



**UNIVERSIDADE
E D U A R D O
M O N D L A N E**

Faculdade de Educação

**A Influência da Gestão Participativa na Motivação da Comunidade Interna: caso de
Escola Secundária de Catembe - Maputo**

Dissertação

Maputo, Dezembro de 2019

Quentino Agostinho Razão

Universidade Eduardo Mondlane

Faculdade de Educação

Mestrado em Administração e Gestão

de Educação

**A Influência da Gestão Participativa na Motivação da Comunidade Interna: caso de
Escola Secundária de Catembe - Maputo**

Dissertação apresentada em
cumprimento dos requisitos parciais
para a obtenção do grau de Mestre em
Administração e Gestão da Educação,
sob orientação do Prof. Doutor António
Cipriano Parafino Gonçalves.

Maputo, Dezembro de 2019

Quentino Agostinho Razão

DEDICATÓRIA

Neste trabalho dedico a minha família nuclear: esposa Mécia Erasto Bofana e filhas Mequeara e Quércia que suportaram tantas noites e dias sozinhas e a ausência do meu afecto devido a feitura do presente trabalho, e que ao mesmo tempo foram a chave e estímulo para o término desta dissertação; dedico também aos meus pais: Agostinho Razão João e Melita Saíde Fracata e ao meu irmão Quisito, por serem responsáveis por tudo que eu sou agora.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela vida e por tudo do visível e invisível que me tem fornecido: pelos pais e por conservá-los vivos até hoje e pela saúde de toda família e pela minha esposa (por pôr nela um coração recto e sábio), e finalmente pela vida da Mequeara e Quércia.

Aos meus pais vai o meu caloroso agradecimento e a minha esposa e filhas assim como os meus irmãos e amigos, pois são os que me apoiaram desde o dia da minha concepção maternal tiveram imensa energia em dar-me tudo quanto precisava para garantir a minha sobrevivência e educação até hoje.

Venho apresentar o meu maior agradecimento ao meu supervisor: Prof. Doutor António Cipriano Parafino Gonçalves pela sua orientação incansável e incomparável. Agradeço aos meus docentes das diversas cadeiras dentro deste curso, que graças aos seus ensinamentos e encorajamentos eu me encontro nesta fase final do curso.

Finalmente, agradeço de forma emocionalmente positiva aos colegas: Benísio Machungo e Xavier José pelo seu apoio incessante e todos os meus colegas de turma por tudo que vivemos durante e pós a frequência da parte curricular.

DECLARAÇÃO

Eu, Quentino Agostinho Razão, filho de Agostinho Razão João e de Melita Saíde Fracata, declaro que esta dissertação nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que ele constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre na Universidade Eduardo Mondlane.

Maputo - 2019.

(Quentino Agostinho Razão)

RESUMO

O presente trabalho tem como título ‘A Influência da Gestão Participativa (GP) na Motivação da Comunidade Interna (CI): caso de Escola Secundária de Catembe – Maputo’ e busca responder a seguinte pergunta de partida: qual a influência da GP na motivação da CI na Escola Secundária de Catembe? Tem como objectivo central de compreender a influência da GP na motivação da CI na Escola Secundária de Catembe. Para a elaboração deste trabalho, usou-se métodos classificados em: natureza é uma pesquisa aplicada, o seu método científico foi indutivo, sua abordagem de problema foi quantitativo-qualitativa, quanto ao objectivo foi o método exploratório-descritivo, inerente aos procedimentos, a pesquisa foi bibliográfica e estudo de caso e, quanto as técnicas de recolha de dados, usou-se o questionário, entrevista e análise documental. Deste modo, o trabalho foi desenvolvido numa exploração literária verificando a concepção dos conceitos-chave, as principais formas de participação da CI na gestão escolar, a sua importância/ vantagens tangentes a motivação desta comunidade. Dentro disto, no trabalho debruça-se sobre as teorias de gestão, as que desvalorizaram a CI na gestão, como a Científica, Clássica e a Burocrática em contraposição com as teorias que valorizaram a CI como a de Relações Humanas, a de Comportamento Organizacional e a teoria de Equilíbrio Organizacional. Dentro destas teorias, em jeito de aprofundamento, o trabalho analisa as teorias motivacionais da CI como as que priorizam as necessidades humanas, no caso das teorias de McGregor, principalmente a teoria Y, a de Maslow e a de Herzberg, assim como as que evidenciam a parte cognitiva da CI no caso da teoria de Expectativas de Vroom e de Equidade de Adam e Homans. Além disso, a pesquisa ilustra os principais factores motivacionais da CI concretamente nas escolas moçambicanas, em referência à escola em análise, focalizando-se na evolução da centralização para descentralização educacional, assim como na implementação do Conselho de Escola (CE) como a manifestação clara da descentralização, em vista a flexibilidade quanto a identificação e resolução de problemas concretos de cada contexto escolar, concorrendo assim para o aperfeiçoamento escolar. Metodologicamente, a pesquisa teve como população-alvo de 55 funcionários da ESC e usou-se amostragem probabilística estratificada (31 inquiridos/ questionário, 5 entrevistados e 55 análises documentais). Nas conclusões, o trabalho faz uma crítica e recomendações inerentes a não formação e critérios de promoção dos gestores das escolas moçambicanas.

Palavras-chave: *Administração e Gestão escolar, Gestão Participativa, Motivação e Comunidade Interna.*

ABSTRACT

The present research work is entitled ‘The Influence of Participatory Management (PM) in the Motivation of the Internal Community (IC): A case study of Catembe Secondary School - Maputo. It is concerned with the following problem: what is the influence of PM in the motivation of IC in Catembe Secondary School? Therefore, its main objective is to understand the influence of MP in the motivation of IC at Catembe Secondary School. For the elaboration of this work, we used the following research methods: considering the nature of the research, it is an applied research; considering the scientific approach, it is inductive research, while the problem approach is quantitative-qualitative and the objective approach is the exploratory-descriptive method. Inherent to the procedures, the research was bibliographic and case study and regarding to the data collection techniques, we used the questionnaire, interview and document analysis. Thus, the work was developed in a literary exploration verifying the conception of the key concepts, the main forms of participation of the IC in the school management, its importance or advantages concerned with the motivation of this community. Within this, the work focuses on management theories, which devalued the IC in management, such as Scientific, Classical and Bureaucratic as opposed to the theories that valued the IC as Human Relations, Organizational Behavior and the theory of Organizational Balance. Within these theories, in a deeper way, the paper analyzes the motivational theories of IC as those that prioritize human needs, in the case of McGregor's theories, especially the theory Y, Maslow's and Herzberg's, as well as those that evidence the cognitive part of IC in the case of Adam and Homans theory of Vroom Expectations and Equity. In addition, the research illustrates the main motivational factors of IC specifically in Mozambican schools, in reference to the school under analysis, focusing on the evolution from centralization to educational decentralization, as well as the School Council (SC) appearing as the clear manifestation of decentralization with a view to flexibility in identifying and solving concrete problems in each school context, thus contributing to school quality. In its conclusions, the research work makes a criticism and recommendations inherent to non-training and promotion criteria of the managers of the Mozambican schools.

Keywords: *School Administration and Management, Participatory Management, Motivation and Internal Community.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE – Conselho de Escola;

CI – Comunidade Interna;

GE – Gestão Escolar;

GP – Gestão Participativa;

CCQ – Círculos de Controlo de Qualidade;

DPEC – Direcção Provincial de Educação e Cultura;

IE – Instituições de Educação/ Ensino;

MINED – Ministério de Educação;

MINEDH – Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano;

ONP – Organização Nacional dos Professores;

POEMA – Planificação, Orçamentação, Execução, Monitoria e Avaliação;

PNE – Política Nacional de Educação;

REGEB – Regulamento Geral do Ensino Básico;

SNE – Sistema Nacional de Educação;

SDEJT – Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia;

TGA – Teoria Geral da Administração;

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund*).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Pequenas diferenças entre administração e gestão.....	14
Tabela 2. Teoria X e Teoria Y de McGregor.....	39
Tabela 3. Necessidades humanas de Maslow em vista a motivação da CI.....	42
Tabela 4. Factores higiénicos e motivacionais de Herzberg.....	44
Tabela 5. Gestão Participativa <i>versus</i> motivação da Comunidade Interna.....	58
Tabela 6. Evolução da gestão da educação moçambicana.....	59
Tabela 7. Dimensão sobre: Planificação, Administração e Gestão Escolar	68
Tabela 8. Perfil dos inquiridos	86
Tabela 9. Formas de Participação na Gestão Escolar	89
Tabela 10. Indicadores Motivacionais	92
Tabela 11. Factores Motivacionais da CI da Escola Secundária de Catembe	94
Tabela 12. GP e sua influência na motivação da CI da Escola Secundária de Catembe	96

Índice

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
DECLARAÇÃO	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	viii
LISTA DE TABELAS	ix
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	1
1.1. Contextualização.....	3
1.2. Formulação do Problema	5
1.2.1. Perguntas de pesquisa	6
1.3. Objectivo Geral.....	6
1.3.1. Objectivos Específicos.....	6
1.4. Justificativa	7
1.5. Estrutura da pesquisa	9
CAPÍTULO 2: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	11
2.1. Descrição das formas de envolvimento da CI na gestão escolar.	11
2.1.1. Definição e aprofundamento de conceitos-chave.	11
I. Administração <i>versus</i> Gestão escolar.....	11
II. Gestão Participativa.	15

III.	Motivação	18
IV.	Comunidade Interna (escolar).....	21
2.1.2.	Factores que contribuíram para o surgimento e desenvolvimento da GP nas escolas	24
2.1.3.	Descrição das formas de participação na gestão escolar.....	27
2.2.	Factores que influenciam na motivação da CI da escola: Evolução das teorias de gestão e sua conciliação com as teorias motivacionais.	30
1.2.1.	Teorias da valorização da CI: teoria das relações humanas, comportamento organizacional e de equilíbrio organizacional.	33
1.2.2.	Teorias Motivacionais: teoria das necessidades humanas (teoria X e Y, de Maslow e bifactorial) e teorias cognitivas (das expectativas de Vroom e de equidade de Adams e Homans). ...	37
I.	Teoria X e Teoria Y de Douglas McGregor.....	37
II.	Teoria das Necessidades de Maslow (1943)	39
III.	A Teoria Bi-factorial de Herzberg (1959).....	43
IV.	Teoria da Expectativa de Victor H. Vroom	46
V.	Teoria da Equidade de J. Stacy Adams e G. C. Homans	47
2.2.4.	Indicadores motivacionais.....	48
2.2.5.	Principais factores que contribuem para a motivação da comunidade intra-escolar.....	49
2.2.6.	Vantagens da participação da CI na gestão escolar para a motivação dos profissionais. ...	51
2.3.	GP e sua influência na Motivação da CI das escolas em Moçambique.....	54
2.3.1.	Gestão escolar em Moçambique	58
2.3.2.	Descentralização da educação moçambicana como forma de promover a participação na gestão escolar	62
2.3.3.	Conselho da escola como órgão fundamental para a GP das escolas moçambicanas.....	64
2.3.4.	Qualidade escolar a partir da GP e a motivação da CI.....	67
2.3.5.	Composição e Funções da Direcção Escolar em vista a motivação da CI.	71
2.3.6.	A formação dos gestores escolares em Moçambique em vista a promoção da participação e motivação da CI na vida escolar.	75

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	78
3.1. Classificação da pesquisa.....	78
3.1.1. Do ponto de vista da sua natureza.....	78
3.1.3. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema.....	79
3.1.5. Classificação da Pesquisa quanto aos Procedimentos Técnicos	81
3.2. Técnicas de Recolha e Interpretação de Dados.....	82
3.3. População e Amostra da Pesquisa.....	83
3.3.1. Critérios de amostragem	83
3.4. Considerações Éticas	84
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	86
4.1. Análise de dados quantitativos.....	86
4.2. Análise de dados qualitativos.....	98
CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	105
5.1. Conclusões	105
5.2. Recomendações.....	107
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
APÊNDICES.....	117
ANEXOS	123

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

O debate nesta pesquisa se fundamenta principalmente nas teorias de ‘Relações Humanas e Comportamento Organizacional’ que se enraíza a Gestão Participativa (GP) e estas teorias contribuíram para o surgimento das teorias motivacionais como as ‘das Necessidades Humanas e Psicológicas/ cognitivas’ nas organizações educacionais, em que se desdobra para o contexto moçambicano numa perspectiva de envolvimento da comunidade escolar nos processos de gestão. Deste modo, pode-se inferir que quanto maior for o envolvimento dos funcionários nos processos orientadores das organizações, maior é a probabilidade do desenvolvimento dessas organizações.

Uma vez que questões ligadas a GP são oriundas da antiguidade, como se pode ver que na antiguidade Platão, na sua obra ‘A República’ propôs uma gestão democrática da *pólis* grega, porque na visão de Platão, a democracia era uma constituição agradável porque favorecia a igualdade diferentemente da anarquia (Alfaya, s. d.).

Pois, para Alfaya (s. d.), a GP consiste em envolver os trabalhadores nas decisões que afectam seu trabalho. Tendo em conta que, um profissional que contribui na tomada das decisões que orientam e ditam o ser e o destino da organização, que compartilha o seu esforço intelectual e físico sente-se valorizado e útil, contribuindo assim para a sua motivação e auto-estima na área laboral, e sente-se mais incentivado a contribuir para o desenvolvimento institucional (escolar).

Numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio acto educativo. Definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas de gestão com sentido pedagógico e educativo evidente (Barroso, s. d.).

A ideia de Barroso evidencia que esta actividade de gestão envolvente a todos na educação contribui para o desenvolvimento das tais instituições educativas, e, quanto mais as escolas forem a se desenvolver, maior possibilidade o ser humano tem de “ser-mais, saindo do ser-menos” (Freire, 2011, p. 41); isto porque ele vai ser mais educado e mais formado, assim como, mais capacitado em contribuir para o desenvolvimento do país, da região e do mundo todo como uma macro organização.

Marconi e Lakatos (2003, p. 44) concebem do ‘tema’ como assunto que se deseja provar ou desenvolver, pois, “é uma dificuldade, ainda sem solução, que é mister determinar com precisão, para intentar, em seguida, seu exame, avaliação crítica e solução”. Nesta perspectiva, nota-se que toda pesquisa tem em vista a solução dum problema, daí, toda pesquisa é acompanhada por um problema.

Do mesmo jeito que Marconi e Lakatos (2003, p. 126) avançam que:

Enunciar o tema com precisão significa enunciar um problema, isto é, determinar o objectivo central da indagação. Assim, enquanto o tema de uma pesquisa é uma proposição até certo ponto abrangente, a formulação do problema é mais específica: indica exactamente qual a dificuldade que se pretende resolver.

Neste sentido, o tema desta pesquisa se intitula por ‘A Influência da Gestão Participativa na Motivação da Comunidade Interna (CI): caso de Escola Secundária de Catembe - Maputo’. Pois, nota-se que a educação é um direito para todos os homens, assim como Ministério de Educação (MINED) (2013, p. 10) salienta que “a educação baseia-se nos compromissos internacionais expressos nas declarações dos direitos humanos promulgados em 1948 e direitos da criança em 1959, na declaração mundial sobre a educação para todos em 1990 e, finalmente a declaração de Salamanca em 1994 relativa à educação inclusiva”.

Moçambique atento a este direito fundamental do ser humano, depois da independência conquistada em 1975, expandiu a educação de modo que a maioria dos cidadãos a tivesse acesso e se chegasse a diminuição do analfabetismo, uma vez que os dados indicam que Moçambique tornou-se independente com 90% de população analfabeta (Mazula, 2006).

Daí, a luta de massificar a educação para humanizar dignamente os cidadãos, como se nota a partir do MINED (2013, p. 11) que a educação devia:

Desenvolver a sensibilidade artística e amorosa do belo, educar o homem a ter amor pela pátria e respeitar a tradição e a cultura moçambicanas. Educar para desenvolver conhecimentos sobre a saúde, nutrição, e a protecção do meio ambiente. Educar para respeitar símbolos de soberania nacional; para ter o espírito de unidade nacional, para a paz, tolerância, democracia, solidariedade e espírito dos direitos humanos. Educar para integração regional, nacional e mundial e formar cidadãos com sólida preparação científica, técnica, cultural e física.

Estes propósitos começam da base educacional (ensino primário e secundário) ao topo, assim como se nota que o Ensino Superior deve responder as necessidades do País, de uma forma dinâmica, desenvolvendo o ensino, investigação e extensão para o fortalecimento da capacidade intelectual, científica, tecnológica e cultural, neste contexto numa sociedade em crescimento (MINED, 2012).

A partir desta percepção, vê-se que há uma necessidade de se compreender a gestão como ela é feita nas instituições de ensino, porque se infere que a gestão escolar é um dos pilares para o desenvolvimento educacional no País. Pois, o próprio Ministério de Educação consciente disso, depois do País se tornar independente procurou gerir a educação de diversas formas, primeiramente foi centralizada e actualmente procura descentralizar o sistema educacional em vista ao desenvolvimento das suas instituições educacionais.

Nesta visão, a presente pesquisa visa averiguar a harmonização entre a concepção e aplicação da GP (o envolvimento dos diversos actores internos) como forma de manifestação da descentralização do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) nas escolas moçambicanas, particularmente na instituição em análise e a sua influência na motivação da CI nas instituições educacionais.

A gestão dos gestores do topo escolar (directores), do corpo docente e não-docente torna-se a base deste debate, seja ela vista na sala ou fora da sala de aulas ou nos sectores administrativos. Tendo em conta que gerir tem a ver com a capacidade de planificar, organizar, direccionar, liderar, comunicar e controlar as actividades ou processos na organização, e isto deve ser de forma abrangente e não só de alguns, por isso a necessidade de descentralização dos poderes.

1.1.Contextualização

O País se encontra num processo de amadurecimento e desenvolvimento na área educacional, a fim de responder os desafios socioeconómicos, gnosiológicos e antropológicos neste mundo que está numa competitividade globalizada de saber ser, fazer e saber estar.

As competências que o mundo actual exigem são cada vez mais complexas que as do tempo passado, devido a rápida transferência de informação. Assim, a selecção do capital humano para a empregabilidade está ao nível mais extenso. Daí, a necessidade de se desafiar continuamente por

uma educação mais exigente e de maior qualidade, e isto afecta a forma como a gestão tem sido efectivada nos locais educacionais.

Angonesi (2015) salienta que com o cenário de crise, as maiores preocupações se referem às questões ligadas ao desenvolvimento das organizações, da optimização e de melhor uso dos recursos disponíveis para a sua produção para se obter vantagens competitivas, capitalizando assim as potencialidades dos diversos funcionários a partir do envolvimento de todos colaboradores.

Foi nesta visão que o MINEDH procurou delegar algumas funcionalidades apenas à autonomia das escolas, para que consiga resolver algumas dificuldades locais, como salientam Novaes e Fialho (2010) que a descentralização, no campo da gestão educacional lhe é atribuído uma condição instrumental, capaz de resolver muitos e diferentes problemas que afectam as instituições de ensino, a partir da contribuição activa de cada intelectual.

Nesta perspectiva, a escola secundária de Catembe é uma instituição de ensino que lecciona dois ciclos secundários: primeiro ciclo (8^a - 10^a classes) e segundo ciclo (11^a - 12^a classes), sendo até agora a única escola secundária do distrito municipal de Catembe, na província de Maputo, que recebe no início de cada ano todas crianças que vem das escolas primárias e completas de todos bairros do mesmo distrito.

Dentro deste envolvimento educacional e o desenvolvimento do distrito devido a ponte Maputo-Catembe que permite a fácil circulação das pessoas, o distrito nestes últimos dias está a enfrentar o maior número de residentes que, conseqüentemente influencia na demanda educacional na escola secundária de Catembe, em vista ao seu desenvolvimento rápido e harmonioso, na resposta deste número populacional crescente diariamente.

A Escola Secundária de Catembe localiza-se no distrito de Catembe, no Bairro de Chali, perto da nova estrada que faz ligação da ponte Maputo-Catembe, depois da rotunda para quem contorna a curva em direcção à 19^a esquadra.

De acordo com o Relatório da escola referente ao 2^o trimestre de 2019, a Escola Secundária de Catembe começou a funcionar em 1995. A escola foi construída oficialmente para ter 13 salas, mas devido a demanda, na actualidade a escola conta com 14 salas, pois levou-se a biblioteca e a usa como uma das salas, passando a funcionar como biblioteca uma das casas da escola.

Neste ano, a Escola Secundária de Catembe tem 42 turmas, que são divididas em 3 turnos (manhã, tarde e noite) e cada turno conta com 14 turmas. Cada turma está composta aproximadamente por 70-80 alunos inerente ao Ciclo 1 e 55 referentes ao Ciclo 2 do curso diurno; e entre 60-70 alunos do Ciclo 1 e entre 65-80 alunos do Ciclo 2 inerente ao curso nocturno.

Neste ano, a escola tem no curso diurno 1357 alunos do Ciclo 1 e 479 do Ciclo 2; 270 do ensino a distância, só no ciclo 1; no curso nocturno, a escola tem 492 alunos do ciclo 1 e 430 alunos do ciclo 2; o que totaliza a 3028 alunos, destes: 1286 são Homens e 1742 são mulheres.

A Escola Secundária de Catembe tem neste ano 55 funcionários. Destes 6 são não-docentes e 49 são docentes (incluindo os membros da direcção), porque possuem o contrato e formação de docência.

1.2. Formulação do Problema

Marconi e Lakatos (2003, p. 158) definem “problema como uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução”.

Gil (1991) considera que existem algumas condições que facilitam a formulação dum problema, tais como: imersão sistemática no objecto, estudo da literatura existente e discussão com pessoas que acumulam muita experiência prática no campo de estudo.

Assim, com base no uso da literatura sobre o assunto, o problema formulado neste trabalho é de cunho teórico-pragmático e cuja solução pode advir dos estudos existentes e de algumas constatações preliminares.

Mendonça (2012) afirma que as investigações sobre os directores de escolas constituem uma das linhas de investigação mais desenvolvidas na área da administração educacional, e pouca sobre os docentes nem do corpo técnico administrativo.

Nesta perspectiva, geralmente as investigações tratam de questões tão diversas como “princípios e práticas de gestão em uso nas escolas; motivações e condições para o exercício deste cargo; tipos de gestão e seus efeitos sobre a eficácia da escola; características dos bons directores de escolas; funções e tarefas” (Mendonça, 2012, p. 10).

Mesmo assim, este estudo se preocupa em perceber como o envolvimento de toda CI na gestão pode contribuir estrategicamente na motivação da CI de modo que as Instituições de Educação (IE) em Moçambique vivam e garantam efectivamente a formação dos cidadãos, pois entende-se que a gestão escolar não é da exclusiva responsabilidade dos directores.

Diante desta constatação, o presente estudo toma como ponto de partida a seguinte questão: Como que a Gestão Participativa influencia na motivação da Comunidade Interna na Escola Secundária de Catembe?

1.2.1. Perguntas de pesquisa

A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 1991). Desta forma, entende-se da pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objectivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

Para melhor guiar esta pesquisa inerente ao seu desenvolvimento, levanta-se as seguintes questões:

1. De que forma a Comunidade Interna participa na gestão escolar?
2. Que factores influenciam na motivação da Comunidade Interna escolar?
3. Qual é a influência que a Gestão Participativa faz na motivação da Comunidade Interna da Escola Secundária de Catembe?

1.3. Objectivo Geral

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 94), “objectivo do estudo vincula-se directamente à própria significação da tese proposta pelo pesquisador e à colocação de propósitos que estão directamente relacionados com o problema de pesquisa”.

Na sequência, o objectivo geral deste estudo é: Compreender a influência da Gestão Participativa na motivação da Comunidade Interna na Escola Secundária de Catembe.

1.3.1. Objectivos Específicos

1. Discutir as formas de participação da Comunidade Interna na gestão escolar.

2. Identificar os factores que influenciam na motivação da Comunidade Interna escolar.
3. Verificar a influência da Gestão Participativa na motivação da Comunidade Interna da Escola Secundária de Catembe.

1.4. Justificativa

A Justificativa é o convencimento de que o trabalho de pesquisa é fundamental de ser efectivado, uma vez que a justificativa exalta a importância do tema a ser estudado (Prodanov & Freitas, 2013).

Ademais, “a justificativa consiste em uma exposição sucinta, das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante a realização da pesquisa” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 120).

Assim como Pegoraro (2014) evidencia que as escolas em que a gestão se caracteriza como comunicativa, participativa, aberta à comunidade escolar através do diálogo constante com os docentes e não-docentes, essas escolas encontram-se mais organizadas, estruturadas e com melhor aproveitamento no processo de ensino aprendizagem.

Uma vez que se entende que as pessoas não possuem apenas capacidades técnicas de produção e de resolver os conflitos, mas antes disso elas possuem emoções psicológicas, daí a teoria comportamental (motivacional) se torna fundamental para o desenvolvimento da concepção da participação da CI na vida escolar, além das outras teorias que paulatinamente foram frisadas.

Além disso, a gestão pode ser entendida como uma actividade que necessariamente envolve o comando e ordenamento dos diversos recursos (humanos, financeiros, tecnológicos, materiais, entre outros) para o alcance dos objectivos organizacionais (Teixeira, 2013).

Neste sentido, a gestão quando for só dum grupo restrito na organização, pode haver falta de compromisso e comprometimento assim como de responsabilidade e identificação dos membros da comunidade escolar com aquilo que fazem como profissionais activos e que pensam nas consequências das suas actividades educativas. Por isso a necessidade de envolver aos demais colaboradores em vista a maior produtividade e o alcance dos objectivos de forma conjunta.

Desta forma, esta pesquisa justifica-se sob duas perspectivas: academicamente ou de ordem teórica e socialmente ou de ordem prática.

Na área teórica, o trabalho justifica-se no estudo da relevância das diversas teorias de gestão e a escolha da teoria da gestão participativa como um progresso vantajoso nas organizações actuais, que procuram valorizar o capital intelectual nas suas funcionalidades.

Pois, a história evolutiva da gestão revela ao longo do seu progresso que houve teorias que deram mais ênfase as estruturas organizacionais, os cargos que cada funcionário desempenhava, como a teoria clássica, científica e burocrática respectivamente; as relações interpessoais e comportamentos humanos, como no caso da escola das relações humanas e comportamento organizacional; assim como o meio ambiente externo e interno, como no caso da teoria contingencial, e entre outros aspectos.

Nesta diversa tentativa de se centralizar as atenções que cada teoria trazia, notou-se uma exclusão do essencial, o capital humano, embora a teoria das relações humanas e comportamental tentassem trazer algum subsídio que hoje se dá como sustentabilidade neste trabalho.

Pois os outros recursos existentes em cada organização são efectivamente úteis e se tornam produtivos quando são racionalmente aplicados pelos membros da CI desde a base ao topo na constituição organizacional.

Por isso, que a GP como forma de envolver a contribuição da CI que está ganhando espaço hodiernamente. Uma vez que, uma organização não pode ter sucessos pelo esforço da minoria, mas, melhor se for o esforço e inteligência da maioria. Assim, se vai contribuir em perceber que nas escolas, o sucesso educacional não vem só dos directores, mas de toda comunidade escolar.

O trabalho justifica-se de ordem prática como forma de despertar atenção aos gestores de educação, na concepção de que o processo de ensino e aprendizagem, como elemento-chave para a efectivação dos programas estipulados pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano somente se torna efectivo se este for bem gerido, em que esta gestão tenha a capacidade de envolver a todos os intervenientes do processo, dentro das escolas, principalmente do corpo não-docente que auxilia e facilita os trabalhos da sala de aulas, e os docentes que executam directamente com os seus educandos o processo educativo.

Uma vez que a concepção de gestão não deve ser vista apenas no topo institucional, mas também na base. Porque é a base que condiciona diariamente a sala de aula e é a mesma que diariamente se apercebe da visão gnosiológica, antropológica e axiológica dos estudantes.

Pois estas três vertentes são de plena relevância para a verdadeira educação dos estudantes. E, isto facilmente pode ser conhecido pelo docente e aproveitando este potencial para o crescimento (desenvolvimento) dos seus educandos, num período de longo prazo. Assim como evidencia Esteves (2015, p. 21) que “líderes não criam seguidores. Criam novos Líderes”.

Nesta vertente, nota-se pertinente que a gestão escolar deve ser abrangente de modo que envolva a toda CI da instituição para o bem da mesma. E, este envolvimento pode ser mais efectivo quando todos os tais colaboradores têm a consciência da relevância da sua participação activa no processo de gerir a própria organização a partir do seu sector laboral, especificamente.

Nestes moldes, a clara relevância deste trabalho culmina na verificação da harmonização da GP e sua influência motivacional no desempenho laboral da CI na Escola Secundária de Catembe, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho e o desenvolvimento escolar na vertente qualitativa e quantitativa das escolas moçambicanas.

1.5. Estrutura da pesquisa

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, que são sequenciados da seguinte forma:

Capítulo 1: Introdução. Neste capítulo se encontram aspectos introdutórios como a Contextualização, Problemática em discussão, Relevância do tema ou justificativa e Objectivo que se pretende alcançar.

Capítulo 2: Revisão Bibliográfica. Nesta parte se encontra o referencial teórico, onde se enraíza a fundamentação científica dos conteúdos neste trabalho existentes. Desta forma, encontram-se neste capítulo aspectos que visam responder teoricamente as questões de pesquisa anteriormente colocadas e os objectivos específicos em vista a responder, para facilitar a compreensão e o alcance do objectivo geral e resposta da pergunta de partida e futuramente seu cruzamento com os dados do campo, assim como permitir a sua interpretação de forma científica.

Assim encontram-se a discussão das formas de participação da CI na gestão escolar, a exploração dos factores que influenciam na motivação da CI escolar e análise da influência da GP na motivação da CI escolar.

Capítulo 3: Metodologia. Nos aspectos metodológicos, se encontram informações como a classificação da pesquisa, as técnicas de recolha e interpretação de dados e população e amostra da pesquisa.

Capítulo 4: Apresentação e Análise dos Dados. Desta vez, preocupa-se em evidenciar as informações literárias de cunho teórico com aspectos pragmáticos que efectivamente acontecem no contexto moçambicano e especificamente, na Escola Secundária de Catembe.

Capítulo 5: Observações Finais e Recomendações. A última fase do trabalho apresenta-se em dois pontos fundamentais: conclusões adquiridas ao longo do trabalho e recomendações inerentes as possíveis fraquezas encontradas, principalmente no objecto em análise, em vista a contribuir para o melhoramento da gestão escolar.

CAPÍTULO 2: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo está dividido basicamente em três partes: cada uma delas procura responder a uma questão e alcançar um objectivo específico literalmente, que fora proposto no primeiro capítulo.

