



**UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Administração e Gestão de Educação

Dissertação de Mestrado

**O Papel do PDE no Aperfeiçoamento da Gestão das Escolas Primárias do Ensino
Público no Município da Matola**

Manuel Joaquim Chiau

Maputo, Dezembro de 2020

Manuel Joaquim Chiau

Titulo:

O Papel do PDE no Aperfeiçoamento da Gestão das Escolas Primárias do Ensino Público no
Município da Matola

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

Supervisor: Doutor Octávio Zimbico

Maputo, Dezembro de 2020

DECLARAÇÃO DE HONRA

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

Maputo, Dezembro de 2020

DEDICATÓRIA

À memória de meus pais, Joaquim dos Santos Guedes e Lídia Chiau a quem devo a minha existência e de quem recebi ensinamentos e orientações para a vida mesmo em circunstâncias adversas.

À minha esposa Nilza por ter sempre estado do meu lado, e acreditando em mim, aos meus filhos, Josimar, Manuel Jr., Clayton, Naira, Ashley, Nathan e Yanni por constituírem minha fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grato a Deus por me iluminar e me ter sustentado pela vereda certa durante o desenvolvimento desta pesquisa, com saúde e forças para chegar até o final.

Agradeço a Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane particularmente ao seu corpo directivo que de forma sábia geriu a demanda estudantil em plena crise pandémica do Covid-19, ao corpo docente que sempre demonstrou compromisso com a qualidade e excelência do ensino e que, de forma abnegada e deliberada assitiu no desenvolvimento das minhas competências que muito contribuíram para a materialização desta pesquisa e, a todos os funcionários que foram sempre prestativos.

Ao meu supervisor Doutor Octávio Zimbico que, apesar da intensa rotina de sua vida académica e profissional, comprometeu-se em orientar-me no desenvolvimento desta dissertação e estar sempre presente para indicar o rumo correcto que o trabalho deveria tomar. Ao Mestre Pedro Siteo, que sempre me ajudou com a sua vasta experiência desde o início deste projecto de pesquisa, através das abordagens metodológicas sugeridas e pelas valiosas contribuições dadas durante todo o processo. Só assim foi possível buscar forças e motivação para materializar este trabalho sem nunca desistir. A todos, muito obrigado

Os meus sinceros agradecimentos também à Direcção Nacional do Ensino Primário, às Direcções e comunidades escolares das escolas primárias completas 30 de Janeiro, Matola A, Sikwama, 8 de Março, Infulene A, 5 de Fevereiro, Intaka e Mualaze.

Um agradecimento especial, vai à minha família, particularmente à minha esposa e companheira Nilza e a todos meus filhos que sentiram o meu distanciamento durante esta formação.

Finalmente, um agradecimento aos meus amigos, condiscípulos de carteira, e a todos os que, directa ou indirectamente, contribuíram para que eu não recuasse e que este trabalho fosse possível.

Índice

DECLARAÇÃO DE HONRA.....	ii
DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	x
LISTA DE TABELAS	xi
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Contextualização	4
1.2 Problema.....	5
1.3 Objectivos da pesquisa.....	7
1.3.1 Objectivo Geral	7
1.3.2 Objectivos específicos	7
1.4 Perguntas de pesquisa.....	8
1.5 Justificativa.....	8
1.5.1 Motivação Pessoal	9
1.5.2 Relevância Científica	10
1.5.3 Relevância Social.....	10
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA.....	12
2.1 Quadro conceptual.....	12
2.1.1 Escola.....	12
2.1.2 Plano	14
2.1.3 Desenvolvimento	15
2.1.4 Plano de Desenvolvimento da Escola.....	16
2.1.5 Administração e Gestão	21
2.1.6 Liderança.....	28
2.2 Referencial Teórico	29
2.2.1 O Papel da Administração e Gestão Escolar na formulação, implementação, monitoria e avaliação do PDE	30
2.2.2 Estilos de Liderança.....	38
2.2.3 Liderança Escolar.....	39
2.3 Reformas na educação em Moçambique	43

2.3.1	Organização estrutural da escola	44
2.3.2	Organograma Básico da Escola Primária Pública	45
2.3.3	Conselho de Escola	48
2.3.4	Novo Paradigma de Gestão da Escola	51
2.3.5	Formulação do PDE	52
CAPÍTULO III - METODOLOGIA		55
3.1	Tipo de pesquisa.....	55
3.2	Método de estudo	56
3.3	Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	56
3.3.1	Inquérito por questionário.....	57
3.3.2	Inquérito por entrevista	60
3.3.3	Guião de observação	63
3.4	População, amostra e sua caracterização.....	65
3.4.1	População	65
3.4.2	Amostra da pesquisa	65
3.4.3	Caracterização da amostra da pesquisa.....	66
3.5	Administração/aplicação dos instrumentos da pesquisa	72
3.6	Técnicas de análise de dados.....	72
3.7	Validade e fiabilidade da pesquisa	74
3.8	Questões éticas	75
3.9	Limitações do estudo.....	76
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS DADOS.....		77
4.1	Dados recolhidos ao gestor da DNEP	77
4.2	Estratégias usadas na gestão das escolas do ensino primário no município da Matola 78	
4.2.1	Dados recolhidos aos gestores escolares.....	78
4.2.2	Dados recolhidos aos professores	79
4.2.3	Dados recolhidos aos representantes da comunidade no Conselho de Escola...81	
4.3	Percepção de toda a Comunidade Escolar das EPC públicas do município da Matola em relação ao PDE	84
4.3.1	Dados recolhidos aos gestores	84
4.3.2	Dados recolhidos aos professores	85
4.3.3	Dados recolhidos aos membros da comunidade no Conselho de Escola.....85	
4.4	Forma de desenvolvimento do PDE nas EPC do Município da Matola	86

4.4.1	Dados recolhidos aos gestores	86
4.4.2	Dados recolhidos aos professores	86
4.4.3	Dados recolhidos aos membros da comunidade no Conselho de Escola.....	87
4.4.4	Dados recolhidos pela observação	88
4.5	Grau de implementação do PDE pelas EPC no município da Matola	88
4.5.1	Dados recolhidos aos gestores	88
4.5.2	Dados recolhidos aos professores	89
4.5.3	Dados recolhidos aos membros da comunidade no Conselho de Escola.....	90
4.6	Dados recolhidos pela observação	91
CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....		92
5.1	Estratégias usadas na gestão das EPC do Município da Matola	92
5.2	Percepção da Comunidade Escolar das EPC do município da Matola em relação ao PDE	96
5.3	Processo de desenvolvimento do PDE nas EPC do município da Matola	99
5.4	Grau de implementação do PDE pelas EPC do município da Matola	101
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES		103
6.1	Conclusões	103
6.2	Recomendações	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		107
APÊNDICES.....		113
QUESTIONÁRIO À DIRECÇÃO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO.....		113
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA O GESTOR ESCOLAR.....		115
INQUÉRITO POR ENTREVISTA AO PROFESSOR		119
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....		121

RESUMO

Esta pesquisa analisa o papel do PDE no Aperfeiçoamento da Gestão das Escolas Primárias do Ensino Público no Município da Matola tendo como foco o “novo” paradigma de gestão participativa das escolas em Moçambique.

Para o efeito, a pesquisa adoptou duas abordagens, sendo predominantemente a qualitativa baseada em respostas a entrevistas aos professores e membros do Conselho da Escola. Porém, pela necessidade de recolha de dados quantitativos, a pesquisa também adoptou a abordagem quantitativa baseada em questionário aplicado aos gestores das escolas e um gestor ao nível do ministério de tutela.

Para a recolha de dados, a pesquisa baseou-se em três instrumentos constituídos pelo inquérito por entrevista, inquérito por questionário e guião de observação, que permitiram trazer os resultados que corporizam as constatações finais.

A partir de uma amostragem probabilística aleatória simples, o trabalho de campo foi realizado em oito escolas distribuídas pelos três Postos Administrativos urbanos e periurbanos do Município da Cidade da Matola envolvendo oito gestores das escolas, um responsável da Direcção Nacional do Ensino Primário, no Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, vinte e quatro professores e oito membros do Conselho de Escola.

Os resultados da pesquisa denotam alguma divergência relativamente aos métodos usados na gestão das escolas e no desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento da Escola, porquanto, os gestores escolares defendem haver uma gestão democrática e participativa enquanto os professores e membros da comunidade no Conselho de Escola, de uma maneira geral, assumem uma posição contrária e divergente, tendo-se mostrado reservados ou contrários à posição dos respectivos gestores.

Ademais, as respostas de uma parte considerável deste segmento da comunidade escolar demonstraram que tem havido um fraco envolvimento dos professores e membros do Conselho da Escola no processo da gestão escolar e na elaboração e implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola, daí estes considerarem-no irrelevante para as respectivas escolas. Outra constatação da pesquisa relaciona-se com a falta de sentimento de pertença da escola manifestada pelos pais e encarregados de educação, pois a consideram a escola, um património apenas do estado ou do governo.

Palavras-chave: *Escola, Plano, Desenvolvimento, Gestão*

ABSTRACT

This study analyzes the role of the School Development Plan in the Management of Primary Schools in the municipality of Matola with a focus on the “new” paradigm of participatory school management in Mozambique.

To this end, the research adopted two approaches, the predominant one being qualitative based on responses to interviews with teachers and members of the School Council. However, due to the need to collect quantitative data, the survey also adopted a quantitative approach based on a questionnaire applied to school’s managers and a manager at the level of the supervisor at the Ministry of Education and Human Development.

For the data collection, the research was based on three instruments consisting of the interview survey, questionnaire survey and observation guide, which allowed the results that embody the final findings of the study.

From a simple random probabilistic sampling, the fieldwork was carried out in eight schools in the three urban and peri-urban Administrative Posts in Matola City, involving eight school managers, one responsible for the National Directorate of Primary Education, in the Ministry of Education and Human Development, twenty four teachers and eight members of the School Council.

The results of the research show some divergence in relation to the methods used on the management of schools and the development of the School Development Plan, as school administrators argue that there is a democratic and participative management while teachers and community members in the School Council, in general, take a contrary motion and divergent position from their respective school’s managers.

