção que gere o ensino, mas nós como uma parcela do País tentamos conciliar essa política com aquilo que é nosso, em função do contexto real, mas sem fugir daquilo que é orientação macro da própria política de educação (...).

Embora a entrevistada refira que segue as directrizes emanadas superiormente, há especificidades próprias da escola que é preciso acautelar e, neste sentido, procura encontrar soluções para os problemas e aproveitar a experiência dos outros colaboradores da escola.

(...) embora considerando a particularidade desta escola e, para responder a alguns problemas que apareçam de forma fortuita, que não sejam daquelas situações correntes ou previstas na escola, tentamos encontrar soluções segundo a nossa realidade, mas caso haja necessidade procuramos usar das experiências dos outros. Como nova na gestão, procuro saber dos meus colegas as acções que tomavam nos mesmos casos no passado e depois arranjam uma solução conciliatória com a nossa situação prevalecente, mas baseando nas experiências dos outros (...).

Solicitada a opinar sobre a avaliação das práticas dos seus coordenadores, e ou líderes intermédios no contexto actual da escola, a interlocutora começou por reconhecer ser tarefa difícil, e aliado a uma particularidade de que todos os colaboradores na área de direcção são homens, contudo, os colegas têm muito respeito da sua figura como directora. Afiançou que valoriza as opiniões dos colaboradores na vertente profissão, e todos se entregam ao trabalho, para além de uma harmónica colaboração a todos os níveis de gestão.

Ao se referir ao grau de compromisso dos docentes para a melhoria dos processos e resultados educativos da escola, a directora realçou como negativo o não cumprimento na entrega das classificações dos alunos, sobretudo, no que diz respeito aos serviços administrativos. Contudo, nestas situações não poupa esforços e tomada de medidas quando para certos comportamentos houver lugar.

(...) devo reconhecer que não há falta de respeito, mas não é fácil estar no meio de acima de oitenta professores com diferentes níveis de formação. Temos tido mais problemas na entrega dos resultados, e quando assim acontecem certas resistências, entro também mas já na qualidade de directora. Não permito que haja excesso de atrasos na entrega dos resultados. Se for necessário por a minha mão para cumprirmos as metas naquilo que for

possível. Onde eu não entendo muito bem, é na parte administrativa, estou num processo de aprendizagem. Meto a minha mão sobre o complexo das questões administrativas mas com muito cuidado (...).

Tecendo opinião sobre o modelo da actuação e acção das estruturas escolares, a directora destacou necessária uma gestão participativa e o reforço orçamental, tendo se pronunciado nos termos seguintes

(...) é preciso garantir que haja uma gestão participativa, onde todos têm direito a palavra se necessário; melhorar um pouco as condições da própria escola; reforçar as dotações orçamentais da escola que estão cada vez mais a ficar exíguos, e muitas vezes quando se diz que não há dinheiro parece que a directora tem braço de gesso (...).

### ***Elementos potenciadores e ou limitadores da acção educativa***

A terceira dimensão da entrevista está relacionada com a obtenção de informação acerca dos elementos impulsionadores e ou limitadores da acção educativa na escola, cujos resultados passamos a apresentar nas linhas que se seguem.

Dúvidas não se levantam sobre o facto de que as escolas de hoje impõem a articulação e convivência entre os diferentes actores, tais sejam professores, alunos, pessoal auxiliar, comunidade local e outros. Nesta senda, perguntado sobre os aspectos que considera potenciadores da acção educativa a directora destacou a importância do papel do Conselho de Escola, como relevou a disponibilidade de recursos indispensáveis como humanos, materiais e financeiros.

(...) como primeiro aspecto tem que se dar primazia ao Conselho da Escola, que é uma estrutura muito importante, multifuncional, que congrega vários actores, sensibilidade e experiências diferentes, que potenciados dão uma mais-valia para a escola. Devo destacar a necessidade de ter recursos materiais, financeiros e humanos à altura de responder a dimensão real da escola. Essas carências são minimizadas quando há boa colaboração entre os diferentes actores, quando há uma boa convivência entre o Conselho da Escola e a direcção da escola (...).

Chamado a se pronunciar sobre a coordenação das actividades da escola com os diferentes colaboradores, a directora reiterou o cumprimento do calendário das reuniões de concertação ordinária e extraordinária para aprimoramento da legislação e partilha das informações prementes da escola. Referiu-se nos seguintes termos

(...) fora daquelas reuniões do Conselho da Escola, temos ainda no mínimo três reuniões regulares com os encarregados de educação, para a apresentação do regulamento pedagógico. A segunda reunião para os resultados do terceiro trimestre e, a terceira para os alunos que estão em classes de exame. Mas fora disso temos tido encontros não formais com alguns dos encarregados de educação, caso algumas crianças tenham algum problema particular. Mas antes, nos meses de Março e Abril têm lugar reuniões de apresentação de directores de turma e eleição de pai e ou mãe turma, para posteriormente seleccionar os membros que vão constituir o Conselho de Escola (...).

Nesta dimensão pretendia-se igualmente anotar possíveis constrangimentos ou dificuldades de que a escola se ressentia na implementação dos projectos educativos, tendo destacado as atitudes de alguns alunos que se mostram desviados do ambiente escola, como também de parte dos professores que parecem reclamar da falta de motivação, e diz

(...) é o problema do comportamento de algumas crianças, que andam muito desligadas daquilo que é a realidade do ensino, parecem não saber porque é que estão na escola. A situação se agrava porque a esse nível de ensino a maioria já é adolescente e têm outros 'mundos' nos seus horizontes. Já tivemos momentos em que os alunos se apresentavam na escola embriagados, mas um movimento da igreja ajudou-nos a sensibilizar sobre o risco desta conduta. Mas também é verdade que temos problemas com alguns professores, que também andam sem motivação pessoal, por mais que você trabalhe, o sucesso tem sido reduzido (...).

Perguntado sobre acções para a mitigação dos fracassos no processo de ensino e aprendizagem de alunos, a entrevista referiu ser necessário um trabalho conjunto entre os colaboradores escolares, potenciação da ideia de competição positiva entre os alunos, de forma a superar os problemas que os afecta colectivamente.

(...) temos tido encontros de sensibilização aos directores de classe para redobramos esforços para o alcance dos objectivos educativos. Eu mesma dentro das minhas possibilidades passo pelas salas de aula para ver de perto o desenrolar das actividades; criamos um núcleo da escola composto por alunos que trabalha directamente connosco, e tentam puxar seus colegas que se mostram desleixados; criamos uma competitividade entre as turmas, e realçamos aquela turma que tiver melhores resultados e usamos como exemplo para as outras crianças (...).

### ***Relação das lideranças com os resultados educativos***

Com a quarta e última dimensão procurou-se obter opinião da directora mormente a relação entre as lideranças com os resultados educativos alcançados na escola. Foi um dos propósitos encontrar elementos que relacionem os resultados da escola e o processo de liderança, ao que a directora responde que não é fácil mas destaca como uma boa liderança o director pedagógico da escola.

(...) não é fácil. Tivemos o novo director pedagógico e que conseguiu pelo menos superar os resultados que apoquentavam a escola em certas classes, o que me deixa acreditar que houve uma boa liderança por parte do director pedagógico. Se se mantiver a situação prevalecente, as informações que tenho é que teremos bons resultados para este ano (2016), se comparado com o ano passado (...).

Para a melhoria de gestão e sucesso na escola, considera importante a existência de relações de confiança entre os professores, bem como a sensibilização de alunos e pais para a colaboração com a escola.

(...) é preciso ter confiança nos colegas, sensibilizar os alunos, os pais e todos aqueles que, directa ou indirectamente, fazem parte da escola. É verdade que temos autonomia como tal, mas somos sujeitos ao controlo, que sempre aparece quando alguma coisa está errada e nunca aparecem para dizer como fazer bem as coisas antes de haver algo que se estrague (...).

## **4.2 Perfil e percepções do director pedagógico do 1º ciclo**

### ***Percurso profissional do director pedagógico***

Na primeira dimensão procuramos conhecer o perfil académico e profissional do interlocutor, o qual referiu que possui o nível de licenciatura em ensino de língua portuguesa. Começou o exercício de docência na Escola Primária de Costa do Sol, em 1995. Antes de ser transferido para a escola de Laulane, onde exerce a função de Director Pedagógico do 1º ciclo desde 2014, mas antes passou pela Escola Primária Completa de Laulane.

Lamentou o facto de ter tido um processo de formação académica muito lento, o qual acabou fazendo-o sentar à mesma sala com antigos seus alunos do ensino primário

(...) num dos anos fui admitido para faculdade e no ano seguinte eu encontro-me como um dos meus primeiros alunos. Ele insistia em chamar-me de professor e eu dizia não, aqui somos colegas da turma. Aquilo mostrava a mim que tinha levado mais tempo fora da escola, parei no tempo (...).

No que concerne a experiência profissional, referiu ter exercido cargos de direcção em outros momentos anteriores, com destaque para coordenação da implementação da cadeira de língua portuguesa no novo currículo no 2º ciclo; director de classe da 11ª classe; e director pedagógico na Escola Secundária Força do Povo.

### ***Organização e modelo da estrutura pedagógica da escola***

No que tange a organização das estruturas pedagógicas da escola, como segunda dimensão da pesquisa, a área pedagógica é dirigido por um director

pedagógico, que conta com directores de classe e delegados de disciplina, para além dos próprios chefes de turma.

(...) a estrutura pedagógica é constituída pelo conselho pedagógico que é liderado por um director pedagógico, e conta com a colaboração de três directores de classe. Inclui ainda delegados de disciplina e os directores de turma.... Para nós a figura do chefe de turma não é desprezível, porque é permanente na turma e pacífica e orienta outros colegas, para além de informar a direcção sobre o decurso do processo de ensino (...).

Relativamente à coordenação das actividades dentro do processo educativo é feita em função do nível e do alvo onde a informação que se pretende veicular, destacando que algumas deliberações ou orientações de diversa natureza chegam a todos professores por via dos delegados, directores de turma e chefes de turma, que têm a responsabilidade de fazer a réplica no seu nível de acção. Acrescenta que os directores de turma são interlocutores válidos com as turmas e encarregados de educação.

Sendo de se aceitar a escola como uma organização social, com natureza e regras específicas, o entrevistado ponderou que nela, convergindo vários actores, é natural existir opiniões diferentes, que justificam a liberdade de pensamento, mas mais do que isso é importante depois encontrar consensos de que os objectivos escolares devem se atingidos.

(...) onde há dois seres humanos deve-se esperar divergência de opiniões, mas o mais importante é conversar e buscar consensos. De facto, harmonizamos as opiniões e acções para chegarmos a mesma altura ao conteúdo desejado... Essa pequena oposição justifica a liberdade de pensamento, e o mais importante é depois todos conseguirem se enquadrar e perceber que esta é uma orientação para ser cumprida e não abre espaço para criar fricções que não abonam a instituição (...).

Tendo em vista salvaguardar que os projectos educativos da escola sejam sucedidos, leva-se a cabo acções que visam fazer perceber aos actores que os objectivos da educação estão acima de todos os outros interesses particulares ou

individuais, e nada pode ser feito que ponha em causa a prossecução dos mesmos. De forma mais objectiva o entrevistado reporta que

(...) lemos os instrumentos orientadores, conservamos e procuramos socializar a transferência da orientação e a aplicação do instrumento, porque nalgumas vezes as leis existem para regular e quando nós regulamos estes pormenores não nos devemos esquecer das nossas relações sociais que sempre existiram porque nós somos uma instituição (...).

Fazendo alusão ao enquadramento de algumas sugestões ou opiniões que recebe dos colaboradores, visando o melhoramento do ambiente pedagógico da escola, o entrevistado considera sempre necessária abertura e frontalidade no tratamento das diferentes questões que são suscitadas, sem descurar medidas previstas por legislação própria.

(...) não há fórmulas mágicas para a resolução de problemas; a solução que foi implementada com sucesso num dado sector pode não produzir o mesmo resultado noutros. Portanto, considero que a melhor forma de solucionar algum problema é a conversa, a frontalidade, a abordagem séria daquilo que são diferentes problemas. Mesmo assim, dependendo da gravidade e persistência, vamos a medidas disciplinares pois existe um instrumento que nos confere esses poderes (...).

Solicitado a descrever o grau de envolvimento dos colaboradores na prossecução dos propósitos da escola, respondeu com satisfação que possuem conhecimento sobre o trabalho que realizam, pois têm perspectivas daquilo se espera deles, e canalizam informação em tempo útil.

Mormente a articulação das estruturas escolares e dos diferentes actores na prossecução dos objectivos educativos da escola, embora o pedagógico considere positivo, não deixa de frisar constrangimentos externos e internos da escola que, de certa forma, influenciam o bom desempenho das actividades. Contudo, reconhece que diante desta realidade não se pode ficar indiferente e assistir passivamente os problemas, sem dar solução devida.



(...) temos problemas dentro da escola, e outros que reflectem-se nela mas cuja génese tem a ver com a dinâmica social dos nossos alunos, dos pais ou mesmo dos encarregados de educação. As escolas não se devem eximir daquilo que são suas obrigações de formar e educar o homem. A escola deve continuar a associar a formação à educação, pois, apostando mais na educação é possível reduzir o nível de problemas que temos, e isso deve partir do comportamento do próprio professor, do valor da informação que ele leva para a sala, e do nível das intervenções que ele tem tido diante deste aluno (...).

O entrevistado sugere que para estes objectivos estratégicos do processo de ensino seja de sensibilizar aos professores que dentro do seu ofício que aspectos deve melhor para responder com as suas obrigações de acordo com a dinâmica imposta.

(...) é preciso mostrar ao professor que acima de tudo é educador, e não se deve apenas interessar com a transmissão de conhecimento, pois o conhecimento às vezes não chega ao aluno porque este já o rejeitou. Ou porque os modelos que ele usa não são adequados para a particularidade do aluno, daí que se calhar o professor deve primeiro se formatar para aquele aluno, para não correr o risco dele próprio perder qualidade (...).

### ***Elementos potenciadores e ou limitadores da acção educativa***

Para a melhoria da acção educativa dos alunos a percepção do director pedagógico é que deve haver unidade de discurso entre os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, para obstar que os alunos sejam tentados a caminhar pelo lado que se mostre vantajoso. E, diz

(...) deve haver harmonia entre o discurso do professor e dos encarregados de educação, porque entre estas duas partes está o aluno. Os discursos de ambas as partes não se podem anular mutuamente porque isso pode desviar o nosso aluno. Mesmo quando se conhece qualidades menos abonatórias do professor, é sempre bom e melhor não as proferir diante do educando, porque estaremos a dizer a este educando para não aproveitar nada daquele docente. Devido a conjuntura actual do aluno ele acabará ficando do lado daquele que tem informações que o beneficia (...).

Ainda sobre os aspectos limitadores da acção educativa dos alunos, refere que do lado dos professores por vezes são chamados a responder a tarefas que contrariam o seu dever de ofício primário, tudo por conta de insuficiências que a escola atravessa neste momento.

(...) há problemas que as vezes transcendem aquilo que deviam ser as atribuições da função. Os alunos têm problemas diversos, vezes há que desmaiam na escola e os professores têm que levá-los ao hospital e nesse momento o processo de ensino parou. A escola não tem uma equipa de primeiros socorros que podia fazer as intervenções pontuais (...).

Não menos destacados factores constrangedores ao processo são os aspectos de natureza interna da escola, respeitantes aos meios de ensino e a assiduidade do próprio corpo docente que, nas suas palavras, o pedagógico reconhece

(...) insuficiência ou lentidão na alocação de recursos para a reprodução de materiais de ensino, que compromete o seguimento do calendário de actividades. Mesmo com o domínio claro dos horários por parte dos professores, momentos há que chegam tarde, o que piora a situação quando se trate de dias de avaliação. A insuficiência de materiais na biblioteca, aliado escassez de recurso financeiro, é outro dos aspectos que enfermam o processo (...).

Reportando-se a acções que restringem o processo educativo frisou que nalgumas vezes a escola recebe inspecção decorrente de denúncias feitas por indivíduos que o fazem de má-fé. Pedem ou exigem que o professor dê o seu máximo para os resultados serem favoráveis, e para depois aparecer o inspector a dizer que tem denúncia de que o professor suspendeu o aluno, enquanto isso nem sempre corresponde a alguma realidade, o que acaba obstruindo aquilo que é o ritmo normal de trabalho. O professor fica bloqueado e dificilmente consegue recuperar, e isto é uma barreira para aquilo que é o nosso trabalho e para o processo.

## ***Relação entre a liderança e os resultados educativos***

A última dimensão da entrevista recolhe e descreve os elementos que ajudam a relacionar os resultados globais da escola e o processo de liderança na escola. Mormente a esta questão, o nosso interlocutor respondeu categórico que no passado o nível de aproveitamento escolar dos alunos era fraco

(...) se olharmos para o índice de reprovações que eu encontrei em 2014 parecia indicar haver vingança entre os diferentes actores da escola, sobretudo, os professores que crucificavam o sector pedagógico e por isso castigava os alunos. Este cenário inverteu-se significativamente nos últimos momentos a avaliar pelo desempenho preliminar (...).

Para a melhoria de gestão e sucesso na escola, o entrevistado entende como relevante o aprimoramento do sistema de comunicação, a promoção de acções que visem antecipar situações de potenciais riscos e a participação dos actores da escola. Considera, portanto, necessário

(...) uma saudável e atempada comunicação entre todos os colaboradores; definição clara dos propósitos visados pela escola. Proactividade sobre os resultados, de modo a reduzir riscos decorrentes do excesso de mudança de procedimentos e do alinhamento das cadeiras que compõem a grelha curricular de cada classe; aprimoramento dos níveis de colaboração entre todos actores, nomeadamente, professores, pais, alunos e outros, de modo a valorizar o trabalho de ensino e a vida de todos (...).

### **4.3 Perfil e percepções do director pedagógico do 2º ciclo**

#### ***Percurso profissional do director pedagógico***

Esta primeira dimensão sobre o percurso profissional propõe-se a caracterizar o perfil do interlocutor, o qual referiu que fez o nível médio em Geografia e História. Já ao nível superior formou-se em Geografia, com orientação em planificação de desenvolvimento regional.

Iniciou a sua carreira de professor no Instituto Médio Filipa Elidja Machava em 1992. Passou depois pela Escola Secundária Eduardo Mondlane, onde exerceu as funções de director de classe da 12ª classe, e, actualmente, é director adjunto pedagógico do 2º ciclo desde 2011, na escola de Laulane. O dirigente possui uma experiência de mais de 21 anos de serviço, dos quais 10 exercidos ao nível do ensino primário. Alegra-se de ter passado muito tempo nas classes de iniciação, facto que o ajudou a ter melhor compreensão da diversidade do comportamento dos alunos, que hoje constitui elemento que o fortalece na função que desempenha.

Sobre o processo de ascensão ao cargo que hoje dirige, começou por observar que na vida profissional, quando se ascende a um certo tipo de responsabilidade acabamos vendo que se calhar estamos a dar um pouco de nós, e há quem nos vê, valoriza nosso trabalho, então melhoramos cada vez mais a nossa dedicação ao trabalho e ganhamos autoconfiança.

(...) portanto, a indicação para o cargo que exerço acontece numa situação em que quase toda a direcção da escola anterior acabava de ser transferida para várias outras escolas ou tinha cessado de cargo. Então, fui solicitado para assumir esta função e, mesmo como inexperiente na área, acabei aceitando e estou aqui (...).

### ***Organização e modelo da estrutura pedagógica da escola***

A segunda dimensão da pesquisa dedicou-se a apreciação da organização e do modelo das estruturas pedagógicas da escola. Relativamente a esta questão, o pedagógico descreveu que a composição da estrutura de liderança começa da própria directora da escola, passando pelos directores pedagógicos que dirigem cada ciclo, e estende até aos chefes de turma.

(...) nós como directores pedagógicos respondemos directamente pelas áreas pedagógicas de cada ciclo. Por cima de nós esta a directora da escola que superintende não só a área pedagógica, como também todas as outras áreas que funcionam e fazem funcionar o

complexo escolar. Seguem dentro desta estrutura os directores de classe, delegados de disciplina, directores de turma, o colectivo de todos os professores e os chefes de turma e seus adjuntos. O sector pedagógico é gerido pelo conselho pedagógico e composto por directores de classes e de disciplina, e reúne-se regularmente para definir estratégias e percurso da área para certos fins concretos (...).

Em termos funcionais, e dentro da estruturada da cadeia de comando entre os diferentes níveis de liderança, o director pedagógico é o elo de ligação e de consensualização dos diferentes actores educativos, e expressa-se nos seguintes termos

(...) o director de classe responde em relação a todas questões que se prendem com a classe, busca informações de topo para a classe, como traz os consensos da classe para os níveis imediatamente superiores dentro cadeia de direcção da escola. O director de classe reúne-se com os professores da classe e seus delegados para esse nível. Serve de veículo de comunicação e disseminação de informações para aqueles níveis, como responde naqueles níveis da estrutura (...).

Referindo-se às formas de comunicação entre os diferentes níveis de direcção, o entrevistado reconheceu, primeiro, que a informação escrita é provável a qualquer altura, mas em algumas situações a questão da escrita leva o seu tempo que pode ser moroso, e por isso não concorrer com o nível de urgência suscitada.