2.1. Descrição das formas de envolvimento da CI na gestão escolar.

Antes de se referenciar no que diz respeito as formas de participação da comunidade nas actividades gerenciais da escola, primeiro vai se fazer a definição dos principais conceitos que constituem a base deste trabalho, como a gestão escolar (GE), gestão participativa (GP) (escolar), motivação e comunidade interna (CI) escolar; depois vai se focalizar nos factores que contribuíram para o surgimento e o respectivo desenvolvimento da GP e finalmente, descrever-se-á as formas de participação na gestão escolar em vista a motivação da CI da escola.

2.1.1. Definição e aprofundamento de conceitos-chave.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o objectivo principal da definição dos termos é torná-los claros, compreensivos, objectivos e adequados. Uma vez que o uso de termos apropriados, de definições correctas, contribui para a melhor compreensão da realidade observada.

Nesta ordem de ideias, se infere que a presente conceptualização objectiva-se em fazer uma aproximação das ideias que cada conceito transmite no seu enquadramento ao longo deste trabalho. Pois, intenciona-se a evitar a ambiguidade e polissemia dos significados dos mesmos termos.

I. Administração *versus* Gestão escolar

Antes de se definir o termo gestão, primeiro vai-se definir a administração, porque ela aparece como a geradora da gestão.

Além disso, é preciso recordar que as pessoas sempre vivem em sociedades, nas quais interagem e satisfazem suas necessidades humanas. Por sua vez, as sociedades podem ser organizadas de modo a contribuir para responder de forma mais eficiente as tais necessidades humanas. Por isso, na actualidade vivemos continuamente envolvidos nas organizações como: hospitais, escolas, esquadras, sectores agrários, fábricas de produtos alimentares e de vestuários, entre outras organizações, cujas finalidades diversificadas visam a satisfação das necessidades humanas.

Assim como Chiavenato (2004) sublinha que o mundo em que vivemos é uma sociedade institucionalizada e composta por organizações. Todas as actividades relacionadas à produção de bens (produtos) ou prestação de serviços (actividades especializadas) são planeadas, coordenadas, dirigidas, executadas e controladas pelas organizações.

Estas organizações ao andar do tempo normalmente puderam-se desenvolver tornando-se mais complexas. Foi desta complexidade que a administração surgiu para ajudar o ser humano na gerência das suas actividades dentro das suas organizações. Portes (s. d., p. 4) salienta que:

Em virtude da complexidade das tarefas, da escassez dos recursos disponíveis, da multiplicidade de objectivos a serem perseguidos e do grande número de trabalhadores envolvidos, assumem-se a absoluta necessidade de que esses trabalhadores tenham suas acções coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos com funções chamadas administrativas.

Contudo, torna-se pertinente ressaltar que a administração tem origem na área da produção de bens e serviços económicos. Melhor, a administração como ciência surge basicamente na área económica, cuja preocupação era planificar as actividades e controlar a produção dos trabalhadores nas fábricas, em vista a maior produtividade e lucratividade empresarial.

Neste ponto de vista, é importante salientar que a partir daí já não se trata mais da administração em sentido amplo (Estado), mas restrito (organizações de produção capitalistas), embora ambas sejam historicamente influenciadas pelas relações económicas, políticas e sociais (Portes, s. d.).

Evidencia Hampton (1983) ao conceber a administração como o trabalho que envolve a combinação e direcção da utilização dos recursos necessários para atingir objectivos específicos. Pois, administração inclui planeamento, organização, direcção e controlo.

Etimologicamente, “a palavra administração é latina ‘*administratìo, ónis*’, trata-se de acção de prestar ajuda, execução, gestão ou gerência, direcção” (Hampton, 1983, p. 9). Assim como, Portes (s. d.) comunga a origem da administração que seja da proveniência latina *administratìo* que significa direcção, tendência para, o acto de planear, organizar, dirigir e controlar recursos, sejam eles, humanos, materiais, financeiros e informais, desde que concorram em vista a realização de um objectivo previamente definido racionalmente pela organização.

Além disso, Portes (s. d.) vê administração como um processo de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de acção, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista e utilitarista, para que os objectivos institucionais sejam realizados.

Assim, a administração é vista como exercício dum comandante, que estando no topo da organização sabe o que deve e como deve ser feito para direccionar as acções de forma unânime em vista ao desenvolvimento organizacional, razão pela qual ele toma decisões a partir dum olhar holístico (análise interna e externa da escola) que possam influenciar as acções da CI.

Contudo, actualmente fala-se do conceito de gestão que vai além das questões burocráticas e tecnicistas que aconteciam na administração, principalmente nas organizações escolares (Portes; s. d.). Uma vez que a gestão aparece como superação das fraquezas de administração.

Desta forma, Dalbério (2008) define a gestão como adveniente do verbo latim ‘*gero, gessi, gestum, gerere*’, que significa ‘levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar’. Neste sentido, o termo desde sua origem carrega consigo o significado de responsabilidade por aquilo que se faz, por isso, o significado de levar sobre si, carregar ou chamar a si, que se infere a ideia de que tudo que o gestor exerce deve estar ligado com o seu compromisso e comprometimento, a acção de gerir leva consigo a ideia das suas consequências caírem sobre o próprio gestor enquanto praticante, por isso com a gestão se leva à responsabilidade profissional.

Teixeira (2013, p. 5) partilha com Dalbério (2008) quanto a origem da Gestão e salienta que a palavra ‘gestão’ vem do Latim *gestio*, que significa acto de administrar, de gerenciar, e *gerere* que significa levar, realizar.

Na visão de Teixeira, gestão e administração não apresentam diferenças significativas, pois, elas se apresentam como sinónimas, assim como ele assume que de *gestio* latino se refere acto de administrar.

Em suma, Administração e Gestão significam simultaneamente: controlar, organizar, direccionar, governar. E, o objectivo de qualquer administração assim como gestão é de contribuir para o crescimento da organização através do esforço humano harmonizado, com um fim específico.

Na gestão há uma identificação entre o gestor e o executor. Por este motivo, faz-se mais sentido, que os profissionais sejam considerados como gestores ao executarem as suas actividades e não fiquem a espera da ordem do topo. Esta tendência de dar poder aos membros da CI visa a valorização do profissional como capital e não máquina de produção.

Assim como se pode ver a partir de Portes (s. d.) que a ideia de administração carrega consigo o conteúdo de considerar tudo como recursos irracionais ou inconscientes de si e do seu existir e do que fazem. Nesta perspectiva, os recursos humanos devem ser igualmente planificados, organizados, dirigidos e controlados sem esperar nenhuma das suas contribuições.

Contudo, Teixeira (2013) conceptualiza gestão como processo de se conseguir obter resultados (bens e serviços) com esforço dos outros. Mas se consegue de forma mais qualitativa e quantitativa se for a considerar de todos como cabeças pensantes e evidenciam seus esforços físicos e intelectuais (acolhendo as suas contribuições).

Assim “a gestão aparece, como superação das limitações do conceito de administração, (...) como resultado de uma mudança de paradigma, isto é, de visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade” (Portes, s. d., p. 6).

Desta feita, pode-se dizer que a gestão se diferencia da administração por ter uma visão mais ampla e colectiva, sob uma óptica de uma interactividade e um trabalho em conjunto nas organizações, partindo de acções articuladas ultrapassando assim os limites percebidos no acto de administrar.

Como Predebon e Sousa (2015) avançam que a gestão não se limita a um foro pessoal ou individual, mas se estende à uma área colectiva, em que abrange o envolvimento dos outros indivíduos para o exercício correcto das actividades. Desta forma, nota-se que um bom gestor sabe incentivar e valorizar sua equipa mantendo a união do grupo, optando pela sua participação.

Tabela 1. Pequenas diferenças entre administração e gestão

Administração	Gestão
Preocupa-se com o alcance dos objectivos organizacionais, considerando-se da	A preocupação está ligada ao alcance dos objectivos comuns, em que os membros da CI são tidos como partes da organização;

organização como pertencente apenas ao patronato;	
O administrador tem o poder legislativo organizacional, isto é, ele pensa (o único capital). Assim, ele sabe o que e como deve ser feito, razão pela qual, ele impõe as regras de trabalho, fornece os recursos necessários para que tudo aconteça da forma como ele quer e como planificou;	A visão e preocupação do futuro organizacional é abrangente, o poder de contribuir com que a organização desenvolva está nas mãos de toda CI, porque os recursos humanos são capital intelectual que não precisa de ser planificado e direccionado como ser esvaziado do conhecimento de forma absoluta;
Administração tem cunho mais centralizador e visão verticalizada.	A gestão tende a descentralização e horizontalidade. Daí, a participação da CI.

Fonte: adaptado pelo autor.

Na actualmente, o termo gestão escolar passou a ser visto como um trabalho colectivo e interactivo, onde todos teriam voz activa. Logo, pode se inferir que a palavra gestão pressupõe o processo de participação; portanto, ao falar sobre a escola, entende-se que só há gestão democrática se houver a participação ou envolvimento da comunidade escolar (Portes, s. d.).

Teixeira e Siqueira (2017) definem a GE como expressão relacionada à actuação que objectiva promover a escola, na mobilização e articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir os avanços educacionais e efectiva aprendizagem dos alunos.

Assim, surge a necessidade da escola realizar propostas de participação que envolvam a todos. Nesse contexto, aparece uma nova nomenclatura, que está estreitamente ligada aos princípios democráticos: a chamada ‘gestão democrática na escola’ que neste trabalho somente está ser designado ‘gestão participava da escola’.

II. Gestão Participativa.

A ideia de participação existe desde a antiguidade, com o nome de democracia. A partir da 2ª Guerra Mundial passou a assumir forma concreta e despertar o interesse das organizações. Desde

essa época houve o restabelecimento da participação dos conselhos, com objectivo básico de garantir a harmonia e a mutação social através da escola (Santos, Lopes, Graças, *et al.* 2002).

Desta forma, a GP permite o envolvimento de todos, como a expressão mais alta da valorização dos funcionários de todas teorias já vistas na área de gestão, visando marcar grande diferença de visão: da visão pessimista dos funcionários como aqueles extra-organizacionais e que só na organização vem prestar serviços e que os donos devem necessariamente controlá-los para minimizar os custos e contribuir mecanicamente para o desenvolvimento organizacional, para uma percepção positiva de se responsabilizar os funcionários, assumindo-os como membros da organização e que devem necessariamente ser capacitados e consciencializados em conceber a organização como também sua, daí contribuir racionalmente na vida e destino mais competitivo da organização/ escola.

GP consiste em envolver os trabalhadores nas decisões que afectam o seu trabalho. Envolvimento é o processo de estimular os empregados a tomarem iniciativas que beneficiem a organização. Inicialmente é preciso que as pessoas compreendam e estejam de acordo com os objectivos a serem buscados, para então serem encorajados a buscar melhor maneira de concretizá-los (Alfaya; s. d.).

Nesta direcção, a GP corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na definição de metas e objectivos, na identificação e resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução (Santos, Lopes, Graças, *et al.* 2002).

GP é o sistema de gestão democrático por excelência. É o mais aberto de todos os sistemas. Chiavenato (2004, p. 493) apresenta as principais características deste sistema participativo:

As decisões: são totalmente delegadas aos níveis organizacionais; sistema de comunicações: as comunicações fluem em todos os sentidos e a organização faz investimentos; relacionamento interpessoal: o trabalho é feito em equipas, a formação de grupos espontâneos por confiança; o sistema incentiva a participação e o envolvimento grupal, de modo que as pessoas se sintam responsáveis pelo que decidem e fazem em todos os níveis organizacionais; sistema de recompensas e punições: há uma ênfase nas recompensas simbólicas e sociais, embora não sejam omissas as recompensas materiais e salariais.

Gugliotti, Oliveira, Ribeiro, *et al.* (2011) concebem da GP como uma filosofia que valoriza o envolvimento das pessoas no processo de tomada de decisão da organização, a fim de contribuir

no seu desenvolvimento, resolução de conflitos e na competitividade do mercado global. Diante disto, a GP preza pela motivação dos funcionários a de mostrar-lhes o quão são importantes não só nos processos mas como a peça chave para o ser, estar e sucesso escolar.

Desta forma, a GP visa priorizar o pessoal em tudo quanto se faz e se almeja fazer, daí, o envolvimento dos colaboradores mesmo nas decisões. Ademais, a participação dos colaboradores segundo estes autores se resume no fornecimento de informações a fim de se contribuir no processo de tomada das tais decisões e na resolução de conflitos, permitindo assim o dinamismo escolar em vista ao seu desenvolvimento e maior competitividade no mercado devido a eficiência produtiva dos seus serviços.

Assim como Neto e Calvosa (2006) evidenciam que liderar é uma arte de conseguir com que pessoas façam algo ou busquem resultados por meio de confiança, admiração e vontade própria, motivados por um ideal ou por um objectivo que as organizações tentam alcançar.

Neto e Calvosa (2006) e Gugliotti, Oliveira, Ribeiro, *et al.* (2011) comungam que a GP influencia na motivação e valorização da CI enquanto funcionários em vista a maior produtividade e consequentemente maior competitividade e desenvolvimento escolar.

De salientar que a liderança foi fundada a partir da teoria das relações humanas que mais se desenvolveu na teoria comportamental, os mesmos percursos se enraíza e passou a GP ambas ligadas na influência da motivação da CI (Alfaya, s. d.).

Contudo, só participa na gestão quem realmente conhece a sua parte dociológica e deontológica como profissional, que tem a capacidade de dialogar, trocando suas ideias com confiança e esperança no melhor futuro escolar, percebendo que o bem-estar escolar está necessariamente interligado ao bem-estar pessoal como profissional e como ser humano em todas suas dimensões, daí a participação no processo de gestão se torna pertinente de modo a se aproveitar da melhor forma o potencial de gestão de cada profissional, principalmente nas tarefas/ sectores específicos de cada profissional, contribuindo assim para a eficácia escolar.

Finalmente, Pegoraro (2014) concebe que uma Gestão democrática requer que o espaço escolar esteja constituído com a participação de toda a CI, por meio de um diálogo aberto e franco sobre

as acções educacionais como planeamentos, reuniões pedagógicas, programas e projectos realizados no espaço escolar.

É a união destes elementos que assegura a legitimidade de uma gestão democrática, tornando a CI parceira e co-responsável pela Gestão. Portanto, o diálogo se apresenta como fundamental no processo formativo, educacional, político, de gestão e pedagógico para a consolidação e desenvolvimento de uma Escola.

III. Motivação

Etimologicamente, a palavra motivação tem sua origem latina do verbo *movere*, e o substantivo *motivum*, determinam semanticamente a palavra motivo. Portanto, a motivação pode ser definida como aquilo que move uma pessoa ou que a põe em acção ou a faz mudar o curso (Cabral, 2019). Assim como Delgado (2011, p. 7), comungando com Cabral (2019) afirma que:

Motivação deriva do latim *motivus, movere*, que significa mover. Em seu sentido original, a palavra indica o processo pelo qual o comportamento humano é incentivado ou estimulado por algum tipo de razão. Motivo, motor e emoção são palavras que têm a mesma raiz. Motivação refere-se as forças dentro de cada pessoa que a conduzem a um determinado comportamento.

Staudt e Reggiori (s. d., p. 7) confirmam que “deriva originalmente da palavra latina *movere*, que significa mover; resumidamente, a motivação é a junção das palavras mover + acção, ou, mover a acção”. Desta forma, a motivação se assume como o carácter psicológico de cada ser humano, compreendendo assim os diferentes aspectos ligados ao processo, através do qual o comportamento das pessoas pode ser activado.

Nessa direcção, Ferreira (2008) define a motivação como um conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direcção determinada e uma forma de desenvolvimento próprio da actividade individual.

Desta forma, a motivação é vista como uma força interior, a razão ou a causa que se modifica a cada momento durante toda a vida, onde direcciona e intensifica as acções e os objectivos de um indivíduo. Contudo, esta definição contradiz aquilo que posteriormente vai se ver neste trabalho, no que diz respeito aos factores externos que também são considerados como motivadores, uma vez que estes autores enfatizam a vontade/ força interior como a base motivacional.

Pois, para Delgado (2011) a motivação é intrínseca, também não se pode dizer que se motiva os outros nisso ou naquilo. Ninguém motiva ninguém. Nós é que nos motivamos, ou não. Tudo o que os de fora podem fazer é estimular, incentivar, provocar nossa motivação. Dito de outra maneira, a diferença entre motivação e estímulo é que a motivação está dentro de nós e o estímulo está fora. Nisto, a motivação é a própria vontade da pessoa em alcançar seu objectivo.

Ainda nesta ordem de ideias, Soares (2015, p. 22) define a motivação como:

Uma força que se encontra no interior de cada pessoa e que pode estar ligada a um desejo. Uma pessoa não consegue jamais motivar alguém, o que ela pode fazer é estimular a outra pessoa. A probabilidade de que uma pessoa siga uma orientação de acção desejável está directamente ligada à força de um desejo.

Se seguisse apenas estas afirmações, este estudo careceria da sua validade, pois, não teria importância de pesquisar sobre motivação só para saber enquanto já se assume que ninguém motiva ninguém, sendo motivação totalmente intrínseca.

Contudo, estas definições sobre a motivação estariam em contradição com os tipos de motivação. Pois para Delgado (2011), apoiando-se da abordagem das relações humanas, concebe que a motivação pode ser dividida em intrínseca e extrínseca.

Assim como na visão de Morsolin, Júnior, Inácio e Jacques (s. d., p. 2), a motivação pode se configurar de duas formas:

A motivação extrínseca afirma que essa motivação pode ser considerada como aquela que trabalha em resposta a algo externo à tarefa ou actividade, para obter recompensas, tendo em vista os comandos ou as pressões de outras pessoas ou para demonstrar competência ou habilidades. A motivação intrínseca pode ser explicada como uma disposição natural e espontânea, que impulsiona a pessoa a buscar novidades e desafios todos os dias, inclusive no actual contexto, com tantas dificuldades e falta de apoio.

Neste sentido, a motivação não pode apenas ser vista como força interna que orienta as acções humanas determinando um certo tipo de comportamento. Pois, o comportamento pode ser influenciado pelas condições do ambiente externo. É ainda pela percepção da motivação extrínseca advinda das necessidades humanas que a presente pesquisa possui a sua validade. Uma vez que a GP é vista como uma das condições para o estímulo da CI no desempenho das suas funções.

Ademais, Chiavenato (2004, p. 119) avança que “motivação se refere ao comportamento que é causado por necessidades dentro do indivíduo e que é dirigido em direcção aos objectivos que podem satisfazer essas necessidades”, e Teixeira e Siqueira, (2017, p. 9) comungam afirmando que “Motivação é um processo responsável por iniciar, direccionar e manter comportamentos relacionados com o cumprimento de objectivos necessitados”.

Nesta vertente, Delgado (2011) salienta que motivação é uma força interna, que se encontra dentro de cada um, nasce das suas necessidades. O comportamento humano sempre é motivado, sempre há uma necessidade (estímulo externo provindo do ambiente) a ser satisfeita.

Nestes autores, já se concebe da motivação como estar associada a factores como satisfação, desejo, recompensas extrínsecas e intrínsecas, comprometimento, entre outros mas sempre estimulada pelas necessidades de cada membro da CI.

Por isso, a partir deste debate, pode se perceber da motivação como o motor interno que impulsiona o homem a agir numa determinada forma em vista a satisfação das suas necessidades, sejam elas de cariz psicológica ou fisiológicas.

Daí, actualmente debate-se que as organizações devem se preocupar em conciliar os seus objectivos com os da CI, isto permitiria a maior percepção, aceitação e motivação dos funcionários em contribuir para o alcance das metas organizacionais com intuito de que isto irá se reflectir directamente na satisfação das suas necessidades como seres humanos.

Só que esta forma de gerência apenas se enquadra melhor nas organizações com fins lucrativos, neste caso, as escolas públicas e comunitárias teriam maior dificuldade de implementá-la. Mas porque as pessoas são diferentes e cada uma tem a sua forma de ser estimulada, as escolas públicas também, a sua forma de gerir, actualmente se fala da democrática/ participação directa pode contribuir para a motivação dos funcionários escolares.

Contudo, a realização pessoal, o desejo de atingir seus objectivos, ser reconhecido e valorizado são alguns sinais mais conhecidos que motivam o ser humano nas escolas.

IV. Comunidade Interna (escolar)

A palavra comunidade tem origem no termo latino *communitas*. O conceito refere-se à qualidade daquilo que é comum, pelo que permite definir distintos tipos de conjuntos, como o das pessoas que fazem parte de uma população, de uma região ou nação (Abbagnano, 1998).

Assim, comunidade na visão deste autor, não se limita totalmente a um grupo específico de pessoas que vivem numa determinada área, mas desde que estas pessoas tenham algo em comum podem ser designadas por comunidade.

O conceito de comunidade nasceu na Sociologia. Comunidade é idealizada como espaço de consenso e de cooperação plenos, ameaçados de extinção. A comunidade é onde os indivíduos vêm a si e ao próximo e constroem uma identidade colectiva. Os moradores da floresta adoptaram a denominação comunidade como bandeira de luta em vista ao desenvolvimento sustentável dos povos (Luca, Brianezi & Sorrentino, 2010).

Neste sentido, assume-se que o conceito de comunidade é compreendido como um fenómeno histórico e social, que assume diferentes significados no tempo e no espaço. As reflexões sobre o assunto abrangem questões como territorialidade, interesses, organização social e política, valores em comum, sentimento comunitário, entre outros (Silva & Hespanhol, 2016).

Nesta perspectiva, Abbagnano (1998, p. 171) avança que:

Kant deu esse nome à categoria da relação, a da acção recíproca, e a partir do Romantismo¹ esse termo foi usado para indicar a forma da vida social caracterizada por um vínculo orgânico, intrínseco e perfeito entre os seus membros. Tudo o que é confiança, intimidade e vida exclusivamente em conjunto, compreende-se como vida em comunidade.

¹ Romantismo: movimento filosófico, literário e artístico que começou nos últimos anos do século XVIII, floresceu nos primeiros anos do século XIX. O significado comum do termo ‘romântico’, era o ‘sentimental’, deriva de um dos aspectos mais evidentes desse movimento, que é a valorização do sentimento, categoria espiritual (mística e fé), que superam os limites da razão, que a Antiguidade clássica ignorara, cuja força do século XVIII iluminista reconhecera. Segundo o movimento, pode-se obter com a fé o que a razão não é capaz de dar, sendo a fé entendida como facto de sentimento ou de experiência imediata (Abbagnano, 1998).

Encontramo-nos em comunidade com as pessoas que estamos ligados a elas no bem e no mal.

Pois, os autores como Abbagnano (1998) e Silva e Hespanhol (2016) consideram as principais características da comunidade como: coesão social e relações recíprocas, partilhando condições básicas de uma vida em comum, fundadas nas relações de parentesco, amizade e vizinhança incluindo na actualidade, os lugares de trabalho.

Uma vez que, na antiguidade, a família era considerada a fonte e a origem das comunidades. Mas, além dos laços de consanguinidade, ou de parentesco, pondera-se que os laços de amizade e vizinhança e todo tipo de laços que permite a reciprocidade e intimidade entre os membros também são fundamentais para a vida comunitária.

Contudo, como se pode ver Silva e Hespanhol (2016, p. 362) consideram que as características da comunidade podem estar relacionadas a três géneros “parentesco (relaciona-se aos laços de sangue); vizinhança (vida em comum, em que a proximidade contribui para um sentimento mútuo de confiança e solidariedade) e amizade (vínculos criados nas condições de trabalho)”.

Desta maneira, infere-se que todas estas características podem se fazer sentir em uma escola, principalmente a vizinhança, que tem a ver com o local, neste caso é o local de interacção que é a própria escola, e neste local as pessoas criam e cultivam amizades. Em menor escala hodiernamente pode se notar a característica de parentesco, porque pode estar mais visível nas comunidades rurais em que o laço básico de união são a linhagem sanguínea, e isto hoje devido as evoluções tecnológicas, de comunicação/ informação, assim como industriais e laborais as comunidades não se limitam nas ligações sanguíneas, mas de vida e objectivos em comum.

Evidenciando desta forma a visão de Luca, Brianezi e Sorrentino (2010) que comunidade é uma aldeia, cidade, uma tribo ou uma nação, onde os membros de qualquer grupo, pequeno ou grande, vivem juntos e partilham os seus interesses, que são condições básicas de uma vida em comum. Assim, a comunidade é uma área de vida social assinalada pela coesão social.

Neste ponto, estes autores enfatizam a questão do local, que neste estudo se refere a comunidade escolar. Pois, além dos sentimentos de união, solidariedade e reciprocidade deve-se considerar a localidade, ou seja, a base territorial.

Mas, Macedo e Gonçalves (2014, p. 44) assumem que o “pertencimento a um mesmo território e a prevalência das relações de reciprocidade são característicos das comunidades rurais”. Pois, estes autores entendem de território como lugar geograficamente delimitado onde as pessoas se interagem de forma recíproca. Contudo, neste trabalho não se limita nesta visão, território escolar pode ser físico assim como electrónico, desde que permita a interacção das pessoas e a luta para o alcance dos objectivos comuns previamente definidos.

Além disso, sustentam Macedo e Gonçalves (2014, p. 43) que:

Não se trata mais de definir relações de comunidade exclusivamente em termos de laços próximos e persistentes, mas de ampliar os horizontes na direcção das redes pessoais. (...). Os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e participação é a maneira pela qual passam a possuí-las em comum. A partir daí, poderíamos dizer que toda forma de participação seria, em si mesma, comunitária, na medida em que apresenta posições em comum entre os envolvidos.

Para estes autores, a base fundamental para a constituição da comunidade é a participação do indivíduo. Desta forma, entende-se que a comunidade escolar é aquela que permite a participação dos profissionais escolares, daí a pertinência da GP para permitir com que nas escolas efectivamente existam ‘comunidades escolares’. Sem a participação não há comunidade.

Apesar disso, a comunidade continua sendo um termo confortável, um lugar seguro. Uma vez que enquanto continuarmos como humanos, sentimos necessidade de enfrentar, colectivamente, os medos, ameaças e ansiedades. Daí o foco na comunidade escolar como forma de em conjunto lutarmos para ultrapassarmos os obstáculos educacionais que hoje os seres humanos enfrentam.

Silva e Hespanhol (2016, p. 364) afirmam que para a comunidade existir com segurança, é necessário que os indivíduos abram mão da liberdade individual de cada um para participar de forma íntegra e activa em prol do bem-comum, pela união.

Assim, comunidade escolar abrange toda relação que envolve a comunhão, a conjuntura, a reciprocidade, a confiança, os valores de orientação, a relação de intimidade assim como na partilha das apoquentações quotidianas. É desta visão que neste trabalho se concebe da comunidade.

Pois, as pessoas nas escolas se relacionam, partilham a vida laboral até as vezes familiar dependendo da intimidade entre os membros, há valores e regras que orientam as suas tarefas e relacionamentos educativos, e os profissionais escolares têm o mesmo objectivo (educar).

Hoje, o sujeito pode se sentir pertencente a um dado lugar, mesmo não estando fisicamente nesse local. Assim, adquire relevância o sentimento de pertença, já que se pode pertencer à distância. Deste modo, neste estudo, concebe-se das características da comunidade escolar: local escolar, amizade e sentimento de pertença que permitem a interacção e a participação de todos os profissionais enquanto exercem as suas actividades educativas.

Contudo, o foco deste estudo se limita em referir CI da escola, a se referir destes como profissionais de educação. Assim como Ministério da Educação (2006) divide os membros da CI em docentes e não-docentes. No grupo dos docentes envolve diferentes profissionais, tais como os professores, coordenadores e directores e no não-docente envolve os servidores técnicos, zelador, porteiro, auxiliar de limpeza e outros. São estes que fazem parte do debate deste estudo procurando perceber de que forma a GP pode influenciar na sua motivação.

2.1.2. Factores que contribuíram para o surgimento e desenvolvimento da GP nas escolas

A GP surgiu no cenário de administração como uma das estratégias das organizações para envolver os seus colaboradores em todos processos de produção para que estas organizações se tornem mais competitivas (Predebon & Sousa, 2015). Contradizendo assim as concepções desumanas das teorias antigas de gestão, como no caso da Administração Científica de Taylor, Ford e Clássica de Fayol que excluía a CI.

Pois, o mundo actual está muito aberto quanto a sua mercadoria, actividades, serviços; o que põem a competitividade como uma das grandes exigências para que as tais organizações sobrevivam a longo prazo.

Esses pensadores utilizaram uma lógica de racionalização do trabalho, esquecendo do elemento chave ‘o homem’. Assim como Max Weber, principal estudioso da burocracia, estabeleceu a dominação/ submissão de alguns indivíduos sobre outros, caracterizando a separação entre os que executam e os que planeiam, organizam, dirigem, gerenciam e controlam.

Nesta vertente, a gestão estava apenas sob responsabilidade dos dirigentes, pois eles eram autores de planificação fechada de tudo quanto se podia fazer na organização; organizavam, controlavam e ditavam tudo, excluindo totalmente a possibilidade dos colaboradores contribuírem nos aspectos que ditavam o andamento organizacional.

Desta forma, Barroso (s. d.) esclarece que no quadro da evolução das teorias da administração, a GP tem a sua origem no ‘movimento das relações humanas’ que se difundiu a partir dos célebres estudos conduzidos entre 1924 e 1933, por Elton Mayo, na Western Electric’s Hawthorne, nos Estados Unidos.

De salientar que “a essência da teoria das relações humanas era de que a chave para a produtividade organizacional se baseava na satisfação dos colaboradores” (Alfaya, s. d., p. 37). Com isto, se entende que a GP está originada numa teoria cuja essência visa a valorização e satisfação da CI. Desta feita, a GP não se limita apenas na satisfação dos funcionários, mas se amplia no envolvimento dos mesmos funcionários na tomada da direcção organizacional, valorizando-os como uma parte fundamental no ser escolar.

Assim, após a 2ª Guerra Mundial os japoneses decidiram refazer seu país investindo em suas escolas, principalmente as de base tecnológica, surgindo a Abordagem Japonesa, que se caracterizou na evolução da prática da produção, num gradual processo de aprendizagem, despertando a curiosidade dos ocidentais, pois seus mercados foram invadidos por produtos japoneses (Santos, Lopes, Graças, *et al.* 2002).

Barroso (s. d.) enfatiza que um dos momentos em que se assiste uma aceleração no desenvolvimento de formas de GP situa-se nos finais da década de 60 até meados da década de 70, na Europa, onde, por efeito de movimentos políticos e sociais diversos, os trabalhadores e as suas organizações sindicais passam a reivindicar modalidades mais democráticas de gestão que levam à introdução de diversas formas de ‘co-gestão’ em muitas empresas e experiências ‘autogestionárias’.

Complementando assim a ideia de Alfaya (s. d.) ao afirmar que a raiz da GP, a teoria das relações humanas ao pautar pela satisfação dos funcionários visava corrigir as tendências de explorar e desumanizar os funcionários em detrimento dos proprietários, orientadas pelas teorias anteriores,

como a científica e clássica. Nisto, a GP aparece como a evolução das relações humanas e a saída da desumanização para a humanização da CI.