Furthermore, the responses of a considerable part of this segment of the school community have shown that there has been a weak involvement of teachers and members of the School Council in the school management process and in the development and implementation of the School Development Plan, which is why it is considered irrelevant for the respective schools. Another finding of the research is related to the lack of feeling of belonging of the school by the parents and guardians, as they consider it as a patrimony only of the state or of the government.

Keywords: *School, Plan, Development, Management*

LISTA DE ABREVIATURAS

CRPM - Constituição da República Popular de Moçambique

EPC - Escola Primária Completa

FACED - Faculdade de Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

MEPT – Movimento Educação para Todos

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development

ODS - Objectivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PEE – Plano Estratégico de Educação

PO – Plano Operacional

REGEB – Regulamento Geral do Ensino Básico

SDEJT - Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia

SNE - Sistema Nacional de Educação

UEM - Universidade Eduardo Mondlane

ZIP - Zona de Influência Pedagógica

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Grau académico dos gestores das escolas

Gráfico 2- Tempo de ligação entre o gestor escolar e a escola

Gráfico 3- Gestores exercendo o cargo na escola por intervalos de anos

Gráfico 4- Distribuição de professores por sexo

Gráfico 5- Exercício da actividade de ensino pelo professor na escola por intervalos de anos

Gráfico 6- Membros da comunidade no Conselho de Escola por sexo

Gráfico 7- Tempo de participação do membro da comunidade no Conselho de Escola

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Composição do Conselho de Escola

Tabela 2: Etapas e procedimentos de desenvolvimento do PDE

Tabela 3: Estrutura e conteúdo do inquérito por questionário ao gestor da DNEP

Tabela 4: Estrutura e conteúdo do inquérito por questionário aos directores escolares

Tabela 5: Estrutura e conteúdo do inquérito por entrevista aos professores

Tabela 6: Estrutura e conteúdo do inquérito por entrevista ao membro da comunidade no Conselho de Escola.

Tabela 7: Estrutura e conteúdo do roteiro da observação

Tabela 8: Localização e composição da amostra

Lista das Figuras

Figura 1: Componentes do PDE

Figura 2- Organograma de uma escola (pública) primária completa em Moçambique

Figura 3: Composição do Conselho de Escola

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

A independência de Moçambique em 1975 e a adopção do socialismo geraram a primeira Constituição da República, em cujo artigo 2, estabelecia que “...o poder pertence aos operários e camponeses unidos e dirigidos pela FRELIMO, e é exercido pelos órgãos do poder popular”. Entretanto, para a materialização efectiva do poder popular instituído, havia um défice de capital humano qualificado, resultante da herança colonial e, a Educação devia desempenhar um papel fulcral, daí que, no artigo 31 da mesma constituição, Moçambique (1975) vincava como necessidade imperiosa que na República Popular de Moçambique o trabalho e a educação constituíssem direitos e deveres de cada cidadão, para o combate da situação de atraso criada pelo colonialismo. Para isso, o Estado promovia as condições necessárias para a extensão do gozo destes direitos a todos os cidadãos.

A adopção do socialismo suscitou opções, sobretudo de carácter ideológico, visando transformar a escola, numa “base para o povo tomar o poder”, segundo Machel (1974). Assim, a educação transformou-se num direito inalienável de todos os moçambicanos, encontrando no Estado, o seu garante, priorizando-se, por isso, o nível básico e a alfabetização e educação de adultos como os pilares principais, conforme o artigo 15.

Segundo o MEC (2006, p. 28), “na altura da Independência, Moçambique tinha uma taxa de analfabetismo de 93%, com índices ainda maiores nas mulheres, colocando um desafio ao desenvolvimento nacional”.

A mudança do quadro aqui descrito, levou o governo a considerá-la prioritária, começando por consagrar, na primeira Constituição da República, o acesso à educação como um direito e dever de cada cidadão, “tendo o Estado assumido a promoção das condições necessárias para a extensão do gozo e do exercício desse direito a todos os moçambicanos [...]” (OSISA, 2012, p. 34).

A nacionalização da educação foi a principal estratégia adoptada para a massificação da educação e, como complemento de sua materialização, o sector da educação, à semelhança de outros sectores da vida socioeconómica nacional, conheceu transformações, incluindo a adopção de um novo sistema de ensino, consagrado na Lei 4/83, de 23 de Março, em substituição do sistema colonial, para responder a objectivos como: (a) a erradicação do analfabetismo; (b) a introdução da escolaridade obrigatória e; (c) a formação de quadros para as necessidades de desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural.

Nesta perspectiva, estes objectivos seriam alcançáveis adequando os programas lectivos às exigências da construção de um Estado novo, livre da exploração do Homem pelo Homem. Por isso, a Lei 4/83, de 23 de Março, buscava consolidar o processo de reformas iniciadas, com o advento da independência nacional, em que a educação passou a merecer um controlo centralizado do Estado. Contudo, as mudanças políticas e económicas a nível mundial impactaram no dinamismo político e socioeconómico de Moçambique, tendo condicionado a prevalência do sistema centralizado político-institucional, impulsionando novas reformas políticas e económicas centradas no neoliberalismo.

A acomodação das novas tendências políticas, económicas e sociais, influenciaram o governo moçambicano a promover a revisão e emenda constitucional em 1990, instituindo um Estado democrático e pluralista. Com efeito, a reforma da Lei Fundamental repercutiu-se sobre o quadro legal moçambicano, cujas leis foram sujeitas a ajustamentos, para se adequarem à nova ordem política e económica mundial. É neste âmbito que, surge a Lei 6/92, de 6 de Maio, em substituição da Lei 4/83, de 23 de Março, pela “necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei 4/83 de 23 de março às actuais condições sociais e económicas do país tanto do ponto de vista pedagógico e organizacional” (Moçambique, 1992, p. 104).

Assim, a abertura política do Estado avalizou a entrada de actores não estatais para se juntarem às suas congéneres estatais, na provisão da educação, que passaram a introduzir práticas de gestão visando garantir o melhoramento da qualidade da educação, particularmente nessas escolas, incluindo a edificação de infraestruturas adequadas com qualidade, o aprimoramento dos padrões de qualidade no processo de ensino e aprendizagem, a introdução de actividades extracurriculares na escola, a implementação do modelo de prestação de contas mais exigente e transparente, entre outras acções visando conferir maior qualidade e qualificação do educando, à saída de cada nível de educação. Entretanto, o Ministério de Educação, de acordo com o MINED (2012, p. 14), é responsável pela elaboração das políticas nacionais e pelo seu acompanhamento e monitoria, assegurando a coerência contínua com as grandes prioridades e os objectivos do Governo. Ao nível das províncias existem Direcções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC) e dos distritos os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT). Estas entidades são responsáveis pela gestão local do sistema de Educação, desde a abertura de escolas primárias até à colocação e movimentação de professores.

O MINED (2012) garante, assim, estar em curso um processo de descentralização da gestão das escolas primárias para os municípios. Para a prossecução deste objectivo, MINED (2012, p. 36), assegura que “a descentralização da gestão do sistema constitui uma oportunidade para melhorar a gestão da escola a partir da instituição, de um ponto de vista holístico, reforçando o papel da comunidade e do conselho da escola, tornando a escola num pólo para o desenvolvimento da criança. Para o efeito, deve-se potenciar os Conselhos das Escolas de modo a que estes assumam a sua responsabilidade na formulação dos Planos de Desenvolvimento da Escola (PDE)” e a “aplicação e prestação de contas sobre os recursos disponibilizados ao sector, bem como sobre o desempenho da escola, em termos da aprendizagem das crianças, e a garantia que as escolas sejam lugares saudáveis e seguros, livres do abuso e da violência” (MINED, 2012, p. 37).

Portanto, a descentralização da gestão escolar anunciada pelo Estado tem em vista construir a autonomia na gestão da escola, de modo a minimizar os problemas com o funcionamento das escolas do ensino público, particularmente as do nível primário, em articulação com o Conselho de Escola.

A partir daí, que surge o interesse em da presente dissertação no objectivo de analisar o papel do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que é formulado pela comunidade escolar, sob a égide do Conselho de Escola, na gestão das escolas do Ensino Primário Público no Município da Matola e surge em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação.

A presente dissertação é constituída por seis capítulos nomeadamente: introdução, revisão da literatura, metodologia, apresentação e descrição de dados, análise e discussão dos resultados e conclusões e recomendações. No primeiro capítulo, a introdução, faz-se a apresentação e a contextualização do estudo, formulam-se o problema, os objectivos, as questões de pesquisa e a justificativa do mesmo. No segundo capítulo procede-se à revisão da literatura apresentando as conceptualizações e a teorização geral sobre o trabalho. No terceiro capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa e definem-se, deste modo, o tipo de pesquisa quanto à abordagem, o método de estudo, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, a população e a amostra e sua caracterização, as técnicas de análise de dados, a viabilidade e fiabilidade e as questões éticas do estudo. No quarto capítulo faz-se a apresentação e descrição de dados da pesquisa enquanto no quinto capítulo faz-se a análise e discussão dos resultados. Finalmente, no sexto e último capítulo apresentam-se as conclusões e recomendações do estudo.

1.1 Contextualização

O desenvolvimento da presente pesquisa, parte das circunstâncias actuais inerentes à gestão de escolas do ensino primário em Moçambique e decorre num contexto, caracterizado por três cenários, designadamente, o de crise da dívida pública moçambicana e o da pandemia viral mundial (COVID-19), com consequências económicas e implicações directas na educação escolar primária e, do compromisso com a agenda das Nações Unidas de Consolidação de Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Consequentemente, de acordo com o Movimento Educação Para Todos (MEPT), desde o início da crise das dívidas ocultas, que o orçamento anual atribuído ao Sector da educação tem sofrido um revés, sendo fundamental que as escolas desenvolvam soluções locais na mobilização ou geração de recursos, sobretudo financeiros, partindo de uma gestão sustentável e de qualidade. Ainda de acordo com o MEPT, Moçambique apresenta um défice orçamental para o sector da educação que teve em 2017 uma dotação inicial de 48.3 mil milhões de meticias, o equivalente a 685.4 milhões de dólares americanos, representando um peso de 17.7% ao Orçamento Geral de Estado e 6.4% em relação ao PIB. Para o MEPT o fraco investimento no sector é visível e tem produzido efeitos nefastos. Por conta disso, ainda há alunos assistindo aulas ao relento, sentados no chão, sem sanitários convencionais, nem água potável, dentre outras necessidades básicas dos alunos numa escola.