(...) reunimo-nos normalmente dependentemente da urgência da informação a dar ou a colher. Se há algumas situações que devem ser debatidas de forma rápida e urgente, para além daquelas que cabem nas reuniões quinzenais, mesmo por via de telefone ou contacto pessoal se processa a comunicação (...).

Esclareceu, ainda, o entrevistado, que

(...) para estas situações pontuais que não têm um curso normal, nelas muitas das vezes, a directora da escola convoca os directores pedagógicos, e dá a informação aos participantes, e assim se dissemina no seio dos colaboradores, o mesmo se passando para aos alunos se for disso o caso (...).

O pedagógico referiu-se ao carácter social da escola, marcado pela diversidade de opiniões dos colaboradores internos e externos e por regras específicas, que sugerem maior atenção no seu trato.

(...) o Conselho da Escola congrega muitas sensibilidades desde a direcção, professores, pais, alunos e a comunidade beneficiária das acções da escola. As decisões são com base em consensos. As preocupações das comunidades são recebidas, analisadas e enquadradas dentro da estrutura orgânica do funcionamento e dos objectivos preconizados pelo Ministério que superintende a área de Educação (...).

Sugere o entrevistado que o contexto real da escola exige dela escola uma capacidade de produzir soluções locais e de acordo com as particularidades das condições disponíveis. Por isso é da opinião de que certas estratégias e táticas próprias localizadas devem ser tomadas para a superação de algumas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

(...) o processo é feito de estratégias gerais orientadas pelo sector de educação. No terreno pode ser que se exija outras estratégias mais específicas e localizadas. Cada escola ao seu nível, e de acordo com a realidade que enfrenta, adopta uma estratégia local. A política actual é que agora o ensino deve ser centrado no aluno, e tudo o que deve ser feito deve ser do domínio do próprio aluno. Mas por vezes acontece que o aluno não tenha potencialidade de captar certas realidades, e isso obriga a encontrar outras formas de ser e de estar desses alunos (...).

De forma a incentivar a melhoria de qualidade de desempenho dos alunos, a escola adoptou uma estratégia que consiste em potenciar aulas de recapitulação aos sábados; promoção de concursos de exercitação e defesa de trabalhos entre os alunos, sobre temas específicos como forma de motivá-los a auto-superação.

(...) uma das formas que adoptamos para incentivar os alunos a melhor a sua pontuação consiste na apresentação de trabalhos na turma. Cada aluno é orientado a assumir-se como se fosse professor a leccionar uma aula na sala, e procurar mostrar seu domínio e superação face aos seus colegas (...).

Solicitado a se pronunciar sobre o envolvimento dos diferentes colaboradores nos problemas da escola, o interlocutor explicou que procura transmitir aos professores a necessidade de não só cumprir somente as metas estabelecidas, mas também falar bem da sua profissão em todo momento e em qualquer lugar.

(...) nós tentamos consciencializar aos professores para perceberem que em nenhum lugar o aluno será melhor se não for na escola e em suas mãos. Portanto, mostramos aos colegas professores que a missão deles é mesmo de educar e transmitir conhecimentos e fazer com que o aluno se descubra e busque o seu próprio conhecimento (...).

O entrevistado fala do novo plano curricular de ensino centrado no aluno, o qual embora inovador para o processo de ensino, tem registado fracassos devido ao pouco domínio metodológico pelos professores.

(...) o que tem falhado a meu ver é a forma como nós criamos esse interesse no aluno para ele ser o actor principal. Durante muito tempo o professor é que chegava na sala de aulas para transmitir o conhecimento e não o aluno a falar do conhecimento que vai gradualmente acumulando. Falha porque não conseguimos potenciar esta capacidade de materializar com que o ensino seja centrado no aluno. É preciso definir estratégias que sejam do domínio do professor para que este possa colocar o aluno como centro de aprendizagem. A aula deve ser construída pelos próprios alunos com a moderação do professor (...).

O regime e a calendarização do período de aulas em trimestres, constitui uma fragilidade aos esforços do processo de ensino, porque o aluno fica mais tempo descansado do que em actividades de formação.

(...) a calendarização de aulas em trimestre tem prejudicado os esforços que professores empreendem no processo de ensino, pois era suposto que os alunos quando vão as férias trouxessem mais energias mas, pelo contrário, voltam mais cansados e desactualizados e quando tentamos engrenar nas matérias com eles já estamos no final de outro trimestre (...).

### ***Elementos potenciadores e ou limitadores da acção educativa***

A terceira dimensão propunha-se colher os aspectos potenciadores ou limitadores da acção educativa na escola. Um registo importante destacado pelo entrevistado é a localização da escola que facilita o acesso pelos alunos provenientes de diferentes bairros da Cidade de Maputo, e motiva, por isso, maior procura, levando a que alunos de outras escolas solicitem vagas para estudar na escola de Laulane. Outro aspecto é da qualidade que se oferece, assim como os resultados que vêm sendo registados.

(...) a escola leva uma vantagem devido à sua localização estratégica, que é um ponto de passagem de pessoas de diferentes bairros para a cidade. Existe a sensibilidade de que a qualidade da escola se mede não só pelo número de alunos que a cada ano sai da escola, mas também pelo número de graduados que ingressam para o ensino superior, concorrendo muitas das vezes pela primeira (...).

Sobre os elementos que restringem a acção educativa, o entrevistado referiu-se ao momento em que a escola sofria uma série de vandalizações, mas que, para o agrado da escola já foram estancadas. Outra dificuldade que reduzia os esforços tem a ver com pessoas que vendiam produtos alcoólicos e drogas nos arredores da escola, que deixavam profundas preocupações às lideranças da escola.

(...) alguns moradores do bairro, devido a dificuldades de vária ordem, não conseguem ver facilmente aos alunos como seus filhos. Olham para os alunos como prováveis e potenciais clientes seus, e vendem-nos produtos que eles mesmos não gostariam que seus próprios filhos pudessem comprar (...).



#### **4.4 Perfil e percepções da Chefe da Secretaria**

Na sequência da pesquisa para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma entrevista à Chefe da Secretaria da escola, centrada em três aspectos, designadamente, o conhecimento do perfil profissional e académico; a percepção sobre organização e actuação das estruturas escolares; e a referência sobre os aspectos potenciadores e ou limitadores da acção educativa.

##### ***Perfil profissional da Chefe da Secretaria***

Na primeira dimensão da entrevista, sobre o perfil profissional, a nossa interlocutora informou que começou a trabalhar em 2003, numa altura em que na escola não havia dotação orçamental por parte do Orçamento do Estado, para suportar as despesas com salários e remunerações. À semelhança de alguns colegas seus, foi contratada para a área de auxiliar, cujo pagamento era com o fundo da instituição, proveniente das propinas. Na altura de contratação pesou muito a componente social, sobretudo para o facto de que acabava de perder seu marido e com crianças menores por cuidar.

(...) quando entrei para a escola estava a frequentar 8ª classe e agora já tenho 12ª classe concluída. A situação social de viúva, e com filhos menores por cuidar, obrigou-me a assumir o trabalho de auxiliar para dar sustento aos meus filhos, onde trabalhei na área das limpezas no sector administrativo. Desde 2011 para cá estou na área dos arquivos e emissão de certificados de habitações, o que contribuiu muito para o aumento da minha satisfação para o trabalho. (...).

A entrevistada embora reconheça a necessidade de ter que aprender outras funções noutras áreas, orgulha-se do facto de que a ascensão ao cargo que hoje desempenha ter sido por mérito próprio.

(...) a minha subida de posição deve-se muito a minha entrega às actividades que desempenho, e o acompanhamento cuidadoso que tive por parte da direcção da escola,

que viu a minha dedicação e empenho ao trabalho. Também tenho domínio de uso de computador, conseguido antes da minha entrada na escola, se comparado com os colegas que já estavam na secretaria desde essa altura (...).

### ***Organização e modelo de actuação das estruturas da escolar***

Reportando-se à percepção sobre organização e actuação das estruturas escolares, a entrevistada destacou o papel do sector que dirige, que constitui o espaço onde convergem os diferentes interesses dos actores.

(...) é uma área deveras importante porque serve de elo de ligação entre a comunidade e a escola, na gestão dos diferentes interesses que demandam na escola. A entrada de expedientes sempre deve acontecer por via da secretaria que, após despacho de entidade competente, expede para as áreas visadas. Os expedientes tramitados, após seu tratamento pelas áreas visadas, voltam a secretaria para pronunciamento, registo de saída e comunicação da resposta final, de acordo com o conteúdo da solicitação (...).

Como refere, existe um bom clima de trabalho dentro da escola, e a secretaria aparece como o elo de ligação entre os diferentes colaboradores, tendo em atenção o cuidado que os colaboradores da escola dispensam.

(...) a relação que se desenvolvem ao nível da escola é boa, e todos se entregam no cumprimento dos objectivos estabelecidos. Inclusive existe trabalhos que, embora não sejam da secretaria, mas dado o espírito de bem servir aos nossos beneficiários, são realizados porque formamos equipas concretas para garantir a sua execução, independentemente das atribuições particulares dos sectores (...).

Mormente a forma de comunicação entre a secretaria e a direcção da escola refere que ela flui e se processa de acordo a situação concreta, sendo predominantemente oral, de forma a garantir maior celeridade das solicitações que demandam na escola, sem prejuízo de que algumas situações concretas que assim o exigem, fazemos por escrito.

No que concerne a conciliação entre os objectivos da escola e a particularidades dos intervenientes, a Chefe da Secretaria considera que maior peso é dado ao Conselho da Escola, numa perspectiva de gestão participativa, onde se apresentam e se discutem diferentes ideias, potenciando as que se mostrem construtivas, sem ferir as orientações do Ministério que superintendente a área de Educação.

Os serviços prestados pela secretaria granjeiam elogio e apoio por parte da direcção e da comunidade que serve.

(...) existe uma participação no cumprimento dos objectivos da escola, como existe a valorização dos colaboradores deste sector. Para exemplificar, nos momentos de festividades ou eventos de abertura do ano académico, a secretaria sempre conseguiu ter funcionários que se destacam pelo seu desempenho e por isso são eleitos para serem premiados, como reconhecimento da sua entrega ao trabalho e aos objectivos da escola (...).

A entrevistada lamenta a insuficiência de quadros na área de secretaria, levando a que os poucos existentes redobrem seus esforços como forma de compensar e realizar trabalhos que, em princípio, exigiriam maior número de colaboradores, ou domínios ou habilidades específicas.

(...) na ausência ou insuficiência de um dos colaboradores, por qualquer motivo, os outros colegas conseguem dar cobertura ao trabalho, de modo a que os prazos de tramitação de expedientes sejam respeitados e os utentes sintam-se satisfeitos nas suas preocupações. Situações há que recorremos aos quadros afectos nos outros sectores para podermos ganhar deles outros domínios que eventualmente o funcionários afectos à secretaria não possuem, o que significa haver maior colaboração e vontade de bem servir e partilha de experiências entre os colegas de diferentes áreas (...).

Tendo em atenção as necessidades de gestão diárias do sector, a interlocutora considera que deveria ser reforçado número de colaboradores, actualmente em número de dois, olhando a dimensão do trabalho e da própria escola, que possui três

turnos. A situação de recursos humanos se estende a outras áreas que também têm poucos colaboradores, levando a situação de sobrecarga dos funcionários e com risco de abrandar a qualidade do seu desempenho.

### ***Aspectos potenciadores e ou limitadores da acção educativa***

A última dimensão refere-se aos aspectos potenciadores e ou limitadores da acção educativa. No rol das questões colocadas à informante sobre o processo de ensino e aprendizagem, apresenta ilações que visam melhorar as práticas pedagógicas da escola, referindo-se a utilização partilhada das infra-estruturas ou serviços disponíveis na escola.

(...) a utilização dos espaços e infra-estruturas da escola funciona através de pedidos de solicitação de serviços formulados pelos interessados, e que devem obter anuência da direcção quando se trate de salas de aulas, campos de desportos, encontros com as estruturas do bairro, assuntos de grupos religiosos, entre outros(...).

Sobre os constrangimentos à acção educativa da escola, refere-se aos problemas de falta de condições de trabalho que se prendem com a insuficiência de consumíveis de escritório, equipamento informático, e outros materiais imprescindíveis para o bom funcionamento da área, que em sua opinião acabam afectando o cidadão que necessita de ser atendido em tempo útil.

A nossa entrevistada considera-se feliz e consegue colher o apoio necessário para a prossecução dos objectivos da escola, e conta com o apoio da direcção da escola na orientação e monitoria dos trabalhos que realiza, facto extensivo a todos sectores da escola.

#### **4.5 Perfil e percepções do representante dos pais da escola**

Este ponto apresenta os resultados de entrevista desenvolvida com o Representante dos pais e ou encarregado de educação dos alunos da escola. Pela impossibilidade de recolher a informação de todos os pais da escola optou-se por entrevistar o representante dos pais dos alunos da escola. Assim, apresentam-se, sequencialmente, as opiniões do entrevistado, nas linhas que seguem.

##### ***Percurso profissional do representante dos pais***

O nosso interlocutor tem formação superior em ensino de História, e representa os pais dos alunos da escola a cerca de um ano. O que antecede a sua indicação na escola é essencialmente o facto de ter filho a estudar na escola, e por ter sido escolhido pela maioria dos pais dos alunos da escola para ser representante dos pais dos alunos que frequentam a escola.

O representante informa ter assumido esta tarefa num momento em que a escola atravessa vários problemas como absentismo dos professores à escola. Como medida imediata a representação dos pais lançou uma advertência aos professores faltosos para cumprirem com as normas de serviço que gerem a escola e a profissão docente.

(...) quando tomei esta função em 2015, havia absentismo por parte de alguns professores, sobretudo das ciências exactas como Matemática e Física. Nas ciências humanas apenas um professor de História é que fazia absentismo. Como medida urgente foi reunir em Conselho de Escola, com os professores que faltavam constantemente, para exortar sobre a necessidade de seguir com os deveres profissionais, sob pena de serem afastados da profissão de docência. Em função, disso neste ano de 2016, todos os professores dão aulas e não registamos problemas de falta de professores (...).

## ***Organização e o modo de actuação das estruturas da escola***

O segundo aspecto de destaque tem a ver com a organização e o modo de actuação das estruturas da escola. O representante afiançou que existe uma boa relação entre os diferentes interlocutores internos da escola e a comunidade dos pais ou encarregados dos alunos. E, se reportando às contribuições dos colaboradores, afirmou que existe grande receptibilidade por parte da direcção da escola.

(...) felizmente as diferentes sensibilidades são acolhidas porque há uma boa relação entre o Conselho da Escola e a direcção da escola, assim como uma boa relação entre a escola e o conselho dos pais onde eu sou o presidente. Tem sido satisfação enorme notar que aquilo é decidido pelos pais é acolhido pela direcção da escola, e aquilo que são esclarecimentos da direcção da escola para os pais também nós acatamos (...).

O representante enaltece o papel desempenhado pelo sector que superintende a área de educação que acompanha processo de ensino e aprendizagem na escola, o qual contribui para o melhoramento dos resultados da escola.

(...) a decisão do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de enviar os Inspectores escolares para trabalhar directamente com o Conselho da Escola e com a direcção veio contribuir ainda mais no melhoramento do aproveitamento escolar. Foi registado um crescimento no aproveitamento global de 18%, no 1º trimestre do ano de 2015, para um aproveitamento de 35% no mesmo período em 2016 (...).

A escola abre-se à possibilidades de partilha de infra-estruturas e espaço de lazer para a realização de diferentes actividades sociais, como se extrai das palavras do entrevistado.

(...) a comunidade beneficia-se das infra-estruturas da escola, tais como o ginásio e o campo de desportos, que tanto servem para as actividades desportivas dos jovens do bairro, assim como para a realização de eventos sociais como casamentos, reuniões da comunidade do bairro e encontros de diferentes grupos de activistas, às vezes mediante

contraprestação. Os ganhos decorrentes destas práticas ajudam a escola na manutenção da limpeza e assim como no atendimento de pequenas necessidades da escola (...).

No que tange à comunicação entre os diferentes segmentos da escola, considera de positiva e é caracterizada pela existência de troca de informação a todos os níveis, desde o topo até a base.

(...) existe uma sintonia entre os diversos actores de toda a escola. A título de exemplo, hoje em dia o delegado de disciplina entra em sintonia com a direcção pedagógica, com os professores, assim como director de classe. Este feito também se verifica na comunicação semanal entre o representante dos pais da escola e a directora. A comunicação com a direcção da escola é quinzenal e, com os restantes pais é trimestral (...).

Relativamente à natureza social da organização escolar, o representante refere ser importante o cumprimento dos comandos normativos do sector de educação no geral e enquadrá-los segundo o contexto real da escola, sobretudo, observando a necessidade de consensos permanentes.

(...) a escola é uma instituição do Estado e como tal tem normas e regulamentos próprios para o seu funcionamento, os quais são transmitidos aos alunos e os pais e outros actores educativos e devem ser obedecidos por todos. A comunidade dos pais assume e apoia também a direcção da escola para a manutenção dos regulamentos e outras normas. Em casos de alguns desrespeitos aos comandos normativos os professores convocam os pais e os alunos para reflectirem e harmonizarem os procedimentos (...).

O entrevistado destacou a existência de um maior compromisso dos pais para a melhoria dos processos de ensino e resultados educativos da escola, e enaltece o apoio e colaboração na condução dos objectivos escolares.

(...) embora os custos elevados e insuficiência de material didáctico, é de louvar a intervenção dos pais na compra do material escolar, bem como o acompanhamentos dos alunos na preparação das aulas e, sobretudo, na orientação das crianças para se apresentarem regularmente na escola (...).

## ***Elementos potenciadores e ou limitadores da acção educativa***

Esta dimensão da pesquisa pretendeu colher a percepção sobre os aspectos potenciadores e ou limitadores da acção educativa na escola. Sobre a mesma, o entrevistado foi tímido em anotar elementos concretos que possam potenciar a acção educativa na escola.

(...) há muitas hesitações dos pais, ou encarregados de educação, como dos próprios professores; a própria direcção distrital de educação, como a nível de algumas estruturas, em promover acções de impacto concretos que possam contribuir para a melhoria das condições materiais, físicas e económicas da própria escola (...).

O informante é da opinião que deve haver consideração em relação as estruturas existentes na escola, como é necessário alocar-se meios de ensino, assim como o azeio e limpeza dos espaços de ensino. Refere, igualmente, necessário, que a área que superintende a educação deve ter um papel preponderante no processo de ensino.

(...) deve haver maior consideração das tarefas do Conselho da Escola, o apoio incondicional dos professores para que se sintam motivados. A manutenção das salas de aulas e a organização da própria escola, sem descurar a consolidação do Conselho da Escola, o material didáctico, revestem-se de grande importância. O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano deve publicar o Regulamento do Conselho de Escola em Boletim da República, para que os pais o possam implementar, como uma orientação e não uma ordem, de modo a harmonizar os procedimentos dos conselhos de escola (...).

Mormente os elementos que restringem a acção educativa na escola o representante destacou, em parte, a escassez dos manuais e compêndios escolares; a insuficiência de uma política de produção de material escolar para todos os alunos; os elevados custos dos poucos materiais disponíveis, cujo custo total supera o salário mínimo da maioria dos pais e encarregos de educação.



(...) a situação prevalecente de grandes insuficiências dos meios e materiais didácticos leva a que o ensino dos alunos na escola seja caracterizada por ser uma oratura, o que torna inviável a leccionação das disciplinas que precisam de cálculo como Matemática, Física e Química, entre outras (...).

Outro aspecto de destaque que fragiliza a acção educativa da escola prende-se com factores de ordem social, que cria um défice na atenção que os professores devem dispensar ao processo de ensino.

(...) a falta de motivação para os professores, assistência social, assistência sanitária e consultas médicas, questões de lanches; as possibilidades de ajuda aos professores em situações difíceis. A conjugação destas situações cria maior défice na motivação no próprio professor, o que não permite ver melhor desempenho por falta desta motivação (...).

### ***Relação das lideranças com os resultados educativos***

A última dimensão objectivou relacionar o sucesso educativo e as práticas de liderança no contexto escolar de Laulane. O entrevistado refere-se a um momento em que o aproveitamento escolar era baixo, e a tendência actual é de melhorias significativas, mercê dos esforços conjugados dos actores escolares.

(...) já houve momentos de maior preocupação quanto aos resultados. É possível estabelecer uma relação entre os resultados globais da escola e do processo de liderança actual. Nos anos de 2013 e 2014, antes desta nova direcção tomar as actividades, os resultados na escola eram indesejáveis, porque era normal um aluno terminar o nível sem dominar os conteúdos planificados. Com a nova liderança pelo menos temos este ano boa previsão. A título de exemplo, nos últimos tempos, há alunos que em exames provinciais conseguiram melhores resultados, em disciplinas que eram problemáticas, o que significa que há um sucesso com a nova liderança porque consegue aglutinar todos os actores e consegue trabalhar com todos os professores, alunos e encarregados de educação. Há uma melhoria do processo de ensino e todos temos interesse pelo aproveitamento escolar (...).

#### **4.6 Análise dos resultados das entrevistas**

Este ponto resume os resultados colhidos através das entrevistas conduzidas a qual direccionou-se a cinco interlocutores, nomeadamente, a directora da escola, dois directores pedagógicos do 1º e 2º ciclos, a chefe da secretaria e o representante dos pais dos alunos da escola.

