



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDOS CURRICULARES

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Dissertação**

Análise do modelo de indicação de directores e suas implicações na gestão escolar: Um estudo da Escola Primária Inhagoia “B”, Cidade de Maputo, no período de 2019-2024

Michaque João Massango

**Supervisor:** Prof. Doutor António Cipriano Parafino Gonçalves

Maputo, Julho de 2025

## **Folha de Aprovação do Comité de Júri**

Análise do modelo de indicação de directores e suas implicações na gestão escolar. Um estudo da Escola Primária Inhagoia “B”, Cidade de Maputo, no período de 2019-2024

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

### **Presidente e Examinador Interno**

---

(Prof. Doutor Doutor Ângelo Nhancale)  
Universidade Eduardo Mondlane

### **Examinador Externo**

---

(Prof. Doutor Bento Rúpia Júnior)  
Universidade Pedagógica de Maputo

### **O Supervisor**

---

(Prof. Doutor António Cipriano Parafino Gonçalves)  
Universidade Eduardo Mondlane

Michaque João Massango

**Titulo:**

Análise do modelo de indicação de directores e suas implicações na gestão escolar. Um estudo da Escola Primária Inhagoia “B”, Cidade de Maputo, no período de 2019-2024

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Supervisor:** Prof. Doutor António Cipriano Parafino Gonçalves

Maputo, Julho de 2025

## DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. As fontes usadas estão devidamente indicadas no texto e nas listas das referências.

---

Maputo, Julho de 2025

## **DEDICATÓRIA**

É com grande satisfação que dedico este trabalho a Deus por me ter guiado e me iluminado durante este percurso.

À minha esposa, Helena Manuel Naife, por ter sempre estado do meu lado e acreditar em mim. Aos meus filhos, Cleiton Michaque e Orquídia Michaque, por constituírem minha fonte de inspiração.

## AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grato a Deus por me iluminar e me ter sustentado pela vereda certa durante o desenvolvimento desta pesquisa, concedendo-me saúde e forças para chegar até o final deste trabalho, que tem por objectivo analisar a gestão escolar e o modelo de indicação de directores na Escola Primária Inhagoia “B”.

Agradeço profundamente à Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, especialmente aos docentes que, de forma sábia e dedicada, transmitiram as suas vastas experiências no campo da educação. As suas lições foram fundamentais para o desenvolvimento do meu pensamento crítico e a construção desta dissertação.

Ao meu supervisor, Prof. Doutor António Cipriano, pela orientação impecável durante todo o processo de pesquisa. Mesmo diante da intensa rotina de sua vida académica e profissional, o supervisor comprometeu-se em me guiar e em indicar o rumo correcto para o desenvolvimento deste trabalho. A sua sabedoria e paciência foram cruciais para a realização deste estudo.

À minha colega Cristina Chilaula, pela amizade e preocupação constantes durante esta caminhada. A sua colaboração e o incentivo mútuo foram essenciais para que eu mantivesse o foco, mesmo nos momentos mais desafiadores. Aos demais colegas de turma, pela colaboração, dedicação e apoio. Juntos conseguimos superar os obstáculos, mantendo a motivação para concluir este trabalho.

A todos os professores e à Direcção da Escola Primária Inhagoia B, que participaram deste estudo e partilharam generosamente as suas experiências e perspectivas sobre a gestão escolar, muito obrigado. A sua participação foi fundamental para a realização desta pesquisa e para a análise crítica da gestão escolar no contexto específico da escola.

Aos meus familiares, especialmente à minha esposa e companheira Helena Naife, e aos meus filhos, que, embora tenham sentido o meu distanciamento durante esta jornada, sempre me deram suporte e compreenderam a importância deste trabalho. Sem o apoio incondicional deles, não seria possível chegar até aqui.

Senhor, nosso Deus, agradeço pelas lições que aprendi ao longo deste percurso e pelos desafios que me ajudaram a crescer pessoal e academicamente.

A todos estes, bem haja!

## Índice

DECLARAÇÃO DE HONRA .....	iii
DEDICATÓRIA .....	iv
AGRADECIMENTOS.....	v
LISTA DE ABREVIATURAS .....	ix
ÍNDICE DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS.....	x
CAPITULO I:.....	1
INTRODUÇÃO .....	1
1.1 Formulação do problema.....	1
1.2 Objectivos .....	2
1.2.1 Objectivo geral: .....	2
1.2.2 Objectivos específicos:.....	2
1.3 Perguntas de pesquisa.....	3
1.4 Justificativa .....	3
CAPITULO II: REVISÃO DA LITERATURA .....	5
2.1 Gestão.....	5
2.2 Funções da gestão .....	9
2.2.1 Planificação .....	10
2.2.2 Organização .....	10
2.2.3 Direcção.....	11
2.2.4 Controlo de gestão.....	11
2.2.5 Interdependência das funções da gestão .....	12
2.3 Níveis de gestão.....	13
2.3.1 Nível de gestão estratégica ou institucional.....	13
2.3.2 Nível tático ou intermédio .....	13
2.3.3 Nível operacional .....	13
2.4 Escola.....	14
2.5 Gestão escolar.....	17
2.6 Características de uma boa gestão escolar .....	21
2.7 Democracia .....	22

2.8 Democratização escolar.....	23
2.9 Eleição no contexto educacional .....	25
2.10 Modelos de indicação de directores e suas implicações na gestão escolar .....	29
2.10.1 Escolha por indicação política .....	29
2.10.1.1 Implicações na gestão escolar de escolha por indicação política .....	31
2.10.2 Indicação a do director por meio de concurso.....	32
2.10.3 Exemplo de escolha de directores por meio de concurso .....	34
2.10.4 Implicações na gestão escolar de indicação do director por meio de concurso .....	35
2.10.5 Indicação por eleição.....	36
2.10.6. Implicações na gestão escolar de indicação por eleição .....	38
2.10.7 Escolha por via de modelo misto .....	40
2.10.8. Implicações na gestão escolar de indicação por via de modelo misto .....	42
2.11 Modelo de indicação de director e sua influência na gestão escolar.....	45
2.11.1 A forma de indicação e as relações democráticas na escola .....	45
2.11.2 Impacto na gestão e na qualidade do ensino .....	46
2.11.3 A influência da comunidade escolar na indicação do director .....	46
2.11.4 Impacto das políticas educacionais e autonomia escolar .....	47
2.11.5 Relação entre modelos de gestão e práticas de liderança .....	47
CAPITULO III: Descrição documental sobre o envolvimento da comunidade na gestão escolar em Moçambique .....	49
3.1 Primeiras experiências de participação comunitária nas escolas pós-independência .....	49
3.2 Reformas educacionais e retorno ao envolvimento comunitário (Lei n° 6/1992 e o novo Sistema de Educação) .....	49
3.3 O Conselho de Escola e a gestão democrática (MINED 2008 e 2015).....	50
3.5 A Lei n.º 18/2018 e o fortalecimento da participação comunitária.....	51
CAPITULO IV: METODOLOGIA .....	52
4.1 Abordagem metodológica.....	52
4.2 População do estudo e amostra .....	54

4.3 Identificação da população e amostra .....	54
4.4 Caracterização da Escola Primária Inhagoia “B” .....	56
4.5 Técnicas, instrumentos de recolha de dados e pesquisa documental .....	57
4.5.1 Questionário .....	58
4.5.2 Entrevista .....	60
4.5.3 Observação directa.....	61
4.6 Validade e fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados usados .....	62
4.7 Questões éticas .....	63
CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	65
5.1 Análise de dados colhidos por via de questionário aplicado aos professores da Escola Primária Inhagoia “B” .....	65
5.1.1 Percepções sobre o modelo de indicação de directores e seus impactos na gestão escolar. ....	65
5.1.3 Implicações do modelo de indicação de directores nas práticas de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” em termos de eficácia administrativa e pedagógica.....	74
5.1.4 Relação entre as práticas de gestão escolar e a forma como o modelo de indicação de directores impacta a dinâmica de gestão e a participação da comunidade escolar na E. P. Inhagoia “B”.....	78
CAPÍTULO VI: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	82
6.2 SUGESTÕES:.....	84
6.2.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
APÊNDICES: INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES .....	92
APÊNDICE 1. Inquérito por questionário aplicado aos professores.....	93
APÊNDICE 2. Guião de entrevista aplicada aos professores.....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>UEM</b>	Universidade Eduardo Mondlane
<b>PEE</b>	Plano Estratégico da Educação
<b>MINED</b>	Ministério da Educação
<b>SNE</b>	Sistema Nacional de Educação
<b>FRELIMO</b>	Frente de libertação de Moçambique
<b>REGEB</b>	Regulamento do Ensino Básico
<b>MAEFP</b>	Ministério da Administração e Função Pública
<b>CE</b>	Conselho de Escola
<b>PCEB</b>	Plano Curricular do Ensino Básico
<b>FACED</b>	Faculdade de Educação
<b>OECD</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>ONP</b>	Organização Nacional de Professores

## ÍNDICE DE TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS

### TABELAS:

<b>Tabela 1</b> , Funções da gestão.....	8
<b>Tabela 2</b> , frequência das respostas dos professores n.º 24.....	80

### FIGURAS:

<b>Figura 1</b> , Interdependência das funções da gestão.....	12
---	----

### GRÁFICOS:

<b>Gráfico 1</b> : Identificação dos participantes do estudo e amostra.....	54
<b>Gráfico 2</b> : Percepções sobre o modelo de indicação de director na Escola Primária Inhagoia “B” durante o período de 2019 a 2024.....	66
<b>Gráfico 3</b> : Práticas de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” especialmente no que diz respeito à participação da comunidade escolar.....	70
<b>Gráfico 4</b> : Implicações do modelo em vigor de indicação de director nas práticas de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” em termos de eficácia administrativa e pedagógica.....	78

## RESUMO

Este estudo tem como objectivo analisar as implicações do modelo de indicação de directores na gestão escolar da Escola Primária Inhagoia “B”, na cidade de Maputo, entre 2019 e 2024. Parte-se da seguinte questão de investigação: *Quais são as implicações do modelo de indicação dos directores na gestão escolar da Escola Primária Inhagoia “B”, com foco na eficácia do processo educacional?* A pesquisa adoptou uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, utilizando como técnicas de recolha de dados: entrevistas semiestruturadas, inquérito por questionário, observação directa e análise documental. Os instrumentos usados incluíram guião de entrevista e formulário de questionário. A análise dos dados baseou-se na triangulação metodológica. Os resultados apontam que o modelo de indicação política dos directores compromete a autonomia da gestão escolar, gera desmotivação entre os professores, limita a participação da comunidade e enfraquece a liderança pedagógica. O estudo recomenda uma reforma no processo de indicação de directores, orientada por critérios de mérito e participação democrática. Esta investigação contribui para o debate sobre a democratização da gestão escolar em Moçambique e para o aprimoramento das políticas públicas educacionais.

**Palavras-chave:** Gestão escolar, modelos de indicação de directores, democratização escolar.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the implications of the principal appointment model for school management at Inhagoia “B” Primary School, in Maputo city, between 2019 and 2024. It is based on the following research question: What are the implications of the principal appointment model for school management at Inhagoia “B” Primary School, with a focus on the effectiveness of the educational process? The research adopted a qualitative, descriptive approach, using semi-structured interviews, a questionnaire survey, direct observation and documentary analysis as data collection techniques. The instruments used included an interview script and a questionnaire form. Data analysis was based on methodological triangulation. The results indicate that the model of political appointment of principals compromises the autonomy of school management, generates demotivation among teachers, limits community participation and weakens pedagogical leadership. The study recommends a reform in the process of choosing principals, guided by criteria of merit and democratic participation. This research contributes to the debate on the democratization of school management in Mozambique and to the improvement of public education policies.

**Keywords:** School management, principal indication models, school democratization.

## CAPITULO I:

### INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objectivo analisar o modelo de indicação de directores e as suas implicações na gestão escolar, com enfoque na Escola Primária Inhagoia “B”, localizada na cidade de Maputo, no período de 2019 a 2024. Este intervalo coincide com um momento de reformas significativas na educação moçambicana, impulsionadas pela aprovação da Lei n.º 18/2018 (Lei do Sistema Nacional de Educação) e pelo Plano Estratégico da Educação 2020–2029 (PEE), que destacam temas como descentralização, formação de directores, inclusão e modernização do ensino. Paro (1996) entende a escola como um espaço de educação, ensino e socialização, no qual a gestão não deve restringir-se apenas a aspectos administrativos e burocráticos, mas deve também incorporar o contexto sociocultural e institucional dos alunos. No contexto actual, com a crescente demanda pela qualidade e eficiência na educação, torna-se imprescindível que os directores sejam profissionais qualificados, com habilidades de liderança, tomada de decisão e gestão pedagógica. Luck (2009) enfatiza que a gestão eficaz exige o conhecimento da realidade escolar e a capacidade de adaptação às novas exigências. A democratização da escola depende, portanto, de um processo de indicação do director que esteja alinhado com os princípios de cidadania, participação e responsabilidade social.

#### 1.1 Formulação do problema

A gestão escolar em Moçambique tem passado por diversas transformações, sobretudo no sentido de promover uma maior participação da comunidade no processo educativo, conforme previsto na legislação, e nos Planos Estratégicos da Educação. No entanto, apesar dessas iniciativas, persistem desafios relevantes relacionados à forma como os directores escolares são escolhidos.

No contexto nacional, o processo de indicação dos directores escolares do ensino primário mantém-se predominantemente centralizado, de acordo com o artigo 14 do Regulamento do Ensino Básico (MINED, 2011), que confere ao Administrador Distrital a responsabilidade de designar o director, mediante proposta do Director Distrital de Educação. Tal procedimento parece não contemplar a participação directa da comunidade escolar, o que pode levantar dúvidas quanto ao impacto desse modelo na transparência, responsabilização e inclusão na gestão das escolas.

A Escola Primária Inhagoia “B”, situada na cidade de Maputo, representa um caso de estudo onde o modelo de indicação de directores pode reflectir desafios impactantes na gestão escolar e nos

resultados de aprendizagem dos alunos. Ela foi escolhida como campo de pesquisa por carecer de estudos prévios específicos sobre o impacto do modelo de indicação de directores.

Portanto, algumas dimensões de gestão escolar nesta instituição requerem análise detalhada, tais como o grau de autonomia da direcção, os mecanismos de participação da comunidade educativa, a liderança pedagógica exercida e a capacidade de planificação e gestão administrativa. Diante disso, torna-se necessário compreender como o modelo de indicação de directores escolares influencia a gestão escolar da Escola Primária Inhagoia “B”, especialmente no período de 2019 a 2024. Assim, a questão central de investigação que orienta este estudo é: **Quais são as implicações do modelo de indicação de directores na gestão escolar da Escola Primária Inhagoia “B”, no período de 2019 a 2024?**

A formulação desta pergunta de partida decorre da constatação, durante visitas exploratórias à E.P. Inhagoia “B” e em contacto preliminar com professores, de que o modelo de indicação de directores tem gerado percepções divergentes quanto à sua eficácia na liderança pedagógica, à participação da comunidade escolar e à eficiência administrativa. Observou-se, por exemplo, a limitada intervenção do Conselho de Escola nos processos decisórios e um sentimento generalizado de distanciamento entre a direcção e os professores. Tais evidências iniciais suscitaram a necessidade de aprofundar a análise sobre como o modelo vigente impacta a dinâmica de gestão escolar, o que justifica a formulação da questão de investigação.

## **1.2 Objectivos**

### **1.2.1 Objectivo geral:**

- Analisar as implicações do modelo de indicação de director na gestão escolar da Escola Primária Inhagoia “B”, no período de 2019 a 2024.

### **1.2.2 Objectivos específicos:**

1. Descrever as percepções sobre o modelo de indicação de directores e seus impactos na gestão escolar;
2. Caracterizar as práticas de gestão escolar desenvolvidas na E.P. Inhagoia “B”, considerando a participação da comunidade escolar e os processos de tomada de decisão;
3. Apresentar as implicações do modelo de indicação de directores na gestão escolar da E.P. Inhagoia “B”, com foco nas práticas de gestão e na eficácia do processo educacional;

4. Relacionar as práticas de gestão escolar à forma como o modelo de indicação de directores impacta a dinâmica de gestão e a participação da comunidade escolar na E.P. Inhagoia “B”.

### 1.3 Perguntas de pesquisa

Com vista a responder a estes objectivos específicos foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as percepções sobre o modelo de indicação de directores e seus impactos na gestão escolar?
2. Como são desenvolvidas as práticas de gestão escolar na E.P. Inhagoia “B”, considerando a participação da comunidade escolar e os processos de tomada de decisão?
3. Quais são as implicações do modelo de indicação de directores na gestão escolar da Escola Primária Inhagoia “B”, com foco na eficácia do processo educacional?
4. De que forma o modelo de indicação de directores influencia a relação entre a gestão escolar e a participação da comunidade na Escola Primária Inhagoia “B”?

### 1.4 Justificativa

O presente estudo justifica-se pela sua relevância para a compreensão crítica do modelo de indicação de directores e das suas implicações na gestão escolar em Moçambique, em particular no contexto da E.P. Inhagoia “B”. Embora existam normas legais que regulam a indicação de directores, como o MINED (2011), ainda se observa um distanciamento entre esses dispositivos legais e os princípios de gestão democrática preconizados por diversas políticas educacionais, como o Plano Estratégico da Educação 2020-2029.

Do ponto de vista **académico**, a investigação contribui para o aprofundamento do debate sobre os modelos de liderança escolar e os seus impactos na eficácia e participação na gestão educacional. Abre espaço para reflexões sobre os limites e potencialidades do modelo actualmente adoptado em Moçambique, destacando a necessidade de práticas mais inclusivas e transparentes na indicação de directores.

Sob a **perspectiva prática**, o estudo oferece subsídios para a melhoria das práticas de gestão escolar, ao evidenciar a relação entre o modelo de indicação de directores e aspectos como a participação da comunidade, a eficiência administrativa e a qualidade das decisões pedagógicas. As conclusões podem

servir de base para a reavaliação das políticas públicas e para o desenvolvimento de estratégias que promovam uma gestão mais participativa e comprometida com a comunidade educativa.

No plano **social**, a pesquisa dialoga com as expectativas da sociedade civil moçambicana, que tem reivindicado maior democratização e transparência no sector público, incluindo a educação. O fortalecimento da gestão escolar democrática é uma via essencial para garantir uma educação de qualidade, equitativa e alinhada com os desafios contemporâneos do país.

A escolha da E.P. Inhagoia “B” como campo de estudo deve-se à sua inserção no contexto urbano da cidade de Maputo, à acessibilidade para a realização da pesquisa e à ausência de estudos prévios que analisem especificamente o modelo de indicação de directores nesta instituição. O período analisado, de 2019 a 2024, é particularmente relevante por coincidir com as reformas educacionais significativas em curso no país.

Assim, a presente pesquisa mostra-se oportuna e pertinente para contribuir com o avanço do conhecimento e a formulação de políticas educacionais mais eficazes, participativas e contextualizadas.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução do estudo. O segundo aborda a revisão da literatura, destacando o conceito gestão escolar, suas funções e níveis. De seguida, define-se escola, democratização escolar, eleição no contexto educacional e os modelos de indicação de directores e suas implicações na gestão escolar.

O terceiro capítulo trata da análise documental, onde se aborda a questão do envolvimento da comunidade na gestão escolar em Moçambique, as primeiras experiências de participação comunitária nas escolas no período pós-independência e as reformas educacionais. O quarto capítulo é sobre a metodologia que inclui a abordagem metodológica, a população e a mostra, as técnicas e instrumentos de recolha de dados. O quinto capítulo é de apresentação e discussão dos resultados. Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais e recomendações do estudo.

## **CAPITULO II:**

### **REVISÃO DA LITERATURA**

O presente capítulo tem como objectivo discutir conceitos e teorias relevantes para a compreensão da gestão escolar, da democratização da escola, e da forma como a indicação do director impacta a gestão escolar em Moçambique. Serão abordados os principais modelos de indicação de directores de escola, com ênfase nas implicações de cada modelo, com destaque para indicação política, concurso, eleição e o modelo misto, incluindo suas consequências para a prática da gestão escolar democrática.

#### **2.1 Gestão**

A gestão, no contexto de organizações em geral, incluindo as escolas, é fundamental para garantir seu bom funcionamento, eficiência e eficácia na realização dos objectivos estabelecidos. A gestão envolve a coordenação de recursos humanos, materiais e financeiros, com o propósito de atingir metas e resultados desejados. Diversos autores abordam a gestão a partir de perspectivas variadas, enriquecendo sua definição e aplicabilidade em diferentes contextos. Nesta subsecção, analisaremos as definições e contribuições de vários estudiosos da área, incluindo Andrade (2001), Maximiano (2004), Ferreira (2004), Garay (2011), Libâneo (2015), Reis (2018) e Jacquinet (2019), a fim de oferecer uma compreensão abrangente do conceito de gestão, especialmente no âmbito educacional. Segundo Andrade (2001), no *Dicionário de sinónimos da língua portuguesa*, alerta que, embora a palavra portuguesa gestão, em seu sentido original, expresse a acção de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas, uma parte da sociedade compreende gestão como funções burocráticas, uma acção voltada à orientação da planificação, distribuição e produção de bens.

Andrade (2001) destaca que o termo gestão pode ser visto de duas maneiras: como a administração de recursos materiais e humanos para alcançar objectivos e como um conjunto de funções burocráticas relacionadas à organização e execução de tarefas, que envolvem a planificação e produção de bens. A principal contribuição de Andrade (2001) aqui é a distinção entre a visão tradicional de gestão (como função administrativa ou técnica) e uma visão mais ampla, que inclui a gestão como um acto estratégico de direccionamento e controlo.

No contexto escolar, isso sugere que a gestão não deve ser vista apenas como a execução de tarefas administrativas, como distribuição de materiais ou organização de horários. A gestão escolar deve envolver uma estratégia clara para alcançar as metas educacionais da escola, utilizando eficientemente os recursos disponíveis.

De acordo com a Enciclopédia Luso-Brasileira, gestão é um modo, uma técnica ou um regime de gerir empresas em que o poder de decisão é partilhado entre representantes do capital e do trabalho, podendo ser entendida como a concretização do fenómeno mais vasto que é a participação, a corresponsabilidade ou cooperação. Por seu turno, Maximiano (2004) define a gestão como sendo o processo de tomada de decisões sobre recursos colectivos. Ainda de acordo com este autor, gestão significa governo, conjunto de princípios, função administrativa e direcção. Também pode significar manutenção de controlo sobre um grupo, uma situação, uma organização de forma a garantir-se os melhores resultados. Essa definição coloca a gestão como um processo contínuo e dinâmico, no qual decisões precisam ser constantemente ajustadas com base nas condições e necessidades da organização.

Para uma escola, a gestão deve ser centrada na tomada de decisões que envolvem alunos, professores, pais e outros *stakeholders*. A gestão escolar precisa ser flexível para responder às mudanças no ambiente educacional, como alterações na política educacional, mudanças na demanda por recursos ou nas necessidades dos alunos.

À compreensão deste conceito como tomada de decisão, importa acrescentar a contribuição de Cury (2002), como citado em Ferreira (2004), que salienta que o mesmo provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere* que significa levar dentro de si, chamar a si, exercer, gerar. Neste âmbito, gestão implica o diálogo como forma superior de encontro entre as pessoas, o que possibilita a solução de conflitos no seio da organização. Ferreira (2004), citando Cury (2002), amplia a definição de gestão, ao incluir a ideia de que ela não é apenas uma administração técnica, mas também um processo de diálogo e resolução de conflitos. Cury (2002), sugere que a gestão envolve um processo de comunicação entre os membros da organização, o que facilita a resolução de problemas e a implementação de decisões.

A gestão escolar, então, deve ser uma prática participativa, onde a comunicação entre directores, professores, alunos e pais é constante. Isso ajuda a garantir que as decisões tomadas sejam bem compreendidas e aceites, além de permitir que os conflitos sejam resolvidos de forma construtiva.

De igual modo, Garay (2011) define a gestão como sendo o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. A gestão deve ser capaz de responder a novas demandas, como reformas educacionais, mudanças nas políticas públicas e as expectativas da comunidade escolar.

Em outras análises, Paro (1996), como citado em Libâneo (2015, p. 4-5), refere que a gestão é “racionalização e coordenação do trabalho das pessoas para que as coisas funcionem, visto que são as pessoas que fazem as coisas funcionarem”. Ademais, ela envolve “a distribuição de tarefas, o

processo de tomada de decisões, as condições e modos pelos quais as decisões são postas em prática, visando atingir os objectivos” (Paro, 1996, como citado em Libâneo, 2015, p. 4-5).

De ponto de vista histórico, Reis (2018, p.21) aponta que a história da gestão iniciou-se com a “Revolução Industrial em meados do século XIX porque começou a surgir a necessidade de organizar os estabelecimentos que emergiram com esta revolução e os profissionais formados noutras áreas, nomeadamente engenharia, não possuíam os conhecimentos necessários às actividades da gestão.” Num outro desenvolvimento, Reis (2018) afirma que a gestão teve origem na aplicação de conhecimentos de várias ciências para gerir estabelecimentos que assinalavam um crescimento acelerado e que passaram a exigir uma administração científica capaz de substituir a improvisação e fazer face à competição no mercado. Portanto, a gestão é um processo estruturado de forma a possibilitar a produção de bens e serviços com o empenho dos membros da organização.

Adicionalmente, Reis (2018, p. 21) aponta que a gestão é “uma área interdisciplinar do conhecimento porque utiliza noções da Economia, da Psicologia, da Contabilidade, entre outras.”

Para uma gestão de uma organização ser eficaz e eficiente, “é necessário existir uma actuação deliberada na prossecução dos seus objectivos e uma aplicação adequada dos seus recursos, com vista à satisfação dos interesses de todos os que estão nela envolvidos” (Reis, 2018, p. 21).

Esta definição é crucial para entender a gestão escolar de forma estruturada. A escola, como uma organização, precisa planificar suas actividades educacionais (planificação), organizar seus recursos humanos e materiais (organização), liderar e orientar os membros da comunidade escolar (d direcção) e monitorar o progresso das acções (controlo).

Em outras análises, Jacquinet (2019) aponta que, na área económica, ela é um dos elementos-chave do empreendedorismo e do sucesso ou não das organizações.

Para o presente trabalho, compreendemos que a gestão como prática é a mais abrangente. No entanto, ela é uma acção, uma prática ou, ainda, a arte de dirigir uma organização, abrangendo vários domínios de actividade e funções a desenvolver desde a planificação até o controlo, passando pela direcção, organização e o desenvolvimento dos recursos humanos. Assim sendo, uma maneira de ver a prática é através da análise das quatro funções clássicas de gestão: a direcção, a planificação, a organização e o controlo (Jacquinet, 2019).

Numa escola, isso implica gerir de forma eficiente todos os recursos disponíveis: capital financeiro, trabalho (professores, funcionários e alunos) e infraestrutura escolar. A gestão deve ser realizada de forma estratégica, buscando o melhor uso desses recursos para garantir o sucesso educacional e o desenvolvimento dos alunos.

