



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

*Análise das implicações das normas administrativas e pedagógicas de gestão da educação para eficácia escolar: o caso da Escola Primária Completa de Mafuiane*

Benedito Mairoce Almeida

Maputo, Dezembro de 2019



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

*Análise das implicações das normas administrativas e pedagógicas de gestão da educação para eficácia escolar: o caso da Escola Primária Completa de Mafuiane*

Benedito Mairoce Almeida

Supervisor:

Prof. Doutor Inocente Vasco Mutimucuo

Maputo, Dezembro de 2019



## DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção do um outro qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educacional, da Universidade Eduardo Mondlane.

Assinatura

---

Data, 30 de Dezembro de 2019

## AGRADECIMENTOS

No término deste longo e trabalhoso percurso académico endereço os meus sinceros agradecimentos a todos os que me motivaram e apoiaram, em especial ao meu supervisor, Prof. Doutor Inocente Mutimucuo, pela disponibilidade, interesse e dedicação que sempre demonstrou ao longo do desenvolvimento desta dissertação, desde a concepção do projecto até à redacção da dissertação.

Agradeço à minha família pela compreensão que demonstrou ao longo destes anos e a sua paciência face ao pouco tempo que dediquei aos momentos familiares.

Gostava também de agradecer a duas pessoas que apesar de já não estarem entre nós marcaram muito a minha vida. O meu pai que me ensinou a ser fiel aos meus sentimentos e convicções sem nunca esquecer o sorriso e alegria de viver, e ao meu filho Ivan que me transmitiu, apesar de pequeno, encorajamento e força de superar obstáculos.

Simultaneamente gostava de salientar a Escola Primária Completa de Mafuiane que foi fundamental para que esta pesquisa se tornasse realidade.

A todos o meu Mazwiita

## DEDICATÓRIA

---

Esta dissertação é dedicada à minha esposa Zerinha, filhos Eufrásia, Benedito Jr., Ivan (em memória), e a Leandra. Desde que vocês passaram a fazer parte da minha vida vivencio uma espiral construtiva. Esta é uma das muitas conquistas ao vosso lado.

“Deus sempre presente”

---

## **Siglas utilizadas no texto**

ADE –Apoio Directo a Escola

DPECs -Direcções Provinciais de Educação e Cultura

EP1 –Escola Primária Completa do Primeiro Grau

EP2 -Escola Primária Completa do Segundo Grau

FRELIMO –Frente de Libertação de Moçambique

MINEDH -Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

ODMs -Declaração dos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio

ONU -Organização das Nações Unidas

PARPA - Plano para a Redução da Pobreza Absoluta

PEEC -( 2006/2011-2012/2016) -Planos Estratégicos de Educação e Cultura

PES -Plano Económico e Social

PNE -Política Nacional de Educação

PQG -Programa quinquenal do governo

SDEJTs -Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia

## Lista de Gráficos

*Pag.*

**Gráfico 4.1.** Respostas de professores e técnico-administrativos sobre Coerência entre a Produção Normativa e Práticas pedagógicas (n=18) .....45

**Gráfico 4.2.** Respostas de professores e técnico-administrativos sobre o grau participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica na escola (n=18).....48

**Gráfico 4.3.** Respostas dos gestores sobre grau de participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica na escola (n=6).....49

**Gráfico 4.4.** Respostas das percepções de professores e técnicos-administrativos sobre a materialização das normas e procedimentos ministeriais (n=18) .....53

**Gráfico 4.5.** Respostas das percepções de gestores sobre a materialização das normas e procedimentos ministeriais (n=6 ) .....54

## Lista de Tabelas

Pag.

Tabela 1.1-Efectivos de alunos .....	10
Tabela 1.2 -Efectivo de professores.....	10
Tabela 1.3 -Organização da estrutura curricular .....	11
Tabela 3.1-idades dos respondentes 12 professores, 6 gestores e 6 Técnico-administrativos (n=24) .....	37
Tabela 3.2 -Tempo de serviço de 12 professores, 6 gestores e 6 funcionários técnico-administrativos (n=24) .....	37
Tabela 3.3 -Nível de formação dos respondentes12 professores, 6 gestores e 6 funcionários técnico-administrativos (n=24).....	38
Tabela 4.1 –Frequência de respostas dos gestores sobre documentos normativos que a escola possui (n=6) .....	46
Tabela 4.2. Como chegam as informações aos professores, funcionários eGestores (n=24).....	50

## **Resumo**

A presente Dissertação intitulada Análise das implicações de normas administrativas e pedagógicas de gestão da educação para eficácia escolar na Escola Primária Completa de Mafuiane constitui o trabalho final do curso de mestrado em Administração e Gestão de educação.

O problema de pesquisa partiu de constatações preliminares sobre as reformas educacionais em Moçambique no âmbito do processo de normalização da administração e gestão de educação. São objectivos específicos da pesquisa verificar o grau de coerência entre a produção normativa, do Ministério da Educação e desenvolvimento Humano e as práticas pedagógicas na gestão da Escola; descrever o grau de participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativas e pedagógicas e identificar as percepções que os gestores e professores têm sobre o grau materialização das normas e procedimentos ministeriais para eficácia escolar.

O método misto foi usado como metodologia de pesquisa na colecta, processamento e análise de dados. A amostra foi por conveniência.

O estudo evidenciou que há ligação entre documentos normativos ou regras e as práticas pedagógicas, tanto professores, e gestores partilham os documentos normativos, apesar de dificuldades de interpretação dos mesmos. Por outro lado, constatou-se que professores e técnicos administrativos da escola não conhecem principais documentos de orientação. O estudo evidenciou que a direcção promove a gestão participativa na escola, que os professores e gestores tem o domínio de indicadores de eficácia escolar. Evidenciou, também, que os gestores acreditam mais na eficácia escolar que os professores e técnicos administrativos.

Palavras-chave: Administração e gestão. Normas. Eficácia escolar. Participação.

## **Abstract**

The present Dissertation entitled Analysis of the implications of the administrative and pedagogical norms of education management for school effectiveness in the Complete Primary School of Mafuiane. It constitutes the final work of the Master's degree in Administration and Educational Management.

The research problem stemmed from preliminary findings about educational reforms in Mozambique within the scope of the normalization process of the administration and management of education and its implications. The Specific objectives of the research are to verify the degree of coherence between the normative production, of the Ministry of Education and Human development and the pedagogical practices in the management of the School; to describe the degree of participation of local bodies in the materialization of administrative and pedagogical management standards and to identify the perceptions that managers and teachers have about the degree of materialization of ministerial standards and procedures for school effectiveness.

The methodology used was the combination of methods, therefore the mixed method. The sample was for convenience.

The study showed that there is a link between normative documents or rules and pedagogical practices. Teachers and managers share the normative documents, despite difficulties in interpreting them. On the other hand, it was found that teachers and administrative technicians of the school do not know the main guidance documents. The study showed that the board promotes participatory management at school, that teachers and managers have mastery of school effectiveness indicators. It also showed that managers believe more in school effectiveness than teachers and administrative technicians.

Keywords: Administration and management. Normative. School effectiveness. Participation.



## ÍNDICE

*Pág.*

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE .....	i
AGRADECIMENTOS .....	ii
DEDICATÓRIA .....	iii
Siglas utilizadas no texto .....	iv
Lista de Gráficos .....	v
Lista de Tabelas .....	vi
Resumo .....	vii
Abstract .....	viii
CAPÍTULO 1 -INTRODUÇÃO .....	1
1.1 Contexto geral.....	1
1.2 Problema .....	3
1.3 Objectivos.....	6
1.3.1 Geral .....	6
1.3.2 Específicos.....	6
1.4 Perguntas de pesquisa .....	7
1.5 Relevância da pesquisa .....	8
1.6 Contexto local da pesquisa .....	9
<i>Síntese</i> .....	11
1.7 Estrutura da dissertação .....	11
CAPÍTULO 2 -REVISÃO DA LITERATURA .....	12
<i>Introdução</i> .....	12
2.1 Administração e gestão de sistemas educativos eficazes.....	12

2.2 Escola como organização educativa complexa.....	16
2.2.1 Escola como organização burocrática.....	17
2.2.2 Escola como arena política.....	17
2.3 Eficácia escolar.....	18
2.4 Produção normativa da gestão administrativa e pedagógica.....	21
2.4.1 Regulação nacional.....	22
2.4.2 Regulação transnacional.....	25
2.4.3 Competências atribuídas às escolas primárias.....	26
2.4.4 Participação de órgãos locais de gestão da educação.....	27
2.4.5 Teorias e práticas pedagógicas de gestão das escolas primárias eficazes.....	30
<i>Síntese</i> .....	33
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	<b>34</b>
<i>Introdução</i> .....	34
3.1 Abordagem metodológica.....	34
3.2 População e amostra de estudo.....	36
Caracterização da Amostra.....	37
3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados, processamento, análise das respostas às perguntas.....	38
3.3.1 Pesquisa documental.....	38
3.3.2 Questionários.....	39
3.3.3 Entrevistas.....	40
3.4 Técnicas de processamento e análise de dados.....	40
3.5 Validade e Fiabilidade.....	41
3.6. Questões éticas.....	42
<i>Síntese</i> .....	43
<b>CAPÍTULO 4 -APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>44</b>
<i>Introdução</i> .....	44

4.1. Verificação do grau de coerência entre a produção normativa do Ministério da Educação e desenvolvimento Humano e práticas pedagógicas na gestão na Escola Primária Completa de Mafuiane. ....	44
4.2. Descrição do grau de participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica na Escola Primária Completa de Mafuiane.....	47
4.3. Identificação das percepções dos gestores e professores sobre o grau de materialização das normas e procedimentos ministeriais para eficácia escolar na Escola Primária Completa de Mafuiane. ....	52
<i>Síntese</i> .....	55
<b>CAPÍTULO 5 -CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b> .....	<b>56</b>
<i>Introdução</i> .....	56
5.1 Conclusões sobre verificação da coerência entre a produção normativa, do Ministério da Educação e desenvolvimento Humano e práticas pedagógicas na administração e gestão na Escola Primária Completa de Mafuiane.....	56
5.2 Conclusões sobre descrição do grau de participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica na Escola Primária Completa de Mafuiane.....	57
5.3 Conclusões sobre identificação das percepções que os gestores e professores têm sobre o grau de materialização das normas e procedimentos ministeriais para eficácia escolar na Escola Primária Completa de Mafuiane.....	57
5.2. Recomendações .....	58
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>59</b>



## CAPÍTULO 1 -INTRODUÇÃO

O presente capítulo é constituído por seis secções: a primeira apresenta o contexto geral da pesquisa. A segunda faz a declaração do problema. A terceira enuncia os objectivos. A quarta apresenta as perguntas de pesquisa. A quinta faz referência à relevância do estudo e a última secção faz uma breve descrição do contexto local da pesquisa.

### 1.1 Contexto geral

A presente dissertação de investigação de mestrado tem como título “Análise das implicações das normas administrativas e pedagógicas de gestão da educação para eficácia escolar; o caso na Escola Primária Completa de Mafuiane”. Pretende analisar as implicações da normalização administrativa e pedagógica de gestão da educação que facilitem a compreensão do percurso evolucionário das políticas educativas moçambicanas, na reorganização da administração e gestão escolar com o advento das reformas educacionais, especialmente com as que trazem normas e procedimentos administrativos e pedagógicos iguais, entendendo esta lógica como a expressão mais acabada de um padrão que visa a homogeneizar a gestão educacional.

As políticas educacionais, em geral, e as que promovem transferência de responsabilidades para as instituições, em particular, reforçam uma concepção da educação num modelo de organização empresarial da escola. Essas políticas centram-se em observar a escola, em toda a sua complexidade, como uma instituição dona de uma cultura própria. Nesta senda, Canário (2003, p. 96) afirma que (...)“a existência de uma cultura escolar de colaboração, que se manifesta num contínuo intercâmbio de ideias, experiências e materiais, favorece a aprendizagem organizacional”.

De igual modo, estas políticas não permitem ver as famílias dos alunos, como sujeitos de decisão dentro da instituição escolar, mas tão somente como legitimadores de um determinado conceito de administração e gestão escolar, uma vez que estas, muitas vezes, são induzidas de fora. É verdade que, de acordo com Estêvão (1995, p. 440) “o aumento da participação da população nas instâncias da escola, por si só, já pode provocar avanços na direcção de uma educação mais democrática. Mas, (...) se tivermos em conta que a lógica de funcionamento de uma escola é (...) normalmente débil, de facto pode torná-la não só mais vulnerável a outras lógicas externas fortes conducentes, designadamente, a torná-la uma mera organização prestadora de serviços”.

Numa outra perspectiva, teoricamente, podemos concluir que a escola perderá alguma consistência interna, possibilitando a intervenção de actores mais poderosos, donde se destaca o Estado, a imporem regras e papéis que estejam mais de acordo com a sua definição institucional de escola, neste caso, ignorando o mundo social que ela é. Assim, a escola reduz-se a uma organização prestadora de serviços, cuja eficácia e eficiência são a bandeira do seu funcionamento.

As políticas da administração e gestão escolar em Moçambique têm um longo percurso histórico que remonta do período colonial, passando pelo período de luta de libertação nacional e, finalmente, pelo período pós-independência. Neste último período a educação em Moçambique é regulada pelo Sistema Nacional de Educação (SNE), Lei 4/83 de 23 de Março. Entretanto, com a revisão de 1992, o SNE passou a ser regulado pela Lei 6/92, de 6 de Maio.

A experiência adquirida no período de normalização, em 1992 e, sobretudo, a identificação dos problemas e a definição dos desafios da educação, culminaram com a elaboração de uma Política Nacional da Educação (PNE), em 1995, através da Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto, integrado no programa do governo multipartidário que definiu objectivos e principais linhas de acção do sector educativo que orientaram as reflexões e debates de que resultou a concepção e elaboração do Plano Estratégico de Educação 1990-2000 (Golias, 1999; PNUD, 2000).

No contexto das reformas preconizadas pela nova visão estratégica do governo, este propôs uma escola primária completa de sete classes, gratuita, articulada do ponto de vista do conteúdo e uma prática pedagógica com foco na aprendizagem centrada no aluno.

Assim, a nossa pesquisa centra-se mais no período pós-independência sobretudo no período da vigência dos principais documentos normativos (a Lei do SNE e a PNE), bem como outros documentos de orientação pedagógica (Regulamento geral do ensino básico, Plano Curricular do Ensino Básico, Manual de Apoio ao Conselho da Escola Primária). São analisadas as concepções normativas, as principais alterações, percebendo a sua lógica e interesses subjacentes à gestão das escolas e práticas pedagógicas. Ou seja, compreender a configuração das articulações na gestão do sistema educativo vinculadas à ideia de participação, na perspectiva de perceber mudanças conducentes à eficácia escolar. Procuramos compreender as transformações nas políticas educativas ocorridas à luz da sua missão e objectivos atribuídos por leis.

Para efeitos de análise, privilegiamos os modelos burocrático, político e humanista como instrumentos de compreensão organizacional. Para Silva (2004), o modelo burocrático prioriza a interpretação racional e valoriza os elementos formais, colocando ênfase na eficácia, inspirada na teoria racional de Max Weber. O modelo político considera as organizações e, sobretudo, as escolas como espaços políticos em miniatura e valoriza o poder informal; o humanista foca as pessoas e procura entender a escola como comunidade educativa.

Na abordagem do objecto da pesquisa levamos em conta duas dimensões: a macroestrutural e a microestrutural.

A dimensão macroestrutural é analisada à luz das políticas públicas marcadas por um novo modelo regulatório que vem incidindo na redefinição do papel do Estado, que exerce, entre outras, as funções de regulação normativa, de manutenção e coordenação política dos serviços educacionais. A dimensão microestrutural é analisada por meio da escola, considerando a materialidade normativa administrativa e pedagógica, organização interna e sua gestão, procurando identificar em que medida esse novo contexto regulatório tem influenciado o trabalho e a profissão dos gestores e coordenadores escolares, para além da actividade docente.

## **1.2 Problema**

As reformas das políticas educacionais em Moçambique foram marcadas por mudanças significativas na perspectiva de responder à necessidade de aperfeiçoamento da função de administração e gestão pedagógica da escola, impostas pela transformação e evolução rápida da sociedade.

Nesta senda, o papel da escola foi reforçado para garantir ao aprendente os direitos fundamentais previstos na Constituição da República. Isto parece pôr em prática o que Azevedo (2004, p. 59) recomenda:

não se pode esquecer que a escola e, principalmente, a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planeamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projecto ou modelo educativo que se tenta pôr em acção.

Para estes objectivos, com a aprovação da PNE, o governo definiu ao nível do ensino primário, dois desafios: Expansão do acesso à escola e a melhoria de qualidade e relevância do ensino. Com efeito, a criança passa a entrar aos 6 anos e, se tudo correr bem, sairá aos 12 anos.

Assim, várias acções estratégicas da PNE (1995) tem sido levadas a cabo dentre as quais a construção e apetrechamento de novas escolas e salas de aulas, a formação de professores, a produção e distribuição de livros e a reforma curricular. Não obstante a este facto, observa-se o fenómeno de infra-estruturas erguidas que não oferecem qualidade e durabilidade. À priori, estes desafios parecem, também, não terem em consideração as especificidades de cada escola.

Por outro lado, constata-se que para além das avaliações nacionais de numeracia e literacia na 3ª classe, parece que este esforço não tem sido acompanhado de estudos e avaliação permanente sobre adequação das normas e procedimentos do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e as práticas pedagógicas na gestão da Escola.