Barroso (s. d.) salienta que além da própria evolução das teorias da gestão, na gestão educacional, quanto a valorização das pessoas, os estudos realizados no domínio das escolas eficazes² também influenciaram grandemente para o desenvolvimento da GP.

Pois, a maior parte destes estudos, efectuados a partir dos finais da década de 70, mostraram a importância dos factores organizacionais no rendimento escolar dos alunos, em particular os relacionados com a sua gestão. Entre estes factores destacava-se a existência de um estilo de gestão que promovesse a participação dos professores na planificação das actividades, o trabalho em equipa e uma cultura de reforço mútuo na resolução de problemas (Barroso, s. d.).

Assim como se concebe que as grandes empresas de sucesso buscam líderes que possuem o estilo democrático, que são aqueles que se envolvem com sua equipa, que mantêm ciclos de amizade promovendo a comunicação e permitem que todos expõem suas ideias (Soares, 2015).

Neste sentido, Barroso (s. d., p. 17) apresenta seguintes factores/ razões básicos que contribuíram para a evolução desta forma de gerir as escolas:

- Factores psíquicos: como forma de motivar os trabalhadores;
- Factores políticos: como forma de democratizar o governo das organizações;
- Factores sociais: como forma de conciliar a liberdade individual com a necessária integração social; e, finalmente,
- Factores gestionários: como forma de melhorar a qualidade do trabalho, de ajustar a organização à turbulência exterior, e resolver a complexidade dos problemas organizacionais.

² A partir dos finais dos anos setenta, o movimento das escolas eficazes pretende demonstrar que, sob certas condições, há escolas que marcam a diferença nos resultados conseguidos pelos alunos, quando comparadas com outras escolas menos eficazes. Por isso mesmo, e numa perspectiva mais ampla da melhoria da educação, o que se pretendeu foi gerar as condições internas das escolas para que promovessem o próprio desenvolvimento de organização escolar, acentuando a necessidade de trilhar um caminho de trabalho conjunto, contribuindo assim para a gestão participativa (Lima, 2014).

Ademais, autores como Santos, Lopes, Graças *et al.* (2002) apresentam razões para o surgimento e desenvolvimento da GP como a rápida evolução dos conhecimentos, a crescente complexidade dos problemas e a extraordinária elevação dos níveis de produtividade que tem sido conseguida por esquemas participativos de gestão no mundo inteiro, pois, fortalece-se a consciência de que as pessoas próximas à acção estão melhor capacitadas a opinar sobre o assunto e participar das decisões relacionadas a solução.

Nas escolas, a partilha do poder faz-se sentir mais a partir do conselho escolar. Pois, como se viu na definição da comunidade escolar, fazem parte desta gestão: directores, professores e não-docentes nas escolas.

2.1.3. Descrição das formas de participação na gestão escolar

Dentre os modelos de GP; destacou-se a gestão Japonesa como baseada na qualidade total e no trabalho em equipa. Com esta gestão conseguiu-se reerguer o Japão e tornar seus produtos competitivos, inclusive no mercado americano. Diante desta situação, as escolas ocidentais viram-se obrigadas a reagir para recuperar sua competitividade frente às escolas japonesas.

A partir dos sucessos das organizações japonesas no que diz respeito a inclusão dos colaboradores na gestão das suas actividades e contribuição no fornecimento da informação útil para as decisões e orientações organizacionais, surgiram três escolas: empreendedora, holística e virtual.

- A Gestão Empreendedora que buscou a inovação orientada para resultados (visão do cliente);
- A Gestão Holística se preocupa com a interacção da organização como um todo e não como a soma das partes isoladas e para isso depende em especial das pessoas que organizam o trabalho sob forma de células auto-gerenciadas;
- A Gestão Virtual além de trabalhar com base nas relações de parcerias internas, utiliza também parcerias externas, formando redes virtuais de negócios (Santos, Lopes, Graças *et al.* 2002, p. 5).

Como se pode ver, a gestão japonesa sendo a mais notória e pioneira nestes momentos actuais, ela, se baseando na qualidade dos seus serviços produzidos em equipa em que cada colaborador contribui com suas inteligências e capacidades profissionais, os seus produtos e serviços sobressaíram tanto na Europa assim como na América, o que contribuiu para que os outros países reagissem esta forma de gestão, surgindo a gestão empreendedora, a holística e virtual que ambas

procuram incluir outros profissionais na identificação e solução dos problemas assim como no processo de tomada de decisões.

Assim, Santos, Lopes, Graças, *et al.* (2002, pp. 3-4) descrevem algumas formas de participação que podem ser desenvolvidas nas organizações, para a CI contribuir nos processos de gestão:

- Caixa de Sugestão ou Banco de Ideias: plano que objectivam incentivar os empregados da escola a adoptar uma atitude construtiva e a criar consciência de eficiência laboral;
- Concurso de Ideias: a competição entre as ideias, havendo a escolha da melhor;
- Grupo de Produtividade: composto por pessoas capazes de contribuir para redução de custos e aumento da produtividade. A participação deve ser voluntária ou por convite;
- Círculos de Controlo de Qualidade (CCQ)³: São pequenos grupos de pessoas que se reúnem voluntariamente para identificar, analisar e solucionar problemas relacionados à qualidade, produtividade, custos, ambiente de trabalho e outros assuntos. Os CCQ podem despertar maior identidade e interesse pelo trabalho, estimula a capacidade de trabalho em grupo, o desenvolvimento pessoal e executam a gestão participativa.
- Co-Gestão: a participação através de institucionalização da representação dos empregados, através de comissões ou indivíduos na direcção efectiva da organização. No conceito de co-gestão⁴ se insere a co-decisão, ou seja, a tomada de decisão com a concordância das partes dirigentes e dirigidas. Favorece a identificação do empregado com a organização através da coesão e do consenso.
- Conselho de Fábrica/ escola: organismos permanentes (comités) criados em organizações, constituídos de empregados eleitos e presidido pelos chefes da organização. Quanto ao andamento e vida económica da escola seu papel se restringe ao aconselhamento.
- Autogestão: se caracteriza pela autonomia dos empregados nas decisões escolares, desde a formulação de directrizes até a distribuição de renda.

Para Barroso (s. d.), o acto de participar pode ser expresso em diversos níveis, desde a simples informação, avançando para a opinião, voto, proposta de solução de problemas, acompanhamento e execução das acções, mas no fim, deve gerar um sentimento de co-responsabilidade sobre as acções.

³ Os CCQ constituem uma forma de participação inicialmente difundida no Japão para resolver problemas de qualidade (Santos, Lopes, Graças, *et al.*, 2002).

⁴ No plano ideológico a co-gestão é definida como a busca de equilíbrio e harmonização de forças naturalmente antagónicas (Santos, Lopes, Graças, *et al.*, 2002).

Nesta perspectiva, os diferentes segmentos da CI devem possuir conhecimento e clareza do sentido do termo ‘participar’, da responsabilidade para poder tomá-la nas suas acções educacionais diárias, ao participar de forma consciente, directa e activa no processo da gestão.

Assim, o Conselho Escolar (CE) moçambicano, somente enfatiza a democratização indirecta, uma vez que prioriza a representatividade da Comunidade. Nesse sentido a CI escolar é basicamente composta por dois corpos abaixo:

O corpo docente/ os professores: os professores são vistos como ‘gestores de situações educativas’, pois todo o trabalho docente envolve actividades de gestão como: a planificação das aulas, a organização e direcção da turma e dos recursos materiais para que a aprendizagem efectivamente aconteça, ao influenciar ou motivar os educandos para que se estimulem e se dediquem aos conteúdos da aula em vista ao alcance dos objectivos da aula, entre outras actividades de gestão.

O corpo não-docente/ técnico administrativo: o corpo não-docente apesar de ser em menor número, ele deve integrar também nas estruturas e nas redes de participação da escola. Deve fazê-lo na sua qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico às actividades de ensino (Barroso, s. d.).

São estes técnicos que estão ao serviço das actividades educativas escolares, pois, são eles que orientam na localização dos livros nas bibliotecas, eles organizam as salas para que estejam em condições de aprendizagem, eles criam o ambiente interno (pátio e jardim) da escola para que transmita conhecimento ambiental a fim de aprofundar o conhecimento adquirido nas salas de aulas.

O corpo não-docente tem o peso similar ao dos docentes quanto a sua relevância nas escolas. Por isso, a sua participação é necessária e não facultativa nos aspectos de gestão escolar e na contribuição para o bem-estar escolar de forma harmoniosa. Daí, o director da escola somente se torna efectivamente director enquanto estiver em auxílio permanente do seu pessoal: docentes e não-docentes na orientação e andamento escolar.

As teorias como a científica e clássica que consideravam a CI como tábua rasa, pelo menos davam primazia o gestor como detentor do conhecimento. Nas escolas, o director não é detentor do conhecimento, porque os outros também estudaram e tiveram (talvez a mesma) formação, uma vez que em Moçambique ainda não existe a formação de directores escolares.

As vezes, os directores nem sabem como devem desenvolver as actividades de cada membro da CI; quais são as condições que a escola concede para que os colegas consigam desempenhar as suas funções educativas; que necessidades a sua CI tem; entre outros aspectos. Por isso, a participação da CI se torna uma necessidade e auxílio grande aos gestores escolares.

2.2. Factores que influenciam na motivação da CI da escola: Evolução das teorias de gestão e sua conciliação com as teorias motivacionais.

Neste subcapítulo, vai se debater basicamente alguns aspectos como as teorias de gestão que ao longo da história estiveram ligadas a motivação dos membros da CI como profissionais, assim como as teorias motivacionais e sua pertinência na influência da motivação da CI escolar.

Desta forma, Cabral (2019) salienta que motivação é guiada pelos objectivos, é auto-regulada, biológica e cognitiva, activada por necessidades, emoções, valores, metas e expectativas. Ela é vista como o desejo de adquirir ou alcançar objectivos, sendo resultado de desejos, necessidades e das vontades. Partindo do princípio de aspectos relacionados à construção dos processos psicológicos referentes à motivação: a ênfase, o foco, a pergunta e a resposta, são aspectos que colaboram para o conceito de motivação e para a construção das teorias.

2.2.1. Teorias que não valorizavam a CI: Teoria de Administração Científica, Clássica e Burocrática.

Teoria da Administração Científica: esta se baseia na ênfase colocada nas tarefas. O nome Administração Científica é devido à tentativa de aplicação dos métodos da ciência aos problemas da Administração a fim de aumentar a eficiência industrial. Os principais métodos científicos aplicáveis aos problemas da Administração são a observação e a mensuração (Chiavenato, 2004). A Escola da Administração Científica foi iniciada no começo do século XX pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor, considerado o fundador da moderna Teoria Geral da Administração (TGA).

A preocupação original foi eliminar o desperdício e as perdas sofridas pelas indústrias e elevar os níveis de produtividade por meio da aplicação de métodos e técnicas de observação e mensuração, em vista a maior produtividade organizacional. Pois, o seu objectivo máximo era assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e ao empregado. Daí, o estudo começou de baixo (funcionários) para cima (gestores), isto é, das partes para toda organização (Alfaya, s. d.).

Desta maneira, para esta teoria, o gestor devia ser pessoa perfeita no sentido de tomar sempre decisões certas, dar boas instruções, boas tarefas de modos que executadas também certamente garantissem eficiência e eficácia organizacional. Nesta ordem, o gestor era visto como único sábio e a CI como o simples instrumento de trabalho pensado pelo gestor, a CI apenas devia obedecer fielmente as ordens e executá-las segundo as instruções dadas.

Por isso que os princípios desta teoria são: planeamento (substituir improvisação e iniciativas da CI pelo planeamento de trabalho); preparo (seleccionar cientificamente os trabalhadores de acordo com suas aptidões e treiná-los para produzirem mais e melhor), controlo (certificar de que está sendo executado de acordo com os métodos estabelecidos e segundo o plano previsto) e princípio de execução (distribuir atribuições e responsabilidades para que a execução do trabalho seja disciplinada (Chiavenato, 2004).

Nesta teoria não se valorizava os membros da CI enquanto profissionais pois, o gestor era o único pensador. Tendo em conta que havia rejeição de diálogo, do questionamento, das ideias dos profissionais porque estas tendências constituíam o sinónimo de desobediência. Nesta teoria, o salário é única fonte de motivação dos profissionais.

Teoria Clássica: ao contrário da Científica, esta partia-se do todo organizacional (de cima) e da sua estrutura para garantir eficiência a todas as partes envolvidas (de baixo), fossem elas órgãos (secções, departamentos) ou pessoas (ocupantes de cargos e executores de tarefas).

Fayol define gestão como: prever (avalia o futuro), organizar (proporciona tudo o que é útil ao funcionamento da empresa), comandar (leva a organização a funcionar), coordenar (harmoniza todas as actividades do negócio, facilitando seu trabalho e sucesso) e controlar (certificar se tudo ocorre em conformidade com o plano e as instruções transmitidas, com objectivo de localizar as fraquezas e erros no intuito de rectificá-los e prevenir a recorrência futura) (Chiavenato, 2004).

Segundo Alfaya (s. d.) para Fayol, a gestão é uma actividade que deve pautar por estes princípios: divisão de trabalho e responsabilidade; disciplina e autoridade (dar ordens e normas), unidade de comando/ hierarquia e subordinação (d direcção de tarefas), remuneração, centralização (gestor como cérebro máximo), equidade e estabilidade (segurança dos funcionários, evitando erros, custos, selecção, integração e treinamento), espírito de equipa e formalidade.

Nota-se que esta teoria dava ênfase na estrutura visualizando a organização como uma disposição das partes constituintes, sua forma e o inter-relacionamento entre essas partes.

Contudo, se resume que esta teoria em pequena escala valoriza os membros da CI como seres de consciência, capazes de detectar e resolver os problemas, daí a departamentalização e hierarquização da estrutura organizacional. Permite a comunicação e diálogo entre a CI como equipa laboral e não como simples máquina sem vida mas produtiva.

Teoria Burocrática: esta teoria surgiu no início do Século XX, por um sociólogo alemão: Max Weber. A teoria foi fundada em 1910 na Alemanha, mas apenas publicada em 1940 depois de ser traduzida para o Inglês (Alfaya, s. d.). A burocracia visava formar organizações eficientes para a maximização da produção e a lucratividade, daí o foco pela especialização da CI e a obediência das normas, assim como a estruturação e ligação coerente entre recursos e objectivos.

Contudo, Chiavenato (2004) avança que o modelo burocrático de organização surgiu como uma reacção contra a crueldade, o nepotismo e todas práticas administrativas desumanas e injustas do início da Revolução Industrial. Basicamente, a burocracia foi uma invenção social aperfeiçoada no decorrer da Revolução Industrial, com a finalidade de organizar detalhadamente e de dirigir rigidamente as actividades das empresas com a maior eficiência possível.

Alfaya (s. d., p. 30) evidencia as seguintes características da burocracia “formalidade, divisão de trabalho, legalidade, impessoalidade, hierarquia das autoridades, rotina e padronização dos procedimentos, competência técnica, especialização, profissionalização dos participantes e previsibilidade”.

Nesta teoria, não se notou a verdadeira preocupação quanto a CI muito menos quanto a sua motivação em vista a produtividade. Pelo contrário, coloca o gestor na posição do topo piramidal

e a CI na base para que fosse rigorosamente controlada, diminuindo as suas comunicações e associações.

1.2.2. Teorias da valorização da CI: teoria das relações humanas, comportamento organizacional e de equilíbrio organizacional.

Teoria das Relações Humanas: A Teoria das Relações Humanas surgiu nos Estados Unidos de América, a partir de estudos feitos por Elton Mayo, tendo como atenção as pessoas e não na estrutura ou tarefas organizacionais; apresentando-se assim como uma reacção das Teorias Científica e Clássica; mudando assim o seu foco das questões técnico-formais para sócio-psicológicas dos profissionais (Alfaya, s. d.).

Mayo foi influenciado pelas conclusões das experiências de Hawthorne⁵. E, além de Mayo, merece pequena observação, o pensador Chester Barnard⁶ que apresenta os conteúdos ligados a esta pesquisa. Pois para ele as pessoas devem necessariamente trabalhar de forma relacional, formando cooperações. Uma vez que a cooperação entre as pessoas surge da necessidade de superar as limitações que restringem a acção isolada de cada pessoa.

A ênfase da teoria cinge na percepção de que a chave para a produtividade organizacional está na satisfação da CI. Assim, a teoria visava humanizar e democratizar as organizações a partir do desenvolvimento das ciências humanas como a Sociologia e a Psicologia e da Revolução Francesa de 1917, que rejeitava a maquinização da CI (Alfaya, s. d.).

Nesta vertente, a organização é um sistema cooperativo racional. Na verdade, as organizações existem para alcançar objectivos que as pessoas isoladamente não conseguem alcançar.

⁵ Hawthorne: influenciador do fundador da teoria das relações humanas por ter feito experiências e tirado as ideias finais como as questões psicológicas e morais contribuía grandemente para a produtividade além do simples dinheiro; como o tempo de descanso, mais salário e outras recompensas motivacionais (Alfaya, s. d.).

⁶ Chester Barnard (1886-1961) preocupado com as relações humanas introduziu as ideias de cooperação na organização. E concebe que, como as pessoas têm limitações pessoais (biológicas: físicas e psicológicas) elas precisam superá-las por meio do trabalho conjunto (Chiavenato, 2004).

Foi nesta teoria que por se preocupar com o homem, se enraizaram e se desenvolveram as teorias de motivação da CI chegou-se à noção do ciclo motivacional⁷ e suas resoluções em termos de satisfação, frustração ou compensação. Ademais, esta teoria focaliza a liderança, que está exactamente ligada a gestão democrática, desenvolvendo assim a comunicação no relacionamento entre as pessoas, valorizando também as relações informais, diferenciando-se assim das outras três teorias anteriores que se apresentavam como ditadoras na área de gestão.

Pois, a teoria das relações humanas tinha como princípios: as emoções e necessidades humanas, cooperação e estruturas informais (Alfaya, s. d.). Estes princípios contribuíram para a apreciação especial da motivação dos tais profissionais inerente a sua produtividade laboral. Pois, o profissional produz mais quando se sente pertencente aos grupos de interacção, tem seguranças e possui conhecimento.

Contudo, a teoria das relações humanas teve algumas fraquezas apresentadas por Chiavenato (2004) como a visão inadequada dos problemas de relações industriais, limitação no campo experimental e parcialidade nas conclusões. A concepção ingénua da CI e a ênfase exagerada nos grupos informais, entre outros aspectos contribuíram para outras pesquisas e o surgimento da Teoria Comportamental como a superação das limitações da teoria das relações humanas.

Teoria Comportamental nas Organizações: esta teoria surgiu em 1947 nos Estados Unidos, dentro de uma fundamentação amplamente democrática. A Teoria Comportamental assenta-se em novas proposições acerca da motivação humana, notadamente as contribuições de McGregor, Maslow e Herzberg (Chiavenato, 2004).

A teoria comportamental se apresenta como síntese avançada da teoria das relações humanas, uma vez que ela surgiu a partir da teoria das relações humanas, dando mais ênfase na CI. Pois, a teoria

⁷ Ciclo motivacional é o processo pelo qual as necessidades condicionam o nosso comportamento a algum estado de resolução. Pois, o ciclo é composto por várias fases de forma seguida e circular: inicialmente, o nosso corpo encontra-se em equilíbrio interno, em seguida, este equilíbrio se quebra a partir dum estímulo/ incentivo e este desequilíbrio cria uma necessidade, a necessidade depois gera uma tensão/ insatisfação, depois isto nos leva a uma certa acção/ comportamento e finalmente a acção nos leva a satisfação que visa tornar o nosso corpo novamente equilibrado (Silva, 2018).

comportamental rejeitava a rigidez dos princípios, autoritarismo e a concepção mecanicista dos trabalhadores desenvolvidos nas teorias antecedentes.

Com o livro ‘comportamento administrativo’ de Herbert A. Simone, que para justificar o comportamento individual, leva em conta a motivação humana. Daí, o gestor deve motivar a CI como ferramenta de melhoramento do ambiente organizacional e alcançar o bom desempenho organizacional (Alfaya, s. d.).

Nesta perceptiva, o gestor acima de tudo, deve conhecer os mecanismos motivacionais para poder dirigir adequadamente as organizações por meio das pessoas. Por isso, é nesta teoria que se encontram três teorias motivacionais (teoria X e teoria Y de McGregor, teoria da hierarquia das necessidades humanas de Maslow e a teoria dos dois factores de Herzberg), como formas de estimular a CI para a sua valorização humana e sua entrega ao trabalho dignamente.

Um dos assuntos predilectos dos comportamentalistas são os estilos de gestão. Nesta vertente, Chiavenato (2004, p. 364) avança que McGregor traça dois extremos “a Teoria X e a Teoria Y, enquanto Likert propõe quatro sistemas organizacionais, variando desde um sistema autoritário explorador até um sistema participativo grupal eminentemente democrático”, este último que se enquadra a GP conciliada com a motivação da CI como se vai ver em diante.

A Teoria Comportamental enfatiza o Processo Decisório. Daí que, todo indivíduo é um tomador de decisão, baseando-se nas informações que recebe do seu ambiente, processando-as de acordo com suas convicções e assumindo atitudes, opiniões e pontos de vista em todas as circunstâncias (Chiavenato, 2004).

Esta visão elimina a burocratização e a lentidão do processo de tomada de decisões, pois além da valorização e confiança a CI também espelha a valorização da racionalidade dos funcionários e a sua pertença a organização como membros activos. Assim, a organização é vista como um sistema de decisões, em que todos se comportam racionalmente apenas em relação a um conjunto de informações que conseguem obter a respeito de seus ambientes.

Por isso, a reciprocidade entre indivíduos e organizações e suas relações de intercâmbio são importantes para o estudo de qualquer organização, incluindo as escolas. Pois, Simone assumia o homem como um ser que está na organização de forma racional. E por esta racionalidade, ele tem

a capacidade de tomar decisões próprias em prol da organização que ele participa e pertence (Alfaya, s. d.).

Chiavenato (2004) traz uma apreciação crítica a respeito da Teoria Comportamental na gestão dizendo que as suas dimensões bipolares (organização e funcionários), a relatividade das teorias da motivação e (Alfaya, s. d.) adiciona estas críticas referindo-se que esta teoria não traz modelos e princípios concretos da aplicação prática das suas orientações, criando assim grandes limitações da aplicação da mesma teoria.

Teoria do equilíbrio organizacional: Esta teoria enfatiza que os membros da CI nas organizações como profissionais, eles contribuem com os trabalhos, sua dedicação, esforço, desempenho, lealdade e assiduidade, e tem como incentivos motivacionais os salários, benefícios, prémios, elogios, oportunidades, reconhecimento e segurança no trabalho (Chiavenato, 2004). E, nas escolas, os educadores quanto mais forem incentivados, mais estarão motivados e mais participarão na produção escolar.

Assim, percebe-se que para a teoria do equilíbrio nas escolas é preciso que haja incentivos para estimular a motivação na participação da gestão escolar. Pois, ninguém participaria com maior dedicação se esta sua participação nas actividades de gestão escolar não lhe traga nenhum benefício directo. E, de recordar que a participação significa engajar-se nos compromissos escolares desvinculando-se dos pessoais como profissional singular.

Chiavenato (2004, p. 354) avançando, concebe que os postulados básicos da teoria do equilíbrio organizacional são:

A organização é um sistema de comportamentos sociais inter-relacionados de várias pessoas; cada participante e cada grupo de participantes recebem incentivos (recompensas) em troca dos quais faz contribuições à organização e o participante somente manterá sua participação na organização enquanto os incentivos que lhe são oferecidos forem iguais ou maiores ao seu trabalho.

A teoria do equilíbrio organizacional reflecte sobre o êxito da organização que pode ser alcançada apenas pela participação da CI e, todas dimensões escolares, por esta razão deve se remunerar os participantes com dinheiro ou satisfações não materiais e motivá-los a continuarem fazendo parte da organização, garantindo com isso sua sobrevivência.

Assim como Delgado (2011) aborda que as relações humanas em meados do século XX, com ênfase nas pessoas, acomodações, delegação de autoridade, autonomia e confiança, começava a era de os psicólogos cuidarem da gestão e surgiram as teorias da motivação.

Contudo, mesmo com algumas limitações, a teoria de relações humanas, comportamental e de equilíbrio organizacional tornam-se a sustentabilidade desta pesquisa, porque concebem a gestão como elemento fundamental para a valorização e motivação da CI enquanto profissionais das mesmas escolas.

1.2.3. Teorias Motivacionais: teoria das necessidades humanas (teoria X e Y, de Maslow e bifactorial) e teorias cognitivas (das expectativas de Vroom e de equidade de Adams e Homans).

Existem várias teorias que se preocuparam em reflectir sobre a motivação da CI nas organizações, e estas teorias podem ser segregadas em teorias das necessidades humanas (teoria de Herzberg, de Maslow e teoria de McClelland) e teorias cognitivas, como (teoria de Vroom, de Adams Homans) (Fábio & André, 2016).

Desta forma, as teorias das necessidades enfatizam a satisfação das necessidades dos indivíduos. As teorias cognitivas enfatizam o processo cognitivo pelo qual criam prioridades em função de suas necessidades motivacionais.

Neste estudo, vai se adoptar a noção de factor de motivação: a teoria das necessidades, dos factores extrínsecos e intrínsecos da CI da escola, assim como aspectos cognitivos como a teoria das expectativas e de equidade na participação da CI no direccionamento da escola.

I. Teoria X e Teoria Y de Douglas McGregor

Estas teorias foram publicadas em 1960 pelo McGregor, cuja inclinação foi de gestão dos homens, daí uma teoria se apresenta como oposta as concepções da outra. Como se pode ver a seguir:

Teoria X: apresenta-se como dum controlo externo e como uma imposição a CI. Nesta teoria, concebe o homem como um ser preguiçoso por natureza, cuja sua entrega ao trabalho torna-se de menor escala possível e evita-se assumir responsabilidades e sem iniciativas, daí, a necessidade de sempre serem controladas e dirigidas (Silva, Wolf & Costa, s. d.).

Ademais, Chiavenato (2004) concebe que a Teoria X força as pessoas a fazerem exactamente aquilo que a organização pretende que elas façam, independentemente de suas opiniões ou objectivos pessoais. Esta teoria se manifesta quando um gestor impõe arbitrariamente e de cima para baixo um esquema de trabalho e passa a controlar o comportamento dos subordinados.

Teoria Y: se apresenta como uma GP, que se baseia nos valores humanos e sociais, valorizando as iniciativas dos indivíduos. As pessoas são vistas nesta teoria como esforçadas e amantes dos seus trabalhos, as pessoas não são por natureza passivas e resistentes a mudanças organizacionais, elas têm um potencial de desenvolvimento e motivação básica, capazes de assumir responsabilidades e tomar iniciativas e elas são competentes (Silva, Wolf & Costa, s. d.).

Desta forma, nota-se que a primeira teoria, a Teoria X está mais apegada às concepções autoritárias da gestão, em que a CI é agente simplesmente executora e o gestor agente pensante. E a Teoria Y se apresenta aberta, no que diz respeito a valorização das capacidades da CI como seres pensantes e não simplesmente executores dos pensamentos dos outros.

É nesta Teoria Y que se verificam aspectos democráticos devido a sua capacidade de valorização dos seres humanos como agentes activos dos seus trabalhos, permitindo assim que eles se envolvam ou participem nas estratégias inerentes ao desenvolvimento das suas escolas.

McGregor compara dois estilos antagónicos de administrar: de um lado, um estilo baseado na teoria tradicional, mecanicista e pragmática: Teorias Científica, Clássica e Burocrática (a que deu o nome de Teoria X), e, de outro, um estilo baseado nas concepções modernas a respeito do comportamento humano: Teorias das Relações Humanas, Comportamental (a que denominou Teoria Y) (Chiavenato, 2004), como se viu anteriormente.

Para McGregor, se uma escola adopta as concepções da teoria X, a sua CI apresenta-se desmotivada e com atitudes e comportamentos preguiçosos, por outro lado, se optar pela teoria Y, as pessoas vão interagir e apresentar características motivadoras (Silva, Wolf & Costa, s. d.).

Nesta teoria, a CI deve exercitar auto-direcção e autocontrolo das tarefas em vista aos objectivos que lhe são confiados pela escola. O controlo externo e a ameaça de punição não são os únicos meios de obter a dedicação e esforço de alcançar os objectivos escolares.

Tabela 2. Teoria X e Teoria Y de McGregor

Teoria X: concepção tradicional de administração	Teoria Y: concepção moderna da gestão
O homem por natureza tem aversão ao trabalho;	O homem vê o esforço físico e mental no trabalho de forma tão natural;
As pessoas precisam de ser controladas, dirigidas, coagidas e punidas no trabalho;	As pessoas buscam autodirigir-se e autocorrigir para alcançar os objectivos no trabalho;
O homem não consegue assumir responsabilidades;	O homem não só assume mas também procura as responsabilidades;
A participação da CI é um instrumento de manipulação dos mesmos;	A participação da CI é uma forma de valorizar suas potencialidades intelectuais: imaginação e criatividade;
O gestor adopta um estilo autocrático.	O gestor adopta o estilo participativo.

Fonte: Soares (2015).

II. Teoria das Necessidades de Maslow (1943)

A mais conhecida de todas as teorias a respeito da motivação humana. Maslow entende que somos seres insatisfeitos, cujas necessidades dependem daquilo que já possuímos. Só as necessidades ainda não satisfeitas podem influenciar o comportamento e, uma necessidade satisfeita não é motivadora. Assim, as nossas necessidades estão estruturadas hierarquicamente, por ordem de importância: quando uma necessidade é satisfeita, logo outra emerge que exige, também, ser satisfeita.

Assim como Cabral (2019) afirma que segundo Abraham Maslow, o homem se motiva segundo suas necessidades de forma hierárquica. Tais necessidades devem ser supridas primeiramente no alicerce, as necessidades fisiológicas (são as iniciantes do processo motivacional) até ao topo (as necessidade de auto-realização).

As necessidades propostas na pirâmide de Maslow são: as fisiológicas, de segurança, as sociais, de estima e de auto-realização. De acordo com Soares (2015, p. 18) “a pirâmide de Maslow possui duas categorias de necessidades inferiores (fisiológicas e de segurança) e três de superiores (social, de estima e auto-realização) ”.

Necessidades fisiológicas: constituem o nível mais baixo de todas as necessidades humanas, mas de vital importância. Nesse nível estão as necessidades de alimentação (fome e sede), de sono e repouso (cansaço), de abrigo (frio ou calor), o desejo sexual, etc. As necessidades fisiológicas estão relacionadas com a sobrevivência do indivíduo e com a preservação da espécie. São necessidades instintivas e que já nascem com o indivíduo (Chiavenato, 2004).