A gestão é compreendida como um processo essencial para o funcionamento eficaz de qualquer organização, inclusive as escolas. Ela envolve a coordenação estratégica de recursos humanos, materiais e financeiros para alcançar objectivos previamente definidos. A seguir, sintetizamos as principais contribuições teóricas de diferentes autores:

**Tabela 1:** Sinopse do posicionamento dos autores

<b>Gestão</b>		
<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Conceito</b>
Andrade	2001	Aborda a gestão como um acto estratégico e não apenas burocrático, defendendo que a gestão escolar deve ultrapassar funções técnicas e envolver o direccionamento estratégico das acções para alcançar metas educacionais.
Maximiano	2004	Vê a gestão como um processo de decisão sobre recursos colectivos, o que exige da escola uma atuação flexível e participativa, capaz de se adaptar às constantes mudanças do ambiente educacional.
Ferreira	2004	Citando Cury (2002), amplia a noção de gestão ao incluir o diálogo como ferramenta essencial na resolução de conflitos. A gestão escolar, portanto, deve promover uma cultura de comunicação e participação entre todos os actores da comunidade escolar.
Garay	2011	Enfatiza o carácter adaptativo da gestão diante das demandas externas. No contexto escolar, isso requer agilidade e capacidade de resposta a políticas públicas, necessidades da comunidade e transformações sociais.
Libâneo	2015	Reforça que a gestão é a racionalização do trabalho humano. Nas escolas, isso significa organizar e coordenar esforços colectivos para o alcance dos objectivos pedagógicos.
Reis	2018	Apresenta a gestão como uma prática estruturada e interdisciplinar, baseada em quatro funções fundamentais: planificação, organização, direcção e controle. Aplicada à escola, ela exige planificação rigorosa, boa liderança e monitoramento contínuo do processo educativo.
Jacquinet	2019	Amplia o conceito ao associar a gestão à administração de factores de produção e ao empreendedorismo. Defende a gestão como prática, teoria normativa e análise científica, destacando sua função estratégica no uso eficiente de recursos para alcançar resultados com eficácia.

A gestão escolar é um processo complexo que envolve a aplicação das funções clássicas de planificação, organização, direcção e controlo, com o objectivo de garantir que a escola atinja seus objectivos educacionais. A forma como o director é escolhido (seja por eleição, indicação política ou concurso) tem um impacto directo na eficácia da gestão escolar, na qualidade da liderança e na implementação das políticas educacionais. A análise das definições de gestão fornecidas por autores como Andrade, Maximiano, Garay, Reis e Jacquinet nos ajuda a entender que a gestão não é apenas uma tarefa administrativa, mas também uma prática estratégica e dinâmica, que exige habilidades de liderança, tomada de decisões e comunicação eficaz.

As diversas abordagens demonstram que a gestão escolar deve ir além da burocracia. Ela precisa ser estratégica, participativa, comunicativa e flexível. Seu papel central é garantir que os recursos da escola sejam bem direccionados para promover um ambiente de aprendizagem eficiente, inclusivo e sustentável.

Para esta dissertação, a abordagem de gestão adoptada é a concepção de gestão como prática estratégica, participativa e orientada para resultados educacionais, que articula os contributos de vários autores, mas se alinha especialmente com a visão sistémica e integradora apresentada por: Reis (2018) e Jacquinet (2019).

Reis (2018) define a gestão como prática estruturada, interdisciplinar e orientada por funções clássicas (planificação, organização, direcção e controlo). Destaca a importância da eficácia, eficiência e participação na gestão dos recursos para o alcance dos objectivos organizacionais. Por seu turno, Jacquinet (2019) reforça a gestão como prática e acção estratégica, com ênfase no uso eficiente dos recursos e na articulação entre diferentes domínios da organização. Salienta a visão empreendedora e normativa da gestão, incluindo a capacidade de planificar, dirigir e inovar.

Adoptou-se nesta dissertação a concepção de gestão como prática estratégica, interdisciplinar e participativa, conforme defendida por Reis (2018) e Jacquinet (2019), pois permite compreender a gestão escolar como um processo que exige direcção clara, planificação eficaz, organização flexível e controlo orientado para o sucesso educativo, articulando os recursos disponíveis com as necessidades reais da comunidade escolar.

## **2.2 Funções da gestão**

Fayol (1916) foi um dos primeiros a sistematizar a gestão como um campo de estudo e ele formulou uma série de funções que são essenciais para o bom desempenho de qualquer organização. Ele identificou cinco funções principais, das quais a comunicação, tomada de decisão, motivação e

inovação são componentes centrais. Em seguida, veremos como essas funções se conectam com a teoria de Reis (2018), que estruturou as funções da gestão em quatro componentes interdependentes: planificação, organização, direcção e controlo.

A comunicação garante o bom funcionamento de uma equipa para o alcance dos objectivos organizacionais e ela deve ser clara, transparente e fluir em todas as direcções da hierarquia (Fayol, 1916). Em relação à tomada de decisões, Fayol (1916) afirma que os gestores devem tomar decisões que impactam a organização e para o efeito é *mister* que as mesmas sejam baseadas em informações confiáveis, análises sólidas e considerando os objectivos da empresa. Quanto à motivação, o autor argumenta que é importante manter a equipa motivada para garantir a produtividade e o engajamento dos colaboradores, sem pôr de lado a componente inovação, que no seu entender é essencial para que a organização se mantenha competitiva no mercado (Fayol, 1916).

### **2.2.1 Planificação**

A planificação é a primeira função da gestão e é fundamental porque estabelece as bases para todas as outras actividades dentro de uma organização. Para Fayol (1916), planificar é prever o futuro e organizar as condições para alcançá-lo.

A planificação envolve definir os objectivos da organização e determinar como atingí-los. No caso da gestão escolar, isso se traduz na elaboração de planos pedagógicos, administrativos e financeiros que orientam o funcionamento da escola. Na escola, isso inclui a definição de metas académicas, a planificação de recursos humanos e materiais, a programação de actividades extracurriculares e a planificação de infraestruturas. É o momento de pensar estrategicamente sobre o que se deseja alcançar a médio e longo prazo.

A planificação eficaz na gestão escolar requer uma análise cuidadosa das necessidades dos alunos, das capacidades da escola e das exigências do sistema educacional. O director da escola, ao planificar, deve garantir que todas as decisões sejam baseadas nas necessidades de aprendizagem dos alunos e nas directrizes pedagógicas da educação pública.

### **2.2.2 Organização**

Organizar é a função que visa estruturar todos os recursos e processos necessários para atingir os objectivos definidos durante a planificação. Fayol (1916) aponta que a organização envolve distribuir recursos e atribuir responsabilidades dentro da hierarquia da organização. Outrossim, organizar é arranjar recursos (humanos, materiais, financeiros) de forma eficiente para implementar o plano estabelecido. Na escola, isso implica organizar a equipa de professores, funcionários administrativos,

o uso de espaços físicos e a alocação de materiais didáticos. Organizar envolve a criação de estruturas de trabalho, como definir quem faz o quê, quando e como. Além disso, significa garantir que todos os departamentos da escola, como o pedagógico, o administrativo e o de serviços gerais trabalhem de forma coesa.

A organização na escola precisa garantir que as diferentes funções (ensino, administração, apoio) estejam bem coordenadas. A gestão escolar deve assegurar que os recursos sejam bem distribuídos e utilizados e que haja clareza nas responsabilidades de cada membro da equipa escolar. Um bom exemplo é a definição clara de horários de aulas, a distribuição de salas para actividades e a organização dos recursos tecnológicos para apoiar o ensino.

### **2.2.3 Direcção**

A direcção, segundo Fayol (1916), está directamente relacionada ao acto de liderar. Dirigir uma organização envolve orientar os membros para que cumpram as actividades planificadas e atinjam os objectivos. Isso inclui liderança, motivação, comunicação e negociação.

A direcção é a função que envolve liderar, influenciar e motivar os colaboradores para garantir que as acções de todos estejam alinhadas com os objectivos organizacionais. No caso da escola, isso significa liderar a equipa pedagógica e administrativa de modo que todos estejam comprometidos com a melhoria da aprendizagem e o bom funcionamento da instituição. A função de direcção é composta por várias actividades, como comunicação clara e eficaz, tomada de decisões sobre o andamento das actividades escolares e a motivação contínua da equipa. No ambiente escolar, isso é particularmente importante, pois a qualidade do ensino e a eficácia das políticas pedagógicas dependem da habilidade do director em inspirar e orientar a equipa.

A direcção na gestão escolar é essencial para o sucesso da educação. Um director eficaz deve ser um líder motivador, capaz de inspirar sua equipa de professores e funcionários a atingir altos padrões educacionais. Isso envolve não apenas gerir o ambiente escolar, mas também promover uma cultura escolar positiva, onde todos os membros da comunidade escolar se sintam valorizados e engajados.

### **2.2.4 Controlo de gestão**

O controlo envolve a avaliação contínua do desempenho da organização e o ajuste de processos, se necessário, para garantir que os objectivos sejam atingidos. Ele envolve o acompanhamento dos resultados obtidos, comparando-os com os objectivos planificados e tomando as acções correctivas quando necessário. Na escola, isso pode incluir a avaliação do desempenho académico dos alunos, o cumprimento de metas administrativas e a eficiência no uso dos recursos. O controlo também

envolve a colecta de dados sobre o desempenho dos alunos e professores, a análise de resultados das avaliações e a implementação de ajustes nas estratégias pedagógicas ou administrativas, caso os resultados não estejam alinhados com as metas da escola.

Na escola, o controlo de gestão pode incluir avaliações periódicas, como a revisão de notas dos alunos, reuniões de acompanhamento entre directores e professores e a análise de relatórios financeiros. Caso a escola observe que as metas não estão sendo atingidas, o controlo permite que ajustes sejam feitos, seja através de modificações no plano pedagógico ou de reestruturações na organização interna da escola.

### 2.2.5 Interdependência das funções da gestão

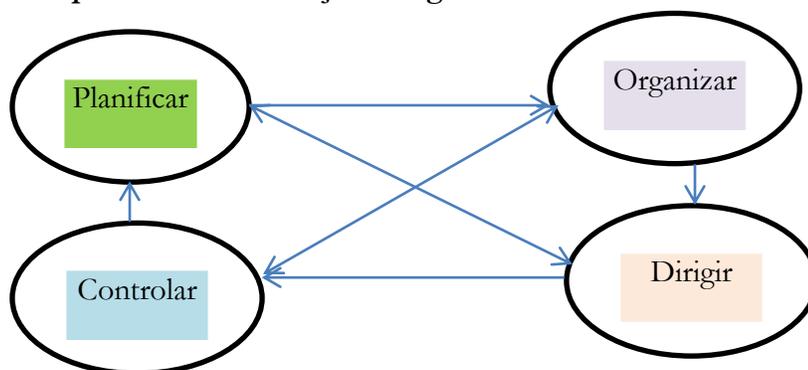
Reis (2018) destaca que as funções da gestão não são independentes, mas sim interdependentes, ou seja, elas se influenciam mutuamente e formam um ciclo contínuo de adaptação e ajustes. Quando uma função não é bem executada, as outras funções também podem ser comprometidas. Eis alguns exemplos de interdependência:

**(1) Planificação e organização:** A planificação é o primeiro passo e depende directamente de uma boa organização para ser executada de forma eficiente. Se não houver uma organização clara, a execução do plano será prejudicada.

**(2) Direcção e controlo:** A direcção é a função que orienta a execução do plano, mas o controlo avalia se essa execução está ocorrendo como planificado. Caso os resultados não sejam satisfatórios, o processo de direcção pode precisar ser ajustado.

No contexto escolar, isso traduz-se num ciclo constante de planificação, execução, avaliação e ajuste. O processo de gestão é uma sequência destas funções, embora as mesmas não possam ser tratadas individualmente porque são interdependentes e influenciam-se mutuamente, o que representa um ciclo contínuo e em contínua adaptação à envolvente externa e ao meio ambiente interno da organização (Reis, 2018).

**Figura 1: Interdependência das funções da gestão**



## **2.3 Níveis de gestão**

Segundo Reis (2018), existem três níveis de gestão conforme as funções que os colaboradores desempenham nas organizações. São eles: gestão estratégica, tática e operacional.

### **2.3.1 Nível de gestão estratégica ou institucional**

Neste nível, localizam-se os gestores de topo da organização, tal como os membros do conselho de administração. Estes “delineiam os objectivos gerais, tomam decisões estratégicas e de planificação de médio e longo prazo, definem os recursos a utilizar e efectuam a ligação entre a organização e o meio envolvente de forma a cumprir a missão da organização” (Reis, 2018, p. 23).

No caso da gestão escolar, o nível estratégico é representado pelo director da escola e, eventualmente, por gestores educacionais de nível superior (por exemplo, o Secretário de Educação ou o Administrador Distrital). Eles são responsáveis por definir a visão da escola, a missão e os valores, alinhando esses aspectos com as políticas educacionais do governo e com as necessidades da comunidade escolar.

### **2.3.2 Nível tático ou intermédio**

Segundo Reis (2018, p. 23), “situa-se entre a gestão de topo e os gestores operacionais que tomam decisões de nível médio, efectuam os planos de curto e médio prazo, ou seja, traduzem os objectivos genéricos e os planos desenvolvidos pelos gestores de topo em objectivos e actividades específicas, que são as componentes táticas”. Este nível de gestão inclui os membros executivos e chefes de nível médio. A gestão tática seria desempenhada pelos coordenadores pedagógicos e outros líderes intermediários, que organizam as actividades diárias, distribuem tarefas entre os professores e garantem que as directrizes da gestão estratégica sejam seguidas.

### **2.3.3 Nível operacional**

Inclui os gestores de 1ª linha, como os chefes de secção que tomam as decisões rotineiras e executam tarefas muito específicas tal como operações de produtos ou serviços, de carácter imediato e executam os planos estabelecidos pelos níveis de gestão superiores (Reis, 2018, p. 23).

Os gestores operacionais na escola são os professores e funcionários administrativos que executam as tarefas do dia a dia, como ministrar aulas, gerir a sala de aula e apoiar os alunos nas actividades educacionais.

Para o presente trabalho, elegemos a gestão estratégica ou institucional por ser aquela que é mais envolvente, visto que permite que os gestores de topo da organização, tal como os membros do

conselho de administração traçam objectivos gerais, estratégias, os recursos a utilizar e efectuem a ligação entre a organização e o meio envolvente de forma a cumprir a missão da organização. Este nível de gestão vai ao encontro de uma das nossas pretensões que consiste em analisar o tipo de gestão vigente na Escola Primária Inhagoia “B”.

As funções e os níveis de gestão estratégica de Fayol (1916) e Reis (2018) proporcionam um *framework* robusto para analisar a gestão escolar. No contexto da Escola Primária Inhagoia B, a análise da planificação, organização, direcção e controlo permitirá entender como essas funções são executadas no dia a dia.

## **2.4 Escola**

O conceito escola é múltiplo, dinâmico e envolve uma diversidade de perspectivas que, apesar de se complementarem, enfocam diferentes aspectos do seu papel social e educacional. De forma geral, pode-se concluir que a escola não é apenas um lugar físico, mas um ambiente social e educacional com objectivos e responsabilidades em relação ao desenvolvimento humano e à formação dos indivíduos na sociedade.

Para compreendermos o conceito escola basear-nos-emos nos seguintes autores: Blau (1971), Nóvoa (1992), Tescarolo (2005), Gomes (2005), Gonçalves (2009), Luck (2009), Cabral (2010), Nadal (2011) e Libâneo (2015).

A escola tem sido alvo de diversas discussões na actualidade. Entre essas temáticas estão as formas de gestão escolar que alcançam maior autonomia e legitimidade. De acordo com Le Goff (1989), como citado em Gonçalves (2009, p. 152), etimologicamente, “o termo escola provém do grego *scholé*, cujo significado é lugar de ócio, espaço em que os homens livres juntavam-se para pensarem e reflectirem”.

A escola é uma organização, um sistema de mobilização de esforços de vários grupos especializados para a consecução de objectivos do colectivo (Blau, 1971).

Este conceito está alinhado com a ideia de que a escola é uma estrutura complexa, composta por diferentes elementos (professores, alunos, funcionários, comunidade) que colaboram para um objectivo comum: o ensino e aprendizagem. A ideia de “mobilização de esforços” é central, uma vez que indica a necessidade de um trabalho em conjunto e coordenado para alcançar as metas educacionais.

Na visão de Nóvoa (1992), a escola é uma comunidade educativa, um espaço no qual diversos actores (professores, alunos, pais, gestores) unem-se em torno de um projecto comum de educação. A ênfase

aqui está no carácter colaborativo e na interacção entre esses diferentes grupos que desempenham papéis complementares. Isso coloca a escola como uma rede de relações que facilitam a aprendizagem e a formação dos indivíduos, tanto no plano intelectual quanto no social. Na visão de Tescarolo (2005), a escola é uma organização social. Isso indica que, para além de um lugar de ensino, a escola também exerce funções sociais e culturais importantes. Ela é um microcosmo social onde normas, valores e comportamentos são transmitidos e incorporados pelos alunos, ajudando a prepará-los para interacções e responsabilidades na sociedade maior.

Gomes (2005), por sua vez, aponta que a escola é uma organização flexivelmente articulada, composta por espaços (salas de aula) e actividades (aulas, projectos, interacções). Essa flexibilidade é importante porque permite que os professores tenham autonomia para criar métodos pedagógicos que atendam às necessidades dos alunos, ao mesmo tempo em que mantém a coerência com os objectivos do sistema educacional. Isso implica que a escola precisa ser dinâmica e adaptável, permitindo espaço para a inovação pedagógica dentro de uma estrutura organizacional.

Em contrapartida, Gonçalves (2009) propõe o uso do termo escola no sentido de instituição de ensino, lugar de condução do processo de formação e socialização dos indivíduos além da família, ou seja, onde se realiza a educação dos indivíduos. Portanto, a educação realizada nesse referido espaço é denominada educação escolar. A ênfase aqui está na transmissão de conhecimento e no desenvolvimento de competências necessárias para a vida social. Em outras análises, Luck (2009) define a escola como sendo uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objectivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de actuação cidadã. Luck (2009) amplia a visão da escola para além da educação formal e enfoca sua importância no desenvolvimento de competências cidadãs. Para ele, a escola é uma organização social que transmite valores sociais elevados e contribui para a formação da cidadania dos alunos. Ele destaca que o ambiente escolar é essencial para criar aprendizagens significativas, que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e a si mesmos, elementos essenciais para a formação de cidadãos críticos e activos.

Na perspectiva do Cabral (2010), a escola é uma organização específica e complexa com objectivos, tecnologias e actores com perspectivas diferenciadas. Aqui, o autor destaca que, para que a escola cumpra sua missão de educar, ela deve ser organizada de maneira que as diversas perspectivas e

interesses dos diferentes actores possam ser conciliados. Essa visão complexa reconhece a necessidade de gestão eficaz para equilibrar as diferentes necessidades e demandas dentro da escola.

Por seu turno, Nadal (2011) aponta que a escola é uma instituição social, historicamente considerada, inserida numa certa realidade na qual sofre e exerce influência. Na sua óptica, a escola não é uma instituição neutra perante a realidade social. Pelo contrário, deve organizar o ensino, de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade.

Portanto, a função é preparar o indivíduo proporcionando-lhe o desenvolvimento de certas competências exigidas pela vida social. É também dar-lhe uma compreensão da cultura e uma visão do mundo e prepará-lo para a cidadania (Nadal, 2011). Na óptica de Nadal, a escola é parte activa da sociedade e desempenha um papel importante na formação e socialização dos indivíduos. A escola, segundo Nadal (2011) deve considerar a realidade social e o contexto histórico em que se insere. Ela tem a responsabilidade de educar os indivíduos para que compreendam sua cultura, o mundo e sua posição como cidadãos na sociedade.

Em outras reflexões, Tardif & Lessard (2005), como citado em Nadal (2011, p. 140), por exemplo, tomam a escola como “um espaço sócio-organizacional no qual actuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações, mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações”. Para os autores, a ideia de escola não exclui aquilo que socialmente lhe está colocado, pois ao mesmo tempo que os processos em seu interior são, de certo modo, formalizados também ocorrem movimentos de natureza intensa e contraditória de aceitação ou negação, de flexibilização do que foi formalizado, movimentos estes que podemos reconhecer como sendo próprios do “humano” (Tardif & Lessard, 2005, p. 55, como citado em Nadal, 2011, p. 140).

Outra conceituação possível nessa mesma linha, que procura mostrar que a dinâmica interna dá-se a partir de segmentos diferenciados, é a de Alarcão (2003, p. 81), como citado em Nadal (2011), para quem a escola se situa no mesocosmos e estabelece a interface entre a sociedade adulta e as crianças e jovens em desenvolvimento. Como sistema local de aprendizagem, situa-se num território específico, desenvolve sua dinâmica própria sem, contudo, perder a ligação que a prende ao grande sistema de educação nacional e internacional. A escola surge-nos como um todo e não como um ajuntamento de pessoas. Esse todo, para ser coeso e dinâmico, exige uma organização. Em resumo, a escola é uma comunidade social, organizada para exercer a função de educar e instruir.

De acordo com Libâneo (2015, p. 6), a escola é uma “comunidade de aprendizagem” e explica que “as pessoas aprendem com as organizações, as organizações aprendem com as pessoas”. Portanto, o

autor vê a escola como “um ambiente educativo, como espaço de formação e aprendizagem, construído pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem tomar decisões sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão, fazendo mais do que cumprir normas e regulamentos”. Libâneo (2015) concebe a escola como uma comunidade de aprendizagem, ou seja, um espaço colaborativo, onde todos os membros da comunidade escolar (professores, alunos, gestores, pais) têm a oportunidade de aprender e desenvolver-se. Ele enfatiza que, no contexto escolar, o ambiente educativo e as relações interpessoais são fundamentais para promover um aprendizado significativo e transformador. A escola é vista como um lugar onde as pessoas não apenas ensinam e aprendem, mas também constroem o conhecimento.

Em outras análises, o sociólogo francês Forquin (1993, p.167), como citado em Libâneo (2015, p 9) refere que a escola é “um ambiente social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.”

A análise profunda do conceito escola revela que a sua função vai muito além do ensino técnico ou acadêmico. A escola é uma organização social complexa, com múltiplos actores e objectivos que se inter-relacionam para alcançar o desenvolvimento integral dos indivíduos. De acordo com Libâneo (2015), ela é tanto um ambiente de aprendizagem quanto uma comunidade social, com a responsabilidade de formar cidadãos críticos, preparados para actuar de forma consciente e responsável na sociedade. O papel da escola vai além de transmitir conhecimento, ela é essencial na formação de valores, na socialização dos indivíduos e na promoção da cidadania. Essas reflexões na óptica de Libâneo (2015) formam a base para compreender os processos de gestão escolar, pois uma boa gestão deve levar em conta a complexidade da escola como instituição social e as múltiplas dimensões envolvidas na educação. A partir daí, será possível analisar como os processos de gestão escolar contribuem para a melhoria da qualidade educativa e para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais inclusivo e eficiente.

## **2.5 Gestão escolar**

A gestão escolar abrange uma ampla gama de práticas, conceitos e valores essenciais para o funcionamento eficaz da instituição escolar, priorizando aspectos como participação, descentralização, autonomia e um enfoque democrático na administração da escola.

Para analisar o conceito gestão escolar recorreremos aos seguintes autores: Paro (1996), Gadotti & Romão (1997), Santos & Filho (1998), MINED (2003), Libâneo (2007), Vivian (2008), Nhavoto,

Buendia & Bazo (2009), Hopper & Potter (2010), Burak & Flack (2011), Garay (2011), Cattani & Hozlmann (2011), Silva (2011), Tauchen (2013), Libâneo (2015), Oliveira & Menezes (2018).

A origem do termo gestão remete ao latim *gestione*, que significa agir para administrar. Isso já implica em uma acção deliberada de coordenação e organização de recursos, o que se alinha com a concepção de gestão escolar como a coordenação do trabalho das pessoas para que a escola funcione de maneira eficiente (Paro, 1996). Esta definição inicial é crucial porque destaca o papel das pessoas, ou seja, dos profissionais da educação como agentes principais na efectivação da gestão escolar.

Paro (1996) define a gestão escolar como coordenação do trabalho das pessoas para que as coisas funcionem. Na sua visão, são as pessoas que fazem as coisas funcionarem. Nesta perspectiva, o conceito de gestão escolar remete-nos à partilha de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola (Santos & Filho, 1998).

Uma das linhas mais robustas e recorrentes nas concepções de gestão escolar é a ideia de participação. Diversos autores, como Santos & Filho (1998), Gadotti & Romão (1997) e Libâneo (2007) defendem que a gestão escolar não deve ser centralizadora ou autoritária. A gestão escolar deve envolver a participação efectiva de todos os membros da comunidade escolar (professores, alunos, pais, e demais funcionários) em processos de tomada de decisão. Isso aponta para a construção de uma gestão democrática, onde todos têm voz nas decisões e a escola não funciona apenas como um espaço de ensino, mas como um “espaço de construção colectiva”, onde os envolvidos partilham ideias, analisam problemas e estabelecem metas de forma colaborativa.

De acordo com Gadotti & Romão (1997), se desejamos que a população se incorpore na vida social, com presença activa e decisória, não podemos conceber a definição da política educacional e a gestão escolar com carácter centralizador e autoritário. Neste sentido, Libâneo (2007, p. 324), traz-nos o conceito de gestão escolar como “um sistema que agrega pessoas, considerando o carácter intencional de suas acções e as interacções sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões”.

De acordo com Maia & Bogoni (2003), como citados em Vivan (2008), a gestão escolar é um processo que permite a participação efectiva de todos os segmentos da comunidade escolar na discussão, deliberação, planificação, resolução de problemas, controle e avaliação de um conjunto de acções voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Portanto, estas acções envolvem o cumprimento das normas colectivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações pelos sujeitos da escola”.

A participação democrática é destacada por Burak & Flack (2011). Eles argumentam que a participação de todos os autores na gestão escolar é essencial para o fortalecimento da escola como uma comunidade, permitindo que todos se envolvam na discussão de problemas, planificação, e avaliação do que acontece na escola. Isso cria um ambiente de cooperação e responsabilidade colectiva.

Na visão de Nhavoto et al (2009), um dos princípios de uma efectiva gestão escolar é a descentralização e autonomia da escola, assim como o carácter democrático dos seus processos e práticas institucionais.

Em outras análises, Hopper & Potter (2010) afirmam que a gestão escolar está relacionada com aspectos de planificação, organização e controlo, o que implica lidar com recursos financeiros materiais e humanos.

Para dar mais realce, Burak & Flack (2011), como citados por Oliveira & Menezes (2018, p. 6), também associam a gestão escolar a “acções colectivas e democráticas, com a divisão de responsabilidades individuais, que devem ser pautadas num projecto maior, que congrega todos os membros da equipa escolar em torno de objectivos, metas, decisões e compromissos comuns”. Por seu turno, Cattani & Hozlmann (2011) conceitualizam gestão escolar como sendo processo participativo.

Segundo Tauchen (2013), o objectivo da gestão escolar nada mais é do que a promoção de aprendizagens efectivas e significativas aos sujeitos escolares, contribuindo para o desenvolvimento de competências demandadas pela vida em sociedade.

Dentro da mesma linha de pensamento, a gestão escolar em Libâneo (2015) é tida como conectada à ideia de que a escola, enquanto instituição é uma unidade social em que pessoas trabalham juntas. Trata-se de um lugar de relações interpessoais para o alcance de objectivos que alavancam o ensino e a aprendizagem dos alunos. Entende-se, entretanto, que essa actividade conjunta “precisa ser estruturada, organizada e gerida porque a gestão da escola diz respeito à estrutura de funcionamento, às formas de coordenação do trabalho, o provimento e utilização dos recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos, às formas de relacionamento entre as pessoas” Libâneo (2015, p. 4). A gestão escolar, ao concretizar-se como conjunto de normas, directrizes, acções, procedimentos, práticas que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros, intelectuais, a coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, em função de objectivos, ela também se constitui como lugar de aprendizagem (Libâneo, 2015).

O primeiro sentido de gestão da escola está ligado à ideia de que a escola, enquanto instituição, é uma unidade social em que pessoas trabalham juntas para alcançar determinados objectivos e, especificamente, o de promover o ensino-aprendizagem dos alunos (Libâneo, 2015). Ademais, essa actividade conjunta precisa ser estruturada, organizada e gerida. O autor aponta como características de uma boa gestão escolar os seguintes: (1) a capacidade de liderança dos dirigentes, especialmente do director; (2) as práticas de gestão participativa; (3) o ambiente da escola; (4) a existência de condições necessárias para o ensino e a aprendizagem; (5) a cultura organizacional; (6) o relacionamento entre os membros da escola; (7) oportunidades de reflexão conjunta e trocas de experiências entre os professores (Libâneo, 2015).