No que tange à área pedagógica, Nhavoto, Buendia e Bazo (2009, p. 37) observam situações de turmas numerosas e a falta de capacitação dos professores para gerirem essas situações como um dos principais problemas que se enfrenta no processo de ensino e aprendizagem (PEA).

Durante as visitas exploratórias à escola de pesquisa, os professores e outros colaboradores disseram que raramente há encontros onde se discutem assuntos relacionados com o desenvolvimento da escola. Os encontros têm sido de natureza pedagógica para a planificação, informação de notas aos encarregados de educação no fim de cada trimestre. Suspeita-se que a falta de cultura organizacional caracterizada pela deficiente interacção entre os diversos intervenientes escolares pode estar a fragilizar o clima escolar e a comprometer a eficácia escolar.

Como é evidente, são várias questões relacionadas às normas, regulamentos e procedimentos que se esperam que aconteçam na escola. Portanto, duas décadas depois, pode-se suspeitar que poucas alterações ocorreram quanto à melhoria de qualidade e relevância de ensino.

A modernização da administração da educação é considerada como um imperativo do Estado. Contudo, segundo Tommasi, Warde e Haddad (2000, p. 100) “o Banco Mundial reconhece que

as políticas devem ser diferentes para cada país, de acordo com a etapa do desenvolvimento educacional e económico e com o seu contexto histórico e político”.

Em Moçambique, a modernização da educação, pode não satisfazer os imperativos de agendas externas, pois, a organização escolar é sistema com dinâmica própria diferente de outros sistemas educativos. Neste âmbito, sobre a definição de políticas públicas educativas, concordamos quando Barroso (2005, p. 109) explica que “resulta sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar”.

O modelo de gestão e organização do sistema educativo preconizado nas normas administrativas e pedagógicas do MINEDH pode ser factor determinante de sucesso ou insucesso do processo de ensino-aprendizagem (PEA).

Para esta pesquisa, partimos do princípio e da convicção de que as orientações normativas centrais têm o carácter impositivo e geral, ou seja consubstanciam um tipo de modelo paradigmático de acção que se deve seguir ou a que se deve obedecer. Neste sentido, é nossa suspeita que as diferentes influências podem operacionalizar adequadamente as finalidades educativas propostas ou obstaculizar objectivamente a sua implementação.

Assim, a eficácia escolar depende do modo de regulação pelo MINEDH. Segundo Barroso (2004, p.17) regulação significa, “como as autoridades públicas, neste caso o Estado, exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas (...) o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados”.

Tendo em mente que no quadro de gestão administrativa e pedagógica as normas e outras instruções são construídas fora da escola, suspeita-se existir alguma falta de clareza sobre as implicações destas para a eficácia escolar, e partimos para a pesquisa com a seguinte pergunta que serviu, fundamentalmente, de fio condutor ao longo do nosso percurso de pesquisa:

Que implicações as normas administrativas e pedagógicas de gestão da educação têm para a eficácia escolar na Escola Primária Completa de Mafuiane?

### **1.3 Objectivos**

Esta pesquisa pretende analisar alguns elementos que facilitem a explicação dos movimentos provocados na escola com o advento das reformas educacionais, especialmente com a chegada das reformas que trazem as lógicas de regulação nacional e transnacional no seu interior, entendendo estas, como “lógicas de modernização”. Convém evidenciar, no entanto, as ponderações de Azevedo (2004), relativamente à política educacional, quando afirma que “definida como programa de acção é um fenómeno que se produz no contexto das relações de poder expressas no sentido de dominação”.

Deste modo, as reformas educacionais são percebidas como “expressões padrão que visam a promoção efectiva da igualdade de oportunidades, da emancipação e homogeneização da administração e gestão educacional” (Souza, 2003, p. 19).

Neste quadro de referência, Lima (2003, p. 93) aconselha “analisar as geradas pelas políticas educativas, verificar as interacções, mecanismos de comunicação, gestão participativa e percepções, pretendendo esclarecer o quadro da racionalidade das políticas”.

Nesta perspectiva, dois níveis de objectivos se apresentam, o geral e específicos como delimitadores do estudo, dispostos a seguir:

#### **1.3.1 Geral**

Analisar as implicações das normas administrativas e pedagógicas de gestão da educação na Escola Primária Completa (EPC) de Mafuiane.

#### **1.3.2 Específicos**

Tendo por base o objectivo geral, constituímos, para a presente pesquisa os objectivos específicos seguintes:

1. Verificar o grau de coerência entre a produção normativa do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e as práticas administrativas e pedagógicas na gestão da Escola Primária Completa de Mafuiane;

2. Descrever o grau de participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica da educação na Escola Primária Completa de Mafuiane;
3. Identificar as percepções dos gestores e professores sobre o grau de materialização das normas ministeriais para eficácia escolar na Escola Primária Completa de Mafuiane.

#### **1.4 Perguntas de pesquisa**

Em pesquisa social, o trabalho inicial do investigador coincide com a colocação de questões, suposições que servem de fio condutor da investigação. Assim, pela natureza e tipo de investigação o presente trabalho orienta-se no sentido de obter respostas às seguintes questões fundamentais:

1. Qual é o nível de coerência entre a produção normativa, do Ministério da Educação e desenvolvimento Humano e as práticas pedagógicas na gestão da Escola Primária Completa de Mafuiane?
2. Qual é o grau de participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica na Escola Primária Completa de Mafuiane?
3. Que percepções os gestores e professores têm sobre o grau de materialização das normas ministeriais para eficácia escolar na Escola Primária Completa de Mafuiane?

Com efeito, a presente pesquisa é conduzida na base de alguns pressupostos teóricos que representam as constatações iniciais resultantes do estudo exploratório, pois, segundo Richardson (2008, p. 66), “são levados a cabo quando não se tem informação sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenómeno”. As constatações iniciais foram levantadas para suportarem a abordagem teórica e empírica do problema em causa. São as seguintes:

As políticas educativas pós-independência foram influenciadas por abordagens democratizantes que mais adiante serão discutidas, para os quais de acordo com Bianchetti (2005, p. 78), “a sociedade política e a sociedade civil representam âmbitos diferentes de acção e, por isso, a actividade económica é própria da sociedade civil e o Estado (sociedade política) não deve intervir na sua regulamentação”. Nesta concepção, a função do Estado é estabelecer normas aplicáveis a situações gerais.

Desconfiamos que a abordagem centralizadora ainda continua marca dominante do Estado moçambicano no controlo da gestão e da organização escolar, o que pode prejudicar a eficácia escolar.

### **1.5 Relevância da pesquisa**

Esta pesquisa surge de inquietações relacionadas com as reformas do Sistema Educativo moçambicano no âmbito do processo de normalização da gestão administrativa e pedagógica da gestão da educação e suas implicações para a eficácia escolar. Ela visa entender melhor a distância existente entre as leis, os documentos, as recomendações, etc., emanadas do sistema, e as práticas e realidades das escolas, sistematicamente chamadas a cumprir agendas, muitas vezes, construídas de fora da escola e, quiçá fora do país.

A nova visão estratégica do governo, no contexto da PNE, é concebida dentre outros pressupostos para: a) assegurar a expansão do acesso à educação a número cada vez maior de utentes e b) melhorar a qualidade e relevância dos serviços prestados em todos os níveis do ensino primário. Obviamente, este esforço tem como finalidade melhorar a qualidade do PEA para garantir a relevância às comunidades locais e à sociedade cada vez mais exigente.

Entretanto, mais do que compreender as práticas da política em curso e os contextos relacionados, a centralidade da presente pesquisa sobre o sistema educativo moçambicano, várias outras razões podem ser mencionadas como definidoras da escolha do objecto de estudo.

Por outro lado, para esta pesquisa, um elemento importante nesse processo tem sido: a) a sua formação em psicologia e pedagogia e experiência profissional, acumulada na área de educação nas escolas públicas como professor, antes da introdução das reformas que constam no SNE e na PNE; b) ter sido educado nos contextos antes-independência e na pós-independência (período de reformas do sistema de educação); e c) decorre também do facto de o pesquisador ter actuado como assistente nas disciplinas de Introdução à Psicologia Geral e Psicologia das Organizações no Instituto Superior de Relações Internacionais. Por outro lado, deve-se ao facto de ter contacto com escolas em contextos rurais onde é suposto que a “participação” e envolvimento dos actores do PEA também aconteçam. Todos estes elementos permitiram compreender administração e gestão de escolas na perspectiva de políticas públicas; d) finalmente, o facto de ter frequentado o curso de mestrado em Administração e Gestão de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane permitiu, também, adquirir

conhecimentos diversificados de teorias e princípios subjacentes a modelos organizacionais de administração e gestão da educação, tendo constituído uma oportunidade para debater e compreender a administração e gestão da educação em Moçambique no período pós-independência (1995-2019), quase vinte anos da vigência da Política Nacional de Educação.

Portanto, esta pesquisa permitirá aferir como é que as normas emanadas numa cidade capital do país são praticadas em escolas remotas, incluindo na escola Primária Completa de Mafuiane, uma escola rural.

A partir das conclusões, pretende-se construir abordagens explicativas sobre os problemas identificados e desenhar soluções adequadas para aqueles contextos situacionais onde o PEA se desenrola. Não só, como também, para a conclusão do grau de mestre em Administração e Gestão Educacional.

### **1.6 Contexto local da pesquisa**

Nesta secção vamos abordar as questões relacionadas com o contexto em que se desenrola a pesquisa pois consideramos que este elemento exerce uma grande influência a eficácia escolar. Neste sentido, sem pretender descurar que como regra, a eficácia escolar é, também, analisada a nível escolar.

A EPC de Mafuiane localiza-se na aldeia de Mafuiane, localidade do mesmo nome, Posto Administrativo de Namaacha-Sede, Distrito de Namaacha, província de Maputo a cerca de 35 km a sudeste da cidade Maputo.

A aldeia possui todas as estruturas de apoio à população: a Secretaria da localidade, a escola, o centro de saúde, 5 fontenárias de água, 1 depósito para elevação e distribuição de água, campo de futebol e várias igrejas de acordo com as várias confissões religiosas.

As habitações são construídas de materiais diversos, nalguns casos, sem qualquer tipo de ordenamento. Estas dividem-se entre uma minoria de casas em blocos e pintadas e outras em caniço ou em pedras e lama com telhados de palha ou chapas de zinco.

A principal actividade económica da região é agro-pecuária, suportada pelo regadio de Umbeluzi e Casa Agrária, construída com apoio de uma organização italiana, actualmente sob

gestão da comunidade. A paisagem é predominantemente de arbustos, montanhas e escassas árvores.

Poucas pessoas falam o português. No entanto, a grande maioria da população tem por língua materna o ronga e o changana como veículo de comunicação.

Assim, pretende-se fazer uma breve caracterização da Escola Primária Completa (EPC) de Mafuiane, que permitiu a pesquisa.

Segundo documentos da EPC de Mafuiane, ela nasce em 1976, logo após as nacionalizações de 24 de Julho do mesmo ano, dentro da união de três escolas que se localizavam nas zonas mais próximas, entre estas, a de Marcone, a da pedreira e de Baca-Baca. Inicialmente funcionou em instalações precárias, a cargo de três professores que leccionavam de 1ª a 4ª classes.

As actuais instalações foram construídas pela Cooperação Italiana em 1992, com 6 salas de aulas, um bloco administrativo e sanitários. Ainda no mesmo recinto estão as 6 residências para professores.

Em 2014 foi elevada a categoria de EPC, passando a leccionar até a 7ª classe. Actualmente, conta com um total de 993 alunos, dentre os quais 179 frequentam o ensino bilingue de 1ª a 7ª classes, tutelados por 27 professores; em regime diurno de dois turnos, sendo o de manhã das 7.00 horas e às 12.00 horas e o da tarde das 12.10 horas às 17.10 horas. Adicionalmente, funciona uma turma 7ª classe no curso nocturno.

**Tabela 1.1-Efectivos de alunos**

Classe	Número de alunos por sexo		
	H	M	HM
1ª	71	62	133
2ª	66	68	134
3ª	82	73	155
4ª	55	58	113
5ª	110	69	179
6ª	61	51	112
7ª	72	68	140
C.Nocturno	10	17	27
<b>TOTAL</b>	<b>527</b>	<b>466</b>	<b>993</b>

**Tabela 1.2 -Efectivo de professores**

Classe	Nº de professores por sexo e classe		
	H	M	HM
1ª	2	2	4
2ª	2	1	3
3ª		4	4
4ª	1	2	3
5ª	2	3	5
6ª	3	1	4
7ª	3	1	4
C.Nocturno			
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>27</b>

Fonte: EPC de Mafuiane

A tabela 1.1 ilustra efectivos de alunos por sexo e classes inscritos na EPC de Mafuiane em 2019, e a tabela 1.2 o efectivo de professores por sexo e classe na mesma escola.

*Tabela 1.3 -Organização da estrutura curricular*

Idade	6	7	8	9	10	11	12
Classe	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>
Cíclos	1 <sup>o</sup>		2 <sup>o</sup>			3 <sup>o</sup>	
Grau	1 <sup>o</sup>					2 <sup>o</sup>	

Fonte: EPC de Mafuiane

No cômputo geral, tanto as salas de aulas como outros compartimentos apresentam sinais de degradação, infiltração de água em dias de chuva, em algumas salas o chão apresenta-se esburacado, paredes com fendas, janelas sem vidros e iluminação bastante deficiente.

A escola possui um campo de futebol a 50m do recinto escolar e um furo de água. Tem um pátio onde se realiza a formatura diária e termina com o entoar do Hino Nacional. Tem carteiras em más condições e semi-destruídas. A escola possui dois computadores que servem para processar documentos e armazenar informações da escolar.

Em termos gerais, todos os professores mencionam dificuldades de comunicação com os alunos, pelo facto de não saberem falar o Português nos primeiros anos de escolaridade e com pais ou encarregados de educação.

Durante as entrevistas observou-se que muitos professores da escola residem fora da aldeia, com maior destaque para o Município da Matola, cidade de Maputo e Distrito de Boane.

### **Síntese**

O Capítulo1 apresentou o contexto geral da pesquisa, fez-se a declaração do problema, enunciou os objectivos, as perguntas de pesquisa, fez referência à relevância do estudo e descreveu o contexto local da pesquisa.

### **1.7 Estrutura da dissertação**

Fazem parte da estrutura desta dissertação cinco capítulos, nomeadamente, (1) a introdução, (2) a revisão da literatura, (3) a metodologia, (4) os Resultados, (5) Conclusões e Recomendações e as referências bibliográficas.

## CAPÍTULO 2 -REVISÃO DA LITERATURA

### Introdução

O presente capítulo dedica-se à revisão da literatura adoptada na pesquisa. Está dividido em cinco secções: a primeira analisa e discute os conceitos de administração e gestão de sistemas educativos eficazes; a segunda analisa a escola como organização educativa complexa; a terceira secção aborda o conceito eficácia escolar; a quarta secção dedica-se à descrição da produção normativa da gestão administrativa e pedagógica do Sistema Nacional de Educação.

### 2.1 Administração e gestão de sistemas educativos eficazes

Achamos pertinente iniciar a nossa análise com a definição do conceito administração no contexto de escola como organização. Pretendemos estabelecer uma breve visão da relação histórica entre este e o conceito gestão.

A administração vem do latim *ad* (d direcção, tendência para) e *minister* (subordinação ou obediência) e significa aquele que realiza uma função sob comando de outrem, isto é, aquele que presta um serviço sob comando de outro. No entanto, a palavra administração sofreu uma radical transformação do seu significado original. Nestes termos, Chiavenato (2003, p.11) defende que:

A tarefa da administração passou a ser a de interpretar os objectivos propostos pela organização e transformá-los em acção organizacional por meio de planeamento, organização, direcção e controlo de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objectivos.

O mesmo autor (p.11) diz que “administração é o processo de planificar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos a fim de alcançar objectivos organizacionais”.

Deste modo, o conceito “administração”, ao longo do tempo afastou-se da abordagem unicamente da arena empresarial, integrou outros termos tornando-se plurisignificativo. De acordo com o dicionário da lingua Portuguesa contemporânea (2001, p.87), deriva do Latim, [administration,-õnis] que, etimologicamente, significa:

acção ou resultado de governar, gerir e dirigir; acto ou efeito de administrar equivalente a direcção, governo, gestão de bens públicos ou particulares, conjunto de pessoas encarregadas

de gerir, de administrar um determinado sector, uma empresa pública ou privada, local onde as pessoas exercem as suas funções, que pela qual se assegura a aplicação das leis e o funcionamento dos serviços públicos de acordo com as directivas governamentais, conjunto de serviços que desempenham essa função.

Por seu turno, Carvalho (2012) remete-nos à administração científica de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) que na sua obra de 1911 *“the principles of scientific management”* é fundamentada na importância da tarefa e na eficiência do trabalho e, em simultâneo, por Henry Fayol (1841-1925), fundador da teoria clássica, com a *“Administration Industralle et Generale”* que descreveu as funções administrativas.

Portanto, a administração científica de Taylor surge da necessidade de racionalização dos processos de trabalho, cuja complexidade e diversificação se relacionam ao avanço da industrialização, devido à tentativa de aplicação dos métodos de ciência aos problemas da administração a fim de aumentar a eficiência industrial.

Neste sentido, o aumento de produção e do lucro, levou a que os mentores da administração se preocupassem em criar princípios que pudessem ser aplicados a todas as situações possíveis. Chiavenato (2003, p. 64), indica quatro princípios da administração científica de Taylor a saber:

- 1) princípio de planeamento, que consiste na substituição da improvisação e do empirismo por métodos baseados em procedimentos científicos de divisão de trabalho; 2) princípio de preparação, que oferece a selecção e treinamento científico dos trabalhadores de acordo com as suas aptidões e disposição racional; 3) princípio de controlo, que visa controlar o trabalho para se certificar de que está sendo executado de acordo com os métodos estabelecidos e segundo o previsto no plano; e 4) princípio de execução, que consiste em distribuir atribuições e responsabilidades para que a execução do trabalho seja disciplinada.