Apesar dos factores desfavoráveis arrolados, o Ensino Primário Público em Moçambique passa por um período de profundas transformações tendentes a assegurar a educação básica para todas as crianças e melhorias na qualidade de educação no país, ajustando-se às actuais dinâmicas socioculturais, económicas, científicas e políticas decorrentes do incontornável processo de universalização. No entanto, a implementação efectiva dessas mudanças depende grandemente da organização escolar pois, os processos organizacionais no âmbito educacional, de acordo com Visscher (2013), estão relacionados com a dinâmica do funcionamento organizacional. Por este motivo, a comunicação, a tomada de decisões e a produção, ou processo primário, são alguns exemplos de processos organizacionais. Neste âmbito, Visscher (2013) apresenta três tipos de processos organizacionais da escola, nomeadamente, o processo primário, controlo e processos informais.

Entretanto, um dos principais constrangimentos com que a escola se depara é o modelo de organização rígida contínua e persistentemente adoptado, num contexto diferenciado, tal como afirmam Roldão & Almeida (2018, p. 15), destacando que, a mesma escola que se confrontou com a massificação do acesso à educação, desafio já genericamente superado,

encontra-se hoje perante uma situação bem mais complexa: a pressão da subida do nível educativo real das populações. Trata-se, assim, nos nossos dias, da necessidade de “massificar o sucesso”, ou seja, garantir a todos uma qualidade educativa satisfatória, não podendo mais confinar-se à escola o papel de assegurar uma socialização de base e uma instrução elementar para a maioria, com aprendizagem de melhor nível apenas reservada a alguns.

Portanto, o actual modelo de descentralização da gestão escolar leva a uma maior necessidade de as práticas de gestão das escolas serem reformuladas, devendo ser exercidas de forma conjugada envolvendo todos os actores interessados e directamente envolvidos no funcionamento da escola.

1.2 Problema

A convivência com paradigmas de desenvolvimento pós-modernos, potencia uma dinâmica escolar inovadora, capaz de oferecer competências sólidas aos alunos, para que tenham bases para o seu futuro académico e profissional, participando no exercício da cidadania e desenvolvimento nacional. O Estado moçambicano, ciente do facto, tem-se empenhando em descentralizar a gestão das escolas mas, ainda, com resultados pouco satisfatórios, de acordo com o Plano Operacional 2015-18 do PEE 2012-16, sendo, por conseguinte, necessário identificar os nós de estrangulamento e as respectivas emendas.

As escolas primárias do ensino público em Moçambique são entidades que garantem a integração e inclusão de todas as crianças no processo de formação humana e intelectual, independentemente do seu estatuto ou condições social, económica, étnica ou cultural. É a escola pública que garante a escolaridade básica gratuita, respondendo aos propósitos prescritos pelas agendas nacionais e internacionais no âmbito da educação, como os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável.

A nova agenda de desenvolvimento universal, definiu dezassete (17) Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que devem ser implementados por todos os países do mundo, ao longo de quinze (15) anos, até 2030. Concretamente, o compromisso internacional com a educação está inserido no “**Objectivo 4:** Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 19).

Uma das estratégias adoptadas para o alcance deste objectivo é a descentralização da gestão escolar, cujo reflexo é a gestão democrática e participativa, onde a comunidade conquista a oportunidade de participar na gestão da escola, visando oferecer maior autonomia escolar e desenvolver sentimentos de pertença, acrescida com o uso racional dos recursos, particularmente, materiais e financeiros. Como ponto de partida para a pesquisa, nas visitas de âmbito observacional/exploratório realizadas pelo autor da pesquisa a quatro escolas do Posto Administrativo da Matola-Sede, duas das quais, agregadas à ZIP-1 e outras duas à ZIP-7; o autor busca, através desta dissertação, analisar o papel do PDE na gestão das escolas do ensino primário público no município da Matola.

No tocante à administração e gestão dos estabelecimentos educacionais, “o governo incentiva a promoção de uma participação activa e democrática da sociedade na gestão das escolas, com base no princípio de que a escola é património da comunidade local, onde a sociedade formalmente transmite às novas gerações as experiências acumuladas de âmbito sociocultural e científico da humanidade (...) dando assim à comunidade, a oportunidade de participar na gestão da escola através do seu enquadramento no Conselho de Escola” (MINED, 2012, p.17-18).

Uma gestão eficiente pressupõe gestores conhecedores das diferentes realidades do ambiente envolvente da escola, bem como dos segmentos da comunidade escolar. Assim, para a materialização do desenvolvimento das escolas na sua plenitude, o MINED (2012, p. 36), garante que a descentralização da gestão do sistema é uma grande oportunidade para melhorar a gestão da escola a partir da instituição, de um ponto de vista holístico, reforçando o papel da comunidade e do conselho da escola, tornando a escola um pólo para o desenvolvimento da criança.

Deste modo, “o fortalecimento do papel dos Conselhos de Escola vai facilitar, ainda, um acompanhamento do desempenho da Escola pelos pais e pelas comunidades beneficiárias” (MINED, 2012, p. 124).

Esta abordagem destaca a intenção institucional de capacitar as escolas com instrumentos adequados para a planificação com vista o seu próprio desenvolvimento. O MEC (2011a), na avaliação do PEE 2006-2010/11, apresenta uma constatação, ao nível de prossecução de objectivos e de implementação de medidas, de ainda haver ineficiência e ineficácia nos resultados da escolaridade e das aprendizagens, com reflexos na implementação do novo currículo. O documento destaca ainda dois aspectos importantes inerentes à materialização

das metas de resultados a atingir nos percursos escolares e nas aprendizagens realizadas pelos alunos, sendo que, “os primeiros foram alcançados, mas traduzem ainda um elevado grau de ineficiência do subsistema; os segundos (...) revelam uma ineficácia preocupante e, a fazer fé neles, o certificado de escolaridade daqueles que a concluem não dá garantia de competência” (MEC, 2011a, p. 62).

Assume-se assim, ser a escola, aquela que desempenha, ainda, um papel passivo na integração de inovações e mudanças, na adequação dos planos e estratégias da educação à realidade e condições específicas. Por um lado, considera-se que a formulação e implementação ou não do PDE traz implicações que podem ser positivas ou negativas, na gestão da escola, mormente, na organização das acções pedagógicas, administrativas das escolas públicas, em perfeita coordenação com o Conselho de Escola, sendo estes factores que podem influenciar no desempenho pleno da escola. Por outro lado, levando em consideração o facto de ser como prerrogativa o seu alinhamento com as políticas estratégicas nacionais, sem descurar nos objectivos a alcançar pela escola, o PDE preenche um papel de destaque na materialização dos objectivos sistémicos da Educação partindo do nível da escola, para promover uma gestão sustentável e adequada às condições da escola.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa propõe-se a responder à seguinte questão: **em que medida o Plano de Desenvolvimento da Escola contribui para a gestão das escolas do Ensino Primário Público no Município da Matola?**

1.3 Objectivos da pesquisa

Nesta secção, são arrolados, o objectivo geral e os objectivos específicos da pesquisa.

1.3.1 Objectivo Geral

O objectivo geral desta pesquisa consiste em analisar o Papel do Plano de Desenvolvimento da Escola na Gestão das Escolas do Ensino Primário Público no Município da Matola.

1.3.2 Objectivos específicos

Para a prossecução do objectivo geral formularam-se os seguintes objectivos específicos:

- Identificar as estratégias usadas na gestão das EPC do município da Matola;

- Descrever as percepções de toda a comunidade escolar das EPC do município da Matola sobre o PDE na escola;
- Verificar a concepção e implementação do PDE pelas EPC do município da Matola;
- Aferir o grau de implementação do PDE pelas EPC do município da Matola.

1.4 Perguntas de pesquisa

Para conduzir a pesquisa formularam-se as seguintes perguntas de pesquisa:

- Que estratégias são usadas na gestão das EPC do município da Matola?
- Quais são as percepções de toda a comunidade escolar das EPC do município da Matola sobre o PDE na escola?
- De que forma é concebido e implementado o PDE nas EPC do município da Matola?
- Qual o grau de implementação do PDE pelas EPC do município da Matola?

1.5 Justificativa

As políticas educacionais moçambicanas resultaram da necessidade de dar resposta às demandas do período em que havia necessidade de massificação da educação, com recurso a medidas de acção centralmente definidas. Actualmente, as políticas educacionais, atravessam um período em que o seu foco é a transição para uma escola democrática caracterizada por uma gestão democrática participativa a partir da qual se presume ser o meio eficaz de construção de uma educação com qualidade. Este processo busca na gestão colegial da escola um instrumento impulsionador para maior organização e planificação de acções pelas escolas, para a elevação das suas capacidades e, conseqüentemente, melhor servir os propósitos da Educação na sua plenitude.

No Plano Operacional 2015-2018 do PEE 2012-2019 defende-se que a descentralização da gestão do sistema educativo tem contribuído para o aumento da capacidade de implementação dos principais programas do sector. Ao mesmo tempo, considera tratar-se de um processo ainda em construção com grandes desafios em termos de alinhamento dos orçamentos e dos planos sectoriais e territoriais, assim como ao nível do reajuste dos processos administrativos na gestão do sector público no que diz respeito à criação da capacidade local.

Cury (2007, p. 489), assume a gestão democrática, um princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, a forma dialogal participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a bom termo, um Plano de Desenvolvimento Escolar de qualidade e da qual nasçam ‘cidadãos activos’ participantes da sociedade como profissionais comprometidos.

Portanto, o vínculo de trabalho entre a escola, a comunidade e a família, inclui a construção de um PDE formulado em consentâneo com a realidade escolar específica de modo a produzir resultados progressivos no âmbito da gestão da escola. Nesta óptica, a procura de melhor percepção sobre o contributo do PDE como instrumento capaz de orientar efectivamente a gestão escolar, no alcance de soluções para a educação qualitativamente progressiva, justifica a elaboração da presente dissertação.