Definida por Garay (2011), como citado em Oliveira & Menezes (2018, p. 4), gestão escolar “é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis”. Garay (2011) explica ainda que a gestão escolar está relacionada ao chamado “processo administrativo”.

Os autores supramencionados são unânimes ao afirmar que a gestão escolar constitui um enfoque no qual os actores do processo de ensino-aprendizagem deliberam de forma participativa, democrática, autónoma e indicam que caminhos seguir para que haja uma gestão que possibilite o alcance dos objectivos educativos traçados, principalmente no que concerne à qualidade da educação no seu todo. Em linhas gerais, das definições acima apresentadas, constituem pontos convergentes os posicionamentos de Santos & Filho (1998), Libâneo (2007), Burak & Flack (2011), e Cattani & Hozlmann (2011), visto que defendem uma gestão escolar democrática em que a colectividade possa manifestar-se através da participação efectiva nas decisões e acções da escola. Face ao exposto, entendemos que a participação favorece a experiência colectiva ao efectivar a socialização e a divisão de responsabilidades. Desta forma, concluímos que a gestão escolar refere-se aos meios pelos quais se faz a coordenação de pessoas, a distribuição de tarefas, a tomada de decisões com vista ao alcance de objectivos que satisfaçam o colectivo. Portanto, para a presente dissertação, assumimos as definições de Santos & Filho (1998), Libâneo (2007), Burak & Flack (2011) e Cattani & Hozlmann (2011) por serem mais abrangentes e consensuais.

A maior lição é que um dos princípios de uma efectiva gestão escolar é a descentralização e autonomia da escola, assim como o carácter democrático dos seus processos e práticas institucionais. Segundo Paro (2000) e Silva (2010), a gestão escolar envolve a coordenação eficiente dos recursos disponíveis, com o objectivo de garantir que a escola cumpra seu papel social e pedagógico. Assim, uma boa gestão escolar apresenta, no mínimo, as características descritas abaixo:

## 2.6 Características de uma boa gestão escolar

De acordo com Libâneo (2015), uma gestão escolar eficaz depende de várias características, entre elas:

- **Capacidade de liderança**, especialmente do director, que deve ser um bom gestor, motivando e orientando os outros membros da equipa;
- **Práticas de gestão participativa**, onde todos os membros da escola participam activamente nas decisões;
- **Ambiente favorável à aprendizagem**, com a garantia de condições materiais e pedagógicas para o ensino;
- **Cultura organizacional**, que envolve o desenvolvimento de um espírito colaborativo entre os membros da escola;
- **Boas relações interpessoais e uma comunicação clara e eficiente** entre todos os envolvidos no processo educacional.

Para Libâneo (2015), estas características são essenciais para uma gestão escolar que seja capaz de promover um ambiente em que os alunos possam aprender de forma significativa e que os professores possam ensinar de forma eficaz.

Como foi enfatizado em vários momentos, uma das lições centrais que emerge das análises sobre gestão escolar é a necessidade de autonomia e participação democrática. Segundo Libâneo (2015), o modelo de gestão escolar ideal é aquele que respeita a autonomia das escolas, ao mesmo tempo que promove a participação de todos os membros da comunidade escolar nas decisões importantes. O modelo de gestão escolar participativa é, portanto, mais inclusivo e democrático e é esse modelo que deve ser fomentado para que as escolas possam desenvolver-se de maneira mais eficaz e atender melhor às necessidades educacionais de seus alunos Libâneo (2015).

Em suma, a gestão escolar deve ser entendida como um processo contínuo de planificação, organização, coordenação e avaliação das actividades escolares, com foco na criação de um ambiente que favoreça tanto a aprendizagem dos alunos quanto o desenvolvimento profissional dos professores. Essa gestão deve ser participativa e democrática, sempre alinhada às necessidades da comunidade escolar e às exigências do contexto social e político mais amplo. Este aspecto é abordado com detalhe na subsecção seguinte, sobre o conceito democracia, onde a gestão escolar será analisada dentro desse contexto de governança compartilhada.

## 2.7 Democracia

A democracia concebida tanto como forma de governo quanto como modos de vida vem sendo, nos últimos anos, objecto de contestação, mas também de afirmação enquanto possibilidade de participação e de convivência em sociedades plurais.

De acordo com o Dicionário Priberam (2017), o conceito democracia é complexo, transcendental e está presente na sociedade desde tempos remotos. Etimologicamente, o termo democracia vem do grego *demokratía*, governo do povo. Governo em que o povo exerce a soberania, directa ou indirectamente.

De acordo com Dewey (1959), a democracia é “mais do que uma forma de governo, é primacialmente, uma forma de vida associada de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1959, p. 93-94).

Por seu turno, Bobbio (1986, p. 12) define democracia como “um conjunto de regras de procedimentos para a formação de decisões colectivas em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”.

Em outra análise, Macpherson (1978) afirma que a democracia é a liberdade e o desenvolvimento individual que só podem ser alcançadas plenamente com a participação directa e contínua dos cidadãos na regulação da sociedade e do Estado.

Para Rêgo (1994), a democracia é a soberania popular e construção da vontade geral. Ademais, a democracia “é a forma de governo na qual os cidadãos participam” (Ugarte, 2004, p. 93).

Na sequência, Bordenave (1994, p. 8) define a democracia como sendo “um estado de participação”. Adicionalmente, Rousseau (2002) defende que democracia significa participação de todos na formação do poder.

Para além dos autores acima indicados, Goodhart (2005, p. 135) define democracia “como direitos humanos”, “compromisso político com a emancipação universal através do assegurar igual dos direitos humanos fundamentais para todos”.

Para o presente trabalho, o denominador comum subjacente nas definições avançadas pelos autores acima referenciados é que a democracia constitui-se em uma acção que envolve a participação de todos os cidadãos na vida social e política em igualdade de direitos. Portanto, compreendemos que o conceito democracia remete-nos a prática dos direitos humanos, o direito das pessoas usufruírem dos bens e serviços produzidos em seu contexto e, sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidades pela produção e melhoria desses bens e serviços.

A democracia não pode existir sem a sociedade civil e a sociedade civil não pode existir sem uma população que tenha a vontade e a capacidade de actuar em defesa dos seus valores e das instituições. Portanto, o empenho e a participação na vida pública, bem como o apoio à sociedade civil, são indispensáveis à democracia plena, de que faz parte a gestão escolar, que requer a democratização escolar, assunto a tratar na subsecção seguinte.

## **2.8 Democratização escolar**

O conceito democracia escolar tem sido, ao longo da história, objecto de múltiplas interpretações, com variações que reflectem não só diferentes contextos políticos, mas também formas de vida e participação. Para analisar este conceito, recorreremos aos seguintes autores: Dewey (1979), Paro (2003), Libâneo et al. (2008), Paula (2008), Luck (2009) e Peroni (2012).

A democratização escolar, segundo Dewey (1979) refere-se à ideia de uma abordagem educacional que promove a participação activa dos alunos no processo de aprendizagem e na gestão da escola. Para Dewey (1979), a escola deve ser um espaço onde os estudantes tenham voz e sejam encorajados a desenvolver habilidades democráticas, como pensamento crítico, colaboração e responsabilidade cívica. Essa abordagem busca preparar os alunos para serem cidadãos engajados e participativos na sociedade. Em continuidade, Dewey (1979) aponta que a democratização escolar não se limita apenas à estrutura organizacional da escola, mas também à forma como o currículo é desenvolvido e como as aulas são conduzidas. Além disso, acreditava que a democratização escolar não era apenas um sistema político, mas também uma forma de vida que deveria ser cultivada desde cedo nas escolas. Ele defendia a importância de os alunos aprenderem a trabalhar juntos, resolver conflitos de forma construtiva e participar activamente na construção de uma comunidade escolar democrática (Dewey, 1979).

Por seu turno, Paro (2003, p. 58) diz que “a democratização escolar, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo na plenitude de sua personalidade”. Com esse reconhecimento, o autor afirma que os sujeitos sociais devem estar acordados na realização de actividades que sejam participativas, descentralizadas, colectivas, autónomas, responsáveis, comprometidas com a sociedade, assim exercendo sua cidadania (Paro, 2003).

No campo educacional, a democracia escolar só pode acontecer a partir de um processo de desdobramento de gestão democrática. O denominador comum na conceptualização da democratização escolar é a participação activa de todo o colectivo escolar. Por isso, Libâneo et al.

(2008), como citado em Gil (2013, p. 6), apontam que a democratização escolar consiste na participação activa de todos os actores envolvidos na educação.

Na mesma linha, Paula (2008) descreve a democratização escolar como acto de administrar, gerir uma instituição que promova a participação de todos os actores no processo educacional. Na sua óptica, a democratização escolar substitui o autoritarismo, promove a redistribuição de responsabilidades, trabalho em equipa, confronto de ideias e o êxito escolar.

Ainda à luz dos desdobramentos do processo da democratização escolar, Luck (2009) acrescenta que é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola. No entanto, é da participação conjunta e organizada que concretiza-se a qualidade do ensino para todos.

Em linhas gerais, das definições acima referenciadas, constituem pontos convergentes os posicionamentos de Libâneo et al. (2008), Paula (2008), Paro (2003, p. 58) e Dewey (1979), visto que ambos defendem que a democratização escolar é um acto de administrar, gerir uma instituição que promova a participação de todos os actores no processo educacional.

De acordo com relatórios mais recentes, como o da UNESCO (2021), a liderança escolar democrática continua a ser apontada como pilar fundamental para garantir qualidade e equidade na educação.

Luck (2009) destaca que a promoção de uma gestão democrática é fundamental para elevar a qualidade da educação, sendo imprescindível a participação activa de todos os envolvidos no ambiente escolar.

Este posicionamento afasta o autoritarismo e promove o trabalho em equipa com vista ao sucesso escolar. Portanto, para a presente dissertação, as definições dos autores acima mencionados serão usadas como base da nossa análise de dados porque a democratização escolar é uma dimensão central do debate educacional contemporâneo, ancorada no princípio da participação colectiva e no ideal de uma escola como espaço de construção da cidadania, da equidade e da justiça social. Esse conceito emerge da tradição democrática mais ampla que, conforme Dewey (1979) deve ser concebida não apenas como sistema político, mas como forma de vida, implicando práticas de convivência, diálogo e acção conjunta no quotidiano das instituições.

Autores como Dewey (1979), Paro (2003), Libâneo et al. (2008), Paula (2008), Luck (2009) e Peroni (2012) enfatizam que democratizar a escola significa garantir a inclusão de todos os actores do processo educativo: professores, estudantes, gestores, pais e comunidade nas decisões que envolvem a planificação, a gestão e a avaliação da escola. Para Dewey (1979), essa participação activa promove

o desenvolvimento de competências democráticas, como o pensamento crítico e a responsabilidade colectiva, ao mesmo tempo que prepara os indivíduos para o exercício da cidadania numa sociedade plural.

Neste mesmo campo, autores como Paula (2008) e Luck (2009) compreendem a democratização escolar como substituição do autoritarismo por práticas de gestão compartilhada, que promovem o trabalho em equipa, a redistribuição de responsabilidades e o diálogo permanente. Peroni (2012) amplia essa perspectiva ao associar a democratização escolar à garantia de direitos sociais e à integração entre dimensões políticas e económicas, destacando o papel da escola como espaço de igualdade e emancipação.

Assim, a democratização escolar não se limita ao plano estrutural ou administrativo, mas abrange também o currículo, as relações pedagógicas e a cultura institucional. Segundo a UNESCO (2021), a liderança escolar democrática é um elemento chave para promover a equidade e a qualidade na educação, o que reafirma a relevância desse conceito para o desenvolvimento de sistemas educacionais justos e inclusivos.

Portanto, a democratização escolar, como processo dinâmico e político, constitui-se em instrumento essencial para a concretização da gestão democrática, assegurando não apenas a eficácia organizacional da escola, mas, sobretudo, sua função social de formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos. Um dos pressupostos para dimensão participativa é a eleição no contexto educacional, de que passamos a falar na subsecção seguinte.

## **2.9 Eleição no contexto educacional**

A eleição no contexto educacional é um elemento fundamental no processo de gestão democrática das escolas, sendo vista como uma oportunidade de promover a participação activa de toda a comunidade escolar na indicação de seus líderes, especialmente o director. A eleição, quando realizada de maneira democrática e transparente, não só legitima a autoridade do director, mas também fortalece a cidadania e a responsabilidade colectiva dentro da instituição. Diversos autores abordam essa temática sob diferentes perspectivas, mas há pontos comuns que destacam a importância do processo eleitoral como parte essencial de uma educação democrática e participativa. Para entender o conceito eleição no contexto educacional, seleccionamos autores tais como:

Dewey (1959), Caetano (1989), como citado em Carvalho (2012), Paro (1996), Torres & Garske (2000), Fullan (2001), Paro (2003), Hattie (2008) e Rodrigues (2016).

O pressuposto de que ninguém, pessoa individual ou colectiva, é suficientemente capacitada para governar os outros sem que estes o consintam ou aprovelem, obriga à participação de homens e mulheres no sentido destes poderem ser ouvidos e concederem a sua autorização (Dewey, 1959).

Dewey (1959) enfatiza que, numa democracia, ninguém deve governar sem o consentimento ou a participação activa daqueles que são governados. Essa premissa aplica-se directamente à indicação dos dirigentes escolares, onde a participação da comunidade escolar é vista como um direito fundamental e uma condição para garantir a legitimidade do processo de gestão.

De acordo com Caetano (1989, p. 239), como citado em Carvalho (2012, p. 115), a eleição “é um acto que consiste na escolha dos governantes, feita através da expressão dos votos de uma pluralidade de pessoas”. Através de um processo eleitoral bem estruturado, a escola pode garantir que o director escolhido esteja alinhado com os interesses e necessidades dos diferentes grupos envolvidos no ambiente escolar.

Por seu turno, Paro (1996) afirma que a eleição é um critério para a escolha de directores de forma democrática. Ou seja, é um instrumento de luta contra o clientelismo e o autoritarismo e, simultaneamente, um dos mecanismos ao serviço da gestão democrática numa escola. O cargo de director que resulte de um processo eleitoral faz com que este sintam-se mais controlado por parte de quem o elegeu, pois só deste depende a próxima eleição. Para além disso, Paro (1996) aborda o tema das eleições no contexto educacional sob uma perspectiva crítica e reflexiva. Em suas análises, destaca a importância de compreender as eleições não apenas como um processo formal de escolha de representantes, mas também como uma oportunidade para discutir questões mais amplas relacionadas ao poder, à participação e à democracia nas instituições de ensino.

Paro (1996) questiona o modelo tradicional de eleições nas escolas, que muitas vezes reproduz relações de poder hierárquicas e excludentes. Ele ressalta a necessidade de repensar as práticas eleitorais, garantindo que todos os membros da comunidade escolar tenham voz e sejam verdadeiramente representados nos processos decisórios. Ademais, Paro (1996) enfatiza a importância de as eleições no contexto educacional serem acompanhadas de espaços de diálogo, formação política e reflexão colectiva. Para ele, as eleições devem ser oportunidades para fortalecer a participação cidadã, a autonomia dos estudantes e o compromisso com uma educação verdadeiramente democrática e transformadora (Paro, 1996). Paro (1996) acrescenta uma crítica ao modelo tradicional de eleição, afirmando que, embora as eleições sejam uma ferramenta importante contra o clientelismo e o autoritarismo, elas devem ser mais do que um simples processo formal. Para ele, as eleições devem ser um instrumento de reflexão política, onde a comunidade escolar discute as

questões de poder, participação e democracia. Paro (1996) propõe que, além de escolher um líder, as eleições devem ser um momento de fortalecimento da cidadania e de construção de uma educação mais democrática e transformadora.

Em suma, Paro (1996) aponta que as eleições no contexto educacional devem ser compreendidas como parte de um processo mais amplo de construção da cidadania e da democracia nas escolas.

Há que considerar-se também que o processo de eleição só será eficaz quando efectuado seguindo critérios que permitam a verificação da competência técnica e política do candidato (Torres & Garske, 2000). A competência técnica refere-se ao “conjunto de conhecimentos, meios e estratégias de acção, enquanto que a política, diz respeito ao compromisso do director eleito com o direccionamento a ser dado ao trabalho da escola” (Torres & Garske, 2000, p. 68). Além disso, Torres & Garske (2000) destacam que as eleições devem considerar critérios técnicos e políticos para a escolha do director. A competência técnica envolve conhecimentos e estratégias de acção, enquanto a competência política diz respeito ao compromisso do candidato com o direccionamento educacional da escola. Assim, é fundamental que o processo eleitoral permita que a comunidade verifique se o candidato possui as qualificações necessárias para atender às exigências da gestão escolar.

A participação no processo eleitoral também é abordada por Rodrigues (2016), que vê a eleição como uma manifestação da vontade colectiva da comunidade escolar, por meio do voto directo. Esse modelo promove o debate democrático dentro da escola e fomenta o compromisso político do director eleito, além de permitir que a comunidade exerça sua corresponsabilidade nas decisões escolares.

O aspecto comum de ambos autores é que a eleição no contexto educacional é a manifestação da vontade da comunidade escolar feita através do voto representativo, de forma democrática, para a escolha de um director. As eleições são importantes para promover a participação dos diversos membros da comunidade escolar na gestão e nas decisões da instituição. Elas permitem que diferentes grupos tenham voz e possam contribuir para a definição de políticas, projectos e actividades que impactam directamente a vida escolar.

De acordo com Fullan (2001), num contexto onde há pouca comunicação entre a direcção e os professores, os modelos de escolha de directores podem ter um impacto significativo na dinâmica escolar. Quando a comunicação é fraca, o modelo de escolha do director pode não reflectir as necessidades e expectativas dos professores. Isso pode resultar em uma liderança que não está em sintonia com a realidade da sala de aula. Se, por exemplo, os professores sentem que não têm voz no processo de escolha do director, isso pode levar à desmotivação e insatisfação no trabalho. Um

director escolhido sem a participação da equipa pode não ter o apoio necessário para implementar mudanças. Ademais, a falta de comunicação pode dificultar a colaboração entre a direcção e os professores, tornando a implementação de práticas pedagógicas mais desafiadora. Isso pode afectar negativamente o ambiente escolar e o desempenho (Fullan, 2001). A análise de Fullan (2001) é crucial para compreender como a escolha do director impacta a dinâmica interna da escola. Fullan (2001) alerta para o risco de uma liderança desconectada da realidade escolar, caso o processo de escolha seja feito sem a participação dos professores e demais membros da comunidade. A falta de diálogo entre a direcção e os professores pode resultar em desmotivação e dificultar a implementação de práticas pedagógicas eficazes. A escolha democrática do director, portanto, deve estar acompanhada de uma comunicação clara e aberta, conforme enfatizado também por Hattie (2008), que propõe o estabelecimento de canais eficazes de *feedback* e colaboração.

Em outras análises, Fullan (2001) afirma que a forma como um director é escolhido influencia as expectativas académicas dentro da escola. Directores que estabelecem altos padrões e expectativas para todos os membros da comunidade escolar tendem a inspirar tanto professores quanto alunos a alcançar seu potencial máximo.

De acordo com Hattie (2008), independentemente do modelo escolhido, é fundamental estabelecer canais claros de comunicação entre a direcção e os professores. Isso pode incluir reuniões regulares, *feedback* estruturado e oportunidades para que os professores expressem suas opiniões sobre liderança e gestão. Outrossim, directores escolhidos em contextos com baixa comunicação devem ser capacitados para promover uma cultura de diálogo aberto e colaboração. A habilidade de ouvir e integrar as preocupações dos professores é essencial para uma gestão eficaz (Hattie, 2008).

Em síntese, a eleição no contexto educacional deve ser compreendida não apenas como um processo administrativo de escolha de lideranças, mas como um espaço de construção de democracia, onde a participação de todos os membros da comunidade escolar é essencial para a melhoria da qualidade educacional e para o fortalecimento da cidadania activa. Além disso, o processo eleitoral deve ser conduzido de maneira a garantir que os líderes escolhidos possuam tanto as competências técnicas quanto políticas necessárias para uma gestão eficaz e democrática da escola. Daí, a importância do conhecimento dos modelos de indicação de directores e suas implicações na gestão escolar, assunto de destaque na subsecção que se segue.

## **2.10 Modelos de escolha de directores e suas implicações na gestão escolar**

Um dos temas mais debatidos quando está em pauta a figura do director escolar é o processo de escolha para o provimento do posto. Nesta subsecção, exploramos os pensamentos avançados por Bobbio (1989), Paro (1994), Luck (1999), Garske & Torres (2000), Dourado (2001), Paro, (2003), Silva (2011), Paro (2011), Ponchirolli (2013), Assis (2017) citado em Marangoni & Cabral (2020), Prado & Santos (2018), Marangoni & Cabral (2020) e, Mallet & Marquezan (2020).

A eleição de directores, conforme classificam Gadotti & Romão (2004), assim como, Ponchirolli (2013, p. 37) pode ser feita de quatro formas: a nomeação; o concurso público; a eleição e o esquema misto. Como vimos, a literatura aponta que os modelos variam entre escolha política e eleição comunitária, cada um com impactos diferenciados na gestão da escola (Paro, 2000; OCDE, 2020).

### **2.10.1 Escolha por indicação política**

A análise da escolha por indicação política nas escolas exige uma reflexão crítica e aprofundada sobre suas implicações para a qualidade da gestão educacional e para a dinâmica democrática nas instituições. Bobbio (1989), ao abordar a questão da legitimidade das acções governamentais, sugere que um governo verdadeiramente representativo não precisa temer a aprovação popular de suas decisões. Se a vontade do povo é expressa de forma legítima, então a decisão do governo deve ser vista como um reflexo da democracia em sua essência. Nesse sentido, a indicação política de cargos, incluindo o de director escolar, não deve ser uma forma de comprometimento com ideologias ou interesses partidários, mas sim um passo em direcção a uma democracia social, onde as escolhas políticas respeitam as necessidades colectivas da sociedade (Bobbio, 1989).

Silva (2011, p. 61), por sua vez, define a indicação política como uma forma de provimento na qual o director é livremente escolhido por uma autoridade política, sendo esta a prática mais comum nas escolas e, ao mesmo tempo, a mais criticada. O autor destaca que, frequentemente, essa modalidade de nomeação impõe uma dependência política ao director, o que compromete sua capacidade de atender às necessidades reais da comunidade escolar. O director indicado politicamente, muitas vezes, vê-se forçado a alinhar suas acções com os interesses do partido ou grupo político que o nomeou, em detrimento das demandas pedagógicas e administrativas da escola. Esse modelo de escolha na visão de Silva (2011) cria um cenário propício à instabilidade gerencial, uma vez que a mudança de governo pode resultar em substituições constantes na direcção das escolas, prejudicando a continuidade e a efectividade da gestão educacional.

Ponchirolli (2013) explica que a nomeação por critério político, em que o chefe do poder executivo escolhe o ocupante do cargo tendo como base o critério político-partidário, é frequentemente considerada a pior alternativa, em virtude do clientelismo político que ela alimenta e a falta de base técnica que a sustenta, já que o candidato é escolhido não por sua maior experiência e conhecimento de gestão e de educação, mas por sua maior afinidade com o partido ou o grupo no governo do Estado ou do Município. Ademais, quando a escolha de directores é feita por via política, ou seja, por nomeação de órgãos governamentais ou políticos, isso pode implicar numa gestão mais susceptível a interferências externas, distante da realidade e das necessidades da comunidade escolar Ponchirolli (2013). Segundo Ponchirolli (2013), isso pode impactar negativamente a autonomia da escola, a implementação de políticas educacionais alinhadas com as demandas locais e a efectividade das práticas pedagógicas. Além disso, a nomeação política dos directores pode gerar instabilidade na gestão escolar, uma vez que as mudanças de governo ou interesses políticos podem resultar em substituições frequentes na liderança das escolas (Ponchirolli, 2013). Para o autor, a nomeação política de directores pode resultar em gestões menos alinhadas com as necessidades educacionais locais, pois as decisões podem ser influenciadas por interesses políticos ou partidários em detrimento da efectividade pedagógica e administrativa.

Ponchirolli (2013) argumenta que se existe uma virtude no processo de escolha política é que ela é antidemocrática aos olhos de todos, de tal modo que só muito raramente encontra-se alguém, entre os educadores, funcionários e usuários da escola, que se declare favorável a essa medida. De qualquer modo, “somente a alternativa da escolha democrática por meio de eleição consegue contra argumentar as razões declaradas pelos adeptos da indicação política” (Ponchirolli, 2013, p. 38).

A crítica ao modelo de indicação política é reforçada por Ponchirolli (2013), que argumenta que essa prática é frequentemente associada ao clientelismo político, já que a escolha do director depende mais da afinidade com os governantes do que da experiência ou competência técnica. Quando a escolha do líder educacional é feita com base em critérios político-partidários, a qualidade da gestão escolar pode ser gravemente comprometida, pois o director escolhido pode não possuir a formação ou as habilidades necessárias para liderar a escola de forma eficaz. Além disso, a nomeação política pode resultar numa gestão distante da realidade escolar, pois os líderes nomeados por influência política tendem a estar mais focados em atender aos interesses externos do que em responder às necessidades educacionais e administrativas da comunidade escolar. Ponchirolli (2013) destaca que essa escolha, amplamente rejeitada por educadores, funcionários e comunidade escolar, revela sua natureza antidemocrática, uma vez que exclui a participação activa dos *stakeholders* na definição de seus líderes.

Em suma, as escolhas por indicação política representam um risco significativo para a autonomia da gestão escolar e a qualidade da educação, pois podem incentivar a imparcialidade, a instabilidade e a incompatibilidade entre interesses políticos e as necessidades pedagógicas. A indicação de directores deve ser baseada em critérios objectivos e transparentes, com ênfase na competência técnica, experiência em gestão educacional e compromisso com a comunidade escolar, visando garantir uma educação de qualidade, alinhada com as reais demandas da sociedade.

Na próxima subsecção, abordaremos as implicações na gestão escolar da escolha por indicação política, explorando como essa prática influencia a dinâmica escolar, a implementação de políticas educacionais e a efectividade da gestão pedagógica.

#### **2.10.1.1 Implicações na gestão escolar de escolha por indicação política**

A escolha de directores por indicação política, um modelo frequentemente criticado pelo seu potencial para comprometer a gestão democrática, apresenta diversas implicações negativas para a administração escolar e o desenvolvimento da qualidade educacional. Dourado (2001) aponta que, sob esse modelo, o director torna-se uma autoridade máxima que, ao priorizar interesses privados sobre os interesses públicos, limita a autonomia e a eficácia da gestão escolar. Essa situação transforma a escola em um “curral eleitoral”, onde a política do favoritismo e da segregação das oposições predomina, desvirtuando o ambiente educacional e comprometendo sua função social de forma inclusiva e democrática. Silva (2011, p. 62), ao aprofundar sua análise, observa que a indicação política limita a participação dentro da escola, pois o director nomeado tenderá a administrar a instituição conforme os interesses do partido ou grupo político que o indicou. Esse fenómeno é descrito como um obstáculo significativo para a democratização da gestão escolar, já que o compromisso do director não será com a comunidade escolar, mas sim com os interesses políticos que o sustentam. No entanto, Silva (2011), afirma que a indicação política do director torna-se um entrave à verdadeira participação democrática e à construção de uma gestão que seja representativa e alinhada com as necessidades educacionais da escola. Além disso, a escolha por indicação política, ao ser baseada em critérios partidários e não técnicos, pode resultar em gestões desarticuladas e vulneráveis à instabilidade. Como o cargo de director é frequentemente tratado como uma recompensa política, e não como uma posição de liderança educacional, a gestão da escola pode ser comprometida pela falta de continuidade e de comprometimento com a qualidade pedagógica. Esse tipo de nomeação cria um ciclo de dependência entre o director e os interesses políticos, em detrimento do bem-estar e do desenvolvimento da comunidade escolar (Silva, 2011).