Na administração científica preconizada por Taylor, cabe ao administrador a tarefa de formulação de normas e leis, planificar, programar as tarefas, avaliar e controlar a execução de todos os intervenientes do processo de trabalho, cujo resultado seria a economia do tempo do trabalhador e o aumento de produtividade.

No pensamento educacional, Lima (2003, p.119) defende que “de forma mais subtil, ou através de soluções e de argumentos mais sofisticados, as perspectivas taylorianas estão presentes, no essencial, em praticamente todas as escolas/movimentos de teorias organizacionais e administrativas desenvolvidas no transcurso do século XX”.

Neste quadro, a educação é vista como terreno privilegiado das medidas de racionalização e que, face a esta visão, a melhoria de qualidade de educação terá de ser conseguida não à custa de maiores investimentos, mas através de políticas de racionalização e de reestruturação que garantam uma maior eficácia e uma maior eficiência interna.

Na administração de Fayol, maior preponderância foi dada à gestão burocrática e centralizada nas estruturas organizacionais, tanto públicas como privadas.

Analogamente, os princípios de Taylor associam-se a alguns aspectos do sistema educativo, tais como: Rigidez das leis e regulamento escritos, os quais poderiam ser postos em prática por todas as escolas; hierarquização da autoridade; centralização do poder nas mãos do administrador escolar; racionalização, parcelamento do trabalho pedagógico; divisão de tarefas e actividades especializadas; divisão de funções entre a planificação e execução.

Na sala de aulas o professor executava planos cujos conteúdos eram seleccionados e organizados sequencialmente. O mesmo se pode dizer de critérios de avaliação. De acordo com de Carvalho (2012), onde se esperava que o aluno memorizasse e reproduzisse os conteúdos transmitidos. Enfatizava-se a repetição mecânica das tarefas padronizadas. Desse ponto de vista, o produto era o resultado da forma como foi organizado o processo de aprendizagem.

Na República Popular de Moçambique, coerentemente com a responsabilidade estatal de expansão do acesso à educação a todos os moçambicanos, pouco mais de dois meses após a independência, o governo aboliu o exercício privado do ensino em Moçambique, passando a concepção, organização e execução das políticas de educação para a responsabilidade exclusiva do governo, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Assim começou o modelo educativo centralizado em Moçambique.

Do ponto de vista jurídico-normativo, as suas estruturas organizacionais estavam predeterminados uniformemente para todos os estabelecimentos de ensino do país, desde a definição de currículos até calendários escolares.

Amaral (2008, p. 873) refere que “no sistema centralizado, todas as atribuições administrativas são por lei conferidas ao Estado, não existindo, portanto, quaisquer outras pessoas colectivas públicas incumbidas do exercício da função administrativa”.

Portanto, acarreta maior peso burocrático do poder central sobre os órgãos locais. No sector de educação, aumenta o controlo sobre os gestores e professores. O Estado é única entidade politicamente relevante. Consequentemente, a escola é apenas um serviço local do Estado. A este propósito, Lima (2012, p. 37) afirma que “a administração centralizada do sistema educativo é proporcionada como burocrática, gigantesca, inflexível, irracional, incoerente, ineficaz e ineficiente na realização dos objectivos educacionais”.

Nesta pesquisa será tratado um conceito “gestão” do qual não podemos prescindir na análise das organizações. *Gestão*, para Hopper e Potter (2010), “está relacionado com aspectos de planeamento, de organização e de controlo, o que implica lidar com recursos financeiros materiais e humanos”.

O termo gestão aplicado à escola remonta a década de 90. “Alguns consideram-no mais apropriado aos sistemas artificiais, burocráticos e rotineiros, outros o consideram sinónimo de manipulação” (Santos, 2002, p. 32). O mesmo autor reforça a sua ideia afirmando que:

Nunca consideramos a gestão como uma actividade puramente técnica, divorciada dos valores e objectivos educacionais, um receio sentido por muitos actos escolares. A gestão deve ser antes tomada como uma actividade que pode facilitar e estruturar a definição de objectivos e que pode igualmente dar-lhes expressão prática (p. 32).

A análise da literatura e estudo documental subjaz a ideia de que a gestão se relaciona com a actividade de impulsionar uma organização, criando nela grande identidade, motivação e comprometimento dos envolvidos para os objectivos educacionais, onde as direcções são mais dialogantes, as discussões são abertas à participação de todos na tomada de decisões.

a gestão de qualquer mudança educacional significativa é uma actividade necessária e complexa que requer um conhecimento profissional profundo, capacidade de apreciação e um vasto leque de outras competências pessoais. O objectivo primeiro da actividade de gestão das escolas é criar condições para que os professores promovam aprendizagem dos alunos (Santos, 2002, p. 33).

Um dos exemplos mais significativos da aplicação do conceito gestão escolar está relacionado com as medidas de descentralização, normalmente designadas por gestão centrada na escola, para significar um conjunto de medidas políticas, destinadas a diminuir a intervenção do Estado na prestação de serviços de educação. Actualmente, na literatura e no contexto educacional usa-se a expressão gestão educacional no lugar de administração escolar. Conforme Santos (2002), “a gestão está associada ao fortalecimento da ideia de democratização do processo pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e na sua efectivação”. Mais adiante, a autora sustenta que “a gestão é mais globalizante e dinâmica, envolvendo participação, práxis, cidadania, etc.”.

A expressão gestão educacional é utilizada para designar a acção dos dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição a administração escolar, para representar novas ideias e estabelecer na instituição, uma orientação transformadora, a partir da dominação da rede de relações que ocorrem no seu ambiente interno e externo.

Assim, Santos (2002, p.35) explica que:

“o conceito gestão educacional, diferentemente do da administração educacional, abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração. Pode-se citar a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projecto político-pedagógico, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais (...), a actuação da liderança...”.

Nesta perspectiva, a melhoria de qualidade de ensino pode ser conseguida com mais eficácia se for fruto de acções conjuntas e bem coordenadas pela equipa técnico-pedagógica, sobretudo pelo director como líder do processo.

## **2.2 Escola como organização educativa complexa**

Pelo interesse desta pesquisa, seleccionamos a escola como organização educativa e um sistema social, na medida em que reconhecemos a sua complexidade, estruturas e funcionamento peculiares. Santos (2002, p. 23) refere que “a organização escolar é complexa: tem estruturas, corpo docente, discente, funcionários, comunidade, administração superior e legislação”. Para Tescarolo (2005, p. 87), “a escola é uma organização social”. Blau (1971, p. 128) conclui que “uma organização é um sistema de mobilização de esforços de vários grupos, tipicamente, especializados para a consecução de objectivos comuns”.

Para compreensão e interpretação das reformas educativas em Moçambique, iremos analisar a escola como organização complexa porque apresenta objectivos, finalidades, tecnologias, interesses e actores com perspectivas diversificadas. Com recurso a literatura, são brevemente descritas as formas como é vista a escola

### **2.2.1 Escola como organização burocrática**

A administração burocrática provém de estudos e constatações desenvolvidos nos sistemas sociais por Max Weber, clássico da sociologia da burocracia. Weber (1982, p. 74) aponta que a administração burocrática assenta na “previsibilidade dos comportamentos ou ênfase nos actos administrativos resultantes da necessidade de garantir maior eficiência organizacional através de imposição de regras, divisão de responsabilidades, especialização do trabalho e hierarquia”.

Interessa considerar modelos teóricos para o estudo da escola como organização burocrática educativa, permitindo a sua compreensão e interpretação. Nestas perspectivas, a cultura organizacional da escola enquanto diferenciador e unificador é composta por elementos vários, que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interacções que se estabelecem com a comunidade que configuram, constroem e reconstroem as relações para o alcance da eficácia e eficiência.

### **2.2.2 Escola como arena política**

Nas palavras de Machado e Ferreira (2002, p. 66):

(...) “a dimensão da gestão da educação é de natureza política e, como tal, refere-se às interfaces da escola com o meio externo de carácter económico, político e cultural. Nessa dimensão a administração presta atenção prioritária a sua capacidade de resposta, às necessidades e aspirações da comunidade e da sociedade em geral”.

Assim, encontramos na escola actores diferenciados (grupos de professores conforme as disciplinas que leccionam, os funcionários de acordo com as tarefas que desenvolvem, os alunos conforme os interesses que os movem, os pais dependendo do conceito que tem sobre a educação, o governo e os actores com uma visão empresarial da escola) ela é por excelência, uma arena política.

Para Gonzalez (1987, p. 39), “a imagem política concebe as organizações compostas por distintos indivíduos e grupos de interesse que possuem diferentes metas, valores crenças e percepções”.

Os quadros conjunturais destas imagens complementam-se, pois uma organização não funciona exclusivamente com uma burocracia ou uma arena política organizada.

### **2.3 Eficácia escolar**

A normalização visa fundamentalmente a eficácia escolar. Visscher (2001) explica que “quando aplicado à instituição escolar, o termo eficácia denota o grau em que a escola cumpre suas funções mediante a satisfação dos objectivos e metas fixados para ela”.

Por essa definição, o mesmo autor, esclarece que fica evidente que a eficácia escolar não é um conceito neutro, mas que vai depender dos objectivos e de quem os estabelece, e também dos grupos de alunos cujo desempenho ou progresso será usado como parâmetro para avaliar o cumprimento desses objectivos. Nesta abordagem de Visscher (2001), escola eficaz é aquela que faz os seus alunos progredirem mais do que se esperaria, levando em consideração o seu nível socioeconómico e ponto de partida em termos de desempenho. Uma escola eficaz, consequentemente, acrescenta um “valor extra” aos resultados dos alunos em comparação com outras escolas com um corpo discente semelhante.

Ressalta-se que, sob a lógica da perspectiva do desenvolvimento do sistema educativo, a expressão eficácia escolar está associada com a discutível questão qualidade de educação. Para Nóvoa (1992, p. 102), o critério dominante nos estudos sobre eficácia escolar é o desempenho dos alunos.

Para além disso, Visscher (2001, p. 44) mostra que “a pesquisa de eficácia escolar é dominada pela perspectiva de melhoramento da escola e pelas instituições de apoio educacional”. Na mesma obra (p.46) o mesmo autor declara, por exemplo, que “uma escola eficaz deve ser capaz de demonstrar níveis relativamente altos de aproveitamento todo o ano. Por outras palavras, a eficácia da escola aparece como um factor estável”.

Por seu turno, Nóvoa (1999, p. 103) aponta que:

a eficácia escolar é, simultaneamente, passível de ser encarada numa perspectiva científica ou como um terreno de «aplicação» de interesses da política educacional e de gestão. Quando estão em jogo questões relativas às exigências do consumidor, à avaliação das escolas e a apresentação de resultados, não podemos pôr de lado indicadores de realização de objectivos, ou seja estudos de input-output.

Ainda para Visscher (2001), eficácia inclui também a efectividade, produtividade e o poder de sobrevivência de uma organização.

Portanto, há várias perspectivas para definir a eficácia de acordo com a disciplina. Por exemplo, na economia, o conceito está relacionado ao alcance dos objectivos preconizados a custos reduzidos. Por outro lado, na visão economicista dá-se ênfase às actividades da gestão para aquisição de recursos essenciais ou sobretudo actividades dirigidas ao incremento da motivação do pessoal.

Relativamente à eficácia escolar Costa (1999) diz que:

A educação é eficaz quando é capaz de alcançar as metas propostas nos diversos currícula, no sentido de que os educandos adquirem as aprendizagens relevantes ou importantes para a vida, assim como as capacidades e habilidades básicas correspondentes a cada um dos níveis e modalidades educativas.

Sammons, Hilman e Martimore (1995) anotam que:

a eficácia escolar não se circunscreve apenas ao alcance e medição de resultados, mas empenha-se também nas diferenças dos resultados a certas características escolares. Critérios alternativos de eficácia tais como: a adaptabilidade, altas expectativas dos estudantes, a coesão, a cultura e clima escolares e a liderança educacional, isto é, um líder escolar que está activamente envolvido no desenvolvimento e monitoria das actividades educacionais, e que seja mais do que um administrador, mas preocupado com o progresso dos estudantes, com objectivos claros em relação às habilidades básicas, continuidade e consenso entre os professores, são vistos como condições que estimulam a produtividade e vistas como pontos essenciais para entender melhor o funcionamento eficaz das escolas.

Várias pesquisas em eficácia escolar apresentadas por Brooke e Soares (2008) estabelecem que “nas escolas onde os professores têm altas expectativas nos estudantes o nível de alcance é

alto”. Nestes casos, pode-se interpretar que os estudantes são motivados pela atitude positiva dos professores, pois as expectativas altas andam de mãos dadas com o alto nível de alcance. Enquanto isso, para os mesmos autores “a educação é eficiente, quando consegue alcançar os resultados propostos, mediante o óptimo aproveitamento dos recursos destinados ao serviço educativo”.

Partindo destes pressupostos, o pesquisador defende que os esforços do MINEDH na regulação do sector deve ser uma visão orientada à eficácia escolar, por trazer novas responsabilidades para os funcionários, gestores, professores, alunos, a comunidade, o que permite de certa maneira introduzir mudanças e desenvolvimento.

Neste estudo, a percepção de gestores e professores sobre escolas eficazes constitui elemento chave para influenciar uma visão partilhada e cultura colaborativa. Percepção é um campo de estudo de psicologia. Segundo Petrovsk (1980, p. 223) é: “a imagem de objectos, fenómenos e factos que se criam na consciência do indivíduo ao actuarem directamente sobre os órgãos dos sentidos (...) cumpre função orientadora e reguladora da actividade humana (...)”. Neste sentido, o regulador espera destes apreensão do preconizado nas normas e procedimentos e acção objectivada à eficácia escolar.

Saliente-se que o factor chave relacionado com a eficácia escolar está dependente das práticas de gestão. Daí que o papel de liderança na gestão tenha uma influência determinante para o sucesso ou insucesso da eficácia escolar.

Assim, o foco desta pesquisa inclui também a análise do clima organizacional na óptica da escola. Brooke e Soares (2008, p. 466) lembram-nos:

parece óbvio que um dos requisitos imprescindíveis para que os resultados da pesquisa aplicada, sobre eficácia escolar, sejam de facto úteis é que tenham sido obtidos a partir de uma análise da realidade que se quer melhorar.

Expresso de maneira simples, eficácia escolar busca conhecer a capacidade que tem a escola de influir no desenvolvimento dos seus alunos e, por outro, conhecer o que faz com que uma escola seja eficaz. Esta abordagem corrobora com as ideias de Nóvoa (1999), que aponta o desempenho dos alunos e Visscher (2001), “a eficácia da escola aparece como um factor

estável no desempenho de alunos e professores”. Para este estudo foram definidos três indicadores:

Estrutura física da escola: dimensão da escola, de recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização de espaços;

Estrutura administrativa da escola: gestão, direcção, controlo, tomada decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais; e

Estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação do país.

Assim, nesta pesquisa, entendemos ser necessário analisar como é que os gestores e professores percebem e se integram na materialização de normas que tratam da sua actuação administrativa e pedagógica, favorecendo a participação na tomada de decisões para assegurar a eficácia escolar.

#### **2.4 Produção normativa da gestão administrativa e pedagógica**

É nosso objectivo nesta secção expor, resumidamente, as linhas marcantes que regeram a produção normativa da reforma educativa desencadeada em Moçambique de dimensão central (Nacional) e dimensão transnacional (Internacional), entendendo estas como balizadoras do funcionamento institucional do sistema educativo integrado.

“Do *Latim* norma significa o mesmo que regra, preceito, lei, ou qualquer tipo de modelo paradigmático de acção que se deve seguir ou a que se deve obedecer” (Enciclopédia Luso-Brasileira de cultura). O termo normalização é a actividade destinada a estabelecer, face a problemas reais ou potenciais disposições para utilização comum e repetida, tendo em vista a obtenção do grau óptimo de ordem, num determinado contexto. Consiste, de um modo particular, na edição, formulação e implementação de normas. Houaiss (2009) normalizar significa regularizar, estabelecer normas.

Para esta pesquisa os dois termos normalização e regulação serão tratados como sinónimos que definem “o conjunto de acções decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as acções e as interacções dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade” (Barroso, 2004, p. 13).

### **2.4.1 Regulação nacional**

A regulação nacional é subentendida como o “Estado educador” (Barroso, 1995, p. 9) de modo que a administração das autoridades estatais exerça a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo.

Neste âmbito, no sistema moçambicano, a escola é um serviço do Estado, funcionando numa dependência normativa, mediada pelo governo e pela autoridade do director da escola com uma missão de fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos definidos pelo Ministério de Educação.

Ao nível local, principalmente na escola, são adoptadas estratégias e mecanismos de coordenação e negociação de acções por diversos actores locais, pois a nova visão de gestão de educação, sustentada por instrumentos normativos oficiais pretende que esta se demarque dos modelos tradicionais de centralização, reconhecendo a escola como lugar de gestão da comunidade local e de tomada de decisão participativa.

No entanto, Lima (2003, p. 50) chama atenção que “na análise organizacional as estruturas formais são veiculadas pelas orientações normativas produzidas pela administração central. De um ponto oficial, só elas existem, e de igual modo, em todas as escolas. Consubstanciadas em regulamentos e em organigramas, elas representam a face oficial da organização”.

A regulação nacional é baseada na Lei 6/92, de 6 de Maio. Esta lei defende que o SNE deve ampliar o acesso à educação, através do alargamento da rede escolar, e da melhoria dos serviços da educação em todo o país.