1.5.1 Motivação Pessoal

Actualmente encara-se uma crise que particulariza a educação e, Gadotti (2000, p. 6) colocou-a numa dupla encruzilhada, pois, “de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; e de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.”, defendendo a necessidade de a escola consolidar “o seu Projecto da Escola Cidadã, como resposta à crise de paradigmas.” (Gadotti, 2000, p. 6)

O autor desta pesquisa, como docente e encarregado de educação, tem estado em contacto com as diferentes realidades em algumas unidades escolares ao nível do município da Matola, constatando que a implementação do currículo nacional é levada a cabo sem que se observem as diferenças de realidades, ao nível infraestrutural, de elementos económicos, sociais, culturais, cognitivos entre outros, o que pode comprometer a realização dos objectivos de uma educação equitativa e de qualidade.

Ciente das crises que contribuem para o défice orçamental estatal em Moçambique, conforme referido nesta pesquisa, impactando negativamente sobre o sector de educação, aliado ainda, ao facto de ser docente, o autor, sente-se motivado a contribuir com aspectos que possam ser relevantes na reversão deste cenário. Por outro lado, pretende oferecer elementos de reflexão que possam contribuir para o desenvolvimento e aprofundamento de novos estudos multiformes e construção de estratégias alinhadas com respostas a esta problemática.

1.5.2 Relevância Científica

A relevância científica do presente estudo reside no facto de poder problematizar as condições e circunstâncias do exercício do processo de gestão escolar condigna para todos e desenvolver processos eficazes de ensino e aprendizagem nas escolas do ensino primário completo em Moçambique, com particularidade nas do município da Matola. Além de abrir uma oportunidade para outras pesquisas académico-científicas e trazer debates que permitam resgatar soluções eficazes dos problemas inerentes à gestão escolar.

1.5.3 Relevância Social

Quanto à relevância social, tendo em conta que a gestão da educação escolar é social, pelo presente estudo poderão ser encontradas respostas para uma educação escolar com qualidade, abrangente, inclusiva e condigna para todas as crianças, permitindo a edificação da cidadania e do Homem cada vez mais valorizado em todas as vertentes da vida, mercê de seus valores morais, éticos e profissionais adequados ao contexto político, económico e sócio-cultural.

Portanto, com a adopção de métodos de gestão participativa e abrangente nas escolas forjar-se-ão cidadãos capazes de promover um desenvolvimento harmonioso do seu país e do mundo em geral.

Porque a educação escolar alcança alvos diferenciados em termos económicos, sociais e culturais que variam de região para região dentro de um mesmo território, o PDE, ao ser participativo, presume-se que possa influenciar no processo de reestruturação organizacional na gestão da escola, introduzindo maiores dinâmicas na formação académica, moral e cívica dos alunos, preparando o cidadão progressivamente a assumir o seu compromisso com a sociedade.

Ademais, num mundo global e liberalizado, em que, embora se considere a liberdade dos povos e igualdade entre eles, sem uma educação alinhada à pós-modernidade, essa liberdade e igualdade podem transformar-se em falácias. Como tal, os cidadãos nacionais ou estrangeiros oriundos de escolas melhor preparadas, nacional ou internacionalmente, tomarão vantagens sobre os demais, disputando as poucas oportunidades de emprego oferecidas pelo mercado.

Uma educação deficitária em qualidade gera desigualdades na formação, desigualdades de oportunidade, abrindo precedentes à ocorrência de desigualdades sociais, principal fonte de

convulsões e conflitos sociais. Assim justifica-se saber como o um PDE pode ou não influenciar na gestão equilibrada duma escola, perspectivando o seu crescimento e de seus formandos.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo apresentam-se os conceitos e as teorias que suportam o estudo. Portanto, faz a definição dos conceitos chave do estudo e, debruça-se sobre os pontos de vista de diversos autores em torno da análise do Plano de Desenvolvimento da Escola na Gestão das Escolas.

2.1 Quadro conceptual

Nesta secção definem-se e discutem-se os conceitos fundamentais para a compreensão do estudo. Assim, definem-se os conceitos escola, plano, desenvolvimento, administração, gestão e liderança e apresenta-se o referencial teórico.

2.1.1 Escola

Escola é o nome pelo qual são designadas as instituições onde o binómio professor/aluno desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, o termo ‘escola’ provém do grego *scholé* que significa ‘ócio’, ou seja, ‘lazer ou tempo livre’. Esta forma de pensar e ver a escola vem da Grécia Antiga, pois, ela significava uma reunião ou momento em que as pessoas tinham algum tempo livre para discutirem sobre a filosofia e alguns comportamentos sociais¹. Portanto, naquela sociedade a escola surge apenas como um espaço de interação social desprovida do binómio professor e aluno um carácter que ganha com a evolução e desenvolvimento das sociedades.

A despeito das concepções sobre escola, a literatura aponta que “... nem sempre existiu, assim como, nem sempre existiu da mesma forma” (Bueno & Pereira, 2013, p. 352). Socorrendo-se da história de educação, os autores demonstram que o conceito de escola evoluiu segundo as necessidades da sociedade vigente em cada época percorrida, sendo que nem sempre foi instituição como nos dias de hoje embora tenha mantido as relações de poder, pela necessidade de transmitir o saber acumulado pela humanidade.

Na perspectiva de se compreender o conceito que se enquadra no período actual. Gouveia-Pereira (2008) como citado em Da Silva (2012) refere que a escola configura-se como o espaço institucional e se constitui o palco das diversas interações, sobretudo entre os intervenientes, professores e alunos e na relação entre eles, na qual aparecerão a autoridade e o poder, num primeiro momento, representados na figura do professor.

¹Significado de escola. <https://www.significados.com.br/escola/>

Definindo o conceito de escola, Bueno & Pereira (2013, p. 253-254), afirmam que esta é “...o espaço onde se produz a educação devidamente organizada e que propaga projectos culturais”.

Libâneo (2007, p. 1) defende que “as escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afectivas dos alunos por meio da aprendizagem de saberes e modos de acção, para que se transformem em cidadãos participativos na sociedade em que vivem”.

Relativamente à função da escola sobressaem autores como Bueno e Pereira (2013) que afirmam ser função da escola trabalhar com o conhecimento científico, possibilitando ao aluno o acesso ao saber sistematizado e o acesso à ciência por meio de uma ferramenta chamada currículo.

Compulsando relativamente às colocações acima, pode-se inferir a escola como sendo uma organização formal com o papel de prover condições para construir competências através da ciência, sistematizada por um currículo. Assim sendo, o seu objectivo primordial é o ensino e a aprendizagem que se cumprem pelas actividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas por sua vez, viabilizadas pelas formas de administração e gestão escolar.

Entretanto, a escola, como organização é, segundo MEC (2006, p. 9), “um sistema, um conjunto organizado de partes interdependentes que se relacionam em busca de objectivos comuns. Como sistema, cada componente – currículo, pessoal, material escolar e didático, instalações etc. – contribui para o bom funcionamento do outro”. Portanto, para que a escola funcione plenamente é preciso que cada um dos diferentes intervenientes faça devidamente a sua parte.

Para Libâneo, De Oliveira & Toschi (2012, p. 445), “a organização escolar, é tomada como uma realidade objectiva, neutra e técnica, que funciona racionalmente e, por isso, deve ser planeada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência”. Por seu turno, Chiavenato (2004, p. 38) assegura que qualquer organização necessita de ser administrada para que possa alcançar os seus objectivos com maior eficiência, economia de acção e de recursos e ser competitiva e, em virtude das limitações humanas. Neste âmbito, para a operacionalização do plano, “...é necessário reunir as condições materiais, ambientais e humanas para que se possa atingir os objectivos que de outra forma não ocorreriam” (Dos Santos, 2011, p. 17).

Assim, para que a escola construa de forma sólida, dinâmica e progressiva os fundamentos da excelência e qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pressupõe-se que tenha uma administração escolar adequada e condizente com os contextos socioeconómico, político e

tecnológico e que a remetam a uma matriz dimensional da própria (escola) e a capacidade financeira, técnica e humana existentes.

2.1.2 Plano

No que concerne ao **Plano**, ao considerar a escola como uma organização, deve-se ter em conta o desafio que o gestor receia, em tornar-se num administrador com competências para definir estratégias, diagnosticar o ambiente, proceder levantamento e racionalização de recursos, produzir inovações e competitividade tendo em conta os factores endógenos e exógenos.

Entretanto, o desenvolvimento estruturado e sustentável de qualquer actividade que tem em vista o alcance de um objectivo previamente definido justifica um processo de planeamento que dá origem ao plano. Pode assim afirmar-se que “os planos são um dos instrumentos do planeamento” (Santos, 2011, p. 17)

Segundo o dicionário electrónico *Business Dictionary*, o plano é um relato escrito do futuro curso de acção pretendido, visando alcançar metas ou objectivos específicos dentro de um período de tempo determinado, explicando em detalhes o que deve ser feito, quando, como e por quem e, geralmente inclui o melhor caso, o caso esperado e o pior caso.

Desta forma, o plano pode ser visto como um delineamento cronológico e pormenorizado de acções tendentes a acomodar o cumprimento de um objectivo organizacional, tendo em conta um conjunto de recursos de que a entidade dispõe.

Dos Santos (2011), define o plano como o instrumento que vai operacionalizar todo o processo de planeamento, consistindo no desenho de algo para ser feito no futuro, que especifica quais são os *inputs* necessários para atingir os objectivos desejados, se constituindo, deste modo, numa peça fundamental para a elaboração do orçamento, sendo assim, uma fase essencial do processo de planeamento, na medida em que orienta as decisões necessárias da afectação de recursos para a consecução dos objectivos determinados, permitindo tomar as decisões necessárias, em conformidade com a realização dos fins e objectivos da organização.

As abordagens sobre o conceito de plano são convergentes, pois todas elas apontam para o facto de o plano constituir um instrumento preparatório das intenções para realizar e alcançar algo, recorrendo aos recursos ao dispor.

Porém, a formulação dos planos respeita a periodicidade e complexidade dos mesmo, podendo ser agrupados em estratégico, tático e operacional. Sem estes instrumentos, a organização não consegue estabelecer a ordem de prioridades para o alcance dos objectivos.