Ainda na visão de Silva (2011), essa prática também gera fragmentação nas decisões educacionais, pois as ações do director, ao serem fortemente influenciadas por interesses partidários, podem afastar-se das reais necessidades da escola e da formação de cidadãos críticos e comprometidos com a democracia. Em contextos onde a indicação do director é politizada, a autonomia da escola é severamente limitada, o que pode prejudicar a implementação eficaz de políticas educacionais. Assim, a escola torna-se mais susceptível a pressões externas e menos capaz de inovar em suas práticas pedagógicas, comprometendo o ambiente educacional como um todo Silva (2011).

Em suma, a escolha de directores por indicação política não apenas compromete a gestão democrática nas escolas, mas também coloca em risco a qualidade do ensino, ao distorcer os princípios fundamentais da administração escolar, como a imparcialidade, a autonomia e o compromisso com o interesse público. O modelo de nomeação política, ao reduzir o director a um mero agente político, impede que ele torne-se um líder educacional capaz de tomar decisões fundamentadas nas necessidades pedagógicas e administrativas da escola. Por isso, urge optar por outras formas como é o caso da indicação do director por concurso, matéria de discussão no próximo tópico.

### **2.10.2 Escolha do director por meio de concurso**

Para compreender as implicações da indicação do director por meio de concurso, iniciamos com a análise do posicionamento de Paro (1994), que alerta para o risco de ênfase excessiva nos pré-requisitos exigidos para o cargo. Segundo o autor, esses pré-requisitos muitas vezes excluem um número significativo de candidatos qualificados, o que, paradoxalmente, pode resultar numa forma camuflada de clientelismo político. Para Paro (2003), essa exclusão não garante, por si só, a democratização plena da escola, pois a adopção do concurso é apenas uma das medidas necessárias para alcançar esse objectivo. Embora o concurso não esteja imune a falhas, ele se destaca das outras alternativas de provimento por não incorporar os vícios da nomeação política e por contribuir de forma mais efectiva para a democratização do acesso ao cargo.

Seguindo essa linha de raciocínio, Paro (2011) observa que o concurso apresenta-se como uma alternativa viável à indicação política, dado que é considerado imparcial e objectivo, permitindo a todos os candidatos uma igualdade de oportunidades. Nesse sentido, o concurso é, sem dúvida, uma alternativa mais democrática do que a indicação política, uma vez que rompe com as práticas clientelistas que frequentemente caracterizam a escolha do director. No entanto, Paro (2011) também aponta que o concurso, embora eficaz para avaliar as competências técnicas dos candidatos, pode ser

insuficiente para considerar aspectos essenciais da gestão escolar, como os aspectos pedagógicos e didáticos, que são igualmente importantes para o bom desempenho do director no exercício de suas funções.

De maneira complementar, Ponchirolli (2013, p. 38) reforça que a justificativa para a adopção do concurso público reside na pretensa imparcialidade do critério técnico, aferido por meio de exames que buscam seleccionar os candidatos com base em seu conhecimento técnico. Segundo o autor, o concurso alegadamente oferece um carácter democrático, uma vez que garante a igualdade de oportunidades para todos os candidatos. Contudo, Ponchirolli (2013) também reconhece a importância do concurso como critério técnico para a atribuição de cargos, visto que ele evita as nomeações políticas que favorecem interesses pessoais ou partidários, prejudicando o interesse público. No entanto, o autor destaca que é crucial compreender as limitações dessa modalidade de selecção. O concurso é particularmente relevante para cargos cujos requisitos demandam competência técnica específica, como no caso dos professores, que devem possuir um conhecimento aprofundado de Pedagogia e Didáctica (Ponchirolli, 2013).

Embora a relação pedagógica não seja isenta de aspectos políticos, uma vez que toda prática educacional envolve interacções de poder e valores, o critério técnico (especialmente no que refere-se às competências didáctico-pedagógicas) é o que confere especificidade ao cargo de director. Para Ponchirolli (2013), o concurso, embora necessário para a selecção de directores, não deve ser encarado como a única solução, pois sua limitação técnica pode deixar de lado outras qualidades essenciais para a função de liderança escolar, como a capacidade de gestão estratégica, o compromisso com a comunidade escolar e o desenvolvimento de uma cultura democrática dentro da escola.

Diante dessas considerações, tanto Paro (2011) quanto Ponchirolli (2013) defendem que, embora o concurso seja um avanço significativo em relação à escolha por nomeação política, a eleição do director pela comunidade escolar continua sendo a modalidade mais adequada para as peculiaridades da função. A eleição proporciona uma maior legitimidade democrática, afastando práticas clientelistas e priorizando a representatividade e o compromisso com os interesses da comunidade escolar. Essa alternativa possibilita que o director seja escolhido com base numa avaliação mais holística, que considera tanto sua competência técnica quanto sua aptidão para liderar a escola de forma inclusiva e participativa.

### 2.10.3 Exemplo de escolha de directores por meio de concurso

#### Sistema Educacional de Portugal

Contexto: Em Portugal, o cargo de director de escola é geralmente preenchido por meio de um concurso público, no qual os candidatos devem atender a requisitos técnicos, como formação académica específica e experiência na área educacional.

#### Efeitos positivos:

**Valorização da competência técnica:** O concurso público permite que a escolha do director baseie-se em critérios objectivos, como a formação pedagógica, a experiência administrativa e o conhecimento das políticas educacionais Ponchirolli (2013).

**Maior transparência e imparcialidade:** A escolha através do concurso evita práticas de clientelismo político e favorece a meritocracia.

#### Efeitos negativos:

Limitações na dimensão pedagógica e cultural: Como o foco principal do concurso é em critérios técnicos e administrativos, muitas vezes o candidato eleito pode não ter a sensibilidade necessária para lidar com questões pedagógicas mais profundas ou para envolver a comunidade escolar de maneira eficaz.

Relação frágil com a comunidade escolar: Em algumas escolas, a nomeação de um director por concurso resultou numa gestão mais burocrática e distante da comunidade escolar, uma vez que o director não foi escolhido de maneira democrática pela comunidade (professores, alunos e pais), Ponchirolli (2013).

Este exemplo demonstra como o concurso pode ser uma ferramenta útil para garantir a transparência e a imparcialidade na escolha de directores de escolas, afastando a politização das nomeações. No entanto, eles também revelam limitações importantes, como a falta de engajamento comunitário e a falta de sensibilidade pedagógica de alguns directores, que podem ser escolhidos com base em qualificações técnicas, mas não ter a capacidade de liderar de forma eficaz uma escola em termos de desenvolvimento pedagógico e cultura escolar. A eleição pela comunidade escolar, com base em um processo mais democrático, ainda é vista por muitos especialistas como a forma mais completa e representativa para cargos de liderança educacional Libâneo (2015). Isso reforça a ideia de que, embora o concurso seja uma boa alternativa para a selecção de directores, ele não deve ser o único critério considerado, tendo em conta as suas implicações que serão discutidas na subsecção seguinte.

#### **2.10.4 Implicações na gestão escolar de escolha do director por meio de concurso**

A escolha de directores escolares por meio de concurso público, embora represente um avanço em relação às indicações políticas arbitrárias, traz consigo implicações importantes que merecem ser analisadas criticamente. Segundo Paro (1994), uma das principais limitações dessa modalidade de provimento reside na valorização desproporcional das competências administrativas, em detrimento das dimensões pedagógica e política que, na perspectiva da gestão democrática, são indissociáveis no contexto da escola pública. A ênfase na tecnocracia, característica dos concursos públicos tradicionais, tende a reduzir o papel do gestor escolar a um mero executor de normas burocráticas, distanciando-o de uma actuação crítica e transformadora. Isso contraria o ideal de gestão democrática, que pressupõe um director capaz de mediar conflitos, articular a comunidade escolar e promover a construção colectiva do projecto político-pedagógico. Como alerta Paro (1994), o director precisa ser alguém que compreenda que a escola não é apenas uma instituição técnica, mas também um espaço de produção de cidadania e transformação social.

Outro aspecto problemático levantado por Paro (1994) é a estabilidade funcional vitalícia conferida ao director aprovado por concurso. Embora essa estabilidade garanta protecção contra interferências políticas directas, ela pode, paradoxalmente, favorecer o conformismo e a inércia, especialmente em contextos onde não há mecanismos de avaliação participativa da gestão. A ausência de prestação de contas à comunidade escolar pode comprometer o dinamismo e a inovação no ambiente educacional. Além disso, a institucionalização de um modelo fixo de gestão, associado à estabilidade do cargo, pode levar à reprodução contínua de práticas administrativas padronizadas, pouco sensíveis às transformações sociais, culturais e pedagógicas que ocorrem no quotidiano escolar. Nessa perspectiva, a ausência de incentivo à formação continuada e ao aprimoramento profissional representa um risco à qualidade da gestão, pois o cargo passa a ser exercido com base apenas na titulação e no desempenho numa prova teórica, desconsiderando competências interpessoais e ético-políticas essenciais à liderança democrática (Libâneo et al., 2008). Em complemento, Luck (2009) argumenta que o cargo de director escolar exige competências que vão além do conhecimento técnico-administrativo, como a capacidade de mobilização da comunidade, o exercício do diálogo permanente e a habilidade de liderança pedagógica voltada para a melhoria da aprendizagem. Nesse sentido, um processo de selecção que não considere essas competências relacionais e pedagógicas corre o risco de privilegiar apenas um perfil burocrático de gestor.

A literatura também aponta que a selecção por concurso, embora formalmente imparcial, pode mascarar desigualdades ao exigir pré-requisitos formais de formação e experiência que não estão

igualmente acessíveis a todos os profissionais da educação. Isso, conforme Peroni (2012) pode configurar um elitismo institucional, que restringe o acesso ao cargo de direcção a uma minoria, afastando ainda mais os princípios de equidade e representatividade que deveriam nortear a gestão democrática.

Portanto, embora o concurso público ofereça garantias de transparência e impessoalidade e represente um avanço importante frente às práticas clientelistas e arbitrárias, ele não pode ser considerado uma solução isolada ou definitiva. Sua eficácia na promoção de uma gestão escolar democrática dependerá da forma como for estruturado: é fundamental que o processo inclua etapas avaliativas que contemplem projectos de gestão, entrevistas públicas, e participação da comunidade escolar, como já ocorre em algumas redes de ensino mais avançadas nesse debate.

Conclui-se, assim, que os desafios impostos pela indicação do director por concurso exigem um redesenho do modelo, de modo a integrá-lo a uma lógica participativa, contínua e avaliativa. Como destacam Paro (2011) e Ponchirolli (2013), a democracia na escola passa, necessariamente, pela legitimação social da autoridade do gestor, o que só é possível com o envolvimento da comunidade na sua escolha, avaliação e acompanhamento da sua prática. Isso implica a indicação do director por eleição, cujo debate desenvolve-se a seguir.

#### **2.10.5 Escolha por eleição**

A escolha de directores escolares por meio de eleição tem sido amplamente debatida como um dos instrumentos mais consistentes de promoção da gestão democrática no interior das escolas públicas. Esta modalidade de provimento está ancorada em princípios como a participação activa da comunidade escolar, a descentralização do poder e o fortalecimento da autonomia das instituições educativas.

De acordo com Parente & Luck (1999), a eleição de directores constitui um mecanismo de selecção directamente vinculado à democratização da educação e da escola pública, na medida em que amplia a participação de diversos segmentos sociais, incluindo as famílias, no processo de gestão. Trata-se, portanto, de um dispositivo que não apenas favorece a corresponsabilização dos sujeitos envolvidos, mas também legitima socialmente a autoridade do gestor, uma vez que seu vínculo passa a ser com a comunidade e não exclusivamente com o governo.

Nessa direcção, Garske & Torres (2000, p. 67), como citados por Prado & Santos (2018, p. 63), destacam que “não é possível pensar em democracia plena sem sujeitos democráticos para exercê-la”, ressaltando que o ambiente escolar é também um espaço formativo para o exercício da cidadania.

Como complementam os mesmos autores, é por meio de práticas participativas efectivas nas escolas que os indivíduos desenvolvem sua consciência política e aprendem a intervir na realidade de forma crítica.

Paro (2003) reforça que a eleição transforma o papel do director, que passa a ser não apenas um representante do Estado, mas sim um porta-voz das aspirações da comunidade escolar, o que favorece o estabelecimento de uma relação mais horizontal com professores, estudantes, funcionários e pais. Nessa perspectiva, a autoridade do director deixa de ser imposta e passa a ser conquistada por meio da confiança e do diálogo constante com os diferentes sujeitos escolares. Do mesmo modo, Marangoni & Cabral (2020) argumentam que o provimento do cargo de direcção por eleição é frequentemente defendido por possibilitar a descentralização das decisões, valorizando o saber local, as necessidades da escola e a corresponsabilidade na formulação e execução do projecto político-pedagógico. Isso cria condições para que a gestão escolar não se restrinja ao cumprimento de directrizes externas, mas reflecta as reais demandas da comunidade em que a escola está inserida.

Assis (2017), citado em Marangoni & Cabral (2020, p. 8), destaca que “a eleição permite que os usuários da escola participem da escolha de seus directores, sendo que essa democratização implica na descentralização do poder”. Assim, o acto de votar representa mais do que uma escolha pontual, e constitui um momento pedagógico de construção da cidadania, pois envolve debate, reflexão e definição de prioridades colectivas.

Mallet & Marquazan (2020) também enfatizam a potencialidade democrática da eleição ao afirmarem que ela está fortemente associada à autonomia, à participação e à representatividade. Segundo os autores, a eleição do director representa simbolicamente a ruptura com práticas autoritárias, historicamente presentes na gestão escolar brasileira, e inaugura uma nova postura: a de um líder educacional que representa, responde e presta contas à comunidade. Contudo, é importante salientar que a eleição, por si só, não garante a efectivação da gestão democrática. Ela deve estar acompanhada de processos formativos, de regras claras e de participação consciente e qualificada da comunidade escolar Mallet & Marquazan (2020). A ausência de critérios objectivos de elegibilidade, de avaliação de propostas de gestão e de mecanismos de acompanhamento do desempenho do gestor eleito pode, em alguns contextos, resultar na instrumentalização do processo eleitoral por interesses pessoais ou corporativos, o que enfraquece o ideal democrático (Oliveira, 2009; Vieira, 2011).

Adicionalmente, Ferreira & Aguiar (2015) alertam que a eleição deve ser pensada não apenas como um evento pontual, mas como parte de um processo contínuo de democratização que inclui a

elaboração participativa de propostas de gestão, a autoavaliação institucional, o controlo social e a promoção de espaços de escuta permanente.

Portanto, para que o modelo electivo cumpra sua função de democratizar a gestão escolar, ele deve ser parte de um sistema mais amplo de valorização da cultura participativa, da formação política dos sujeitos escolares e de construção de instrumentos de governança colegiada. Não se trata apenas de escolher um nome por meio do voto, mas de construir, junto à comunidade escolar, um projecto colectivo de escola.

Em síntese, como destaca Paro (2003), o aspecto mais relevante da eleição não é apenas o resultado, mas o seu potencial formativo e democrático, pois ensina a comunidade escolar a exercer direitos, a compartilhar responsabilidades e a construir colectivamente o espaço público da escola. Assim, a eleição de directores representa, ao mesmo tempo, um instrumento e um indicador de democratização da escola pública.

#### **2.10.6. Implicações na gestão escolar de escolha por eleição**

A escolha por eleição do director, ao ser implementada nas escolas, carrega consigo uma série de implicações que podem ter efeitos profundos e duradouros na gestão escolar. Prado & Santos (2018) ressaltam que, em muitos casos, a eleição de directores é um mecanismo potente para promover a participação activa da comunidade escolar na escolha de seu líder, o que pode resultar num fortalecimento significativo do sentimento de pertença e engajamento de todos os envolvidos no processo educativo. Isso ocorre porque, ao escolherem seu líder, os membros da comunidade escolar sentem-se mais valorizados e responsáveis pelo sucesso da instituição, contribuindo para a construção de um ambiente mais colaborativo e participativo. Além disso, a eleição permite a renovação de ideias e abordagens na gestão escolar. Prado & Santos (2018). A pluralidade de candidatos e suas respectivas propostas pode trazer à tona novas perspectivas de gestão, capazes de inovar nas práticas pedagógicas e administrativas da escola. A inovação configura-se como um factor crucial para o aprimoramento contínuo da qualidade educacional, permitindo que o director eleito implemente estratégias de transformação e melhoria constante (Prado & Santos, 2018).

No entanto, a escolha por eleição também demanda um equilíbrio delicado entre a participação da comunidade e as competências técnicas do director eleito. Embora a participação popular seja um dos pilares do modelo democrático, é fundamental que o director possua as habilidades necessárias para liderar e administrar eficazmente a escola, especialmente no que tange à gestão pedagógica, financeira e organizacional. Prado & Santos (2018) alertam para a necessidade de que o candidato a

director tenha não apenas uma visão compartilhada com a comunidade escolar, mas também qualificações profissionais e técnicas que garantam a execução eficiente das tarefas administrativas e pedagógicas.

A competência técnica do director é essencial para assegurar que, além da gestão democrática, haja continuidade da qualidade educacional, a gestão eficiente de recursos e o cumprimento das directrizes pedagógicas. A falta de qualificação técnica pode comprometer a eficácia da gestão, independentemente da legitimidade conferida pelo processo eleitoral. O director precisa ser capaz de articular interesses diversos, lidar com desafios organizacionais, manter a coesão da equipa e implementar inovações pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Nesse sentido, a eleição deve ser compreendida não apenas como um mecanismo de representação, mas também como uma exigência de competência e profissionalismo (Souza, 2015).

Por outro lado, Souza, (2015) indica que é importante reconhecer que, ao ser eleito, o director passa a ser responsável pela gestão escolar não só diante do governo e da administração pública, mas também perante os pais, professores, funcionários e alunos, os quais desempenham papéis fundamentais na comunidade escolar. De acordo com Souza (2015), esse modelo implica em uma responsabilidade maior do líder escolar, que deve comprometer-se em manter uma gestão transparente, participativa e inclusiva, atendendo às expectativas da comunidade e, ao mesmo tempo, garantindo a eficácia administrativa e o cumprimento das metas educacionais. Entretanto, o processo eleitoral não está isento de desafios. Souza (2015), acrescenta que em algumas situações, a eleição pode ser desvirtuada por interesses político-partidários ou pela manipulação de grupos com interesses específicos, o que compromete a verdadeira democratização da gestão escolar. A manipulação política pode ocorrer quando há pressões externas para que o director eleito atenda a interesses de grupos específicos, em detrimento das necessidades pedagógicas e da autonomia da escola. Para evitar que isso aconteça, Almeida (2016) aponta que é necessário que o processo eleitoral seja regulado por normas claras, que garantam um ambiente justo e imparcial, onde as propostas de gestão sejam avaliadas com base na competência técnica e não em acordos políticos (Almeida, 2016).

Em termos de gestão administrativa, a eleição de directores também implica uma maior descentralização do poder, permitindo uma maior autonomia à escola para tomar decisões sobre sua gestão pedagógica e administrativa. A descentralização, conforme Gatti (2018) é um dos aspectos centrais da gestão democrática, pois promove a autonomia escolar, permitindo que a escola tenha maior liberdade para se organizar conforme suas necessidades específicas, sem depender excessivamente de directrizes centralizadas.

Porém, um risco intrínseco à autonomia ampliada por meio da eleição de directores é o isolamento da escola em relação às políticas públicas. Em alguns contextos, a autonomia pode ser vista como uma oportunidade de afastamento das políticas educacionais nacionais, o que pode resultar em práticas desarticuladas ou desconectadas das directrizes gerais do sistema educacional. Portanto, a gestão democrática deve ser acompanhada de formas de controlo social e avaliação contínua, para garantir que a autonomia não seja sinónimo de isolamento ou de descompromisso com os objectivos educacionais mais amplos (Brasil, 2013).

Em síntese, a eleição de directores tem o potencial de fortalecer a gestão democrática escolar, promovendo a participação e o engajamento da comunidade. No entanto, seu sucesso depende da combinação de compromisso com a comunidade escolar e habilidades técnicas e pedagógicas do director. É necessário um equilíbrio entre o aspecto político e o técnico da gestão escolar, para que a eleição realmente contribua para a qualidade da educação e para o fortalecimento da autonomia escolar, sem perder de vista a responsabilidade pública e a transparência na gestão.

#### **2.10.7 Escolha por via de modelo misto**

O modelo de escolha de directores por esquema misto, que combina a avaliação técnica com o processo eleitoral, propõe um equilíbrio entre a necessidade de garantir competência profissional e a legitimidade democrática do líder escolar. Neste processo, conforme explicam Ghanem (1998) e Luck (2002), os candidatos ao cargo de director são primeiramente avaliados quanto às suas habilidades e competências técnicas, como conhecimento administrativo, gestão pedagógica e capacidades de liderança. Após essa fase, a comunidade escolar é envolvida na eleição do candidato, o que confere ao director eleito uma legitimidade política ampla e um compromisso directo com aqueles que participaram da escolha. Essa abordagem permite que o director seja tanto tecnicamente capacitado quanto politicamente legitimado, visando a melhor gestão possível da escola.

Este processo, segundo Ghanem (1998) e Luck (2002), ao incorporar a avaliação técnica e a participação democrática, busca unir os pontos fortes de dois modelos de selecção: o concurso, que privilegia a análise das qualificações profissionais, e a eleição, que garante a legitimidade do líder perante a comunidade. De acordo com Gadotti & Romão (2004), a possibilidade de participação da comunidade escolar em uma ou mais fases do processo de selecção resulta em um maior vínculo e compromisso do director com a escola, já que sua legitimidade não vem apenas de sua qualificação técnica, mas também da aprovação da comunidade escolar.

A importância do envolvimento da comunidade no processo de escolha é destacada por Mendonça (2000, p. 90), que argumenta que, “embora a avaliação técnica seja essencial para garantir a capacidade de gestão do director, o modelo de esquema misto é, por vezes, criticado por não privilegiar adequadamente a avaliação das habilidades de liderança política do candidato”.

A liderança política, neste contexto, refere-se à habilidade do director em articular interesses diversos dentro da escola, liderar a equipa de forma democrática e representar as necessidades da comunidade escolar, o que é fundamental para a implementação de uma gestão eficaz Mendonça (2000).

Essa crítica reflecte a tensão entre os aspectos técnicos e os aspectos políticos da liderança escolar. A competência técnica garante que o director possua o conhecimento e as habilidades necessárias para administrar a escola de forma eficiente, implementando políticas educacionais de maneira eficaz. No entanto, como aponta Ghanem (1998), a liderança política é igualmente importante, pois envolve o relacionamento com os diversos actores sociais, como professores, pais, alunos e comunidade local e a habilidade do director em mobilizar esses grupos para a implementação de acções que atendam às necessidades pedagógicas e administrativas da escola.

Assim, segundo Ghanem (1998), o modelo de esquema misto é frequentemente visto como uma forma de conciliar essas duas dimensões essenciais da liderança escolar. Por um lado, a avaliação técnica assegura que o director possua as competências necessárias para a gestão eficiente da escola, incluindo aspectos administrativos e pedagógicos. Por outro lado, a eleição do director pela comunidade escolar fortalece sua legitimidade política, pois ele passa a ser responsável não apenas pela administração da escola, mas também pela representação dos interesses colectivos da comunidade escolar (Ghanem, 1998).

No entanto, Mendonça (2000) também alerta para a limitação do modelo, destacando que, em alguns casos, o foco excessivo na avaliação técnica pode resultar numa desconexão com a realidade política da escola. A capacidade do director em mobilizar a comunidade, em entender as dinâmicas políticas internas da escola e em liderar de forma inclusiva e participativa é crucial para o sucesso de sua gestão. Isso porque, ao ser escolhido pela comunidade, o director precisa ser capaz de articular as expectativas da escola com as directrizes do governo e os desafios do quotidiano escolar.

É importante considerar também que o modelo de esquema misto pode levar a uma dinâmica de competição entre candidatos que, por um lado, apresentam qualificações técnicas sólidas, mas, por outro, necessitam demonstrar habilidades de liderança política para conquistar os votos da comunidade. Luck (2002) aponta que essa competição pode enriquecer o debate sobre o futuro da escola, promovendo uma reflexão profunda sobre as prioridades educacionais e as necessidades de

gestão da instituição. No entanto, se mal implementado, esse processo pode também gerar conflitos internos e divisões políticas, especialmente em contextos onde a eleição não é bem estruturada ou onde há uma grande diversidade de interesses.

Além disso, Gadotti & Romão (2004) ressaltam que a participação da comunidade não se deve limitar à escolha do director, mas deve ser entendida como parte de um processo contínuo de gestão democrática, onde a comunicação e o diálogo entre a equipa gestora e a comunidade escolar sejam constantes. Nesse sentido, o modelo de esquema misto não deve ser visto como uma solução definitiva, mas como um mecanismo para fortalecer a gestão democrática, com a participação activa da comunidade no processo de construção do projecto educacional da escola.

Em conclusão, o modelo de esquema misto de escolha de directores, ao combinar avaliação técnica e eleição pela comunidade, pode ser uma alternativa eficaz para promover uma gestão escolar democrática e qualificada. No entanto, sua implementação exige um equilíbrio cuidadoso entre as competências técnicas do candidato e sua capacidade de liderar politicamente a comunidade escolar. O sucesso desse modelo depende de uma estruturação clara do processo selectivo, onde o envolvimento da comunidade seja genuíno e a avaliação das competências técnicas seja feita de forma rigorosa, assegurando que o director eleito esteja preparado para liderar e transformar a escola numa instituição que promova, de forma efectiva, a qualidade da educação e o desenvolvimento da comunidade escolar.

#### **2.10.8. Implicações na gestão escolar de escolha por via de modelo misto**

O modelo misto de escolha de directores, que combina a avaliação técnica e a participação comunitária, apresenta uma série de implicações importantes para a gestão escolar. Esse modelo busca integrar a qualidade técnica necessária para a liderança educacional com a legitimidade democrática, resultando numa gestão escolar mais eficiente e alinhada com as necessidades da comunidade escolar. A seguir, discutem-se algumas das principais implicações desse modelo, destacando seus benefícios e desafios para a gestão escolar.

##### **a. Maior transparência**

Uma das implicações mais relevantes do modelo misto é a maior transparência no processo de selecção do director. Quando a escolha envolve tanto a avaliação técnica quanto a participação da comunidade, o processo torna-se mais visível e compreensível para todos os envolvidos. Segundo Gadotti & Romão (2004), essa transparência reduz a percepção de favoritismo ou interesses ocultos

que podem surgir em modelos exclusivamente técnicos ou políticos, promovendo um ambiente de confiança mútua entre a gestão escolar e a comunidade.

Além disso, a transparência no processo pode contribuir para a maior aceitação das decisões, uma vez que os membros da comunidade escolar compreendem as razões pelas quais determinado candidato foi seleccionado. A clareza nas etapas do processo e nos critérios de avaliação ajuda a minimizar desconfianças e assegura que a escolha do director seja baseada num conjunto de factores objectivos e não em preferências pessoais ou políticas. Esse ambiente transparente pode, inclusive, melhorar o clima escolar, facilitando a colaboração entre gestores, professores, pais e alunos (Paro, 2003).

### **b. Responsabilidade compartilhada**

Segundo Gadotti & Romão (2004), O modelo misto também promove a responsabilidade compartilhada na gestão da escola. Ao envolver a comunidade escolar no processo de selecção, a responsabilidade pela escolha do líder é dividida entre os diversos actores sociais da escola, como professores, pais, alunos e representantes da comunidade local. Isso resulta numa cultura de envolvimento, onde a gestão escolar deixa de ser uma atribuição exclusiva da administração e passa a ser uma tarefa colectiva.