As questões que constituíram objecto da entrevista foram divididas em cinco dimensões, que visavam conhecer o percurso ou perfil dos informantes; as formas de organização e modos de actuação das estruturas da escola; a percepção dos processos de actuação e articulação dos colaboradores da escola; a identificação dos aspectos potenciadores e limitadores da acção educativa da escola; e a compreensão da relação entre o sucesso educativo e as práticas de liderança no contexto da escola.

Sobre a primeira dimensão, dos entrevistados apuramos que, com a excepção da chefe da secretaria, todos possuem experiência acumulada que varia entre 16 e 31 anos de serviço da área da educação. Igualmente possuem uma formação específica na área de educação, sendo que a maioria dos entrevistados já assumiu cargos de direcção, em diferentes unidades escolares, que começa desde o ensino primário. O processo de ascensão aos cargos que ocupam é resultado de desempenho demonstrado nas funções anteriores, que contribuíram para granjearem confiança até às nomeações actuais.

O representante dos pais da escola é formado em História e a sua indicação deve-se essencialmente ao facto de ter filho a estudar na escola e de ter sido eleito pelo colectivo dos pais da escola para os representar junto da escola.

No que concerne as formas de organização e modos de actuação das estruturas, a percepção dos processos de actuação e articulação dos colaboradores da escola, como segunda e terceira dimensões, é de referir-se que a escola é dirigida por uma directora da escola, coadjuvado por dois directores pedagógicos.

O regime de funcionamento da escola é de três turnos, sendo o 1º ciclo que funciona no período da manhã, o 2º ciclo no período da tarde, e o 3º ciclo que funciona no período noturno. Os três turnos têm um funcionamento autónomo, contudo, sob a liderança da directora da escola.

A cadeia de comunicação é formal, sem o prejuízo de que sempre que a urgência determinar poder se recorrer a interacção informal, entre os diferentes sectores de gestão da escola, desde os directores pedagógicos, professores, os directores de classe, os delegados de disciplina, os directores de turma, a secretaria da escola e os encarregados ou pais dos alunos. Os chefes de turma são outros actores válidos que têm um papel não desprezível, por serem permanentes nas turmas e pacificam e orientam outros colegas sobre o decurso das actividades de ensino, para além de informar a direcção sobre o decurso do processo de ensino.

Como forma prática de comunicação e interacção entre os actores da escola, realizam-se reuniões ordinárias e outras extraordinárias, cuja participação e composição são determinadas pela natureza e tipo de conteúdos que se pretendem analisar a cada momento. Ainda é digno de registo o nível de receptibilidade que a direcção da escola presta para a comunidade escolar, pois nota-se uma relação boa entre o conselho e a direcção da escola, assim como uma relação saudável entre a escola e o conselho dos pais.

A estrutura de cadeia de comando da escola respeita as atribuições adstritas a cada nível de direcção, havendo espaço de articulação e formulação de consensos a diferentes níveis de gestão, sem o prejuízo de serem comunicados para conhecimento e anuência da entidade máxima que dirige a escola. Corresponde dizer que existem na escola diferentes níveis de produção de consensos e réplica horizontal e vertical sobre matérias que dizem respeito ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Em toda esta cadeia de gestão a secretaria realiza um papel de relevo

porque serve de elo de ligação entre os diferentes níveis de direcção da escola e da comunidade escolar, na gestão dos diferentes interesses que demandam na escola.

Na quarta dimensão, que busca a identificação dos aspectos potenciadores e limitadores da acção educativa da escola, os informantes foram unânimes em considerar que na escola regista-se uma boa articulação e convivência entre professores, alunos, pessoal auxiliar, comunidade local e outros, de modo a garantir uma formação de qualidade.

Existe uma valorização cada vez mais crescente dos órgãos colegiais da escola, tais como o conselho da escola, que é uma estrutura que congrega vários actores, sensibilidades e experiências diferentes, que dão uma mais-valia para a escola. Referem ainda que, a boa colaboração, convivência entre o conselho da escola e a direcção da escola, são essenciais para reduzir o impacto decorrente da insuficiência na provisão de recursos materiais, financeiros e humanos à altura de responder a dimensão real da escola.

É de destacar, igualmente, a contribuição do cumprimento rigoroso das reuniões planificadas da escola, nomeadamente, com os encarregados de educação, do conselho da escola, da apresentação do regulamento pedagógico, dos balanços dos resultados intermédios dos alunos, para além dos encontros formais e informais com os encarregados de educação de crianças com necessidades especiais.

De forma a encorajar e motivar tanto os alunos no processo de ensino e aprendizagem, a direcção da escola, a todos os níveis, faz o acompanhamento e sensibilização pelas salas aulas, criam-se grupos de estudo guiados e uma competitividade entre as turmas e entre os alunos. Outrossim, procura-se promover uma harmonia entre o discurso do professor e dos pais ou encarregados, pelo reconhecimento de que entre estas duas partes está o aluno. Consideram, portanto, que os discursos de ambas as partes não se podem anular mutuamente, porque isso pode desviar o foco do aluno, pois este pode acabar ficando do lado daquele que tem

informações que o beneficia. A questão de fundo é que deve se transmitir a sensibilidade de que a qualidade da escola se mede não só pelo número de alunos que a cada ano sai da escola, mas que também pelo número de graduados que ingressam para o ensino superior.

Resumem os informantes que, vale como forma de melhor e potenciar a qualidade do processo de educação, dispensar maior consideração das tarefas do conselho da escola, conceder um apoio incondicional dos professores para que melhorem a sua motivação, assegurar a manutenção das salas de aulas e a organização da própria escola, sem descuidar a consolidação do conselho da escola.

Embora exista um reconhecimento inequívoco da contribuição de todos actores escolares, contudo, algumas práticas limitam a acção educativa da escola, nomeadamente, alguns comportamentos de algumas crianças, que parecem desligadas da realidade escolar, outros com problemas diversos, como por exemplo, desmaios.

Alguns problemas se prendem com certos professores que andam sem motivação pessoal, incluindo a falta de domínio e incumprimento dos horários de trabalho, havendo situações de até chegam tarde nas aulas, mesmo em dias de avaliações marcadas.

Como enumeram os entrevistados, a falta de motivação, a deficiente assistência social e sanitária, consultas médicas, a falta de lanches escolares, a falta de ajuda ao professor em situações difíceis, são elementos que ampliam o défice na motivação do próprio professor, o que reduz a qualidade do seu desempenho.

Outros problemas limitadores são de ordem conjuntural, e se traduzem na insuficiência ou lentidão na alocação de recursos materiais de ensino, comprometendo o seguimento do calendário de actividades. Outro senão alia-se à insuficiência da bibliografia recomendada, a escassez de recursos financeiros, a fraca política de

produção de material escolar para todos os alunos e os elevados custos dos poucos materiais disponíveis, cujo custo total supera o salário mínimo da maioria dos pais e encarregados de educação, factores que concorrem para onerar, prejudicar e enfraquecer a qualidade de ensino.

Decorrente da sua localização, momentos houve que a escola sofria de muita vandalização, dado que alguns moradores do bairro nem sempre têm consciente os alunos como seus filhos. Olham nos alunos como seus potenciais clientes, vendendo até produtos que nem a eles e nem aos seus próprios filhos gostariam que consumissem. É de destacar ainda a inexistência de uma equipa de primeiros socorros para intervenções pontuais em casos de urgência.

A última dimensão procurou apurar a existência de uma relação entre o sucesso educativo e as práticas de liderança em uso na escola. Os entrevistados consideram difícil estabelecer uma relação de causalidade, contudo, algumas formas concretas de encarar os problemas e desdobrar-se na procura de soluções, como qualidades típicas de um líder contribuem na melhoria dos resultados escolares.

Já em algum momento a escola foi assolada por um elevado índice de resultados negativos, mas com a indicação da direcção actual foi possível conseguir superar alguns resultados que apoquentavam a escola em certas classes, fazendo crer que esta liderança está a contribuir para a melhoria dos resultados, se comparado com os anos anteriores.

Para a melhoria de gestão e sucesso na escola, consideram importante a existência de relações de confiança entre os professores, bem como a sensibilização de alunos e pais em colaboração com a escola.

A última dimensão relaciona o sucesso educativo e as práticas de liderança no contexto escolar, sendo de destacar nas palavras dos entrevistados que existe uma

relação entre os resultados globais da escola e o processo de liderança em uso na escola.

Testemunham os entrevistados que, em anos anteriores a este, os resultados na escola eram indesejáveis. Com a nova liderança da escola já se consegue bons resultados, mesmo em disciplinas que eram tidas como problemáticas. A direcção da escola consegue aglutinar todos os actores e trabalhar com todos os professores, alunos e encarregados de educação, para melhorar o seu interesse pelo aproveitamento escolar.

Em suma, não obstante as vicissitudes de vária ordem que afectam, tais sejam a qualidade de recursos humanos, a insuficiência de meios materiais e equipamentos, assim como a redução das verbas orçamentais para o cabal atendimento das necessidades da escola, de forma a cumprir os objectivos preconizados, a liderança da escola encontra soluções locais e pontuais para assegurar que o normal desempenho da instituição não fique afectado e, em consequência prejudicar o propósito global da formação do homem do amanhã.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA**



## **1. Discussão de resultados globais de pesquisa**

Após a apresentação e análise dos dados colhidos quer através do questionário quer por via de entrevista, passamos neste ponto a fazer a discussão dos resultados apurados, procurando fazer uma triangulação entre as informações produzidas pelos instrumentos de recolha de dados e o referencial teórico.

Para a produção do relatório final desta Tese foram consultados e incorporados conteúdos resultantes da análise de documentos e materiais que versam sobre a estrutura da escola, de modo a fazer o enquadramento em que ela se insere, enquanto um estudo de caso da Escola Secundária de Laulane. O relatório inclui, ainda, dados colhidos através de duas formas de pesquisa, designadamente, por via de questionário, direccionados aos professores que leccionam na escola, e, através de entrevistas, orientadas para os membros que compõem a direcção da escola, nomeadamente, directora da escola, dois directores pedagógicos do 1º e 2º ciclos, chefe da secretaria, e o representante dos pais e encarregados dos alunos que frequentam na escola.

As duas formas de pesquisa de dados usadas para o desenvolvimento deste trabalho, têm fundamento nas palavras de Boroma (1985) que no seu trabalho reconhece como uma opção certa quando se trate de analisar um fenómeno amplo e complexo em que o conhecimento acumulado seja insuficiente para a proposição de relações de causa e efeito. “Os estudos de casos, geralmente considerados estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas” (Bell, 1993, p. 85). Aliás, combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e enriquece a visão do pesquisador quanto ao contexto em que ocorre o fenómeno Morse (1991, como citado em Neves, 1996).

Os instrumentos de recolha de dados tanto pelo questionário como pela entrevista foram divididos em cinco dimensões de investigação, as quais objectivamente procuraram colher opiniões dos informantes sobre os seguintes aspectos:

- i) Obter conhecimento sobre percurso ou perfil dos inquiridos e entrevistados;
- ii) Aferir as sobre formas de organização e modos de actuação das estruturas de liderança da escola;
- iii) Colher a percepção dos actores sobre os processos de liderança e articulação entre os diferentes colaboradores da escola;
- iv) Descrever os elementos potenciadores e ou limitadores da acção educativa da escola; e
- v) Compreender a relação entre o sucesso educativo e as práticas de liderança no contexto da escola.

As linhas que se seguem, sequencialmente colocadas, fazem o cruzamento das informações obtidas no contexto de uma Escola Secundária de Laulane, destacando a aproximação e distanciamento entre o inquérito e as entrevistas e discutir os resultados à luz do enquadramento teórico apresentado.

### **1.1 Conhecimento sobre perfil dos informantes**

Sobre a primeira dimensão, que procurou obter conhecimento sobre percurso ou perfil dos informantes, ficou expresso pelo questionário que quase a totalidade dos professores possui formação em educação ou áreas afim, e ou habilitação académica de nível superior, sendo 72.3% docentes com licenciatura, 21.3% com mestrado e 6.4% com bacharelato. Situação igual se verificou em relação aos entrevistados que, com a excepção da chefe da secretaria, todos possuem formação superior até ao nível de licenciatura.

A maioria dos professores questionados exerce actividades de docência a mais de oito anos (51.1%) na escola de Laulane. Há que destacar ainda que outra parte significativa dos professores (27.6%) tem uma experiência de serviço acima de quinze

anos nesta actividade docente, em diferentes unidades de ensino. Outra constatação importante é que 74.5% dos professores foram formados em áreas específicas da educação.

À semelhança das respostas dos professores inquiridos, a maioria dos entrevistados asseguraram-nos possuir experiência acumulada de mais de dezasseis anos de serviço e têm formação na área de educação. Número significativo dos entrevistados já vem exercendo cargos de direcção, que começa desde o ensino primário. Como referiram, ainda, no início a formação de professores estava mais ligada às classes de iniciação, do ensino primário do 1º e 2º grau, e com o aumento dos alunos graduados para o ensino secundário e técnico profissional, que não se fez acompanhar de professores habilitados para esses níveis, houve necessidade de requalificação dos professores primários com experiência aceitável para suprir lacunas no ensino secundário.

Pelos dados do questionário, maior parte dos professores (70.2%) dedica-se quase que exclusivamente às actividades de docência. Quase que a metade (46.8%) dos professores tem experiências acumuladas de docência adquiridas nas anteriores escolas de ensino. Não obstante alguns professores (10.6%) omitirem a situação da sua ocupação anterior, os dados apurados são um forte revelador de que o quadro docente da escola é adequado para responder as exigências que se impõem para integrar o corpo docente nesta escola.

Em jeito de fecho, sobre o perfil dos informantes inquiridos e entrevistados, foi notório que os mesmos possuem uma vasta experiência de trabalho como professores em diferentes instituições de ensino deste nível e inferior. Maior parte dos professores dedica-se quase que exclusivamente ao processo de leccionação na escola.

Outrossim, têm uma forte identificação com a escola, pois são colaboradores desde a sua criação, facto que contribuiu para granjear confiança até às nomeações actuais como membros da direcção. Sobre a identificação dos colaboradores com os

objectivos da escola, no seu estudo, MacBeath (1999), destaca a importância da existência de um clima de sucesso na escola, com fundamento na premissa de que todos podem aprender os saberes essenciais para a vida, e por isso necessário criar-se oportunidades para que todos possam exprimir os seus talentos, obtendo o devido reconhecimento.

## **1.2 Organização e modos de actuação das estruturas de liderança da escola**

Esta dimensão de pesquisa objectivou conhecer a forma de organização e modos de actuação das estruturas da escola de Laulane. Os dados apurados pelas entrevistas indicaram que a escola funciona em regime de três turnos autónomos e sob a direcção geral da directora da escola, sendo o 1º ciclo, no período da manhã, e o 2º ciclo, no período da tarde. No período nocturno funcionam simultaneamente o 1º e o 2º ciclos, respectivamente. Este sistema de funcionamento em turnos, tem cobertura nos termos da Lei 6/92, de 6 de Maio, que postula que este turno tem em vista dar oportunidade de escolarização dos jovens com idades para o trabalho que durante o dia se ocupavam das actividades laborais, e ou outros que por conta da idade avançada não podiam ser enquadrados no período diurno.

Em linhas gerais, a organização e funcionamento da escola de Laulane respeita o preceituado pelo artigo 10, da Lei 6/92, de 6 de Maio, que estabelece, basicamente, dois ciclos, nomeadamente, o primeiro, que integra os níveis de 8ª a 10ª classes, e, o segundo ciclo, nos níveis da 11ª e 12ª classes. A conclusão do primeiro ciclo habilita os alunos a ingressarem o segundo ciclo de ensino. Os dois ciclos proporcionam o ensino de base aos cidadãos, a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão, bem como serve de plataforma de acesso aos níveis de ensino cada vez mais elevado.

A maioria dos professores (95.7%), expressarem o seu envolvimento nas acções que visam o alcance dos objectivos educativos, bem como prestam seu apoio nas

áreas de coordenação educativa da escola. Da mesma forma, reconhecem que os estilos de liderança em uso na escola de Laulane têm vindo a contribuir para a melhoria contínua das suas práticas pedagógicas, como indicam (57.4%) os professores inquiridos.

O comprometimento com os objectivos da escola inclui um envolvimento activo dos professores, pais e encarregados de educação, assim como uma entrega abnegada dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da escola, como resultado da prevalência de boas práticas de liderança, como referido por 80.9% dos professores inquiridos.

Quando chamados a se pronunciarem sobre os efeitos da liderança em uso na escola e o sucesso nas práticas pedagógicas, os resultados apurados mostraram-se ambivalentes. Das opiniões colhidas, parte dos professores (46.8%) afirmaram que a liderança predominante não impacta significativamente nas práticas pedagógicas dos professores. Esta informação distancia-se do que Sergiovani (2004) escreveu sobre o sector escolar, quando realça a resolução de problemas através da colaboração e envolvimento dos funcionários nos aspectos críticos da escola, incluindo os valores em desenvolvimento, objectivos e a sua missão. Os professores e outros actores ou colaboradores da educação fazem parte de um grupo de trabalhos onde participam na tomada de decisões.

Afirmam, os docentes (51.1%), que a liderança da escola não motiva os professores a envolver-se nas decisões do processo de ensino e aprendizagem. Esta constatação afronta a regra de ouro, que pressupõe que em qualquer organização escolar, para o seu funcionamento exige a presença de uma liderança que saiba harmonizar os objectivos da instituição, que se materializam pelas funções de coesão e manutenção de modelos de comportamentos defendidos e os anseios interiorizados pelos diferentes actores envolvidos no processo (Bavelas, 1975, como citado em Chiavenato, 1987).

Ainda sobre a sensação de desmotivação dos professores, no seu envolvimento nas decisões de ensino e aprendizagem, Vieira (2013) encontra um perigo latente. Nos seus escritos, este autor releva a importância da comunicação entre o pessoal docente da escola e entre este e os órgãos directivos da mesma como factor para a eficácia das escolas. As práticas de auscultação dos colaboradores da escola, as decisões abertas e partilhadas, assim como a informação regular aos pais tecem uma ideia e uma prática de escola que a faz ser bem vista e apreciada pela comunidade.

Ainda sobre os efeitos da liderança em uso na escola e o sucesso das práticas pedagógicas, os entrevistados reconhecem não ser tarefa fácil conciliar as particularidades dos actores educativos e encontrar consensos sobre os efeitos de liderança nas práticas pedagógicas.

Mesmo com a suspeita de que, em parte, estas dificuldades possam ter a ver com o facto de que todos os colaboradores que fazem parte da direcção serem homens, a directora da escola não duvida do respeito e colaboração que os colegas têm de si. Mais do que isso, como defende Costa (1996) na sua concepção democrática da escola, o mais importante é que os colaboradores devem se sentir valorizados e participarem na tomada de decisões e na programação das actividades, buscando sempre a harmonia e consentimento.

Embora seja de anotar que o efeito da liderança na escola não proporcione maiores sucessos nas práticas pedagógicas, esta indicação negativa tem um efeito desprezível nos resultados globais das práticas pedagógicas da escola. Isolando-o, os professores (91.4%) mantêm competências que lhes permitem melhorar a aprendizagem dos alunos.

Como registado, os professores se mobilizam e se transmitem energia mútua em benefício da melhoria da escola, através do envolvimento e apoio entre os colegas na melhoria das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Esta opinião dos professores vem alinhar-se às palavras de MacBeath (1999), quando

destaca a importância do reconhecimento, decorrente da existência de um clima de sucesso na escola, cujo pressuposto é de que todos podem aprender os saberes fundamentais para a vida, criando-se oportunidades para que todos possam exprimir os seus talentos.

É deveras revelador o resultado produzido pelas entrevistas, o qual destacou a entrega ao trabalho, para além de uma harmónica colaboração a todos os níveis de gestão, entre os colaboradores a diferentes níveis.

Em linhas gerais, é de destacar o nível de receptibilidade que a direcção da escola presta para a comunidade escolar, que influencia positivamente na qualidade do relacionamento entre o conselho e a direcção da escola, assim como entre a escola e o conselho dos pais. A participação dos pais tem um papel fundamental na construção do processo educativo da escola, e presta um apoio activo na criação e melhoramento das condições dos estabelecimentos de ensino e na participação no processo de tomada de decisões (Nóvoa, 1995).

Embora seja expressivo o nível de compromisso que os docentes apresentam para a melhoria do processo de ensino e dos resultados educativos da escola, mesmo assim parte dos entrevistados lamenta haver problemas notáveis na entrega dos resultados por parte dos professores.

Embora os dados revelem indiferença de parte de alguns professores, esta atitude não chega a prejudicar a harmonização dos resultados globais dos alunos. Os professores são conduzidos a perceber que os objectivos da escola se sobrepõe a quaisquer outros interesses particulares, e por isso nada pode ser feito que ponha em causa a sua prossecução. Para questões de persistência, em situações anómalas que possam comprometer os objectivos globais da escola, a direcção da escola recorre à aplicação de instrumentos legais, de forma a conformar estas condutas desviantes ao marco legal da escola e da orientação superior. A liderança da escola não permite a

perpetuação de excesso na entrega dos resultados, e para tal, faz uma intervenção directa se necessário para impor o cumprimento das metas.