Quando se faz referência ao plano estratégico, torna-se pertinente revisitar o significado do termo estratégia. A palavra estratégia, recorrendo ao dicionário electrónico² ‘meus dicionários’, consta que deriva do latim *ingeniosus*, que significa inteligente, vivo, penetrante, talentoso, hábil e também deriva do grego *stratēgia*, que significa “a arte de liderar ou comandar uma tropa”. Este dicionário define a estratégia como um plano, manobra ou estratagema para alcançar um objectivo ou resultado, com base em métodos e habilidades.

Entretanto, contrariamente a ‘meus dicionários’, que define a estratégia como um plano, De Oliveira (2007, p. 53) define que “estratégia é a acção ou caminho mais adequado a ser executado para alcançar o objectivo, o desafio e a meta” enquanto o guião de apoio à elaboração do PDE destaca a estratégia como sendo o processo que define o que deve ser feito para alcançar os objectivos estratégicos, “ou então, o “como” chegaremos onde queremos chegar (objectivo estratégico)” (MINEDH, 2019, p. 11).

Confrontando as acepções acima, pode-se aferir que o termo estratégia congrega alguns significados como arte de liderar, comandar, ou dirigir, manobra ou estratagema, acção ou caminho, que no seu seio parecem diferentes, contudo convergem, pois em último caso tomam o objectivo a alcançar como a meta final de qualquer estratégia. Ou seja, o certo é que à posterior, os objectivos organizacionais são alcançados e consolidados através de planos operacionais das suas diferentes áreas, com recurso a estratégias.

2.1.3 Desenvolvimento

Desenvolvimento é um termo que, de acordo com Santos, Braga, Santos & Braga (2012, p. 46), tem origem “na biologia, sendo empregue como processo de evolução dos seres vivos para o alcance de suas potencialidades genéticas”. Sustentando, os autores, referem que, “com Darwin, a palavra desenvolvimento passou a ter uma concepção de transformação, vista como um movimento na direcção da forma mais apropriada”.

Desenvolvimento é um conceito que anda associado ao crescimento. Sem crescimento não se pode registar desenvolvimento. Portanto, “O desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem económica, política e,

² O que é a estratégia. Meus dicionários em <https://www.meusdicionarios.com.br/estrategia>

principalmente, humana e social” (De Oliveira, 2002, p. 40). Ele resulta do somatório dos estágios de crescimento que vão acontecendo a cada instante. Para a escola, procura-se o desenvolvimento da mesma, através de de acções que sendo postas em prática e que permitem melhorar as condições de ensino e aprendizagem.

2.1.4 Plano de Desenvolvimento da Escola

Entretanto, para a compreensão do processo de desenvolvimento do PDE, afigura-se pertinente revisitar o conceito de plano.

O Plano é, segundo o dicionário electrónico *Business Dictionary*³, um relato escrito do futuro curso de acção pretendido, visando alcançar metas ou objectivos específicos dentro de um período determinado, explicando em detalhes o que deve ser feito, quando, como e por quem e, geralmente inclui o melhor caso, o caso esperado e o pior caso. Portanto, o plano pode ser entendido como um delineamento cronológico e pormenorizado de acções tendentes a acomodar o cumprimento de um objectivo organizacional, tendo em conta um conjunto de recursos de que a entidade dispõe. Isto justifica-se pelo pensamento central que o desenvolvimento estruturado e sustentável de qualquer actividade que tem em vista o alcance de um objectivo previamente definido justifica um processo de planeamento.

Ainda conceituando sobre plano, Dos Santos (2011, p. 17), considera-o o instrumento que vai operacionalizar todo o processo de planeamento, consistindo no desenho de algo para ser feito no futuro, que especifica quais são os *inputs* necessários para atingir os objectivos desejados. É uma peça fundamental para a elaboração do orçamento, constituindo uma fase essencial do processo de planeamento, na medida em que orienta as decisões necessárias da afectação de recursos para a consecução dos objectivos determinados, permitindo tomar decisões necessárias, em conformidade com os resultados que se pretenda atingir, ou seja, permite e facilita a realização dos fins e objectivos da organização, bem como proporciona uma visão global da evolução da organização e/ou da sociedade, cria oportunidade de debate acerca das vias possíveis e desejáveis do projecto organizacional, elaboração do orçamento, sendo assim, uma fase essencial do processo de planeamento, na medida em que orienta as decisões necessárias da afectação de recursos.

As abordagens sobre o conceito de plano são de uma maneira geral, convergentes pois, todas elas apontam para o facto de o plano resumir-se num instrumento preparatório de intenções

³Business Dictionary.com, Disponível a 14 de Março de 2020, a partir do BusinessDictionary.com website: <http://www.businessdictionary.com/definition/plan.html>

para a materialização de algo, num horizonte temporal determinado, recorrendo aos recursos ao dispor, sendo, por conseguinte fundamental a afectação racional dos mesmos.

A formulação do plano envolve uma actividade preparatória, alinhada aos objectivos organizacionais, designada por planeamento. Os planos, em si, respeitam uma dimensão que aponta a sua periodicidade em função do seu horizonte temporal, podendo ser estratégicos, táticos e operacionais. Sem estes instrumentos, a organização não consegue estabelecer a ordem de prioridades para o alcance dos objectivos.

Deste modo, o PDE, como um dos instrumentos de gestão da escola, é, segundo Bof, Marra & Sobrinho (1999, p. 8), “um processo de gestão de planeamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e desenvolvido de maneira participativa pela comunidade escolar”, com o objectivo de “aprimorar a gestão da escola para que se possa melhorar a qualidade do ensino que oferece e garantir maior eficiência e eficácia nos processos que desenvolve” (Bof, Marra & Sobrinho, 1999, p. 9).

Justificando a existência do PDE e dos outros variados instrumentos que ajudam a fortificar a administração e gestão democrática da escola, o MEC (2006, p. 9) sentencia que a construção de escolas de qualidade não pode prescindir de procedimentos e instrumentos de gestão eficazes, “devendo ser administrada como uma organização viva e solidária em seus objectivos, voltada para o atendimento das necessidades e expectativas de seus alunos, pais, comunidade e sociedade”. A propósito, esta assunção mostra que é imperioso que as escolas criem as suas perspectivas de desenvolvimento, por meio de um PDE, que se apresenta como plano estratégico da escola, possibilitando-a de possuir um instrumento guia para sua existência, como organização.

Por seu turno, Luck (2009, p. 38) destaca que é no PDE onde se define a natureza da escola, a sua missão, visão, valores, finalidades e objectivos gerais, estratégias de actuação, além de seu plano de melhoria organizacional, englobando a política educacional da escola e as regras e regulamentos que possam garantir a sua efectivação.

Compulsando esta acepção da autora, pode se aferir que o PDE se constitui num privilegiado instrumento de melhoria e da organização institucional escolar, de modo que possa realizar seu trabalho educativo de forma cabal. O PDE, segundo MINEDH (2019) está estruturado em duas partes: (a) visão estratégica; e (b) plano de suporte estratégico.

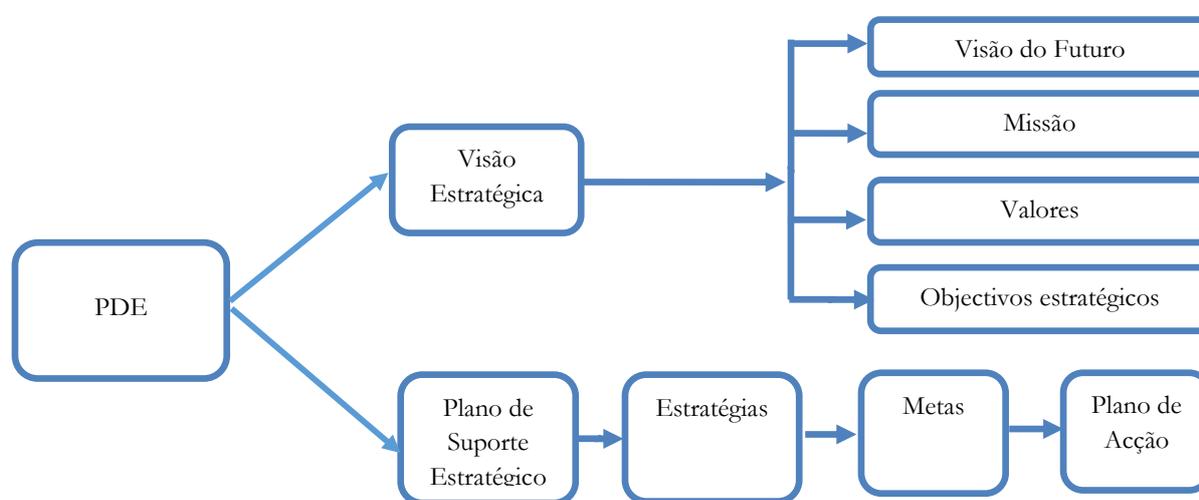
Na visão estratégica, “a escola identifica a sua visão de futuro, ou seja, o perfil de sucesso que deseja alcançar. Para isso vai ter de clarificar qual será a missão, partilhada pelos vários intervenientes, que permitirá alcançar essa visão, quais os valores que os vários intervenientes

devem adoptar de modo a sustentar essa missão e quais os objectivos estratégicos, isto é, os grandes alvos a serem alcançados num período de três a cinco anos, de modo a aproximar a escola dessa visão.” (MINEDH, 2019, p. 5).

Na elaboração do plano de suporte estratégico o MINEDH, 2019, p. 5), refere que “a escola define, a partir de seus objectivos estratégicos, o conjunto de estratégias, metas e planos de acção que transformarão a visão estratégica em realidade”, destacando o facto de ser este um trabalho que deve ser feito por toda a comunidade escolar.

Os componentes do PDE é resumem-se como ilustrado na figura 1.

Figura 1: Componentes do PDE.