Gadotti & Romão (2004), acrescentam que a inclusão da comunidade no processo de selecção do director promove um senso de pertença e engajamento de todos os envolvidos, tornando-os mais comprometidos com o sucesso da gestão escolar. Além disso, a participação activa da comunidade pode ajudar a alavancar recursos e apoio emocional para iniciativas escolares, já que a comunidade sente que tem um papel crucial na escolha do líder da instituição. Esse compromisso colectivo é fundamental para a criação de uma escola mais democrática e participativa.

Por outro lado, (Luck, 2002) avança que a responsabilidade compartilhada também significa que o director deve ser mais responsável perante a comunidade, pois sabe que sua liderança foi escolhida em função do apoio colectivo e das necessidades locais. Isso pode motivá-lo a actuar de forma mais alinhada com as expectativas e valores da comunidade escolar (Luck, 2002). O director, assim, torna-se um verdadeiro agente de transformação, guiado tanto pela competência técnica quanto pelas demandas políticas e sociais da escola.

### **c. Processo claro e legitimidade**

A clareza do processo de selecção é uma característica essencial do modelo misto. Quando o processo selectivo combina a avaliação técnica com a participação da comunidade, as etapas tornam-se mais fáceis de entender e seguir. De acordo com Gadotti & Romão (2004), isso não só garante que

a escolha do director seja feita de maneira justa e transparente, mas também promove uma maior confiança da comunidade nas decisões administrativas da escola.

A legitimidade política adquirida pelo director ao ser eleito pela comunidade não é apenas uma questão de popularidade, mas também de representatividade. No entender de Gadotti & Romão (2004), isso significa que o director, ao ser escolhido pela comunidade, assume um compromisso profundo com as expectativas e necessidades dessa comunidade. A participação democrática nesse modelo é um mecanismo que assegura que as decisões tomadas pelo director sejam mais representativas e alinhadas com os interesses de todos os envolvidos no processo educativo.

#### **d. Aumento do compromisso e da eficiência**

O modelo misto também pode levar a um aumento no compromisso do director com a eficiência da gestão escolar. Ao garantir que o director possua as habilidades técnicas necessárias para liderar a escola e, ao mesmo tempo, contar com a legitimidade da comunidade escolar, o modelo cria um cenário em que o director está comprometido tanto com a gestão interna da escola quanto com a qualidade das relações externas que a comunidade mantém com a escola.

Ghanem (1998) e Luck (2002) argumentam que o equilíbrio entre essas duas dimensões técnica e política permite que o director desenvolva uma gestão mais equilibrada, que considera não apenas os aspectos administrativos e pedagógicos, mas também as questões sociais e políticas locais. Esse compromisso com a eficiência é essencial para a implementação de estratégias educativas eficazes, pois o director precisa atender a uma gama mais ampla de interesses e necessidades, que vão além da administração técnica da escola.

#### **e. Potenciais desafios e limitações**

Embora o modelo misto ofereça muitos benefícios, ele também apresenta desafios que precisam ser cuidadosamente geridos. Um dos principais desafios, segundo Ghanem (1998) e Luck (2002) está na possível polarização da comunidade escolar durante o processo de escolha. Quando os interesses da comunidade não são devidamente representados ou quando a eleição é marcada por divisões internas, isso pode gerar conflitos e prejudicar a unidade da escola. Além disso, a combinação de avaliação técnica e participação eleitoral pode ser vista como complexa e exigir um aprimoramento constante nas estratégias de comunicação e mediação de conflitos.

Outro desafio do modelo misto é a necessidade de capacitar os membros da comunidade para que participem de forma informada e construtiva no processo de selecção Ghanem (1998) e Luck (2002).

A educação política e administrativa de pais e alunos é fundamental para garantir que a eleição do director não se baseie apenas em factores emocionais ou subjectivos, mas sim em decisões racionais que atendam às necessidades reais da escola. De acordo com Ghanem (1998) e Luck (2002), o modelo misto de escolha de directores, ao combinar a avaliação técnica e a participação da comunidade escolar, representa uma estratégia poderosa para fortalecer a gestão democrática nas escolas.

## **2.11 Modelo de indicação de director e sua influência na gestão escolar**

A forma como os directores escolares são indicados tem um impacto profundo na gestão escolar, sendo um factor determinante na qualidade do ambiente educacional e na eficácia das políticas pedagógicas implementadas. A indicação do director não se resume apenas a um processo administrativo; ela está intimamente ligada à democratização da educação e à dinâmica social da comunidade escolar, reflectindo e influenciando as relações internas da escola, a liderança pedagógica e o engajamento da comunidade (Paro, 1998). A seguir, discutem-se as principais implicações dessa relação, abordando como diferentes modelos de indicação de directores podem influenciar a gestão escolar.

### **2.11.1 A forma de escolha e as relações democráticas na escola**

De acordo com Paro (1998), a forma de escolha do director está directamente associada à luta dos movimentos sociais em prol da democratização da educação. A escolha do director é uma das muitas acções que visam transformar a escola em um espaço mais democrático e participativo. Isso se reflecte na criação de conselhos deliberativos, onde a comunidade escolar (professores, pais, alunos) tem a oportunidade de influenciar a gestão e as decisões da escola.

A democratização da gestão escolar envolve um movimento de maior participação e engajamento da comunidade na administração da escola e a forma como o director é escolhido tem um papel crucial nesse processo. Quando o director é eleito pela comunidade escolar, ele tende a tornar-se um representante legítimo dos interesses dessa comunidade, criando um vínculo de responsabilidade e comprometimento mútuo (Paro, 2003). Assim, o modelo de escolha pode fortalecer ou fragilizar a prática da gestão democrática, dependendo de como os processos de escolha são conduzidos e da participação que esses processos garantem a todos os membros da escola.

### **2.11.2 Impacto na gestão e na qualidade do ensino**

A relação entre a gestão escolar e o modelo de escolha do director está também vinculada à qualidade de ensino e à eficácia da gestão. Dourado (2001) destaca que a forma de provimento do cargo de director pode interferir directamente no tipo de gestão que será implementado na escola. Isso ocorre porque diferentes modelos de escolha podem favorecer a valorização de diferentes competências. Por exemplo, enquanto a eleição de um director pode priorizar características de liderança política e participação comunitária, a selecção por concurso pode enfatizar mais as qualificações técnicas e académicas do candidato.

Libâneo (2007) também observa que a gestão escolar eficaz depende da escolha adequada do director, uma vez que a liderança do director impacta directamente na implementação das políticas educacionais e na promoção de um ambiente escolar positivo. A competência técnica do director é importante, mas ela deve ser complementada com uma forte capacidade de liderança pedagógica e a habilidade de engajar a comunidade escolar. Os modelos de indicação de directores que incorporam uma avaliação participativa da comunidade escolar tendem a criar uma gestão mais colaborativa, enquanto os modelos focados exclusivamente em critérios técnicos podem criar uma distância entre o director e os membros da escola, dificultando a criação de um ambiente de diálogo e parceria (Libâneo, 2007).

### **2.11.3 A influência da comunidade escolar na indicação do director**

A participação da comunidade escolar na indicação do director tem implicações significativas na gestão escolar. Quando a comunidade tem um papel activo na indicação, o director escolhido tende a ser mais sensível às necessidades locais e mais disposto a enfrentar desafios específicos da instituição (Paro, 2003). Isso pode resultar numa gestão mais alinhada com as expectativas dos pais, alunos e funcionários, criando um sentimento de pertença e engajamento com a escola.

Contudo, a influência excessiva da comunidade na indicação do director também pode gerar polarização ou conflitos internos, especialmente quando interesses antagónicos surgem no processo eleitoral. Libâneo (2007) alerta que os modelos de gestão que envolvem uma forte participação da comunidade podem gerar tensões, especialmente em contextos em que não há uma formação prévia ou capacitação da comunidade para participar do processo de forma construtiva. Portanto, é fundamental que a participação da comunidade seja equilibrada e que a indicação do director seja feita com base em critérios claros e transparentes.

#### **2.11.4 Impacto das políticas educacionais e autonomia escolar**

A maneira como os directores são escolhidos pode reflectir nas políticas educacionais adoptadas pela escola e na sua autonomia.

Libâneo (2007) argumenta que a autonomia da escola é uma característica fundamental para que ela possa responder de forma eficaz às necessidades da comunidade e aos desafios pedagógicos. Modelos de escolha que garantem uma maior autonomia à escola, como a eleição directa do director pela comunidade, tendem a resultar em gestões mais flexíveis, que podem adaptar melhor suas práticas e decisões às especificidades locais.

Por outro lado, na visão de Libâneo (2007), os modelos baseados exclusivamente em critérios técnicos e de formação académica podem ser mais centralizadores e promover uma gestão mais voltada para o cumprimento das directrizes governamentais do que para a autonomia local. Essa dinâmica pode afectar a capacidade do director de inovar ou de tomar decisões rápidas e eficazes diante de problemas que surgem no quotidiano escolar.

#### **2.11.5 Relação entre modelos de gestão e práticas de liderança**

Libâneo (2007) também sugere que os modelos de gestão escolar influenciam directamente as práticas de liderança dos directores. Modelos de gestão que promovem a participação colaborativa, a valorização da diversidade e o foco nos resultados educacionais tendem a favorecer directores com uma postura mais inclusiva e colaborativa, capazes de engajar a equipa escolar de maneira mais efectiva. Esses directores adoptam práticas de liderança democrática, favorecendo a construção colectiva de soluções e promovendo um ambiente escolar saudável e cooperativo.

Além disso, de acordo com Libâneo (2007), a capacitação e o suporte oferecidos aos directores também são influenciados pelos modelos de gestão adoptados. Se o modelo prioriza uma gestão participativa, é mais provável que os directores recebam treinamento para actuar de forma colaborativa, desenvolver habilidades de mediação de conflitos e fomentar a inclusão. Esse tipo de preparação pode melhorar a capacidade do director de lidar com a diversidade de interesses presentes na escola e de tomar decisões mais informadas e adequadas ao contexto local.

A escolha do director escolar não é apenas uma questão de selecção de liderança; ela está directamente relacionada à gestão escolar e ao tipo de ambiente educacional que se deseja construir Libâneo (2007). Como discutido, a forma de indicação de directores impacta as relações democráticas na escola, a qualidade da gestão e a eficácia das práticas pedagógicas. Modelos de indicação que incluem a participação da comunidade escolar na selecção do director tendem a resultar numa gestão

mais democrática e colaborativa, enquanto modelos que priorizam critérios técnicos podem fortalecer a liderança administrativa, mas também criar uma maior distância entre o director e a comunidade. Portanto, a relação entre gestão escolar e modelos de indicação de directores é complexa e multifacetada, envolvendo aspectos técnicos, políticos e sociais. Para garantir uma gestão escolar eficaz e democrática, é necessário considerar os interesses locais, as capacidades técnicas dos candidatos e a participação activa da comunidade escolar na definição de quem deve ser o líder da instituição.

## **CAPÍTULO III:**

### **Descrição documental sobre o envolvimento da comunidade na gestão escolar em Moçambique**

A descrição documental constitui uma parte essencial para a compreensão das políticas educacionais e das práticas de gestão escolar em Moçambique. Este capítulo debruça-se sobre a evolução histórica e as implicações das normativas e dos documentos que orientam o processo de participação da comunidade na gestão escolar, particularmente no contexto da indicação de directores e da promoção de uma gestão escolar democrática. Para realizar uma análise aprofundada, é fundamental compreender o impacto das leis e regulamentos que moldaram e continuam a moldar a relação entre a escola e a comunidade ao longo das últimas décadas.

#### **3.1 Primeiras experiências de participação comunitária nas escolas pós-independência**

Logo após a independência de Moçambique, iniciou-se um movimento para integrar as comunidades na gestão das escolas, com o objectivo de fortalecer a relação entre as instituições educacionais e os contextos sociais. Mazula (1995) enfatiza que, nos primeiros anos pós-independência, as zonas libertadas, como Niassa e Cabo Delgado, exemplificaram práticas educacionais com forte ligação entre a escola e a comunidade. Nesse período, com a implementação de comissões de pais e outras formas de envolvimento comunitário, a educação passou a ser vista como um esforço colectivo, em que a escola e a comunidade compartilhavam responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, conforme Ibrahim & Nanhecu (2003) apontam, o envolvimento das comunidades na gestão escolar sofreu um retrocesso significativo com a implementação da Lei n.º 4/1983, que centralizou o sistema educativo no Ministério da Educação. Essa centralização afectou a participação activa dos pais e encarregados de educação, limitando suas funções a reuniões gerais, nas quais se discutia apenas o aproveitamento pedagógico dos alunos. A mudança trouxe consigo um afastamento das práticas comunitárias e uma gestão mais burocrática e controlada pelo governo central.

#### **3.2 Reformas educacionais e retorno ao envolvimento comunitário (Lei n.º 6/1992 e o novo Sistema de Educação)**

Com a introdução da nova Constituição da República e da reforma do sector público nos anos 1990, o governo moçambicano passou a reavaliar a necessidade de ampliar o envolvimento da comunidade na gestão escolar. A Lei n.º 6/1992, de 6 de maio, corrigiu as limitações da Lei n.º 4/83 e promoveu um reencontro entre as escolas e as comunidades, permitindo maior participação das entidades externas. Ibrahim & Nanhecu (2003) destacam que, com a nova lei, o governo incentivou a criação

de canais formais de comunicação e participação, incluindo os Conselhos de Escola, compostos por representantes da comunidade, professores e encarregados de educação.

Essa reforma foi importante para reestabelecer um vínculo entre a escola e a comunidade, ao considerar a escola como um espaço de actuação conjunta entre os diferentes actores sociais, e não apenas como uma instituição isolada e dirigida unicamente pelo governo central.

### **3.3 O Conselho de Escola e a gestão democrática (MINED 2008 e 2015)**

A introdução do Conselho de Escola (Diploma Ministerial nº 46/2008) representou um marco significativo na promoção da gestão escolar democrática. Esse órgão, que envolve o director da escola, professores, funcionários administrativos, pais, alunos e representantes da comunidade, tem como principal objectivo garantir uma gestão compartilhada e uma maior transparência nas decisões. De acordo com o MINED (2008), o Conselho de Escola deve ser uma plataforma para a deliberação colectiva, onde as decisões sobre o funcionamento da escola, desde a pedagogia até a gestão financeira, são discutidas de maneira aberta e participativa.

O Manual de Apoio ao Conselho de E.P. (MINED, 2015) reforça a ideia de que a escola é um património da comunidade, um espaço de troca cultural e de transmissão de valores sociais e científicos. A gestão democrática preconiza que a sociedade civil tenha um papel activo na formação de políticas educacionais e na administração escolar. Assim, os Conselhos de Escola servem como uma base sólida para implementar e manter uma abordagem participativa no processo educativo.

### **3.4 O Plano Estratégico de Educação (PEE) e a intensificação da participação comunitária**

O Plano Estratégico de Educação 2012-2016 (MINED, 2012) e o Plano Estratégico de Educação 2020-2029 (MINED, 2020) evidenciam a importância da participação activa e organizada de todos os membros da comunidade escolar. Em ambos os planos, destaca-se a necessidade de uma maior representatividade da comunidade nas decisões escolares, com ênfase na utilização de ferramentas tecnológicas para garantir a capacitação dos Conselhos de Escola nas áreas de supervisão financeira e patrimonial. Essas iniciativas visam aumentar a transparência e fortalecer o vínculo entre a gestão escolar e a comunidade, permitindo um envolvimento mais efectivo na implementação de políticas educacionais. O PEE 2020-2029, por exemplo, recomenda que os gestores escolares incentivem a participação contínua da comunidade e dos alunos nas decisões estratégicas da escola, visando uma melhoria contínua da qualidade da educação. Esse enfoque reflecte uma gestão mais inclusiva e

democrática, alinhada aos princípios de desenvolvimento sustentável e de formação integral dos alunos.

### **3.5 A Lei n.º 18/2018 e o fortalecimento da participação comunitária**

Com a promulgação da Lei n.º18/2018, que regulamenta o Sistema Nacional de Educação, Moçambique reafirma a importância da ligação entre a escola e a comunidade. O artigo 4, alínea g, desta lei sublinha que a escola deve participar activamente no desenvolvimento sócioeconómico e cultural da comunidade, enquanto recebe dessa comunidade as orientações necessárias para oferecer um ensino alinhado às necessidades de desenvolvimento do país. Esta disposição reforça a ideia de que a educação não é uma responsabilidade exclusiva do Estado ou das escolas, mas sim um esforço conjunto de todos os membros da sociedade.

## **CAPÍTULO IV: METODOLOGIA**

Este capítulo tem como objectivo descrever detalhadamente os procedimentos metodológicos adoptados na realização deste trabalho de pesquisa, visando responder às questões de pesquisa e alcançar os objectivos previamente estabelecidos. Para isso, o capítulo está estruturado em subsecções que abordam os principais aspectos do processo de investigação.

A primeira subsecção dedica-se à apresentação da abordagem metodológica, esclarecendo a natureza da pesquisa e o método utilizado. Em seguida, a segunda subsecção descreve a população do estudo e a amostra, incluindo as características e critérios de subsecção. A terceira aborda as técnicas, instrumentos de colecta de dados e pesquisa documental. Nesta subsecção apresentamos três etapas usadas para a análise de dados: leitura dos dados, categorização temática e interpretação. Na quarta subsecção abordamos a questão da validade e fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados. A quinta é dedicada a questões éticas envolvidas na realização da pesquisa, assegurando que todos os procedimentos estejam em conformidade com as normas éticas aplicáveis.

### **4.1 Abordagem metodológica**

Para alcançar os objectivos propostos neste estudo, adopta-se uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentada na utilização de múltiplos métodos de colecta de dados, incluindo questionários, entrevistas semiestruturadas, observação directa não participante e análise documental. A escolha da abordagem qualitativa é orientada pela necessidade de entender as dinâmicas sociais e os fenómenos subjectivos relacionados à gestão escolar, em particular ao modelo de indicação de directores na E.P. Inhagoia “B”, no período de 2019 a 2024.

Conforme Krathwohl (1998), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela descrição de fenómenos em palavras, em oposição à quantificação numérica. Nesse contexto, busca-se compreender a complexidade das relações humanas, explorando as percepções, motivações e práticas dos indivíduos envolvidos no processo de gestão escolar. A pesquisa qualitativa, portanto, centra-se em aspectos que não são facilmente mensuráveis, oferecendo uma análise aprofundada das experiências e das interações sociais dentro do ambiente educacional.

A metodologia adoptada neste estudo visa examinar as dinâmicas sociais e organizacionais da escola, com foco na gestão escolar, por meio de um conjunto de técnicas e abordagens sistemáticas para a aquisição objectiva do conhecimento. Segundo Rodrigues (2007), a metodologia científica é um

conjunto de estratégias e procedimentos que possibilitam a formulação e resolução de problemas de maneira organizada e rigorosa.

Marconi & Lakatos (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela análise e interpretação de aspectos profundos e complexos do comportamento humano, tais como atitudes, hábitos, tendências e interações sociais. Já Minayo (2014) complementa, destacando que a pesquisa qualitativa preocupa-se em explorar o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, oferecendo uma compreensão holística dos fenómenos investigados.

Portanto, a natureza desta pesquisa é qualitativa com carácter descritivo, cuja finalidade é compreender fenómenos em seu carácter subjectivo e contextualizado, ao contrário da pesquisa quantitativa, que se caracteriza por uma abordagem numérica e estatística. Isso permite uma exploração mais rica e detalhada do contexto social e educativo da escola, proporcionando uma visão mais aprofundada sobre as implicações do modelo de indicação de directores na gestão escolar.

Segundo Minayo (2014), a pesquisa descritiva é um tipo de investigação que tem como principal objectivo descrever as características de determinado fenómeno, população ou realidade. Esse tipo de pesquisa não se limita apenas à colecta de dados, mas busca compreender e interpretar os significados, relações e estruturas dos fenómenos estudados.

Minayo, que trabalha dentro de uma abordagem qualitativa em ciências sociais e saúde, destaca que a descrição, nesse contexto, não é apenas uma apresentação neutra dos factos, mas sim uma análise que considera o contexto social, histórico e cultural em que os fenómenos ocorrem. Portanto, a pesquisa de carácter descritivo, envolve uma compreensão profunda do objecto de estudo, indo além da simples enumeração de dados.

No decorrer do estudo, foi realizada uma análise dos seguintes documentos: o Plano Estratégico da Educação 2020-2029 (PEE), o REGEB (2011), os diplomas ministeriais pertinentes, os Qualificadores Profissionais de Carreiras, Categorias e Funções de Direcção, Chefia e Confiança MAEFP (2010) e a Lei n.º 18/2018 do Sistema Nacional de Educação (SNE). A análise destes documentos forneceu um embasamento teórico e legal, contextualizando as práticas de gestão escolar e os modelos de indicação de directores. Além disso, realizou-se análise de dados obtidos por meio de questionários, entrevistas, observação directa não participante, análise documental e revisão bibliográfica com o intuito de compreender as implicações de indicação de directores no processo de gestão escolar e na dinâmica da E.P. Inhagoia “B” no período de 2019 a 2024.

## **4.2 População do estudo e amostra**

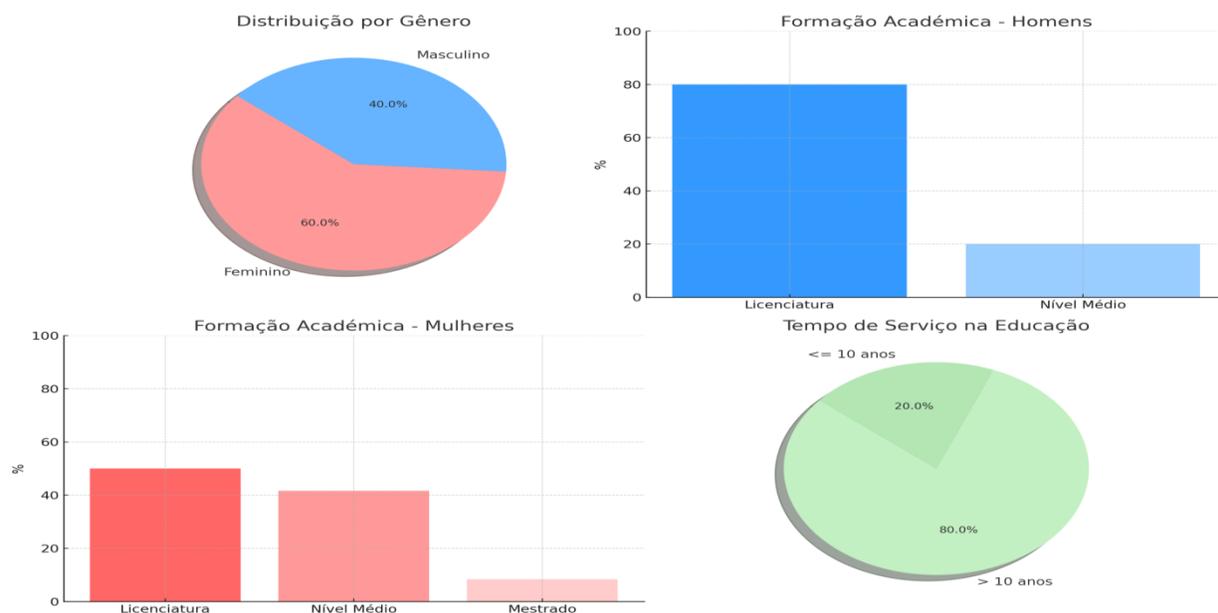
No contexto desta pesquisa, o termo população refere-se aos indivíduos que, por suas características e experiências, são considerados relevantes para a investigação. O conceito de amostra, por sua vez, refere-se ao conjunto representativo de indivíduos extraídos do universo de estudo. De acordo com Gil (2008), a amostra é seleccionada de forma a reflectir as características do universo em questão, permitindo que os resultados obtidos sejam extrapolados para a população maior, com o maior grau de representatividade possível.

Neste estudo, a amostra é composta por professores da E.P. Inhagoia “B”. A escolha desta escola e do período de 2019 a 2024 justifica-se pela acessibilidade à instituição e pela ausência de estudos prévios sobre o tema na referida escola, tornando a pesquisa relevante para a compreensão do impacto do modelo de indicação de directores na gestão escolar local.

A selecção dos participantes foi realizada por meio de uma amostragem por conveniência, que, como esclarece Hill (2002), envolve a escolha de elementos acessíveis e disponíveis para participação no estudo. Esta abordagem permite que os participantes sejam seleccionados com base em suas características específicas, que são essenciais para a colecta de dados necessários para a análise qualitativa do fenómeno em questão. Embora a amostragem por conveniência possa ser limitada em termos de representatividade estatística, ela é adequada para estudos qualitativos que buscam uma compreensão profunda e detalhada de um contexto específico.

## **4.3 Identificação da população e amostra**

**Gráfico 1:** Identificação da população e amostra



Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram entrevistados 24 professores, com idades que variam entre 25 a 60 anos. A amostra tende a um equilíbrio entre os géneros, sendo 60% (14) mulheres e 40% (10) homens. Essa divisão permite uma análise representativa da participação de ambos os géneros no contexto educacional da escola pesquisada.

No que diz respeito à formação académica dos participantes, a maioria dos professores do sexo masculino, correspondendo a 80% (8), possui o grau de licenciatura, enquanto 20% (2) possuem apenas o nível médio. Entre as participantes do sexo feminino, 50% (6) possuem licenciatura, 41,6% (5) possuem nível médio e uma (1) participante, correspondente a 8,4%, possui mestrado. Estes dados reflectem uma diversidade no nível académico, com uma concentração significativa de professores com grau de licenciatura, especialmente entre os homens.

Em relação à experiência profissional, 80% (19) dos 24 professores inquiridos possuem mais de 10 anos de experiência no campo educacional, o que indica uma amostra predominantemente composta por profissionais experientes. Este dado é relevante para a análise, pois professores com longa experiência tendem a trazer uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas escolares e dos modelos de gestão educacional, o que enriquece as perspectivas sobre o impacto dos modelos de indicação de directores na gestão escolar.

#### **4.4 Caracterização do local de estudo**

A presente investigação teve como campo de estudo a E.P. Inhagoia “B”, uma instituição pública de ensino localizada no bairro de Inhagoia “B”, pertencente ao Distrito Municipal KaMubukwana, na Cidade de Maputo. Este bairro insere-se numa zona urbana periférica, caracterizada por densidade populacional elevada e terrenos não parcelados.

A escola foi inaugurada no dia 17 de Fevereiro de 1992, tendo sido oficialmente aberta pelo então Presidente da República, Joaquim Alberto Chissano. Desde então, tem exercido um papel fundamental na formação educativa de centenas de crianças residentes na comunidade local.

A estrutura física da Escola Primária Inhagoia “B” é composta por quatro pavilhões construídos em alvenaria. Estes pavilhões albergam um total de 12 salas de aula. No entanto, a infraestrutura encontra-se actualmente em estado de degradação significativa, carecendo de reabilitação de raiz para garantir condições adequadas de ensino e aprendizagem. A escola dispõe ainda de dois balneários e um campo polivalente utilizado para actividades desportivas e culturais dos alunos.

Em termos de organização pedagógica, a escola atende aproximadamente 600 alunos, distribuídos em três turnos, cobrindo da primeira à sexta classe do ensino primário. A distribuição das turmas é a seguinte: 1ª classe: 7 turmas, 2ª classe: 10 turmas, 3ª classe: 6 turmas, 4ª classe: 5 turmas, 5ª classe: 3 turmas e 6ª classe: 5 turmas.