A diversidade cultural e antecedentes sociais podem justificar esta pequena falta de responsabilidade pelos objectivos da escola, pois no que depende da escola, os colaboradores têm perspectivas daquilo se espera deles. Alguns constrangimentos não têm a sua génese na escola, podem ter a ver com a dinâmica social dos alunos, dos pais ou mesmo dos encarregados de educação. Contudo, a escola não se deve eximir daquilo que são suas obrigações que são educar e formar o homem.

A coordenação das actividades bem como a comunicação entre os diferentes intervenientes da escola é feita em função do nível e do alvo onde a informação se pretende veicular. Esclarecem os entrevistados que algumas deliberações ou orientações de diversa natureza chegam a todos professores por via dos delegados, directores de turma, ou mesmo dos chefes de turma, que têm a responsabilidade de fazer a réplica no seu grupo de disciplina.

Como anotamos pelas entrevistas, a comunicação instituída na escola é predominantemente de natureza formal, sem o prejuízo de recorrer a uma interacção informal quando a urgência determinar, entre os diferentes sectores de gestão da escola, desde os directores pedagógicos, professores, os directores de classe, delegados de disciplina, directores de turma, a secretaria da escola e os encarregados ou pais dos alunos. Libâneo (2004) dá um acento dominante à comunicação como meio pelo qual fluem informações entre os colaboradores sempre na busca de entendimento, a qual pode logra sucesso dependendo do tipo de linguagem, dos meios de comunicação, e da posição em relação a audiência. Como conclui Libâneo, em fidelidade ao conceito de formação, os sujeitos envolvidos devem traduz o projecto político/pedagógico, visando estabelecer uma comunicação participativa, para propiciar a criação de estruturas metodológicas mais flexíveis para reinventar sempre que for preciso.



Em termos genéricos, nas escolas moçambicanas o director assume, através de contactos constantes e sistemáticos, o papel de agente da ligação entre a escola e a comunidade. Assegura o estabelecimento de uma comunicação entre os actores educativos ou os alunos, a comunidade local, os pais e ou encarregados de educação. A direcção da escola e a família compartilham a responsabilidade pela educação das crianças. Referem Sobral e Peci (2002) que o papel do director é orientado para a promoção da integração e articulação entre as variáveis humanas dentro da organização, destacando o ambiente e os colaboradores que coabitam ou têm interesse na vida da escola.

No que tange a organização das estruturas pedagógicas, a escola de Laulane é constituída pelo Conselho Pedagógico, que é liderado pelo director pedagógico, e conta com a colaboração de directores de classe, delegados de disciplina, directores de turma, e os chefes das próprias turmas.

A caminho do fim desta segunda dimensão, consideramos importante rebuscar e tomar em consideração a análise sobre a organização escolar, como um campo específico de estudo desenvolvido por Vieira (2013, citando Nóvoa (1992)). O autor destaca o movimento das escolas eficazes na sua pesquisa, sistematizando os resultados das organizações escolares em três grandes grupos de estruturas, nomeadamente, i) estrutura física da escolar, enquanto espaço escolar que deve produzir ideias e movimento no sentido da busca do conhecimento; e que deve ser pedagógico, onde os alunos aprendem lições sobre a relação entre o corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho, que constroem conhecimento; ii) estrutura administrativa da escolar, que deve privilegiar a participação na gestão dos diferentes intervenientes do teatro escolar, assegurando a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, e assegurar a preservação da sua imagem e distribuição dos espaços entre os actores escolares; e iii) estrutura social da escola dominada pelas expectativas do papel social exercido pelos pais, filhos, professores, e por todos aqueles que estão na sociedade e interagem o tempo todo através das relações sociais.

Para sumarizar, é opinião generalizada dos inquiridos (78.7%) que, embora o impacto negativo de algumas práticas e carências de vária ordem, o clima escolar prevalecente é favorável à aprendizagem e, por isso, susceptível de viabilizar o sucesso no processo de ensino.

Sobre o modelo da actuação e acção das estruturas escolares, os entrevistados consideram que, sem que se garanta uma gestão participativa, onde todos possam ter direito a palavra; a melhoria das condições da própria escola; bem como o reforço das dotações orçamentais da escola, que estão cada vez mais a ficar exíguos a cada ano, a qualidade da gestão e a realização oportuna dos passos conducentes a melhoria dos resultados, serão sempre afectados. Esta constatação traduz a consciência que os entrevistados têm de que os aspectos ora arrolados, bem harmonizados, podem gerar um bom clima escolar. Para o efeito, a escola deve levar a cabo um conjunto de actividades e projectos escolares, onde a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, e fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa e ajudar a identificar e resolver problemas (Bolívar, 2003).

### **1.3 Percepção sobre os processos de liderança e articulação dos colaboradores educativos**

A terceira dimensão da pesquisa reporta-se à percepção sobre os processos de liderança e articulação entre os diferentes colaboradores ao nível da escola. Os professores quando inquiridos para se pronunciarem sobre a abertura da direcção à participação dos professores nos processos de liderança da escola, mais da metade (51.1%) consideram estar vedados da participação. Num cenário semelhante, Lima (1998) já tinha sugerido, sobre a análise da participação dos colaboradores, a necessidade de se ter em conta os valores culturais, as disposições normativas, os objectivos formais preconizados e os objectivos e estratégias informais da organização.

Sobre esta visão, Pinto (1995), entende que as formas de estar ou de intervir na organização, sobretudo escolar, devem ser compreendidas tendo em conta “os objectivos da organização, os projectos ou intencionalidade do actor, os constrangimentos do sistema de acção e, as margens de liberdade que se apresentam ao actor ou ele decide utilizar” (p. 167).

Os informantes igualmente sinalizam a ausência da directora na liderança, o que conduz a que os professores tomem iniciativas de implementação de acções educativas sem o prévio conhecimento dela. Contudo, esta indicação é questionável, pois, embora seja factual, parte significativa dos professores (44.7%) considera que o carácter ausente da directora não se afigura motivo bastante para levar os professores a tomarem iniciativas de implementação de acções educativas sem o seu conhecimento. Nas relações sociais (como profissionais), os indivíduos agem na lógica de custo benefícios, fazem escolhas e actuam segundo o que menos exige de si ou que pode ser mais gratificante para si, numa procura de domínio sobre as finalidades da relação e sobre o controlo da mesma (Pinto, 1995). E, nesta envolvente da acção do indivíduo e as relações que ele estabelece, definem a sua participação na sociedade e na organização escolar, em particular.

Do acima colhido, em parte, responde a dúvida que Vicente (2004) teve nos seus estudos, que coloca a possibilidade de o modelo organizacional ser responsável pela ausência de qualidade nas organizações de educação, considerando ser necessário conhecer o paradigma organizativo e de administração e gestão das escolas para o sucesso no sector de educação.

Embora essa opinião seja numericamente sinalizada, não menos importante é a aceitação de professores (48.9%) que responderam que o estilo de liderança da directora motiva os colaboradores na realização de práticas educativas, e influencia na vida académica dos alunos. Portanto, as decisões da directora espelham a expectativa da liderança partilhada na escola. Estas qualidades de liderança da directora têm enquadramento nas características apresentadas por Bolívar (2003, como citado em

Vieira, 2013), quando destaca a necessidade do exercício de uma forte liderança instrutiva; a pressão académica e elevadas expectativas sobre o rendimento dos alunos; o controlo e organização dos alunos; a coerência e articulação curricular e instrutiva; o controlo sistemático do progresso e dos objectivos alcançados pelos alunos; e a colaboração e relação de colegialidade entre os professores.

A constatação acima, secunda, igualmente, o entendimento de Vicente (2004), quando diz que na organização escolar é necessária uma forte e esclarecida liderança que possa promover o desenvolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projecto educativo da escola. Para este autor, os líderes devem inovar, centrarem-se nas pessoas e inspirarem confiança, ter visão a longo prazo, implicar as pessoas e integrarem a informação.

Na opinião dos entrevistados, a estrutura de cadeia de liderança da escola se opera com respeito as atribuições adstritas a cada nível de direcção. Existe espaço de articulação e formulação de consensos a diferentes estágios de gestão, sem o prejuízo de serem comunicados para conhecimento e anuência da directora da escola. Mostra-se evidente nestes dados que hoje o estilo de liderança está bastante dependente da natureza da relação entre os liderados e o líder. Nesta arte de liderança o líder tem de aplicar a sua experiência e o seu bom senso para decidir quando, como e com quem deve usar cada um dos estilos (Esqueiro, 2002). Estes atributos se demonstram nas qualidades da liderança da directora da escola, se olhando na matriz da situação particular da escola de Laulane.

Qualitativamente, e como oportunamente registamos, de facto, existem na escola diferentes níveis de produção de consensos e réplica horizontal e vertical sobre matérias que dizem respeito ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Mais da metade dos inquiridos consideram-se parte integrante nos processos de decisórios sobre as estratégias de acção educativa da escola. Pois, é importante é que os colaboradores se sintam valorizados e incentivados a participar na tomada de decisões e na programação das actividades (Costa, 1996). Como referem,

situações há em que os professores debatem estratégias pedagógicas e comunicam para apreciação e decisão da directora.

Anotamos, pelas respostas do questionário, que a directora é indiferente na tomada de decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os professores não se sentem satisfeitos por não terem o domínio do percurso escolar de que fazem parte integrante. Contudo, como escreve Nóvoa (1989), não se pode considerar toda e qualquer diferença particular como um sinal de divisão interna ou da predominância de um relacionamento difuso nas categorias ocupacionais, pois, assim a acontecer, seria difícil encontrar grupos sociais que detivessem uma identidade colectiva.

As opiniões dos inquiridos não encontram aprovação significativa, não só por parte de alguns de respondentes, como, sobretudo, dos entrevistados que consideram que essa pequena oposição justifica a liberdade de pensamento dos colaboradores da escola. Como sinalizam, o mais importante é que todos os actores devem conseguir se enquadrar e perceber que parte das acções são uma orientação por cumprir e não abre espaço para criar fricções que não abonam a instituição. Estes dados vão ao encontro do que diz Lima (2000) sobre a necessidade de determinar padrões internos de interacção, através dos quais se constitui a diferença cultural da vida nas escolas, através da construção de significados, entendimentos e interdependências.

Na escola como uma organização social, onde confluem vários actores, deve-se esperar, naturalmente, divergência de opiniões, mas, o mais importante é potenciar e buscar consensos, para harmonizar as acções e se chegar a mesma altura ao conteúdo desejado. Esse desiderato é possível mediante um conjunto de actividades e projectos, onde a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, e fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa e ajudar a identificar e resolver problemas, como antes sublinhado Bolívar (2003).

A salvaguarda do sucesso dos projectos educativos implica levar a cabo um conjunto de acções que permitam fazer perceber que os objectivos da escola estão acima dos interesses particulares ou individuais, e nada pode ser feito que ponha em causa a prossecução dos mesmos. Para isso, como se apurou de parte dos nossos entrevistados, é necessário difundir os instrumentos gerais orientadores do processo de ensino, conservar e socializar a transferência da orientação e a aplicação dos instrumentos internos da escola.

Esta constatação já antes fora registada por Nóvoa (1989), ao reportar que alguns factores de diferenciação interna ao corpo docente têm uma origem exterior, e que escapam à organização administrativa do corpo docente. Constituem obstáculo à solidariedade e à criação de um espírito de equipa entre as diferentes categorias do corpo docente. É, por isso, necessário repensar a validade da diferenciação entre os docentes, feita com base em categorias de natureza administrativa, e passar-se a centrar a atenção nos próprios professores, no modo como se vêm a si e aos seus pares e se relacionam com eles.

Os dados parecem revelar reconhecimento das qualidades da liderança da escola que se traduz no esforço em busca de consensos entre os actores da escola, na abertura para uma discussão e pensamento independente dos actores e numa maior disseminação dos instrumentos orientadores. Contudo, não se mostra fácil encontrar consensos a volta do estilo de liderança praticada pela directora da escola, se nos limitarmos aos dados apurados pelo questionário.

Para os entrevistados algumas sugestões ou opiniões que visam o melhoramento do ambiente pedagógico são suficientemente mais aprimorados e adaptados à realidade, pelo reconhecimento de que não existem fórmulas mágicas para a solução de todos os problemas; e uma solução que colhe sucesso num dado sector pode não resultar necessariamente noutros. A liderança da escola aposta na solução dos problemas por via da conversa aberta, assumindo com frontalidade as opiniões e toma decisões consentâneas, bem como aplica medidas disciplinares,

quando as situações suscitadas para tal tiverem lugar. Portanto, sobre esta observação Sobral e Peci (2002) já tinham revelado na sua análise, ao falar do papel do director como sendo orientado para a promoção da integração e articulação entre as variáveis humanas dentro da organização, destacando o ambiente e os actores educativos.

Dentro desta segunda dimensão, outro propósito foi perceber como se articula o funcionamento da estrutura de liderança da escola. Nesta questão, cerca da metade dos professores inquiridos defendeu que consegue ter uma ligação directa e pessoal com a directora da escola. A estrutura de liderança é favorável a um bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem, pois a directora acolhe as propostas dos professores, quando adequadas, para a melhoria do funcionamento da escola. Chiavenato (2009) dá ênfase a função administrativa, no que tange ao relacionamento interpessoal do administrador com os seus subordinados. O entendimento que se transmite é que a planificação e organização, para que possam ser eficazes, precisam ser complementados pela orientação e apoio aos colaboradores.

Os entrevistados indicam que a escola tem uma forte ligação com a comunidade escolar e, recebe, analisa e acolhe dentro da estrutura orgânica do funcionamento e dos objectivos preconizados. Existe o Conselho da Escola que reúne e concilia todas as sensibilidades desde a direcção da escola, professores, pais, alunos e a comunidade beneficiária das acções da escola.

Relativamente a possibilidade de comunicação directa entre os professores e a directora, os resultados apontaram-se ambivalentes. Contudo, cerca de metade dos inquiridos (44.7%) indicou positivamente que consegue ter um contacto directo com a directora; e afirmam que a directora privilegia uma forma de tratamento que obedece à equidade entre os docentes (51.1%). Contrário a este entendimento, mais de metade dos professores (61.7%) revela que a directora usa medidas diferentes na sua actuação em resposta a situações similares de conflitos entre os professores. A disparidade e inconsistência das respostas dos inquiridos não permite formulação de

uma opinião se, efectivamente, a directora não trata com igualdade situações semelhantes, e, diferentemente, as questões desiguais.

A forma de comunicação predominante entre os actores escolares é escrita (55.3%), e depende muito do conteúdo e grupo alvo a quem se destina. Como confirmado através das entrevistas, a comunicação flui para todos e em todos os níveis de direcção e, de acordo com o nível de urgência de certas matérias, ela acontece de maneira informal, contudo, sem o prejuízo de formalização dos actos.

Sobre a estrutura de liderança da escola, foi notório, pela opinião dos professores (76.6%), que uma das qualidades da directora da escola é a valorização da delegação de competências das suas atribuições para as lideranças intermédias na interacção com os docentes e outros actores educativos. Os resultados do questionário (85.1%) deixam evidente a possibilidade da directora liberar que as lideranças intermédias tomem decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Como descrito pelos dados, a directora da escola é flexível no processo de tomada de decisão sobre assuntos que recaem para sua apreciação como apontado por 51.1% professores inquiridos. Outrossim, dependendo da urgência dos casos por serem partilhados, a directora convoca os coordenadores das diversas áreas para avaliar os problemas e estudar propostas de solução. Portanto, é de se afirmar a entrega da directora no desencadear de acções que visam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto parte dos inquiridos assinalam que a liderança em uso na escola permite participação e diálogo aberto com todos os segmentos dentro do processo de ensino, noutra dimensão os resultados indicam que esta liderança não promove o desenvolvimento das capacidades de liderança do corpo docente. Ademais, os professores (80.9%) que responderam ao questionário destacaram a existência de uma intermediação no sistema de comunicação entre a directora e os docentes. Na maioria das situações, e como é óbvio, a secretaria da escola aparece a desempenhar um



papel de relevo nesta relação, pois serve de elo de ligação entre os diferentes níveis de direcção da escola e a comunidade escolar na gestão dos diferentes interesses que demandam na escola.

Da sùmula que se extrai destes dados, embora divergências assinadas, fica notório que no contexto interno privilegia-se uma comunicação directa entre os diferentes actores e a liderança da escola; e existe um tratamento adequado das opiniões dos colaboradores em prol do funcionamento da escola. Embora, parte de segmento dos informantes sinalizem tratamento diferenciado das situações por parte da directora, os resultados revelam a prevalecer uma comunicação directa e equidade no tratamento dos profissionais de educação.

A liderança da escola, dependentemente da situação despoletada, aposta na delegação de competências, relativamente às questões que se prendem com a didáctica e com o ensino e aprendizagem, assim como abre espaço para decisões de níveis intermédios. As funções de comando têm lugar por iniciativa da directora (93.6%) a qual promove o desenvolvimento das capacidades de liderança em todo o corpo docente. Esta característica de gestão da directora parece remeter-nos ao estilo de liderança situacional defendida por Bilhim (2008), quando fala sobre os modos de influenciar as pessoas. Para o autor, o estilo de liderança que se deve eleger junto dos colaboradores ou grupos depende do amadurecimento das pessoas que o líder deseja influenciar. Parte da premissa de que existe, por um lado, o comportamento da tarefa do líder que irá orientar os colaboradores sobre quando, onde e como fazê-lo, e, por outro lado, o engajamento do líder em comunicar com as pessoas, dando o apoio necessário e esforço em tempo de dificuldades.

#### **1.4 Elementos potenciadores e ou limitadores da acção educativa**

A quarta dimensão da pesquisa objectivou, por um lado, conhecer os aspectos potenciadores da acção educativa da escola, e por outro, os elementos que restringem ou limitam esta mesma acção educativa.

Mormente a primeira parte desta dimensão que objectiva sistematizar os elementos potenciadores da acção educativa da escola, os dados obtidos por inquérito indicaram que o trabalho em equipa entre os professores da mesma disciplina potencia e impulsiona a acção educativa como reportam estudos de alguns autores (Libâneo, 2004; Castiano, 2005; & Nóvoa, 1991), quando nos seus estudos referem a importância da comunicação e participação de sujeitos educativos nos projectos da escola. Igualmente relevam a importância de ajuda mútua entre os docentes na resolução de problemas suscitados pelo processo de ensino, como indicou 61.7% dos professores.

Outra mais-valia apontada pelos professores como elemento potenciador é a promoção de encontros entre os docentes da escola, consistentes em aperfeiçoar os conteúdos de ensino. Ora, à semelhança do que acontece em diferentes quadrantes do mundo na política das organizações, as organizações escolares estão cada vez mais orientadas para a melhoria de qualidade, para que possam munir de ferramentas básicas para o garante do futuro dos diversos profissionais e melhoria cada vez mais da vida humana.

Foi destacado, pelos entrevistados, que a prevalência de uma boa articulação e convivência entre professores, alunos, pessoal auxiliar e comunidade local, eleva os níveis de compromisso dos actores educativos e, por conseguinte, garante e proporciona uma formação de qualidade. Como forma de encorajar e motivar os alunos no processo de ensino e aprendizagem, a direcção da escola faz o acompanhamento e sensibilização pelas salas de aulas, os alunos criaram grupos de estudo guiados e promovem uma competitividade entre as turmas e entre os alunos. Como referido por Libâneo (2004), em fidelidade ao conceito de formação, os sujeitos educativos devem

estar envolvidos no projecto político/pedagógico de modo a estabelecer uma comunicação participativa, propiciar a criação de estruturas metodológicas mais flexíveis para reinventar sempre que for preciso.

Ressalta-se, dos resultados do questionário (63.8%), que a valorização de inteligência estratégica e de práticas de liderança instituídas no seio da escola contribui, sobremaneira, como um elemento impulsionador da acção educativa. Outrossim, releva-se a entrega das lideranças da escola no desencadeamento de acções colectivas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Castiano (2005) já tinha argumentado que uma das características para o melhoramento dos projectos educativos é a responsabilidade assumida em conjunto, a mobilização e valorização de sinergias de equipa, bem como a canalização de talentos e iniciativas em todos os segmentos da organização.

Os professores preparam e realizam acções educativas em grupos de disciplina, e existe um ambiente apropriado criado na escola para a realização das actividades escolares. A maioria expressiva dos inquiridos (87.2%) destacou a boa colaboração existente entre os diferentes grupos de disciplina ao nível da escola como elemento potenciador neste processo.

Outro factor de sucesso é a valorização que é dada aos órgãos colegiais da escola, tais como o Conselho da Escola, que é uma estrutura que congrega vários actores, sensibilidade e experiências diferentes, que dão contributos relevantes para a escola. A colegialidade na profissionalidade docente, como escreve Nóvoa (1991), propicia ganhos na coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aulas; favorece a organização para enfrentar as contingências provenientes das inovações pedagógicas e organizacionais; e fornece aos professores uma assistência necessária e a socialização nos novos valores e tradição da escola.