Fonte: Guião de apoio à elaboração do PDE das escolas primárias

Quanto à formulação do PDE, O MINEDH (2019) esclarece que este é formulado de modo participativo envolvendo a comunidade escolar (equipa escolar, pais de alunos e outras partes interessadas) e, resulta, no entanto, do levantamento das necessidades de aprimoramento do funcionamento da escola por forma a gerar um *output* de qualidade. Pode ser considerado um processo de planeamento estratégico desenvolvido pela escola em busca da melhoria da qualidade do ensino, sob coordenação do líder da escola, envolvendo a definição de metas e objectivos, orientados por meio de um cronograma de acções, em função das necessidades, capacidades e recursos disponíveis.

MINEDH (2019) realça que a formulação do PDE nas escolas em Moçambique é levada a cabo por um Conselho de Escola, à luz de um planeamento participativo e destinado a auxiliar a escola pública a melhorar a sua gestão, ciente da importância de uma correcta gestão no alcance dos objectivos da escola. Contudo importa destacar que a comunidade escolar deve organizar-se para proceder à elaboração do PDE. O director da escola, no

exercício do seu papel de liderança, dá o passo inicial e começa por constituir a equipa que será responsável por operacionalizar o processo, seleccionando alguns membros da comunidade escolar: membros da direcção, professores, funcionários, alunos e membros da comunidade. De seguida, indica quem será o coordenador dessa equipa e orienta-a sobre o processo de elaboração do próprio PDE. Isto implica fornecer todo o material de consulta, definir os passos a serem seguidos, identificar as responsabilidades de cada elemento da equipa e promover o estudo do guião. Depois da equipa constituída e preparada, o director da escola apresenta a sua equipa a toda a comunidade escolar que, em conjunto, divulga o processo que vai ser levado a efeito, explicando e enfatizando a necessidade da colaboração de todos (MINEDH, 2019).

Portanto, todo o processo de elaboração e implementação do PDE é coordenado pela liderança da escola, cujo (a) representante mor é o (a) director (a) da escola, que deve garantir a participação de todos, colhendo todas as opiniões, mas assegurando a elaboração e implementação do PDE de forma ordeira e racional. Entretanto, a escola, é anualmente orientada por um plano mais pormenorizado, ou seja, ao nível operacional, denominado Plano Anual do Conselho de Escola. Segundo MINEDH (2015, p. 18), esse plano, “é um documento que prevê todas as actividades que este órgão se propõe a realizar nesse ano para responder as necessidades da escola, indicando o custo de cada actividade e a fonte de financiamento, de forma a alcançar as metas definidas no plano de desenvolvimento”.

Ainda de acordo com MINEDH (2015) o plano anual do Conselho de Escola deve conter, obrigatoriamente, os objectivos preconizados no PDE; as actividades, que podem ser obras em infraestruturas; o custo, referente a cada actividade planificada; a fonte de financiamento, que indica a origem dos recursos para cada actividade que, pode ser o Orçamento de Estado (OE) ou o Fundo de Apoio Directo às Escolas-ADE, contribuições dos pais/encarregados de educação e comunidade, patrocínios ou outras fontes. Deste modo, a coerência, padronização e sistematização na concepção e implementação de um PDE requerem antes, um instrumento-guia ou um manual de orientação, flexível, que permita adequações aos diferentes contextos e facilite a gestão de mudanças. Este instrumento deve ser produzido e profundamente divulgado pelo topo estratégico e devidamente estudado pelos seus utentes.

Ontario (2000), retratando a realidade canadiana, destaca igualmente que o manual do PDE foi escrito para directores, professores, conselhos escolares, pais e outros membros da comunidade que participam no processo de planeamento, acrescentando que, o mesmo destina-se a ser o guia prático para escolas já envolvidas no processo, incluindo as que ainda estão iniciando. Em virtude de cada escola e comunidade escolar possuírem necessidades e

características únicas, o manual não estabelece rigidez para que, no decurso do trabalho de planeamento do desenvolvimento da escola, se possa proceder a algumas alterações ou desvios de alguns passos, se necessário, de modo a garantir que o seu plano final reflecta as suas necessidades específicas.

Certamente que um manual institucional de apoio à formulação e implementação do PDE, se não for versátil, sugere a geração de manuais de procedimentos específicos para cada escola, atendendo à realidade específica, o que poderia se tornar contraproducente.

Ireland (1999) define o PDE, como o produto de um processo em curso, pelo qual o director e o corpo docente, em articulação com outros segmentos da comunidade escolar, revêm e avaliam, à luz da visão e objectivos da escola, a eficácia do conjunto de experiências educativas fornecidas para os alunos da escola; identificar alvos a melhorar e desenvolver; planear acções para a realização dos objectivos, no contexto e circunstâncias específicas da escola, na base do conhecimento das necessidades de apoio e desenvolvimento profissional, investigação educativa corrente, boas práticas e prioridades nacionais.

Enquanto Ontario (2000, p. 6), conceptua o PDE como “um roteiro que define as mudanças que uma escola precisa fazer para melhorar o nível de aproveitamento dos alunos e mostra como e quando essas mudanças serão feitas”. Para o efeito, incentivam as equipas de trabalho da escola e os pais a monitorar os níveis de desempenho dos alunos, bem como outros factores, como o ambiente escolar, que são conhecidos por influenciar no sucesso escolar dos alunos. Com informações actualizadas e fiáveis sobre o bom desempenho dos alunos, as escolas são mais capazes de responder às necessidades dos alunos, professores e pais (Ontario, 2000, p. 6).

Segundo Ontario (2000), o PDE torna-se um instrumento a partir do qual o público, em geral, e a comunidade escolar, em particular, podem medir o desempenho dos alunos e responsabilizar as escolas pelo sucesso ou insucesso dos alunos. Este manual realça que um dos primeiros passos, no desenvolvimento de um PDE é o envolvimento dos professores, conselhos de escola, pais e outros membros da comunidade trabalhando conjuntamente para recolher e analisar informação sobre a escola e seus alunos, de modo que possam determinar o que precisa ser melhorado na sua escola, mantendo a recolha sistemática deste tipo de informação à medida que o plano vai sendo implementado.

Enquanto isso, o MINEDH (2019, p. 5) define o Plano de Desenvolvimento duma Escola como “uma ferramenta utilizada com o propósito de auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho”, como também, “constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões

e acções fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro” (MINEDH, 2019, p. 5).

As diferentes abordagens arroladas, permitem conceituar o PDE, como um instrumento de apoio à gestão escolar assente na planificação participativa, envolvendo a comunidade escolar, de modo a personalizar o processo e adequá-lo ao ambiente específico, tendo em conta a necessidade de otimizar a qualidade formativa da escola, recorrendo às capacidades e recursos ao dispor da mesma. A sua formulação, porém, determina a observância rígida de alguns critérios, para que este possa constituir um instrumento capaz de responder cabalmente aos propósitos para os quais foi concebido.

A planificação com vista ao desenvolvimento da escola é um conjunto de acções que, envolvendo a comunidade escolar, norteiam a organização e coordenação de aspectos de dimensão infraestrutural, material e motivacional com vista a garantir acções pedagógicas e didácticas consistentes e condizentes com a matriz curricular aplicada a um contexto social específico.

Ireland (1999, p. 9), descreve planificação de desenvolvimento escolar como um processo que auxilia as escolas, como comunidades complexas, a enfrentar o duplo desafio de melhorar a qualidade e gerir a mudança e o mesmo está na origem do PDE que é o produto desse processo, servindo como documento de referência que orienta as actividades da escola facilitando o acompanhamento e autoavaliação.

De modo a garantir o enquadramento entre os aspectos de política educacional e o contexto socioeconómico, para que a planificação seja efectiva e produza os resultados pretendidos, torna-se imperioso, periodicamente, um ajustamento ou processo de reforma na educação.

2.1.5 Administração e Gestão

Os termos administração e gestão, para leigos, parecem sinónimos, contudo, não o são, pois referem-se a distintos processos de condução institucional. No cômputo geral, a literatura defende que, administrar está ligado ao acto de dirigir enquanto a gestão incide mais na valorização do capital humano.

Relativamente ao termo administração, de acordo com Chiavenato (2004, p. 11), “vem do latim *ad* (direcção, tendência para) e *minister* (subordinação ou obediência) e significa aquele que realiza uma função sob o comando de outrem, isto é, aquele que presta um serviço a outro. Maximiano (2000, p. 25), por sua vez, refere que, este termo provém do latim *administratio*, que resume “o conjunto de princípios, normas e funções que tem por fim

ordenar os factores de produção e controlar a sua produtividade e eficiência para se obter determinado resultado”.

Chiavenato (2004, p. 11), sem recorrer especificamente à abordagem e ao conteúdo de uma única teoria em detrimento das restantes, buscou a vertente conceitual da administração definindo-a como um “processo de planear, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos a fim de alcançar objectivos organizacionais”. Entretanto, na abordagem Clássica da Teoria de Administração, Fayol (1950), como citado em Chiavenato (2004, p. 81), é “o acto de administrar como: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.” Portanto, do ponto de vista deste autor, a administração compreende a previsão das acções, organização, comando, coordenação e controlo de todas as actividades de direcção.

Segundo Maximiano (2000, p. 26), “administração é um processo operacional composto por funções, como: planeamento, organização, direcção e controlo”. O autor fundamenta que a administração “envolve uma variedade de situações organizacionais e apoia-se em princípios básicos que tenham valor universal tal como na medicina ou na engenharia” (Maximiano, 2000, p. 26).

As várias abordagens da literatura que versam sobre a administração, confirmam a polissemia do termo, pois, o conceito vai adquirindo várias interpretações, em consentâneo com a evolução das teorias de administração impulsionadas pela Revolução Industrial no século XIX e pelas crises do século XX, designadamente, as duas grandes guerras e as crises económicas do capitalismo e pela actual era digital e do conhecimento. Contudo, é de notar que todos os autores arrolados na conceptualização de administração, inspirados na abordagem clássica, convergem, sobretudo, quanto às funções da administração nas organizações.

Entretanto, o termo gestão tem origem no termo Latim *gestio*, que segundo Cury (2007, p. 493), “...significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar”. O autor considera tratar-se de *gestatio*, ou seja, gestação, ou ainda, o acto pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente. Este termo tem sua raiz etimológica em *ger* que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer (Cury, 2007).