A estrutura do SNE é regida por três princípios: a) o princípio de unicidade do sistema que preconiza que os vários subsistemas e níveis de ensino constituem um todo único. Isto é, cada subsistema deve garantir a continuidade em termos de conteúdos de aprendizagem; b) o princípio da correspondência entre objectivos, conteúdos e estrutura da educação e a transformação da sociedade, onde se pretende ligar o SNE aos objectivos políticos, sociais e económicos do Estado-Nação; e por último, c) o princípio de articulação e integração do Sistema que reflecte a necessidade de haver correspondência horizontal e vertical a todos os níveis, de modo a permitir que todos os utentes do sistema tenham a possibilidade de formação e capacitação.

O SNE estrutura-se em quatro níveis, Primário, Secundário, Médio e Superior. Cabe a cada subsistema corresponder aos objectivos sociais e económicos seguintes: a) à Educação Geral cabe a formação integral e politécnica decorrente do nível de desenvolvimento socioeconómico e assegurar a continuação de estudos nos níveis seguintes do SNE; b) Educação de Adultos tem como encargo principal a erradicação do analfabetismo e acesso a formação técnico-profissional; c) Educação Técnico-Profissional deve assegurar a formação da força de trabalho qualificada para responder às necessidades do desenvolvimento do país; d) Formação de professores assegura a preparação de docentes de modo directo e sistemático e constitui condição essencial para a implementação do Sistema; e e) A Educação Superior tem como encargo preparar especialistas.

Relativamente a esta projecção macro, Costa (2003, p. 17) diz que “a perspectiva macro implica ver o sistema educativo nacional de forma integrada” e enfatiza que “este deve ter uma relação com outros processos sociais”. Nesta visão, reconhece-se de facto que as condições objectivas para a implementação das políticas educativas nos diferentes contextos evolucionários de Moçambique não foram iguais. Ou seja, há que se levar em conta as condições políticas, económicas, sociais, etc, de cada fase de desenvolvimento do país.

Outro instrumento normativo importante de regulação na reforma da educação é a Política Nacional de Educação aprovada pela resolução nº 8/95 de 22 de Agosto, do Conselho de Ministros, acompanhada da respectiva estratégia de implementação. Este documento contém as principais directrizes de orientação ao sector de educação para fazer face às necessidades de desenvolvimento do capital humano técnica e profissionalmente qualificado como factor importante do desenvolvimento económico e social do país.

Neste âmbito, a PNE, como ferramenta de orientação, assenta essencialmente nas seguintes estratégias: a) assegurar a expansão do acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e b) melhorar a qualidade e relevância dos serviços prestados em todos os níveis do ensino primário.

Na sequência, e visando traduzir as prioridades e objectivos da PNE, o governo passou a formular Planos Estratégicos (PEE) da Educação. O primeiro, em 1997, o qual, para além de facilitar a coordenação e planificação das actividades a médio-prazo, tem sido também um factor importante para a angariação da ajuda externa na forma de apoio sectorial.

Para regular a gestão participativa, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano aprovou o manual de apoio ao conselho de escola primária, que descreve que conselho de escola é o órgão máximo de consulta, monitoria e fiscalização do estabelecimento do ensino (MINEDH, 2015, p. 6).

Por outro, a PNE serve como instrumento de orientação do governo no âmbito de implementação dos Planos quinquenais do Governo (PQG), Planos económicos e Sociais (PES), todos em alinhamento com o Plano para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA).

Neste período, a pesquisa procurou evidenciar as transformações operadas na administração e gestão escolar, observando a Constituição da República e a Política Nacional de Educação, por um lado e, por outro, o momento em que oficialmente começam a ser implementadas as reformas na educação num contexto de paz e medidas mais consistentes tomadas no sentido da adopção dos princípios e convenções internacionais.

Assim, o Ensino Primário é o eixo do sistema educativo. Este carácter decorre do papel que o ensino primário joga na socialização das crianças, na transmissão dos conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo, e de experiências e valores comumente aceites na nossa sociedade.

Por outro lado, a visão do governo para os Planos Estratégicos de Educação e Cultura (PEEC) 2006/2011-2012/2016) colocam a qualidade, a equidade e a relevância no centro da sua política de educação, incluindo a reforma curricular, melhores instalações, professores mais qualificados, e melhorar os níveis de acesso e assegurar a eficiência interna.

Estes documentos normativos vieram abrir novas possibilidades ao nível de repartição de funções entre o Estado, as escolas e as comunidades, no sentido de descentralizar para diversificar as estruturas e acções educativas.

O discurso político nas diferentes fases evolucionárias do sistema educativo foi construído e projectado para a escola ser “a base para o povo tomar o poder” (Machel, 1974, p.16). É nesta perspectiva de participação que no projecto educativo da escola da FRELIMO já se visualizava a democratização do processo de ensino e aprendizagem, não só dos alunos, mas de todos os que militam na educação e de toda a comunidade interna e externa a ela. A democracia

entendida como exercício da construção de entendimento pela fala (dimensão comunicativa) e de aprendizagem de definição de prioridades (dimensão estratégica).

Para o novo regime constituía preocupação colocar a escola ao serviço da comunidade, aniquilar a burocracia colonial elitista e implantar uma governação de administração democrática popular.

Diante dessas premissas a Educação devia reestruturar-se para permitir à Sociedade realizar aquele salto para o socialismo e ajudar a construir a Nação-Estado. Neste âmbito, a tarefa de ensino e educação é a formação de uma personalidade socialista. Formosinho (1989, p. 55) argumenta o seguinte:

a escola é dirigida pelos órgãos centrais através de despachos normativos, circulares e instruções directas aos actores que vivem dificuldades do dia-a-dia da escola. Os problemas são encaminhados pelos canais burocráticos, obedecendo os sentidos ascendente, para os órgãos onde se toma decisão, a qual percorre os mesmos canais em sentido descendente até ao órgão que vai executar.

Nesta concepção da escola e processos que nela ocorrem, o domínio pedagógico baseia-se apenas no ensino, ignorando a aprendizagem dos alunos e a participação de outras entidades.

#### **2.4.2 Regulação transnacional**

À semelhança de outros países, em Moçambique, a definição das políticas educativas passou a ser dependente de protocolos e rubricas, provocando uma profunda reestruturação dos contextos nacionais e, em alguns casos, constituindo o “pronto-a-vestir” (Barroso, 2006, p. 44). Assim, a regulação transnacional é um conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação e, que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adoptarem ou proporem decisões ao nível de funcionamento do sistema educativo, (idem, p. 45).

No que se refere à regulação transnacional, Moçambique subscreveu e integrou no seu ordenamento jurídico interno a Declaração de Dakar “Educação para todos até 2000”, que tinha em vista a promoção de aprendizagem de competências básicas para todos, crianças, jovens e adultos, para um desenvolvimento sustentável e para a criação e manutenção da paz,

na perspectiva de assegurar a educação básica para todos e a redução da taxa de analfabetismo para metade, até 2015.

E, ainda na sua visão de longo prazo, o país é subscritor da Declaração dos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio (ODMs), adoptados pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em Setembro de 2000, que incluíam: - a eliminação da desigualdade no Ensino Primário e Secundário até 2005 e a conclusão do Ensino Primário, tanto para rapazes como para raparigas, até 2015. Portanto, fica claro que a principal prioridade do governo é a educação básica, com maior ênfase no Ensino Primário.

### **2.4.3 Competências atribuídas às escolas primárias**

No âmbito da estratégia do Ministério de Educação visando a melhoria da qualidade do sistema educativo incidindo, particularmente no modelo de administração e gestão, houve a necessidade de reajustar o quadro geral do SNE e adequar as disposições nelas contidas às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo.

Assim, com a revisão da Lei do SNE de 1992, o sistema de ensino ficou estruturado em 3 níveis: ensino primário, ensino secundário e ensino superior.

Neste estudo, a nossa abordagem centra-se no ensino primário público, na perspectiva de analisar como é que as políticas públicas educativas foram implementadas passados alguns anos.

Os ciclos de aprendizagem foram-se alterando, por exemplo, em 2004 o ensino primário é estruturado em 3 ciclos de aprendizagem: o 1º ciclo, 1ª e 2ª classes; o 2º ciclo, da 3ª à 5ª classes e o 3º ciclo, 6ª e 7ª classes. A idade oficial de entrada na primeira classe era de seis anos. Entretanto, com a revisão do SNE pela Lei 18/2018, de 28 de Dezembro, o subsistema de ensino primário ficou organizado em dois ciclos de aprendizagem. O primeiro de 1ª a 3ª classes e o segundo de 4ª a 6ª classes.

São os seguintes competências do ensino primário:

- a) Proporcionar uma formação básica nas áreas de comunicação, da matemática, das ciências naturais e sociais e da educação física, estética e cultural;

- b) Encorajar a criança a observar e pensar e a desenvolver um crescente sentido de autonomia;
- c) Capacitar a criança a desenvolver valores e atitudes relevantes para a sociedade em que vive;
- d) Ajudar a criança a desenvolver plenamente as suas potencialidades;
- e) Desenvolver conhecimentos sobre a saúde e nutrição e a protecção do ambiente.

As escolas primárias funcionam normalmente em dois turnos de 5 horas, um de manhã e outro à tarde. Para acomodar a expansão do sistema, algumas escolas primárias, principalmente nas cidades, funcionam em três turnos de 3,5 horas. Algumas escolas leccionam também o EP2 no turno nocturno, mas a situação tende a diminuir. Como resultado das reformas introduzidas no sistema educativo, o ensino primário passou a ser ministrado, também, em escolas privadas ou comunitárias.

Após a conclusão do Ensino Primário, os alunos podem continuar os seus estudos no Ensino Secundário Geral ou no ensino Técnico-Profissional de nível básico. O enfoque do Governo na área de educação era assegurar que até 2015 todas as crianças tivessem acesso e pudessem completar um Ensino Primário de sete classes.

#### **2.4.4 Participação de órgãos locais de gestão da educação**

Participação é hoje uma palavra-chave omnipresente nos discursos políticos, normativos e pedagógicos. Em Moçambique, ela foi introduzida imediatamente a seguir a vigência do novo regime multipartidário. Por regulamentação, a participação na educação e na escola passou a constituir um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo (através da Lei do SNE 92 e da Resolução da Política Nacional de Educação 95).

Esta nova forma de gestão exigiu, pelo menos, do ponto de vista formal, a organização da escola para participação, ou seja, a criação de estruturas e de órgãos (por exemplo, Conselho da escola, pais de turma), em que essa participação se passaria a realizar, configurando desta feita, uma situação democrática. Por outro lado, para além de se orientar pelos normativos (SNE e PNE), passou a ser instrumento técnico de gestão administrativa e pedagógica na sua forma descentralizada na tomada de decisão.

Neste sentido, lê-se no manual de apoio ao conselho de escola primária MINEDH, 2015, p. 7) que:

O conselho de escola é constituído por todos os segmentos da comunidade escolar (Director da escola, professores, pessoal administrativo, alunos e pais e/ou encarregados de educação, sendo presidido por um membro do grupo de pais e/ou encarregados de educação ou um membro do grupo da comunidade).

A participação deste conselho na vida da escola é importante para garantir: a) a gestão participativa e transparente; b) o bom aproveitamento escolar; c) o bom desempenho dos professores; d) a participação activa dos pais e/ou encarregados de educação no acompanhamento do desempenho dos filhos/educandos e avaliação permanente da escola.

Consta da PNE que o objectivo da reforma estrutural é criar uma atmosfera favorável à intervenção mais efectiva dos parceiros sociais e reforçar a qualidade da educação. Para o efeito, seriam definidas as divisões de funções, responsabilidades sobre a decisão e a gestão operacional ao nível central, provincial e escolar. Neste contexto, a participação está, intrinsecamente, vinculada à noção de descentralização. Porém, importa distinguir esta noção incontornável “descentralização”.

Nos seus estudos, Amaral (2008, p. 873), considera que existe o sistema descentralizado onde, “a função administrativa está confiada não apenas ao Estado, mas também a outras pessoas colectivas territoriais como as autarquias locais”.

A participação de professores, de alunos, de pais e ou encarregados de educação, de parceiros sociais e, por responsabilidade social, de alguns sectores empresariais e económicos constitui um tema abordado de forma extensiva na literatura sobre educação. Neste contexto, a PNE, na secção 2.3.2, alínea a) prevê que as comunidades locais, orientadas pelos respectivos órgãos do poder, devem ser mobilizadas no sentido de construir, manter e gerir escolas com recursos a materiais localmente disponíveis.

Como é óbvio, actualmente, nas organizações modernas fala-se de gestão participativa como o foco principal do sucesso organizacional. Na planificação de políticas há que fazer uma reflexão constante e periódica sobre o processo, métodos e técnicas da descentralização, de modo a evitar constrangimentos e reduzir imprevistos durante a execução da política.

Todavia, Fleisch e Cross. (2003, p. 96) alertam que “na educação o governo central precisa de reter a seu controlo sobre muitas funções importantes para o crescimento económico e assegurar a sua legitimidade política.

“A tutela terá de assumir, ainda em alguns casos, funções de apoio e compensação às escolas que não reúnam, num curto espaço de tempo, os recursos humanos e organizacionais necessários” (Dias; Hapetian; Pinto & Silva.1998, p. 19).

Hopkins, Ainscow e West. (1994) fundamentam que “as mudanças de responsabilidades ao nível da escola permitem a execução de algumas funções anteriormente realizadas no centro. Mas para tal as autoridades centrais devem assegurar o apoio técnico e administrativo, que os novos desenvolvam capacidades para desempenhar novas responsabilidades”.

Relativamente à qualidade da educação, Machesi e Martin (2003, p. 126) afirmam que:

o director deve desenvolver canais amplos de participação e sentimento de vinculação e compromisso da comunidade educativa com os objectivos da escola. Mas, ao mesmo tempo, deve ter consciência de que a escola precisa de estabelecer relações com outras instituições e grupos sociais a fim de enriquecer sua oferta educativa e ampliar as experiências dos seus alunos.

Dias, Silva, Pinto e Hapetian (1998, p. 23) reforçam que “há que promover a participação alargada dos diferentes actores na comunidade educativa e assegurar o aparecimento de liderança no seio desta mesma comunidade educativa.

Nos documentos normativos do MINEDH a participação refere-se aos professores, alunos, pais ou encarregados de educação e outros sectores sociais. Interessa nossa abordagem, como foi dito, produzirmos um conhecimento sobre a realidade local e os canais de comunicação usados, por entendermos que a participação tem sentido se haver clareza na definição dos objectivos educativos que se pretendem alcançar e se forem definidos sistemas de organização e de decisão ágeis e eficazes.

De facto, a gestão participativa é um elemento chave na gestão de políticas públicas, pois aspira a elaboração de acções concretas para estabelecimento de metas, implementação, orçamentação e avaliação dentro de um contexto de tomada de decisão que envolve todos os

intervenientes. Entretanto, apesar de constar nos documentos oficiais, o pesquisador suspeita que este propósito não se implementa da mesma maneira a vários níveis do sistema educativo em Moçambique.

Deste modo, nesta pesquisa, analisar o grau de participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativas e pedagógicas afigura-se importante para aferir como os órgãos se articulam e se integram.

#### **2.4.5 Teorias e práticas pedagógicas de gestão das escolas primárias eficazes**

A centralização da planificação no sector de educação teve o seu início formal em 1977. Mais tarde, a responsabilidade pela administração dos serviços de educação e a gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros passou a ser, gradualmente, descentralizada. As escolas têm mais autoridade financeira e poder para tomar certas decisões. Bazo (2011) indica que:

o Ministério da Educação é o responsável pela elaboração das políticas nacionais e pelo acompanhamento e monitoria através de um sistema integrado de planificação, orçamentação e monitoria, assegurando coerência contínua com as grandes prioridades e objectivos do Governo.

Ao mesmo tempo, consta na PNE e no SNE que compete ao Ministério da Educação desenvolver padrões educativos, incluindo o desenvolvimento curricular, investigação educativa, e a regulamentação dos procedimentos, qualificações, da criação e funcionamento das instituições de ensino, etc.

Em alinhamento com a definição da conferência mundial sobre Educação para todos, realizada em Jamtien, Tailândia, em Março de 1990, “a orientação curricular dever-se-á pautar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

Neste contexto, o currículo assume papel de destaque, uma vez que é o mecanismo pelo qual toda a acção educativa se concretiza. Isto significa que se deve tomar a escola como ponto de partida do fazer pedagógico.

Ao nível das províncias e dos distritos, existem as Direcções Provinciais de Educação e Cultura (DPECs), bem como os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJTs). Estas entidades são responsáveis pela gestão local do sistema de Educação, desde a abertura de escolas primárias até à colocação e movimentação dos professores. As províncias

detêm um orçamento provincial que é partilhado com as escolas secundárias, técnicas e algumas Escolas Primárias Completas e com os SDEJTs. As escolas do Ensino Primário beneficiam, desde 2003, do fundo de Apoio Directo às Escolas (ADE) para o seu financiamento.

Um aspecto importante, entre as acções estratégicas que constam destes dispositivos legais (PNE e SNE), é o facto de introduzir inovações nas práticas pedagógicas dando primazia ao envolvimento dos pais e da comunidade em geral na construção, manutenção e gestão das escolas, por um lado, e, por outro lado, dispõe que, para alcançar os objectivos da reforma curricular e da avaliação, serão tomadas medidas visando a descentralização gradual do desenvolvimento curricular e atribuição de maiores responsabilidades aos professores na preparação dos materiais e na condução da avaliação dos alunos.