Como revelam ainda os dados do questionário (70,2%), a existência de uma maior identificação dos diferentes actores, sejam alunos, professores e restante

comunidade educativa, com o projecto escolar, impacta positivamente na acção educativa. Esta identidade possibilita a procura de soluções mútuas para a resolução de conflitos escolares, contribuindo para o incremento da acção educativa dos professores. Reportando-se a identificação dos actores educativos, Nóvoa (1991) refere que no âmbito da necessária construção de uma profissionalidade docente, o espaço de formação é o inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

É de destacar a transparência e o cumprimento rigoroso das reuniões planificadas da escola, tanto com os encarregados de educação como do conselho da escola, o cumprimento escrupuloso do dever de apresentação do regulamento pedagógico, dos balanços dos resultados intermédios dos alunos, para além dos encontros com os encarregados de educação, como aspectos que abonam positivamente a favor da acção educativa. Aproxima-se à apreciação feita por Reis (2008), sobre o contexto educacional, quando relata que cada ciclo do início de ano lectivo é antecipado por jornadas pedagógicas, que possibilitam a disseminação das políticas públicas educacionais entre todos os actores como gestores, coordenadores e professores. Faz-se a prescrição das acções que ao longo do ano escolar são desenvolvidas no processo educacional dos seus alunos, e a reorganização de acordo com as mudanças ocorridas na estrutura física da escola.

Não menos importante factor impulsionador é a promover harmonia do discurso entre os professores e os encarregados de educação, na perspectiva de que as intervenções de ambas as partes não se podem anular mutuamente, para não desviar o foco do aluno. É preciso transmitir-se aos diferentes intervenientes do processo a sensibilidade de que a qualidade da escola se mede não só pelo número de alunos que a cada ano saem da escola, mas também pelo número de graduados que ingressam no ensino superior, daí a necessidade de conjugar esforços para se obter uma qualidade desejável na acção educativa.

A liderança da escola permite articulação e colaboração entre os diferentes actores, facilitando assim uma identidade e busca de soluções conjuntas entre os

intervenientes. Registamos, pelos resultados apresentados, a existência de esforço direccionado para melhorar e potenciar a qualidade do processo de ensino na escola, através da valorização dos actores que é dispensada às tarefas do Conselho da Escola; à concessão de apoio incondicional aos professores para melhorarem a sua motivação; e a manutenção do clima de salas de aulas. Para Vieira (2013) a sala de aula deve ser estimulante e propiciador de aprendizagens interessantes e relevantes para a vida pessoal e social e, por isso, lugar estratégico da acção educativa. Para o autor é deveras fundamental a criação de espaços e tempos onde alunos e professores gostem de estar a vontade e a disposição e ensinar e aprender.

Em síntese, a ajuda mútua no trabalho em equipa entre os profissionais da educação da escola, o desenho de estratégias colectivas para o melhoramento das práticas pedagógicas na acção educativa, e a mobilização desencadeada pela liderança na realização de projectos educativos ao nível da escola, produzem resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ainda sobre a importância do trabalho em equipa destacada, antes, Vieira (2013, p. 109), escreveu, “o fomento de ambientes securizantes, recurso ao trabalho cooperativo entre os alunos sempre que se justifique e a criação de possibilidades reais e diferenciadas de sucesso para cada aluno”, reforçam a qualidade na prossecução de acções viradas para os objectivos.

Ainda dentro da quarta dimensão, o segundo propósito foi colher elementos que restringem a acção de educação na escola. Nesta vertente, os resultados apurados pelo questionário apontam a rejeição de que o exercício de mais de uma função, para além da docência, dificulta a interacção entre os professores, não podendo constringer, obviamente, a acção educativa da escola.

Para os inquiridos (63.8%), a insuficiência de meios e equipamento de trabalho tem influência negativa na actividade docente. Esta opinião vai ao encontro das respostas dos entrevistados que indicaram os problemas de ordem conjuntural, que se traduzem na insuficiência ou lentidão na alocação de recursos materiais de ensino, que

reduzem a qualidade na execução das actividades. Como ainda referiram os entrevistados, a insuficiência de recursos materiais, financeiros e humanos da escola, impactam negativamente as práticas pedagógicas dos professores na escola.

Os resultados permitem nomear, como referem os entrevistados, a insuficiência de uma bibliografia recomendada para a consulta pelos alunos no processo de ensino; a escassez de recursos financeiros para o atendimento das necessidades prementes da escola; a fragilidade nas políticas de produção de material didáctico para os alunos; e os elevados custos dos poucos materiais disponíveis, cujo custo total supera o salário mínimo, como factores que concorrem para onerar, prejudicar e enfraquecer a qualidade de ensino.

Neste quadro, sobre os factores inibidores da acção educativa, os professores (59.6%) apontam a alteração sistemática dos critérios de avaliação dos alunos como elemento que contribui negativamente na aferição do desempenho dos alunos. A apreciação dos resultados mostra que o desajuste entre a exigência do sistema de ensino em uso nas escolas e os conteúdos temáticos oficialmente disponíveis, concorre como um factor que reduz a acção educativa dos professores.

Concordando com as indicações acima expostas, os entrevistados apontam que, em parte, alguns problemas que fragilizam as acções educativas da escola se prendem com certos professores que andam sem motivação pessoal, com a falta de domínio dos próprios horários de trabalho e com os atrasos nas actividades de leccionação, mesmo em dias reservados às actividades de avaliação ordinária.

Ao rol dos factores referenciados acrescentam-se elementos de ordem conjuntural, que se reportam a deficiente assistência social e sanitária, consultas médicas, falta de lanches escolares, falta de ajuda ao professor em situações difíceis, que reforçam o défice na motivação do próprio professor. Parte dos professores (48.9%) apontam ser estas algumas razões para a falta de motivação dos professores para se envolverem activamente em acções educativas na escola.

Os professores revelaram fragilidades na actualização em relação aos novos conteúdos escolares, embora não seja decorrente da falta de acompanhamento que a liderança da escola para eles dispensa. As respostas dos entrevistados reportam acções de algumas inspecções que decorre de denúncias feitas por indivíduos que o fazem de má-fé, e que por muitas vezes os inspectores agem de maneira que bloqueia e dificulta a actuação dos professores no seu ofício de ensino.

Não menos importante, vezes há em que os professores têm que dirimir problemas dos alunos que transcendem as atribuições da função. Cite-se caso de alunos com problemas diversos de saúde que, na ausência de equipa dos primeiros na escola, são os próprios professores que os devem acompanhar no processo de tratamento hospitalar e, interrompendo o processo de ensino. Denunciaram a inexistência de uma equipa de primeiros socorros, para fazer as intervenções pontuais em casos de necessidade de atendimento rápido.

Resumindo, em relação aos elementos inibidores da acção educativa dos professores no processo de ensino e aprendizagem, os resultados expressam a insuficiência de meios e equipamentos para o ensino; a cíclica alteração do sistema de avaliação dos alunos, que se alia ao desajuste entre o ensino efectivo e os conteúdos temáticos oficiais, concorrem, sobremaneira, na fragilização da acção educativa dos professores. Outrossim, os professores não têm actualização regular em relação aos novos conteúdos escolares, como falta-lhes motivação e apoio dos pais e ou encarregados de educação nas acções educativas da escola.

## **1.5 Relação entre o sucesso educativo e as práticas de liderança**

Para completar o quadro das questões de pesquisa, esta dimensão procurou apurar a existência de uma relação entre o sucesso educativo e as práticas de liderança em uso na escola. Os resultados apurados pelas entrevistas não facilitam

aferir sobre a existência de uma relação de causalidade em relação as práticas de liderança e os resultados educativos. Contudo, há um reconhecimento de que algumas formas de actuação da liderança da escola, consistentes em enfrentar a realidade dos problemas e produzir soluções concretas, são consideradas como qualidades típicas de uma liderança que contribui para a melhoria dos processos e resultados educativos. Lortie (1975, como citado em Lima, 2000), sublinha que às vezes se empreendem esforços no sentido de melhorar as práticas de liderança em prol dos resultados educativos, mas, por vezes essas acções esbarram com atitudes de indiferença entre os professores nas escolas, por conta da estrutura fechada das organizações, da ecologia do tempo e do espaço escolar e da ausência de uma cultura científica e pedagógica forte entre os professores.

Afirmam os inquiridos (51.1%) que as lideranças da escola incentivam a participação das comunidades e outros actores educativos, facto que concorre para maior adesão e comprometimento na melhoria dos resultados dos alunos. Os professores sentem-se valorizados e partilham responsabilidades nas tarefas que fazem para alcançar os objectivos da escola. Os pesquisadores Barroso (1991; Blase & Anderson, 1995) destacam os benefícios da colaboração entre os professores, como base para as reformas alternativas de exercício do poder no contexto das organizações escolares; referem-se ainda ao reconhecimento do papel do controlo profissional e de um crescimento intelectual contínuos, à gestão de sala de aula e aos problemas ligados à relação entre a escola e a comunidade.

A liderança da escola projecta uma visão firme e consegue promover a excelência entre os diferentes actores, de forma a mobilizá-los para os resultados almejados por todos, o que corresponde à expectativa e razão de ser da escola. Os professores e os directores devem coordenar as acções, pois têm objectivos comuns e partilham os mesmos alunos. Deve haver uma colaboração interdisciplinar com outros colegas, tanto dentro assim como fora das estruturas convencionais da escola, como se referiu antes Lortie (1975, com citado em Lima, 2000).



A maioria dos professores (70.2%) afirmou que a liderança da escola comunica e partilha regularmente os progressos alcançados. Esta qualidade dá mais possibilidade de aumentar o nível de compromisso no alcance de cada vez maior sucesso escolar.

Os entrevistados recordaram momentos em que a escola foi assolada por resultados negativos, cenário que ficou invertido com a actuação da nova direcção, fazendo crer que a liderança actual está a contribuir positivamente para a melhoria dos resultados educativos. A liderança da escola consegue aglutinar as acções dos professores, alunos, encarregados de educação e outros actores interessados, na conjugação de esforços para melhorar o interesse pelo desempenho académico dos alunos. Consegue, igualmente, harmonizar os objectivos da instituição, e garante as funções de coesão e manutenção de modelos de comportamentos defendidos e os anseios interiorizados pelos diferentes actores envolvidos, e incluindo o poder político.

A prevalência de padrões académicos de excelência, manifesta pela definição de objectivos, procedimentos e estratégias adequadas ao processo de ensino, permitem o alcance de melhores níveis de desempenho escolar. Concordam os professores inquiridos (59.6%) que, a liderança que fomenta um bom relacionamento entre a comunidade escolar conduz ao envolvimento activo da mesma e, conseqüentemente, é impulsionadora de melhores resultados educativos dos alunos. A pesquisa evidencia a existência de um consenso prático no seio dos grupos de professores, que se materializa por entendimentos tácitos sobre as formas adequadas de conduzir as suas relações profissionais e pessoais uns com os outros, como defendido por Sarason (1982, citado em Lima, 2000).

Como afirmado pelos entrevistados, a melhoria de gestão e sucesso na escola releva-se a nível da existência de relações de confiança entre os professores, bem como da sensibilização de alunos e pais em colaboração com a escola. Também mais de metade dos professores (57.4%) afirmam que a liderança do topo, bem como as lideranças intermédias, influenciam na melhoria dos níveis de desempenho escolar dos

alunos, bem como potenciam a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes. Nesta ordem de ideias, e com os dados das entrevistas, é possível arriscar uma relação entre os resultados globais da escola e o processo de liderança em uso na escola.

Em síntese, é opinião generalizada neste quadro de questões que, em parte, os resultados educativos conseguidos têm uma forte relação com a liderança em uso na escola, na medida em que esta incentiva a participação de todos, inspira e promove excelência entre os actores da escola, assim como se abre à partilha dos resultados da escola por todos os intervenientes no processo.

## **CAPÍTULO IV**

### **CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

## 1. CONCLUSÕES

Neste capítulo, que fecha a presente Tese, apresentam-se as conclusões fundamentais do estudo com base nos dados colhidos no terreno, quer pela pesquisa realizada na Escola Secundária de Laulane quer através do referencial teórico resultante das obras consultadas. Na finalização deste capítulo, igualmente, apresentamos um conjunto de recomendações, cuja aplicação julgamos poder melhorar o ambiente de trabalho dentro da escola que foi objecto de estudo.

Hoje, mais que do antes, vivemos numa sociedade caracterizada por mudanças radicais nas estruturas organizacionais, incluindo as organizações escolares. E, a rápida evolução da organização escolar, implica dificuldades em acompanhar e responder aos desafios que lhe são colocados. Assim, como sublinha Alarcão (2001), “diante da mudança, da incerteza e instabilidade que hoje se vive, as organizações escolares precisam rapidamente se repensarem, e reajustarem-se, e recalibrarem-se para actuar em situação” (p. 26).

As mudanças que hoje se operam, associadas às novas demandas de produção e de competitividade, num mundo de incertezas, restrições, ameaças, trazem consigo enormes discussões sobre a questão da liderança como foco central de pesquisa. À liderança desafia-se-lhe a encontrar novas soluções organizacionais, maior flexibilidade e eficácia às solicitações das comunidades locais que serve.

Em Moçambique existem poucas evidências de investigação direccionadas à liderança escolar. Essa inquietação constitui um problema crescente na organização escolar que, nos últimos tempos, tem sido objecto de múltiplas medidas e programas de reforma e ajustamento, com impactos notáveis nos níveis da organização, nas relações laborais, entre os diferentes segmentos dos colaboradores, no ambiente de trabalho, nas metodologias pedagógicas e dos perfis de liderança (Castiano, 2005). Certo, porém, é que a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como um dos elementos-chave para a mudança dos sistemas de

educação e das organizações escolares, no sentido de as tornar mais eficazes e aumentar os seus níveis de qualidade (Sergiovanni, 2004).

Ora, ao desenvolvermos este trabalho, com o tema “Papel das lideranças no sucesso da organização escolar: *Caso da Escola Secundária de Laulane*”, pretendemos descrever como a liderança pode contribuir para o (in) sucesso escolar. Contudo, fazemo-lo com consciência de ser um assunto complexo e inesgotável.

Esta pesquisa, consistindo num estudo de caso, visou fundamentalmente analisar o papel da(s) liderança(s) no sucesso da organização escolar, de forma a responder aos objectivos preconizados no sector da educação. E, procurando reforçar a credibilidade da investigação, recorreu-se à triangulação das fontes de dados, mediante entrevistas a vários níveis da direcção da escola, questionários dirigidos aos professores e a análise documental. Os dados apurados foram cruzados com as referências teóricas apresentados no trabalho.

A dualidade de critérios de pesquisa de dados usada neste trabalho obedece ao entendimento apresentado por Boroma (1985) sobre o estudo de caso, o qual reconhece como uma opção certa quando se trate de analisar um fenómeno amplo e complexo em que o conhecimento acumulado seja insuficiente para a proposição de relações de causalidade. Combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e enriquece a visão do pesquisador quanto ao contexto em que ocorre o fenómeno (Morse, 1991, como citado em Neves, 1996). A complementaridade possibilita uma compreensão mais aprofundada e fundamentada do que se pretende estudar.

Para o suporte da questão de pesquisa, consistente em saber em que medida o estilo e práticas de liderança influenciam o sucesso nas organizações escolares apresentamos cinco dimensões de recolha de dados que, resumidamente, visavam i) obter o conhecimento sobre percurso dos informantes; ii) aferir as formas de organização e modos de actuação das lideranças da escola; iii) colher a percepção dos

actores sobre os processos de liderança e articulação entre os diferentes colaboradores da escola; iv) descrever os elementos impulsionadores e ou limitadores da acção educativa da escola; e v) compreender a relação entre o sucesso educativo e as práticas de liderança no contexto da escola.

Esta pesquisa tomou como base a metodologia de elaboração de trabalho científico, onde foi possível colher, no terreno, dados de natureza qualitativa e quantitativa para suportar as questões de pesquisa arroladas. As distinções em métodos quantitativo e qualitativo “se diferenciam não só pela sistemática pertinente a cada um deles, mas sobretudo pela forma de abordagem do problema” (Richardson, 2008, p. 70). Neste tipo de pesquisa “a preocupação central não é a de defender se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a ele poder ser generalizados”, como referem Bogdan e Biklen (1994, como citados em Carmo & Ferreira, 1998, p. 81). “Os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo” (Esteves, 2008, p. 104). Na pesquisa qualitativa relevam-se mais os processos que simplesmente os resultados ou produtos, e aborda o contexto estudado de forma minuciosa.

Para a análise dos dados das entrevistas recorreremos às técnicas de pesquisa propostas por Minayo (1994), que de forma sequenciada sugere: recolha de dados com recurso a entrevistas; categorização em função da semelhança das respostas obtidas; selecção dos dados com mais destaque; e elaboração do relatório.

No que tange à primeira questão, que se reporta ao percurso ou perfil dos informantes, apurou-se que tanto os inquiridos como os entrevistados, genericamente foram formados em áreas específicas da educação e quase na sua totalidade têm habilitações académicas de nível superior.

O colectivo de direcção da escola é composto maioritariamente quadros experientes, que têm antecedentes no desempenho de cargos de direcção, reforçando

a sua aceitação na condução dos destinos da escola. Outrossim, não obstante omissões por parte de alguns professores, perto de metade afirmaram possuir experiência de docência em anteriores escolas. E, limitando-nos a este quadro de constatação, mostra-se revelador que o quadro de professores é adequado para integrar o corpo docente da escola. Ademais, a maioria expressa dedica-se exclusivamente às actividades da docência, pelo tempo que coincide com a criação da própria escola.

No que concerne às formas de organização e modos de actuação, na escola funcionam dois ciclos de ensino, em regime de turnos, ocupando os períodos diurno e nocturno e funcionando, simultaneamente, o 1º e o 2º ciclos. O sistema de funcionamento em vigor tem cobertura na Lei 6/92, de 6 de Maio, do Sistema Nacional de Educação. Quase a totalidade dos professores prestam seu envolvimento em acções que conduzem ao alcance dos objectivos educativos da escola, como também prestam seu apoio nas áreas de coordenação educativa da escola.

Quanto ao estilo de liderança em uso na escola, recebe o reconhecimento dos professores de que a forma como é exercida contribui significativamente para a melhoria contínua das suas práticas pedagógicas. A percepção colhida dos informantes é que na escola prevalecem boas práticas de liderança. Este entendimento reforça outro resultado positivo caracterizado pelo comprometimento com os objectivos da escola, o qual conta com todos os actores educativos, incluindo os próprios alunos, visualizando, assim, a entrega de todos no processo de ensino e aprendizagem da escola.

Os resultados apurados pela pesquisa, sobre os efeitos da liderança e as práticas pedagógicas na escola, não permitem afirmar que o (in)sucesso na organização escolar tenha uma relação de causalidade, pois, a liderança da escola não impacta significativamente nas práticas pedagógicas dos professores. Esta negativa opõe-se ao entendimento de Sergiovani (2004) quando destaca na resolução dos

problemas educativos a colaboração e envolvimento dos funcionários nos aspectos críticos da escola, incluindo os valores, objectivos e missão.

É percepção de metade dos professores que a liderança da escola não os motiva a envolver-se nas decisões do processo de ensino e aprendizagem. Como que concordando com esta apreciação, os entrevistados reconhecem haver dificuldades em conciliar as particularidades dos actores educativos e encontrar consensos sobre os efeitos de liderança nas práticas pedagógicas. Esta indicação confronta o que Bavelas (1975, citado em Chiavenato, 1987) considera como regra de ouro numa organização escolar, que deve ser dominada pela presença de uma liderança que harmonize os objectivos da instituição, através da coesão e manutenção de modelos de comportamentos defendidos pelos diferentes actores no processo.

Esta apreciação negativa dos professores não retira as competências que lhes permitem melhorar a aprendizagem dos alunos, até ao prejuízo dos resultados globais das práticas pedagógicas da escola. Ademais, não obstante a apreciação negativa apurada, a directora da escola não duvida da colaboração que os colegas têm na prossecução dos objectivos educativos. O importante é que os colaboradores se sintam valorizados e incentivados a participar na tomada de decisões e na programação das actividades (Costa, 1996).

Ainda como constatado, os professores afirmam a existência de mobilização e transmissão de sinergias em benefício da melhoria das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. A direcção da escola é receptiva à comunidade escolar, factor essencial na interacção entre todos os colaboradores e actores educativos.

Relativamente à forma de comunicação, os resultados indicam que na escola se desenrola uma comunicação formal. Contudo, situações concretas, o tipo de alvo a atingir e a necessidade de flexibilizar a réplica, às vezes impõem urgências que levam a informalidade na comunicação entre os diferentes intervenientes da escola. A



directora assume papel de agente de ligação entre a escola e a comunidade, e assegura a promoção da integração e articulação entre as variáveis humanas dentro da escola. É importante estabelecer uma comunicação participativa que propicie a criação de estruturas metodológicas mais flexíveis para reinventar sempre que for preciso (Libâneo, 2004).

A organização das estruturas pedagógicas da escola em estudo é constituída pela directora, que assume papel político e o conselho pedagógico, liderado pelos directores pedagógicos. Conta com a colaboração de directores de classe, delegados de disciplina, directores de turma, e os chefes das turmas.