Bohoris & Vorria (2008) referenciam alguns autores que definem gestão como sendo arte, e outros que a definem como ciência. Entretanto, os autores minimizam o facto de a gestão constituir arte ou ciência, definindo-a como “um processo usado para atingir as metas organizacionais, isto é, um processo que é usado para alcançar o que uma organização deseja” (Bohoris & Vorria, 2008, s/p). Para estes autores, o acto de gerir deve ser visto na óptica do objectivo que as organizações queiram alcançar.

Abordando o conceito de gestão tendo em conta do pessoal (gerido) na organização, Libâneo (2015, p. 5) remata que “a gestão refere-se aos meios pelos quais se faz a coordenação de pessoas, a distribuição de tarefas, o processo de tomada de decisões, as condições e modos pelos quais as decisões são postas em prática, visando atingir os objectivos.”

Gestão é também definida como “actividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objectivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos de gestão e técnico-administrativos” (Libâneo, de Oliveira & Toschi, 2012, p. 438)

Compulsando sobre as abordagens acima, pode-se aferir que, em sua concepção, o termo gestão distingue-se por ser racional, e visa atingir as metas da organização. Ademais, a gestão é voltada para o lado técnico, com foco no processo administrativo, buscando extrair todas as vantagens possíveis e, sendo que na escola, de acordo com Luck (2009, p. 23), ela constitui “uma das áreas de actuação profissional na educação” destinada a realizar o planeamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, a monitoria e a avaliação dos processos necessários à efectividade das acções educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. E, para o efeito, deve-se ter em atenção o princípio da gestão democrática da escola, que “inclui também a participação activa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efectivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos” (Luck, 2009, p. 23).

As ilações tiradas sobre os diferentes conceitos permitem constatar que a gestão na escola deve preocupar-se com o alcance dos objectivos da organização com eficácia e eficiência através da capitalização dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos colaboradores, devidamente coordenados pelo gestor/director da instituição escolar.

Assim, a gestão como dimensão, elemento da gestão escolar, é basicamente constituída pela gestão de pessoas, pela gestão financeira e pela gestão pedagógica.

a) Gestão de Pessoas

A gestão de pessoas, segundo Dutra (2014, p. 10), é “um ramo interdisciplinar que aborda a Psicologia Organizacional e do Trabalho e que contempla todas as acções empreendidas por uma organização, com o objectivo de integrar o colaborador no contexto da organização e aumentar sua produtividade”. Entretanto, este autor reconhece que existem diferentes concepções sobre a Gestão de Pessoas.

Compulsando sobre esta definição, pode se perceber que ela contempla a atenção dispensada ao colaborador no acto da sua socialização, seu enquadramento e potenciação para que dele

se possa extrair o melhor desempenho tanto quantitativo como qualitativo, em benefício da organização e no caso vertente da escola.

Sendo a Gestão de Pessoas, o cumprimento de um conjunto de políticas e procedimentos necessários para conduzir os colaboradores, atribui-se ao gestor de pessoas as funções de recrutamento, selecção, treinamento, recompensas e avaliação de desempenho.

No actual contexto, as organizações passam por uma era de competição, incertezas, rápidas e constantes transformações que pressupõem igualmente adequações constantes, ao ambiente imposto pelas dinâmicas sociais, políticas e económicas com impactos no mercado daí que a Escola esteja igualmente sujeita a este processo como condição indispensável para a sustentabilidade do seu negócio.

Voltando ao gestor de pessoas, conforme abordagem de Maximiano (2000, p. 513), ele lida com as competências e com o comportamento da equipa e torna-se, dessa forma, o líder dessa equipa, buscando trabalhar na dimensão humanista, lidando com o lado humano das pessoas, e não os considerando recursos do projecto. Esta abordagem encontra, ainda, sustentação na fundamentação de Castetter & Young (2000, p. 4), segundo a qual, “o objectivo mais importante da função de recursos humanos em qualquer instituição educacional é atrair, desenvolver, reter e motivar pessoas em geral para alcançar os objectivos do sistema; auxiliar os colaboradores a atingir os padrões de desempenho de posição da unidade de trabalho; maximizar o desenvolvimento de carreiras de todos os funcionários e; conciliar objectivos individuais e organizacionais. Esse objectivo geral deve ser traduzido em termos operacionais para orientar os responsáveis por atingir a intenção geral da função de recursos humanos.”.

Nesta acepção, as pessoas numa determinada organização cooperam articuladamente, entre si, com a finalidade de materializar os objectivos organizacionais. E fazem parte deste grupo de pessoas as lideranças da escola, professores, funcionários administrativos, alunos, pais e encarregados de educação, cabendo à liderança, garantir a observância do respeito e o estabelecimento das articulações que assegurem a filosofia de trabalho em equipa, estimulando a capitalização das capacidades humanas existentes. Entretanto, o êxito na gestão de pessoas ou recursos tem ainda um grande suporte na boa comunicação, pois, deve permitir fluidez na transmissão e recepção da mensagem por pessoas, reduzindo o risco de conflitos.

b) Gestão financeira

A gestão financeira, juntamente com a gestão de pessoas, constitui um dos dois pilares da gestão escolar responsável pelas finanças das organizações, ou seja, vela pelos orçamentos das instituições escolares bem como pela garantia da sua distribuição e utilização racionais.

A propósito da utilidade da gestão financeira como um dos pilares da gestão escolar, Luck (2009, p. 111-112), considera que “a gestão financeira da escola, a partir dos esforços pela democratização da educação e da gestão escolar e dos movimentos de descentralização da gestão e construção da autonomia da escola, ganhou uma expressão especial, favorecendo à escola a resolução de muitos de seus próprios problemas de consumo, manutenção e reparos, pelo repasse de recursos a ela feito”.

Por conseguinte, sendo a gestão administrativa a função ou o pilar que se enfoca nas necessidades estruturais e funcionais da escola, a gestão financeira, assente na transparência, é a que permite materializar a satisfação dessas necessidades com recurso à disponibilidade financeira da escola. Para as EPC, em Moçambique, a disponibilidade financeira resulta de três principais fontes, nomeadamente do fundo público denominado Apoio Directo às Escolas (ADE), as contribuições dos pais/encarregados de educação e comunidade e os rendimentos gerados pelas próprias escolas.

Segundo o MINED (2014, p. 3), o programa ADE teve seu arranque no ano de 2003, “com o objectivo principal de colocar fundos directamente nas escolas primárias do 1º grau (EP1) para a aquisição de materiais básicos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, tais como lápis, esferográficas, cadernos, material de leitura complementar, etc.”, reflectindo assim, “a primeira experiência de descentralização de fundos e da sua gestão através do Conselho de Escola, como responsável, a par do Director da Escola, todos velando pela boa aplicação e utilização dos referidos fundos cedidos centralmente” (MINED, 2014, p. 3).

Ainda nas EPC, segundo advoga MINED (2014, p. 26), “a escola, na pessoa do Director da Escola, é responsável pela gestão correcta, racional e transparente dos fundos do ADE”. Para este efeito os procedimentos a tomar circunscrevem-se nos seguintes:

“Divulgar ao nível da escola e da comunidade servida pela escola todos os aspectos do ADE;

Elaborar o plano de desenvolvimento da escola que inclua a atribuição dos fundos do ADE para a sua implementação;

Garantir a participação do Conselho de Escola na gestão dos fundos do programa ADE e na sua fiscalização;

Proceder à aquisição dos materiais e serviços seleccionados e;

Assegurar a prestação de contas em tempo útil e conforme as regras estabelecidas neste Manual de Procedimentos”.

Partindo do facto de o Conselho de Escola na EPC em Moçambique, constituir o órgão máximo da escola, revestido de poder de decisão na gestão dos recursos inerentes à escola, segundo o MINEDH (2015, p. 27), “cabe a este órgão as responsabilidades de definir e aprovar a lista de compras; instalar as comissões de compra e de recepção dos materiais adquiridos; verificar a recepção das compras; aprovar o relatório de prestação de contas”. Assim, a comunidade é envolvida “no processo de gestão do ADE através dos seus representantes no Conselho da Escola. Para além disso a escola deverá sempre envolver na sua rotina os pais e encarregados de Educação assim como as autoridades comunitárias” (MINEDH, 2015, p. 27).

c) Gestão pedagógica

Na função, gestão pedagógica, está intrínseca a função currículo. Contudo, é impriscindível que antes de se debruçar sobre a gestão pedagógica se faça uma divagação sobre a conceptualização do termo currículo.

Currículo é um termo polissémico que contém múltiplas concepções que variam de acordo com os especialistas ou pensadores. Este termo, segundo Pacheco (2001), provém do latim *currere*, que significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir.

Na sua conceptualização, Roldão (1999, p. 43) define currículo como “...um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo (organização e sequência adoptadas, para o concretizar ou desenvolver)” enquanto Varela (2013, p. 15) o considera “...um plano de estudos ou um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos, actividades e de acordo com a natureza das disciplinas”. Por seu turno, Ribeiro (1999, p. 13) define currículo como um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objectivos ou resultados da aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover”.

Saviani (2016, p. 57) define “currículo como um conjunto de actividades nucleares desenvolvidas pela escola”, incorporando as actividades curriculares e extracurriculares, enquanto, Zabalza (2000, p. 12) refere que currículo é um “conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar”.

Numa forma pormenorizada, sem contradizer as abordagens referenciadas, mas complementando-as, Sacristán (2000, p. 15), configura currículo como, um objecto que se constrói no processo de configuração, implementação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele operam, podendo ser visto como um objecto que cria em torno de si campos de acção diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em seu formato. Compulsando sobre as diferentes abordagens referentes ao currículo, encontra-se justificada a primeira colocação que considera currículo um termo polissémico por encerrar variados significados. Entretanto, as diferentes colocações dos especialistas mostram que o currículo representa um projecto educacional alinhado com a transmissão do legado da humanidade às novas gerações sob auspício da escola. Portanto, pode se depreender que as definições do currículo aqui apresentadas gravitam em torno de planos de estudos, programas, matérias ou conteúdos, objectivos, metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem e sua avaliação, resultados da aprendizagem a alcançar, processos ou experiências de aprendizagem a promover, dentre outros, dentro da escola. Nestas acepções e concepções, pode-se perceber que a construção de um currículo nunca deve ser vista apenas como uma prática pedagógica devendo se tomar em conta os diversos aspectos que o processo educativo envolve, tais como as interações culturais, sociais, políticas e administrativas entre os diferentes intervenientes da escola.