Algumas modificações evidentes no contexto das normas e procedimentos é a inclusão de novas práticas pedagógicas como parte do processo educativo. De acordo com de Souza (2010), “a prática pedagógica expressa actividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar”. Tais actividades interferem na sala de aulas e na actividade do professor, isto é, enquadram em si múltiplas dimensões (relação professor-aluno, avaliação, participação, metodologias, gestão da escola e liderança). Sacristan (1999) defende que “isto aponta para um ambiente absolutamente comprometido com o sucesso da aprendizagem do aluno”.

Outro elemento de inovação de práticas pedagógicas é a definição e aplicação das modalidades da introdução das línguas maternas (ensino bilingue) como línguas de ensino nas classes iniciais do Ensino Primário do 1º grau (EP1) 1ª e 2ª Classes. Na prática, constata-se que alguns actores educativos, nem sempre são envolvidos no processo de planificação das finalidades.

Dentre vários assuntos que constam na PNE, maior enfoque da análise centrar-se-á no sexto ponto com o título “Administração do Sistema Nacional de Educação”, onde ir-se-á abordar concretamente as normas de gestão administrativa e pedagógica da educação.

A despeito das intenções de gestão participativa e de envolvimento da comunidade na gestão da educação e dos seus recursos previstas na PNE, verifica-se que compete ainda ao Estado a função de legislar, normar e coordenar as actividades realizadas. Estas competências por parte do Estado visam a minimização dos desequilíbrios regionais e garantir níveis satisfatórios do desempenho do sistema de ensino, bem como, a regulamentação e estabelecimento de princípios gerais para a educação; determinação de critérios para o financiamento das

instituições do ensino; definição de políticas científicas. Donde resulta também que o MINED seja o responsável pela administração do Sistema Nacional de Educação em todos os níveis, cujas responsabilidades funcionais e administrativas são organizadas numa perspectiva de gestão vertical.

Por outro lado, estabelece, também, que a planificação e administração do SNE evoluirá, progressivamente, dando mais responsabilidades aos órgãos locais para a formulação e execução dos programas. Nesta perspectiva Bazo (2011, P. 4) diz:

O governo decidiu fundamentalmente na reforma do sistema educativo através de descentralização, privatização e reorganização do subsistema de formação de professores, a revitalização das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), criação de conselhos de escolas, criação de programa de apoio directo às escolas, a criação de escolas comunitárias, novo currículo e as mudanças curriculares para incluir mais áreas relevantes e métodos de ensino.

Neste sentido, a reforma no sector de educação tem em vista causar, guiar e gerar mudanças numa educação centralizada para uma educação mais descentralizada.

Com relação ao termo mudança, Canário (2003, p. 94) chama-nos atenção e demonstra que “qualquer proposta se quiser ter êxito, deverá ser reconstruída pelo estabelecimento de ensino de acordo com suas prioridades”. Destas assumpções fica claro que qualquer processo de mudança na educação reflecte-se naquilo que se pretende que a escola seja, tendo sempre em consideração o meio envolvente.

De realçar que as normas em análise deverão ser implementadas pelo próprio Ministério, escolas e outras instituições a ele subordinadas e tuteladas, responsáveis pelo desenvolvimento da educação, incluindo os órgãos e as comunidades locais. Contudo, as normas em análise não identificam claramente o público-alvo e nem os implementadores, mas subentende-se que são os alunos, pais e encarregados de educação, empregadores e a comunidade em geral porque a participação a ser implantada pode flexibilizar alguns actos e processos administrativos. As próprias escolas também fazem parte do grupo alvo na medida que podem planificar os seus orçamentos de acordo com as suas necessidades e executarem localmente. Carnoy (2002, p. 56) explica que:

a reforma confere (...), em certos casos, à escola uma maior autonomia de decisão. Seu objecto consiste em incrementar o controlo das comunidades locais sobre os programas e os métodos de ensino, assim como o controlo dos professores e dos próprios directores de estabelecimento partindo do princípio de que uma flexibilidade e um controlo acentuados permitem uma harmonização mais adequada dos métodos pedagógicos com a clientela atendida e uma responsabilização quanto aos resultados escolares.

Com efeito, consideramos importante, no período em análise, reflectir sobre a coerência e materialidade da produção normativa introduzidas pelas reformas na gestão de escola, aprofundando as práticas em contextos específicos.

Salienta-se que as mudanças operadas revelam que o novo modelo da administração e gestão vem com a ideia de dar resposta aos constrangimentos colocados ao sistema centralizado pelo aumento do número de alunos, professores e escolas, no período em análise, bem como, garantir eficiência e eficácia.

Da análise feita ao percurso da educação e ensino, alguns factores nos parecem óbvios para a centralização das competências, tarefas de controlo e de supervisão ao nível central (MEC). 1) Falta de competência técnica nos níveis distritais e provinciais; 2) inexistência de quadros com capacidade para interpretar e implementar as orientações emanadas a partir do Ministério; e 3) exiguidade de recursos para educação, que levou a necessidade de centralizar e concentrar a sua gestão a nível ministerial (Mazula, 1995).

### *Síntese*

Neste capítulo apreendemos diferentes abordagens do conceito administração, a evolução das suas ideias e doutrinas; perceber factores condicionantes à sua emergência; reduzir a dissonância cognitiva deste e o conceito gestão. Reteve-se que a participação das populações garante transparência na gestão administrativa e pedagógica. Apreendeu-se que os fazedores de políticas educativas devem estarem claros do que querem mudar e entender os diferentes interesses. De Formosinho (1989, p. 55) que a escola é dirigida pelos órgãos centrais através de despachos normativos, circulares e instruções aos executores. Finalmente, reteve-se que uma escola eficaz deve demonstrar níveis relativamente altos de aproveitamento e o desempenho dos alunos.

Terminada a revisão da literatura, no próximo capítulo é apresentada a metodologia aplicada para a pesquisa.

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

### *Introdução*

O presente capítulo descreve os procedimentos metodológicos na realização desta pesquisa com vista a dar respostas às questões e atingir os objectivos previamente definidos; a primeira secção é reservada a abordagem da metodologia; a segunda secção apresenta a População de estudo e amostra; seguida de técnicas e instrumentos de recolha de dados; processamento, análise das respostas as perguntas na terceira secção. Na secção quatro, são discutidas as técnicas de processamento e análise de dados. A quinta secção trata da validade e fiabilidade. A sexta secção e última descreve questões éticas da presente pesquisa.

### **3.1 Abordagem metodológica**

Pretendemos, nesta secção, tratar da metodologia aplicada na pesquisa à luz dos vários teóricos especialistas na matéria. Explicitamos, também, todos os procedimentos adoptados na pesquisa.

Relativamente às opções metodológicas Richardson, (2008, p. 70) diz que “a natureza do problema ou seu nível de aprofundamento determina a escolha do método” .

Neste contexto, Soares (2003, p. 17) considera que, quanto aos dados, “existem duas formas de abordar o problema que se propõe investigar: quantitativa e qualitativamente”.

Para esta pesquisa foi privilegiado o método misto, como procedimento para colecta, processamento e análise de dados, isto é, foi feita uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos. O pressuposto que justificou o uso do método misto foi de que a interacção entre eles fornecia melhores condições analíticas.

Bryman (2016, p. 637) na sua obra *Social Research Methods*, comenta:

O uso do método misto tem sido adoptado pela maioria dos investigadores, cujo trabalho ganha maior destaque nas técnicas de colecta e análise de dados. Há um reconhecimento que as pesquisas quantitativas e qualitativas estão ligadas, mas a ligação não deve ser vista como fixa e inevitável.

A pesquisa quantitativa, bem como a qualitativa, são essencialmente consideradas como duas estratégias compatíveis e complementares. Resulta daí que o uso de métodos mistos se torna viável e desejável. É nesse espírito que o método quantitativo como o qualitativo podem ser combinados (idem).

Um outro fundamento que explica a escolha e combinação dos métodos quantitativo e qualitativo foi o facto de reconhecer que tanto um como outro tem potencialidades e limitações. Para Soares (2003, p. 20) “faz-se importante observar que muitos em estudos actuais utilizam-se duas abordagens, dado que as informações e resultados devem ser abordados à luz das duas teorias (...), as duas abordagens são complementares”.

O recurso ao método quantitativo prendeu-se ao facto de que dados recolhidos puderam ser analisados com auxílio da técnica estatística como, por exemplo, frequências e percentagens de professores e técnicos administrativos que concordaram ou discordaram sobre a coerência entre a produção normativa e práticas pedagógicas como elementos complementares que ajudaram a posterior análise e interpretação dos dados qualitativos provenientes de perguntas abertas (sobre dificuldades existentes na disseminação de normas e regras).

De forma complementar a abordagem qualitativa foi empregue para o pesquisador observar, registar, analisar, interpretar os factos e experiências dos respondentes sem manipulá-los.

Assim, sobre o método qualitativo, Worthen, Sanders e Fitzpatric, (2004, p. 112) explicam que:

Este método é empregue em ambientes naturais, como escolas ou bairros. Utiliza o pesquisador como o principal instrumento, tanto da colecta como da análise dos dados; enfatiza a descrição substantiva, isto é, obter dados reais e profundos, que iluminem os tipos de acção do quotidiano.

Por outro lado, a abordagem qualitativa apoiou na análise e formulação de opiniões das interações professores/gestores, professores/pais ou encarregados de educação, gestores/membros do conselho da escola. Já que a pesquisa foi conduzida sob forma de estudo do caso. Baranano (2008) sugere que “é um método que se caracteriza por o pesquisador estudar de forma profunda e exaustiva um ou alguns objectos de modo a permitir o conhecimento amplo e detalhado dos (s) mesmos (s) ”.

Neste sentido, Lakatos (2009) adverte que “apesar das vantagens que caracterizam o estudo de caso como, por exemplo, a possibilidade de analisar com profundidade os objectos em estudo, este tem algumas limitações, na medida em que ele se restringe apenas ao caso que estuda e não pode ser generalizado”.

Concluindo, a combinação destes métodos contribuiu para o esclarecimento dos factores, causas e efeitos esperados que motivaram a pesquisa, não só, como também ajudaram na análise dos resultados.

### **3.2 População e amostra de estudo**

Para a realização desta pesquisa, foi escolhido o caso de uma escola pública rural do ensino primário, a Escola Primária Completa de Mafuiane, a fim de analisar as implicações das normas e procedimentos administrativos e pedagógicos de gestão da educação para eficácia escolar. O critério que influenciou a selecção da escola como unidade de estudo prendeu-se, principalmente, pelo facto de estar próxima do principal centro de tomada decisão, a capital do país, possuir características adequadas aos objectivos da pesquisa, nomeadamente, leccionar de 1ª a 7ª classes, ter o mesmo currículo das demais escolas públicas. Ainda, o que facilitou a sua escolha foi a sua localização e acessibilidade e, acima de tudo, foi a bondade do Director da escola que, entendendo a importância da pesquisa, permitiu que a realizássemos.

A população ou universo de estudo foi composto por todo o pessoal docente e não docente, 30 funcionários, que se encontravam, em exercício de funções, na escola nas datas da realização da pesquisa. A estes elementos, adicionam-se 4 pais/encarregados de educação, que também fazem parte do Conselho da Escola.

Assim, o total da população é constituído por 34 elementos, sendo 15 professores efectivos, 6 gestores, 9 funcionários técnico-administrativo e 4 pais/encarregados de educação, que também são membros do Conselho da Escola.

Destes, foi seleccionada uma amostra por conveniência, constituída por 12 professores, 6 funcionários técnico-administrativos, 6 gestores e 4 pais/encarregados de educação. A escolha desta amostra por conveniência deveu-se ao facto de tanto os professores como os técnico-administrativos mostrarem-se disponíveis para colaborarem, sem criarem inconveniências de ordem laboral aos seus compromissos normais de trabalho.

Os gestores, devido à sua presença na escola durante o dia, também se ofereceram prontamente para colaborar. Os 4 pais/encarregados de educação são conselheiros assíduos da direcção e aceitaram o convite desta para participarem.

### Caracterização da Amostra

Nesta secção pretende-se essencialmente descrever as características dos respondentes em termos de a) idade b) número de anos de experiência como professores e c) nível de formação. Este exercício permitirá ao leitor ter uma imagem aproximada sobre quem foram os respondentes ao questionário e entrevistas deste estudo.

A idade, o número de anos de experiência como professores e nível de formação dos respondentes pode ser sumarizada nas tabelas que a seguir se apresentam:

**Tabela 3.1**-idades dos respondentes 12 professores, 6 gestores e 6 Técnico-administrativos (n=24)

Idade	Frequência	%
Ate 30 anos	5	21
31 a 40 anos	17	71
41 a 50 anos	1	4
Mais de 50 anos	1	4
Total	24	100

Fonte: EPC de Mafuiane

A tabela 3.1 mostra a idade dos respondentes. A informação dos que responderam permite entender que se está perante uma larga maioria com uma percentagem de 71% (17) de professores, gestores e técnicos administrativos com idades que variam de 31 a 40 anos. A deduzir por este facto, os professores respondentes têm experiência de vida ainda bastante activa para oferecer à escola.

**Tabela 3.2** -Tempo de serviço de 12 professores, 6 gestores e 6 funcionários técnico-administrativos (n=24)

Tempo de serviço	Frequência	%
menos de 8 anos	6	25
9 a 19 anos	16	67
20 a 30 anos	2	8
mais de 30 anos	0	0
Total	24	100

Fonte: EPC de Mafuiane

Relativamente ao tempo de serviço, a tabela 3.2 mostra-nos que 67% (16) funcionários da escola têm entre 9 a 19 anos de experiência de trabalho. Pode-se afirmar que conhecem os assuntos, os problemas, os instrumentos normativos, as práticas, e processos pedagógicos, os mecanismos de comunicação e gestão participativa no exercício da função que exercem.

O nível de formação académica e profissional dos respondentes é apresentado na Tabela 3.3. Nela, observa-se que a maioria dos respondentes possui o ensino médio 71% (17) e 25% (6) respondentes são licenciados em várias áreas de conhecimento pela Universidade Pedagógica o que lhes confere um nível de formação bom para emitirem suas as opiniões e responderem com conhecimento o questionário e entrevistas administrados.

*Tabela 3.3 -Nível de formação dos respondentes 12 professores, 6 gestores e 6 funcionários técnico-administrativos (n=24)*

Nível de formação	HM	Frequência	%
Básico	1	1	4
Médio	17	17	71
Bacharel	0	0	0
Licenciado	6	6	25
Pós graduação	0	0	0
Mestrado	0	0	0
Total	24	24	100

Fonte: EPC de Mafuiane

### **3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados, processamento, análise das respostas às perguntas**

“O estudo de caso caracteriza-se por se valer de diferentes técnicas de pesquisa, com vista a apreender uma determinada situação e poder descrever a complexidade, de um facto” (Lakatos, 2009). Neste contexto, além de recolher dados com recurso a análise pesquisa documental, questionários, fez-se também entrevistas, a fim de completar a informação necessária para a pesquisa.

A seguir, faz-se a descrição dos instrumentos de recolha de dados.

#### **3.3.1 Pesquisa documental**

De acordo com Sousa (2005), a pesquisa documental “procura conhecer os factos verídicos com maior objectividade e com menor número de distorções, dentro da situação particular que

estuda”. Neste tipo de pesquisa, o autor anteriormente mencionado, explica que os investigadores poderão utilizar a revisão da bibliografia e a pesquisa bibliográfica.

Tanto a revisão da bibliografia como a pesquisa bibliográfica implicaram procurar em livros, revistas, teses, monografias, actas, registos académicos, estatísticas, internet e outros documentos as informações que interessaram para a presente pesquisa. Assim, contou com fontes diversas previamente seleccionadas, nomeadamente, relatórios da escola; a PNE, a Lei do SNE; Regulamentos Geral do Ensino Básico (Diploma Ministerial nº 46/2008); Manual de Apoio ao Conselho da Escola Primária (MINEDH, 2015), Regulamento Único de Avaliação (RUA), Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB).

A pesquisa documental, na presente pesquisa, comportou a construção de um referencial bibliográfico com o que já existe sobre a temática a que nos propusemos estudar, utilizando, fundamentalmente, as contribuições de vários autores e os estudos já desenvolvidos na mesma área.

Numa segunda fase, a análise documental que efectuamos teve o papel de melhor corroborar evidências que, posteriormente, seriam reiteradas pela análise dos resultados do questionário e/ou acrescentar mais algumas informações pertinentes para o estudo do caso.

### **3.3.2 Questionários**

Durante a pesquisa, em Novembro de 2019, foram administrados dois questionários: um destinado aos 12 professores e 6 funcionários técnico-administrativos (Apêndice I) e o outro questionário administrado aos 6 gestores (Apêndice II).

Na presente pesquisa, optamos por aplicar questionários com perguntas abertas e fechadas pelo facto de ser um instrumento com um carácter preciso, formal na sua construção e de prática utilização (Quivy & Campenhout 1998). Sousa (2005, p. 204) define o questionário como “uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objectivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc.”

Com as perguntas fechadas, nos questionários pretendeu-se colher informações precisas e objectivas dos respondentes em termos do tema a pesquisar. Com as perguntas abertas,

pretendia-se colher dos professores, funcionários e gestores as suas percepções gerais das perguntas de pesquisa e dar possibilidade que os respondentes pudessem expressar as suas opiniões, sentimentos e ideias sobre as mesmas questões, por escrito e de forma livre, sem restrições de número de palavras.

Assim, os dados recolhidos de perguntas fechadas por questionários nesta pesquisa tiveram um tratamento quantitativo. Foram agrupados por categorias, codificados e analisados, com recurso a uma grelha de análise estatística, por forma a comparar respostas. Incluiu também a organização dos mesmos em tabelas de contagem.