O corpo docente é constituído por 36 professores. A estrutura da direcção escolar compreende: um Director da escola, Director adjunto, chefe da secretaria, dois auxiliares administrativos, quatro funcionários não docentes, um presidente do Conselho da Escola, professor responsável pela ONP (Organização Nacional de Professores), três professores chefes dos turnos, três coordenadores de ciclos, um professor responsável pela área cultural, professor da área de desporto e um professor encarregado dos assuntos sociais. Ao nível das turmas, observa-se uma organização participativa com a nomeação de chefes de turma e seus respectivos adjuntos, bem como a presença de pais e mães de turma, que representam os encarregados de educação no acompanhamento dos alunos. Contudo, não existem guardas de segurança, o que compromete a vigilância do espaço escolar.

Em relação ao envolvimento da comunidade, não foram identificados dados concretos sobre a participação activa dos pais ou da sociedade civil nas actividades da escola.

A Escola Primária Inhagoia “B” enfrenta ainda desafios como a falta de materiais pedagógicos, sobrelotação em algumas turmas, escassez de recursos para manutenção das infraestruturas e insuficiência de pessoal de apoio. No entanto, apesar das limitações, a escola demonstra empenho em manter em funcionamento as suas actividades educativas e administrativas, servindo como

referência na comunidade e evidenciando a importância de se analisar o impacto do modelo de indicação de directores na gestão escolar.

#### 4.5 Técnicas, instrumentos de recolha de dados e pesquisa documental

A fim de responder de forma precisa às questões centrais desta dissertação, foram seleccionadas algumas técnicas, instrumentos de recolha de dados e fez-se uma pesquisa documental para garantir uma abordagem abrangente e multidimensional. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p. 200), “as técnicas de recolha de dados são os meios concretos utilizados para recolher a informação necessária à investigação empírica, possibilitando a ligação entre a teoria e a realidade observada.” Os autores descrevem quatro técnicas principais: observação directa, entrevista, inquérito por questionário e análise documental, cada uma com funções específicas.

Na mesma linha, Gil (2008) distingue entre técnica e instrumento, referindo que a técnica é o procedimento sistemático de obtenção de dados (como a entrevista ou o questionário), enquanto o instrumento é o veículo concreto que permite a sua aplicação (como o guião de entrevista ou o formulário de inquérito). A tabela abaixo resume estas definições:

Conceito	Quivy & Campenhoudt (1998)	Gil (2008)
<b>Técnica</b>	Procedimento prático de recolha de dados	Procedimento sistemático de recolha
<b>Instrumento</b>	Suporte físico ou material da técnica	Veículo ou ferramenta de aplicação
<b>Exemplo prático</b>	<b>Técnica:</b> entrevista <b>Instrumento:</b> guião de entrevista	<b>Técnica:</b> questionário <b>Instrumento:</b> formulário de inquérito

Entre os principais exemplos de técnicas de recolha de dados destacados por Quivy & Campenhoudt (1998), para a presente dissertação fizemos um estudo de caso, teste dos instrumentos, entrevista (semiestruturada), inquérito por questionário, observação directa, análise documental do PEE 2020-2029, Lei n.º18/2018 do SNE, REGEB e os Qualificadores Profissionais de Carreiras, Categorias e Funções de Direcção, Chefia e Confiança em vigor no Aparelho do Estado.

Os instrumentos utilizados durante a fase de colecta de dados incluem: formulário de inquérito por meio de questionário impresso, guião de entrevista (roteiro com perguntas), um diário de campo, uma tabela de análise documental incluindo a consulta bibliográfica. Cada um destes instrumentos foi

escolhido com base nas especificidades do estudo, visando captar diferentes perspectivas sobre o fenómeno investigado e fornecer uma base sólida.

O questionário, enquanto técnica de colecta de dados, foi estruturado para captar informações objectivas e subjectivas dos participantes sobre as implicações da gestão escolar no contexto do modelo de indicação de director. As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, permitiram aprofundar o entendimento sobre as percepções, experiências e vivências dos entrevistados, proporcionando dados qualitativos ricos e contextualmente significativos. A observação directa foi utilizada como técnica complementar para registar comportamentos, interações e dinâmicas no ambiente escolar, que muitas vezes não são expressos verbalmente, mas que têm impacto directo na gestão escolar e na eficácia das práticas de liderança. Já a pesquisa documental, ao analisar documentos regulatórios, visava compreender o contexto legal e normativo que rege a gestão escolar, fornecendo uma base sólida para a interpretação dos dados empíricos colectados.

A análise dos dados colectados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), a qual se caracteriza por um processo sistemático de categorização e interpretação dos dados qualitativos. A análise seguiu três etapas principais: (1) leitura dos dados, com o objectivo de familiarizar-se com o conteúdo e identificar temas emergentes; (2) categorização temática, onde os dados foram agrupados de acordo com suas semelhanças e diferenças, possibilitando a identificação de padrões e tendências; e (3) interpretação, na qual os dados foram analisados à luz da literatura existente e das questões de pesquisa, permitindo a extracção de conclusões relevantes sobre as implicações da indicação de directores na gestão escolar.

Quanto ao tipo de estudo, foi adoptado o método de estudo de caso, realizado na Escola Primária Inhagoia “B”, durante o período de 2019 a 2024. Os participantes foram seleccionados com base numa amostragem intencional, composta por professores em exercício na instituição nesse intervalo temporal.

Segundo Bogdan & Biklen (2007), a amostragem qualitativa é não-probabilística e visa a escolha intencional de participantes capazes de fornecer dados ricos e relevantes. Minayo (2014) é ainda mais clara ao afirmar que a amostra qualitativa deve ser estrategicamente definida, priorizando a profundidade e a diversidade da informação em detrimento da representatividade estatística.

Por fim, esta investigação também incorpora uma dimensão teórica, com o propósito de aprofundar conceitos, teorias e modelos relacionados com a gestão escolar e os processos de escolha de directores. Conforme Bogdan & Biklen (2007), o quadro teórico deve orientar a investigação e fundamentar-se na literatura existente.

Para Minayo (2014), a investigação teórica baseia-se na leitura, interpretação e análise crítica de autores e correntes de pensamento, sendo essencial para sustentar o estudo empírico.

#### **4.5.1 Questionário**

Conforme apresentado na subsecção anterior, o questionário foi utilizado como uma das principais técnicas de recolha de dados nesta investigação. Este instrumento é composto por questões abertas e fechadas, permitindo a obtenção de dados qualitativos, com o objectivo de captar percepções, atitudes e experiências dos participantes de forma ampla e aprofundada. A escolha do questionário fundamenta-se na sua versatilidade e eficiência, características amplamente reconhecidas na literatura. Quivy & Campenhoudt (1998) sublinham que o questionário representa uma ferramenta metodológica estruturada e sistemática, que oferece simultaneamente rigor científico e praticidade operacional na aplicação em contextos com grande número de respondentes.

Complementarmente, Sousa (2005) observa que o questionário permite sondar uma variedade de aspectos relacionados ao comportamento humano, tais como atitudes, crenças, sentimentos, motivações e expectativas, sendo, portanto, especialmente eficaz em pesquisas que buscam compreender a multiplicidade de experiências e percepções em contextos educacionais. Este instrumento, por sua natureza padronizada, favorece a comparabilidade dos dados entre os respondentes, sem comprometer a profundidade analítica, sobretudo quando combinado com questões abertas.

Conforme assinala Chizzotti (2001), o questionário é constituído por uma série de perguntas organizadas logicamente, às quais os participantes respondem por escrito, sem a mediação directa do investigador. Tal abordagem garante maior liberdade ao respondente para reflectir sobre suas respostas, promovendo autenticidade e espontaneidade nas informações fornecidas. A estrutura interna do questionário, concebida com base nos objectivos da investigação, assegura a sistematização dos dados, com perguntas organizadas em blocos temáticos que seguem uma progressão lógica e coerente com o objecto de estudo.

A utilização do questionário nesta pesquisa alinha-se ao paradigma qualitativo, cujo foco reside na compreensão profunda dos fenómenos sociais em sua complexidade e subjectividade. As perguntas abertas cumprem um papel central neste modelo, pois possibilitam que os participantes expressem suas opiniões de maneira livre, contextualizada e detalhada, proporcionando dados ricos para análise interpretativa. Por sua vez, as perguntas fechadas contribuem para a organização e categorização de respostas, facilitando a identificação de padrões e tendências entre os diferentes sujeitos inquiridos.

Em suma, o questionário, ao integrar elementos estruturados e abertos, revela-se um instrumento metodológico indispensável para esta investigação, permitindo a obtenção de dados significativos sobre as implicações do modelo de indicação de directores nas práticas de gestão escolar, conforme vivenciado na E.P. Inhagoia “B”. Sua aplicação permitiu não apenas descrever percepções recorrentes, mas também interpretar os significados atribuídos pelos professores às suas experiências no contexto escolar, fortalecendo, assim, a validade interpretativa do estudo.

#### **4.5.2 Entrevista**

Nesta dissertação, além do questionário impresso e da pesquisa documental, a técnica de entrevista foi utilizada como forma de colectar dados, com o objectivo de obter informações aprofundadas, qualitativas junto aos professores da E.P. Inhagoia “B”.

Para isso, foi elaborado um guião de entrevista semiestruturado (ver apêndice 2) contendo seis partes: identificação do entrevistado, percepções sobre o modelo de indicação de directores, práticas de gestão escolar, participação da comunidade escolar, implicações na qualidade da gestão e sugestões para melhoria do modelo actual.

As entrevistas foram conduzidas individualmente, com duração não acima de 15 minutos, respeitando os princípios éticos da confidencialidade e do consentimento informado. O guião permitiu recolher dados consistentes sobre as percepções dos professores relativamente ao modelo de indicação de directores e suas implicações na liderança e participação escolar.

A entrevista, enquanto método de investigação qualitativa permitiu uma compreensão aprofundada das perspectivas dos participantes, sendo especialmente útil para explorar de maneira detalhada as experiências, opiniões e percepções individuais sobre o fenómeno investigado.

Quivy & Campenhoudt (1998, p. 193) definem a entrevista como “uma conversa intencional orientada por objectivos precisos”, destacando que, embora se trate de um diálogo, sua natureza não é casual, mas sim estruturada e direccionada para a colecta de informações específicas sobre o tema de pesquisa. Esta definição ressalta o carácter sistemático e controlado da entrevista, que busca garantir a relevância e a profundidade das informações obtidas.

Em uma linha semelhante, Richardson (2003) enfatiza que a entrevista tem como principal objectivo colectar experiências, sentimentos, opiniões e percepções dos entrevistados sobre o problema ou tema proposto, proporcionando uma visão mais rica e subjectiva do contexto investigado. A técnica de entrevista caracteriza-se por ser uma ferramenta poderosa para acessar a dimensão humana dos

fenómenos sociais, capturando nuances que muitas vezes não seriam acessíveis por meio de outros instrumentos, como questionários ou observações.

Silvestre & Araújo (2012) complementam esta definição ao descrever a entrevista como um processo de interação cara-a-cara entre uma ou mais pessoas, no qual o pesquisador tem a oportunidade de fazer perguntas, observar reações e esclarecer dúvidas, criando um espaço de diálogo que favorece a construção conjunta do conhecimento. Essa interação directa permite ao entrevistador ajustar suas perguntas conforme as respostas obtidas, aprofundando o entendimento sobre o tema à medida que a conversa avança.

A natureza da entrevista, com sua flexibilidade e capacidade de adaptação, a torna particularmente adequada para estudar fenómenos complexos e subjectivos, como a percepção dos professores sobre os modelos de indicação de directores e suas implicações para a gestão escolar.

A entrevista foi conduzida de maneira semiestruturada, permitindo que os entrevistados expressem suas opiniões de forma aberta, mas também garantindo que os tópicos centrais do estudo sejam abordados.

#### **4.5.3 Observação directa**

A observação directa é uma técnica fundamental na pesquisa qualitativa, especialmente na área das Ciências sociais, pois busca capturar as realidades vivenciadas pelos sujeitos estudados e reconstruir os significados desses fenómenos. Segundo Ludke & André (1986), a observação é considerada um dos instrumentos mais essenciais para a colecta de dados em investigações qualitativas, pois permite ao pesquisador acessar informações que não podem ser obtidas apenas por meio de questionários ou entrevistas. Ao adoptar essa abordagem, o investigador observa o comportamento dos participantes em seu ambiente natural, fornecendo uma compreensão profunda dos contextos e processos estudados.

A observação directa pode ser classificada como estruturada ou não estruturada, dependendo do nível de intervenção do pesquisador na organização e no foco da observação. No entanto, independentemente do tipo de observação adoptado, a função principal do pesquisador é registar, da forma mais objectiva possível, as interações e os comportamentos observados, para posteriormente interpretar os dados de forma analítica e reflexiva (Ludke & André, 1986). Esta abordagem oferece uma perspectiva única e imersiva do campo de estudo, permitindo ao pesquisador compreender as dinâmicas sociais e organizacionais de maneira mais holística e contextualizada.

No contexto deste estudo, a observação directa foi realizada por meio de visitas periódicas à Escola Primária Inhagoia “B”. Durante as visitas, o pesquisador observava as interações entre os membros da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e gestores, buscando identificar como o modelo de indicação de directores impactava a gestão escolar e as práticas pedagógicas.

Além disso, a observação directa permitiu captar aspectos que podem não ser expressas de forma verbal durante as entrevistas ou questionários, mas que são fundamentais para uma compreensão mais aprofundada do funcionamento da escola e das relações de poder e influência no contexto educacional. Este processo também contribuiu para a validação dos dados colectados por meio de uma triangulação metodológica que enriqueceu a análise dos fenómenos estudados.

A análise dos dados de observação foi feita a partir da sistematização das informações registadas durante as visitas, permitindo a identificação de padrões, comportamentos recorrentes e discrepâncias. Outrossim, a observação directa permitiu acompanhar os fenómenos no ambiente natural, tal como eles ocorriam. Isso ajudou a aprofundar as interações com os professores e alunos e a registar comportamentos espontâneos.

#### **4.6 Validade e fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados usados**

A validade e a fiabilidade são conceitos fundamentais para a construção da credibilidade e robustez de qualquer pesquisa científica, especialmente quando se trabalha com métodos qualitativos. A validade refere-se ao grau em que os dados colectados e os resultados obtidos representam, de forma precisa e fiel, o fenómeno investigado. Ribeiro et al. (2012) definem a validade como o grau em que o instrumento de medição realmente mede aquilo que se propõe a medir, destacando sua importância para garantir a precisão e a pertinência dos resultados da pesquisa.

No contexto desta dissertação, a validade foi rigorosamente assegurada por meio do formulário de inquérito impresso e a grelha de entrevista que antes de aplicados no campo foram submetidos a uma fase de teste piloto, depois da aprovação do supervisor com o intuito de verificar a clareza das questões, a adequação do formato e a relevância dos itens propostos para os objectivos da pesquisa. Este processo preliminar de testes ajudou a identificar falhas e ambiguidades nas perguntas e permitiu realizar ajustes antes da aplicação final do instrumento, garantindo que os dados recolhidos fossem válidos e que a colecta de informações fosse eficaz.

Por outro lado, a fiabilidade refere-se à consistência e estabilidade dos dados colectados ao longo do tempo e em diferentes condições. Em outras palavras, um instrumento de pesquisa é considerado fiável quando, se aplicado novamente em contextos semelhantes, os resultados permanecem

consistentes e reproduzíveis (Ribeiro et al., 2012). Para garantir a fiabilidade da pesquisa, recorreremos à entrevista com uma grelha de perguntas para o esclarecimento de algumas dúvidas e confirmação das respostas dadas por meio de inquérito.

Além disso, a triangulação de dados foi uma estratégia importante para validar os resultados. Ao combinar diferentes fontes de dados (questionários, entrevistas, observação directa e análise documental), busca-se garantir que as conclusões sejam robustas e não dependam de uma única fonte, aumentando a confiança nas interpretações e na consistência dos achados. A triangulação também contribui para minimizar possíveis vieses e melhorar a representatividade dos resultados, proporcionando uma visão mais holística e confiável do fenómeno estudado.

No que tange ao tratamento dos dados, foi aplicada uma análise rigorosa, com a utilização de métodos sistemáticos para garantir que as interpretações fossem baseadas em evidências claras e consistentes, respeitando a integridade dos dados originais. O processo visava minimizar erros de interpretação e aumentar a confiabilidade dos resultados, assegurando que as conclusões do estudo possam ser generalizadas para contextos semelhantes.

Em suma, a validade e a fiabilidade são princípios essenciais para a qualidade do trabalho de pesquisa. Através da aplicação de métodos cuidadosos de colecta de dados e análise rigorosa foi possível garantir que os resultados obtidos fossem válidos, fiáveis e representativos da realidade estudada, oferecendo contribuições significativas para o entendimento das implicações do modelo de indicação de directores na gestão escolar.

#### **4.7 Questões éticas**

A ética na pesquisa é um aspecto fundamental para garantir que o processo investigativo seja conduzido de maneira responsável e respeitosa, preservando os direitos dos participantes e a integridade do estudo. Neste contexto, a presente pesquisa foi conduzida de acordo com princípios éticos, visando a protecção e o respeito aos envolvidos, especialmente no que tange à sua privacidade, autonomia e bem-estar.

Em primeiro lugar, a participação dos indivíduos na pesquisa foi totalmente voluntária. Os participantes, incluindo professores e membros da comunidade escolar, foram devidamente informados sobre o objectivo da pesquisa, os métodos empregados e os possíveis impactos da participação. A decisão de participar ou não foi tomada livremente, sem qualquer tipo de coacção ou influência externa. Para garantir que essa decisão fosse bem-informada, foi fornecido a todos os envolvidos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicita todos os detalhes

sobre a pesquisa e as implicações de sua participação, conforme recomendado por autores como Flick (2009) e Yin (2014).

Além disso, a pesquisa contou com a devida autorização da Direcção da E.P. Inhagoia “B” e da Direcção Distrital de Educação, que formalizaram a permissão para a realização do estudo. Esta autorização assegurava que a pesquisa estava alinhada com as normas institucionais e as directrizes educacionais vigentes.

A questão do anonimato e da confidencialidade dos dados também foi tratada com a máxima seriedade. Durante o processo de colecta de dados, foram adoptadas medidas rigorosas para garantir que a identidade dos participantes fosse protegida. Os nomes dos entrevistados, bem como quaisquer outros dados que pudessem identificá-los, foram mantidos em sigilo absoluto. Códigos foram utilizados para garantir que a análise dos dados não revelasse a identidade dos participantes. Este procedimento visava preservar a privacidade dos envolvidos, de acordo com os princípios éticos de confidencialidade. Adicionalmente, os dados colectados foram utilizados exclusivamente para fins académicos, de acordo com os objectivos desta pesquisa, e não foram compartilhados ou divulgados de forma a comprometer a privacidade dos participantes.

Em relação à credibilidade da pesquisa, foi solicitada a autorização formal da Faculdade de Educação (FACED) para garantir que o trabalho de pesquisa estivesse em conformidade com os padrões éticos e académicos exigidos. Esta credencial oficial foi anexada ao projecto, assegurando a transparência e a legitimidade do estudo.

Por fim, todos os envolvidos no processo de colecta de dados foram informados de que a pesquisa tinha carácter exclusivamente académico e que os resultados obtidos seriam usados apenas para fins de análise e desenvolvimento do conhecimento científico. A participação foi sempre baseada no princípio da confiança, transparência e respeito pelos direitos dos indivíduos, em conformidade com as boas práticas éticas na pesquisa qualitativa e garantimos o anonimato e a confidencialidade dos participantes. O consentimento informado foi obtido previamente, conforme os princípios éticos da investigação científica.

## CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo visa apresentar a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo sobre o modelo de indicação de directores e suas implicações na gestão escolar democrática, focando especificamente no contexto da E.P. Inhagoia “B” no período de 2019 a 2024. O objectivo principal deste capítulo é responder às questões de pesquisa previamente estabelecidas, confrontando os dados empíricos com teorias académicas e legislativas pertinentes ao tema. A análise é organizada de forma a abordar tanto os aspectos documentais quanto os dados oriundos do questionário aplicado aos professores da escola, buscando entender as práticas de gestão escolar, a participação da comunidade escolar e as implicações do modelo de indicação do director.

A seguir, será realizada a análise dos dados de campo, para verificar como os aspectos normativos se reflectem na realidade da gestão escolar da E.P. Inhagoia “B”, no período de 2019 a 2024.

### **5.1 Análise de dados colhidos por via de questionário aplicado aos professores da Escola Primária Inhagoia “B”**

#### **5.1.1 Percepções sobre o modelo de indicação de directores e seus impactos na gestão escolar.**

Nesta subsecção, para garantir a confidencialidade e a integridade das respostas, os participantes foram identificados por códigos (P1, P2, P3,...).

A análise das respostas foi complementada com gráficos que ilustram a distribuição das respostas dos professores. No entanto, a interpretação dos dados revela uma diversidade de opiniões sobre o tema em estudo. A seguir apresentamos a questão um (1) e as respostas mais representativas:

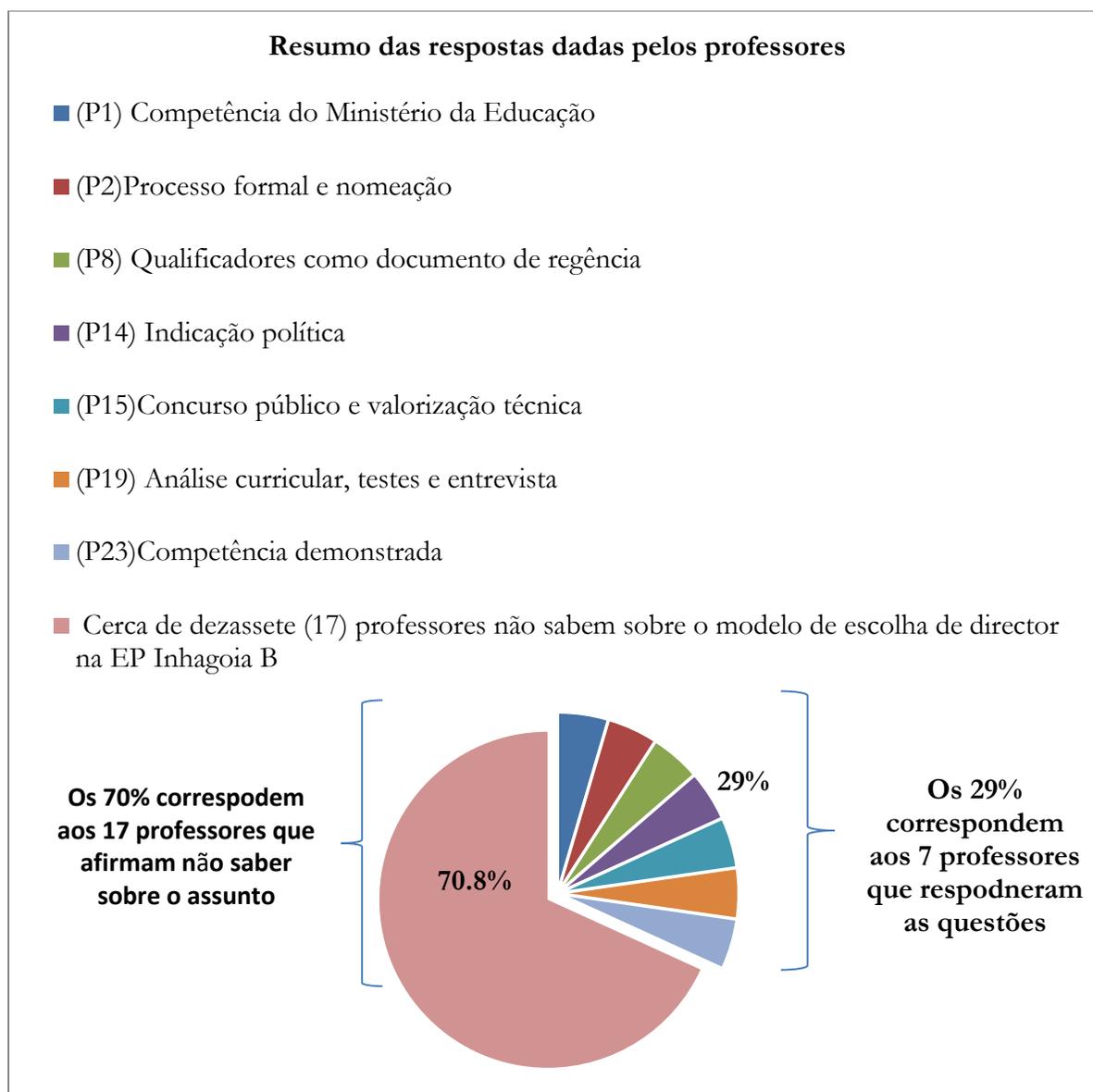
#### **1. Quais são as percepções sobre o modelo de indicação de directores e seus impactos na gestão escolar?**

##### **Respostas detalhadas:**

- **P1:** *A indicação dos directores de escolas geralmente é da competência do Ministério da Educação ou por autoridades designadas por este. Esta indicação é baseada em processos estabelecidos e envolve a análise das propostas, avaliação de competências e experiências, bem como a conformidade com os requisitos estabelecidos para o cargo.*
- **P2:** *A indicação dos directores é um processo formal e visa encontrar profissionais mais qualificados para exercerem funções de liderança nas instituições de ensino, por meio de nomeação após avaliação dos procedimentos relacionados ao perfil desejado para o cargo.*
- **P8:** *Os Qualificadores constituem um documento que rege a nomeação de todos os cargos de chefia e confiança.*

- **P14:** O modelo utilizado é por indicação política.
- **P15:** indicação por concurso público, com valorização do conhecimento técnico dos candidatos.
- **P19:** Modelo de análise curricular, testes e entrevistas.
- **P23:** Modelo relativo à competência demonstrada no exercício da actividade docente e experiência em cargos de liderança.

**Gráfico 2: Percepções sobre o modelo de indicação de directores e seus impactos na gestão escolar**



O questionário foi aplicado a vinte e quatro (24) professores da E.P. Inhagoia “B”, dos quais, dezassete (17) que corresponde a 70,8%, indicaram não saber sobre o modelo de **indicação** do director, enquanto sete (7) professores, que corresponde a 29%, responderam de forma detalhada.

### **Análise das respostas**

As respostas dos sete professores relativas às percepções sobre o modelo de indicação de directores e seus impactos na gestão escolar evidenciam uma variedade de percepções sobre o processo. Embora alguns professores reconheçam a formalidade do processo e a importância das qualificações e experiência dos candidatos ao cargo de director, destacam-se divergências sobre o modelo de indicação de directores e seus impactos na gestão escolar. Abaixo são destacados os principais pontos de análise:

- a. **Modelo formal e baseado em critérios técnicos:** A maioria das respostas (P1, P2, P15, P19) sugere que o modelo de indicação de directores é formal e baseado em processos objectivos, como a análise curricular, testes, entrevistas e concurso público. Isso implica um esforço para garantir que os directores sejam indicados com base em competências técnicas e experiência adequada, reflectindo um sistema sistematizado e organizado de selecção.
- b. **Indicação política:** Por outro lado, as respostas de (P8, P14, P23) revelam uma percepção de que, na prática, o modelo de indicação de directores é influenciado por factores políticos, com a nomeação sendo feita com base na confiança política, sem a devida ênfase nas qualificações ou na transparência do processo. Este facto é crítico, pois pode comprometer a autonomia da escola e a eficácia da gestão escolar, como discutido por Silva (2011), que destaca os riscos de nomeações que não priorizam o mérito e a competência técnica dos candidatos.
- c. **Divergência nas interpretações:** A grande variedade de respostas (incluindo modelos de análise curricular, testes, entrevistas e qualificações) evidencia uma falta de uniformidade e clareza sobre o processo de indicação de directores de escola. Esta diversidade de percepções sugere que os professores não possuem uma compreensão comum sobre o modelo adoptado nas escolas, o que pode ser resultado de falta de comunicação clara entre o Ministério da Educação, gestores escolares e os professores no que tange a critérios estabelecidos para a indicação de directores.