Daí que a motivação do indivíduo tem por raiz encontrar alívio da pressão que essas necessidades produzem sobre o organismo. Contudo, “as necessidades fisiológicas podem ser satisfeitas por antecipação, sem mesmo actuarem sobre o comportamento humano” (Chiavenato, 2004, p. 118).

Necessidades de segurança: constituem o segundo nível das necessidades humanas. São necessidades de segurança, estabilidade, busca de protecção contra ameaça ou privação e fuga do perigo. Surgem no comportamento quando as necessidades fisiológicas estão relativamente satisfeitas (Silva, Wolf & Costa, s. d.).

As necessidades de segurança têm grande importância no comportamento humano, uma vez que todo membro da CI está sempre em relação de dependência com a organização/ escola, na qual acções de gestão arbitrárias ou decisões incoerentes podem provocar incerteza ou insegurança no empregado quanto à sua permanência no emprego escolar (Cabral, 2019).

Necessidades sociais: surgem no comportamento, quando as necessidades mais baixas (fisiológicas e de segurança) encontram-se satisfeitas razoavelmente. “Dentre as necessidades sociais estão a necessidade de associação, de participação, de aceitação por parte dos companheiros, de troca de amizade, de afecto e de amor” (Chiavenato, 2004, p. 118).

As necessidades sociais ou de afecto e de pertença: partem da aceitação do outro, do afecto, da aceitação dos grupos sociais dos quais se participa. Para Chiavenato (2004) quando as necessidades sociais não estão suficientemente satisfeitas, o indivíduo torna-se resistente, antagónico e hostil em relação às pessoas que o cercam. Em nossa sociedade, a frustração das necessidades de amor e de afeição conduz à falta de adaptação social, ao isolacionismo, a marginalização e à solidão. Dar e receber afecto são grandes forças motivadoras dos humanos.

Necessidade de autoconfiança e estima: é decorrente da auto-avaliação e auto-apreciação de cada indivíduo. Silva, Wolf e Costa (s. d.) enfatizam que as necessidades de afecto e de pertença

manifestam o desejo de associação, participação e aceitação por parte dos outros. Nas relações íntimas e nos grupos a que pertence, o indivíduo procura o afecto, a aprovação, procura dar e receber atenção, sentindo-se útil e mais motivado do grupo e na escola.

Desta feita, Silva, Wolf e Costa (s. d.) avançam que segundo Maslow, as necessidades de estima assumem duas expressões: primeiro está o desejo de força, realização, adaptação, mestria e competência, confiança perante o mundo, independência e liberdade. Em segundo lugar, temos o desejo de reputação ou prestígio, o *status*, a fama e a glória, a dominação, o reconhecimento, a atenção, a importância, a dignidade e o apreço dos outros face à nossa capacidade de adequação às funções que desempenhamos.

Chiavenato (2004) afirma que a sua frustração pode produzir sentimentos de inferioridade, fraqueza, dependência e desamparo que, por sua vez, podem levar ao desânimo e desmotivação.

Necessidades de auto-realização: são as necessidades mais elevadas e decorrem da educação e da cultura da pessoa. É o impulso de realizar o próprio potencial e de estar em contínuo autodesenvolvimento. Necessidades de auto-realização estão no topo da hierarquia. Essa tendência se expressa por meio do impulso que a pessoa tem para tornar-se sempre mais do que é e de vir a ser tudo o que pode ser (Chiavenato; 2004).

As pessoas que procuram a auto-realização apresentam algumas características comuns de personalidade: são independentes, criativos, resistem ao conformismo, têm experiências fortes e um grande sentido ético, partilham valores democráticos, percebem realidade de modo preciso, aceitam-se a si próprias, aos outros e ao mundo, centrando-se mais nos problemas do que em si; (Silva, Wolf & Costa, s. d.).

Dentro desta hierarquização das necessidades em Maslow, nota-se que é nas necessidades sociais onde se enquadra a necessidade de participação da CI na gestão escolar e a influência da sua motivação na área profissional.

Pois, Chiavenato (2004, p. 330) salienta que “necessidades de participação é a necessidade de fazer parte, de ter contacto humano, de participar conjuntamente com outras pessoas de algum evento ou empreendimento”. A aprovação social, o reconhecimento do grupo, o calor humano, a vontade de fazer parte de um grupo são necessidades que levam o homem a viver em sociedade.

Neste sentido, os gestores devem criar condições ambientais para que a CI ao participar nestes grupos de trabalho não se frustrem, mas que se sintam mais úteis e motivados no exercício das suas actividades.

Tabela 3. Necessidades humanas de Maslow em vista a motivação da CI.

	Necessidades:	Exemplos de cada necessidade:
Necessidades Secundárias	Auto-realização	Moralidade, criatividade, espontaneidade, solução de problemas, ausência de preconceitos, aceitação dos factos/realidade, desafiante, diversidade e autonomia, participação nas decisões;
	Estima	Confiança, conquista, respeito dos outros, respeito aos outros, responsabilidade por resultados, orgulho e reconhecimento, promoções;
	Sociais	Amizade dos colegas, relacionamento, família, interacção com clientes/educandos, gerente amigável;
Necessidades Primárias	Segurança	Segurança do corpo e dos recursos propriedade, da moralidade, da família da saúde, da remuneração e benefícios, estabilidade no emprego;
	Fisiológicas	Respirar, comer, beber, intervalos de descanso, conforto físico, horário de trabalho razoável nas organizações, excreção.

Fonte: adaptado pelo autor do trabalho.

A partir do quadro, infere-se que a CI pode ser motivada pelas suas necessidades fisiológicas até as de auto-realização, na medida em que as escolas conseguem fornecer condições adequadas de trabalho para a satisfação das necessidades primárias e secundárias da CI e todo ambiente escolar que não cria estas condições somente desmotiva a sua CI e isto pode influenciar no mau desempenho educacional a nível da escola.

De referir que as necessidades básicas (fisiológicas e de segurança) pertencem a existência pessoal, enquanto as necessidades secundárias (sociais, auto-estima e auto realização) pertencem ao relacionamento e crescimento profissional.

III. A Teoria Bi-factorial de Herzberg (1959)

Herzberg (2004) como citado em Gugliotti, Oliveira, Ribeiro, *et al.* (2011) definiu dois factores: factores higiénicos e motivacionais.

Os factores higiénicos ou extrínsecos: referem-se às condições que rodeiam os membros da CI enquanto trabalham, condições físicas e ambientais de trabalho, o salário, os benefícios sociais, as políticas da escola, o tipo de supervisão recebido, o clima de relações entre a direcção e aos demais membros da CI, os regulamentos internos, as oportunidades existentes (Gugliotti, Oliveira, Ribeiro, *et al.* 2011).

Esta concepção pressupõe que o comportamento humano pode ser planeado, modelado ou mudado por meio da utilização adequada dos vários tipos de recompensas ou punições disponíveis no meio ambiente (Delgado, 2011). Desta forma, a motivação seria baseada em factores externos, tais como uma recompensa ou uma forma de evitar um castigo.

Além disso, Oliveira, Donato, Santos e Dantas (2009) dão exemplos de motivadores extrínsecos como o salário, as condições de trabalho, a segurança no emprego, o *status* e o poder, os quais existem independentes do indivíduo que ocupa a função. Deste modo, para um professor esses factores são importantes motivadores do seu desempenho.

Factores extrínsecos estão localizados no ambiente que rodeia as pessoas e abrangem as condições dentro das quais elas desempenham seu trabalho. Estes factores são preventivos a insatisfação, eles apenas evitam a insatisfação, mas não provocam a satisfação. Assim seguem os segundos factores abaixo: factores motivacionais.

Contudo, para Herzberg estes factores extrínsecos não influenciam na motivação da CI, apenas eles quando são oferecidos satisfatoriamente evitam a desmotivação e quando não estão oferecidos dignamente eles provocam desmotivação.

Os factores motivadores ou intrínsecos: referem-se ao conteúdo do cargo, ao sentimento positivo em relação às tarefas e aos deveres relacionados com o cargo em si. São os factores motivacionais que produzem um efeito duradouro na satisfação e no aumento de produtividade em níveis de excelência (Gugliotti, Oliveira, Ribeiro, *et al.* 2011).

A teoria da motivação intrínseca afirma que a motivação está ligada ao que queremos da vida, é um conceito abstracto e tem sentido apenas individualmente. É algo endógeno, originado no interior dos indivíduos; nesse sentido estar motivado é sentir-se bem com aquilo que é realizado: o prazer é obtido na actividade (Delgado, 2011).

Conforme essa teoria, a motivação não é um produto acabado, é sim um processo que se configura a cada momento, visto que nasce das necessidades interiores de cada um e que estas se renovam e se alteram continuamente.

Herzberg afirma que as pessoas são motivadas apenas pelos factores intrínsecos, ou seja, apenas o trabalho em si e os factores que lhe são directamente relacionados podem motivar (Soares, 2015).

Ademais, autores como Oliveira, Donato, Santos e Dantas (2009) evidenciam que a motivação intrínseca advém de factores internos e resultam de anseios em satisfação e que são capazes de mover o homem a esforçar-se espontaneamente. Assim, na vida profissional de um professor pode-se colocar como exemplo de motivador intrínseco, a necessidade de auto-realização, como a oportunidade de se relacionar com os alunos e crescimento pessoal e profissional através do ensino, que podem motivá-lo a efectuar trabalho intenso buscando a perfeição, para manter seu emprego e satisfazer suas necessidades.

Desta feita, assume-se que quando os factores motivacionais são óptimos, eles provocam a satisfação/ motivação nas pessoas. Porém, quando são precários, eles evitam a insatisfação, tornando-se semelhantes aos factores higiénicos enquanto óptimos.

Tabela 4. Factores higiénicos e motivacionais de Herzberg

Factores higiénicos (evitam a desmotivação)	Factores motivacionais (provocam a motivação)
Contexto do cargo: sentimento inerente a organização;	Conteúdo do cargo: sentimento em relação as tarefas;
Condições laborais;	Trabalho em si (seu valor), auto-realização;
Gestão organizacional;	Relação com o trabalho;
Remunerações;	Reconhecimento pela realização das tarefas;
Relação com os superiores, supervisão;	Progresso profissional;

Benefícios e serviços sociais.	Responsabilidade profissional.
--------------------------------	--------------------------------

Fonte: Soares (2015).

Herzberg explica que a adequada oferta de factores higiénicos, por parte das escolas, reduziria fontes de insatisfação e desconforto no emprego, mas não seria suficiente para promover satisfação os factores intrínsecos estão relacionados à realização do trabalho, satisfazem necessidades simbólicas e motivação, uma vez que estas dependeriam dos factores intrínsecos e simbólicos do trabalho. Essa perspectiva sugere que a gestão tem o duplo desafio de afastar a insatisfação (por meio da adequada oferta de factores higiénicos) e promover a motivação das pessoas por meio da oferta de factores orientados à satisfação das necessidades simbólicas que orientam o comportamento dos indivíduos, promovendo, dessa forma, maiores níveis de produtividade e felicidade da CI (Fábio & André, 2016).

Esta concepção contraria a teoria de Maslow ao ver que inerente as necessidades, elas estão agrupadas numa forma hierárquica e esta hierarquização permite com que as necessidades superiores somente sejam motivadoras depois de se satisfazer as necessidades inferiores. Desta forma, as necessidades motivacionais segundo Herzberg, o trabalho em si, responsabilidade, progresso/ crescimento, realização, reconhecimento, *status*, relacionamento interpessoal, se relacionam com as necessidades secundárias na teoria de Maslow, como a auto-realização, estima e auto-confiança e necessidades sociais e acabam se identificando com conteúdos das teorias cognitivas, que para Maslow não são tão motivadoras.

Contudo, nota-se que um factor extrínseco, quando associado aos desafios de superar uma meta e de atingir elevado desempenho, pode gerar sensação de realização, promovendo, assim, motivação intrínseca. Depreende-se dessa análise que a combinação eficaz de factores motivacionais extrínsecos e intrínsecos tem o potencial de promover satisfação e motivação da CI nas escolas, pois há uma harmonização entre recompensas e esforços (Fábio & André, 2016).

As maiores contribuições da Teoria dos dois factores para a compreensão da motivação para o trabalho foram: a possibilidade do funcionário ter maior autonomia para realização e planeamento de seu trabalho, a valorização dos processos de enriquecimento de cargos e uma abordagem

diferenciada sobre papel da remuneração sobre a motivação para trabalho (Ferreira, Boas & Esteves, 2006).

Estar motivado, nessa acepção, é estar condicionado ao resultado da tarefa realizada. Independentemente das teorias, o que se deve ter em mente é que se trata de pessoas e seu comportamento nem sempre é previsível. Intrínseca ou extrinsecamente, a verdadeira motivação só é efectivamente conseguida quando os colaboradores conseguem realizar suas necessidades e seus objectivos de vida, tanto dentro da escola quanto fora dela (Delgado, 2011).

IV. Teoria da Expectativa de Victor H. Vroom

Vroom em 1959 desenvolveu um modelo contingencial de motivação, baseando-se na observação de que o processo motivacional não depende apenas dos objectivos individuais, mas também do contexto de trabalho em que o indivíduo está inscrito (Barreiros, 2008).

Silva, Wolf e Costa (s. d.) enfatizam que o modelo de expectativas, desenvolvido por Vroom, afirma que a motivação é a consequência dos resultados que uma pessoa procura na sua estimativa de que a acção conduzirá os resultados desejados, ou seja, se um indivíduo deseja algo com muita intensidade e se o caminho parece estar suficientemente aberto para tal, ela irá em busca do que deseja.

Para Vroom, a motivação é um processo que governa as escolhas entre diferentes possibilidades de comportamento do indivíduo, que avalia as consequências de cada alternativa de acção e satisfação, que deve ser encarada como resultante de relações entre as expectativas que a pessoa desenvolve e os resultados esperados (Barreiros, 2008).

A Teoria da Expectativa analisa os mecanismos motivacionais apoiando-se em três conceitos: a Expectância, a Instrumentalidade e a Valência⁸ (Silva, Wolf & Costa, s. d.).

⁸ A Expectância é aquilo que um indivíduo acredita ser capaz de fazer, após empreender um esforço. A instrumentalidade é se o trabalho executado representa claramente a possibilidade de se atingir um objectivo esperado e a Valência representa a ligação entre objectivo a ser atingido e o valor (importância) que este objectivo tem para o indivíduo (Barreiros, 2008).

Assim, a Teoria da Expectativa é um modelo contingente ou situacional, com isto, não existe um princípio universal que explique as motivações de todas as pessoas, porque as pessoas por natureza são diferentes. Além disso, o facto de compreender quais necessidades que uma pessoa quer satisfazer, não assegura que ela perceba o alto desempenho como meio necessário para satisfazê-las.

A principal crítica à Teoria da Expectativa, segundo Barreiros (2008) consiste em se uma pessoa for capaz de estabelecer uma relação clara entre o seu desempenho e os resultados que vai obter, será necessário ter um conjunto de informações, analisá-las e tirar conclusões, o que em termos práticos, não é fácil realizar tudo isto. Mas esta teoria tem uma vantagem importante em relação às teorias baseadas nas necessidades, porque leva em consideração as diferenças dos indivíduos e valoriza o lado racional das pessoas, além de considerar o contexto educacional.

V. Teoria da Equidade de J. Stacy Adams e G. C. Homans

Para a Teoria da Equidade, cada pessoa tenderia comparar aquilo que lhe é oferecido como recompensa pelo seu desempenho com aquilo que foi oferecido a pessoas semelhantes a ela. Nesta comparação, está implícita a busca de um tratamento justo e igualitário ‘equidade’.

Assim, cada membro da CI faz comparações entre o seu trabalho ‘as entradas’ (esforço, experiência, educação, competência) e os resultados obtidos (remuneração, aumentos, reconhecimento) e as entradas e resultados dos outros membros. Quando ele percebe que as relações são desiguais, ele experimenta uma tensão de equidade. Esse estado de tensão negativa oferece motivação para uma acção correctora (Ferreira, Boas & Esteves, 2006).

Pois, nesta teoria há concepção de que aqueles que contribuem mais para um bom andamento escolar também esperam receber mais em termos de recompensa. Nesse sentido, a teoria da equidade fornece orientações úteis para que se possa compreender os diferentes tipos de relacionamento social no ambiente escolar. Ela se baseia essencialmente na comparação, a partir dum ponto de referência. Isso afecta aspectos cognitivos.

Barreiros (2008) e Fábio e André (2016) comungam que, segundo a teoria da equidade, quando o trabalhador percebe uma injustiça ou desequilíbrio espera-se que ele faça uma destas escolhas: modificar suas entradas (fazer menos esforço); modificar seus resultados (o membro da CI que

recebe por turma como horas extras, ele pode assumir mais turmas mas dando aulas com menor empenho e com menos qualidade); buscar outro ponto de referência ou mesmo abandonar o terreno (deixar o cargo/ emprego).

Enfim, assume-se que esta teoria se baseia em comparar. Esta comparação visa acima de tudo garantir a maior justiça e transparência entre os membros duma mesma escola. Assim, as escolas mais participativas e equilibradas tendem a criar bom ambiente escolar e maior motivação nos seios da CI.

2.2.4. Indicadores motivacionais.

Indicadores são termómetros dentro da empresa, apontando o que tem dado certo e o que precisa de novas estratégias (Pinzon, 2019).

Especificamente no cunho educacional, MINED (2014, p. 5) define Indicador como “facto observável que exprime e permite medir ou avaliar o nível do cumprimento ou do alcance dos padrões, com base numa escala qualitativa ou quantitativa”. Desta forma, entende-se de indicador motivacional como recurso usado para a mensuração e percepção do nível de dedicação e entrega que cada membro da CI tem no cumprimento dos objectivos educacionais.

Para Esteves (2006) avança que a motivação docente manifesta-se através de sentimentos de cumplicidade e adesão livre e espontânea às grandes finalidades da causa educativa e em atitudes de envolvimento e empenhamento no exercício da actividade profissional.

Existem muitos indicadores que podem ser usados na avaliação motivacional dos membros da CI, como nível de assiduidade/ frequência (ausência de faltas nas suas actividades), pontualidade, satisfação dos profissionais (motivação interna/ vocacional dos profissionais) e dos clientes/ alunos (Pinzon, 2019).

Assim como Zatti e Minhoto (2019) apresentam os seguintes indicadores: boa dedicação do profissional que contribui para o desempenho de alunos em avaliações externas (exames) e internas; cumprimento do currículo, do plano/ projectos escolares; vontade de se aperfeiçoar pela aprendizagem contínua (enfrentamento de desafios); participação em actividades extra curriculares na escola/ seminários; conservação do material/ recursos escolares.

Pois, um comentário exemplar: na assiduidade, este indicador se refere ao quanto os membros da CI são comprometidos com horários e jornada de trabalho. Quando não há assiduidade, reflectindo em altos níveis de absentismo significa que eles estão pouco motivados e comprometidos. E isso se nota a partir de controlo de presenças (Pinzon, 2019).

Mas como se pode notar, o controlo das faltas em vista a percepção das presenças não é suficiente para se apurar sobre a motivação ou desmotivação dos membros da comunidade, daí a necessidade de outros indicadores como o da satisfação dos alunos pela educação que este profissional lhes proporciona, assim como aprovação nas avaliações externas e internas, tendo em conta que um profissional motivado preza pela excelência no atendimento, o que resulta no encantamento dos clientes/ alunos, como anteriormente apresentaram Zatti e Minhoto.

Quanto a satisfação dos membros da CI inerente aos seus cargos, Pinzon (2019) salienta que há muito tempo se sabe que profissionais satisfeitos trabalham com maior qualidade e empenho. Pesquisas indicam que pequenas e médias empresas que oferecem qualidade de vida aos empregados visando contribuir para a sua satisfação são, em média, 86% mais produtivas.

Além disso, Pinzon (2019) apresenta ainda o número de erros e acidentes no expediente, como outro indicador. Pois, este indicador reflecte a dedicação e atenção da CI, por isso deve ser considerado na avaliação de desempenho. Cada profissional deve ter a menor taxa possível de erros e acidentes ao longo do expediente, demonstrando que está atento e adequado às normas de segurança e qualidade da escola.

2.2.5. Principais factores que contribuem para a motivação da comunidade intra-escolar.

O conceito de motivação diz respeito ao processo pelo qual um sujeito é impelido a agir. A motivação é referida à energia ou força psíquica que leva as pessoas a buscarem alguma coisa a partir de certas necessidades até então não satisfeitas. A motivação tem carácter cognitivo e é identificada com a mobilização de forças activas e esforços do sujeito, em vistas à realização de certos objectivos. A motivação tende a levar o sujeito a superar obstáculos e ir adiante (Larocca & Girardi, 2011).

No caso específico da CI da escola, a motivação figura-se como condição imprescindível, não apenas para o bem-estar desta comunidade, mas principalmente para a qualidade do trabalho pedagógico que esta realiza quotidianamente nas escolas.

Deve-se compreender que a motivação é um fenómeno complexo e se constitui um elemento essencial à própria razão de ser profissional escolar. Isto se dá porque a ausência da motivação gera consequências no comportamento e na motivação dos alunos para a aprendizagem.

Nisto, Larocca e Girardi (2011) afirmam que estudo de Knuppe feito em 2006 revela que as professoras do ensino básico relataram que quando estão desmotivadas percebem que seus educandos também ficam desmotivados. Assim, necessitam estar motivadas uma vez que precisam motivar seus alunos para fazerem as actividades escolares e levá-los à aprendizagem.

As principais causas de desmotivação eram: turmas superlotadas, agressividades e violências dos educandos nas salas de aulas, a falta de respeito e de obediência nos educandos em relação aos professores; o uso das drogas, salários baixos, fraca formação contínua, falta de elogios e diálogos francos, entre outros aspectos (Larocca & Girardi, 2011). E, isto se torna mais difícil se ultrapassar quando a direcção da escola não permite uma gestão envolvente a CI.

Enquanto Barreiros (2008) evidencia que as fontes de desmotivação da CI na escola são: falta de união da classe, a falta de reconhecimento no trabalho desenvolvido, a indisciplina dos alunos, o aumento da carga administrativa, trabalhos burocráticos e o salário. Enquanto as fontes de motivação no trabalho escolar são: ver o aluno aprender, bom relacionamento entre colegas e com os alunos, ajudar os alunos a tomar decisões na vida e a qualificação profissional.

Para Oliveira, Donato, Santos e Dantas (2009) existem dois tipos principais de membros da CI: os que trabalham porque gostam, para se auto-realizarem (por vocação); e os que trabalham porque precisam (por necessidades), possuindo como real motivação o factor monetário, o qual satisfaria suas necessidades mais básicas (alimentação, habitação, entre outros).

Pois, os servidores públicos são fortemente motivados por dimensões intrínsecas ou simbólicas do trabalho, tais como altruísmo, comportamento pró-social, lealdade e prazer com o trabalho, comprometimento com objectivos institucionais, senso de dever, de autonomia e responsabilidade

de servir à sociedade e ao interesse público, que são factores motivacionais intrínsecos. Factores motivacionais extrínsecos (como altos salários e benefícios) seriam menos importantes para servidores públicos em comparação aos profissionais do sector privado (Fábio & André, 2016).

Além do acto de ensinar, os membros da CI têm outras formas de motivação: as recompensas intrínsecas (prazer e satisfação psicológicas), extrínsecas (ambiente escolar: salário, prestígio, *status* e férias) e as complementares (a estabilidade do emprego público), como se viu anteriormente nas teorias motivacionais segundo as necessidades humanas e cognitivas ou de realização psicológica.

Voltando as teorias anteriormente apresentadas, se percebe que segundo McGregor, o único factor motivacional é a recompensa, porque esta compromete a CI ao desempenho das suas funções; para Maslow, os factores motivacionais são apenas as necessidades e segregadas em duas áreas (primárias e secundárias); enquanto Herzberg salienta que únicos factores motivacionais são os intrínsecos (conteúdos do cargo), para Vroom o factor motivacional é expectativa que as pessoas têm quanto aos resultados dos seus trabalhos; finalmente, Adams e Homans consideram que o factor motivacional é o equilíbrio entre o trabalho desenvolvido e as recompensas inerente ao tal trabalho.

Assim como Santos, Lopes, Graças, *et al.* (2002, p. 19) concebem o ambiente escolar como único factor motivacional, pois, este ambiente abrange a estruturação da escola, a sua cultura e clima escolar.

2.2.6. Vantagens da participação da CI na gestão escolar para a motivação dos profissionais.

Sabe-se que a gestão é necessária tanto na empresa quanto na escola, e anteriormente, ela foi vista como um dos factores motivacionais. Porém, Portes (s. d.) afirma que a gestão escolar se diferencia da gestão empresarial, já que esta possui uma natureza capitalista com fins lucrativos, enquanto, a gestão dentro da escola tem especificidades diferentes, pois o principal objectivo da escola é a transformação da sociedade a partir da educação dos principais agentes envolvidos.

Assim, Portes (s. d.) enfatiza que a escola só contribuirá para esta transformação a partir do momento em que procura contribuir para a cultura da classe trabalhadora, em que todos os

profissionais sabem e contribuem para o direccionamento dos objectivos escolares. A gestão escolar realmente comprometida com a transformação social deverá buscar meios que atinjam os interesses das sociedades a partir da sua participação nos seus processos de gestão; uma vez que nos dias de hoje, a escola é vista como responsabilidade de todos.

Pegoraro (2014) considera que existem diversas concepções de gestão escolar, contudo, o autor apresenta apenas duas concepções: a técnico-científica e a sócio-crítica.

Na visão técnico-científica, as relações escolares predominantes são de cunho burocrático e tecnicista, o director concentra em si todas as acções. A gestão se dá em uma linha vertical, as decisões e determinações são tomadas pelas hierarquias mais altas e repassadas as demais que tem de cumprir os projectos e programas já estabelecidos pela equipa directora, onde se dá mais ênfase as metas estabelecidas do que as pessoas, semelhante ao que acontecia na gestão científica, clássica e burocrática (Pegoraro, 2014).

Já a concepção sócio-crítica, a escola é como um processo de interacção de pessoas. Sujeitos que estão reunidos em torno de objectivos comuns e que planeiam projectos e programas democraticamente com a participação de todos. Buscando o envolvimento da comunidade escolar, para deliberar e tomar decisões (Pegoraro, 2014).

Nesse modelo é fundamental a colaboração de todos os sujeitos no processo educacional, uma vez que estão no mesmo horizonte e não existem hierarquias superiores, todos são importantes e têm papel de agentes transformadores dentro do processo educacional, tendo em conta que todos estão preocupados com o mesmo fim. Esta visão assemelha-se a teoria das relações humanas e mais desenvolvida pela de comportamento organizacional, assim como de equilíbrio organizacional que fundamentam a presente pesquisa.

Neste sentido, a GP visa a orientação dos processos sociais da escola, implicando assim, o construir juntos, permitir relações interpessoais sadias, o respeito ao outro como sujeito e ser humano consciente e digno, considerando as diferenças individuais e harmonizá-las em nome do enriquecimento do processo colectivo (Larocca & Girardi, 2011).

Tendo em conta que é a GP que garante a democrática numa escola, pois, pela participação de todos nas deliberações escolares e nas determinações dos objectivos e metas, é que se cria um melhor conhecimento do grupo e se propicia um ambiente de trabalho favorável a uma maior interacção entre membros da CI favorecendo uma motivação elevada e educação integradora e democrática em sua prática de forma generalizada (Pegoraro, 2014).

Portes (s. d.) faz referência ao processo participativo dentro das escolas, ao ressaltar que a participação eficaz implica que os professores discutam e analisem colectivamente a problemática pedagógica imanente à organização escolar. A partir dessa constante análise, eles terão a possibilidade de determinar meios para superar as dificuldades que julgarem como prioridade. Percebendo assim que o processo de participação é uma forma de todos tomarem as decisões conjuntamente, ao solucionarem os problemas e os desafios enfrentados.

Além disso, Gugliotti, Oliveira, Ribeiro *et al.* (2011) salientam que há uma série de vantagens na GP, uma vez que se valoriza as competências das pessoas. Os funcionários deixam de ser como meros espectadores e passam a ser agentes de gestão, atribuindo suas competências e habilidades, abrindo-se assim o espaço para a renegociação de objectivos de trabalho, das metas e das condições de trabalho.

Desta forma, a CI é tida como agente activa em todos processos escolares, desde produção, gestão e avaliação dos seus trabalhos/ conhecimentos. E, enquanto a GP for efectiva, o gestor do topo fica mais livre para desenvolver novos desafios, dando espaço a CI a se autogerir. Contudo, para tal é preciso que a CI esteja preparada, informada, a fim de conseguir se avaliar e se autogerir, deixando de lado as próprias tendências de cada membro, em prol das tendências escolares como um todo (Gugliotti, Oliveira, Ribeiro *et al.* 2011).

Uma vez que para atingir o objectivo da escola, todas as áreas são importantes, desde a mercadológica, passando pelos recursos humanos, produção, chegando até a área financeira (Santos, Lopes, Graças *et al.* 2002). Assim nas escolas, envolve-se desde agente da secretaria, do registo académico, da biblioteca, homens de segurança e de limpeza escolar, entre outras actividades administrativas, até aos professores e membros da direcção escolar.

Outrossim, o aumento da confiança da CI nas intenções e objectivos da escola, a melhoria das comunicações, o desenvolvimento da capacidade da comunidade, a resolução de situações problemáticas, o maior rendimento e a maior satisfação são alguns benefícios advindos da GP (Santos, Lopes, Graças *et al.* 2002).

Além disso, a participação dos membros da CI permite com que estes profissionais se sintam mais identificados com a escola e com os objectivos escolares daí, tornarem-se responsáveis e motivados para o alcance dos tais objectivos que com os quais se identificam.

Em fim, as principais vantagens da GP nas escolas se resumem em proporcionar maior confiança da CI, mais interacção e partilha dos desafios escolares entre a CI, colectividade de todas actividades escolares como a identificação de problemas e respectivas soluções, propostas para os projectos escolares (objectivos e metas), valorização e motivação da CI, autonomia, responsabilidade e autogestão da CI, o sentimento de pertença da CI na escola, entre outras.

2.3. GP e sua influência na Motivação da CI das escolas em Moçambique

Segundo Vivan (2008), a gestão de pessoas é pertinente às questões relacionadas à execução do trabalho, ou seja, o compromisso da CI com o projecto pedagógico, considerando o incentivo a essa participação, o desenvolvimento de equipas e lideranças, e a valorização e motivação das pessoas, a formação continuada e a avaliação de seu desempenho.