Uma opinião quase generalizada é de que o clima escolar prevalecente é favorável à aprendizagem, podendo viabilizar o sucesso no processo de ensino dos alunos, pese embora o impacto negativo de algumas práticas e carências de vária ordem. Quanto ao modelo da actuação das estruturas da escola, parece-nos consensual, pelos resultados, indicar-se necessária uma gestão participativa de todos; a melhoria das condições da própria escola; e o reforço das dotações orçamentais da escola. A liderança deve estimular a partilha de informação, assegurar a obtenção dos recursos necessários e incentivar a identidade colectiva na resolução dos problemas (Bolívar, 2003; 2012).

Mormente a terceira dimensão, sobre os processos de liderança e articulação entre os colaboradores, os resultados apontam que mais da metade dos professores percebem que a direcção os veda à participação nos processos de liderança da escola. A liderança da directora parece caracterizar-se pela ausência, conforme os resultados do estudo. Contudo, não obstante esta ausência, cerca da metade dos professores considera que o estilo de liderança da directora motiva os colaboradores na realização de práticas educativas, como influencia na vida académica dos alunos.

As decisões da directora espelham a expectativa de uma liderança partilhada pela maioria na escola. Na organização escolar, como refere Vicente (2004) é

necessária uma forte e esclarecida liderança que possa promover o desenvolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projecto educativo da escola.

A estrutura de cadeia de liderança da escola respeita as atribuições adstritas a cada nível de direcção. Existe espaço de articulação e formulação de consensos pelos diferentes estágios de gestão, certificando as qualidades da liderança da directora da escola. E, como os resultados evidenciam, mais da metade dos inquiridos consideram-se parte integrante na maior parte dos processos de decisórios sobre as estratégias de acção educativa da escola.

Há contradição objectiva da apreciação acima registada, pois parte dos professores considera que a directora é indiferente na tomada de decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Parte dos professores não tem domínio do percurso escolar de que são parte integrante. Nas palavras de Nóvoa (1989), este registo isolado de opiniões não pode ser visto como um sinal de divisão interna ou da predominância de um relacionamento difuso nas categorias ocupacionais.

Como resulta dos dados, é importante que os actores consigam perceber que certas acções são para o cumprimento e não criam espaço para fricções que desabonam a instituição. O sucesso dos projectos educativos implica um conjunto de acções que difundam o entendimento de que os objectivos da escola estão acima dos interesses particulares ou individuais. Lima (2000) fala da necessidade de determinar padrões internos de interacção através dos quais se constitui a diferença cultural da vida nas escolas.

Não obstante as dificuldades em encontrar consensos a volta do estilo de liderança praticada pela directora, não deixam de registar que o estilo de liderança da escola representa um esforço na busca de consensos entre os actores da escola; e abertura para uma discussão e pensamento independente dos actores.

Os resultados indicam forte ligação com a comunidade escolar, a qual também ganha benefícios das acções da escola. Os professores têm uma ligação directa e pessoal com a directora da escola. A liderança da directora é favorável ao desempenho do processo de ensino e aprendizagem. Esta percepção é ambivalente, pois, mais de metade dos professores, considera que a directora não é uniforme na sua actuação, mesmo em situações similares de conflitos entre os professores.

A liderança da directora da escola valoriza a delegação de competências das suas atribuições para as lideranças intermédias, como permite uma participação e diálogo aberto com todos os segmentos dentro do processo de ensino. Os resultados revelam ainda a entrega da directora no desencadear de acções sobre a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Desta dimensão de pesquisa, os resultados demonstram a existência de uma boa comunicação entre a liderança da escola e os diferentes actores educativos; equidade no tratamento dos profissionais dentro da escola; e como promove o desenvolvimento das capacidades de liderança entre os colaboradores da escola.

No que tange aos elementos potenciadores da acção educativa, os resultados apontaram positivamente para o trabalho em equipa entre os grupos de disciplina, como revelaram a existência de ajuda mútua entre os docentes na resolução de problemas, sobretudo, através de encontros de aperfeiçoamento dos conteúdos de ensino entre os docentes da escola. O ambiente criado na escola propicia à preparação e realização de acções educativas em grupos disciplinares.

Não menos importante factor motivador, é que a direcção da escola desdobra-se no acompanhamento e sensibilização dos alunos pelas salas de aulas, por um lado, e, por outro, os alunos promovem competitividade entre si e entre as turmas. Outrossim, os resultados realçam a valorização de inteligência estratégica e de práticas de liderança, como impulsionadores da acção educativa. A colegialidade na profissionalidade docente propicia ganhos na coordenação de trabalho nas diferentes

salas de aulas; e fornece aos professores uma assistência necessária e a socialização nos novos valores e tradição da escola (Nóvoa,1991).

Os resultados da pesquisa referem necessário que o discurso dos professores e dos encarregados de educação não se anulem mutuamente para não desviar o foco do aluno. É preciso transmitir-se aos diferentes intervenientes do processo a necessidade de conjugar esforços para se obter uma qualidade desejável na acção educativa.

No tocante aos elementos que restringem a acção educação na escola, os resultados rejeitam que o exercício de mais de uma função pelos professores dificulte a interacção entre os professores. Sinalizam os resultados, a insuficiência de meios e o equipamento de trabalho como tendo influência negativa na actividade docente. A insuficiência de uma bibliografia adequada para os alunos, aliado à fragilidade nas políticas de produção de material didáctico para o ensino; a exiguidade de recursos financeiros para o cobro das necessidades da escola; e o elevado custo dos materiais disponíveis, são factores que oneraram, prejudicam e enfraquecem a qualidade de ensino.

Não menos importante é o resultado negativo é a alteração sistemática dos critérios de avaliação dos alunos, e o desajuste entre a exigência do sistema de ensino em uso nas escolas e os conteúdos temáticos oficialmente disponíveis. A escola depara-se com um défice na assistência social e sanitária, e a falta de ajuda ao professor em situações difíceis, que reforçam o défice na motivação do próprio professor em se envolver activamente em acções educativas na escola.

No que diz respeito à última dimensão, que procurou pesquisar a relação entre o sucesso educativo e as práticas de liderança, os resultados não permitem aferir sobre a existência de uma relação de causalidade. Contudo, são reconhecidas algumas formas de actuação da directora da escola como qualidades típicas de uma liderança que contribui para a melhoria dos processos e resultados educativos.

Os resultados percebem que a liderança da escola incentiva a participação dos colaboradores e das comunidades, como projecta uma visão firme e promove excelência entre os actores educativos. Os professores sentem-se valorizados e partilham responsabilidades nas tarefas que fazem para alcançar os objectivos da escola. A co-responsabilidade dos actores aumenta o nível de compromisso no alcance de cada vez maior sucesso escolar.

A liderança da escola contribui para a melhoria dos resultados educativos, aglutina as acções dos professores, alunos, encarregados de educação, num esforço para melhorar o interesse pelo desempenho académico dos alunos. Como comprovado pelos resultados, as lideranças de topo e as intermédias influenciam a melhoria dos níveis de desempenho escolar dos alunos, como potenciam a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes.

A opinião assente é de que os resultados escolares conseguidos têm uma forte relação com a liderança em uso na escola, através de incentivo à participação de todos nos processos educativos; e promoção de excelência entre os colaboradores da escola.

Destacamos as limitações deste estudo que, em parte, foi negativamente afectado pela fraca receptibilidade e colaboração por parte de alguns professores. Provavelmente foi por entenderem que a sua colaboração tem mais benefícios para os pesquisadores, ou por temerem ser uma pesquisa secreta que pudesse comprometer os seus postos de trabalho.

Outra dificuldade de realce foi o facto de a pesquisa ter decorrido num momento turbulento, onde a preocupação era os acertos de testes finais do 1º semestre. Esta situação levou ao alargamento de tempo de pesquisa (de três semanas subiu para quatro) que tinha sido previamente reservado para o contacto com o grupo-alvo para a recolha de dados. Outrossim, o facto de o pesquisador ter sido transferido em serviço da Cidade de Maputo para o Distrito de Nhamatanda, Província Central de Sofala (dista

cerca de 1200Km), reduziu as possibilidades de consultar as bibliotecas de referência e aceder a fontes primárias, o que influenciou no aumento de recurso a fontes secundárias.

Considerando as dificuldades encontradas, bem como o facto de tratar-se de um estudo de caso, os resultados apurados não são generalizáveis para outros contextos escolares. Como sublinha Stake (2007, p. 24) “o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização”. Coloca-se a ênfase na singularidade, na compreensão do próprio caso, o que implica o conhecimento de outros casos diferentes.

O estudo de caso desenvolvido visou descrever a influência do estilo e práticas de liderança no sucesso escolar, e num contexto da realidade moçambicana, em que nenhum ou poucos estudos se conhecem, profundamente difundidos, que abordem especificamente sobre os resultados educativos e sua provável relação com estilos e práticas de liderança. Esta sede em conhecimento leva-nos a crer que esta pesquisa vai poder constituir um elemento não menos importante para despertar interesse nos estudiosos, em questionar e procurar dar resposta sobre as lideranças escolares. Neste sentido, sugerimos o desenvolvimento de pesquisas que possam estender-se a outros casos e abranger outras realidades ou contextos escolares.

## 2. RECOMENDAÇÕES

Embora conscientes de ser falacioso sugerir, considerando os resultados apurados, para a particularidade da escola onde desenvolvemos o estudo, é nosso entendimento que a liderança da escola e o conselho da escola trabalhem e/ou se articulem de forma sincronizada, respeitando a legislação vigente sobre o ensino e os demais regulamentos, o que poderá permitir maior e melhor compreensão da natureza social da escola, caracterizada por uma pluralidade de actores. Para se alcançar esse feito, deixamos ficar duas recomendações, no domínio interno e para a comunidade. Assim para: i) *a direcção da escola* criar uma teia de solidariedade, para os docentes de forma a harmonizar os interesses institucionais e os pessoais e, depois, para os alunos para mostrar o quanto é relevante o trabalho colectivo para se aprender a ser, estar, e desenvolver um espírito crítico, positivamente orientado para o processo de ensino e aprendizagem; ii) *os alunos* para conceberem que o processo de ensino e aprendizagem é contínuo e, por isso, há que valorizarem cada estágio de formação pelo qual passam, de modo a adquirir ferramentas essenciais a cada estágio da vida.

Para a *comunidade* local sensibilizar para a necessidade de participação na edificação de uma escola moderna, que dificilmente pode sobreviver se não conceder o espaço e estatuto que merece. Ou seja, deixar claro que o aluno vai à escola para buscar e melhorar os seus conhecimentos para i) trazer contribuições junto das comunidades com o intuito de melhorar os conteúdos de formação em matérias de desenvolvimento local; ii) mobilizar o envolvimento dos alunos nos processos de tomada de decisões partilhadas pela maior parte dos actores da comunidade escolar, que hoje reclama maior abertura e diálogo de todos em matéria de interesse da escola; iii) direccionar parte de tempo às acções práticas viradas à criação de competências empreendedoras dos formandos; e iv) mobilizar a comunidade para a abertura de espaço para a continuidade prática dos conhecimentos adquiridos na escola.

Para todos os actores escolares deve-se deixar claro que a escola é de todos e de ninguém em particular, daí que o esforço conjunto deverá ser privilegiado para a manutenção e desenvolvimento de espaço e infra-estrutura escolar, que impõe cada vez mais a participação de todos.

Ao recomendarmos as acções acima referidas, fazemo-lo como nosso desejo que este trabalho traga resultados que possam provocar uma reflexão à direcção da escola de Lulane, professores, alunos, pais e a comunidade, visando orientar os seus esforços, iniciativas e recursos à sua disposição para um projecto de ensino e aprendizagem participativo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa
- Alarcão, I. (2001). *A escola reflexiva*. Em Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (Org.) (2015). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Awortwi, N. & Siteo, E. (2007). *Perspectivas Africanas Sobre a Nova Gestão Pública*, Maputo.
- Barroso, J. (1991). Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão escolar: Sentido de Uma Evolução. *Inovação*, 4, (2-3), 55-86.
- Barroso, J. (s/d). *Princípios Gerais de Administração. Cultura, Cultura Escolar, Cultura da Escola*. UNESP.
- Bavelas, A. (1975). *Liderança: o homem e a função*. Fundação Getúlio Vargas. 2ª Edição, Rio de Janeiro.
- Bell, J. B. (1993). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais*. 1ª Edição, Lisboa.
- Bento, A. (2008). *Desafios à Liderança em Contextos de Mudança*.in *Educação em Tempo de Mudança*. Universidade da Madeira.
- Bergamin, C. W. & Coda, R. (1997). *Psicodinâmica da Vida Organizacional*. Atlas, São Paulo.
- Blase, J. & Anderson, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership From Control to Empowermen*. Londres: Cassell.
- Bilhim, J. A. F. (2007). *Gestão estratégica de recursos humanos*. Lisboa: Universidade.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

- Bray, M. (1996). *Decentralization of Education – community financing*. The World Bank, Washington DC.
- Bonoma, T.V. (1985). Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and a Process. *Journal of Marketing Research*, XXII, p. 199-208.
- Bryman, A. (1992). *Carisma and Leadership in organizations*. London: SAGE Publications.
- Brito, C. (1994). *Gestão escolar participativa: na escola somos todos gestores*. 3ª edição, Porto: Porto Editora.
- Candido, A. (1971). *A estrutura da escola*. In: Pereira, L. & Foracchi, M. M. *Educação e Sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Editora Nacional.
- Carmo, H. & Ferreira M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castiano, J. P. (2005). *As transformações no sistema de educação em Moçambique*. INDE, Maputo.
- Corporaal, A. H. (1987). *Six Shared Dimensions Concerning Good Teaching*. *European Journal of Teacher Education*. 10 (1) 57-66.
- Costa, R. M. (1995). *Implementação da qualidade total na educação*. Belo Horizonte: Editora Literária Maciel Lda.
- Chiavenato, I. (2009). *Administração nos Novos Tempos*. 2ª Edição, Elsevier: Rio de Janeiro.
- Chiavenato, A. (2004). *Recursos Humanos: O capital Humano nas Organizações*. 8ª Edição, São Paulo: Editora São Paulo.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Elsevier: .Rio de Janeiro.
- Chiavenato, A. (1999). *Introdução à Teoria Geral de Administração*. 6ª Edição, São Paulo: Editora Campus.
- Chiavenato, A. (1987). *Administração de Empresas: uma abordagem contingencial*. 2ª Edição, São Paulo: Editora Campus.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Conselho de Ministros. (2009). *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015*.

Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. 1ª Edição, Porto: Edições ASA.

Dos Reis, L. R. H. P. (2008). *Gestão Estratégica*. Lisboa: Escolar Editor.

Duluc, A. (2001). *Liderança e confiança. Desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Estanqueiro, A. (2002). *Saber lidar com as pessoas*. Lisboa: Editorial Presença.

Esteves L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação – acção*. Porto: Porto Editora.

Estevão, C. V. & Afonso, A. J. (1991). Contextos Organizacionais e Construção da Identidade Profissional. *Inovação*, 4 (2-3), 155-165.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores (4ª edição)*. Porto: Porto Editora.

Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas.*, São Paulo: Pioneira.

Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.

Feijó, J. (2017). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais – Experiências de pesquisas em contextos moçambicanos*. Maputo: Editores e Livreiros, Lda.

Freitas, A. I. F. P. (2016). *Práticas de liderança de coordenadores do departamento curricular*. Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Freixo, M. J. (2011). *Metodologia Científica - Fundamentos Métodos e Técnicas*. 3ª Ed., Lisboa: Instituto Piaget.

French, J. R. P. & Raven, B. H. (1959). *The bases of social power*. In D. Cartwright, (Ed.). *Studies in social power*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill,.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, \_\_. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança*. Porto: Edições Asa.

Greenfield, W. D. J. (2000). *Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança*. Em Sarmiento, M. J. (org.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

Guerra, M. A. S. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto:

Edições Asa.

Hamilton, M. I. & Richardson, V. (1995). Effects of the culture in two school on the and outcomes of staff development. *Elementary School Journal*. 95 (4), 367-385.

Hargreaves, A. (1992). *Cultures of teaching: A focus for change*. Londres: The Falmer Press.

Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1986). *Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional*. Tradução e revisão técnica: equipe do CPB. São Paulo.

Hollander, E. P. (1964). *Leaders, Groups and Influence*. Oxford: University Press.

Kwasnicka, E. L. (2006). *Teoria Geral da Administração - Uma Síntese*. 3ª Edição, São Paulo: Editora Atlas S.A..

Ianni, O. (1973). *Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral*. 8ª Edição. São Paulo: Editora Nacional.

Inocência, S. A. M. (2013). *Estilo(s) de liderança dos directores em escolas públicas não agrupadas do ensino secundário da região do Alentejo*. Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto historiográfico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, p. 9-44.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2001). *Manual de Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas, SA.

Learning, M. O. (1993). *Gerir com sucesso equipas de trabalho*. Nem Martins: Edições CETOP.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Row.

Lei 4/83, de 23 de Março de 1983 “*Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação*”.

Lei 6/92, de 6 de Maio de 1992, “*Reajusta o quadro geral do SNE e adequa as disposições nele contidas*”.

Lima, J. A. (2000). Questões Centrais no Estudo das culturas profissionais dos professores. Uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 13, 59-103.

- Lima, L. (1992). *A escola como organização e participação na organização escolar - um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1998)*. Instituto da Educação, Universidade do Minho.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Luck, H. (Org.) (2000). Gestão escolar e formação de gestores. *Em Aberto*, 17, 72, p. 1-195.
- Luck, H. (2005). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Brasil: Editora Vozes,.
- Minayo, M. C. S. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 5ª Edição, Editora Alternativa, Goiânia.
- Mafuiane, L. P. (2016). *Supervisor como promotor da melhoria da qualidade de ensino: estudo realizado em duas escolas secundárias do Distrito de Chokwe*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Malhotra, N. (2006). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 4ª Edição. Porto Alegre: Bookman.
- Marconi, M. & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. 3ª Edição. São Paulo: Atlas.
- Mafuiane, L. P. (2016). *O Supervisor Pedagógico como Promotor da Melhoria da Qualidade de Ensino: Estudo realizado em duas Escolas Secundárias do Distrito de Chókwè*. Dissertação de Mestrado, Lisboa, Portugal.
- Martins, J. P. (1999). *Administração escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. 2ª Edição, Atlas, São Paulo.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of in industrial civilization*. MacMillan, New York.
- Neves, J. L. (1996). *Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades*. Caderno de pesquisa em administração, 1, 2º Semestre, São Paulo.
- Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares*. In A. Nóvoa (org), *As Organizações Escolares em Análise* (pp 13-42). Lisboa. Publicações D. Quixote; IIE.

- Nóvoa, A. (1995). *Prefácio*, in J. Barroso, *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. (pp. XVII-XXVII). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola*. Inovação.
- Nóvoa, A. (1989). *Profissão: Professores, reflexões históricas e sociológicas. Análise psicológica*. 1-2-3 (7), 435-456.
- Nóvoa, A. (org.). (1998). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Ngoenha, S. E (2000). *Estatuto e Axiologia da Educação*. Maputo: UEM/Livraria Universitária.
- O'Connor, C, A. (1995). *A liderança com sucesso*. 1ª Edição, Lisboa: Editorial Presença.
- Pope, C. & Mays, N. (1995). Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health service research. *British Medical Journal*, 311.
- Parsons, T. (1967). *Ensayos de teoria sociológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Penteado, J. R. W. (1986). *Técnica de chefia e liderança*. São Paulo: Pioneira.
- Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de Estudios del Curriculum*, Barcelona/Espanha, 2 (1), p. 39-61.
- Prado, F. S. (1990). *Um estudo sobre a compreensão da economia como ciência*. São Paulo, Brasil.
- Raposo, A. M. & Alves, J. M. (2013). Professores e contextos de trabalho: Traços da acção docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, pp. 27-47.
- Reis, E. (2001). *Estatística multivariada*. Portugal-Lisboa: Sílabo.
- Richardson, R. J. (Coord.) (2008). *Pesquisa Social e métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas.
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamento Organizacional*. 8ª Edição, São Paulo: Editora Atlas

- Sampaio, A. (2004). *Comportamento e cultura organizacional*. Lisboa: Edual.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of chance*. 2ª Edição. Boston: Allyn and Bacon.
- Sedano, M. & Perez, M. R. (1989). *Modelos de organizacion escolar*. Madrid: Cincel.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Selltiz, C. et al. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Edusp..
- Sergiovanni, T. & Caver, F. D. (1976). *O Novo Executivo Escolar – Uma Teoria de Administração*. 4ª Reimpressão. Editora Pedagógica e Universitária.
- Silva, F. C. T. (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, nº 28, 210-216.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sobral, F. & Peci. A. (2002). *Administração – Teoria e Prática*. 2ª Edição, São Paulo: Pearson Prentice.
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa – A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Tannhenbaun, R; Wescher, I; & Massarik, F. (1970). *Liderança e Organização*. São Paulo: Editora Altas.
- Teixeira, E. B. (2003). *A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais*. Editora Unijuí, 1 (2), jul./dez., p. 177-201.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*. 2, pp. 77-99.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Editora Atlas S.,.

Vieira, M. I. M. C. R. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso – Os casos do projecto Fénix, turma mais e ADI*. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research - Design and Methods*. London: Sage Publications Inc..

Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA.

Williams, R. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.