### **3.3.3 Entrevistas**

Entrevista, para Richardson (2008, p. 206), “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas”. Silvestre e Araújo (2012, p. 149) afirmam que a entrevista corresponde a um processo de interacção face-a-face entre uma ou mais pessoas (que desempenham o papel de entrevistador) e uma ou um grupo de pessoas (que desempenham o papel de entrevistado) ”. Os mesmos autores (p.150) explicam que “o principal objectivo é suscitar liberdade para o entrevistado produzir a sua narrativa dando-lhe sequência que entender”.

Nesta pesquisa, optou-se por entrevistas semi-estruturadas individuais efectuadas durante os meses de Outubro e Novembro de 2019.

Este instrumento foi destinado a 4 encarregados de educação, também, membros do conselho da escola. Continha algumas questões gerais com objectivo de valorizar o discurso livre dos entrevistados, foi conduzido através de um roteiro de entrevista e as respostas registadas num bloco de notas. Para os 2 gestores escolares (Director da escola e Director Pedagógico) teve como principal finalidade a obtenção de informações sobre o contexto local da pesquisa, confirmar os dados recolhidos através de questionários relacionados com as implicações das normas e procedimentos administrativos e pedagógicos de gestão da educação para eficácia escolar na Escola Primária Completa de Mafuiane.

### **3.4 Técnicas de processamento e análise de dados**

O processamento e análise das respostas dos respondentes às perguntas do questionário administrado, das entrevistas e do seu tratamento estatístico são abordados neste ponto.

Worthen, Sanders e Fitzpatric, (2004, p. 117) reforçam a ideia segundo a qual “análise de dados pode ser definida como organização e verificação de dados”. Portanto, é um processo de busca, de organização sistemático e redução de informações e materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão.

Nesta pesquisa, os dados quantitativos provenientes do questionário, para melhor análise, foram transcritos e organizados em tabelas, usando o pacote Excel, padronizados e comparados. Por outro lado, os dados resultantes de entrevistas foram processados qualitativamente por meio de categorização e codificação, posteriormente descritos qualitativamente.

Portanto, considerou-se fundamental a utilização de múltiplas fontes e uma variedade de instrumentos de evidência com vista a garantir consistência nos resultados.

### **3.5 Validade e Fiabilidade**

Relativamente à validade, Mutimucuo (2008, p.59) refere que “a validade deve ser entendida como uma questão do grau ou extensão em que se expressam os resultados da investigação com certo nível de precisão. A validade está associada à qualidade de dados recolhidos e aos resultados reportados”. É o que se pretendia nesta pesquisa.

Nesta pesquisa, o primeiro aspecto tido em conta no sentido de garantir a validade da pesquisa foi a observância dos critérios abaixo:

a) domínio da área; b) esforço do pesquisador na remoção da subjectividade; c) recorrência ao conhecimento especializado da área; d) apelo à literatura existente, publicada, para apoio.

O segundo aspecto foi verificar com dois funcionários da escola, sendo um docente e outro não docente, até que ponto os instrumentos propostos para a colheita de dados foram construídos para que colhessem dados almejados pela pesquisa. Estes constataram que as questões estão claras em termos de linguagem. O terceiro, foi a revisão por um especialista, que alinou as perguntas do questionário com os objectivos da pesquisa, para conferir maior precisão das mesmas.

Para Castro (1995, p. 160) o grau de fiabilidade de um instrumento depende da sua capacidade para suscitar respostas representativas e estáveis relativamente a uma dada questão. Nestes

termos, para esta pesquisa utilizamos as técnicas de incluir no questionário e nos guiões de entrevistas questões que nos permitiram comprovar o índice de razoabilidade e estabilidade das respostas dadas às perguntas-chave, interpretando estas respostas, como um teste de fiabilidade às referidas questões.

Numa pesquisa procura-se fiabilidade usando os seguintes critérios: Credibilidade (capacidade dos participantes confirmarem os dados), transferibilidade (capacidade de os resultados do estudo serem aplicados noutros contextos), aplicabilidade (capacidade de outros investigadores confirmarem as constatações do investigador) e autenticidade que é o grau de conhecimento das suas respostas pelos respondentes.

Sendo esta pesquisa um estudo de caso, para a sua fiabilidade interessa apenas a credibilidade, aplicabilidade e a autenticidade dos dados ou respostas.

### **3.6. Questões éticas**

A participação dos professores e funcionários, dos membros do conselho da escola, de pais e ou encarregados de educação na pesquisa foi de carácter voluntário. Também, o pesquisador pediu permissão à Direcção da escola para realizar a pesquisa. De um modo geral, observaram-se os seguintes princípios éticos:

1. Não houve coacção para a participação dos respondentes;
2. O pesquisador apresentou-se na escola portando credencial emitida pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane e autorizada pelos Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia da Namaacha;
3. Aos respondentes foi explicado, antecipadamente, os objectivos da pesquisa, da garantia do sigilo e anonimato;
4. Os nomes dos respondentes não foram expostos e usaram pseudónimos nas entrevistas;
5. Todos os aspectos foram tratados objectivamente, as fontes bibliográficas citadas honestamente e os dados serão utilizados especificamente para fins académicos.

### *Síntese*

No Capítulo 3 são abordadas as opções metodológicas com vista ao alcance mais exequível daquilo que se pretendia buscar (verificar, descrever, identificar) sobre a racionalidade das normas nas práticas de gestão administrativa e pedagógica da escola. O estudo do caso privilegiou pesquisa documental, administração de questionários e entrevistas. Portanto, recorreremos ao método misto, como procedimento para colecta de dados, processamento e análise. Aliás, a preocupação sobre a validade, fiabilidade e questões éticas obrigaram-nos a cuidados redobrados nesta pesquisa.

Terminada a abordagem metodológica seguida neste estudo, no próximo capítulo 4, são apresentados os resultados da pesquisa.

## CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### *Introdução*

O presente capítulo dedica-se à apresentação, descrição e discussão dos resultados, procurando responder às três questões de pesquisa inicialmente formuladas. Primeiro, a secção 4.1 descreve e discute resultados sobre o grau de coerência entre a produção normativa do Ministério da Educação e desenvolvimento Humano e as práticas pedagógicas na gestão da escola. A secção 4.2 dedica-se à descrição e discussão de resultados sobre a participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica na escola. A última, a secção 4.3, trata dos resultados da questão relativa à percepções que os gestores e professores têm sobre o grau de materialização das normas e procedimentos ministeriais para eficácia escolar.

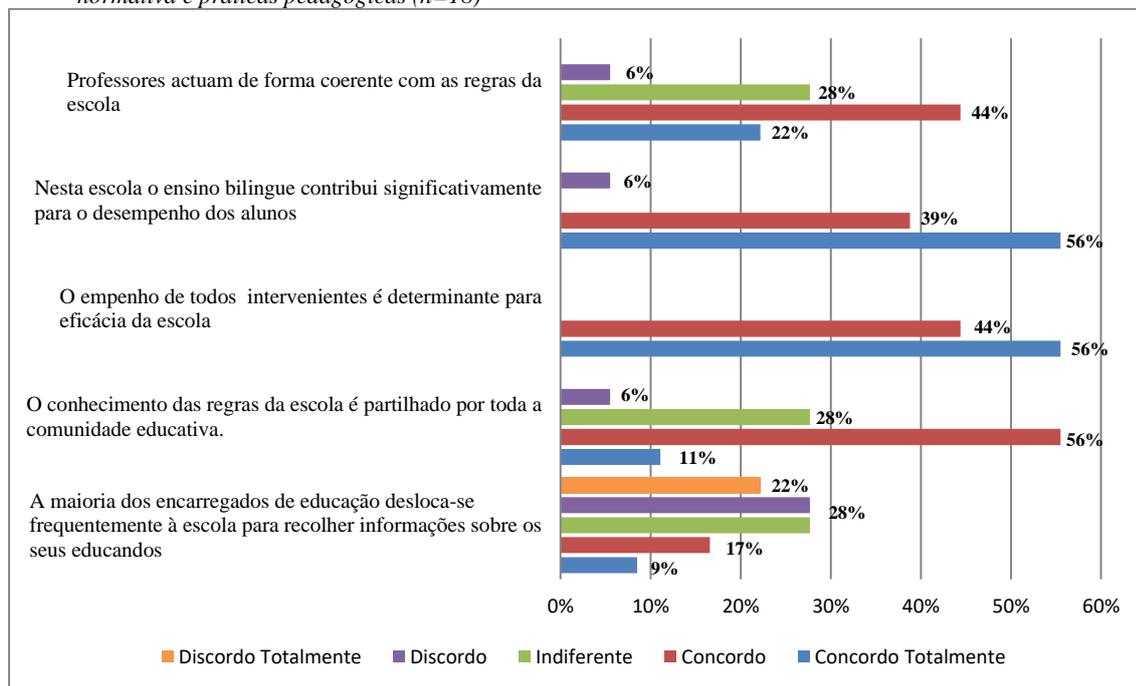
#### ***4.1. Verificação do grau de coerência entre a produção normativa do Ministério da Educação e desenvolvimento Humano e práticas pedagógicas na gestão na Escola Primária Completa de Mafuiane.***

Pedi-se aos respondentes (professores e técnico-administrativos) para indicarem o seu nível de concordância sobre afirmações apresentadas na grelha, na qual estavam escritas frases que estabeleciam uma ligação entre documentos normativos ou regras e as práticas pedagógicas, incluindo a participação da comunidade. Cinco alternativas foram consideradas, nomeadamente, (1) *discordo totalmente*, (2) *discordo*, (3) *indiferente*, (4) *concordo* e (5) *concordo totalmente*. Os resultados obtidos da análise das respostas dos professores e funcionários podem ser vistos no Gráfico 4.1. Por exemplo, o Gráfico 4.1. mostra que uma maioria de 44% (8) dos respondentes concorda que os professores actuam de forma coerente com as regras da escola. De forma expressiva, este Gráfico 4.1. mostra, também, que uma maioria de 56% (10) dos respondentes concorda totalmente que na escola o ensino bilingue contribui significativamente para o desempenho dos alunos. Recorde-se que o ensino bilingue é parte das normas do MINEDH. Igualmente, no Gráfico 4.1. parece que esta maioria de 56% (10) dos respondentes sublinha que o empenho de todos (professores, alunos, direcção, funcionários administrativos e encarregados de educação) é determinante para eficácia da escola. Esta eficácia da escola é reforçada por 56% (10) dos respondentes que optaram pela afirmação que diz que o conhecimento das regras da escola é partilhado por toda a comunidade educativa.

Contudo, o mesmo gráfico 4.1 parece denunciar uma fraca ligação entre encarregados de educação e a escola, revelado por 50% (9), sendo 22% (4) e 28% (5) dos respondentes que, respectivamente, discordam totalmente e discordam sobre a deslocação dos encarregados de educação à escola para recolherem informações sobre os seus educandos.

Concluindo, apesar da constatação acabada de ser revelada acima, pode-se afirmar que, a partir dos resultados do Gráfico 4.1, existe uma coerência entre a produção normativa e práticas pedagógicas da Escola Primária Completa de Mafuiane.

**Gráfico 4.1.** Respostas de professores e técnico-administrativos sobre coerência entre a produção normativa e praticas pedagógicas (n=18)



Relativamente à mesma pergunta de pesquisa, havia uma pergunta aberta para os 6 gestores para mencionarem todos os documentos normativos emanados pelo MINEDH e recebidos pela escola. A tabela 4.1, mostra os resultados. Esta tabela mostra que o Regulamento do Ensino Geral Básico foi mencionado por todos os 100% (6) dos gestores, seguido do Plano Curricular do Ensino Básico, mencionado por 83% (5) dos gestores e pela Constituição da República, mencionado por 67% (4) dos gestores. A mesma tabela 4.2 mostra que poucos gestores mencionaram documentos importantes como, por exemplo, o Decreto 55/2009, de 12 de Outubro, sobre o Sistema de desempenho da administração pública, mencionado por apenas 33% (2) das pessoas, o Decreto 30/2001, de 15 de Outubro, sobre Normas de Funcionamento da Administração Pública, também mencionado por 33% (2) dos respondentes e o

Regulamento do Estatuto Geral de funcionários e Agentes do Estado, mencionado igualmente por 33% (2) dos respondentes.

Contudo, desta tabela 4.1, pode-se afirmar que os documentos mais mencionados são os mais importantes para guiar o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aulas.

**Tabela 4.1** – Frequência de respostas dos gestores sobre documentos normativos que a escola possui (n=6)

Documento normativo	Frequência	%
A Constituição da República	4	66
Decreto 30/2001 de 15 de Outubro (Normas de funcionamento da administração pública)	2	33
Decreto 55/2009 de 12 de Outubro (Sistema de desempenho da administração pública)	2	33
Estatuto Geral de Funcionários e Agentes do Estado, Estatuto Geral de Funcionários e Agentes do Estado,	3	50
Regulamento do Ensino Geral Básico	6	100
Plano Curricular do Ensino Básico	5	83
Regulamento do Estatuto Geral de Funcionários e Agentes do Estado	2	33

Foi colocada aos gestores uma pergunta aberta sobre o que preconizavam os documentos. 17% (1) de pessoas respondeu “cumprir e fazer cumprir as normas de funcionamento da função pública”; 33% (2) dos gestores responderam que “regulam o funcionamento do PEA”; 50% (3) dos gestores disseram que “preconizam o bom funcionamento da instituição e regular todo processo educativo”. Também lhes foi solicitado dizer como era feita a difusão e partilha das normas e decretos. 50% (3) dos gestores responderam que, após a divulgação a nível do distrito, faz-se réplicas “nas reuniões e afixa-se nas vitrinas”; outros 50% (3) de pessoas disseram que a divulgação era feita “nas reuniões e através de circulares”.

Também, foi colocada a seguinte pergunta aberta aos gestores: Que dificuldades existem na disseminação das normas ou regras na escola? Alguns gestores responderam que havia dificuldades “na divulgação, principalmente, na interpretação”, bem como ligadas à “recepção tardia dos documentos” e, alguns casos “a pontualidade e assiduidade dos colegas”, também, influenciava negativamente no estudo dos documentos”. Contudo, foi dito que, superam estas dificuldades “fazendo mais leituras”, “agendar mais reuniões para leitura e interpretação”; e 1 afirmou que “solicitamos os documentos em atraso da fonte expedidora”.

Ainda aos gestores foi dada a seguinte tarefa aberta: *comente sobre a adequação da organização administrativa e pedagógica da escola.*

Alguns gestores afirmam que sim, é adequada porquanto, “a comunicação e o trabalho em equipa ajuda o andamento no processo ensino aprendizagem”. 33% (2) dos gestores

responderam sim, porque “permite interação entre os diferentes órgãos internos” “o que contribui para a melhoria da qualidade de ensino”.

As respostas dadas pela maioria dos respondentes, confirmam que os documentos normativos existentes na escola “são adequados para a organização administrativa e pedagógica”. Isto leva o investigador a inferir que os gestores, professores e técnico-administrativos partilham-nos e conhecem a sua importância, apesar das dificuldades de interpretação e aplicação na íntegra.

Concluindo, pode-se afirmar que nenhum (quase nenhum) discorda totalmente e muito poucos discordam da ligação entre documentos normativos ou regras e as práticas pedagógicas da Escola Primária Completa de Mafuiane.

Deste modo, os resultados obtidos nesta pergunta de pesquisa confirmam os argumentos de Barroso (1995, p. 9) segundo os quais “a escola é um serviço do Estado, funcionando numa dependência normativa cuja adequação da organização administrativa e pedagógica é mediada pelo governo e pela autoridade do director da escola (...).

Por outro lado, consta do SNE o princípio de articulação e integração do Sistema que reflecte a necessidade de haver correspondência horizontal e vertical a todos os níveis, de modo a permitir que todos os utentes do sistema tenham a possibilidade de formação e capacitação.

#### ***4.2. Descrição do grau de participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica na Escola Primária Completa de Mafuiane***

Esta secção visa dar resposta a um assunto, nomeadamente, o grau de participação dos órgãos locais na gestão da escola.

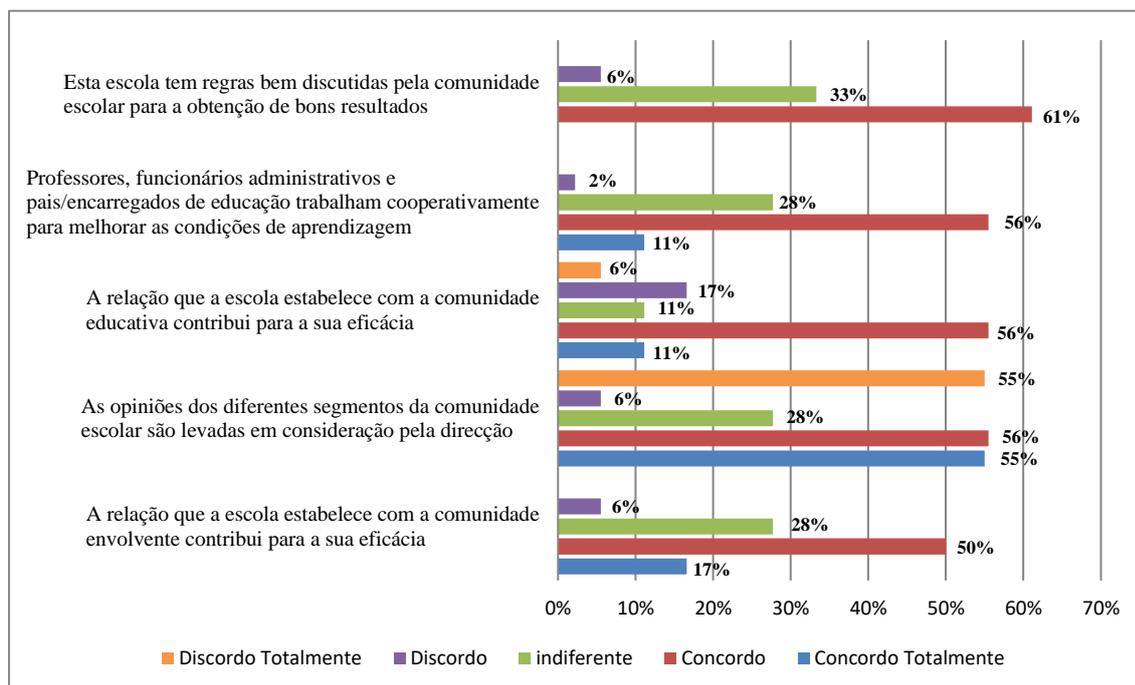
Relativamente a esta pergunta, pediu-se aos respondentes (professores e técnico-administrativos) para indicarem o seu nível de concordância sobre afirmações apresentadas na grelha, na qual estavam escritas frases sobre mecanismos de comunicação e participação dos órgãos locais na gestão da escola. Cinco alternativas foram consideradas, nomeadamente, (1) *discordo totalmente*, (2) *discordo*, (3) *indiferente*, (4) *concordo* e (5) *concordo totalmente*. Os resultados obtidos da análise das respostas dos professores e funcionários podem ser vistos no Gráfico 4.2.