Assim, quanto a GP para que as escolas funcionem deve se incluem seguintes ideias:

Assumir em todo o seu pessoal o impulso de se levar algo a cabo, que está para fabricar bem e não para perder tempo, que querem fazer um bom trabalho; assumir que as pessoas preferem sentir-se importantes, necessárias, úteis, afortunadas, orgulhosas e respeitadas; que se deve confiar em todas as pessoas; que todas as pessoas têm que estar informadas o mais possível de tantos factos e verdades como seja possível, e de tudo o que seja relevante em sua circunstância e em última instância, assumir que há uma preferência ou tendência a identificar-se cada vez mais com o mundo e um conjunto de valores como a verdade, a justiça, a perfeição e coisas parecidas (Silva, Wolf & Costa, s. d., p. 7).

A gestão compreende, sobretudo, em ajudar as pessoas a perceberem um sentido maior do que fazem, criar e manter um clima de confiança e encorajamento para todos, e articular o senso de pertencimento a partir da participação dos membros internos da escola (Vivan, 2008).

Assim como se viu que a GP nas organizações escolares estimula a motivação e a entrega da comunidade intra-escolar, tendo em conta que a CI da escola pode contribuir de diferentes formas para o bem-comum escolar.

Desta forma, a GP escolar é a condução de um grupo de pessoas, transformando-o numa equipa que gera resultados escolares. É a habilidade de motivar e influenciar os liderados, de forma ética e positiva, para que contribuam voluntariamente e com entusiasmo para alcançar os objectivos da equipa da escola (Souza, Lopes & Rocha, 2016).

Neste sentido nota-se que nos ambientes laborais é aceitável que uma GP efectiva, dinâmica e racional, seja um indicador básico da excelência da motivação do comportamento da CI nas escolas.

Santos, Lopes, Graças *et al.* (2002) salientam que para a GP possa ser eficiente, o processo de decisão deve ser totalmente delegado e descentralizado, as informações totalmente compartilhadas, sendo que a comunicação deve observar os princípios de clareza, coerência e adequação e os sistemas de recompensas materiais e salariais devem ser frequentes, com punições raras e definidas pelo grupo.

Nisto, a implantação duma GP necessita de coerência em três fundamentos organizacionais:

- a) Estrutura: as organizações mais descentralizadas viabilizam o contacto entre os níveis decisorial e operacional o que acarreta a melhoria no sistema de comunicação, agilização das decisões, redução de custos, definição clara de objectivos e das responsabilidades, além da transformação da burocracia em uma escola dinâmica.
- b) Cultura: o modo de vida, o sistema de crenças e valores sociais da escola devem ser cultivados de forma a desenvolver o envolvimento, a contribuição e a responsabilidade que são aspectos indispensáveis à participação.
- c) Clima: a estrutura e a cultura escolar geram uma atmosfera psicológica e características próprias que devem ser orgânicas e dinâmicas, influenciando de forma benéfica o desempenho humano e a participação (Santos, Lopes, Graças *et al.* 2002, p. 19).

Neste sentido, Vivan (2008) diz que para realizar uma gestão democrática é preciso acreditar que a actuação de todos conjuntamente têm mais chances de encontrar os caminhos para atender às

expectativas da sociedade a respeito da actuação da escola. Para que a acção colectiva aconteça em harmonia e atinja resultados positivos. Ainda Vivan (2008, pp. 42-43) avança que é imprescindível os seguintes aspectos básicos:

Valores fornecidos pelo ambiente escolar; confiabilidade e encorajamento por parte dos professores; unidade escolar disciplinada; interdisciplinaridade de disciplinas; planeamento ou preparação de aulas condizentes com o nível de aprendizagem do aluno, e com conhecimentos e informações actualizadas; avaliações realizadas em conjunto e a partilha dos seus resultados; planos, objectivos e metas construídos conjuntamente por professores e supervisão pedagogia; sigilo quanto a falhas, erros, indisciplinas por parte de professores; diálogo entre direcção e professores acerca dos resultados escolares.

Nas apresentações deste autor, se assume que os valores escolares devem advir da comunidade (contexto vivente) e devem ser construídos constantemente dentro da confiança dos membros que fazem parte da mesma CI para que haja participação franca.

Ademais, um dos factores que está ligado à motivação da CI é a sua qualidade de vida (saúde e higiene laboral, segurança e estabilidade profissional, valorização e estima humana e profissional; entre outros aspectos), dessa forma, a motivação e a qualidade de vida andam juntas, pois passam a ser factores relevantes no âmbito profissional (Teixeira & Siqueira, 2017).

Staudt e Reggiori (s. d., p. 9) enfatizam que “são as necessidades de cada um que demonstram a motivação individual”. Assim como Teixeira e Siqueira (2017) salientam que cinquenta por cento da motivação vem de dentro da pessoa e cinquenta por cento provém de seu ambiente, em especial da gestão encontrada na organização. Compreende-se, diante disso, que só é possível motivar uma equipa de trabalho se a pessoa em si estiver motivada, nesse caso a gestão escolar complementa.

Nisto, cada indivíduo possui seu potencial de força motivacional, e não faz sentido, querer motivá-lo somente oferecendo-o recompensas extrínsecas. O que cada gestor deve fazer é oferecer recursos que permitam com que cada indivíduo exerça suas actividades de forma competente, demonstrando todo seu potencial motivacional intrínseco. Toda escola que despreza as diferenças entre as pessoas tende à ineficiência, partindo desse princípio, cabe ao gestor o desafio de identificar a diversidade que compõe a equipa e usá-la a favor dos objectivos escolares (Souza, Lopes & Rocha, 2016).

Pois, a GP escolar para Xavier e Oliveira (2009), é concebida como um modelo escolar em que a actuação dos actores envolvidos na tomada de decisão é feita num mesmo plano, em que um não se sobrepõe ao outro, e todos compartilham as mesmas informações. Estes autores concebem que numa escola não pode haver monopólio da informação importante sobre o andamento da própria escola de modo que todos sendo fontes de criação, agentes de processamento e conhecedores da informação, se envolvam no dinamismo da própria escola, activamente.

Assim como Vivan (2008) avança que a articulação deve acontecer para garantir respeito e reforço aos princípios de incentivar a criatividade, a afectividades, a valorização da qualidade e do aprimoramento constante; promover a crítica das formas de trabalho, promover a política de igualdade valorizando a equidade, o exercício dos direitos e deveres da cidadania combatendo o preconceito e a discriminação; basear se na ética da identidade (fundamentos do humanismo), enfatizar a responsabilidade e a solidariedade.

Tangente ao desenvolvimento (da gestão e motivação) da CI, o MINED (2012, p. 105) realça sobre a formação, capacitação e motivação do capital humano, através da/o:

Elaboração de planos de formação plurianuais e do desenvolvimento de modalidades de acesso ao conhecimento, com particular atenção para a capacitação na área de POEMA; priorização da capacitação dos directores das escolas, na área de gestão escolar; garantia da ligação entre a formação/ capacitação e a progressão na carreira, em função das necessidades do sector; desenvolvimento da formação de directores, técnicos de educação, técnicos de recursos humanos, técnicos financeiros e de educadores; desenvolvimento e implementação de um plano de aquisição e assistência técnica, com vista a complementar a capacidade actual da instituição.

Uma vez que dentro do processo democrático e descentralizado que o País está passar, a GP escolar propicia igualdade de condições na participação e distribuição equitativa de poder, responsabilidades e benefícios, contribuindo assim para a valorização e motivação da comunidade dentro de cada escola.

Contudo, o Ministério não aprofunda sobre questões motivacionais, pois, pelos aspectos referenciados, nota-se que a gestão estimula na motivação da CI na medida em que se implementa planos de formação/ capacitação, progressos de carreira e suas respectivas recompensas. Neste

sentido, o ministério se limita na visão de se assumir que a motivação advém das recompensas mais satisfatórias à CI como funcionários escolares.

Tabela 5. Gestão Participativa *versus* motivação da Comunidade Interna

Gestão Participativa	Motivação da Comunidade Interna
Dar poder, delegar autoridade, responsabilidade e valor aos membros da CI;	Incentivo da CI revelando-a que é importante e elemento-chave para o ser escolar;
Gestão horizontal dando-lhes autonomia e liberdade durante o exercício das suas funções;	Sentimentos de confiança e de auto-estima no trabalho educacional;
Reconhecer e elogiar o bom trabalho e enfatizar no treinamento e capacitação da CI;	Partilha de informações; sentimentos de profissional competente e desenvolvido;
Definir metas e objectivos escolares de forma conjunta/ partilhada;	Envolvimento dos membros da CI na tomada das decisões inerente aos processos laborais;
Avaliar o desempenho escolar em vista a correcção dos erros (supervisão e acompanhamento mútuos).	Participação nas celebrações pelos bons resultados e criatividade dos profissionais e correcção educativa dos membros da CI.

Fonte: adaptado pelo autor.

2.3.1. Gestão escolar em Moçambique

Alguns directores de escola não têm, inclusivamente, formação docente. Além disso, todos os directores de escola são obrigados a leccionar, dando, muitas vezes, aulas em dois turnos ou fazendo horas extras no Ensino Primário do 2º ciclo, o que reduz o tempo de que dispõem para realizar a gestão e supervisão escolar (UNICEF, 2010).

Enquanto, MINED (2010, p. 24) considera que “os gestores são os líderes dos processos de melhoria e com o seu exemplo inspiram as novas gerações de professores e técnicos de administração”. Nisto, entende-se que não há nenhum curso de formação de directores de escola em Moçambique, portanto, todos os directores de escola são apenas professores que foram considerados aptos para desempenhar essa função e devem ser exemplares mesmo sem uma formação específica.

A gestão escolar em Moçambique está num momento de transição do ‘sistema da administração escolar’ para o ‘sistema da gestão educativa estratégica’. Estes sistemas têm as seguintes características:

Tabela 6. Evolução da gestão da educação moçambicana

Administração Escolar	Gestão Educativa Estratégica
Baixa presença do elemento pedagógico;	Centralidade do aspecto pedagógico;
Ênfase nas rotinas;	Habilidade para lidar com aspectos complexos fora das rotinas;
Trabalhos isolados e fragmentados;	Trabalho em equipa e com a comunidade;
Estruturas que implementam decisões tomadas em níveis centralizados;	Abertura à aprendizagem e à inovação a partir das experiências locais;
Autoridade impessoal e fiscalizadora;	Supervisão, assessoria e orientação para a melhoria profissional;
Estruturas sem clareza sobre os resultados desejados;	Culturas organizacionais coesas em torno duma visão do futuro;
Observações e explicações simplificadas e esquemáticas.	Intervenções atempadas, simples, sistemáticas e estratégicas.

Fonte: adaptado em MINED (2010).

Nesta transição, percebe-se que na visão administrativa há tendências de centralização das actividades educacionais, e na gestão pedagógica há inclinações da descentralização, o que permite a possibilidade de conceder poder de autonomia e democratização das escolas, contribuindo assim para a gestão mais participativa e de transparência.

Nesta vertente, o papel do Estado ganha dimensões diferenciadas: A Educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a universalidade e laicidade no quadro da realização dos objectivos fundamentais consagrados na Constituição (Francisco, 2015).

Como se vê, o MINED (2010) diz que a nível central, o Ministério da Educação tem a função principal de planear, orçamentar e supervisionar a implementação das políticas do sector. A nível das províncias, as Direcções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC) têm o papel principal de

gerir a implementação das actividades de forma a se alcançar os objectivos nacionais do sector da Educação, reduzindo as disparidades entre os distritos.

As DPEC's têm o papel de monitorar as tendências históricas da província através dos indicadores e metas, identificar pontos de estrangulamento, buscar as soluções mais eficazes e de melhor custo-benefício. As DPEC's são também o canal de coordenação com outros sectores provinciais para fazer constar nos planos territoriais (província e distritos) os principais objectivos e metas específicas do sector (MINED, 2010).

Sendo assim, os distritos vêm recebendo transferências progressivas de recursos e responsabilidades que eram até há pouco tempo dos níveis superiores de governação. Este é um processo de mudança que está a gerar desafios constantes para os técnicos gestores dos distritos, uma vez que se vêem, de forma crescente, com novas tarefas e atribuições. Nos distritos, o sector da Educação é gerido pelos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT). Cabe aos distritos garantir o bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino; promover a luta contra o analfabetismo e promover a ligação escola-comunidade (MINED, 2010).

Desta forma, a gestão do SNE é do topo à base, passando em três níveis administrativos:

- Nível Central: conceber, planificar, coordenar e avaliar todo o sistema educativo;
- Nível Provincial: apoiar e gerir os recursos humanos, materiais e financeiros. É nele que se acomodam as tarefas de implementação das orientações e das políticas educativas definidas centralmente;
- Nível Local/ Distrital: a funcionalidade específica dos estabelecimentos de ensino, particularmente do nível primário e ainda dos equipamentos escolares, competindo lhes, especificamente a supervisão administrativa quanto ao uso desses meios (Francisco, 2015, p. 1368).

Esta visão do MINED é criticada negativamente pelo Nhanice (2013) ao afirmar que em Moçambique, a gestão da educação da Política Nacional de Educação (PNE) visava a centralização, actualmente se prevêem a descentralização das acções referentes à planificação e administração do Sistema Nacional de Educação (SNE), para que o Ministério da Educação se ocupe da coordenação e regulamentação, a verdade é que volvidos mais de uma década após a aprovação da PNE, a gestão do sistema educativo, parece-nos ainda centralizada. O autor dá exemplos da centralização como:

A indicação dos corpos directivos de escolas, o funcionamento do programa de apoio directo às escolas. O apoio directo às escolas é um programa de financiamento às mesmas em que o MINED envia directamente as escolas o dinheiro para estas realizarem pequenas despesas previstas no manual de procedimento. O critério da distribuição do apoio directo é o número de alunos matriculados em cada escola e a sua utilização obedece a critérios pré-definidos (Nhanice, 2013, p. 27).

Assim como no que se refere ao Conselho da Escola (CE), vendo a escola como autónoma com possibilidade de se autogerir, a partir dos processos de descentralização, o próprio manual do apoio ao CE feito pelo MINEDH (2015, p. 10) impõe os princípios de funcionamento e orientação do conselho da escola como “respeito pelos documentos normativos, orientadores e limites e padrões éticos; promoção da unidade e participação da comunidade na melhoria da aprendizagem dos alunos, combate da corrupção, do acesso e retenção das crianças (órfãs e raparigas) e com necessidades educativas especiais, entre outros princípios”.

Contudo, “tentar entender ou definir o termo descentralização como um conceito oposto ou antitético à centralização pode incorrer numa tentativa enviesada, ou mesmo limitada” (Novaes & Fialho, 2010, p. 588).

É nesse sentido que a GP ganha destaque nos debates educacionais, voltando-se para defesa de uma gestão escolar democrático-participativa, dinâmica, visando com isso, superar os constrangimentos existentes, da administração centralizadora.

Em Moçambique, apesar da garantia expressa nos documentos oficiais apelando para a gestão democrática, a sua implementação ainda não é totalmente compreendida e incorporada à prática social e educacional. Por exemplo, “nos termos da Resolução 8/2005, que aprova os qualificadores dos directores de escolas, o acesso ao cargo de direcção da escola do ensino básico é por indicação, pelos poderes públicos, caso reúna os requisitos exigidos para o exercício da função” (Nhanice, 2013, p. 24). Contudo, o autor não especificou os tais requisitos.

2.3.2. Descentralização da educação moçambicana como forma de promover a participação na gestão escolar

Novaes e Fialho (2010) entendem o termo descentralização como utilizado no campo da gestão educacional que lhe é atribuído uma condição instrumental, capaz de resolver muitos e diferentes problemas que afectam as instituições de ensino.

Descentralização, em linhas gerais pode-se considerar que esse termo se caracteriza como um processo que confere às estruturas político-administrativas locais, autoridade para a formulação e decisão acerca de suas políticas e necessidades de natureza locais. A descentralização assume, a partir desse ponto de vista, uma característica de transferência de atribuições, o que implica em certo grau de poder para as estruturas locais (Novaes & Fialho, 2010).

Assim como a Delegação sendo um dos tipos de descentralização, ela inclui a transferência de autoridade de tomada de decisões de unidades hierárquicas mais elevadas para unidades mais baixas, mas essa autoridade pode ser retirada segundo a vontade da unidade delegante (Francisco, 2015, p. 1375).

Segundo a Estratégia Global da Reforma do Sector Público (2001), em Moçambique, as grandes mudanças ligadas ao processo de GP foram mais notáveis a partir da descentralização que aconteceu através do plano da reforma dos sectores públicos. Uma vez que a Reforma é o conjunto de acções de carácter transversal ou horizontal e processos de mudanças que devem ser empreendidos para que os serviços públicos prestados nos diferentes sectores sejam melhorados.

E, o Boletim da República (1997) a partir da Lei 2/97 aprova o quadro jurídico para a implantação das autarquias locais. A partir desta lei nota-se grandes transformações ligadas a descentralização, a transferência do poder central ao local, como se pode evidenciar que no artigo 7 da mesma lei fala-se da autonomia, em que as autarquias locais gozam da autonomia administrativa, financeira e patrimonial; o que comunga com o Diploma Ministerial 119/2014 que determina a transferência, a título definitivo da gestão e operacionalização dos silos do Estado.

Para Francisco (2015) essa tendência centralizadora vigorou até 1992, em termos legais, quando foi promulgada em Maio de 1992, a Lei 6/92 que introduz uma descentralização do SNE e, assim, de forma gradativa a gestão começa a ter uma ligeira descentralização.

A GP pode e deve ser tanto endógena como exógena à escola. Na escolar, a participação deve existir desde o início das conversações para se formar a parceria, na determinação de seus objectivos, de sua missão e nas responsabilidades e direitos de todos os parceiros (Santos, Lopes, Graças *et al.* 2002).

Daí, entende-se que a CI é necessariamente parte fundamental da escola, é a parte mais importante que o próprio director como seu representante, ademais, o próprio director é membro desta CI, porque ele é também comprometido com os mesmos objectivos educacionais. Por isso, deve se preocupar em acolher as sensibilidades e contribuições de todos.

Nisto, MINED (2012) salienta que a gestão do sector da educação integra-se no ciclo nacional de POEMA. O desenvolvimento, nesta área, integra-se nas reformas ao nível do sector público do País. Assim, o desenvolvimento do sector público parte de uma visão holística em relação ao conceito de ‘boa gestão’ que incorpora: a descentralização do poder na tomada de decisões e de gestão, a profissionalização do sistema e dos seus funcionários, a transparência e a responsabilização na alocação e aplicação dos recursos disponíveis.

Neste sentido, o MINED procura conceder autonomia as escolas moçambicanas num processo de descentralização, como se viu anteriormente sobre as funções centrais, provinciais e distrais. Assim como Mendonça (2012, p. 11) defende uma gestão de transparência, salientando que “os professores têm o direito de saber quais as intenções de um director e o porquê da proposta de certos objectivos e acções”, que se efectiva a partir da GP.

Ademais, Souza, Lopes e Rocha (2016) salientam que o modelo de gestão actual não é mais baseado na rígida obediência dos funcionários aos seus gestores. Pois, cada pessoa apresenta um tipo de competência, e a gestão deve descobrir a melhor forma de aproveitar tal particularidade em prol da escola, essa prática contribuirá para a realização de objectivos pessoais e escolares.

Pois, a GP visa aproveitar da melhor forma os pensamentos, habilidades e experiências de todos os intervenientes da instituição a fim de contribuírem para o desenvolvimento da escola.

2.3.3. Conselho da escola como órgão fundamental para a GP das escolas moçambicanas.

Na gestão democrática de educação, o Conselho da Escola (CE) constitui um dos mais importantes mecanismos de democratização da gestão de uma escola. Na direcção quanto mais activa e ampla for a participação dos membros do CE, maiores serão as possibilidades de fortalecimento dos mecanismos de participação e decisões colectivas.

Etimologicamente, o termo ‘conselho’ vem do latim *consilium* que significa ouvir alguém ou ser ouvido por alguém, permitindo um bom senso. É do interesse comum ter conhecimento do que se passa no interior de um órgão que tenha algum poder decisório sobre a vida social. O dar a conhecer de actos e decisões que implicam uma comunidade e são comuns a todos os indivíduos só pode ser produto de uma audição maior (Barroso, s. d.).

Daí, o CE representa o espaço de uma gestão democrática, a interacção directa da comunidade escolar. Efectiva-se por meio do envolvimento dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, garantindo voz e participação activa na escola a todas as instâncias. Constitui-se em um espaço de discussão e debate sobre os desafios e problemas encontrados no âmbito escolar. Actua, ainda, como instância fiscalizadora e mobilizadora das acções desenvolvidas na escola (Barroso, s. d.).

Para Nhanice (2013), é muitíssimo importante o funcionamento do CE e da transparência do processo de escolha dos directores de escolas. Pois, as formas de escolha dos directores de escolas são importantes, porque, elas podem favorecer ou não a participação da CI para o bem-comum.

Os CE’s instituídos são espaços de exercício da cidadania e valorização do sentimento de pertencimento, de acolhimento da pluralidade das vozes da comunidade, da incorporação e de defesa dos direitos sociais. Nisto, o conselho torna-se como um dos instrumentos que permite a participação efectiva em todas esferas escolares (Barroso, s. d.).

Assim, na visão de Nhanice (2013) pensar na democratização da escola significa definir com clareza a função social da escola. Implica também questionar ‘para que serve a escola? Quais são

as suas funções básicas?’. A reflexão sobre essas questões deve ser parte da acção dos diferentes segmentos da comunidade escolar no processo de escolha do dirigente escolar.

Nessa óptica, as eleições escolares, tanto para os cargos de dirigentes como para compor os CE’s são canais de participação e vislumbra a transformação das relações sociais autoritárias da sociedade, contribuindo para a valorização e motivação dos profissionais escolares.

Daí que, a efectiva participação no CE inerente a gestão escolar assegura o espaço democrático e dialógico. Pois, o Conselho é co-responsável pelo gerenciamento administrativo e pedagógico da escola, tendo, um papel directivo. E ainda garante, enquanto representação colectiva, consistência dos planeamentos e projectos propostos pela comunidade escolar (Pegoraro, 2014).

O MINED (2012, p. 17) encoraja a participação da CI da escola e externa, na gestão. Pois avança que “o governo promove uma participação activa e democrática da sociedade na gestão escolar, com base no princípio de que a escola é património da comunidade, local onde a sociedade formalmente transmite às novas gerações as experiências acumuladas de âmbito sociocultural e científico da humanidade”.

Nesta vertente, o CE é composto pelos representantes desta duas comunidades (interna e externa). Contudo, o foco deste estudo se limita apenas na CI pois, tem a ver com a motivação desta CI enquanto profissionais.

Desta forma, o MINEDH (2015, pp. 14-15) a partir do artigo 12 do Regulamento do Ensino Secundário clarifica que o CE deve se compor por “Presidente do Conselho da Escola, o Director da Escola e o Colectivo de Direcção, 2 representantes dos professores, o Chefe do Clube Escolar, 1 Chefe de turma por ciclo (em representação dos alunos), Comissão de Pais (Representantes da Comunidade externa), o Chefe da Secretaria (em representação do pessoal administrativo e auxiliar)”.

Pois, a participação destes na vida da escola é importante para garantia de GP e transparente, bom aproveitamento escolar, bom desempenho da CI, participação activa dos pais e encarregados de educação no acompanhamento do desempenho dos seus educandos e avaliação permanente da escola.

Desta forma, o CE ao se preocupar com a representatividade não exprime e nem permite a participação activa e directa de todos os membros da CI, em vista a perceber e acolher as suas preocupações que podem contribuir para a sua motivação ou desmotivação.

Embora, Nhanice (2013) saliente que a participação dos diferentes segmentos no CE prende-se com a necessidade de assegurar uma boa gestão escolar, um bom aproveitamento escolar, um bom desempenho da CI e uma gestão transparente dos recursos.

Mas torna-se uma utopia em alcançar estes objectivos com sucesso enquanto não houver uma participação directa e activa porque cada membro da CI tem suas convicções e contribuições próprias que nenhum representante poderia exprimir da forma como o dono exprime.

De salientar que o conselho embora seja presidido pelo membro da comunidade externa, mas para a sua criação nas escolas é o papel do director da escola. Por isso, o director acaba sendo um membro nuclear, para a existência e o funcionamento do CE.

Pois, o MINED (2012, p. 37) fala da boa governação tendo como um dos princípios “a transparência dos actos governativos, alocação e gestão de recursos humanos e financeiros, prestação de contas para se atingirem os objectivos do sector; oportunidade para os cidadãos influenciarem as decisões políticas, a gestão e monitoria da sua implementação”.

Desta forma, o Ministério está ciente de que a boa governação passa necessariamente pela participação dos demais actores educacionais nas políticas e planos educacionais dentro e fora das escolas. Daí, a composição do CE como órgão máximo de participação e democratização nos processos de gestão escolar.

Tendo em conta que um aspecto central na governação dos programas e recursos do sector consiste na aplicação eficiente e eficaz dos recursos disponíveis para obtenção de melhores resultados “fazer mais e melhor com aquilo que temos!” (MINED, 2012, p. 37).

Ligado a GP e sua influência na motivação da CI dentro do CE o MINEDH (2015, p. 18) identifica as seguintes funções do presidente do conselho escolar como um líder capaz de:

Criar um ambiente para que toda a comunidade escolar fique motivada e dê o seu melhor em benefício da escola; mostrar que todos os integrantes da comunidade escolar são importantes para o bom funcionamento da escola; ouvir as preocupações/ opiniões de todos; manter a comunidade escolar informada e envolvida no conjunto de actividades e tarefas planificadas; delegar responsabilidades e autoridade, para que a comunidade escolar possa ter iniciativas e procure sempre resolver os problemas que se apresentam à escola; produzir mudanças que conduzam ao sucesso escolar.

Lembrar que quanto maior for a afinidade entre os professores e alunos, melhor será a motivação do processo de ensino e aprendizagem, pois mais facilmente os alunos compreenderão o sentido de estudar o que está sendo apresentado pelo professor e terão a curiosidade de buscar novas informações que possam complementar a aula (Teixeira & Siqueira, 2017).

MINEDH (2015, pp. 12-13) apresenta as principais competências do CE:

Analisar a aplicação das directrizes e metas da instituição e propor aspectos que achar mais pertinentes sobre a matéria; apreciar e pronunciar-se sobre a condução de projectos de apoio material ou psicopedagógico; pronunciar-se sobre a melhor aplicação de todos os fundos da escola: do orçamento do Estado, provenientes da contribuição da comunidade e outras receitas; (...) aprovar os relatórios da Escola e o Regulamento Interno da Escola e promover a sua aplicação; aprovar o Plano Anual e Plano Estratégico da Escola e promover a sua implementação; apreciar o relatório da escola sobre o seu desempenho no período entre cada reunião e propor as formas de melhorar o trabalho; propor aos órgãos competentes a continuação ou cessação do mandato do Director da Escola e dos membros do Colectivo de Direcção da Escola.

Tudo isto contribui para o estímulo motivacional da CI enquanto membros activos do CE, uma vez que a motivação dos educadores influencia na motivação dos educandos. Contudo, mesmo que o CE seja órgão máximo e participativo da gestão escolar, percebe-se na sua constituição que nem toda CI participa, pois é uma participação representativa como já se referenciou.

2.3.4. Qualidade escolar a partir da GP e a motivação da CI.

Para análise da qualidade escolar, o MINED (2014) identifica alguns padrões e indicadores que estão agrupados em três dimensões, nomeadamente: Planificação, Administração e Gestão Escolar; Infra-estrutura, Equipamento e Ambiente Escolar; e Processo de Ensino-Aprendizagem. Neste estudo, o foco será da primeira dimensão porque está ligada ao tema em estudo.

I. Dimensão 1: Planificação, Administração e Gestão Escolar

Nesta dimensão aponta-se, essencialmente, as formas de organização e planificação do trabalho da CI, acesso e assiduidade dos alunos à escola, disponibilidade do material básico necessário para o funcionamento da escola e controlo das actividades pedagógicas.

Na tabela abaixo, atinente à dimensão Planificação, Administração e Gestão Escolar, estão apresentados os padrões, indicadores e as respectivas evidências de qualidade escolar.

Tabela 7. Dimensão sobre: Planificação, Administração e Gestão Escolar

Padrão	Indicador	Evidências
	Planificação da escola;	Existência do Plano de Desenvolvimento da Escola e do Plano Anual da Escola e seu grau de cumprimento; Relatórios de monitoria dos planos.
	1.1.2. Planificação financeira e execução orçamental da escola;	Existência do Plano Financeiro da Escola e seu grau de cumprimento e Balancetes de execução;
	1.1.3. Participação inclusiva dos actores na planificação e transparência na gestão escolar;	Actas de reuniões;
		Documentos de escrituração escolar mencionados no artigo 57 do REGEB ⁹ devidamente preenchidos e conservados;

⁹ Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB), neste artigo 57 reflecte que fazem parte da escrituração escolar os seguintes documentos “Boletim de Matrícula (na 1ª e 6ª classes); b) Processo Individual do Aluno; c) Livro de Matrícula; d) Livro de Turma; e) Livro de Notas do Professor; f) Caderneta Escolar do aluno; g) Mapas de Levantamento Estatístico sobre efectivos escolares; h) Mapas de Levantamento Estatístico sobre o Aproveitamento Escolar; i) Pauta de frequência; j) Boletim de inscrição de exame; k) Pauta de Exame; l) Termo de exame; Boletim do candidato ao exame; m) Boletim de desempenho pedagógico; n) Certificado de habilitações; o) Diploma; p) Livros de Registo de Correspondência: um de entrada e outro de saída; q) Guia de Transferência; r) Balancetes de Administração Escolar; s) Livro de protocolo de cheques; t) Livro de cheques; u) Livro de registo de salários; v) Livro de Ponto para

1.1. Eficiente gestão da escola	1.1.4. Preenchimento e conservação dos documentos de escrituração escolar;	
	1.1.5. Adequação aos requisitos e qualificações dos gestores e dos professores;	Certificado de habilitações e <i>curriculum vitae</i> ;
	1.1.6. Formação contínua dos professores;	Mapa de controlo de formação contínua;
	1.1.7. Estabilidade do corpo docente;	Permanência de professores na escola num intervalo mínimo de cinco anos;
1.2. Eficiente controlo das Actividades Pedagógicas	1.4.1. Controlo da planificação de aulas;	Actas das sessões de planificação;
		Planos de aula assinados pelo Director Adjunto Pedagógico ou coordenador de ciclo ou de área;
	1.2.2. Assistência às aulas;	Plano de assistência às aulas;
		Fichas de assistência;
	1.2.3. Controlo da assiduidade dos alunos;	Mapa de controlo de assiduidade dos alunos;
	1.2.4. Controlo da assiduidade dos professores;	Mapa de controlo de assiduidade dos professores;
1.2.5. Rácio professor/ aluno;	Listas dos alunos por turma;	
1.3. Eficiente gestão de evidências de qualidade	1.3.1. Conservação de evidências;	Existência de espaço ou pastas de arquivo;
	1.3.2. Uso das evidências para a melhoria do desempenho escolar.	Plano de acção para melhoria do desempenho.