## **ANEXOS**

## ANEXO: GE1: GUIÃO DA ENTREVISTA À DIRECTORA DA ESCOLA

### ENQUADRAMENTO

O presente guião de entrevista foi elaborado no âmbito de pesquisa de dados relevantes para sustentar o trabalho de Tese de Doutoramento, com o título “Papel das lideranças no sucesso da organização escolar: *Caso da Escola Secundária de Laulane*”, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação com especialização em Liderança Educacional, promovido pela Universidade Aberta. A pesquisa objectiva estudar como o estilo e práticas de liderança afectam o sucesso escolar.

Ora, por reconhecer que o desempenho de liderança no contexto escolar é um assunto delicado que mexe com diferentes segmentos da sociedade, é oportuno afirmar que é garantida a confidencialidade de informação a prestar, garantindo-se o anonimato de acordo com a ética da investigação em educação.

Agradeço, desde já, a colaboração sem a qual não será possível a realização deste estudo.

DIMENSÕES	OBJECTIVOS	PROCEDIMENTOS E QUESTÕES A COLOCAR
<b>A</b> <b>Legitimação e motivação do entrevistado</b>	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Revelar os objectivos do estudo.</li><li>• Solicitar a colaboração do entrevistado (directora) para prestar as informações necessárias.</li><li>• Garantir a confidencialidade da informação prestada.</li><li>• Criar um clima de abertura e confiança.</li><li>• Solicitar autorização para gravar a entrevista.</li></ul>
<b>B</b> <b>Percurso profissional</b>	Conhecer o percurso profissional do entrevistado (directora da escola)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Para ficarmos a conhecê-la um pouco melhor, fale-nos do seu perfil académico e profissional? (tempo de serviço, grupo de recrutamento, cargos já desempenhados e aonde,...)</li><li>2. Haverá acontecimentos de realce que a tenham marcado e que acha que tiveram algum impacto na sua vida profissional?</li><li>3. Qual foi o processo de ascensão ao cargo de directora?</li><li>4. Há quanto tempo exerce o cargo/ a função actual nesta escola?</li><li>5. Ainda sobre o seu percurso profissional, quer acrescentar algo mais?</li></ol>

<p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <p><b>Organização e actuação das várias estruturas escolares</b></p>	<p>Conhecer formas de organização e modos de actuação das várias estruturas da escola (topo e intermédias)</p> <p>Perceber os processos de actuação dos vários colaboradores da escola</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como estão organizadas as estruturas pedagógicas da escola?</li> <li>2. Como se encontra estruturada a cadeia de comando entre os diferentes níveis de liderança existentes na escola?</li> <li>3. De que forma os coordenadores/líderes intermédios se comunicam com os docentes?</li> <li>4. Como é que a directora comunica com os líderes intermédios? E com as estruturas administrativas?</li> <li>5. Aceitando que a escola é uma organização social, com natureza e regras específicas, como enquadra a diversidade de opiniões dos seus colaboradores em torno dos objectivos da escola?</li> <li>6. Que postura assume perante os projectos que são bem, ou mal sucedidos na prossecução dos objectivos escolares?</li> <li>7. Como lida com as possíveis sugestões e pontos de vista que são suscitadas no contexto da escola que dirige?</li> <li>8. Partilha com a premissa de que, no contexto de educação, cada situação exige estratégias e táticas próprias para a sua resolução e de que forma se processa?</li> <li>9. Como avalia as práticas dos coordenadores/líderes intermédios no contexto actual da escola?</li> <li>10. Como define o grau de compromisso docente para a melhoria dos processos e resultados educativos da escola?</li> <li>11. Como descreve o grau de envolvimento dos colaboradores na resolução de problemas que se levantam na instituição que dirige?</li> <li>12. Em sua opinião, o que considera que seria o modelo da actuação e acção das estruturas escolares?</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>D</b></p> <p><b>Aspectos potenciadores e limitadores da acção educativa</b></p>	<p>Identificar aspectos potenciadores e limitadores da sua própria acção na escola.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. É facto que as escolas de hoje impõem a articulação e convivência entre os diferentes actores, tais sejam professores, alunos, pessoal auxiliar, comunidade local e outros. Quais são os elementos que considera potenciadores da acção educativa da função de director?</li> <li>2. E quais os que restringem a acção educativa de um director?</li> <li>3. No contexto da sua escola quais os aspectos que considera potenciadores da sua actuação?</li> <li>4. Que constrangimentos/ dificuldades sente na sua actuação como directora desta escola?</li> <li>5. Alguns desses constrangimentos têm a ver com problemas internos à escola. Como pretende alterar a situação, ultrapassando esses constrangimentos?</li> <li>6. Quer acrescentar algo mais sobre as dificuldades e ou sucessos decorrentes da acção educativa?</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>E</b></p> <p><b>Relação entre as lideranças e os resultados educativos</b></p>	<p>Compreender a relação entre o sucesso educativo, no contexto da escola, e as práticas de liderança.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como descreve os resultados globais da escola e o processo de liderança em uso na escola?</li> <li>2. Encontra alguma relação entre o estilo de liderança que utiliza e os resultados escolares dos alunos da escola? Explique um pouco mais a sua posição.</li> <li>3. Como dirigente sénior da escola, sente-se feliz e consegue colher o apoio necessário para a prossecução dos objectivos da escola?</li> <li>4. Na sua qualidade de directora da escola, assume uma responsabilidade solidária por tudo o que tem lugar nela, ou</li> </ol>

		reparte pelos outros ocupantes de cargos? 5. Deixe-nos algumas propostas para a melhoria de gestão e sucesso na escola. 6. Para terminar, há alguma questão que gostaria de referir que não tenha sido abordada nesta entrevista?
--	--	---

Muito obrigado pela sua colaboração.

Maputo, Maio de 2016.

## ANEXO: GE 2 e 3: GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRECTOR PEDAGÓGICO

### ENQUADRAMENTO

No âmbito de pesquisa de dados relevantes para sustentar o trabalho de Tese de Doutoramento, com o título “Papel das lideranças no sucesso da organização escolar: *caso da Escola Secundária de Laulane*”, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação com especialização em Liderança Educacional, promovido pela Universidade Aberta, pretendemos recolher as percepções do director pedagógico. A pesquisa objectiva estudar como o estilo e práticas de liderança afectam o sucesso escolar.

Ora, por reconhecer que o desempenho de liderança no contexto escolar é um assunto delicado que mexe com diferentes segmentos da sociedade, é oportuno afirmar que é garantida a confidencialidade de informação a prestar, garantindo-se o anonimato de acordo com a ética da investigação em educação.

Agradeço, desde já, a colaboração sem a qual não será possível a realização deste estudo.

DIMENSÕES	OBJECTIVOS	PROCEDIMENTOS E QUESTÕES A COLOCAR	Observações
<b>A</b> <b>Legitimação e motivação do entrevistado</b>	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Revelar os objectivos do estudo.</li><li>• Solicitar a colaboração do entrevistado (director pedagógico) para prestar as informações necessárias.</li><li>• Garantir a confidencialidade da informação prestada.</li><li>• Criar um clima de abertura e confiança.</li><li>• Solicitar autorização para gravar a entrevista.</li></ul>	
<b>B</b> <b>Percurso profissional</b>	Conhecer o percurso profissional do entrevistado (director pedagógico)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Para ficarmos a conhecê-lo um pouco melhor, fale-nos do seu perfil académico e profissional? (tempo de serviço, grupo de recrutamento, cargos já desempenhados e aonde,...)</li><li>2. Haverá acontecimentos de realce que o tenham marcado e que acha que tiveram algum impacto na sua vida profissional?</li><li>3. Como descreve o processo de ascensão ao cargo que hoje desempenha?</li><li>4. Há quanto tempo exerce o cargo/ a função</li></ol>	

		<p>actual nesta escola?</p> <p>5. Ainda sobre o seu percurso profissional, quer acrescentar mais algo?</p>	
<p><b>C</b></p> <p><b>Percepção sobre organização e actuação das várias estruturas escolares</b></p>	<p>Conhecer formas de organização e modos de actuação das várias estruturas da escola (topo e intermédias)</p> <p>Perceber os processos de actuação dos vários colaboradores da escola</p>	<p>1. Como estão organizadas as estruturas pedagógicas da escola?</p> <p>2. Como se encontra estruturada a cadeia de comando entre os diferentes níveis de liderança existentes na escola?</p> <p>3. De que forma os coordenadores de escalões intermédios de liderança se comunicam com os docentes?</p> <p>4. Na sua qualidade de director pedagógico como é que se comunica com a directora e com os líderes de escalão intermédios? E como descreve a comunicação com as estruturas administrativas?</p> <p>5. Aceitando que a escola é uma organização social, com natureza e regras específicas, como enquadra a diversidade de opiniões dos seus colaboradores de si dependentes em torno dos objectivos da escola?</p> <p>6. Como reage perante os projectos que são bem, ou mal sucedidos na prossecução dos objectivos escolares?</p> <p>7. Como lida com as possíveis sugestões e pontos de vista que são suscitados no contexto da escola onde faz parte?</p> <p>8. Partilha com a premissa de que, no contexto de educação, cada situação exige estratégias e tácticas próprias para a sua resolução e de que forma se processa?</p> <p>9. Como avalia as práticas dos coordenadores/líderes de escalão inferior no contexto actual da escola?</p> <p>10. Como define o grau de compromisso docente para a melhoria dos processos e resultados educativos da escola?</p> <p>11. Como descreve o grau de envolvimento dos colaboradores na resolução de problemas que se levantam na escola?</p> <p>12. Qual é, em sua opinião, o que considera que seria o modelo da actuação e da acção das estruturas escolares?</p>	
<p><b>D</b></p> <p><b>Percepção sobre os aspectos potenciadores limitadores da</b></p>	<p>Conhecer aspectos potenciadores e limitadores da sua própria</p>	<p>1. É facto que as escolas de hoje impõem a articulação e convivência de diferentes actores, tais sejam professores, alunos, pessoal auxiliar, comunidade local e outros. Quais são os elementos que considera potenciadores da acção educativa da sua função de director pedagógico?</p> <p>2. No contexto da sua escola quais os</p>	

<p><b>acção educativa</b></p>	<p>acção na escola.</p>	<p>aspectos que considera potenciadores da sua actuação?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. E quais os que restringem a acção educativa do director pedagógico?</li> <li>4. Que constrangimentos/ dificuldades sente na sua actuação como director pedagógico desta escola?</li> <li>5. Alguns desses constrangimentos têm a ver com problemas internos à escola. Como pretende alterar a situação, ultrapassando esses constrangimentos?</li> <li>6. Quer acrescentar mais algo sobre as dificuldades e ou sucessos decorrentes da acção educativa?</li> </ol>	
<p><b>E</b></p> <p><b>Percepção sobre a relação entre as lideranças e os resultados educativos</b></p>	<p>Compreender a relação entre o sucesso educativo, no contexto da escola, e as práticas de liderança.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como descreve os resultados globais da escola e o processo de liderança que o director pedagógico usa na escola?</li> <li>2. Encontra alguma relação entre o estilo de liderança que utiliza e os resultados escolares dos alunos da escola? Explique um pouco mais a sua posição.</li> <li>3. Na sua qualidade de director pedagógico da escola, sente-se feliz e consegue colher o apoio necessário para a prossecução dos objectivos da escola?</li> <li>4. Como dirigente intermédio da instituição, aceita a partilha de responsabilidade pelos outros ocupantes de cargos?</li> <li>5. Deixe-nos algumas propostas para a melhoria de gestão e sucesso na escola.</li> <li>6. Para terminar, há alguma questão que gostaria de referir que não tenha sido abordada nesta entrevista?</li> </ol>	

Muito obrigado pela sua colaboração.

Maputo, Maio de 2016

## ANEXO: GE4: GUIÃO DA ENTREVISTA PARA A CHEFE DA SECRETARIA

### ENQUADRAMENTO

No âmbito de pesquisa de dados relevantes para sustentar o trabalho de Tese de Doutoramento, com o título “Papel das lideranças no sucesso da organização escolar: caso da Escola Secundária de Laulane”, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação com especialização em Liderança Educacional, promovido pela Universidade Aberta, pretendemos recolher as percepções do chefe da secretaria da escola. A pesquisa objectiva estudar como o estilo e práticas de liderança afectam o sucesso escolar.

Ora, por reconhecer que o desempenho de liderança no contexto escolar é um assunto delicado que mexe com diferentes segmentos da sociedade, é oportuno afirmar que é garantida a confidencialidade de informação a prestar, garantindo-se o anonimato de acordo com a ética da investigação em educação.

Agradeço, desde já, a colaboração sem a qual não será possível a realização deste estudo.

DIMENSÕES	OBJECTIVOS	PROCEDIMENTOS E QUESTÕES A COLOCAR	Observações
<b>A</b> <b>Legitimação e motivação do entrevistado</b>	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Revelar os objectivos do estudo.</li><li>• Solicitar a colaboração do entrevistado (Chefe da Secretaria) para prestar as informações necessárias.</li><li>• Garantir a confidencialidade da informação prestada.</li><li>• Criar um clima de abertura e confiança.</li><li>• Solicitar autorização para gravar a entrevista.</li></ul>	
<b>B</b> <b>Percurso profissional</b>	Conhecer o percurso profissional do entrevistado (Chefe da Secretaria)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Para ficarmos a conhecê-lo um pouco melhor, fale-nos do seu perfil académico e profissional? (tempo de serviço, grupo de recrutamento, cargos já desempenhados e aonde,...)</li><li>2. Haverá acontecimentos de realce que o tenham marcado e que acha que tiveram</li></ol>	



		<p>algun impacto na sua vida profissional?</p> <p>3. Qual foi o processo de ascensão ao cargo que hoje desempenha?</p> <p>4. Há quanto tempo exerce o cargo/ a função de chefe da secretaria nesta escola?</p> <p>5. Ainda sobre o seu percurso profissional, quer acrescentar mais algo?</p>	
<p><b>C</b></p> <p><b>Percepção sobre organização e actuação das várias estruturas escolares</b></p>	<p>Conhecer formas de organização e modos de actuação das várias estruturas da escola (escala inferior)</p> <p>Perceber os processos de actuação dos vários colaboradores da escola</p>	<p>1. Qual é a estrutura de subordinação que a secretaria possui ao nível de escola?</p> <p>2. Como descreve a relação entre os serviços de secretaria e os actores que demandam seus serviços?</p> <p>3. Como se estrutura a cadeia de comando/hierarquia entre este sector e outras áreas de serviço dentro da escola?</p> <p>4. Na sua qualidade de chefe de secretaria como é que se comunica com a directora e com os líderes intermédios da escola? E quanto a comunicação com as estruturas administrativas?</p> <p>5. Como lida com as possíveis sugestões e pontos de vista que são suscitados no contexto da gestão dos serviços da secretaria da escola?</p> <p>6. Qual é a receptibilidade que a direcção da escola tem sobre o desempenho dos serviços da secretaria da escola?</p> <p>7. Como descreve o grau de envolvimento dos colaboradores afectos à secretaria na resolução de problemas que são suscitados?</p> <p>8. Qual é, em sua opinião, o que considera que seria o modelo de gestão dos serviços de secretaria da escola?</p>	
<p><b>D</b></p> <p><b>Percepção sobre os aspectos potenciadores limitadores da acção educativa</b></p>	<p>Conhecer aspectos potenciadores e limitadores da sua própria acção na escola.</p>	<p>1. Como avalia a contribuição dos serviços de secretaria para a melhoria das práticas pedagógicas da escola?</p> <p>2. De que forma a comunidade e outros actores interessados se beneficiam na utilização das infra-estruturas ou serviços disponíveis na escolar?</p> <p>3. Que constrangimentos/dificuldades sente na sua actuação como chefe da secretaria desta escola?</p> <p>4. Alguns desses constrangimentos têm a ver com problemas internos à escola. Em sua opinião, o que seria necessário alterar, para ultrapassar esses constrangimentos?</p> <p>5. Sente-se feliz e consegue colher o apoio necessário para a prossecução dos objectivos da escola?</p> <p>6. Na sua qualidade de chefe da secretaria,</p>	

		aceita a partilha de responsabilidade pelos outros ocupantes de cargos dentro da escola? 7. Para finalizar, há alguma questão que gostaria de referir que não tenha sido abordada nesta entrevista?	
--	--	--	--

Muito obrigado pela sua colaboração.

Maputo, Março de 2016

## ANEXO: GE5: GUIÃO DA ENTREVISTA PARA O REPRESENTANTE DOS PAIS

### ENQUADRAMENTO

No âmbito de pesquisa de dados relevantes para sustentar o trabalho de Tese de Doutoramento, com o título “Papel das lideranças no sucesso da organização escolar: *caso da Escola Secundária de Laulane*”, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação com especialização em Liderança Educacional, promovido pela Universidade Aberta, pretendemos recolher as percepções do representante dos pais. A pesquisa objectiva estudar como o estilo e práticas de liderança afectam o sucesso escolar.

Ora, por reconhecer que o desempenho de liderança no contexto escolar é um assunto delicado que mexe com diferentes segmentos da sociedade, é oportuno afirmar que é garantida a confidencialidade de informação a prestar, garantindo-se o anonimato de acordo com a ética da investigação em educação.

Agradeço, desde já, a colaboração sem a qual não será possível a realização deste estudo.

DIMENSÕES	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS E QUESTÕES A COLOCAR	Observações
<b>A</b> <b>Legitimação e motivação do entrevistado</b>	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Revelar os objectivos do estudo.</li><li>• Solicitar a colaboração do entrevistado (representante dos pais) para prestar as informações necessárias.</li><li>• Garantir a confidencialidade da informação prestada.</li><li>• Criar um clima de abertura e confiança.</li><li>• Solicitar autorização para gravar a entrevista.</li></ul>	
<b>B</b> <b>Percorso profissional</b>	Conhecer o percurso profissional do entrevistado (representante	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Para ficarmos a conhecê-lo um pouco melhor, fale-nos do seu perfil académico e da relação com escola que representa? (tempo de serviço, cargos que já desempenhou ou desempenha fora da escola)</li><li>2. Haverá acontecimentos de realce que o</li></ol>	

	dos pais)	<p>tenham marcado e que acha que tiveram algum impacto na sua vida como representante dos pais?</p> <p>3. Como foi o processo de ascensão a qualidade de representantes dos pais ao nível desta escola?</p> <p>4. Há quanto tempo coordena a relação entre a comunidade e a escola?</p> <p>5. Ainda sobre o papel que representa, quer acrescentar mais algo?</p>	
<p><b>C</b></p> <p><b>Percepção sobre organização e actuação das várias estruturas escolares</b></p>	<p>Conhecer formas de organização e modos de actuação das várias estruturas da escola (topo e intermédias)</p> <p>Perceber os processos de actuação dos vários colaboradores da escola</p>	<p>1. Como descreve o papel da comunidade dos pais na prossecução dos objectivos da escola?</p> <p>2. Qual é o nível de receptibilidade da escola em relação às contribuições provenientes da comunidade dos pais?</p> <p>3. Como é que a comunidade dos pais avalia o desempenho da escola no cumprimento dos objectivos educativos?</p> <p>4. De que forma a comunidade se beneficia na utilização das infra-estruturas e outros serviços disponíveis na escolar?</p> <p>5. Em sua opinião, como avalia a articulação dos ocupantes dos diferentes níveis de liderança no seio da escola?</p> <p>6. Na sua qualidade de representante dos pais como é que se comunica com a directora e com os líderes de escalão intermédios da escola? E como descreve a comunicação com as estruturas administrativas?</p> <p>7. Aceitando que a escola é uma organização social, com natureza e regras específicas, como reage a estrutura da escola face a diversidade de opiniões dos pais em torno dos objectivos da escola?</p> <p>8. Como é que a comunidade dos pais se assume perante os projectos que são bem, ou mal sucedidos na prossecução dos objectivos escolares?</p> <p>9. Como define o grau de compromisso dos pais para a melhoria dos processos e resultados educativos da escola?</p> <p>10. Como descreve o grau de envolvimento dos colaboradores e outros actores na resolução de problemas que se levantam na escola?</p>	
<p><b>D</b></p> <p><b>Percepção sobre os aspectos</b></p>	<p>Conhecer aspectos potenciadores e limitadores da</p>	<p>1. Em sua opinião, quais devem ser os aspectos a considerar na participação dos pais na actuação e acção das estruturas escolares?</p> <p>2. Que acções concretas os pais e a comunidade académica deviam empreender para melhorar a qualidade dos resultados escolares?</p> <p>3. Quais os aspectos que restringem a acção</p>	

<p><b>potenciadores limitadores da acção educativa</b></p>	<p>sua própria acção na escola.</p>	<p>educativa da escola?  4. Que constrangimentos/ dificuldades sente na sua actuação como representante dos pais na escola?  5. Quer acrescentar mais algo sobre os sucessos/as dificuldades decorrentes da acção educativa?</p>	
<p><b>E</b>  <b>Percepção sobre a relação entre as lideranças e os resultados educativos</b></p>	<p>Compreender a relação entre o sucesso educativo, no contexto da escola, e as práticas de liderança.</p>	<p>1. Como descreve os resultados globais da escola e do processo de liderança em uso na escola?  2. Qual é a apreciação que faz em torno das lideranças e dos resultados escolares alcançados pelos alunos?  3. Quais são os elementos que considera que podem ser potenciadores da acção educativa na escola?  4. Como representante da comunidade junto da escola, sente-se feliz e consegue colher o apoio necessário para a prossecução dos objectivos globais da escola?  5. Deixe-nos algumas propostas para a melhoria de gestão e sucesso na escola.  6. Para terminar, há alguma questão que gostaria de referir que não tenha sido abordada nesta entrevista?</p>	

Muito obrigado pela sua colaboração.