### **Implicações e contextualização teórica**

A ausência de uniformidade nas respostas sugere uma fragilidade no processo de comunicação e, possivelmente, uma falta de transparência na indicação de directores. Isso está alinhado com as críticas de Nhavoto (2009), que aponta que o processo de escolha baseado na confiança política tende

a ser não transparente e suscetível a pressões nepotistas, o que compromete a qualidade da gestão escolar.

Além disso, a resposta de **P14**, que menciona a nomeação política do director ilustra uma preocupação com a falta de autonomia na gestão escolar. Quando o director é nomeado por vias políticas, ele pode estar mais alinhado com os interesses partidários do que com as necessidades pedagógicas da comunidade escolar. Ponchirolli (2013) reforça que a nomeação política pode gerar instabilidade e comprometer a eficácia das práticas pedagógicas, uma vez que a gestão escolar pode ser influenciada por agendas externas, em detrimento das demandas educacionais locais.

Por outro lado, a menção aos Qualificadores (P8), documento que rege a nomeação de cargos de chefia, nos remete ao REGEB, que estabelece que os directores devem ser nomeados pelo Administrador Distrital, com base numa proposta do Director Distrital de Educação. Gil (2013) argumenta que a gestão escolar não deve ser tratada como um processo meramente burocrático ou técnico, mas sim como um espaço de participação democrática de todos os membros da comunidade escolar. A falta de participação da comunidade no processo de nomeação pode ser vista como um obstáculo à gestão democrática e ao compromisso com a qualidade de ensino.

As percepções dos inqueridos revela uma realidade complexa, com divergências significativas nas interpretações do processo. Enquanto algumas respostas indicam uma visão de selecção formal e técnica, outras reflectem a percepção de que factores políticos ainda desempenham um papel significativo. Este contexto exige uma reflexão profunda sobre a necessidade de reformas no modelo de indicação, com o objectivo de garantir maior transparência, autonomia escolar e participação democrática da comunidade escolar no processo decisório. A revisão do processo de indicação e a implementação de um sistema mais claro e justo são fundamentais para assegurar que as escolas sejam geridas de maneira mais eficaz, alinhada às necessidades pedagógicas e administrativas da comunidade escolar.

### **5.1.2 Práticas de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B”**

Em relação à pergunta dois (2), Quais são as práticas de gestão desenvolvidas na E.P. Inhagoia “B”, considerando a participação da comunidade escolar e os processos de tomada de decisão?

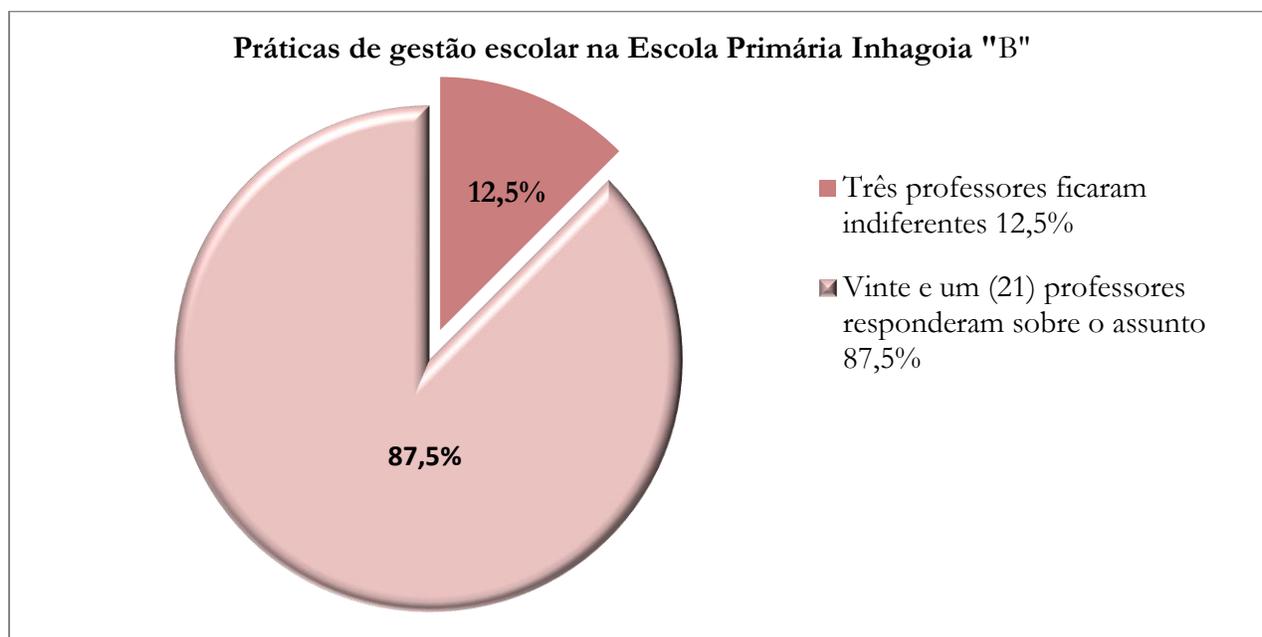
Dos 24 inquiridos, apenas três (3), ou seja, 12,5% permaneceram indiferentes à questão, enquanto os outros vinte e um (21), correspondendo a 87,5%, responderam o seguinte:

- **P1:** *A prática de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” é centralizada e o plano curricular de funcionamento da escola é definido pelo governo central a partir do MINED e segue-se com rigor;*

- **P3:** *A prática de inclusão é em função da vontade do director;*
- **P4:** *A prática de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” promove encontros de orientação educacional para conversação sobre questões de formação moral, relacionamentos e problemas típicos dos alunos e não da classe docente;*
- **P5:** *Devido a falta de recursos, a escola enfrenta escassez de materiais didáticos, infraestrutura adequada e tecnologia. Portanto como forma de responder a estes desafios a direcção da escola tem optado em formar turmas numerosas para garantir que pelo menos todos alunos estejam integrados nas poucas salas existentes. A distribuição dos livros gratuitos é feita de forma alternada. Os alunos que recebem livros de português não recebem de matemática. Os que recebem de matemática não recebem de português e assim sucessivamente;*
- **P6:** *Como forma de mitigar as deficiências em termos de recursos, as capacitações de professores têm sido somente para as classes com exame. Por exemplo, primeiro ciclo 3ª e segundo ciclo 6ª classe;*
- **P7:** *A prática de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” é feita por via de monitoramento da frequência dos alunos e dos professores;*
- **P8:** *A prática de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” é feita por via da avaliação do desempenho escolar. A escola realiza avaliações periódicas do desempenho dos alunos para identificar áreas que precisam de melhorias;*
- **P9:** *A prática de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” inclui a elaboração e o acompanhamento do orçamento da escola, garantindo que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente;*
- **P10:** *A prática de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” inclui pouco envolvimento dos pais e encarregados de educação nas decisões cruciais da escola;*
- **P12:** *A prática de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” é feita por via de decisões Top-Down. As decisões sobre políticas educacionais, currículo e administração escolar são frequentemente tomadas pela direcção da escola sem a consulta ou participação dos professores ou comunidades locais;*
- **P13:** *A prática de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” é feita por via da uniformidade no currículo. O currículo é padronizado e imposto na escola, limitando a flexibilidade dos professores em adaptar o ensino às necessidades locais;*
- **P16:** *A prática de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” é feita por via da imposição de normas. As normas e regulamentos são frequentemente impostos sem considerar as particularidades locais ou as necessidades específicas da comunidade;*

- **P17:** *A prática de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” é marcada pela penalização de professores que não atingem percentagens acima de 80%. Os professores que não atingem as metas estabelecidas enfrentam sanções, como por exemplo, a redução da classificação anual;*
- **P18:** *A prática de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” inclui a centralização do orçamento. Os recursos financeiros são frequentemente alocados pelo governo central, sem levar em conta as necessidades específicas da escola;*
- **P20:** *A prática de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” inclui pouca flexibilidade nos gastos. A escola tem pouca liberdade para decidir como gastar o dinheiro recebido, o que limita sua capacidade de atender às necessidades emergentes;*
- **P24:** *A prática de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” inclui resistência à mudança.*

**Gráfico 3:** Práticas de gestão escolar na E.P. Inhagoia “B” especialmente no que diz respeito à participação da comunidade escolar



### **Análise dos resultados**

As respostas fornecidas pelos professores revelam um cenário complexo e desafiador em termos de gestão escolar na E. P. Inhagoia “B”.

#### **a. Centralização das decisões no acto de gestão**

A centralização das decisões, como destacam as respostas (P1, P12, P13, P16), é um aspecto preocupante. A prática de gestão *Top-Down*, na qual as decisões são frequentemente tomadas pela

direcção da escola sem a consulta dos professores ou da comunidade local, reflecte um modelo de gestão autoritário e desarticulado da realidade local. O autoritarismo no processo de decisão pode resultar em resistência à mudança (P24) e na falta de motivação dos professores. A maioria dos professores (87,5%) relatou que as decisões importantes são tomadas pelo governo central através do MINED, o que limita a capacidade da escola responder de maneira eficaz às necessidades locais e à realidade da comunidade escolar. Essa centralização pode gerar uma desconexão entre as decisões tomadas e as necessidades específicas da escola, enfraquecendo a autonomia e a flexibilidade necessárias para uma gestão eficiente.

Paro (1996), citado por Libâneo (2015, p. 4-5), destaca que a gestão deve ser uma “racionalização e coordenação do trabalho das pessoas”, ou seja, é essencial que as pessoas, em suas diversas funções, participem activamente da gestão escolar para que o processo seja efectivo e tenha resultados positivos.

A uniformidade do currículo (P13) e a imposição de normas (P16) são outros elementos que limitam a flexibilidade dos professores e dificultam a adaptação do ensino às necessidades dos alunos. A falta de flexibilidade curricular pode reduzir a capacidade da escola de inovar e de abordar as realidades específicas da comunidade escolar.

Paro (1996) defende que a gestão deve ultrapassar os limites da administração burocrática e ser um processo democrático e participativo. A gestão centralizada compromete a autonomia da escola e a adequação das práticas pedagógicas às realidades locais. Libâneo (2015) reforça que a gestão escolar deve ser uma articulação entre sujeitos, orientada por princípios de corresponsabilidade e participação, o que não se verifica no modelo observado. Gadotti & Romão (1997) criticam o carácter autoritário e hierarquizado das políticas educacionais centralizadoras, por negarem à escola e à comunidade a capacidade de decidir sobre o seu próprio funcionamento. Reis (2018) reforça que uma boa gestão deve ser interdisciplinar e estratégica, envolvendo todas as partes no processo. A uniformização curricular e a imposição de normas contrariam essa visão e limitam a adaptação do ensino à realidade local.

Por isso, compreendemos que a gestão da escola caracteriza-se como tecnocrática e vertical, desconsiderando a comunidade e os actores escolares no processo de decisão, o que contraria os princípios de gestão democrática defendidos na literatura. No geral, as práticas identificadas são: Decisões centralizadas (P1, P12); Ausência de consulta à comunidade escolar; Currículo imposto e normas inflexíveis (P13, P16); Resistência à mudança (P24). A prática autoritária observada na escola

fere os princípios defendidos na literatura sobre gestão democrática, participativa e adaptativa, o que pode explicar a resistência à mudança e a desmotivação docente relatadas.

#### **b. Baixa participação da comunidade escolar**

Os depoimentos revelam pouco envolvimento dos pais e encarregados de educação e indicam que a abertura à participação comunitária depende exclusivamente da vontade do director, e não de mecanismos institucionais estabelecidos. Libâneo (2007) afirma que a gestão escolar deve integrar todos os segmentos da comunidade na construção de políticas e na tomada de decisões. Santos & Filho (1998) destacam que a participação é a base para que a escola cumpra sua função social de forma legítima. Maia & Bogoni (2003) defendem que a participação não deve ser esporádica, mas estruturada e permanente, como parte da cultura de gestão.

No entanto, a gestão na Escola Primária Inhagoia “B” não promove uma cultura de participação institucionalizada, o que demonstra o distanciamento entre a teoria da gestão democrática e a prática observada.

#### **c. Gestão focada no controlo e responsabilização punitiva**

Relatos sobre monitoramento rígido, avaliações constantes e penalizações aos professores que não atingem metas indicam uma abordagem punitiva. Paro (2003) critica o modelo de gestão escolar centrado em metas, controlo e punição, apontando que isso mina a motivação dos profissionais da educação. Ferreira (2004) e Cury (2002) defendem um modelo de gestão baseado no diálogo, na cooperação e na mediação de conflitos, como formas superiores de resolver problemas na escola. Fayol (1916) já havia apontado a importância do controlo na gestão, mas a literatura contemporânea sugere que o controlo deve ser formativo, e não coercivo.

No entanto, a prática de responsabilização rígida contradiz os princípios pedagógicos de avaliação contínua e de apoio profissional, restringindo o papel do professor ao cumprimento de metas, e não à construção colaborativa da aprendizagem.

As respostas dadas pelos professores (5 e 6), indicam que há escassez de recursos materiais ao nível da escola, o que constitui uma barreira para a aprendizagem dos alunos. Como prática de gestão, os professores apontam que a direcção da escola tem formado turmas numerosas.

A outra prática de gestão é a capacitação dos professores (P6), embora restrita às classes com exame.

Práticas observadas: Salas superlotadas e materiais escassos conforme aponta o professor (P5).

Reis (2018) descreve a gestão como um conjunto de funções: planificação, organização, direcção e controlo que visa garantir eficiência e eficácia. A falta de recursos e a distribuição desigual dos poucos existentes indica falhas na planificação e no uso eficiente dos meios, comprometendo a

aprendizagem. Garay (2011) afirma que a gestão escolar deve responder às demandas do ambiente com os recursos disponíveis. A prática de formar turmas numerosas, embora compreensível, dificulta o processo pedagógico, pois compromete a atenção individualizada dos alunos e prejudica a aprendizagem. Jacquinet (2019) defende que a gestão deve ser estratégica e orientada para resultados, o que exige boa administração dos recursos materiais e humanos. A situação descrita mostra uma gestão que actua mais por reacção do que por estratégia, gerando desigualdades no acesso à educação. Paro (1994) critica abordagens reducionistas da gestão que negligenciam o papel formativo da escola. A capacitação apenas para classes com exames revela uma visão tecnicista e limitada, que ignora o desenvolvimento global e contínuo dos professores.

De forma sintética, a gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” não promove a participação democrática (contrariando Paro, Libâneo, Gadotti); Opera com falhas graves na planificação e uso dos recursos (conforme Garay, 2011); Limita o papel do professor à execução técnica, sem investimento contínuo em sua formação, crítica de Paro (2003) e Libâneo (2007), visto que prejudica a aprendizagem e a inclusão.

#### **d. Resistência à mudança e rigidez curricular**

A imposição de normas e o currículo padronizado indicam uma gestão rígida e resistente à inovação. Há relatos de resistência da direcção a mudanças sugeridas pelos professores. Mallet & Marquezan (2020) apontam que a gestão escolar democrática deve favorecer a inovação, a autonomia docente e a adaptação curricular às necessidades dos alunos.

Nadal (2011) reforça que a escola deve dialogar com a realidade social em que está inserida, sendo parte activa das transformações sociais. No entanto, o modelo de gestão vigente afecta as práticas pedagógicas, tornando a escola uma executora de directrizes externas, e não um espaço dinâmico de criação e transformação educacional. De forma sintética, a gestão escolar da Escola Primária Inhagoia “B” caracteriza-se por: Centralização de decisões; Fragilidade da participação comunitária; Práticas de controle e punição; Imposição de normas e currículo; Baixa autonomia e escassez de recursos. A literatura apresentada nesta dissertação defende uma gestão escolar: Democrática; Participativa; Dialógica; Autónoma e comprometida com a realidade local.

O modelo de gestão observado distancia-se dos princípios defendidos por Paro, Libâneo, Luck, Ferreira e outros autores analisados. A mudança para uma gestão mais democrática e participativa é urgente para que a escola cumpra sua função social e educativa de forma mais eficaz.

#### e. Desafios de flexibilidade e inovação

Há pouca flexibilidade nos gastos (P20) e a centralização do orçamento (P18) reflectem a falta de autonomia da escola para administrar seus próprios recursos de forma eficiente e conforme suas necessidades específicas. Isso limita as oportunidades de inovação e adaptação da escola a novas demandas pedagógicas ou estruturais.

Além disso, a penalização dos professores que não atingem as metas estabelecidas (P17) pode criar um ambiente de pressão excessiva, em vez de promover um espaço colaborativo e de melhoria contínua. Embora a avaliação de desempenho seja importante, o sistema de penalização pode ter um impacto negativo na motivação dos professores.

#### 5.1.3 Implicações do modelo de indicação de directores nas práticas de gestão escolar na Escola Primária Inhagoia “B” em termos de eficácia administrativa e pedagógica

O modelo de indicação de directores nas escolas primárias tem implicações significativas nas práticas de gestão escolar. A relação entre o modelo de indicação e as práticas de gestão pode influenciar tanto a qualidade do ensino quanto o ambiente escolar, impactando directamente a motivação dos professores, a eficiência administrativa e o engajamento da comunidade. No contexto da Escola Primária Inhagoia “B”, a pesquisa investigou as implicações do modelo de indicação de directores, destacando preocupações com a influência política, a falta de transparência e a resistência à mudança. Os resultados apontam para desafios profundos que comprometem a eficácia da gestão escolar e a criação de um ambiente educacional saudável e colaborativo.

Nesta terceira (3ª) questão procurou-se saber o seguinte: Quais são as implicações do modelo de indicação de directores na gestão escolar da Escola Primária Inhagoia “B”, com foco na eficácia do processo educacional?

Abaixo seguem as respostas dos professores (Códigos P1 a P24):

- **P1:** *“Uma vez que a indicação dos directores de escolas geralmente é da competência do MINED e por autoridades designadas, o director priorizará orientações externas ao invés das reais necessidades pedagógicas da escola. Isso pode comprometer a eficácia da gestão escolar.”*
- **P2:** *“Uma das implicações é que as decisões da direcção sempre seguem uma agenda que não é discutida com os professores, o que limita nossa autonomia.”*
- **P4:** *“São várias, por exemplo o ambiente tenso.”*
- **P5:** *“Influência política nas decisões de gestão.”*

- **P6:** “... apresentar resultados rápidos, sem que haja uma estratégia pedagógica sólida. Isso prejudica a qualidade do ensino e aumenta a frustração dos docentes.”
- **P8:** “Pouca inovação.”
- **P9:** “Resistência à mudança.”
- **P10:** “Estagnação e práticas antigas e ineficazes.”
- **P11:** “Falta de transparência na gestão financeira.”
- **P12:** “Distanciamento entre os professores e a liderança.”
- **P13:** “Pressão por resultados de curto prazo.”
- **P14:** “Uma das implicações é o director ter dificuldades de tomar decisões pedagógicas que favoreçam a toda a comunidade escolar.”
- **P15:** “Motivação baixa dos funcionários.”
- **P16:** “Bloqueio de qualquer proposta diferente.”
- **P17:** “Resistência à mudança e desconsideração das capacidades educacionais.”
- **P18:** “Clima de apatia entre os professores.”
- **P19:** “Liderança que não inspira confiança e maus resultados dos alunos.”
- **P20:** “Vejo muitos colegas a pensarem em sair da escola. A pressão, o desrespeito pelas opiniões docentes e a instabilidade prejudicam tudo.”
- **P22:** “Cumprimento dos planos e do programa curricular.”
- **P23:** “Gestão baseada na competência e experiência de trabalho.”
- **P24:** “Falta liderança autêntica e motivação baixa dos funcionários.”

### **Análise dos resultados**

A maioria dos professores destaca que o modelo de indicação política de directores tem implicações negativas significativas na eficácia da gestão escolar da Escola Primária Inhagoia “B”. Entre os principais efeitos estão a perda de autonomia, baixa motivação dos funcionários, pressão por resultados imediatos, resistência à inovação, falta de liderança eficaz e gestão pouco transparente. Apenas duas respostas (P22 e P23) trazem observações mais neutras ou ligeiramente positivas, o que reforça o peso das críticas feitas.

#### **a. Influência política nas decisões de gestão (P5)**

Da análise feita, constata-se que as decisões dos gestores da Escola Primária Inhagoia “B” são frequentemente moldadas por agendas políticas, em detrimento das necessidades reais da escola. As

respostas indicam que a gestão escolar vê-se condicionada a atender interesses políticos, o que compromete a eficácia das práticas de gestão. Isso resulta na impossibilidade de desenvolver estratégias adaptadas às reais necessidades educacionais, tornando o director mais um agente político do que um líder pedagógico comprometido com a melhoria da qualidade do ensino.

A gestão escolar deveria, idealmente, ser voltada para atender as necessidades pedagógicas e institucionais da escola, e não para corresponder a exigências externas ou políticas. Como Silva (2011) aponta, quando a nomeação de director está atrelada à política, há um comprometimento da autonomia escolar e um obstáculo à gestão democrática. Isso pode resultar numa liderança fragilizada, sem capacidade de agir de maneira independente e voltada para o progresso educacional. Paro (2007) reforça essa crítica ao destacar que a gestão escolar deve estar centrada nos princípios da participação democrática, autonomia e compromisso com o projecto pedagógico da escola. A presença de interesses políticos interfere directamente nesses princípios, desvirtuando o papel do gestor como articulador do processo educativo. Além disso, Luck (2009) argumenta que a influência política pode resultar em práticas de clientelismo, falta de meritocracia na escolha de lideranças e uso da escola como instrumento de controlo social, ao invés de espaço de transformação. Nesse contexto, a gestão torna-se reactiva e burocratizada, dificultando a implementação de inovações e a resolução de problemas pedagógicos concretos.

#### **b. Motivação baixa dos funcionários (P15 e 24)**

A motivação baixa dos funcionários é outro tema recorrente nas respostas. Os professores destacam que a falta de um ambiente de trabalho motivador impacta negativamente no sucesso escolar. A desmotivação e o descontentamento dos professores, aliados à pressão política, resultam numa atmosfera escolar tensa e pouco produtiva. A resistência à mudança também é apontada como um factor que dificulta a implementação de novas práticas pedagógicas, prejudicando a inovação e a qualidade do ensino.

Segundo Silva (2011), essa falta de envolvimento e motivação pode ser atribuída ao facto de que a nomeação política do director muitas vezes não reflecte as reais necessidades da escola, mas sim, os interesses de quem o nomeou. Isso leva a uma gestão pouco participativa, onde os funcionários se sentem desvalorizados e sem voz activa nas decisões que impactam directamente suas práticas diárias.

#### **c. Pressão por resultados de curto prazo (P13)**

Os professores apontam que o modelo de indicação de directores cria uma pressão para que os gestores mostrem resultados imediatos, o que gera uma ênfase excessiva nos indicadores de desempenho de curto prazo, em detrimento de metas educacionais de longo prazo. Essa pressão

sobre os directores resulta em decisões apressadas que focam em resultados quantitativos e de fácil mensuração, em vez de estratégias pedagógicas sustentáveis. A pressão por resultados imediatos, imposta aos gestores nomeados politicamente, causa foco excessivo em metas de curto prazo. Isso gera frustração entre os professores, pois prioriza-se números e não melhorias pedagógicas sustentáveis, contribuindo para o descontentamento da equipa escolar. Segundo Mallet & Marquezan (2020), uma gestão escolar democrática deve favorecer a autonomia docente, a inovação e a adaptação curricular às necessidades dos alunos. Contudo, a prática observada na escola é o oposto: centralização, ausência de consulta aos professores e desvalorização das iniciativas pedagógicas.

**d. Resistência à mudança e desconsideração das capacidades educacionais (P17)**

Uma outra preocupação relevante destacada pelo professor é a dificuldade na implementação de práticas inovadoras. A resistência à mudança é vista como um obstáculo central para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas que possam melhorar o ensino e o ambiente escolar. Nadal (2011) reforça que a escola deve estar em diálogo com sua realidade social e ser parte activa das transformações. A resistência à mudança e o desprezo pelas capacidades educacionais dos professores tornam a escola uma simples executora de directrizes externas, afastando-se de sua função social transformadora.

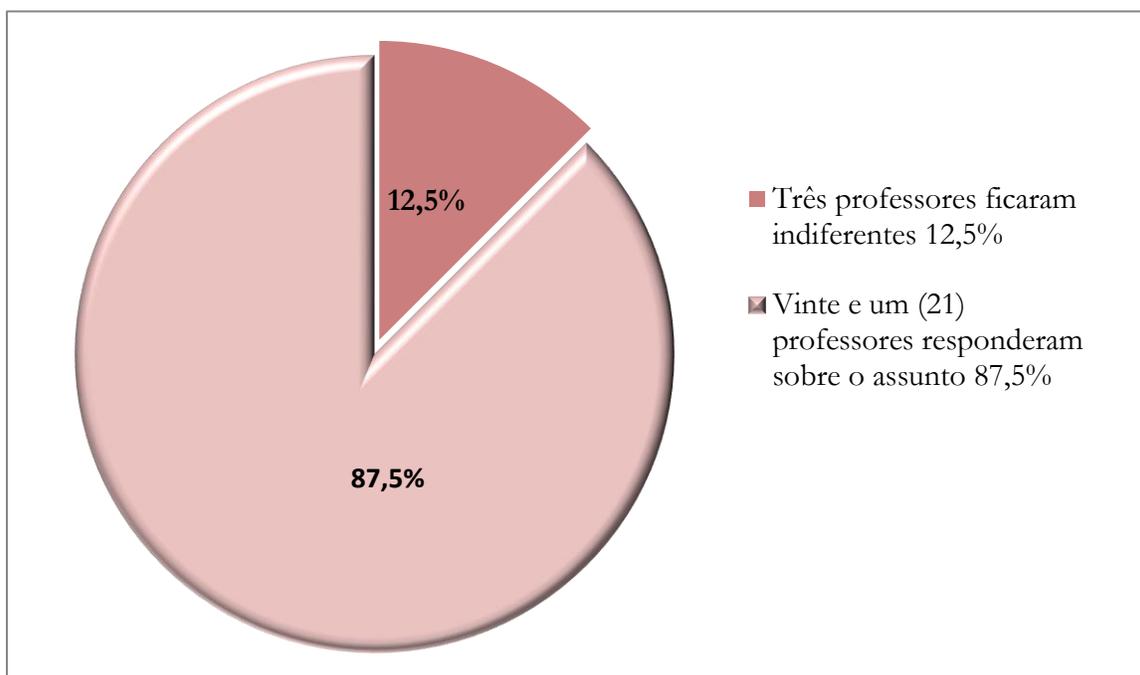
**e. Falta de transparência na gestão financeira (P11)**

A transparência na gestão dos recursos financeiros da escola é outro ponto crítico apontado pelos professores, que mencionam que a gestão financeira é restrita apenas aos membros de direcção, criando um ambiente de desconfiança. A falta de uma gestão financeira transparente compromete a credibilidade da liderança escolar e causa conflitos internos, afectando a coesão da equipa pedagógica. A transparência financeira é essencial para garantir a confiança da comunidade escolar na gestão da escola. Quando os recursos são mal administrados ou percebidos como sendo utilizados de forma opaca, isso gera desconfiança, desmotivação e tensões dentro da escola, impactando negativamente a dinâmica de trabalho.

A análise das respostas dos professores revela que o modelo de indicação de directores na Escola Primária Inhagoia “B” tem implicações sérias nas práticas de gestão escolar, afectando a autonomia do director, a qualidade da liderança, a eficácia pedagógica e o engajamento da comunidade. As influências políticas, a falta de transparência, a resistência à mudança e a pressão pelos resultados imediatos são factores que comprometem a gestão eficaz e o sucesso escolar. Esses resultados estão em consonância com as teorias de Silva (2011) e Paro (2001), que afirmam que o modelo de indicação política de directores impede a gestão democrática e a autonomia escolar, criando um ambiente de

desconfiança e desmotivação. Para uma gestão escolar eficaz, é essencial que os directores sejam indicados com base em sua competência e experiência pedagógica, e que o envolvimento da comunidade escolar seja promovido de maneira estruturada, conforme defende o MINEDH (2015).