Fonte: Adaptado a partir do (MINED, 2014, pp. 7-8).

outros funcionários; w) Processo individual do professor e de outros funcionários da escola; x) Termo de dispensa; y) Livro de actas; z) Livro de Visitas ou de Honra; aa) Livro de reclamações” (MINED, 2011; pp. 41-42).

Esta primeira dimensão concilia-se com a visão de Paro (1992) ao falar das condições materiais escolares como a base para a qualidade educacional: material didáctico, espaço físico próprio para suas funções, móveis e equipamentos em boas condições, a CI satisfatória, existência de recursos materiais e financeiros para fazer frente às necessidades mais elementares da escola.

Contudo, a tabela acima, quanto ao primeiro padrão (Eficiente gestão da escola) nos seus indicadores e evidências fala-se da gestão de transparência e a inclusão dos professores quanto a sua formação contínua e permanência na escola, que pressupõe a prestação de contas quanto aos planificadores financeiros e de desenvolvimento profissional, entre outras actividades à sua CI. Contudo, nota-se alguma atenção ao corpo docente e uma exclusão do pessoal não-docente escolar.

Quanto ao controlo das actividades pedagógicas, que é o segundo padrão desta dimensão, os seus indicadores e evidências enfatizam o controlo das actividades dos professores inerente aos alunos, assim como a participação dos alunos nas aulas. O que se torna semelhante ao primeiro ponto, exclui-se totalmente a participação do corpo não-docente nesta área pedagógica, o que contribui na percepção de que nas escolas moçambicanas, o próprio MINED não está atento a inclusão do corpo não-docente nas actividades académicas da escola.

Pois, este pessoal trabalhando nos seus diversos sectores pode contribuir de diferentes maneiras para aprendizagem dos alunos, no caso da secretaria e da biblioteca, mesmo os jardineiros escolares, tornando assim a escola toda um campo de conhecimento e aprendizagem, pois não se ensina e se aprende só dentro da sala de aulas.

Como ilustra o Ministério da Educação (2006, p. 83) dando o exemplo abaixo sobre a importância duma GP escolar:

Em uma aula de ciências onde a professora ensinava sobre higiene e bons hábitos, ela explicou que a água necessitava ser filtrada ou fervida antes de ser consumida. Um trabalhador não-docente entrou na sala e colocou água na parte de baixo do filtro sem que esta tivesse sido filtrada ou fervida. O director da escola, presenciando o facto, convocou todos os funcionários para uma reunião. Explicou então que as crianças aprendem muito mais com o que vêem do que com o que é meramente verbalizado e ilustrou sua fala com o episódio ocorrido naquela sala de aula, explicando que, naquele caso, o acto do servidor não contribuiu com o processo de formação encaminhado pela professora de ciências. (...); o director disse que o envolvimento de todos, cada um em sua respectiva função, era fundamental para a garantia da interacção, construção e

qualidade da escola. O trabalhador não-docente em questão defendeu-se dizendo que não tinha noção da importância de seu trabalho para o ensino dos alunos.

Este exemplo ilustra a pertinência do envolvimento de todos membros da CI seja na sua formação inicial e contínua assim como nas actividades escolares de cada um que sempre devem concorrer para o mesmo fim, que é de educar.

Além da primeira dimensão acima detalhada, existem também 2 dimensões como a de Infra-Estruturas, Equipamento e Ambiente Escolar “as condições mínimas necessárias para garantir o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, são e seguro, onde as crianças desenvolvem o respeito pelo seu semelhante e pela sociedade” (MINED (2014, p. 9); e, a dimensão de Processo de Ensino-Aprendizagem “os indicadores de qualidade referem-se a todos os aspectos que favorecem a aprendizagem” (MINED, 2014, p. 12).

Assim como, Mayer, Mullens e Moore (2000) assumem que liderança escolar é que fornece orientação e apoio; os objectivos escolares devem ser claramente identificados, comunicados e promulgados; promover uma CI da escola que colectivamente assume a responsabilidade pelo aprendizado do aluno; promover a disciplina escolar que estabelece um ambiente ordenado propício à aprendizagem; e permitir a organização académica e clima escolar que desafia e apoia os alunos em direcção à alta realização.

Finalmente, Souza, Lopes e Rocha (2016, p. 13) falam da “GP, na qual as pessoas têm a liberdade para participar, sugerir, questionar, ou seja, elas são envolvidas e estimuladas a contribuir” para o alcance da qualidade escolar e satisfação das necessidades dos educandos e da CI como profissionais.

2.3.5. Composição e Funções da Direcção Escolar em vista a motivação da CI.

O gestor/ director escolar é o impulsor fundamental do processo participativo, portanto espera-se que ele tenha atitude interactiva perante as questões estratégicas da escola, saiba tomar decisões estabelecendo prioridades, esteja voltado para o processo de inovação, além de saber delegar (Santos, Lopes, Graças, *et al.* 2002).

Porque, isto permite com que cada pessoa se sinta verdadeiramente útil nas actividades que pelas quais é responsável. Neste sentido, Esteves (2015) concebe que o objectivo da gestão intermédia é proporcionar coordenação e orientação à escola e incentivar a colaboração de todos. Estas equipas cobrem áreas como o grupo disciplinar, a coordenação do conselho de turma, a adaptação curricular e as relações com os encarregados de educação.

Neste contexto, a criação de gestão intermédia é essencial para o sucesso da escola, uma vez que a gestão escolar usa necessariamente a intermediária como meio de harmonização com a operacional. Assim, cada membro da CI deve pertencer pelo menos numa destas três dimensões de gestão: estratégica, intermediária e operacional, a maioria na gestão operacional ou produtiva.

Em relação à participação da CI na construção da realidade da escola, Portes (s. d.) ressalta que alguns gestores encaram a participação da CI como sendo ao mesmo tempo crucial e problemática. Neste caso, cabe ao gestor amenizar ou acalmar os problemas irrelevantes e enfatizar a importância de uma prática reflexiva e educativa, mais consciente de seu papel, que é o ensino e aprendizagem dos alunos e, principalmente, a qualidade do trabalho pedagógico.

Desta forma, MINEDH (2015, p. 14) evocando o artigo 15 do Regulamento do Ensino Secundário, apresenta a seguinte composição da direcção escolar “Director da Escola; Director Adjunto-Pedagógico; Director Adjunto-Administrativo/ Chefe da Secretaria; em que no exercício das funções a Direcção da Escola conta com o apoio dos Delegados de Disciplina; Directores de Classe e de Turma”. Esta é a forma evidente da partilha do poder que o MINEDH moçambicano encoraja que se viva em todas escolas secundárias.

Apesar de alguns gestores escolares considerarem pouco importante a participação dos seus colegas, mas acredita-se que a participação deles na gestão da escola é tão importante quanto à participação dos demais interessados, visto que a CI está em todo momento com os alunos e conhece melhor suas dificuldades e necessidades.

Pois, de acordo com os princípios democráticos, não existe participação isolada. Assim, Portes (s. d., p. 22) enfatiza que para que haja a participação efectiva da CI é necessário que o gestor, em parceria com o CE crie um ambiente propício, que estimule trabalhos conjuntos. Pois, participar, é necessário que exista um responsável que mobilize e promova este processo.

Nesse contexto, a escola sendo uma instituição de natureza educativa, cabe a direcção o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Assim, o director de escola, antes de ser um gestor é um educador (Portes. s. d.).

Ademais, este autor elucida que o papel do gestor compreende a guarda e gerência das operações estabelecidas em órgãos centrais; a responsabilidade pelo repasse de informações, controlo, supervisão; dirigir a escola de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino. O que dentro da GP, gerir significa aceitar a dinâmica e desafios sociais; mobilizar e articular a diversidade, dando-lhe consistência e unidade; agir com responsabilidade ao promover transformações de relações de poder e da organização escolar (Portes. s. d.).

Neste sentido, um bom gestor/ director escolar deve ser o cumpridor pleno dessas obrigações, garantindo que a escola não fuja do estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior além de ter uma visão que permita com que a escola se insira harmonizadamente com as suas CI e externa.

Daí que, o papel do gestor da escola descentralizada deve:

- Empenhar-se permanentemente, na capacitação dos seus docentes e não-docentes, para o melhor desempenho e desenvolvimento de trabalho em equipa;
- Manter comunicação e trocar informações com o nível governamental, para manter-se informados sobre as orientações acerca da política educativa; com gestores de outras escolas para trocar experiências e ideias, visando a melhoria do trabalho pedagógico;
- Interagir com a comunidade escolar e comunidade local, em todos os aspectos;
- Gerir os recursos humanos, financeiros e materiais escolares (Portes, s. d., p. 22).

No contexto actual moçambicano, se coloca como funções dum gestor escolar como resumidas em planificação, orçamentação, execução, monitoria e avaliação das necessidades e actividades escolares (MINED, 2012).

Assim, a partir do Artigo 16 do Regulamento do Ensino Secundário Geral, o MINEDH (2015, pp. 14-15) estabelece as dez (10) Competências/ Funções do Director da Escola:

1. Garantir a implementação, a nível da escola, as estratégias e as metodologias superiormente definidas para a área da educação, visando a eficácia e a rentabilidade do processo de ensino aprendizagem;
2. Sancionar o aproveitamento da Escola e tomar medidas pertinentes para o seu melhoramento;

3. Dirigir a Assembleia da Escola, Assembleia dos Professores e o Colectivo de Direcção;
4. Assistir às reuniões do sector pedagógico da sua escola e orientar as suas sessões;
5. Assistir e analisar regularmente as aulas dos seus professores e tomar medidas correctivas;
6. Responsabilizar-se pelo funcionamento correcto de todos os órgãos consultivos e executivos;
7. Garantir o funcionamento legal da escola, com base nos comandos normativos do Estado e da Educação, em particular;
8. Garantir o cumprimento de todas as actividades da escola, despachos, orientações das estruturas superiores do MINEDH e dos órgãos do Estado;
9. Assegurar, eficazmente, a direcção científica, técnica, pedagógica, administrativa do processo educativo, particularmente o cumprimento dos planos de estudo e dos programas de ensino;
10. Propor formalmente à DPE, a exploração e gestão de outros recursos disponíveis na escola, por exemplo, aluguer de salões, ginásio e cantina.

Ademais, MINEDH (s. d., p. 10) evocando o Diploma Ministerial nº. 61/2003 de 11 de Junho, artigo 20 apresenta de forma clara as principais funções dum director adjunto da escola secundária, como:

Substituir o Director na sua ausência; dirigir o conselho pedagógico; ajudar ao Director da Escola nas suas variadas funções: visitas e assistências as aulas e outros trabalhos de carácter pedagógico; controlar o cumprimento dos planos de estudo e programas de ensino; orientar as reuniões do conselho pedagógico; assistir as reuniões dos grupos de disciplinas e de turmas; apresentar ao Director da escola dados sintetizados sobre o aproveitamento pedagógico, assiduidade, cumprimento de programas e prazos; dirigir o processo de elaboração de horários e listas de turmas, controlar o processo de elaboração de propostas de testes e outras avaliações; controlar o processo de impressão, duplicação e realização dos testes provinciais; controlar o processo de realização dos conselhos de avaliação; organizar o processo de exames; organizar seminários de capacitação pedagógica e estudos de documentos normativos; controlar os materiais existentes (laboratório, sala de informática, de desporto, etc); controlar o material didáctico (livros, mapas, etc) existente na biblioteca da escola; reunir trimestralmente com os chefes das turmas.

Nesta ordem de ideias, o gestor é responsável em promover e propor na escola uma gestão democrática a partir da participação da comunidade escolar para conseguir realizar todas estas funções, como se vê que nada ele faz sozinho. Deste modo, o processo de articulação entre a Escola e o Ministério assim como o desenvolvimento de atitudes da CI são pertencentes ao papel do director como gestor máximo da escola.

Por isso, o director escolar deve se preocupar em estimular o desenvolvimento duma cultura e clima escolar que motiva os membros da CI como profissionais. Caso similar o MINEDH (2015, pp. 18-19) a partir do artigo 22 do Regulamento do Ensino Secundário, estabelece as seguintes funções do Chefe da Secretaria:

Dirigir e fiscalizar o serviço da secretaria; coadjuvar o director adjunto administrativo, na gestão dos fundos e património da escola; ter à sua guarda o selo branco da escola e autenticar com o mesmo as suas assinaturas bem como as do Director da Escola e outros responsáveis autorizados; proceder ao pagamento de salários e outros proventos aos professores e demais funcionários da escola; fazer a distribuição correcta de tarefas pelo pessoal à sua responsabilidade directa; garantir o processamento e arquivo do expediente geral e escritura da escola; garantir a actualização permanente do inventário do cadastro da escola; apresentar ao Director da Escola dados sistematizados sobre o funcionamento da secretária.

Além de promover dentro da escola a GP, cabe ao gestor promover meios que a propiciem, isto é, deve estar consciente de alguns elementos que possam auxiliá-lo em sua prática, como os órgãos colegiadas e as eleições para dirigente (Portes, s. d.); visando assim a maior participação e democratização escolar e a conseqüente valorização e motivação dos profissionais escolares como única comunidade.

2.3.6. A formação dos gestores escolares em Moçambique em vista a promoção da participação e motivação da CI na vida escolar.

Em Moçambique, segundo a literatura existente, não há rastros de ter havido a formação dos gestores escolares em vista a actuação como directores, embora existam instituições que leccionem cursos como Administração e Gestão da Educação e Planificação, Administração e Gestão Escolar como a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica respectivamente, mas esses estudantes depois de serem formados nem sempre são absorvidos como directores ou coordenadores das escolas, pois, o director duma escola tem sido por nomeação e depois de assumir o cargo passa por algumas capacitações a curto prazo para poder se aperceber das suas principais funções nas escolas.

Ademais, *United Nations Children's Fund* (UNICEF) (2010) enfatiza que em Moçambique há deficiências no sistema de formação de professores e há fraqueza na qualidade dos professores, daí a GP escolar torna ainda mais importante na obtenção de resultados. Pois, se o director é

também um professor igual a qualquer outro, apenas desempenha as funções de gestão porque foi considerado momentaneamente como apto para o exercício desta função, como que ele pode se tornar perito sozinho ou agindo de forma autoritária?

Assim como Liasse (2017) a partir da entrevista dum director escolar, o entrevistado afirma que:

Fui seleccionado para dirigir a escola em que me encontro como director por ter bom desempenho na sala de aula, por causa da entrega e dedicação no trabalho, por ser activo e com uma assiduidade excelente. Participei numa formação, a formação dos Gestores estava dividida em três áreas de actuação e foi dirigida à Directores de escola, Directores Adjuntos Pedagógicos e Chefes de secretaria. Nesta formação, cada grupo recebeu 5 módulos que versam sobre: Recursos Humanos, Finanças, TIC's, Didáctica e Legislação. O tempo determinado para a formação foi de 1 mês, porém o ideal seriam 3 meses e o tempo programado para o estágio foi de 1 dia. Na minha opinião 3 dias, em duas escolas diferentes seria o ideal.

Como se confirma, os directores/ gestores das escolas moçambicanas, até na actualidade ainda não possuem uma formação rigorosa como um curso para aprofundar os conteúdos de liderança. Apenas se indica o professor devido o seu desempenho profissional.

Pois, a forma de formação acima ilustrada pelo entrevistado de Liasse poderia se enquadrar na formação contínua e não inicial dos gestores escolares, assim como a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissional, sendo que a construção e o fortalecimento da identidade profissional devem fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada dos gestores (Beira, Vargas & Gonçalo, 2015).

Vista esta complexidade anteriormente quanto as funções dos gestores/ directores escolares, não se pode dispensar a correspondente formação. É a formação que permite um aperfeiçoamento dos conhecimentos inerentes democratização das escolas a partir da participação da comunidade e o assumir papéis quer se trate de professores e técnicos como elementos-chave para a escola.

Assim como evidencia Barroso (s. d.) ao afirmar que a gestão do ensino e das escolas é uma tarefa complexa que exige conhecimentos específicos, no domínio da gestão educacional, e que devia fazer parte da formação inicial e contínua de cada director, em função da natureza dos cargos que exerce e das tarefas pelas quais se responsabiliza, em vista ao desenvolvimento das actividades escolares de forma eficiente e eficaz.

Em Moçambique, no âmbito da democratização do sistema educacional há necessidade de se acompanhar este processo com a respectiva formação dos gestores para que esses tenham a consciência da gestão democrática, permitindo a participação da comunidade escolar e a autogestão da própria escola.

Enfim, a nomeação dos directores assume-se como uma fraqueza devido a falta de formação dos gestores escolares no País. A confiança de quem nomeia não resume os votos ou sentimentos de toda comunidade escolar, com quem trabalhará diariamente este director em vista aos objectivos comuns. Daí, se os objectivos escolares são efectivamente comuns, os directores devem ser eleitos para transmitir a vontade da maioria da CI, assim, a sua forma de trabalhar transmitirá maior confiança e segurança dentro da escola.

Nhanice (2013) ainda distingue as seguintes formas de acesso ao cargo da direcção de escola, conforme as abordagens educacionais (gestão escolar), que pode ser por indicação pelos poderes públicos; carreira; aprovação em concurso público e eleição através do voto secreto.

Cada uma dessas modalidades fundamenta-se em argumentos importantes, mas segundo Nhanice (2013), nenhuma forma parece garantir plena e isoladamente as exigências para o cumprimento das funções do director na GP da escola.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Marconi e Lakatos (2003, p. 83) afirmam que “método é o conjunto das actividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objectivo, traçando o caminho a ser seguido”. Assim, a metodologia é vista como um caminho pelo qual se usará para responder o problema colocado e o alcance do objectivo que se apresenta nesta pesquisa.

3.1. Classificação da pesquisa

A pesquisa pode ser classificada quanto aos seus tipos em cinco vertentes: quanto a natureza, aos métodos científicos, objectivos, abordagem do problema e quanto aos procedimentos técnicos.

3.1.1. Do ponto de vista da sua natureza

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54), a pesquisa, sob o ponto de vista da sua natureza, pode ser: pesquisa básica¹⁰ e pesquisa aplicada.

Segundo esta classificação, a presente pesquisa enquadra-se na segunda, pois esta Pesquisa Aplicada tem em vista a contribuir para a resolução dum problema concreto nas IE, especificamente na Escola Secundária de Catembe.

Uma vez que a Pesquisa Aplicada objectiva-se em gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais (Prodanov & Freitas, 2013).

3.1.2. Classificação da pesquisa quanto ao seu método científico

Uma pesquisa pode ser classificada quanto ao seu método de abordagem de quatro formas: método indutivo, dedutivo, hipotético-dedutivo e dialéctico (Marconi & Lakatos, 2003).

Destes quatro métodos, nota-se que a presente pesquisa enquadra-se no método indutivo que será explicitado de forma qualitativa e quantitativa, pois vai se basear em estudos de organismo concreto e particular para posteriormente se inferir conclusões gerais a partir dessa indução.

¹⁰ Pesquisa Básica objectiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais (Prodanov & Freitas, 2013).

Pois, Gil (2008) explica que o Método Indutivo procede inversamente ao dedutivo. O Indutivo parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de colecta de dados particulares. De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade.

3.1.3. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema

Prodanov e Freitas (2013, p. 69) afirmam que “a pesquisa sob ponto de vista da abordagem do seu problema pode ser duma abordagem quantitativa e qualitativa”.

Este trabalho se enquadra na abordagem: quantitativo-qualitativa. Uma vez que Mutimucuo (2008, p. 37) salienta que “abordagem quantitativo-qualitativa, o modelo quantitativo aparece primeiro identificam-se as variáveis a partir dos conceitos derivados da análise qualitativa e as hipóteses são testadas com técnicas quantitativas em segundo lugar se conduzem entrevistas e observações com participantes de modo qualitativo”.

Assim como Prodanov e Freitas (2013) enfatizam que Pesquisa Quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Enquanto, Pesquisa Qualitativa considera que há um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Desta forma serão quantificados primeiramente todos dados recolhidos na descrição e interpretação dos fenómenos e, posteriormente, qualificadas todas informações recolhidas no campo de estudo e na respectiva análises dos dados.

3.1.4. Classificação da pesquisa quanto aos objectivos

As pesquisas podem ser classificadas em diversas formas. É usual a classificação com base em seus objectivos gerais. Assim, Gil (1991, p. 25) concebe que é possível classificar as pesquisas em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas.

Dentre estas diversas formas de pesquisa segundo os seus objectivos, nota-se que, esta pesquisa enquadra-se na pesquisa exploratória, uma vez que esta usa a bibliografia e se tem caso pragmático

em análise. Pois, Gil (1991, p. 34) evidencia que “a maior utilidade e do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias”.

Outrossim, na presente pesquisa pretendeu-se explorar todas fontes que estiveram ao alcance, como: as enquadrantes na área bibliográfica e documental, assim como com apoio das técnicas da recolha de informação que explore os conteúdos relevantes do caso em estudo.

Ademais, “Pesquisas Exploratórias são investigações de pesquisa empírica cujo objectivo é a formulação de questões ou de um problema. (...) obtém-se frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objecto de estudo” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 188).

Além disso, Marconi e Lakatos (2003) concebem que os estudos exploratório-descritivos combinados são estudos exploratórios que têm por objectivo descrever amplamente determinado fenómeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante.

E, Prodanov e Freitas (2013) enfatizam que as pesquisas descritivas são, juntamente com as pesquisas exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a actuação prática.

Por isso, nesta pesquisa, usou-se de forma híbrida simultaneamente, devido a natureza do estudo que se definiu realizar, como se verá quanto a amostra, a seguir.

3.1.5. Classificação da Pesquisa quanto aos Procedimentos Técnicos

Prodanov e Freitas (2013) classificam a pesquisa quanto aos Procedimentos em seis tipos, que são Pesquisa Bibliográfica, Documental, Experimental¹¹, de Levantamento, do Campo¹² e Estudos de Casos.

A presente pesquisa usou-se como procedimentos técnicos: bibliografia, documentos, de levantamento e estudo de caso respectivamente. Contudo, a pesquisa bibliográfica foi de maior domínio neste trabalho, devido a sua maior abrangência das fontes.

Assim como, Marconi e Lakatos (2003, p. 158) afirmam que “pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados actuais e relevantes relacionados com o tema”, enquanto a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (Prodanov & Freitas, 2013).

Pesquisa de Levantamento ocorre quando envolve a interrogação directa das pessoas, cujo comportamento se deseja conhecer através de algum tipo de questionário. Em geral, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes aos dados colectados (Prodanov & Freitas, 2013).

¹¹ Pesquisa experimental se determina um objecto de estudo, se selecciona as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, define-se as formas de controlo e de observação dos efeitos que a variável produz no objecto. Portanto, na pesquisa experimental, o pesquisador utiliza de local apropriado, aparelhos e instrumentos de precisão, a fim de demonstrar o modo ou as causas pelas quais um facto é produzido, proporcionando, assim, o estudo de suas causas e seus efeitos (Prodanov & Freitas, 2013).

¹² Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objectivo de conseguir informações e/ ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenómenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de factos e fenómenos tal como ocorrem espontaneamente, na colecta de dados a eles referentes e no registo de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los (Prodanov & Freitas, 2013).

De referir que a heterogeneidade dos procedimentos tornou-se pertinente devido ao não fechamento da natureza do trabalho em curso. Pois, os tipos de pesquisa nem sempre são fechados e cabais.

Nesta perspectiva, Prodanov e Freitas (2013) clarificam que o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo. Desse modo, o estudo de caso não se caracteriza com uma maneira específica para a colecta de dados nem simplesmente uma característica.

3.2. Técnicas de Recolha e Interpretação de Dados

Marconi e Lakatos (2003, p. 174) afirmam que “Técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática”.

Na Pesquisa Exploratória, há uma variedade de procedimentos de colecta de dados que pode ser utilizada, como entrevista, observação participante, análise de conteúdo, etc. (Marconi & Lakatos, 2003).

É nesta perspectiva que a recolha de dados foi feita por questionários com perguntas fechadas aplicado aos docentes e não-docentes, evidenciando que Prodanov e Freitas (2013, p. 69) clarificam que Pesquisa Quantitativa requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem); além disso, usou-se entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas direccionadas aos membros directivos da escola assim como se usou análise de conteúdos a partir dos documentos fornecidos da Escola Secundária de Catembe.

Pois, Mutimucio (2008) salienta que triangulação é um termo usado para se referir a combinação de várias metodologias no mesmo estudo, cuja ideia central é de eliminar qualquer preconceito/subjectividade derivados dos instrumentos da recolha de dados do investigador ou do fornecedor da informação. Uma vez que, a triangulação visa a convergência e complementaridade dos dados recolhidos.

Assim como para Dickie (2016), a triangulação significa dados recolhidos a partir de mais de uma fonte. Por isso, usou-se a triangulação de: análise de documentos, entrevistas e o questionário, uma vez que se trata duma pesquisa mista.

Quanto a análise, a interpretação de dados e a elaboração de relatório de pesquisa foram caracterizadas pela organização dos dados recolhidos, sua confrontação com as fontes, análise e respectiva interpretação.

3.3. População e Amostra da Pesquisa

A população alvo é o conjunto de elementos (empresas, produtos, pessoas) a quem a pesquisa se aplica (Mutimucuo, 2008). Neste caso, a população será a CI (corpo docente e corpo não-docente) da Escola Secundária de Catembe.

Contudo, nem sempre há possibilidade de pesquisar todos os indivíduos do grupo ou da comunidade que se deseja estudar, devido à escassez de diversos recursos. Nesse sentido, “utiliza-se o método da amostragem, que consiste em obter um juízo sobre o total (universo), mediante a compilação e exame de apenas uma parte” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 158).

Desta feita, define-se “amostra como uma parcela convenientemente seleccionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 163).

Assim, amostra sendo uma parte do universo populacional escolhida para a sua representatividade, usou-se a amostragem probabilística estratificada, que é um método utilizado para obter maior grau de representatividade, reduzindo possível erro da amostra, principalmente quando se trata duma amostra heterogénea, assim cada grupo se chama extracto (Mutimucuo, 2008).

De referir que Mutimucuo (2008, p. 39) apresenta dois tipos de amostragem: Probabilística e não-probabilística. E probabilística consiste em permitir que qualquer membro de população alvo tenha a mesma probabilidade de se incluir na amostra, visando a eliminação da subjectividade e garantir a imparcialidade. Assim, todos membros da CI tinham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra.

Nesta pesquisa usou-se amostragem não-probabilística e probabilística simultaneamente, segundo os critérios abaixo.

3.3.1. Critérios de amostragem

Nesta pesquisa efectuou-se basicamente (3) três criterios:

1ª etapa: fez-se uma amostragem não-probabilística intencional, por julgar que são elementos que iriam me facultar informações/ respostas mais precisas dos objectivos específicos. Pois, procurou-se estudar toda a CI da ESC, em relação ao GP e sua Motivação profissional;

2ª etapa: optou-se pela amostragem estratificada, que foi de identificar vários subgrupos, como corpo directivo, docente e corpo não-docente devido as suas classes laborais, sem a discriminação de géneros, nível e idades;

3ª etapa: apercebendo-se que o número da população era inferior a (100) com elementos, decidiu-se por usar todo o universo como amostra, coincidindo assim a amostra com a população de (55) pessoas como grupo-alvo;

4ª etapa: depois dos instrumentos de recolha de dados, na sua análise e interpretação, harmonizou-se a informação recolhida dos dois estratos (docentes e não-docentes) segregando apenas a parte directiva, embora também sejam docentes com funções específicas.

Nisto, nota-se que a Escola Secundária de Catembe possui cinquenta e cinco (55) funcionários, este número constituiu o universo, cuja amostra foi segregada em número significativo de trinta e um (31) inerente aos questionários e (5) cinco como membros da direcção em relação as entrevistas, e análise de documentos de todos os (55) cinquenta e cinco membros da CI uma vez que o foco da pesquisa é a CI desta instituição.

3.4. Considerações Éticas

Mutimucuo (2008, p. 82) salienta que “uma pesquisa envolvendo pessoas é uma intrusão na vida dos respondentes. Estes são solicitados a revelar informações a um estranho. Por isso, a participação dos respondentes deve ser voluntária e sem prejuízo aos respondentes, incluindo o anonimato, sigilo e confidencialidade”.

Desta forma, a pesquisa feita na Escola Secundária de Catembe obedeceu os seguintes passos éticos:

1. Fez-se o pedido de permissão por escrito à Direcção da Escola para se proceder a pesquisa identificando o propósito desta pesquisa, depois da identificação do próprio pesquisador;

2. Os questionários assim como guiões de entrevista e a análise documental foram redigidos e orientados respeitando a participação voluntária, razão pela qual fez-se 50 questionários e apenas se teve 31 respondentes (voluntários) e dos respondentes alguns desistiram livremente de responder algumas questões sem nenhum prejuízo.
3. Assim como nas entrevistas, respeitou-se o anonimato e o sigilo em não identificar os respondentes pelos seus nomes, mas pelas letras, o mesmo se verificou na análise documental inerente a avaliação de desempenho, onde se levantou dados ligados a dedicação de cada profissional a partir do seu processo individual, que igualmente se respeitou a identificação e confidencialidade de cada membro da CI.
4. A análise de dados assim como as conclusões tiradas não visam criticar a nenhum membro da CI, pelo contrário, talvez as recomendações por serem genéricas poderão contribuir para o melhoramento da própria escola como um todo e não o ferimento das sensibilidades pessoais, tendo em conta que toda informação foi tratada dentro da confidencialidade.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O objectivo deste capítulo é apresentar os resultados da análise dos dados recolhidos. Os dados foram recolhidos através do questionário aos docentes e não-docentes, entrevista aos membros da direcção e análise documental de todos os membros da CI da Escola Secundária de Catembe.

Esses dados foram analisados com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (computador, usando os programas de *Word* e *Excel*) para os dados dos questionários e documentais usando assim métodos quantitativos apresentados em tabela e respectivas análises; de seguida, os dados das entrevistas que se usou métodos qualitativos, uma vez que não são numéricos.

Recordando o objectivo desta pesquisa: compreender a influência da GP na motivação da CI na Escola Secundária de Catembe. Daí, foram recolhidos e analisados abaixo os dados ligados a GP e a motivação da CI.