O Gráfico 4.2 mostra frequências elevadas na opção de concordo. Na verdade, 61% (11) dos respondentes concordam que a escola tem regras bem discutidas pela comunidade escolar para

a obtenção de bons resultados. Esta opção é seguida pelas que mostram, respectivamente, 56% (10) dos respondentes a concordarem que professores, funcionários administrativos e pais/encarregados de educação trabalham cooperativamente para melhorarem as condições de aprendizagem, 56% (10) das pessoas a concordarem que a relação que a escola estabelece com a comunidade educativa contribui para a eficácia e 56% (10) das pessoas a concordarem que as opiniões dos diferentes segmentos da comunidade escolar são levadas em consideração pela direcção. Depois, seguem com a frequência de 50% (9) dos respondentes que afirmaram que a relação que a escola estabelece com a comunidade envolvente contribui para a sua eficácia e os mecanismos de comunicação entre professores, direcção, encarregados de educação e o conselho de escola contribuem para a melhoria da escola.

Também, a observação do Gráfico 4.2 permite ver que quase ninguém discorda totalmente, havendo, contudo, um grau elevadíssimo de indiferença sobre o envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola.

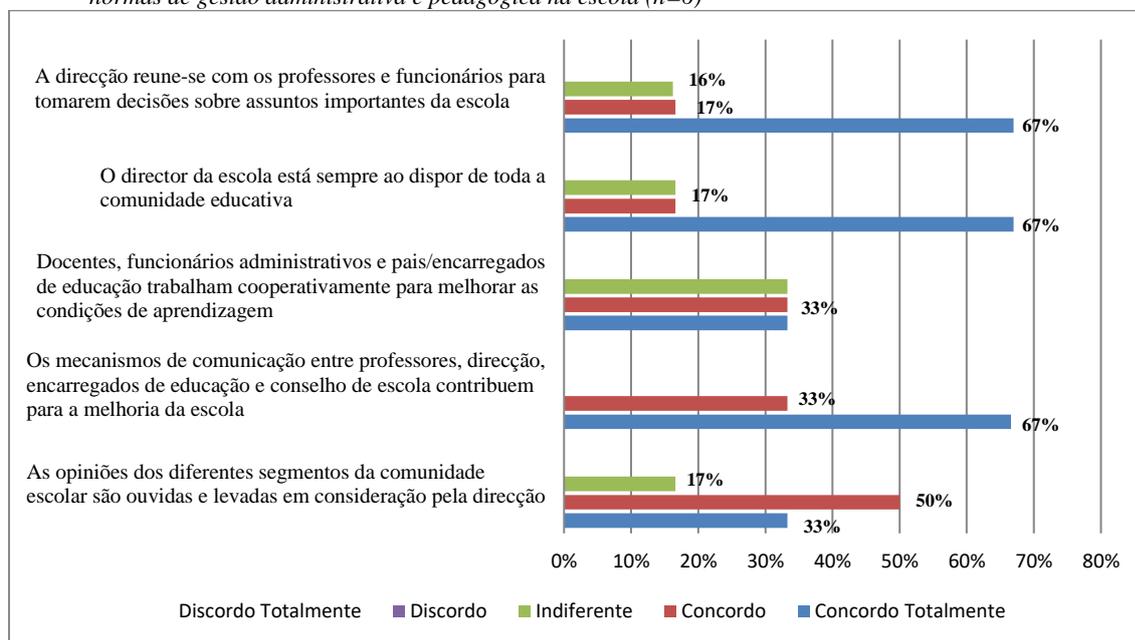
**Gráfico 4.2.** Respostas de professores e técnico-administrativos sobre o grau participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica na escola (n=18)



A seguir pediu-se aos gestores que indicassem o seu nível de concordância sobre o grau de participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica na escola.

O Gráfico 4.3. mostra as opiniões expressas dos 6 gestores sobre o grau de participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica na escola.

**Gráfico 4.3.** Respostas dos gestores sobre grau de participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica na escola (n=6)



O Gráfico 4.3 mostra que uma maioria de 67% (4) dos respondentes concorda totalmente que a direcção reúne-se com os professores e técnico-administrativos para tomarem decisões sobre assuntos importantes da escola. Este grau de participação é reforçado de 67% (4) dos respondentes que optaram pela afirmação que diz que o director da escola está sempre ao dispor de toda a comunidade educativa, seguida de outros 67% (4) dos respondentes que concordam totalmente que os mecanismos de comunicação entre professores, direcção, encarregados de educação e conselho de escola contribuem para a melhoria da escola.

No mesmo Gráfico 4.3 observa-se que 33% (2) dos respondentes mostraram-se indiferentes quanto a afirmação que diz que professores, funcionários administrativos e pais/encarregados de educação trabalham cooperativamente para melhorar as condições de aprendizagem.

Comparadas as respostas dos gestores com as opções de professores, técnico-administrativos e membros do conselho da Escola relativamente às mesmas frases, por exemplo, a direcção reúne-se com os professores, técnico-administrativos e membros do conselho da escola para tomarem decisões sobre assuntos importantes da escola, 22% (4) dos professores e técnico-administrativos responderam que concordam totalmente (Gráfico 4.2), enquanto que 67% (4) dos gestores também optaram pela mesma resposta (Gráfico 4.3). Na frase, professores,

funcionários administrativos e pais/encarregados de educação trabalham cooperativamente para melhorar as condições de aprendizagem, as frequências são 33% (2) dos gestores (Gráfico 4.3) e 27% (5) dos professores e técnico-administrativos mostraram indiferença (Gráfico 4.2). As percentagens/frequências elevadas parece mostrarem que gestores acreditam mais na gestão participativa do que os professores e técnico-administrativos.

A análise leva-nos a concluir que os resultados são aceitáveis, considerando que a participação de todos os intervenientes na vida da escola (gestores, professores e técnico-administrativos) fornece uma imagem real do que se passa na escola.

Ligado à mesma pergunta de pesquisa, havia no questionário uma pergunta destinada aos 24 respondentes (professores, técnico-administrativos e membros do conselho da escola e gestores) nas quais se pedia para que indicassem como chegavam a eles as informações provenientes da direcção da escola e de outros órgãos de gestão da escola.

A tabela 4.2 mostra que 7 professores, técnico-administrativos e 2 gestores tiveram a mesma opção que afirma que as informações provenientes da direcção da escola chegavam a si nas reuniões. A seguir, observa-se que 3 professores e técnico-administrativos e 3 gestores coincidiram na opção que diz que as informações provenientes da direcção da escola chegavam a si através de telefone celular.

Na mesma tabela 4.2, consegue-se ver que apenas 4 professores e técnico-administrativos destacam que recebem informações provenientes da Direcção da escola através de circulares.

**Tabela 4.2.** Como chegam as informações aos professores, funcionários e Gestores (n=24)

Meio de recepção de informação	Professores e funcionários	Frequência	Meio de recepção de informação	Gestores	Frequência
	E-mail	1		E-mail	1
Telefone celular	3	Telefone celular	3	3	
Reuniões	7	Reuniões	2	2	
Afixadas nas vitrinas	2	Afixadas nas vitrinas	0	0	
Circulares	4	Circulares	0	0	
Outras	1	Outras	0	0	
<b>Subtotal</b>	<b>18</b>	<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	

Verifica-se, portanto, que as reuniões têm sido a via preferida para difusão de informações, seguida do telefone celular que, também, está nas preferências dos gestores. Pode-se inferir que

a preferência por estes meios de comunicação é que eles não acarretam muitos custos financeiros.

O director Pedagógico da escola informou que para além dos canais anteriormente indicados, regularmente, realiza reuniões, que designou por Assembleia Geral (AG), no início de cada ano lectivo com os pais/encarregados de educação. Também, no fim de cada trimestre têm lugar as reuniões, que chamou de Assembleias de turmas (AT) que servem para divulgar o aproveitamento dos alunos. Outros encontros realizam-se quando a situação o justificar.

As respostas dos 4 membros do conselho da escola que também são pais e encarregados de educação corroboram as respostas dos gestores quando afirmam que tem sido convocados a participar nas reuniões da escola e as convocatórias são feitas através dos próprios alunos ou recebem chamadas telefónicas de professores e direcção da escola.

De acordo com o director da escola, funcionam na escola os seguintes órgãos: o conselho de direcção da escola, o conselho da escola e pais de turmas.

Por via de entrevista, procurando clarificar um pouco o que ficou menos explícito sobre mecanismos de comunicação para a materialização das normas, foram entrevistados 4 membros do conselho da escola que também são pais e encarregados de educação, onde se perguntava: De que meios se servia a direcção para transmitir informações da escola? As respostas dos entrevistados (usando pseudónimos) podem ser resumidas como a seguir se transcreve:

Sr. Matola:     -*“recebemos as informações ou convocatórias através das crianças quando regressam da escola”*;

Sra. Rosa;     -*“o director manda a criança para chamar o pai ou a mãe”*;

Sr.Rita:       -*“quando há reunião o director de turma liga”*;

Sr. Jorge:     -*“o director da escola manda crianças para avisar” ... “ou o director da escola liga”*.

Parece que as vias de comunicação da direcção da escola para participação dos membros do conselho da escola e ou pais e encarregados de educação são os alunos e os telefonemas.

A participação é uma das exigências fundamentais que consta nos principais documentos de orientação do MINEDH e sempre presente nos movimentos que defendem as lógicas de

participação. Neste sentido, os resultados corroboram com o que os autores da literatura consultada defendem. Por exemplo, Machesi e Martin (2003, p. 126) ao afirmarem que “o director deve desenvolver canais amplos de participação e sentimento de vinculação e compromisso da comunidade educativa com os objectivos da escola”.

Dias, Silva, Pinto e Hepetian (1998, p. 23) reforçam que “há que promover a participação alargada dos diferentes actores na comunidade educativa e assegurar liderança dos directores no seio desta mesma comunidade educativa.

Concluindo, os resultados obtidos desta questão de pesquisa, evidenciam que os gestores da escola, os professores, os funcionários, pais/encarregados de educação e membros do conselho de escola participam na gestão da escola, aspecto que atesta a materialização das normas e procedimentos estabelecidos pelo MINEDH.

#### ***4.3. Identificação das percepções dos gestores e professores sobre o grau de materialização das normas ministeriais para eficácia escolar na Escola Primária Completa de Mafuiane.***

Esta secção tem em vista apresentar os resultados sobre percepções que os gestores e professores têm sobre o grau de materialização das normas e procedimentos ministeriais para eficácia escolar.

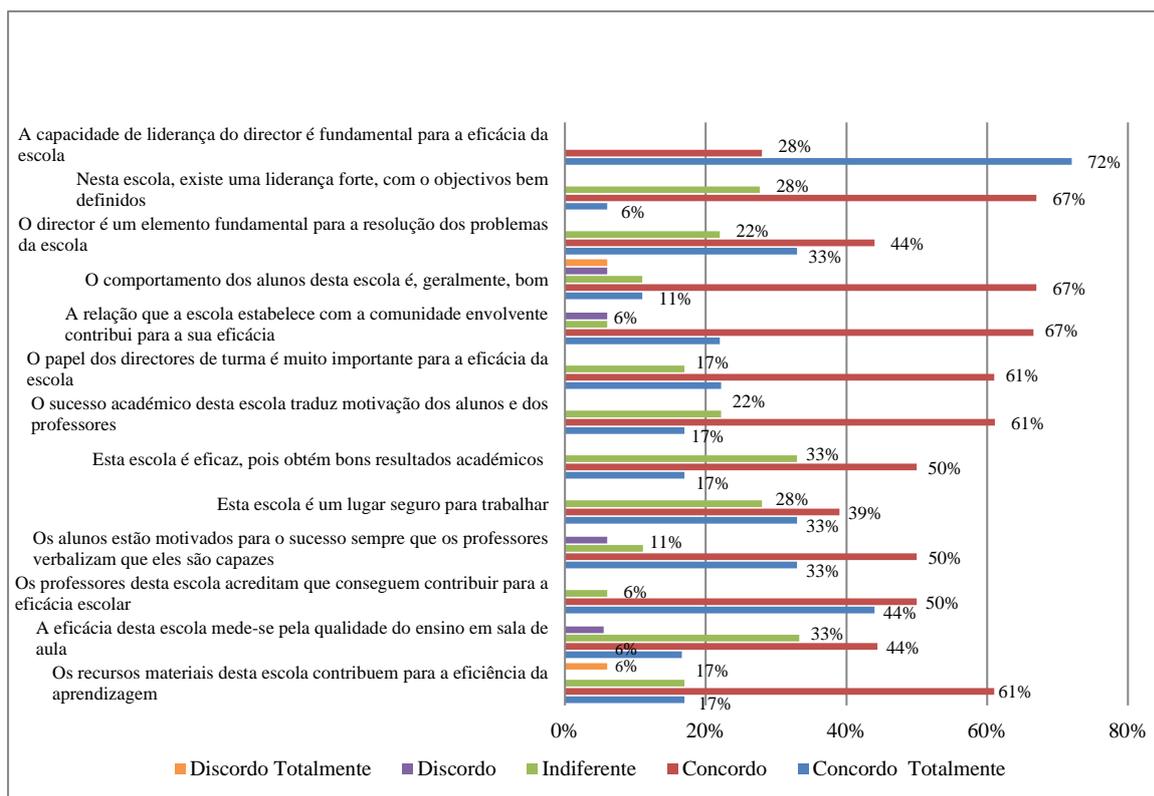
Assim, pediu-se aos professores e técnicos administrativos para indicarem o seu nível de concordância nas afirmações apresentadas na grelha, na qual estavam escritas algumas frases que constituem indicadores de eficácia retiradas da literatura. Cinco alternativas foram consideradas, nomeadamente, (1) *discordo totalmente*, (2) *discordo*, (3) *indiferente*, (4) *concordo* e (5) *concordo totalmente*.

Sistematizamos as frequências e percentagens das respostas à questão no Gráfico 4.4. O Gráfico mostra percentagens elevadas na alternativa concordo. Observa-se, por exemplo no gráfico, que 67% (12) dos respondentes (professores e funcionários) concordam que nesta escola, existe uma liderança forte, com o objectivos bem definidos, 67% (12) das pessoas a concordarem que o comportamento dos alunos desta escola é, geralmente, bom e 67% (12) dos respondentes, também a optarem que a relação que a escola estabelece com a comunidade envolvente contribui para a sua eficácia. Esta opção é seguida pelas que mostram, respectivamente, que 61% (11) dos respondentes concordam que o papel dos directores de

turma é muito importante para a eficácia da escola, 61% (11) das pessoas também concordaram que o sucesso académico desta escola traduz motivação dos alunos e dos professores. Depois, segue-se com a mesma percentagem de 50% (9) dos respondentes que concordam que esta escola é eficaz, pois obtém bons resultados académicos, 50% (9) dos respondentes a afirmarem que os alunos ficam motivados para o sucesso sempre que os professores verbalizam que eles são capazes, 50% (9) dos respondentes a aceitarem que os professores desta escola acreditam que conseguem contribuir para a eficácia escolar.

No mesmo Gráfico 4.4. pode-se ver que quase ninguém discorda totalmente e muito poucos discordam, havendo, contudo, respectivamente, 33% (6) dos respondentes que manifestaram indiferença na frase que afirma que, a eficácia desta escola mede-se pela qualidade do ensino em sala de aula, 33% (6) dos respondentes afirmaram que esta escola é eficaz, pois obtém bons resultados académicos.