**Gráfico 4:** Implicações do modelo de **indicação** de directores na gestão escolar da Escola Primária Inhagoia “B”, com foco nas práticas de gestão e na eficácia do processo educacional



#### 5.1.4 Relação entre as práticas de gestão escolar e a forma como o modelo de indicação de directores impacta a dinâmica de gestão e a participação da comunidade escolar na Escola Primária Inhagoia “B”.

A gestão escolar e o modelo de indicação dos directores possuem um impacto directo e significativo no funcionamento das escolas, na motivação dos professores e no desempenho dos alunos. A seguir, segue-se a questão quatro (4): De que forma o modelo de indicação de directores influencia a relação entre a gestão escolar e a participação da comunidade na Escola Primária Inhagoia “B”?

As respostas dos professores reflectem uma crítica à forma como os directores são indicados, principalmente devido à influência política no processo.

Nesta questão, responderam três (3) professores, o que corresponde a 12,5%.

- **P14:** *A relação entre a gestão escolar e o modelo de indicação de directores na Escola Primária Inhagoia “B” é uma relação multifacetada e cheia de nuances porque no contexto em que o director é nomeado, a sua autoridade é*

*influenciada em função dos interesses políticos e agenda de quem o nomeou, o que afecta a sua capacidade de tomar decisões independentes.*

- **P24:** *A Relação entre a gestão escolar e o modelo de indicação de directores na nossa escola é bastante significativa, pois a forma como os nossos directores são indicados é pouco clara e impacta directamente no processo de liderança e cumprimento das metas.*
- **P25:** *Uma vez que o director é indicado ao nível distrital por vias políticas, as suas acções visam responder as necessidades de quem o indicou. E isso causa imposições, resistência à mudança, desmotivação e conflitos.*

### **Resultados da análise**

Segundo **P14**, a gestão escolar sob um modelo de indicação política traz desafios significativos, especialmente em termos de autonomia, continuidade e engajamento comunitário.

Os resultados obtidos revelam uma visão crítica do modelo de indicação de directores na Escola Primária Inhagoia “B”, os professores apontam que a indicação dos directores é politicamente influenciada, o que compromete a autonomia de gestão escolar e afecta a eficácia da liderança.

#### **a. Influência política no modelo de escolha**

A crítica mais incisiva refere-se à influência política no processo de indicação de directores. Os três professores destacam que a indicação de directores, frequentemente, responde a interesses políticos e não a competências educacionais ou necessidades da escola. Isso compromete a autoridade e a independência deles. Autores como Silva (2011) e Dourado (2001) destacam que o director passa a responder mais aos interesses do grupo político que o nomeou do que às necessidades reais da escola, tornando-se uma figura frágil e dependente, o que prejudica sua capacidade de liderança e de tomada de decisões estratégicas. A indicação política limita a participação da comunidade escolar na gestão e no processo decisório. Segundo Ponchirolli (2013), essa prática é antidemocrática e amplamente rejeitada pelos professores.

#### **b. Impacto na liderança e gestão escolar**

O modelo de indicação política de directores impacta directamente a liderança da escola. Os professores apontam que essa forma de indicação enfraquece a capacidade do director tomar decisões independentes e de promover mudanças necessárias na escola. O **P24** faz uma crítica explícita à falta de clareza no processo de indicação, o que compromete a definição clara de um plano de liderança e contínuo. A falta de transparência na indicação leva a uma falta de alinhamento entre as metas da escola e as acções do director, afectando directamente o desempenho e a moral dos professores. Autores como Libâneo (2007) e Fullan (2001) alertam que directores escolhidos sem diálogo com a comunidade escolar frequentemente adoptam práticas descontextualizadas, com foco em interesses

externos, o que resulta em políticas desajustadas, baixa motivação entre professores e queda na qualidade do ensino e no desempenho dos alunos.

De acordo com as teorias de Dourado (2001), Silva (2011) e Libâneo (2007), a indicação política e a falta de autonomia são factores determinantes para uma gestão escolar ineficiente e não democrática. Portanto, é essencial repensar os processos de indicação de directores, promovendo uma maior participação da comunidade escolar e assegurando que a indicação de gestores escolares baseie-se em competências pedagógicas e não em interesses políticos.

**Tabela 2**, frequência das respostas dos professores (n = 24)

<b>Questão/Objectivo Específico</b>	<b>Categorias de resposta</b>	<b>N.º de professores</b>	<b>Percentagem</b>
1. Quais são as percepções sobre o modelo de indicação de directores e seus impactos na gestão escolar?	Não têm conhecimento do modelo de indicação	17	70,8%
	Modelo técnico/formal (concurso, análise curricular)	4	16,7%
	Modelo político (confiança partidária)	3	12,5%
2. Quais são as práticas de gestão escolar desenvolvidas na Escola Primária Inhagoia “B”, considerando a participação da comunidade escolar e os processos de tomada de decisão?	Gestão centralizada e autoritária	5	20,8%
	Avaliação e controlo da assiduidade/desempenho	2	8%
	Inclusão limitada e decisões top-down	5	20%
	Participação comunitária fraca ou inexistente	2	8%
	Gestão financeira e orçamental (limitada)	3	12%
3. Quais são as implicações do modelo de indicação de directores na gestão escolar da Escola Primária Inhagoia “B”, com foco na eficácia do processo educacional?	Redução da autonomia e da liderança do director	4	16,7%
	Gestão sem alinhamento com metas escolares	5	20,8%
	Falta de clareza e transparência no processo	2	8%
	Desmotivação e pressão sobre os professores	2	8%

	Influência negativa na qualidade educativa	3	12,5%
4. De que forma o modelo de indicação de directores influencia a relação entre a gestão escolar e a participação da comunidade na Escola Primária Inhagoia “B”?	Participação comunitária limitada pelo modelo político	3	12,5%
	Nomeação política compromete decisões inclusivas	3	12,5%
	Director responde a interesses externos	3	12,5%

## **CAPÍTULO VI: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações finais são uma parte crucial de qualquer dissertação, pois oferecem um resumo e fecho da pesquisa realizada, destacando suas conclusões principais, implicações práticas, limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras. A seguir, apresentam-se considerações finais, tendo em conta todas as discussões e descobertas apresentadas ao longo da dissertação sobre o modelo de indicação de directores e seu impacto na gestão escolar da Escola Primária Inhagoia “B”, durante o período de 2019 a 2024.

### **6. Resumo das descobertas principais**

Antes de apresentar as descobertas principais desta investigação, importa referir que os resultados aqui expostos emergem da análise rigorosa das informações recolhidas junto dos participantes, em articulação com o quadro teórico e os objectivos previamente definidos. Estes dados permitem compreender, com maior profundidade, as implicações do modelo de indicação de directores na gestão escolar da Escola Primária Inhagoia “B”, constituindo assim uma resposta fundamentada à pergunta central de investigação. A seguir, sintetizam-se os aspectos mais relevantes que caracterizam o impacto deste modelo na realidade da escola estudada.

A dissertação destacou que o modelo de indicação de directores na Escola Primária Inhagoia “B” tem implicações profundas tanto na gestão escolar quanto no desempenho dos alunos. As respostas dos inquiridos revelam uma clara crítica ao modelo vigente de indicação política dos directores, o que tem gerado uma série de desafios para a escola, principalmente em termos de autonomia, motivação e eficácia da liderança.

## **6.1 Influência política e desafios na gestão escolar**

A influência política nas decisões sobre a indicação de directores tem sido um dos principais pontos de crítica. A indicação de directores com base em interesses políticos em vez de critérios pedagógicos ou necessidades reais da escola tem comprometido a autonomia dos gestores escolares. Os professores destacam que a liderança não está alinhada com as necessidades da escola, resultando em dificuldades de implementação de práticas inovadoras, falta de continuidade nas políticas educacionais e resistência à mudança. A falta de transparência e o clima de desconfiança também se destacam como consequências dessa dinâmica.

### **6.1.1 Participação da comunidade e sucesso escolar**

A participação activa da comunidade escolar, incluindo professores, pais e encarregados de educação, é destacada como um factor crucial para o sucesso da gestão escolar. O envolvimento da comunidade na indicação de directores é apontado como um meio eficaz de promover uma liderança mais alinhada com as necessidades da escola, criando um ambiente colaborativo que favorece o desempenho académico dos alunos. Esse modelo de gestão mais democrático é considerado essencial para promover engajamento e motivação, tanto para os professores quanto para os alunos.

### **6.1.2 Impacto no desempenho dos alunos**

As implicações do modelo de indicação de directores também se estendem directamente ao desempenho dos alunos. Os professores apontam que um director que não leva em consideração as características da comunidade escolar gera uma liderança desconectada e desmotivada, resultando em políticas inadequadas que afectam negativamente o ambiente escolar e o aprendizado dos alunos. A falta de inspiração e legitimidade do director, especialmente em contextos onde ele é imposto politicamente, reflecte directamente no clima de desinteresse e na qualidade do ensino, prejudicando o sucesso académico dos estudantes.

A pesquisa mostra que o modelo de indicação de directores na Escola Primária Inhagoia “B” no período de 2019 a 2024 é um obstáculo significativo à promoção de uma gestão escolar democrática. De acordo com Dourado (2001) e Silva (2011), a indicação política compromete a participação efectiva da comunidade escolar e a autonomia da gestão, gerando um ambiente de desconfiança e insatisfação. Este modelo limita a inclusão dos diversos actores escolares no processo de tomada de decisão, enfraquecendo a capacidade de liderança e dificultando a implementação de políticas educacionais eficazes.

O estudo corrobora a ideia de que uma gestão escolar democrática, baseada em processos transparentes e participativos, é fundamental para a criação de um ambiente escolar saudável e eficiente. A teoria de Libâneo (2004) e as directrizes da UNESCO (2021) indicam que a participação da comunidade na indicação de directores é um factor essencial para a qualidade do ensino, o sucesso dos alunos e a eficiência da gestão escolar. Portanto, é urgente que a gestão escolar evolua para um modelo mais participativo, em que a indicação do director baseie-se em competências pedagógicas e na integração da comunidade escolar, para garantir uma educação de qualidade e uma gestão eficiente, com impactos positivos no futuro dos alunos.

## **6.2 SUGESTÕES:**

A partir dos resultados obtidos, é possível identificar alguns pontos críticos que podem ser aprimorados para garantir maior transparência e participação democrática no processo de indicação de directores na Escola Primária Inhagoia “B”. Algumas propostas de melhorias incluem:

- Revisão e apuramento do processo de selecção: É fundamental rever o modelo de indicação de directores para torná-lo mais transparente e equitativo, dando ênfase ao mérito e à competência técnica dos candidatos. Além disso, deve ser garantida a participação da comunidade escolar, professores, pais e alunos nas decisões sobre a indicação de directores.
- Estabelecimento de um processo de concurso público claro e imparcial: Um modelo de concurso público deve ser estabelecido, no qual os critérios de avaliação, como experiência, qualificações e habilidades de liderança, sejam claramente definidos e aplicados de forma igualitária a todos os candidatos.
- Fortalecimento da comunicação institucional: A escola deve estabelecer canais de comunicação claros e eficazes para informar todos os membros da comunidade escolar sobre os procedimentos e critérios de indicação de directores. Isso ajudará a reduzir as dúvidas e a promover um ambiente de maior participação e confiança no processo.
- Promoção da gestão escolar democrática: O modelo de gestão escolar deve ser alinhado com os princípios da gestão democrática, permitindo que a comunidade escolar tenha voz activa na tomada de decisões, especialmente em questões que impactam directamente o quotidiano escolar e a qualidade do ensino.

### **6.2.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

Apesar da relevância das descobertas, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas ao interpretar os resultados:

- **Amostra limitada:** A pesquisa foi conduzida com 24 professores de uma única escola, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras escolas ou contextos educacionais.
- **Foco restrito à Escola Primária Inhagoia “B”:** Embora os resultados forneçam uma visão aprofundada sobre a gestão escolar desta instituição específica, seria interessante expandir o estudo para outras escolas da região ou do país para avaliar se os problemas e desafios identificados são comuns a um número maior de instituições.
- Uma vez que as respostas dos professores foram colectadas por meio de inquéritos, pode haver uma tendência de autocensura ou respostas influenciadas por percepções pessoais ou situações contextuais específicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Almeida, M. (2016). *Gestão escolar e democracia: os desafios da escolha de directores*. São Paulo: Cortez.
2. Andrade, B. L. (2001). *Dicionário de sinónimos da língua portuguesa*. Elfez.
3. Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
4. Blau, P. (1971). “O Estudo comparativo das organizações”. In *Caminhos da Descentralização*. Lisboa: Colibri. p. 15-25.
5. Bobbio, N. (1986). *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
6. Bobbio, N. (1989). *O futuro da democracia: Uma defesa das regras do jogo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
7. Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
8. Bordenave, J. (1994). *O que é participação*. 8ª ed. São Paulo: Braziliense.
9. Brasil. (2013). *Directrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação.
10. Burak, D., & Flack, H. (2011). *Gestão escolar democrática: a importância da participação de todos os actores educacionais*. São Paulo: Cortez.
11. Cabral, A.C. (2010). *O Director – gestor e Líder na escola*. Universidade Fernando Pessoa.
12. Carvalho, M., J. (2012). A modalidade de escolha do director na escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*.
13. Cattani, A., & Hozlmann, L. (2011). *Dicionário do trabalho e tecnologia*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk.
14. Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petropolis: vozes.
15. Cury, C. R. J. (2002). Educação e gestão democrática: o marco da cidadania. *Cadernos de Pesquisa*, (116), páginas.
16. Dewey, J. (1959). *Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
17. Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4ª ed., Traduzido por G. Rangel & A. Teixeira; estudo preliminar de L. Van Acker). Editora Nacional.

18. Dourado, L. F. (2001). A escolha de dirigentes escolares: Política e gestão da educação no Brasil. In N. S. C. Ferreira (Org.), *Gestão democrática da educação: Actuais tendências, novos desafios* (pp. xx-xx). Cortez.
19. Fayol, H. (1916). *Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação e controle*. Atlas.
20. Ferreira, N. S. C. (2004). *Formação continuada e gestão da educação no contexto da cultura globalizada*. São Paulo: Cortez Editora.
21. Ferreira, P., & Aguiar, M. (2015). Gestão democrática e participação na escola pública: desafios e perspectivas para a construção de uma escola inclusiva. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 45-60. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015000100004>
22. Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
23. Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
24. Gadotti, M., & Romão, J. (1977). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire (IPF).
25. Gadotti, M., & Romão, J. (2004). *Gestão democrática da educação: Actualidade e desafios*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
26. Garay, A. (2011). Gestão. In A. D. Cattani & L. Holzmann (Orgs.), *Dicionário de trabalho e tecnologia* (2ª ed.). Porto Alegre.
27. Gatti, B. (2018). *Políticas educacionais e gestão democrática: Autonomia e descentralização na escola pública*. São Paulo: Cortez.
28. Ghanem, E. (1998). *Democracia: Uma grande escola*. São Paulo: UNICEF; Ação Educativa
29. Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
30. Gil, R. M. (2013). *O papel do gestor escolar na melhoria da qualidade de educação*. Paranavaí, PR.
31. Gomes, C. (2005). A escola de qualidade para todos. *Revista Ensaio*, 13(48), 281–306. <https://doi.org/>
32. Gonçalves, A. C. P. (2009). “Modernidades” moçambicanas, crise de referências e a ética no programa de filosofia para o ensino médio. (Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte, MG.
33. Goodhart, M. (2005). *Democracy as human rights: freedom and equality in the age of globalization*. New York, NY: Routledge.
34. Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. New York, NY: Routledge.

35. Hill, M. A. B. (2002). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
36. Hooper, A., & Potter, J. (2010). *Liderança inteligente: Criar a paixão pela mudança* (8ª ed.). Lisboa: Actual Editora.
37. Ibrahimo, A., & Nanhecuca, J. (2003). *A gestão escolar e a participação comunitária em Moçambique: impactos da centralização educacional*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
38. Jacquinet, M. (2019). *O que é a gestão? Uma muito breve introdução*. Lisboa: Universidade Aberta.
39. Krathwohl, D. R. (1998). *Methods of educational and social science research: An integrated approach*. New York, NY: Longman.
40. Libâneo, J. (2015). *Práticas de organização e gestão da escola: Objectivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos*. São Paulo: Cortez Editora.
41. Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática* (5ª ed.). Goiânia: Editora Alternativa.
42. Libâneo, J. C. (2007). *A organização e a gestão da escola: Teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
43. Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2008). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
44. Luck, H. (1999). *Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
45. Luck, H. (2002). *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
46. Luck, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo. SP, Brasil.
47. Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisas em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
48. Macpherson, C. (1978). *A teoria democrática*. Rio de Janeiro: Zahar.
49. MAEFP. (2010). *Qualificadores profissionais de carreiras, categorias e funções de direção, chefia e confiança em vigor no aparelho do Estado*.
50. Mallet, A. B., & Marquezan, F. F. (2020). A eleição de directores em escolas municipais e sua relação com o princípio de gestão democrática. *Educação em Debate*, 42(82), maio–agosto.
51. Marangoni, R. A., & Cabral, A. E. R. (2020). Formas de provimento do cargo de director escolar: Um estudo de caso em Pereiras/SP. *Revista Triângulo*.
52. Marconi, M., & Lakatos, M. (2005). *Metodologia do trabalho científico: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos* (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
53. Maximiano, A. C. A. (2004). *Introdução à administração* (7ª ed.). São Paulo: Editora Atla.

54. Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Imprensa Universitária.
55. Mendonça, E. (2000). *A regra e o jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, SP: Unicamp/FE .
56. Minayo, M. C. (2014). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
57. Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Hucitec Editora.
58. MINED. (2008). *Diploma Ministerial nº 46/2008 de 14 de maio*. Maputo.
59. MINED. (2011). *Regulamento Geral do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Moçambique.
60. MINED. (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo.
61. MINED. (2015). *Manual de apoio ao Conselho de Escola Primária*. Maputo.
62. MINED. (2020). *Plano Estratégico da Educação 2020- 2029*. Maputo.
63. Moçambique. Assembleia da República. (1992). *Lei n.º 6/92, de 6 de Maio: Lei do Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República, I Série.
64. Moçambique. Assembleia da República. (2018). *Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro: Lei do Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República, I Série, n.º 163.
65. Moçambique. Assembleia Popular. (1983). *Lei n.º 4/83, de 23 de Março: Lei do Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República, I Série, n.º 12.
66. Nadal, B. G. (2011). *A escola como instituição: Primeiras aproximações. Olhar de Professor*, Ponta Grossa, Paraná, Brasil.
67. Nhavoto, A., Buendia, M., & Bazo, M. (2009). *Gestão de escolas: Promovendo processos de mudanças e formação de direcções de escolas*. Ministério da Educação.
68. Novoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Portugal.
69. Oliveira, I,C. & Menezes, I,V. (2018). *Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. Cadernos de pesquisa*.
70. Oliveira, M. A. (2009). *Gestão escolar e democracia: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
71. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2020). *School leadership for learning: insights from TALIS 2018*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/735e1cc9-en>
72. Paro, V. H. (1994). Eleições de directores na escola pública. *Revista Brasileira de Administração Escolar*, 10(2).

73. Paro, V. H. (1996). *Eleição de directores: A escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papyrus Editora.
74. Paro, V. H. (1998). *Educação e democracia: O sentido da escola pública*. São Paulo: Cortez.
75. Paro, V. H. (2000). *Gestão democrática da escola pública: A teoria e a prática* (5ª ed.). São Paulo: Ática.
76. Paro, V. H. (2001). *Gestão democrática da escola pública: Considerações sobre a autonomia e a participação*. São Paulo: Cortez.
77. Paro, V. H. (2003). *Eleição de directores: A escola pública experimenta a democracia* (2ª ed., rev.). São Paulo: Xamã.
78. Paro, V. H. (2011). Escolha e formação do director escolar. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 6, 36–50. Curitiba.
79. Paula, R. (2008). *Gestão escolar democrática: Desafio para o gestor do século XXI*.
80. Peroni, V. M. V. (2012). Privatização do público versus democratização da gestão da educação. In Gouveia (Org.), *Desafios contemporâneos da gestão educacional* (pp. 45–62). São Paulo: Editora Educação.
81. Ponchirolli, A. (2013). A escolha de gestores escolares por meio de concurso público: Desafios e implicações. *Revista Brasileira de Gestão Escolar*, 15(2), 123–138.
82. Prado, E. C., & Santos, I. M. (2018). Entre a eleição e a indicação política: As relações de poder no quotidiano do gestor escolar. *Revista Exitus*, 8(1), 59–86. Santarém/PA.
83. Priberam.(2017). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha]. Lisboa: Priberam Informática. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>.
84. Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
85. Rêgo, W. D. L. (1994). Notas sobre o conceito de democracia em Joseph A. Schumpeter e Hans Kelsen. In *Anais do Encontro Anual da ANPOCS* (Caxambu, MG).
86. Reis, F. L. (2018). *Manual de gestão das organizações: Teoria e prática*. Lisboa, Portugal: Edições Silabo.
87. Ribeiro, M., Pereira, C. U., Hora, E., Nunes, M., Silva, C. B., & Santos, D. (2012). Construção e validação de instrumento de colecta de dados para vítimas de trauma cranioencefálico. *Revista de Enfermagem UFPE On Line*, 6(4), 1118–1129.
88. Richardson, R. J. (2003). *Como fazer pesquisa-ação: Princípios e métodos*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba.

89. Rodrigues, J. S. (2016). *Eleição para directores: A concretização da democracia na escola*. Curitiba.
90. Rodrigues, W. (2007). *Metodologia Científica*. Paracambi.
91. Rousseau, J. J. (2002). *O contrato social: princípios de direito político*. Ed Ridendo Castigat Mores.
92. Santos, J., & Filhos, M. (1998). Democracia institucional na escola: discussão teórica. *Revista de Administração Educacional*, 1(2), 41–101. Recife.
93. Silva, N. R. (2010). *Construindo a democratização da gestão escolar: a democracia, a participação e a eleição de directores em discussão* (1ª ed.). Vila Velha, ES: Opção.
94. Silva, R. A. (2011). *Gestão educacional e seus desafios na escola pública*. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília.
95. Silvestre, H. C., & Araújo, J. F. (2012). *Metodologia para a investigação social*. Lisboa: Editora Escolar.
96. Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
97. Souza, M. L. (2015). *Democracia e profissionalização na gestão escolar: desafios da eleição de directores*. Belo Horizonte: Autêntica
98. Tauchen, G. (2013). *Gestão escolar democrática: apontamentos sobre os princípios e as funções de organização*.
99. Tescarolo, R. (2005). *A escola como sistema complexo: A acção, o poder e o sagrado*, São Paulo: Escrituras editora.
100. Torres, A. & Garske, Lindalva, M. (2000). *Directores de Escola: O desacerto com a democracia*. In: Em Alberto, Brasília, v.17, n. 72.
101. Ugarte, P. S. (2004). *Que participação para qual democracia?* In: Coelho, V. S. P.; Nobre, M. (orgs.). *Participação e deliberação*. São Paulo: Editora 34.
102. UNESCO (2021): *Transforming Education Summit*
103. Vieira, L. C. (2011). *Processos participativos e eleição de directores escolares: entre o ideal democrático e a prática institucional*. Rio de Janeiro: DP&A.
104. Vivan, D. (2008). *A gestão escolar na educação democrática: Construção Participativa da Qualidade Educacional*.
105. Yin, R. K. (2014). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5ª ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.

## **APÊNDICES: INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES**



## FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDOS CURRICULARES

Mestrado em Educação - 2023

### APÊNDICE 1. Inquérito por questionário aplicado aos professores

Este questionário destina-se a uma pesquisa científica cujo tema é: Análise do modelo de indicação de directores e suas implicações na gestão escolar: Um estudo da Escola Primária Inhagoia “B”, Cidade de Maputo, no período de 2019-2024.

A pesquisa enquadra-se no âmbito de Mestrado em Educação na Faculdade de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane.

Durante a nossa conversa, não precisa indicar o seu nome e garantimos confidencialidade para a sua protecção.

O seu contributo será bastante valioso e poderá ajudar a melhorar a qualidade de educação em Moçambique.

### I. PERFIL DO ENTREVISTADO

Assinale com X a sua resposta

#### 1. Sexo:

- Masculino ( )
- Feminino ( )
- **Faixa etária:**
- 18 - 25 anos ( )
- 26 - 35 anos ( )
- 36 - 45 anos ( )
- 46 - 55 anos ( )
- 56 – 60 anos ( )

**2. Tempo de serviço na escola:**

- 1 a 5 anos ( )
- 6 a 10 anos ( )
- 11 a 15 anos ( )
- 16 a 20 anos ( )
- 21 a 25 anos ( )
- 26 a 30 anos ( )
- **Nível académico:**
- Básico ( )
- Médio ( )
- Licenciatura ( )
- Mestrado ( )

**II. Perguntas**

1. Quais são os modelos de indicação dos directores e suas implicações na gestão escolar?

---

---

---

2. Como são as práticas de gestão escolar desenvolvidas na Escola Primária Inhagoia “B”, considerando a participação da comunidade escolar e os processos de tomada de decisão?

---

---

---

3. Quais são as implicações do modelo de indicação dos directores na gestão escolar da Escola Primária Inhagoia “B”, com foco na eficácia do processo educacional?

---

---

---

4. De que forma o modelo de indicação de directores influencia a relação entre a gestão escolar e a participação da comunidade na Escola Primária Inhagoia “B”?

---

---

---



## FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDOS CURRICULARES

Mestrado em Educação - 2023

### APÊNDICE 2. Guião de entrevista aplicada aos professores

Este guião destina-se a uma pesquisa científica que se enquadra no âmbito de Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Durante a nossa conversa, não precisa indicar o seu nome e garantimos confidencialidade para a sua protecção.

O seu contributo será bastante valioso e poderá ajudar a melhorar a qualidade de educação em Moçambique.

**Estudo:** Análise do modelo de indicação de directores e suas implicações na gestão escolar

**Local:** Escola Primária Inhagoia “B” – Maputo

**Período:** 2019 a 2024

**Entrevistador:** Michaque João Massango

**Data:** \_\_\_\_\_

**Entrevistado (sigilo garantido):** Código P\_\_\_\_

#### Parte I – Dados de identificação

1. Há quantos anos lecciona nesta escola?
2. Qual é a sua função actualmente (apenas professor ou também exerce outras funções)?

#### Parte II – Percepções sobre o modelo de indicação de director

1. Como foi indicado o actual director da Escola Primária Inhagoia “B”? (Explique o que sabe sobre o processo)
2. Considera o modelo de indicação adequado para a realidade da escola? Por quê?

### **Parte III – Práticas de gestão escolar**

1. Que tipo de liderança o actual director exerce: mais autoritária, participativa ou outra?
2. Os professores são ouvidos e considerados na tomada de alguma decisão? Pode dar um exemplo?

### **Parte IV – Participação da comunidade escolar**

1. A comunidade participa activamente da gestão escolar? De que forma?
2. Acredita que o modelo de indicação do director tem influenciado a relação entre a escola e a comunidade? Como?

### **Parte V – Implicações na qualidade da gestão escolar**

1. O modelo de indicação do actual director tem impactado de forma positiva ou negativa a qualidade da gestão escolar? Justifique.
2. A forma como os directores são indicados afecta a motivação dos professores? Por quê?

### **Parte VI – Recomendações**

1. Que sugestões daria para melhorar o modelo de indicação dos directores e fortalecer a gestão escolar na sua escola?

### **Encerramento**

Agradecemos pela disponibilidade e colaboração. As suas respostas serão tratadas com confidencialidade e servirão exclusivamente para fins académicos.

**Fim**