4.1. Análise de dados quantitativos

Tabela 8. Perfil dos inquiridos

Perfil do Inquirido		Quantidade	
Género	Masculino	22	71%
	Feminino	9	29%
Idade	18-20 Anos	1	3%
	21-30 Anos	8	26%
	31-40 Anos	13	42%
	41-50 Anos	7	23%
	51-60 Anos	2	6%
	Mais de 60 Anos	0	0%
Qualificações Académicas	Nível Básico	2	7%
	Nível Médio	2	6%
	Bacharel	1	3%
	Licenciado	25	81%
	Mestrado	1	3%

	Outro	0	0%
Tempo de Experiência na Educação	Menor de 2 Anos	4	13%
	3-5 Anos	7	23%
	6-10 Anos	6	19%
	11-20 Anos	8	26%
	21-30 Anos	2	6%
	Mais de 30 Anos	4	13%
Área de Formação	Gestão de Recursos Humanos	1	4%
	Agente de Património	1	3%
	Geral	1	3%
	Gestão Administrativa	1	3%
	Agente de Serviços	1	3%
	Engenharia Eléctrica	1	3%
	Gestão Ambiental	1	3%
	Docência	22	71%
	Sem Especificar	2	7%
Função que Desempenha na Actualidade	Agente de Património	1	4%
	Chefe do Registo Académico	1	3%
	Chefe de Secretaria	1	3%
	Técnico Superior	1	3%
	Guarda	1	3%
	Agente de Serviços	1	3%
	Professor	25	81%

Fonte: autor do trabalho.

O primeiro ponto da tabela 8 reflecte sobre o género dos membros da CI da Escola Secundária de Catembe, o que nos revela que a Escola, na sua maioria, é composta por homens, pois numa amostra significativa e suficientemente representativa, dos 31 inquiridos, dos quais 22 são homens correspondendo a 71% e apenas 9 são mulheres que ocupam a 29%.

Esta maioria reflecte-se no corpo não-docente, dos 6 inquiridos 4 são homens, assim como no corpo docente em que dos 25 inquiridos, 18 são homens. A partir destes dados, entende-se que na Escola em estudo, o grosso dos membros que compõe a CI é masculino; pois segundo esta percentagem aqui apresentada, faltam 21% na parte das mulheres para se equilibrar o género (igualdade de género e de oportunidades) dos funcionários na escola em análise.

Na mesma tabela, inerente a distribuição etária entre os membros da CI, vê-se que a maioria dos membros desta escola é enquadrante no intervalo entre 31-40 anos de idade, com uma percentagem de 42%, depois segue o intervalo entre 21-30 anos com 26%, o que leva a concluir que a escola em análise possui funcionários jovens comparativamente a população mais adulta, pois, apenas possui 23% de funcionários cuja idade é compreendida entre 41-50 anos e só 6% entre 51-60 anos.

Referentes as qualificações académicas. Nesta tabela percebe-se que muitos dos componentes da CI são do nível superior, onde se tem 81% de licenciados, 3% de mestres e 3% de Bacharéis, e apenas 13% entre os níveis Básico e Médio.

Em relação ao tempo de experiência dos membros da CI se percebe que nesta escola muitos têm intervalo entre 11-20 anos de experiência, ocupando 26%, seguindo os dos 3-5 anos que corresponde a 23%. O que se pode concluir que a escola possui muitos profissionais mais experientes, isto é, profissionais que têm mais de 5 anos de experiência na educação, como se pode ver: 19% (6-10 anos) mais 26% (11-21 anos) adicionados com 6% (21-30 anos) e 13% (mais de 30 anos) totalizam 64% de profissionais com acima de 5 anos de experiência, comparativamente com os profissionais que têm abaixo de 6 anos, que apenas corresponde aos 36%, de toda comunidade intra-escolar.

A quinta característica relata as áreas de formação de cada membro da CI o que se nota que 71% são formados em diferentes áreas educacionais, segundo as disciplinas que actuam como profissionais (docentes), embora existam alguns que não tenham especificado as suas áreas, mas é um número insignificante, apenas de 7%, e porque numa instituição de ensino não são só os docentes que trabalham, nesta escola também existem membros como gestores dos recursos humanos (4%) e outras áreas de serviços.

Assim como o último ponto inerente as funções actuais que cada um desempenha, tem-se 81% a desempenhar funções de docência e apenas 19% desempenham funções administrativas pertencentes ao corpo não-docente.

A tabela acima coloca a escola em conformidade com as orientações do MINED (2014) inerente a “formação dos professores, adequação aos requisitos e qualificações dos gestores e dos professores e estabilidade dos professores” como indicadores de qualidade da educação em Moçambique. Pois, vê-se que muitos membros da CI estão formados nas suas áreas de actuação e, no que tange as qualificações académicas, muitos são licenciados satisfazendo assim aquilo que são as exigências formativas, assim como a quinta característica dos inquiridos evidencia anos de experiência satisfatória, sendo acima de 5 anos, mostrando assim a estabilidade profissional promulgado pelo MINED.

Além disso, partir destes resultados, nota-se uma conciliação com as ideias de Mayer, Mullens e Moore (2000) ao afirmarem que a qualidade educacional tem a ver com habilidades académicas dos professores, suas atribuições, sua experiência e o seu desenvolvimento profissional; pois, estes indicadores na escola em referência se fazem sentir segundo os dados anteriormente analisados.

Tabela 9. Formas de Participação na Gestão Escolar

Formas de Participação	Nível de Participação	Quantidade	
Caixa de Sugestões	Participo Plenamente	16	51%
	Participo Razoavelmente	8	26%
	Não Participo	3	10%
	Não Sei	4	13%
Concurso de Ideias	Participo Plenamente	10	32%
	Participo Razoavelmente	8	26%
	Não Participo	5	16%
	Não Sei	8	26%
Grupo de Disciplinas	Participo Plenamente	17	55%
	Participo Razoavelmente	7	22%
	Não Participo	3	10%

	Não Sei	4	13%
Círculo de Controlo de Qualidade	Participo Plenamente	12	39%
	Participo Razoavelmente	6	19%
	Não Participo	6	19%
	Não Sei	7	23%
Conselho da Escola	Participo Plenamente	16	52%
	Participo Razoavelmente	11	36%
	Não Participo	2	6%
	Não Sei	2	6%
Autogestão	Participo Plenamente	9	29%
	Participo Razoavelmente	11	36%
	Não Participo	6	19%
	Não Sei	5	16%
Eleição das ideias para a Decisão	Participo Plenamente	11	35%
	Participo Razoavelmente	8	26%
	Não Participo	7	23%
	Não Sei	5	16%

Fonte: autor do trabalho.

Comparando as formas de participação nas actividades de gestão da escola em estudo, entende-se que a caixa de sugestões, que aparece no primeiro ponto possui maior participantes plenamente com 51% em relação aos que participam razoavelmente assim como os que não participam e os que não sabem cuja sua soma não atinge a metade, pois totaliza apenas a 49%, sendo que destes, 26% participam razoavelmente.

Enquanto, inerente ao concurso de ideias, nota-se que há uma tendência de equilibrarem-se as respostas, pois, a participação plena apenas correspondeu a 32% e a razoável a 26% que se iguala aos que não sabem, como ilustra a tabela acima.

A terceira parte fala do grupo de disciplina como a forma da participação, onde se teve como resposta dominante de 55% dos membros da CI que participam plenamente, 22% participam de

forma razoável, o que contribui na percepção de que desta forma, poucos se enquadram na não-participação com 10%, assim como 13% dos que não sabem.

Inerente ao CCQ, a maioria respondeu que participa plenamente, correspondendo a 39% de seguida, os 23% de membros da CI que não sabem da existência e do funcionamento desta forma, assim como se adiciona com os 19% de pessoas que não participam. O que contribui para se perceber que esta é uma das formas com índice mais elevado de falta de conhecimento.

No que diz respeito ao CE, 52% dos inquiridos disseram que participam plenamente, seguida de 36% de forma razoável e apenas de forma insignificante 6% responderam em não participar e o igual número corresponde aos que não sabem. Estranhamente estes dados contradizem aquilo que aparece no Regulamento do Ensino Secundário quanto a composição do CE, se restringe a participação de docentes e não-docentes, pois, estes participam de forma representativa, sendo assim uma participação indirecta.

No sexto ponto, espelhando as respostas de autogestão, teve-se número maior de participantes de modo razoável com 36% e seguida a forma plena com uma percentagem de 29%, 19% não participam desta forma e 16% simplesmente não sabem.

Finalmente, referente as eleições das melhores ideias para a tomada de decisões, o maior dos respondentes foi de ter participado plenamente, com uma percentagem de 35%, depois seguiram os que participam de forma razoável com 26%, e logo os que não participam por esta forma correspondendo aos 23% e por fim, os que não sabem ocupando apenas a percentagem de 16%.

Estas formas de participar na gestão escolar, Santos, Lopes, Graças, *et al.* (2002) enfatizam que a caixa de sugestões, concurso de ideias assim como a autogestão visam estimular/ motivar os membros da CI a contribuir com ideias construtivas na tomada de decisões inerentes ao direccionamento escolar, pois, nem sempre é possível um diálogo e de forma detalhada de tudo que acontece com cada profissional e em cada actividade desenvolvida, daí a necessidade de caixa de sugestões para a melhoria escolar. Enquanto, o CE e CCQ sendo grupos representativos, são ao mesmo tempo restringidores da participação directa de toda CI, o que se difere do grupo de disciplina, que engloba a todos membros daquela área de saber.

Desta feita, entende-se uma pequena contrariedade ao perceber que o CE aparece como a forma mais dominante na escola tendo em conta que participam¹³ 88% dos 100% inqueridos, mesmo tendo em conta que o MINED (2015) já restringe os membros quanto a constituição do CE, como se viu anteriormente. A caixa de sugestões e o grupo de disciplina competem ao terem 77% dos participantes, e a autogestão com 65% embora sejam mais directos quanto a sua participação na gestão escolar.

Tabela 10. Indicadores Motivacionais

Indicador Motivacional	Classificação/ Motivacional	Nível	Quantidade	
Pontualidade	Muito Bom (10-9)		45	82%
	Suficiente (8-6)		10	18%
	Insuficiente (5-3)		0	0%
	Mau (2-1)		0	0%
Atendimento ao Público/ Produtividade Educacional	Muito Bom (10-9)		6	100%
	Suficiente (8-6)		0	0%
	Insuficiente (5-3)		0	0%
	Mau (2-1)		0	0%
Assiduidade	Muito Bom (10-9)		50	91%
	Suficiente (8-6)		5	9%
	Insuficiente (5-3)		0	0%
	Mau (2-1)		0	0%
Cumprimento do Currículo e do Plano Escolar	Muito Bom (10-9)		50	100%
	Suficiente (8-6)		0	0%
	Insuficiente (5-3)		0	0%
	Mau (2-1)		0	0%
	Muito Bom (10-9)		55	100%

¹³ Nesta fase refere-se de todos participantes de forma plena e razoavelmente, numa forma aglutinada, por isso as suas percentagens se diferem das anteriormente dadas de forma segregada.

Conservação do Material Escolar	Suficiente (8-6)	0	0%
	Insuficiente (5-3)	0	0%
	Mau (2-1)	0	0%
Participação em actividades Extracurriculares	Muito Bom (10-9)	55	100%
	Suficiente (8-6)	0	0%
	Insuficiente (5-3)	0	0%
	Mau (2-1)	0	0%

Fonte: adaptado pelo autor.

Antes de qualquer análise sobre os indicadores desta tabela 10, torna-se relevante salientar que o MINED (2014) define Indicador como facto observável que exprime e permite medir ou avaliar o nível do cumprimento dos padrões com base numa escala quantitativa.

Assim, no que diz respeito ao indicador motivacional de pontualidade, nota-se que a Escola em estudo possui a dominância numa classificação no nível de muito bom, a cerca de 82% contra apenas 18% de suficiente. O que se pode notar que os membros da CI desta escola são muito pontuais.

Consequentemente, referente a produtividade educacional/ atendimento aos interesses públicos, nota-se que os membros desta CI possuem uma classificação de 100% de muito bom. Assim, vê-se que ninguém pode desempenhar suas funções da melhor forma caso não esteja motivado.

Sobre o indicador de assiduidade ou a frequência nas actividades educacionais, nota-se que a dominância é de 91% de muito bom contra 9% de suficientes.

E o cumprimento do currículo e planos escolares, a CI desta escola cumpre na plenitude, vendo que se tem 100% de muito bom. Semelhante ao indicador anterior, os indicadores sobre a conservação do material escolar, assim como o referente a participação da CI nas actividades extracurriculares nota-se com mesmos resultados de 100% de muito bons.

Os dados acima recordam as ideias de Zatti e Minhoto (2019) ao afirmarem que a boa dedicação do profissional contribui para o desempenho de alunos em avaliações externas e internas e o cumprimento do currículo, do plano/ projecto escolar. Assim como (Pinzon, 2019) fala sobre

assiduidade, ao perceber que este indicador refere-se ao quanto os membros da CI são comprometidos com horários e jornada de trabalho. Neste caso, a escola revela que não existe o absentismo, uma vez que tem 91% de muito bons e em geral na escola em estudo, segundo os indicadores motivacionais, a CI desta escola está altamente motivada.

Tabela 11. Factores Motivacionais da CI da Escola Secundária de Catembe

Factores Motivacionais	Nível de Influência	Quantidade	
Recompensas: Salário, Férias, Segurança e Estabilidade Laboral	Influencia Muito	19	61%
	Influencia Pouco	4	13%
	Influencia Muito Pouco	5	16%
	Não Influencia	1	3%
	Não Sei	2	7%
Reconhecimento: prémios, Status, Auto-estima, Autoconfiança e amizade na sua área profissional.	Influencia Muito	19	61%
	Influencia Pouco	7	23%
	Influencia Muito Pouco	0	0%
	Não Influencia	3	10%
	Não Sei	2	6%
Gestão que promove e valoriza sua participação (ideias e criatividade)	Influencia Muito	19	61%
	Influencia Pouco	5	16%
	Influencia Muito Pouco	5	16%
	Não Influencia	0	0%
	Não Sei	2	7%
O ambiente Escolar: cultura e clima escolar (sigilo e correcção mútua da C. I.)	Influencia Muito	24	78%
	Influencia Pouco	4	13%
	Influencia Muito Pouco	1	3%
	Não Influencia	1	3%
	Não Sei	1	3%
	Influencia Muito	15	48%
	Influencia Pouco	6	19%

Cargo que desempenha (vocaçã) e satisfaçã das suas expectativas	Influencia Muito Pouco	3	10%
	Nã Influencia	3	10%
	Nã Sei	4	13%

Fonte: adaptado pelo autor.

No que tange as recompensas da CI, como o salário, segurança e estabilidade na área laboral, nota-se que são factores que influenciam muito com uma percentagem máxima de 61%, assim como os correspondentes ao reconhecimento que envolve as premiações, *status*, auto-estima, autoconfiança e amizade na sua área profissional, igualam-se aos de recompensas que também se encontram com 61% como um dos factores que influenciam muito na motivação da CI.

Estes factores evidenciam as contribuições de McGregor ao enfatizar que o único factor motivacional são as recompensas, assim como Adams e Homans que consideram que o factor motivacional é o equilíbrio entre o trabalho desenvolvido e as recompensas inerentes ao tal trabalho; finalmente, Maslow evidencia as necessidades como factor principal para motivação dos profissionais, pois, as recompensas são factores enquadrantes nas necessidades primárias (fisiológicas e de segurança) e o reconhecimento pertence as necessidades secundárias (sociais, de auto-estima e auto-realização).

Contudo, Soares (2015) afirma que Maslow ao conceber que os principais factores motivacionais são as necessidades, as coloca em hierarquia, começando pelas fisiológicas, de segurança, as sociais, de estima e de auto-realização, percebendo que as da base pesam mais na motivação em relação as do topo, mas os resultados desta escola divergem-se desta concepção, tendo em conta que se nota que os factores ligados as necessidades básicas assim como secundárias possuem o mesmo peso de 61%.

Sobre o tipo de gestão, a GP igualmente influencia de forma predominante de 61% da CI inquirida. Pois, a gestão se enquadra também nas necessidades secundárias, porque tem a ver com as necessidades sociais que enfatizam as relações entre as pessoas na estrutura escolar, que visam a valorização do potencial de cada membro da CI na gestão da própria escola.

Inerente ao ambiente escolar, nota-se que o ambiente se torna a base da motivação destes profissionais, pois, do total dos inquiridos, 78% responderam que o ambiente influencia muito,

contra os 3% que afirmaram que o ambiente desta escola não influencia na sua motivação profissional, além dos que não sabem e dos que afirmaram que influencia pouco e muito pouco com umas percentagens insignificativas.

Os resultados ligados aos factores como as recompensas, o ambiente escolar e o tipo de gestão mostram uma divergência a concepção de Herzberg ao afirmar que os factores higiénicos ou extrínsecos que referem às condições que rodeiam o empregado enquanto trabalha (condições físicas e ambientais de trabalho, o salário, os benefícios sociais, as políticas da escola, o tipo de supervisão recebido, o clima de relações entre a direcção e os empregados, os regulamentos internos, as oportunidades existentes) não influenciam na motivação, apenas evitam a desmotivação (Gugliotti, Oliveira, Ribeiro, *et al.* 2011).

Assim como Santos, Lopes, Graças, *et al.* (2002) enfatizam que o ambiente escolar englobando a estrutura, a cultura e o clima escolar são factores motivacionais. Pois, nesta escola verifica-se que o ambiente escolar possui a maior percentagem de todos os factores, com a máxima de 78%, de seguida, os factores de recompensa, de reconhecimento e do tipo de gestão com 61% de influenciar muito na motivação da CI.

Finalmente, o factor inerente a cargo que cada membro da CI desempenha, percebe-se que se teve respostas diversificadas de 48% como afirmantes de que os seus cargos lhes influenciavam muito, de seguida, foram 19% que afirmaram que os seus cargos influenciavam pouco. Estes resultados ainda contradizem ao Herzberg por evidenciar que os factores motivacionais são apenas intrínsecos como referentes aos conteúdos do cargo, algo endógeno (Delgado, 2011). Além disso, este resultado abate Vroom ao conceber que o factor motivacional é expectativa. Pois, nesta escola, este factor apresenta-se como o mais baixo de todos os factores com a máxima percentagem de 48%.

Tabela 12. GP e sua influência na motivação da CI da Escola Secundária de Catembe

	Respostas	Quantidade	
A Influência da GP na Motivação da CI	Sim, influencia	18	58%
	Não influencia	5	16%

	Indiferente	8	26%
Tipo de Influência Motivacional	Positiva	15	48%
	Negativa	3	10%
	Indiferente	13	42%
Tipo de Motivação	Intrínseca	11	36%
	Extrínseca	2	6%
	Mista	5	16%
	Indiferente	13	42%

Fonte: adaptado pelo autor.

Referente a questão sobre a influência da GP na motivação da CI, nota-se que 58% dos inquiridos responderam que sim, influencia na sua motivação e 26% ficaram indiferentes e apenas 16% afirmaram que este tipo de gestão não influencia na sua motivação enquanto actuaes como profissionais. Estes resultados harmonizam-se com afirmação de Novaes e Fialho (2010) ao conceber da descentralização no campo da gestão educacional como uma condição instrumental, capaz de resolver muitos e diferentes problemas que afectam as IE, a partir da contribuição activa de cada intelectual da CI, influenciando assim na sua motivação.

Sobre o tipo de influência que a GP faz na motivação dos profissionais, responderam que a GP influencia positivamente a cerca de 48% da CI da escola em análise contra 10% dos que afirmaram que este tipo de gestão influencia negativamente, e 42% ficaram indiferentes.

Finalmente, tangente ao tipo de motivação que a CI da escola em estudo tem, nota-se que a maioria dos respondentes foi de possuir uma motivação intrínseca, com uma percentagem de 36%, de seguida, foi a motivação mista/ intrínseca e extrínseca, com uma percentagem de 16% e apenas 6% de respondentes com a motivação extrínseca e teve-se 42% de indiferentes.

Contudo, estes últimos resultados trazem uma concepção contraditória entre si: de recordar que antes se afirmou que a maioria desta CI assumiu que as condições envolventes são os que mais influenciam na sua motivação, como recompensas, reconhecimentos, gestão e ambiente escolares, contradizendo Herzberg na sua concepção de que os factores motivacionais são apenas intrínsecos como referentes aos conteúdos do cargo. Mas inerente ao tipo de motivação, esta mesma CI assume

na sua dominância que é motivação intrínseca com a percentagem de 36% em relação a extrínseca com a percentagem apenas de 6%, concordando desta forma com Herzberg.

Os resultados inerentes aos tipos de motivação conciliam-se com ideias de Fábio e André (2016) ao salientarem que os servidores públicos são fortemente motivados por dimensões intrínsecas, ou simbólicas do trabalho, tais como altruísmo, comportamento pró-social, lealdade e prazer com o trabalho, comprometimento com objectivos institucionais, senso de dever, de autonomia e responsabilidade de servir à sociedade e ao interesse público. Factores motivacionais extrínsecos (como altos salários e benefícios) seriam menos importantes para servidores públicos em comparação aos profissionais do sector privado.

4.2. Análise de dados qualitativos

I. Perfil do entrevistado

1. Cargo e funções que desempenha na direcção

A escola em referência possui seis membros da direcção: 1 Director da Escola, 3 Directores Adjuntos da Escola, 1 Directora Administrativa e 1 Chefe da Secretaria, conforme está plasmado no artigo 15 do Regulamento do Ensino Secundário do MINEDH (2015), inerente a Composição da Direcção da Escola: Director da Escola, Director Adjunto-Pedagógico, Director Adjunto-Administrativo/ Chefe da Secretaria. Embora este documento esteja pouco ultrapassado a designar ainda director adjunto pedagógico, no lugar do director adjunto da escola. Por questões éticas, as questões foram de forma anónima e aqui os respondentes são identificados pelas letras segundo os cargos. Assim, ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘D’ e ‘E’.

Quanto as funções que desempenham na direcção escolar, o respondente ‘A’ assumiu que “sou o representante do Estado aqui na escola, daí, procuro implementar as Políticas traçadas pelo Estado. Eu é que faço a ligação Escola-MINEDH e Escola-Comunidade. Por isso velo por tudo que acontece aqui na escola e proponho todos desafios que nos trazem crescimento e conquistas”.

As respostas acima revelam que o respondente conhece e procura seguir as suas funções plasmadas no Regulamento do Ensino Secundário que o MINEDH (2015, pp. 14-15) estabelece no artigo 16:

Garantir a implementação, a nível da escola, as estratégias e as metodologias superiormente definidas para a área da educação, visando a eficácia e a rentabilidade do processo de ensino aprendizagem; Garantir o

funcionamento legal da escola, com base nos comandos normativos do Estado e da Educação, em particular; Garantir o cumprimento de todas as actividades da escola, despachos, orientações das estruturas superiores do MINEDH e dos órgãos do Estado e Propor formalmente à DPE, a exploração e gestão de outros recursos disponíveis na escola, por exemplo, aluguer de salões, ginásio e cantina.

Os respondentes ‘B’, ‘C’ e ‘D’ assumiram que:

Substituo o Director na sua ausência; velo pelas avaliações de todo género, principalmente as escritas, como as provinciais e nacionais; dirijo o conselho pedagógico; assisto as reuniões dos grupos de disciplinas, de turmas e as aulas; controlo a elaboração de testes, elaboro e apresento dados de aproveitamento pedagógico escolar, controlo o material didáctico; entre outras.

Caso similar ao respondente ‘A’ acontece nos respondentes ‘B’, ‘C’ e ‘D’, pois, o MINEDH (s. d., p. 10) a partir do Diploma Ministerial nº. 61/2003 de 11 de Junho, no seu artigo 20 apresenta as seguintes funções:

Substituir o Director na sua ausência; ajudar ao Director da Escola nas suas variadas funções: assistir as reuniões dos grupos de disciplinas e de turmas; apresentar ao Director da escola dados sintetizados sobre o aproveitamento pedagógico; dirigir o processo de elaboração de horários e listas de turmas, controlar o processo de elaboração de propostas de testes e outras avaliações; controlar o processo de impressão, duplicação e realização dos testes provinciais; controlar o processo de realização dos conselhos de avaliação; organizar o processo de exames.

Finalmente, a respondente ‘E’ pronunciou-se de ser responsável pela:

Emissão e assinatura de certificados, declarações, convocatórias e cartas; oriento o empacotamento e armazenamento ou envio de diferentes documentos para o distrito; dirijo o processo de matrícula e de transferência dos alunos da escola; organizo o material didáctico como livros das turmas, giz, apagador, réguas, entre outro; oriento a publicação e fixação das pautas de aproveitamento trimestral e anual; dirijo as inscrições para exames; controlo a assiduidade dos docentes e não-docentes; elaboro e envio a efectividade dos docentes ao distrito.

Estas funções reflectem o cumprimento das que aparecem como orientação do MINEDH (2015, pp. 18, 19) a partir do artigo 22 do Regulamento do Ensino Secundário:

Dirigir e fiscalizar o serviço da secretaria; ter à sua guarda o selo branco da escola e autenticar com o mesmo as suas assinaturas bem como as do Director da Escola e outros responsáveis autorizados; proceder ao pagamento de salários e outros proventos aos professores e demais funcionários da escola; garantir o

processamento e arquivo do expediente geral e escritura da escola; garantir a actualização permanente do inventário do cadastro da escola.

Enfim, relativamente as funções que cada membro da direcção desempenha, nota-se que eles se enquadram naquilo que são as suas competências promulgadas pelo MINEDH, pois são atentos aos documentos normativos na orientação das suas actividades e pouco desenvolvem actividades extra normativas.

2. Formação específica de dirigir.

Sobre a formação específica para o desempenho destas funções directivas, todos os respondentes assumiram que não tiveram nenhuma formação específica a não ser da docência e algumas capacitações para se actualizarem das suas novas funções a desempenhar como directores, embora o respondente ‘B’ tenha dito que nem capacitação teve e o respondente ‘D’ assumiu que “tive formação como gestor da escola, no antigo centro de formação de Munhuana, de curta duração, menos de um trimestre, aproximadamente, na cidade de Maputo” tratando-se duns casos particulares.

Os resultados obtidos evidenciam a literatura moçambicana ao afirmar que em Moçambique ainda não existe uma formação específica para actuar como directores, assim como espelham Beira, Vargas e Gonçalo (2015) que a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissional, sendo que a construção e o fortalecimento da identidade profissional devem fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada dos gestores ou directores escolares.

3. Critério para selecção e ocupação deste cargo directivo.

Referente aos critérios para a ocupação dos cargos directivos, todos os entrevistados disseram que:

Sim, existem critérios. Nomeia-se quem reúne as qualificações para o exercício desta actividade e que reúna os requisitos estabelecidos como ser funcionário do Estado num período igual ou acima de 5 anos, ter últimas 3 classificações de desempenho profissional de Bom ou Muito Bom ou Excelente sucessivamente, ter já desempenhado funções como director da turma, director de classe, delegado da disciplina, ter substituído o director adjunto escolar por algum tempo e ser alguém ávido, com capacidade de liderar e ser um funcionário de confiança, uma vez que, em casos do director adjunto, o directo da escola pela confiança pode propor ao distrito alguém.

Neste sentido, entende-se que os critérios para a ocupação dos cargos directivos escolares, em unânime, todos afirmaram que o único critério que existe é a nomeação, tendo em conta outros requisitos como o comportamento positivo no desempenho das funções da docência, o tempo de trabalho no aparelho do Estado e a confiança. Estas respostas coincidem com Nhanice (2013) que afirmara que em Moçambique, a forma de provimento dos directores de escolas é por nomeação ou indicação.

4. Tempo de experiência no exercício desta função na direcção.

Quanto a experiência nesta área directiva, o respondente ‘A’ apenas tem dez meses, o ‘B’ só tem três meses o ‘C’ tem nove meses. Exclusivamente, o respondente ‘D’ e ‘E’ possuem mais de dez anos, como evidenciam as respostas: ‘D’ “de forma continuada, estou neste cargo há dez anos, mas com interrupções, tenho acima de dez anos, e em escolas diferentes” caso similar acontece com a respondente ‘E’ “tenho doze anos”.

Em relação ao tempo no exercício dos cargos directivos, nota-se que a equipa é nova, pois, a maioria dos membros da direcção está em menos de um ano. Neste sentido, se pode assumir que a direcção desta escola ainda é uma equipa jovem e energética para a produtividade educacional, mas ao mesmo tempo inexperiente, uma vez que Mayer, Mullens e Moore (2000) concebem que um dos indicadores para a qualidade educacional é a experiência da liderança.

II. Formas de envolvimento da CI na gestão escolar.

1. Modalidade de participação da CI na gestão da Escola

Tangente a existência das formas de envolvimento da CI na gestão escolar, os respondentes ‘A’, ‘B’, ‘C’ e ‘D’ assumiram que:

Sim, existem. A partir da distribuição das responsabilidades que cada um possui, reuniões e nas planificações que se envolve a todos os sectores escolares, o que lhes levam obrigatoriamente a gerirem questões desta escola. Exemplo: todos funcionários daqui são chefes em alguma tarefa, todos os professores são directores de turmas, ou são delegados de disciplinas, ou são directores de classes ou são chefes de desportos, mas a certeza é que não temos nenhum funcionário que não seja responsável/ chefe de alguma área/ actividade e neste caso, ele está obrigado a participar na gestão de toda escola. E participam positivamente.

Enquanto a respondente ‘E’ afirmou que “não existem formas de envolver a CI na gestão desta escola”.

Estes dados levam a perceber que a escola procura incluir toda CI a partir dos cargos que cada membro tem, pois isto lhe faz se sentir importante e necessariamente envolver/ comunicar-se com os outros para que aquela função que ele representa ande da melhor forma, contribuindo assim para o bem-estar escolar, assim como afirma Alfaya (s. d.) que a participação consiste em envolver os trabalhadores nas decisões que afectam o seu trabalho.

Envolvimento é o processo de estimular os empregados a tomarem iniciativas que beneficiem a organização. Contudo, primeiro é preciso que as pessoas compreendam e estejam de acordo com os objectivos a serem buscados, para então serem encorajados a buscar melhor maneira de concretizá-los.

2. Existência e formas de capacitação da CI.

Os entrevistados ‘A’, ‘B’, ‘C’ e ‘D’ responderam que:

Sim, a escola tem promovido a capacitação da CI, a partir de jornadas pedagógicas, seminários trimestrais e estudos de documentos normativos. Mas a capacitação fora desta é dada pelo MINEDH a partir da DPE ou da DDE que leva em cada período segundo as necessidades, algum grupo de professores duma certa área de saber.

Sobre o mesmo aspecto, a respondente ‘E’ contradisse aos restantes, assumindo que “não tem havido, pois, a escola não dá nenhuma capacitação aos membros da CI, principalmente ao corpo não-docente”.

Referete a capacitação da CI, os dominantes ao assumirem que a escola tem dado principalmente pela leitura de documentos normativos em vista a recordar a CI o que cada um deve fazer e as outras capacitações são a nível distrital ou provincial, e não escolar. Sendo assim, a escola está em harmonia com as orientações do MINEDH (s. d, p. 10) ao enfatizar que “as escolas devem organizar seminários de capacitação pedagógica e estudos de documentos normativos”.