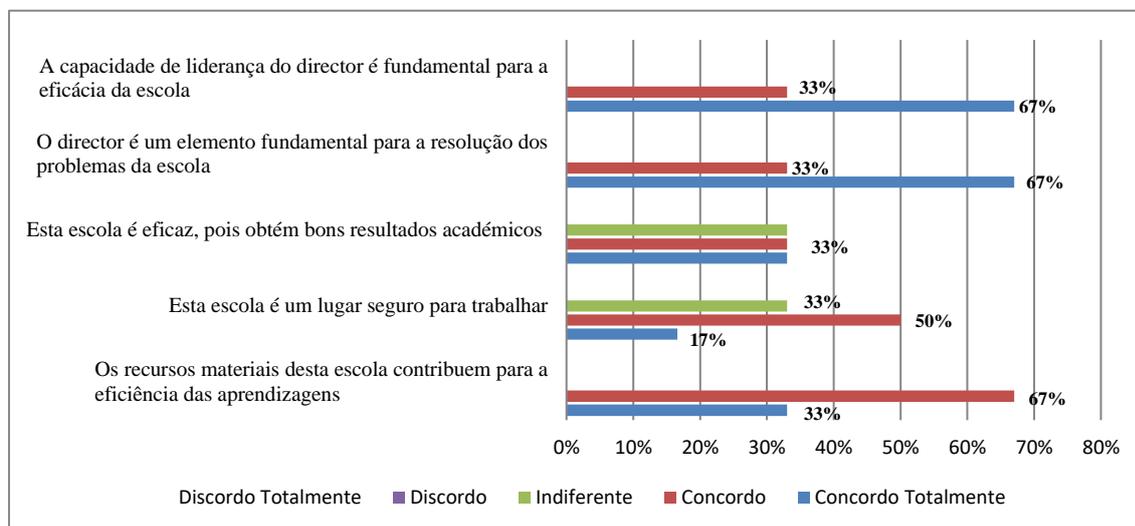
**Gráfico 4.4.** Respostas das percepções de professores e técnicos-administrativos sobre a materialização das normas ministeriais (n=18)



Para avaliar a consistência e comparar os níveis de percepção dos gestores foi pedido a estes para indicarem no questionário as suas opções sobre o seu nível de concordância de algumas

afirmações retiradas do questionário administrado aos professores e técnicos administrativos. As respostas, igualmente, foram sistematizadas, como se pode ler no Gráfico 4.5.

**Gráfico 4.5.** Respostas das percepções de gestores sobre a materialização das normas ministeriais (n=6)



Da leitura deste Gráfico 4.5 verifica-se, a priori, que as opções dos gestores mostram percentagens muito elevadas nas alternativas *concordo* e *concordo totalmente*. Por exemplo, 67% (4) dos respondentes concordam totalmente que, a capacidade de liderança do director é fundamental para a eficácia da escola, 67% (4) dos respondentes também concordam totalmente que o director é um elemento fundamental para a resolução dos problemas da escola. No mesmo Gráfico 4.5, a opção *concordo* mostra que 67% (4) dos respondentes dizem que, os recursos materiais desta escola contribuem para a eficiência da aprendizagem, seguida de 50% (3) de pessoas que igualmente concordam que esta escola é um lugar seguro para trabalhar. Verificou-se que não houve nenhum respondente que optou por *discordo totalmente* e *discordo*.

Todavia, comparando as respostas dos professores e técnico-administrativos, com as dos gestores relativamente às mesmas afirmações da grelha, observa-se que os gestores apresentam percentagens mais elevadas que as dos professores e técnico-administrativos. Por exemplo, no Gráfico 4.5, 67% (4) dos gestores respondentes concordam totalmente que o director é um elemento fundamental para a resolução dos problemas da escola, enquanto apenas 44% (8) dos professores e técnico-administrativos tiveram a mesma opção. Na opção *concordo* são apresentadas as seguintes percentagens 67% (4) dos gestores e 61% (11) dos professores e

funcionários da escola a concordarem que os recursos materiais desta escola contribuem para a eficiência da aprendizagem.

A conclusão a que se pode chegar da análise e interpretação às respostas das perguntas desta secção relativa à percepção dos professores e gestores sobre a eficácia escolar, considerando as percentagens das frequências é que não existem grandes diferenças de opinião sobre o significado de escolas eficazes. Contudo, verifica-se que os gestores acreditam mais na eficácia da sua escola que os professores e técnico-administrativos.

No cômputo geral, as percepções dos respondentes estão alinhadas com o que os estudiosos dizem sobre os pressupostos para a eficácia, como por exemplo, Visscher (2001) explica que “quando aplicado à instituição escolar, o termo eficácia denota o grau em que a escola cumpre suas funções mediante a satisfação dos objectivos e metas fixados para ela (...) eficácia escolar é dominada pela perspectiva de melhoramento da escola e pelas instituições de apoio educacional”.

### *Síntese*

No Capítulo 4 foi feita a descrição, análise, interpretação dos dados recolhidos e apresentação dos principais resultados, seguindo a ordem das perguntas de pesquisa, nomeadamente: 4.1. Descrição do grau de coerência entre a produção normativa do Ministério da Educação e desenvolvimento Humano e práticas pedagógicas na gestão; 4.2. Verificação do grau de participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica e por último, 4.3. Avaliação das percepções que os gestores e professores têm sobre o grau de materialização das normas e procedimentos ministeriais para eficácia escolar.

Terminada a apresentação dos resultados, a seguir no capítulo 5, as conclusões e recomendações da pesquisa.

## CAPÍTULO 5 -CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

### *Introdução*

O presente capítulo apresenta, de uma forma resumida, as principais conclusões do estudo. A primeira secção apresenta as conclusões sobre a descrição da coerência entre a produção normativa e práticas pedagógicas na administração e gestão; à segunda secção conclusões sobre grau de participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica; e a terceira secção conclusões sobre avaliação das percepções que os gestores e professores têm sobre o grau de materialização das normas e procedimentos ministeriais para eficácia escolar na Escola Primária Completa de Mafuiane. Por último as recomendações

### ***5.1 Conclusões sobre verificação da coerência entre a produção normativa, do Ministério da Educação e desenvolvimento Humano e práticas pedagógicas na administração e gestão na Escola Primária Completa de Mafuiane***

É reconhecida a existência na escola de alguns documentos normativos. Tanto os gestores quanto os professores e técnicos-administrativos, partilham-nos, conhecem a sua importância, apesar das dificuldades de interpretação e aplicação na íntegra. Os documentos mais mencionados são os mais importantes para guiar o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aulas.

Há ligação entre documentos normativos ou regras e as práticas pedagógicas, o que possibilita que os professores actuem de forma coerente com as normas e regras emanadas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano;

Documentos fundamentais como, por exemplo, a Política Nacional de educação e o Manual de apoio ao conselho da escola não foram mencionados;

Relativamente a práticas pedagógicas, o ensino bilingue como parte das normas do MINEDH é mencionado como prática que contribui significativamente para o desempenho dos alunos na escola, pese embora funcione apenas com duas turmas.

A organização pedagógica da escola é adequada porquanto, a comunicação e o trabalho em equipa torna dinâmico o processo de ensino-aprendizagem, pois, permite interacção entre os diferentes órgãos internos, o que contribui para a melhoria da qualidade de ensino.

## ***5.2 Conclusões sobre descrição do grau de participação dos órgãos locais na materialização das normas de gestão administrativa e pedagógica na Escola Primária Completa de Mafuiane***

Assim, sobre o grau de participação dos órgãos locais na gestão da escola concluiu-se que:

A escola envolve a comunidade educativa, nomeadamente, gestores, professores, funcionários administrativos e pais/encarregados de educação, os quais trabalham cooperativamente para melhorarem as condições de aprendizagem dos alunos.

No processo de tomada de decisão, a direcção da escola tem levado em consideração as opiniões dos diferentes segmentos da comunidade escolar. O elevado grau de indiferença manifestada sobre o envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola pode ser explicado pelo desconhecimento de certos normativos de orientação quanto á participação.

A escola adoptou mecanismos de comunicação específicos para o contexto onde está estabelecida, recorrendo, principalmente, àquelas que não acarretam muitos custos financeiros.

Funcionam na escola órgãos de gestão participativa, compostos pelo conselho de direcção, o conselho da escola, pais de turmas como recomendados nos instrumentos de gestão do MINEDH, por exemplo, (PNE, SNE). Esta realidade fornece uma imagem real do que se passa na escola.

## ***5.3 Conclusões sobre identificação das percepções que os gestores e professores têm sobre o grau de materialização das normas ministeriais para eficácia escolar na Escola Primária Completa de Mafuiane***

Esta secção tem em vista apresentar as principais conclusões sobre a percepção que professores e gestores têm sobre escolas eficazes. Assim, pelos resultados apresentados no capítulo 4, em 4.3 conclui-se que:

Os gestores, professores e funcionários conhecem o significado do conceito eficácia escolar. Por isso, acreditam que na escola existe uma liderança forte, com os objectivos bem definidos; o papel dos directores de turma é muito importante para a eficácia da escola; o sucesso académico desta escola traduz motivação dos alunos e dos professores; a eficácia desta escola mede-se pela qualidade do ensino em sala de aula.

Estes resultados corroboram a sugestão de Brooke e Soares (2008, p. 310) de que estas são algumas das características de escolas eficazes.

Da análise e interpretação às respostas sobre a percepção dos professores, técnicos-administrativos e gestores sobre a eficácia escolar, considerando as percentagens das frequências é de que os gestores acreditam mais na eficácia da escola que os professores e técnicos-administrativos, em geral.

## **5.2. Recomendações**

Com objectivo de melhorar o desempenho da escola a análise de implicações das administrativas e pedagógicas de gestão da educação e permitir a compreensão do objecto deste estudo, o pesquisador gostaria de recomendar o seguinte:

1. É necessário capacitar os professores e gestores, em cursos de curta duração, para se familiarizarem com os conteúdos dos principais documentos de orientação das políticas do sector da educação, como por exemplo, Decreto 30/2001 de 15 de Outubro (Normas de funcionamento da administração pública) Decreto 55/2009 de 12 de Outubro (Sistema de desempenho da administração pública) e Regulamento do Estatuto Geral de Funcionários e Agentes do Estado, outras escolas chamam a essas sessões de “estudo de documentos normativos”;
2. A competência de regulação e regulamentação é do MINEDH, estas acções devem ser acompanhadas por medidas de formação, avaliação e supervisão nas escolas onde as normas são implementadas para melhorar o desempenho dos executores e, por conseguinte, permitir maior participação da comunidade educativa;
3. A direcção da escola deve envolver permanentemente a comunidade local na tomada de decisão, sobretudo naquelas que signifiquem participação, mudanças estruturais, e nas práticas pedagógicas, factores indispensáveis para fortificar o clima organizacional e eficácia escolar;
4. A escola deve aprimorar os mecanismos de comunicação e interacção entre professores, funcionários e a direcção da escola, para criar uma visão e objectivos partilhados, cultura colaborativa de modo a produzir um conhecimento comum sobre eficácia escolar.

## Referências bibliográficas

- Amaral, F. D. (2008). *Curso de Direito Administrativo*. Lisboa: Almedina.
- Azevedo, J. M. L. (2004). *A educação como política pública: polémicas do nosso tempo*. (3ª ed.). São Paulo: autores associados.
- Baranano, A. M. (2008). *Métodos e técnicas de investigação em gestão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Barroso, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: A distinção entre “direcção e gestão”. *Revista Portuguesa de educação*, 1995, 8 (1), 1-3.I.E.P.-Universidade do Minho.
- Barroso, J. (2004). *Política e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade aberta.
- Barroso, J. (2006). *Autonomia das escolas: Retórica, Instrumento e modo de regulação da acção política*. In A autonomia das escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Bazo, M. (2011). *Transformational Leadership in Mozambique Primary School*. PhD thesis, University of Twente. Enschede: PrintPartners Impskamp. Disponível [http://doc.utwente.nl/77433/1/thesis\\_M\\_Bazo.pdf](http://doc.utwente.nl/77433/1/thesis_M_Bazo.pdf)
- Bianchetti, R. G. (2005). *Modelo Neoliberal e políticas educacionais*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez
- Blau, P. (1971). “O Estudo comparativo das organizações”. In *Caminhos da Descentralização*. Lisboa: Colibri. p. 15-25.
- Brooke, N., & Soares, J. F. (2008). *Pesquisa em Eficácia escolar: Origem e trajectória*. Belo Horizonte: editora UFMG.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. (Fifth edition). Oxford University press
- Canário, R. (Org.) (2003). *Formação e Situações de trabalho*. Porto: Porto editora.
- Carnoy, M. (2002). *Mundialização e reforma da educação: o que os planeadores devem saber*. UNESCO Brasil.
- Carvalho, E. J. G. de, (2012). *Gestão escolar: da centralização à descentralização*. UEM
- Castro, E. (1995). *O director da turma nas escolas portuguesas: o desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto editora.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral de Administração*. (7ª ed.). Rio de Janeiro: editora Campus.
- Costa, J. A. (2003). *o projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: Discurso e práticas*. (2ª ed.). Aveiro.

- Costa, V.L.C., (Org). (1999). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Cortez editora.
- De Souza, M. A. (2010). *Prática pedagógica: Conceito, características e inquietações*. Paraná: Universidade do Tuiuti.
- Dias, A.G., Silva, A.M.C., Pinto, C.A., & Hapetian, I. (1998). *Autonomia das escolas: um desafio*. (1ª ed.). Lisboa: texto editora.
- Dicionário da língua Portuguesa contemporânea (2001).
- Diploma Ministerial nº 46/2008, *Regulamento Geral do Ensino Básico*.
- Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, Braga: Edição Século XXI.
- Estêvão, C. V. (1995). *O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas: A mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa*. Minho: Universidade do Minho.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: escolar editora.
- Fleisch, B. C. F., & Cross, M. (2003). *Programa avançado em política, planificação e gestão da educação: Modulo 1*. Johannesburg: SADC.
- Formosinho, J. (1986). *A Regionalização do Sistema de Ensino*. Cadernos Municipais, 38/39, pp 63-67.
- Formosinho, J. (1989). *De serviço de Estado a comunidade educativa: Uma nova concepção para a escola Portuguesa*. Universidade do Minho: Revista Portuguesa de educação, C.E.E.D.C.
- Gòlias, M. (1999). *Educação Básica. Temáticas e Conceitos*. Maputo: DINAME.
- González, G. M. (1987). *La escuela como organizati6n: algunas imagens metaf6ricas*. *Anales de pedagogia* n 5, p. 27-44.
- Hampton, D. R. (1990). *Administraç6o comportamento organizacional*. São Paulo: Mcgraw-Hill.
- Hooper, A., & Potter, J. (2010). *Liderança inteligente. Criar a paixão pela mudança* (8ª ed.). Lisboa: Actual Editora.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassel.
- Houaiss, A. (2009). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. (1ª ed.). Rio de Janeiro.
- Lakatos, E. M. (2009). *Metodologia científica*. São Paulo: editora Atlas SA.
- Lima, L. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez editora.

- Lima, L. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade de aprendizagem”*. São Paulo: Cortez editora
- Machado, L.M., & Ferreira, N. S.C. (2002). *Política e gestão da educação: Dois Olhares*. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Machel, S. M. (1974). *a escola é base para o povo tomar o poder*. Maputo
- Marchesi, A., & Martin, E. (2003). *Qualidades de ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa.
- Ministério da Educação e Cultura. (2006). *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006 – 2010/11*. Maputo: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2015). *Manual de Apoio ao Conselho da escola primária*. Maputo: Ministério da Educação.
- Mutimucuiu, I. V. (2008). *Módulo Métodos de Investigação: Apontamentos*. Centro de Desenvolvimento Académico. Maputo: Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane.
- Nhavoto, A. Buendia, M. & Bazo, M. (2009). *Direcção e Gestão de Escolas: Promovendo Processos de Mudanças e Formação de Directores de Escolas*. Maputo: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote
- Nóvoa, A. (1999). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, Lda
- PARPA II. (2005). *Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta. 2006-2009* Maputo.
- Petrovsk, A. (1980). *Psicologia General: Manual didáctico para los institutos de Pedagogia*. Moscu: Editorial Progreso.
- PNUD. (2000). *Moçambique. Educação e Desenvolvimento Humano: Percurso, Lições e desafios para o Século XXI*. Maputo: Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral (SARDC).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- República de Moçambique. (1983). *Sistema Nacional de Educação*. Lei nº 4/83 de 23 de Março. Moçambique.
- República de Moçambique. (1992). *Sistema Nacional de Educação*. Lei nº 6/92 de 6 de Maio. Moçambique.

- República de Moçambique. (1995). *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*. Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto. Moçambique.
- República de Moçambique. (2003). *Princípios e normas de organização, competência e funcionamento dos órgãos locais do Estado nos escalões de província, distritos, posto administrativo e de localidade*. Lei nº 8/2003 de 19 de Maio. Moçambique.
- Richardson, J. R. (2008). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3ª ed.). São Paulo: Edições Atlas.
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sammons, P., Hilman, J., & Martimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness*. Research. London: office for standard in education.
- Santos, C. R. dos, (2002). *o gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: edições Pioneira.
- Silvestre, H. C., & Araújo, J. F. (2012). *Metodologia para a investigação Social*. Lisboa: Editora escolar.
- Soares, E. (2003), *metodologia científica: lógica epistemológica*. São Paulo: editora atlas.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Souza, A. R. (2003). *Reformas Educacionais: Descentralização, gestão e autonomia escolar: Educar*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Tescarolo, R. (2005). *A escola como sistema complexo: A acção, o poder e o sagrado*, São Paulo: Escrituras editora.
- Tommasi, L., Warde, M. J., & Haddad, S. (2000). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. (3ª ed.) São Paulo: Cortez editor.
- Visscher, A. J. (2001). *Managing schools towards high performance: Linking school management theory to the school effectiveness knowledge base*, university of Twente, Netherlands: Swets & Zeitlinger publishers.
- Weber, M. (1982). *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Worthen, B. R., Sanders. J. R., & Fitzpatric, J. L (2004). *Avaliação de Programas: Concepções e Práticas*. São Paulo: Editora Gente.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE I: Questionário para professores e técnico-administrativos

APÊNDICE II: Questionário para gestores da escola

APÊNDICE III: Roteiro de entrevistas a pais e membros do Conselho da escola

APÊNDICE IV: Roteiro de entrevistas ao Director da Escola e Director Pedagógico

## **ANEXO**

Credencial