Maputo, Maio de 2016

## ANEXO – PA1: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

**EXMA SENHORA**  
**DIRETORA DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE LAULANE**  
Maputo

Assunto: **Pedido de autorização para realização de investigação**

**Arlindo Bernardo Daniel Minzo**, portador do Bilhete de Identidade n.º 110100147904N, emitido pelo Arquivo de Identificação de Maputo, aos 28 de Janeiro de 2016, residente em Magoanine “B”, Casa n.º 73, Quarteirão n.º 27, casado, contactável pelo e-mail: [arlindo.minzo@gmail.com](mailto:arlindo.minzo@gmail.com), telefone 84-4491082, estudante do Curso de Doutoramento em Educação, especialidade Liderança Educacional, ministrado pelo Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, tendo já concluído a respectiva parte curricular e querendo desenvolver a sua tese para obtenção do grau de Doutor em Educação, solicita a Vossa Excelência autorização para a realização da investigação, tendo como título **“Papel das lideranças no sucesso da organização escolar: Caso da Escola Secundária de Laulane”**.

Informa que a investigação a realizar, no âmbito da tese orientada pela Professora Doutora Isolina Rosa de Oliveira, docente da Universidade acima referida, e objectiva estudar como o estilo e práticas de liderança afectam o sucesso escolar. A investigação, conforme desenhada no respectivo projecto, decorre em forma de estudo de caso, implicando uma componente de consulta aos i) *documentos orientadores produzidos pela escola* e outra componente que implica a ii) *aplicação de um questionário aos docentes que leccionam o ensino médio* e a iii) *realização de entrevistas semi-estruturadas a Directora e Directores Pedagógicos da Escola, Chefe da Secretaria, Representante dos Pais e ou Comunidade*, a desenvolver no presente ano.

De acordo com as questões de ordem ética da investigação em educação será garantido o anonimato face a toda a informação recolhida.

Desde já, agradece a atenção de V. Exa. para este assunto.

Maputo, 29 de Julho de 2016

O Requerente

---

Arlindo Bernardo Daniel Minzo

## ANEXO – QP1: QUESTIONÁRIO DO ESTUDO-PILOTO

### ENQUADRAMENTO

No âmbito de pesquisa de dados para sustentar o trabalho de Tese de Doutoramento, intitulado “Papel das lideranças no sucesso da organização escolar: o caso da *Escola Secundária de Laulane*”, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação com especialização em Liderança Educacional, promovido pela Universidade Aberta, agradecemos que contribua para o efeito, aceitando responder às perguntas que se lhe colocam. A pesquisa objectiva estudar como o estilo e práticas de liderança afectam o sucesso escolar.

Ora, por reconhecer que o desempenho das lideranças no contexto escolar é um assunto delicado que mexe com diferentes segmentos da sociedade, é oportuno afirmar que é garantida a confidencialidade de informação a prestar.

### PARTE I

#### IDENTIFICAÇÃO DOS DADOS DOS INQUIRIDOS

1. Qual é o seu grau de formação académica?

- Doutor
- Mestrado
- Licenciado
- Bacharel
- Técnico Profissional
- Outro

2. Há quanto tempo exerce a profissão docente?

0 a 7  8 a 14  15 a 21  22 a 28  29 a 35  >35

3. Possui alguma formação específica no ramo de educação?  SIM  NÃO

Se sim, indique a (s): .....

4. Há quanto tempo exerce as funções de docente nesta escola? (Indicar o tempo em anos)

.....

5. Para além da docência, exerce outras funções ao nível desta escola?  SIM  NÃO

Se exerce, indique qual/quais: .....

6. Já exerceu actividade de docência em outros estabelecimentos de ensino?  SIM  NÃO

Se sim, indique apenas o último estabelecimento:.....

## PARTE II

<b>OPINIÃO DOS DOCENTES SOBRE LIDERANÇAS E MELHORIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>
---

1. As afirmações abaixo referem-se a efeitos das práticas de liderança na melhoria das práticas pedagógicas na escola. Com base na sua experiência na escola secundária de Laulane, assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalment e 1	Discord o 2	Concord o 3	Concordo totalment e 4
Os professores se envolvem em acções que visam o alcance dos objectivos educativos da escola.				
Os professores colaboram com as áreas de coordenação educativa da escola.				
Nesta escola os professores têm vindo a melhorar continuamente as suas práticas pedagógicas.				
Todos os actores educativos (alunos, professores, pais e encarregados de educação) se envolvem no processo de ensino e aprendizagem da escola.				
Nesta escola privilegia-se o processo de ensino-aprendizagem envolvente de todos os actores escolares.				
A liderança da escola motiva os professores a envolver-se nas decisões do processo de ensino-aprendizagem.				
Os professores possuem um conjunto de competências que lhes permite melhorar a aprendizagem dos alunos.				



Nesta escola existem professores que mobilizam e transmitem energia aos outros em benefício da melhoria da escola.				
Nesta escola existem professores que se envolvem e apoiam os colegas a melhorarem as suas práticas pedagógicas.				
Os professores focam as suas experiências de liderança no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.				
Os professores partilham as suas experiências e saberes com os colegas de profissão na escola.				
Os professores nesta escola trabalham em equipa na procura de soluções para problemas de ensino-aprendizagem.				
Nesta escola existem condições para o crescimento pessoal e profissional dos professores.				
Os professores trabalham em equipa no desenvolvimento de projectos inovadores.				
O clima escolar é favorável à aprendizagem e, por isso, viabiliza o sucesso escolar.				

2. Considerando o conhecimento que possui sobre a liderança na Escola Secundária de Laulane, assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalment e 1	Discord o 2	Concord o 3	Concordo totalment e 4
A directora da escola faz participar todos os actores escolares num processo de liderança participativa.				
A directora motiva os colaboradores na realização de práticas educativas, influentes na vida académica dos alunos.				
A directora toma decisões que espelham a expectativa de liderança partilhada pela classe docente.				
O carácter ausente da directora leva a que os professores tomem iniciativas de implementação de acções educativas sem o seu conhecimento.				
A directora decide sobre as estratégias de acção educativa e comunica aos professores e a comunidade, cabendo a estes a tarefa da sua execução.				
Os professores debatem estratégias pedagógicas e comunicam à directora para que decida sobre a pertinência das mesmas.				

A directora é indiferente na tomada de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem.				
Os professores se sentem satisfeitos por poderem ter o domínio do percurso escolar de que fazem parte integrante.				

**3. Considerando a estrutura do comando de liderança em uso na Escola Secundária de Laulane, assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:**

<b>Afirmações/ Alternativas</b>	<b>Discordo Totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo totalmente 4</b>
Os professores têm uma ligação directa e pessoal com a directora da escola.				
A directora acolhe as propostas dos professores, quando adequadas, para a melhoria do funcionamento da escola.				
A directora privilegia a adopção de um sistema de comunicação directa com os professores.				
A directora possui uma forma de tratamento que obedece à equidade entre os docentes.				
A directora usa medidas diferentes na sua actuação em resposta a situações similares de conflitos entre os professores.				
A directora privilegia o uso de comunicação escrita na interacção entre os diferentes actores escolares.				
A directora da escola valoriza a delegação de competências das suas atribuições para as lideranças intermédias na interacção com os docentes				
O processo de tomada de decisão por parte da directora é lento.				
A directora permite que a liderança intermédia tome decisão sobre assuntos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem.				
Há uma entrega da directora a todos os níveis no desencadear de acções que melhorem o processo de ensino-aprendizagem.				
A directora promove o desenvolvimento das capacidades de liderança do corpo docente.				

O sistema de comunicação entre directora e docentes é mediado pelas lideranças intermédias				
As lideranças intermédias colaboram com a directora nos processos de tomada de decisão.				
As funções de comando de liderança têm origem sobretudo nos professores.				

**4. No que diz respeito aos factores impulsionadores da acção educativa dos professores na Escola Secundária de Laulane, assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:**

<b>Afirmações/ Alternativas</b>	<b>Discordo Totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo totalmente 4</b>
O trabalho em equipa de professores da mesma disciplina na melhoria da aproximação entre si para a superação do processo de ensino-aprendizagem.				
A ajuda mútua entre os docentes na resolução de problemas suscitados na acção educativa.				
A promoção de encontros entre os docentes da escola para o aperfeiçoamento dos conteúdos de ensino.				
A valorização de inteligência estratégica e de práticas de liderança em uso na escola.				
A entrega dos líderes no desencadeamento de acções na escola para melhorar o processo de ensino/aprendizagem.				
A preparação e realização colectiva de acções educativas em cada grupo de disciplina.				
O ambiente criado na escola para a realização das actividades escolares.				
A boa colaboração existente entre os diferentes grupos de disciplina ao nível da escola.				
A identificação de diferentes actores (alunos, professores, comunidade, entre outro) com o projecto escolar.				
A procura de soluções mútuas para a resolução de conflitos.				

5. Em relação aos factores inibidores da acção educativa dos professores na Escola Secundária de Laulane, assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

<b>Afirmações/ Alternativas</b>	<b>Discordo Totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo totalmente 4</b>
Dificuldade de interacção entre os docentes devido ao exercício de mais do que uma função.				
Insuficiência de meios e equipamento de trabalho para o processo docente.				
Alteração sistemática dos critérios de avaliação do desempenho dos alunos.				
Desajuste entre a exigência do sistema de ensino em uso e os conteúdos temáticos oficiais disponíveis				
Fraca actualização dos docentes em relação aos novos conteúdos escolares.				
Falta de acompanhamento dos docentes em relação aos novos conteúdos escolares.				
Falta de motivação dos professores para se envolverem activamente em acções que visam promover a qualidade da acção educativa.				
Falta de apoio dos pais e encarregados de educação nas acções educativas da escola.				
As lideranças não providenciam as condições necessárias para a acção educativa dos docentes.				

6. As afirmações abaixo referem-se a possíveis relações entre modos de liderança e os resultados educativos. Assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

<b>Afirmações/ Alternativas</b>	<b>Discordo Totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo totalmente 4</b>
A valorização de integração e partilha de responsabilidade docente, na realização dos objectivos escolares, favorece a estabilização social.				
As lideranças que incentivam a participação das comunidades facilitam a adesão dos diferentes actores				

educativos.				
A liderança escolar que projecta uma visão firme consegue promover a excelência entre os diferentes actores.				
Uma liderança que comunica e partilha os progressos alcançados (e apoia os colaboradores) tem mais possibilidade de obter maior sucesso escolar.				
Os padrões académicos de excelência, que se manifestam pela definição de objectivos, procedimentos e estratégias adequadas alcançam melhores níveis de desempenho.				
A liderança que fomenta um bom relacionamento entre a comunidade escolar consegue levar a um envolvimento activo da mesma.				
A liderança ao promover o desenvolvimento profissional dos docentes, potencia os desempenhos escolares dos alunos.				
As lideranças intermédias (coordenadores de disciplina, directores de turma, chefes de secções) influenciam a melhoria dos níveis de desempenho escolar dos alunos.				
A visibilidade da directora na escola, na sala dos professores e nas salas de aula reforça a motivação da classe docente no processo de ensino.				

7. Como caracteriza a liderança na Escola Secundária de Lulane?

.....

.....

.....

.....

8. Em sua opinião, quais são os aspectos que considera necessário incluir ou actualizar, visando a melhoria da qualidade e do sucesso escolar?

.....

.....

Muito obrigado pela sua colaboração.

Maputo, Maio de 2016

## ANEXO – QD2: QUESTIONÁRIO DE ESTUDO DEFINITIVO

### ENQUADRAMENTO

No âmbito de pesquisa de dados para sustentar o trabalho de Tese de Doutoramento, intitulado “Papel das lideranças no sucesso da organização escolar: *Caso da Escola Secundária de Laulane*”, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação com especialização em Liderança Educacional, promovido pela Universidade Aberta, agradecemos que contribua para o efeito, aceitando responder às perguntas que se lhe colocam. A pesquisa objectiva estudar como o estilo e práticas de liderança afectam o sucesso escolar.

Ora, por reconhecer que o desempenho das lideranças no contexto escolar é um assunto delicado que mexe com diferentes segmentos da sociedade, é oportuno afirmar que é garantida a confidencialidade de informação a prestar.

### PARTE I

#### IDENTIFICAÇÃO DOS DADOS DOS INQUIRIDOS

1. Qual é o seu grau de formação académica?

- Doutor
- Mestrado
- Licenciado
- Bacharel
- Técnico Profissional
- Outro

2. Há quanto tempo exerce a profissão docente?

1 a 7  8 a 14  15 a 21  22 a 28  29 a 35  >35

3. Possui alguma formação específica no ramo de educação?  SIM  NÃO

Se sim, indique a (s): .....

4. Há quanto tempo exerce as funções de docente nesta escola? (Indicar o tempo em anos)

.....

5. Para além da docência, exerce outras funções ao nível desta escola?  SIM  NÃO

Se exerce, indique qual/quais: .....

6. Já exerceu actividade de docência em outros estabelecimentos de ensino?  SIM  NÃO

Se sim, indique apenas o último estabelecimento:.....

## PARTE II

### OPINIÃO DOS DOCENTES SOBRE LIDERANÇAS E MELHORIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

7. As afirmações abaixo referem-se a efeitos das práticas de liderança na melhoria das práticas pedagógicas na escola. Com base na sua experiência na escola secundária de Laulane, assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

N/O	Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalmente 1	Discordo 2	Concordo 3	Concordo Totalmente 4
1	Os professores se envolvem em acções que visam o alcance dos objectivos educativos da escola.				
2	Os professores colaboram com as áreas de coordenação educativa da escola.				
3	Nesta escola os professores têm vindo a melhorar continuamente as suas práticas pedagógicas.				
4	Os professores se envolvem no processo de ensino e aprendizagem da escola.				
5	Os pais e encarregados de educação se envolvem no processo de ensino e aprendizagem da escola.				
6	Os alunos se envolvem no processo de ensino e aprendizagem da escola.				
7	Nesta escola privilegia-se o processo de ensino-aprendizagem envolvente de todos os actores escolares.				
8	A liderança da escola motiva os professores a envolver-se nas decisões do processo de ensino-aprendizagem.				
9	Os professores possuem um conjunto de competências que lhes permite melhorar a aprendizagem dos alunos.				
10	Nesta escola existem professores que mobilizam e transmitem energia aos outros em benefício da melhoria da escola.				
11	Nesta escola existem professores que se envolvem e apoiam os colegas a melhorarem as suas práticas pedagógicas.				
12	Os professores focam as suas experiências de liderança no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.				

13	Os professores partilham as suas experiências e saberes com os colegas de profissão na escola.				
14	Os professores nesta escola trabalham em equipa na procura de soluções para problemas de ensino-aprendizagem.				
15	Nesta escola existem condições para o crescimento pessoal e profissional dos professores.				
16	Os professores trabalham em equipa no desenvolvimento de projectos inovadores.				
17	O clima escolar é favorável à aprendizagem e, por isso, viabiliza o sucesso				

**8. Considerando o conhecimento que possui sobre a liderança na Escola Secundária de Laulane, assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:**

N/O	Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalmente 1	Discordo 2	Concordo 3	Concordo Totalmente 4
1	A directora da escola faz participar todos os actores escolares num processo de liderança participativa.				
2	A directora motiva os colaboradores na realização de práticas educativas, influentes na vida académica dos alunos.				
3	A directora toma decisões que espelham a expectativa de liderança partilhada pela classe docente.				
4	O carácter ausente da directora leva a que os professores tomem iniciativas de implementação de acções educativas sem o seu conhecimento.				
5	A directora decide sobre as estratégias de acção educativa e comunica aos professores e a comunidade, cabendo a estes a tarefa da sua execução.				
6	Os professores debatem estratégias pedagógicas e comunicam à directora para que decida sobre a pertinência das mesmas.				
7	A directora é indiferente na tomada de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem.				
8	Os professores se sentem satisfeitos por poderem ter o domínio do percurso escolar de que fazem parte integrante.				

**9. Considerando a estrutura do comando de liderança em uso na Escola Secundária de Laulane, assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:**

N/O	Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalmente 1	Discordo 2	Concordo 3	Concordo Totalmente 4
1	Os professores têm uma ligação directa e pessoal com a directora da escola.				
2	A directora acolhe as propostas dos professores, quando adequadas, para a melhoria do funcionamento da escola.				
3	A directora privilegia a adopção de um sistema de comunicação directa com os professores.				
4	A directora possui uma forma de tratamento que obedece à equidade entre os docentes.				
5	A directora usa medidas diferentes na sua actuação em resposta				



	a situações similares de conflitos entre os professores.				
6	A directora privilegia o uso de comunicação escrita na interacção entre os diferentes actores escolares.				
7	A directora da escola valoriza a delegação de competências das suas atribuições para as lideranças intermédias na interacção com os docentes				
8	O processo de tomada de decisão por parte da directora é lento.				
9	A directora permite que a liderança intermédia tome decisão sobre assuntos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem.				
10	Há uma entrega da directora a todos os níveis no desencadear de acções que melhorem o processo de ensino-aprendizagem.				
11	A directora promove o desenvolvimento das capacidades de liderança do corpo docente.				
12	O sistema de comunicação entre directora e docentes é mediado pelas lideranças intermédias				
13	As lideranças intermédias colaboram com a directora nos processos de tomada de decisão.				
14	As funções de comando de liderança têm origem sobretudo na directora.				

**10. No que diz respeito aos factores impulsionadores da acção educativa dos professores na Escola Secundária de Laulane, assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:**

N/O	Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalmente 1	Discordo 2	Concordo 3	Concordo Totalmente 4
1	O trabalho em equipa entre professores que leccionam a mesma disciplina.				
2	A ajuda mútua entre os docentes na resolução de problemas suscitados na acção educativa.				
3	A promoção de encontros entre os docentes da escola para o aperfeiçoamento dos conteúdos de ensino.				
4	A valorização de inteligência estratégica e de práticas de liderança em uso na escola.				
5	A entrega dos líderes no desencadeamento de acções na escola para melhorar o processo de ensino/aprendizagem.				
6	A preparação e realização colectiva de acções educativas em cada grupo de disciplina.				
7	O ambiente criado na escola para a realização das actividades escolares.				
8	A boa colaboração existente entre os diferentes grupos de disciplina ao nível da escola.				
9	A identificação de diferentes actores (alunos, professores, comunidade, entre outro) com o projecto escolar.				
10	A procura de soluções mútuas para a resolução de conflitos.				

11. Em relação aos factores inibidores da acção educativa dos professores na Escola Secundária de Laulane, assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

N/O	Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalmente 1	Discordo 2	Concordo 3	Concordo Totalmente 4
1	Dificuldade de interacção entre os docentes devido ao exercício de mais do que uma função.				
2	Insuficiência de meios e equipamento de trabalho para o processo docente.				
3	Alteração sistemática dos critérios de avaliação do desempenho dos alunos.				
4	Desajuste entre a exigência do sistema de ensino em uso e os conteúdos temáticos oficiais disponíveis				
5	Fraca actualização dos docentes em relação aos novos conteúdos escolares.				
6	Falta de acompanhamento dos docentes em relação aos novos conteúdos escolares.				
7	Falta de motivação dos professores para se envolverem activamente em acções educativas na escola.				
8	Falta de apoio dos pais e encarregados de educação nas acções educativas da escola.				
9	A falta de condições necessárias para a acção educativa dos docentes, providenciadas pelas lideranças.				

12. As afirmações abaixo referem-se a possíveis relações entre modos de liderança e os resultados educativos. Assinale com X o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações:

N/O	Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalmente 1	Discordo 2	Concordo 3	Concordo Totalmente 4
1	A valorização da partilha de responsabilidade docente, na realização dos objectivos escolares, favorece a estabilização social.				
2	As lideranças que incentivam a participação das comunidades facilitam a adesão dos diferentes actores educativos.				
3	A liderança escolar que projecta uma visão firme consegue promover a excelência entre os diferentes actores.				
4	Uma liderança que comunica e partilha os progressos alcançados tem mais possibilidade de obter maior sucesso escolar.				
5	Os padrões académicos de excelência, que se manifestam pela definição de objectivos, procedimentos e estratégias adequadas alcançam melhores níveis de desempenho.				
6	A liderança que fomenta um bom relacionamento entre a comunidade escolar consegue levar a um envolvimento activo da mesma.				
7	A liderança, ao promover o desenvolvimento profissional dos docentes, potencia os desempenhos escolares dos alunos.				
8	As lideranças intermédias (coordenadores de disciplina, directores de turma, chefes de secções) influenciam a melhoria dos níveis de desempenho escolar dos alunos.				
9	A visibilidade da directora na escola, na sala dos professores e nas salas de aula reforça a motivação da classe docente no processo de ensino.				

13. Como caracteriza a liderança na Escola Secundária de Laulane?

.....  
.....  
.....

14. Em sua opinião, quais são os aspectos que considera necessário incluir ou actualizar, visando a melhoria da qualidade e do sucesso escolar?

.....  
.....  
.....

Muito obrigado pela sua colaboração.

Maputo, Junho de 2016