3. Estratégia motivacional da CI.

No que diz respeito a existência das estratégias motivacionais, os entrevistados ‘A’, ‘B’, ‘C’ e ‘E’ responderam que:

Sim, existem estratégias motivacionais desenvolvidas pela escola. A escola sempre tem sensibilizado e mobilizado para que cada membro da comunidade se lembre do que vem fazer aqui na escola, porque se assume que todo profissional da educação já está por si motivado, pois, eu entendo que a motivação é mais

interna que externa. Além disso, a escola tem premiado aos melhores docentes, melhores não-docentes até os melhores alunos.

Enquanto o entrevistado 'D' explica que “não há possibilidade de se criar condições motivacionais extras a não ser as que já aparecem no contrato de cada membro da CI, e a escola somente segue o quadro legal”.

Pelas respostas dadas sobre as estratégias motivacionais, entende-se que a escola tem a permeação dos membros da CI mais empenhados nas suas funções, como estratégia em vista a estimular a motivação dos envolvidos, além da sensibilização da CI na observância das normas estabelecidas pela instituição.

A ser assim, nota-se que a escola tem promovido a partir da quarta necessidade na pirâmide de Maslow, como evidenciam Silva, Wolf e Costa (s. d.) em harmonia com Chiavenato (2004) ao afirmarem que a auto-estima consiste em ter mais confiança do profissional, conquista, respeito dos outros, responsabilidade pelos resultados, orgulho e reconhecimento, promoções, aprovação social e de respeito, de *status*, de prestígio e de consideração; pois, o membro da CI premiado situa-se neste estágio de distinção e aceitação na comunidade escolar pelo seu trabalho.

4. Referente a existência e formas de delegação na gestão da escola.

Quanto a delegação de poder, todos os entrevistados assumiram que:

Sim, a escola tem delegado. Exemplo: o secretário da Organização Nacional de Professores (ONP), ele é que dirige a comissão de anticorrupção assim como o CE é dirigido pelo seu Presidente que é um membro representante dos pais, assim como os directores de turmas e de classe, delegados de disciplinas e a chefe da secretaria que debatem questões ligadas a sua realidade sectorial.

Nesta questão, teve-se uma resposta completamente unânime em se assumir que na escola tem havido a delegação de poderes a partir da autonomia de diferentes órgãos directivos de cada sector para resolver dificuldades que apoquentam a cada área concreta, como evidenciam Novaes e Fialho (2010) que delegação é um tipo de descentralização que consiste na passagem de algumas responsabilidades em vista a solução flexível dos problemas pontuais. Essas responsabilidades, todavia, são controladas e reguladas pelo governo central.

5. Quanto a participação e funções da direcção no CE.

A maioria dos respondentes evidenciou que “Sim: participo. Apresento os problemas e desafios da escola, assim como os planos de desenvolvimento da própria escola, pois, o CE deve ajudar em dar as soluções, assim como dou o informe sobre as conquistas desta escola” excepto a respondente ‘E’ que afirmou em “não participo no CE, apenas sou representada pela directora administrativa”.

Sobre a participação no CE, percebe-se que a participação dos entrevistados faz parte das suas obrigações, e a não participação da entrevistada ‘E’ contradiz o Regulamento do Ensino Secundário, no artigo 12 tangente a constituição do CE; conforme evidencia que “(...) o Chefe da Secretaria (em representação do pessoal administrativo e auxiliar) deve participar no CE” (MINEDH, 2015, p. 15) e não faz referência da sua substituição pelo o director administrativo.

CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1. Conclusões

Ao longo da pesquisa foi se debatendo diversas teorias de gestão, como as que desvalorizaram a CI como a Teoria da Administração Científica, Teoria Clássica e Teoria Burocrática e Teorias que valorizaram a CI, como a Teoria das Relações Humanas, Comportamental nas Organizações e equilíbrio organizacional.

Dentre essas diversas teorias, conclui-se que a GP tendo surgido e se sustentando pelos ideais/ princípios das teorias que davam ênfase nas pessoas, como a das Relações Humanas e Comportamental, com maior incidência. Essas são tendências verificadas na ESC, devido a sua forma de partilha do poder como se viu no organograma inerente a distribuição dos cargos: (1) um director da escola, (3) três directores adjuntos da escola, (1) uma directora administrativa, (1) uma chefe da secretaria, (8) oito directores de classe, entre outros cargos como directores de turmas, delegados de disciplinas e do ciclo.

Na base desta segregação de funções conclui-se que toda CI desta escola é valorizada pelas funções que desempenham, tendo em conta que cada funcionário é chefe em alguma actividade escolar, segundo os resultados anteriormente apresentados, evidenciando assim trabalhos em cooperações, segundo a teoria das Relações Humanas e Comportamental. Uma vez que a chave da produtividade está na satisfação e motivação da CI pelos sentimentos de pertença, segurança e de valorização dos pensamentos dos profissionais, tomando assim decisões a partir de informações que recebem no seu local/ turma de trabalho (Alfaya, s. d.) e (Chiavenato, 2004).

No que diz respeito a qualidade educacional, pode-se concluir que a partir do perfil da CI da escola em estudo existem dois requisitos básicos: área e nível de formação da CI e a experiência profissional; que neste caso, quanto ao primeiro requisito, muitos deles estão formados nas áreas que actuam como docentes e são do nível superior assim como o segundo, ligado a experiência que é satisfatória, fornecendo assim condições básicas para oferecer uma educação de qualidade escolar.

Contudo, confrontando esta informação com os dados do relatório do segundo semestre, inerente ao número dos alunos em cada sala de aulas e as infra-estruturas; a escola possui um número maior

em cada sala e as estruturas são muito antigas e sem reabilitação e outras condições materiais, como a secretaria sem computadores, a escola sem vedação/ muro, assim como sem biblioteca espaçosa, que acabam condicionando negativamente nos aspectos de qualidade.

Inerentes as formas de participação na gestão escolar, concluiu-se que o CE aparece como a forma mais dominante da escola tendo em conta que participam¹⁴ 88% dos 100% inqueridos. Pode-se concluir ainda que a caixa de sugestões equipara-se ao grupo de disciplina, pois, ambas as formas são dominantes em segundo lugar na participação da gestão da escola, tendo em conta que dos que participam em cada uma das formas totalizam 77% dos 100% inqueridos; sendo as formas mais apuradas.

Enquanto, o Concurso de Ideias equipara-se ao CCQ em que cada uma das formas apresenta o nível mais elevado dos que não participam adicionados com os que não sabem, que totaliza a 42%, de seguida, aparece a Eleição das ideias para a Decisão com 39% e finalmente, Autogestão com 35%. Assim se conclui que na escola se usa basicamente as formas de CE, grupo de disciplina e autogestão.

Tangente aos factores motivacionais, o factor que mais influencia na motivação dos membros da CI da Escola Secundária de Catembe é o ambiente escolar, que envolve a cultura e clima escolar, tendo em conta o sigilo profissional e correcção mútua dos erros profissionais, com 78% seguido dos factores como Recompensas (Salário, Férias, Segurança e Estabilidade Laboral), Reconhecimento (prémios, *Status*, Auto-estima, Auto-confiança e amizade na sua área profissional) e a GP (gestão que promove e valoriza sua participação: ideias e criatividades) com uma percentagem de 61% em cada factor; e o factor que menos influencia na motivação é o cargo e a satisfação das expectativas individuais da CI com 48%.

Inerente a estes dados, conclui-se que na escola em análise influenciam de forma equilibrada os factores ligados às necessidades básicas e as secundárias (arreatando a hierarquização das necessidades e factores motivacionais apresentada por Maslow).

¹⁴ Lembrar que esta percentagem da participação refere aos dois grupos: dos que participam plenamente e razoavelmente.

Ao mesmo tempo, conclui-se que a escola em análise possui funcionários que desempenham as funções não por vocação, além disso, os profissionais não estão satisfeitos as suas necessidades esperadas, ferindo assim a teoria das expectativas de Vroom que enfatiza que motivação é a consequência dos resultados que uma pessoa procura na sua estimativa de que a acção conduzirá os resultados desejados. Assim, os profissionais enquanto insatisfeitos, não alcançando os resultados esperados, podem se deparar com muita indiferença profissional e má produtividade educacional.

Ademais, conclui-se que a CI da escola em análise não tem a clareza sobre o tipo e factores de motivação (interno, externo ou mito) o que influenciou em dar respostas contraditórias entre si extraídas das mesmas pessoas, como se referenciou antes, em que se contradiz e se harmoniza com Herzberg simultaneamente, não sabendo assim a posição segura/ consistente da CI.

Contudo, uma controvérsia inerente aos dados a partir da avaliação de desempenho que a escola apresenta números híper-elevados da motivação da CI pois, sobre os indicadores motivacionais extraídos das avaliações do desempenho, conclui-se que a CI da escola em análise encontra-se altamente motivada, porque, dos seis indicadores apresentados, notou-se que quatro são de completa dominância de muito bom, com a percentagem de 100%, e os dois indicadores, como o de pontualidade e assiduidade também foram positivos, uma vez que a percentagem foi de 91% de muito bom inerente a assiduidade e 82% de muito bom referente ao indicador motivacional de pontualidade.

Por isso, pode se concluir que a GP nas escolas influencia positivamente na área motivacional dos membros da CI, tendo em conta os resultados anteriormente apresentados, neste estudo, uma vez que, ela valoriza o potencial de cada membro da escola, como um agente activo que com o seu conhecimento e habilidades pode contribuir para a identificação e resolução dos problemas que afectam a escola como um todo.

5.2. Recomendações

Tendo em conta os dados recolhidos e analisados assim como as conclusões apresentadas anteriormente. No que se refere as condições laborais, recomenda-se a escola em análise que se empenhe em oferecer condições mais dignas, como a vedação da escola para permitir a maior concentração dos alunos nas aulas e higienização no recinto escolar; a criação de mais salas de

aulas para alocar os alunos em números razoáveis em cada turma e livrar a biblioteca (actualmente ocupada como sala) e criar condições para a existência duma biblioteca correspondente a demanda.

Recomenda-se a escola para que se preocupe mais com a capacitação da CI ao invés de esperar apenas as iniciativas do MINEDH e ficar refém as suas orientações (leitura de documentos normativos) em vista a mais consciencialização da relevância da sua participação na gestão das actividades escolares.

Ainda, se recomenda a escola que quanto a constituição do CE, que se inclua a chefe da secretaria, pois, ela se lida com o público em geral e os seus problemas podem ser de forma específica e diferenciados com os que a directora administrativa pode enfrentar. Além disso, a directora administrativa assume funções genéricas de todos os recursos humanos da escola, o que pode dificultar a auscultação minuciosa da realidade do corpo não-docente e auxiliar, devido a sua menor percentagem na composição escolar, mas suas funções são de grande importância para o andamento saudável da escola; assim como os professores são representados directamente pelos colegas professores além dos directores.

Quanto a motivação da CI embora muitos tenham afirmados que possuem a motivação interna e não externa, encoraja-se a continuação de lutar em garantir o envolvimento de todos de forma mais efectiva (directa) e não apenas pela representatividade como no CE, mas nas outras formas anteriormente apresentadas, como no caso dos grupos de disciplinas, direcções da turmas e de classe, assim como a criação dum ambiente cada vez mais harmonioso e confiável em vista a maior motivação da CI e produtividade escolar.

Apoiando-se na teoria de equilíbrio organizacional que enfatiza a participação, e Chiavenato (2004) salienta que cada participante e cada grupo de participantes recebem incentivos (recompensas) em troca dos quais faz contribuições à organização. Assim, recomenda-se que as escolas moçambicanas no geral pautem por criar condições de recompensar os membros do CE a fim de estimular a sua dedicação no desempenho das suas actividades.

Recomenda-se ao MINEDH que se preocupe em formar os gestores/ directores de modo que possam conhecer e aprofundar exigências directivas, e não apenas em capacitações de curta

duração, que possivelmente não permitem o aprofundamento das competências directivas em vista a boa gestão escolar e a conseqüente formação da futura mão-de-obra qualificada moçambicana.

Além disso, recomenda-se ainda ao MINEDH para que os directores escolares sejam pré-seleccionados segundo os requisitos anteriormente apresentados e eleitos pela CI da escola, em substituição da nomeação e da simples confiança, porque o director não trabalha apenas para o distrito ou província em representação do Estado, mas acima de tudo ele se lida diariamente com os seus colegas da escola, a CI. Pois, isto contribuirá para maior respeito, transparência e responsabilidade e a tal confiança dentro da escola, como órgão autónomo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (1998). *Dicionário de Filosofia*. 2ª Ed. São Paulo. Livraria Martins Fontes: Editora. Tradução de Alfredo Bosi.
- Alfaya, T. V. (s. d.). *Teoria Geral de administração*. Instituto Mantenedor de Ensino Superior Metropolitano S/C Ltda. Faculdade de Tecnologia e Ciência. Brasil.
- Angonesi, E. (2015). *As organizações, o indivíduo e a gestão participativa*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.
- Barreiros, J. L. (2008). *Factores que Influenciam na Motivação de Professores*. Brasília. Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde.
- Barroso, J. (s. d.). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Portugal. Editora: Instituto de Inovação Educacional.
- Becker, P. & Raveloson, J. A. A. (2011). *O Quê É Democracia?* Universidade de Hamburgo. Luanda, Angola.
- Beira, J. C., Vargas, S. M. L. & Gonçalo, C. R. (2015). Gestão de qualidade do ensino básico em Moçambique: Um estudo em escolas primárias e públicas. *Revista de Gestão e Tecnologia*. Navus/ Florianópolis. Vol. 5. nº. 4.
- Boletim da República. (1997). 2º Suplemento: *Lei nº 2/97 de 18 de Fevereiro de 1997*. Assembleia da República. Imprensa Nacional. Moçambique.
- Cabral, G. (2019). *Motivação*. Disponível Em <https://brasilescola.uol.com.br/psicologia/motivacao-psicologica.htm>
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 7ª. Edição. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.
- Dalbério, M. C. B. (2008). Gestão democrática e participação na escola pública popular. *Revista Iberoamericana de Educacion*. Editora: Organizacion de Estados Iberoamericanos.

- Delgado, R. R. R. (2011). *A Importância Da Motivação Para O Sucesso Da Organização*. Cabo-Verde.
- Dickie, A. (2016). *Docente, um Autor Principal na Qualidade do Ensino Superior: caso Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Economia e Gestão*. Disponível em: <http://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/128/115>.
- Esteves, T. S. P. (2006). *Professores Motivados pela Arte de Ensinar*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.
- Esteves, V. J. (2015). *Liderança Intermédia e Disciplina, numa Escola Secundária/ 3 do Norte de Portugal Continental*. Universidade Aberta. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4572/1/TMAGE_VitorEsteves.pdf.
- Comissão Interministerial da Reforma do Sector Público (CIRESP). (2001). *Estratégia Global da Reforma do Sector Público: 2001 – 2011*. República de Moçambique.
- Fábio, A. K. & André, O. M. (2016). *Motivação, satisfação profissional e evasão no serviço público: o caso da carreira de especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental*. Brasil. São Paulo.
- Ferreira, A., Boas, A. A. V. & Esteves, R. C. P. M. (2006). *Teorias de motivação: uma análise da percepção das lideranças sobre suas preferências e possibilidade de complementaridade*. XIII SIMPEP - Bauru, Brasil. SP.
- Ferreira, A. B. H. (2008). *Novo Dicionário Electrónico Aurélio da Língua Portuguesa*, 3ª. Ed, Positivo.
- Francisco, J. A. (2015). *O Contexto Educativo em Moçambique e as Políticas de (des) centralização*.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1991). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. 3ª Edição. Rua Conselheiro Nébias, 1384 (Campos Elísios). São Paulo. Editora: Atlas S.A.

- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Edição. São Paulo. Editora: Atlas S.A.
- Gugliotti, A. C., Oliveira, G. B., Ribeiro, C. M. *at all*. (2011). *Administração Participativa como Estímulo à Motivação*. Instituto de Pesquisas Aplicadas e Desenvolvimento Educacional-IPADE. Pereira Leandro.
- Hampton, David. (1983). *Administração Contemporânea*. Rio de Janeiro: McGraw Hill.
- Larocca, P. & Girardi, P. G. (2011). *Trabalho, Satisfação E Motivação Docente: Um Estudo Exploratório Com Professores Da Educação Básica*. Pontifícia Universidade Católica de Paraná.
- Liasse, O. D. V. S. (2017). Espaço do Currículo: Formação Em Administração e Gestão Escolar Em Situações de Trabalho. *Revista n.1*. Volume: 10.
- Lima, V. L. S. P. (2014). *Escolas Eficazes: Dos Indicadores à Percepção dos Docentes*. Universidade de Coimbra.
- Luca, A. Q., Brianezi, T. & Sorrentino, M. (2010). *O Conceito de 'Comunidade' na Educação Ambiental*. V Encontro Nacional da Anppas. Florianópolis - S'C' – Brasil. Disponível em <http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT6-179-112-20100902100727.pdf>
- Macedo, M. E. & Gonçalves, L. M. A. (2014). *Notas sobre os conceitos de comunidade, comunicação comunitária e dialogia*. Disponível em http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/78561/pdf_23
- Malatesta, E. (2009). *Anarquismo e Anarquia*. Tradução: Felipe Corrêa. Disponível em http://www.geipafloripa.libertar.org/wp.content/uploads/2009/10/malatesta_anarquismo.pdf
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª Edição. São Paulo. Editora: Atlas S.A.
- Mazula, B. (2006). *Pensar Educação Perfeita: Comemorando Einstein 100 anos Depois*. Maputo.

- Mayer, D. P., Mullens, J. E. & Moore, M. T. (2000). *Monitoring school quality: An indicators report*. Diane Publishing.
- Mendonça, D. J. M. (2012). *A influência da gestão no contexto escolar: Um estudo etnográfico numa organização educativa*. Universidade da Madeira. Disponível em <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/364/1/MestradoDeolindaMendon%C3%A7a.pdf>
- Ministério da Educação. (2006). *Gestão Da Educação Escolar*. Universidade de Brasília. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf
- Ministério de Educação (MINED). (2010). *Planificação, Orçamentação, Execução, Monitoria e Avaliação (POEMA)*. Direcção de Planificação e Cooperação. Maputo.
- Ministério de Educação (MINED). (2011). *Regulamento Geral Do Ensino Básico: Contribuições Sobre A Implementação Do Regulamento Geral Do Ensino Básico*. Direcção Nacional Do Ensino Primário. Maputo.
- Ministério da Educação (MINED). (2012). *Plano estratégico do ensino superior 2012-2020*. Maputo, Moçambique. Impressão: Imprensa Universitária.
- Ministério de Educação (MINED). (2013). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Políticas, Estrutura e Plano de Estudos*. Maputo.
- Ministério da Educação (MINED). (2014). *Manual dos Padrões e Indicadores de Qualidade Para a Escola Primária*. Maputo.
- Ministério da Educação (MINED). (2014). *Regulamento dos estabelecimentos Particulares do ensino*. Diploma Ministerial. Imprensa Nacional. Moçambique.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). (2015). *Manual de Apoio ao CE Primária*. Direcção Nacional do Ensino Primário. M&N Serviços, Lda: editora.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). (s. d.). *Funções da rotina do director adjunto da escola*. Direcção Nacional do Ensino Secundário. Maputo.

- Morsolin, L. R. C., Júnior V. A. D., Inácio, P. R. T. & Jacques, I. T. O. (s. d). *Factores que Influenciam na Motivação de Professores de Educação Física em Escolas Públicas do Litoral Norte do RS. Brasil.*
- Mutumucuo, I. V. (2008). *Métodos de Investigação: Apontamentos.* Maputo. Universidade Eduardo Mondlane: Editorial.
- Neto, S. P. S., & Calvosa, M. V. D. (2006). *As competências de liderança: atributos e práticas do líder do século XXI, uma pesquisa quantitativa.* Rio de Janeiro: Revista de Administração da UNIMEP.
- Nhanice, J. B. (2013). *O Papel do CE na Gestão Democrática da Escola Básica: As Lições da Experiência das Escolas Primárias Completas “3 de Fevereiro” da Cidade de Maputo e “29 de Setembro” do Distrito de Marracuene.* Maputo. Universidade Eduardo Mondlane.
- Novaes, Ivan Luiz & Fialho, Nadia Hage. (2010). *Descentralização educacional: características e perspectivas.* Vol. 26, nº.3.
- Oliveira, A. G. A., Donato, C. R., Santos, M. & Dantas, M. A. T. (2009). Principais factores que motivam os professores de ensino de Ciências e/ou Biologia do município de Aracaju, Sergipe a leccionarem. *Revista: Scientia Plena*, Vol. 5, nº. 3. Brasil.
- Paro. V. H. (1992). Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. *Revista Brasil. Est. Pedagogia.* Brasília. Vol. 73, n.1 74, p.255-290. Universidade de São Paulo (USP).
- Pegoraro, E. A. (2014). *Os Desafios da Escola pública paranaense Na perspectiva Do Professor (PDE) Produções Didáctico-Pedagógicas: Os Sujeitos da Comunidade Escolar em Diálogo.* Paraná. Volume II, Versão online. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_gestao_pdp_edson_andre_pegoraro.pdf
- Pinzon, A. V. (2019). *Avaliação de desempenho: tudo o que você precisa saber!* Vila Olímpia - São Paulo. Disponível em <http://www.kenoby.com/blog/avaliacao-de-desempenho/>

- Portes, F. C. R.. (s. d.). *A participação da comunidade escolar para uma gestão democrática de qualidade*. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-participacao-comunidade-escolar-para-uma-gestao-democratica-qualidade.htm#>.
- Predebon, E. A. & Sousa, P. D. B. (2015). *As organizações, o indivíduo e a G. P.*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Brasil.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2ª Edição. Novo Hamburgo. Rio Grande do Sul. Brasil.
- Santos, A. C., Lopes, L. F., Graça, R. M., et al. (2002). *G. P.: Uma Alternativa Viável Para o Século XXI*. XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção Curitiba.
- Silva, A., Wolf, L., Costa, M. C. et al. (s. d.). *Motivação no Trabalho*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Silva, J. M. & Hespanhol, R. A. M. (2016). *Discussão Sobre Comunidade E Características Das Comunidades Rurais No Município De Catalão (Go)*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sn/v28n3/1982-4513-sn-28-03-0361.pdf>
- Silva, R. S. da. (2018). *O que é ciclo motivacional e como aplicar à sua equipe*. Disponível em <https://eadbox.com/o-que-e-ciclo-motivacional/>
- Soares, B. C. M. (2015). *Motivação nas organizações*. Fundação Educacional do Município de Assis. São Paulo.
- Souza, J. A. P., Lopes, F. I. P. & Rocha, P. L. C. (2016). *Função do Líder no Processo na Motivação Organizacional*. *Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão*. Curitiba, PR, vol.1, número: 2. Brasil.
- Staudt, D. & Reggiori, G. M. (s. d.). *O Real Significado Da Motivação*. Disponível em <https://www.facet.br/gc/artigos/completo.php?artigo=112&formato=pdf>

- Teixeira, B. W. & Siqueira, S. (2017). Gestão Escolar: Motivação, Atitudes e Possibilidades para Melhorar Resultados. *Revista Electrónica*. Vol. 13, nº: 1. Itinerarius Reflectionis. Universidade Federal de Santa Maria. Brasil.
- Teixeira, S. (2013). *Gestão Estratégica*. Lisboa. Editora: Escolar.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2010). *Pobreza Infantil E Disparidades Em Moçambique: A educação e o direito das crianças ao desenvolvimento*. Moçambique.
- Vivan, D. (2008). *A Gestão Escolar Na Educação Democrática: Construção Participativa da Qualidade Educacional*. Universidade Estadual de Londrina.
- Xavier, L. N. B. & Oliveira, A. L. (2009). *A Importância da GP para o Desenvolvimento das Escolas Públicas Brasileiras*. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/0602_0203_01.pdf.
- Zatti, A. M. & Minhoto, M. A. P. (2019). Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. *Revista Educação e Pesquisa*. Vol. 45. São Paulo. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e188993.pdf>.

APÊNDICES

1. Guião de Entrevista Para Membros Da Direcção Da Escola Secundária De Catembe

Exmo. Senhor/ a

Assunto: Pedido de informação/ recolha de dados

Sou estudante do Curso de Mestrado em Administração e Gestão de Educação, na Faculdade de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane, e neste momento me encontro na fase de elaboração do trabalho do fim do curso, cujo tema de pesquisa: A Influência da Gestão Participativa na Motivação da Comunidade Interna¹⁵: caso de Escola Secundária de Catembe - Maputo

Neste sentido, vim por este meio pedir a V.Ecia que se digne facultar-me a informação relevante inerente ao questionário em anexo. De referir o questionário é anónimo e seus dados serão mantidos em sigilo e usados exclusivamente para os fins desta pesquisa, seguindo a ética académica.

Atempadamente, agradeço pela vossa elevada estima, consideração e colaboração.

Maputo, aos 30 de Setembro de 2019

(Quentino Agostinho Razão).

Contacto: 845580384

¹⁵ Gestão participativa neste trabalho é entendida como a forma de gerir a escola contando com o apoio/ envolvimento de todos os intervenientes escolares enquanto profissionais da educação; razão pela qual, se concebe da comunidade interna como os profissionais: corpo docente e corpo técnico administrativo.

Secção 1: perfil do entrevistado

1. Qual é o cargo que ocupa na direcção desta escola e que funções desempenha?
2. Possui alguma formação específica? Se sim, indique-a?
3. Existe algum critério de selecção para ocupação deste cargo? Se, sim, indique o critério.
4. Há quanto tempo está a desempenhar esta função?

Secção 2: as funções/ papéis dos membros da direcção em vista a motivação da comunidade interna da escola secundária de Catembe

1. Existe alguma modalidade de participação da comunidade na gestão da Escola? Se sim, indique-a.
2. A escola tem dado alguma capacitação para a comunidade interna? Se for sim, indique de que forma.
3. Existe alguma estratégia para motivar a comunidade interna? Se, sim. Indique-a.
4. No processo da gestão escolar, a direcção tem promovido a delegação para garantir a autonomia dos membros da comunidade interna no desempenho das suas funções? Se for sim, favor se explique de que forma tem feito a delegação?
5. Sendo membro da direcção escolar: participa no conselho desta escola? Caso participe, quais são as principais funções que tem desempenhado no conselho da escola?

2. Questionário Para Corpo Docente e não-docente da Escola Secundária De Catembe

Exmo. Senhor/ a

Assunto: Pedido de informação/ recolha de dados

Sou estudante da Universidade Eduardo Mondlane, e, neste momento me encontro na fase de elaboração do trabalho do fim do curso, cujo tema é: A Influência da Gestão Participativa na Motivação da Comunidade Interna¹⁶: caso de Escola Secundária de Catembe – Maputo.

Neste sentido, vim por este meio pedir ao/ a Sr/a se digne facultar-me a informação inerente ao questionário em anexo.

Maputo, 23/ 09/ 2019. Quentino Agostinho Razão, contacto: 845580384.

Secção 1: perfil do inquerido

Favor de assinalar com (x) o espaço entre os parênteses e argumentar nos espaços necessários.

1. **Género:** a) masculino []; b) feminino [].
2. **Idade:** a) entre 18-20 anos []; b) entre 21-30 anos []; c) entre 31-40 anos []; d) entre 41-50 anos []; e) de 51-60 anos []; f) acima de 61 anos [].
3. **Qualificações académicas:** a) nível básico []; b) nível médio []; c) bacharel []; d) licenciado []; e) mestrado []; f) outro (especificar)_____.
4. **Área de formação:** (favor de especificar)_____
5. **Anos de experiência profissional na educação:** a) menor de 2 anos []; b) entre 3-5 []; c) entre 6-10 []; d) entre 11-20 []; e) entre 21-30 []; f) acima de 31 anos [].
6. **Função que exerce na actualidade:** (favor de especificar)._____

¹⁶ Gestão participativa neste trabalho é entendida como a forma de gerir a escola contando com o apoio/ envolvimento de todos os intervenientes escolares enquanto profissionais da educação; razão pela qual, se concebe da comunidade interna como os profissionais: corpo docente e corpo técnico administrativo.

Secção 2: as formas de participação da comunidade interna na gestão da escola secundária de Catembe

Favor de assinalar com (X) o espaço correspondente obedecendo os seguintes significados: Participo Plenamente (PP); Participo Razoavelmente (PR), Não Participo (NC) e Não Sei (NS).

Os membros da comunidade interna participam na gestão da escola a partir da seguinte forma:

Nº.	Formas de participação:	PP	PR	NP	NS
01	Caixa de depósito de sugestões (caixa de sugestão)				
02	Concurso de ideias em vista a escolha da melhor ideia				
03	Grupo de produtividade/ disciplinas				
04	Círculo de controlo de qualidade (grupo de profissionais voluntários para o debate, identificação e solução de problemas que afectam a qualidade educacional)				
05	Co-gestão (comissão/ membros da comunidade interna escolhidos e que representam os sectores/ departamentos escolares)				
06	Conselho escolar (organismo criado pela escola constituído de membros eleitos pelos que os representam)				
07	Autogestão (autonomia de cada membro da comunidade interna na identificação e solução dos problemas educacionais)				
08	Eleição (os membros da comunidade interna votam as melhores ideias apresentadas como propostas de decisão)				

Secção 3: factores da gestão que influenciam na motivação da comunidade interna da secundária de Catembe

Favor de assinalar com (X) o espaço correspondente obedecendo os seguintes significados: Influencia Muito (IM); Influencia Pouco (IP), Influencia Muito Pouco (IMP), Não Influencia (NI) e Não Sei (NS).

- Os aspectos abaixo têm influenciado a sua motivação profissional?

Nº.	Factores motivacionais:	IM	IP	IMP	NI	NS
01	As recompensas salariais, o descanso/ férias, saúde, segurança de emprego e estabilidade de gestão escolar					
02	O reconhecimento profissional, prémios, <i>status</i> , auto-estima, auto-realização, auto-confiança, amizade e elogios					
03	A gestão que promove a sua participação e valoriza as suas ideias para a qualidade educacional					
04	O bom ambiente como: estrutura, cultura, clima escolar e bom relacionamento com colegas					
05	A escola que encoraja os funcionários, guarda o sigilo dos seus erros e dialoga para mútua correcção e progresso					
06	O cargo/ função que desempenha e a satisfação das suas expectativas					

Secção 4: influência da gestão participativa na motivação da comunidade interna da escola secundária de Catembe

Favor de assinalar com **X** (onde for necessário) e comentar as questões abaixo:

1. Será que a gestão desta escola influencia na sua motivação profissional? **Sim** []; **Não** []; **indiferente** [].
 - 1.1. Se for sim, que influencia? **Positiva** []; **Negativa** []; **indiferente** [].
 - 1.2. Se for sim a questão 1: que tipo de motivação a gestão desta escola lhe tem influenciado? **Motivação Intrínseca** []; **Extrínseca** []; **intrínseca e Extrínseca/ Motivação Mista** []; **indiferente** [].

ANEXOS