Relativamente a utilidade do currículo na gestão, Luck (2009, p. 95) destaca a importância da gestão pedagógica, por considerá-la, entre as outras, “a dimensão da gestão escolar mais importante, por estar de forma mais directa, envolvida com o foco da escola que é o de desenvolver as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco”. Um outro ponto digno de realce é que, apesar do facto de os gestores precisarem desenvolver a visão do processo no sentido lato, torna-se indispensável partilhar os papéis de actuação com os mais próximos de cada uma das funções, como gestores, coordenadores e professores.

Assim, pode se considerar que a gestão pedagógica é o pilar que tem em vista prestar maior atenção para os aspectos de ensino-aprendizagem. Permite acomodar a planificação dos objectivos, conteúdos e métodos a serem aplicados no processo educativo-formativo, definindo os critérios do processo de ensino-aprendizagem adequados à realidade e contexto escolares. Ou seja, este é o espaço em que os profissionais se reúnem para melhor debaterem sobre os objectivos gerais e específicos dentro dos métodos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Uma função igualmente importante no âmbito da gestão pedagógica é a de fazer o acompanhamento e a avaliação de rendimento do que foi planeado anteriormente pela escola, no plano educativo-formativo, dentro das estratégias e metas definidas. Se os resultados se mostrarem contrários ao que que fora planificado, busca-se encontrar as razões subjacentes para que ajustamentos possam ser feitos.

2.1.6 Liderança

Bento & Ribeiro (2013) buscam a origem da palavra liderança no termo inglês *leader*. Todavia, ainda de acordo com estes autores, “embora o termo *leader* já exista há vários séculos, a noção de liderança (*leadership*) apenas emergiu na primeira metade do século XIX.” (Bento & Ribeiro 2013, p. 11).

Honorato (2018), tal como Bento & Ribeiro (2013), realça que a palavra ‘liderança’, como ela é actualmente empregue no mundo ocidental, data do século XIX. Para o autor, “o ponto de inflexão para a incorporação de entendimento mais sofisticado e conceptual ao termo pode ser creditado à Revolução Industrial, quando a estrutura fabril exigiu o desenvolvimento de comportamentos inovadores entre donos, capatazes e empregados, a fim de otimizar os processos de produção.” (Honorato, 2018, p. 27).

Entretanto, durante séculos, a liderança, conforme sustentam, Bento & Ribeiro (2013, p. 11), foi entendida como “um traço de personalidade inerente e congénito ao próprio indivíduo”. Esta definição coloca a capacidade de liderança sob ponto de vista das qualidades inatas do indivíduo sem se referir às relações com os colaboradores e sua influência sobre eles. Na actualidade, de acordo com estes autores, “a percepção de liderança deriva de uma atitude e de um contexto e depende, em grande parte da aprendizagem social do indivíduo” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 11).

Northouse (2007), como citado em Cardwell, Ellis & Phelps (2018, p. 141), definiu a liderança como "um processo em que um indivíduo é capaz de influenciar um grupo de indivíduos para atingir um determinado objectivo". Os autores avaliam esta definição em torno do resultado da liderança, sua importância, papel do líder, sem explicar o envolvimento do líder com os recursos humanos para o alcance do objectivo. Entretanto, nesta pesquisa a liderança será tratada como é definida por Northouse.

2.2 Referencial Teórico

Do ponto de vista teórico o presente estudo sustenta-se no planeamento estratégico. Como um gestor eficiente assenta a sua capacidade de gestão na melhor estratégia, ele se apoia no planeamento estratégico que para dar forma aos principais objectivos da organização, faz com que este se desagregue em planeamentos tático e operacional que, devem estar articulados de modo que o almejado seja alcançado.

Fundamentalmente, o Planeamento Estratégico, segundo Da Silva, Dabó, Cassamá & Baldé (2012, p. 6) visa essencialmente responder a três perguntas, fundamentais para a própria sobrevivência da organização:

”1) ONDE NÓS ESTAMOS? (Quem somos? Quais nossos problemas? Quais são nossos recursos disponíveis? Quais nossos pontos fortes e fracos?); 2) ONDE QUEREMOS IR? (Que organização queremos ser? Quais serão nossas metas? Em que áreas pretendemos actuar?); 3) COMO CHEGAR LÁ? (Quais são os melhores caminhos para chegarmos aos nossos objetivos, para alcançarmos nossas metas?)”.

Sobre o Planeamento Estratégico é preciso ressaltar que o crescimento de uma organização em si, pressupõe que o topo estratégico trace a visão prospectiva que se proponha a alcançar, formulando os objectivos e os processos a serem seguidos para a sua materialização, tendo em conta a análise do ambiente envolvente à organização. Esta visão prospectiva denomina-se plano estratégico e, obviamente, para que haja plano é indispensável a existência de processos de construção conhecidos por planeamento.

O Plano Estratégico corporiza uma visão agregada dos objectivos globais da organização e, as etapas e processos correspondentes à sua formulação que se designam planeamento estratégico. Este instrumento, racionalmente estruturado, tende a ser decisivo no alcance da eficiência, eficácia e efectividade da gestão das organizações, particularmente das escolas, na perspectiva das transformações rápidas e abruptas que ocorrem na pós-modernidade, caracterizadas por forte concorrência e necessidade de uma gestão proactiva nas organizações em seus processos funcionais.

Dos Santos (2008), sucintamente refere que o planeamento estratégico além de ser um processo é um instrumento. Para o autor, constitui um processo “porque se trata do conjunto de acções e tarefas que envolvem os actores políticos, sociais e económicos na procura de clareza a respeito da definição de objectivos e à implementação de acções adequadas para os alcançar” (Dos Santos, 2008, p. 9-10) e, é um instrumento, “porque

constitui um quadro conceptual que facilita a concertação na tomada de decisão” (Dos Santos, 2008, p. 10).

Por seu turno, o **Planeamento Tático** é um plano de médio prazo e tem por objectivo consolidar os objectivos de áreas específicas de resultados. É o processo que talha o plano estratégico, priorizando a resposta a objectivos funcionais das diferentes unidades sectoriais ou departamentais individualizados, que corporizam a organização. Por outras palavras, segundo de Oliveira (2007, p. 18), “o planeamento tático, tem por objectivo otimizar determinada área de resultado e não a organização como um todo”. Portanto, “trabalha com decomposição dos objectivos, estratégias e políticas estabelecidas no planeamento estratégico” (de Oliveira, 2007, p. 18). O autor clarifica ainda que o planeamento tático ocorre nos níveis organizacionais intermediários, buscando a racionalidade no uso dos recursos disponíveis com vista o alcance de objectivos estabelecidos, com recurso a estratégia predeterminada, assim como as políticas orientadoras para o processo decisório da organização.

O **Planeamento Operacional** é o mais abaixo, e corresponde ao nível onde se desenvolvem as actividades principais da organização. A este nível são formulados e implementados os planos operacionais ou de acção que visam materializar os objectivos formulados a nível tático. Assim, o planeamento operacional, de acordo com de Oliveira (2007, p. 19), “pode ser considerado como a formalização, principalmente através de documentos escritos, das metodologias de desenvolvimento e implantação estabelecidas”. Desta feita, os planos operacionais compreendem os recursos necessários para seu desenvolvimento e implementação, os procedimentos básicos a adoptar, a perspectiva em termos de resultados, os prazos determinados assim como os responsáveis por sua execução e implantação. É de referenciar que a planificação da área da educação, à semelhança de outras áreas de actividade, é orientada pelas três etapas referidas, que sustentam o PDE.

2.2.1 O Papel da Administração e Gestão Escolar na formulação, implementação, monitoria e avaliação do PDE

A administração e gestão da escolar tem, entre vários fins, garantir a formulação, implementação, monitoria e avaliação do seu PDE, de modo a conseguir oferecer um ensino de qualidade e alinhado com os objectivos do projecto nacional de educação.

Cabe a toda a comunidade escolar trabalhar com essa gestão, pois o sucesso e o desenvolvimento sustentável da escola estão associados directamente à gestão da instituição.

2.2.1.1 Estratégias de gestão escolar

Dissertando ainda sobre estratégias, em Chiavenato (2004, p. 81) encontramos que estas “devem resultar de um processo de planeamento formal, e obedecendo a um conjunto de critérios técnicos”. Prosseguindo, o autor realça que para maior intervenção da comunidade escolar, “as estratégias concebidas devem ser explicitadas de forma detalhada e sem discriminação, para que elas possam ser apropriadas e desenvolvidas de forma cabal” (p. 81).

Deste modo, para alcançar os objectivos preconizados pelas escolas primárias pressupõe-se a adopção de novas estratégias para responder as dinâmicas contemporâneas do seu ambiente.

No concernente aos tipos de gestão escolar, importa referir que a escola, como organização, combina a sua cultura, visão, missão, valores e o tipo de gestão ou governação predominante, seja ela centralizada ou descentralizada, buscando argumentos sólidos para melhor servir e para influenciar na imagem institucional.

A literatura apresenta várias abordagens de elementos que são estratégias imprescindíveis na administração e gestão escolar, entretanto, para esta pesquisa, destacam-se os seguintes de formas de gestão escolar:

Gestão escolar centralizada

O surgimento da corrente filosófica iluminista no século XVIII, segundo Barreto (1995, p. 159), fez consolidar-se a “ideia de que o poder político, ou o Estado, deve zelar pela instrução e pelo progresso do saber”.

Entretanto, ainda segundo este autor, posteriormente, a partir do século XIX, em muitos países registou-se uma forte tendência para que a educação, no sentido restrito de instrução, se constituísse em sistema integrado; se estabelecesse no plano nacional; fosse homogênea e unitária; e obedecesse a uma autoridade central. Estas tendências são contemporâneas, por vezes até coincidentes com o crescente papel do Estado na instrução pública: com uma função reguladora em quase todos os casos, mas em muitos, além disso, como interveniente directo (Barreto, 1995, p. 160).

No século XX, em decorrência das independências das colónias, o modelo centralizado de gestão escolar, instalou-se, no geral em países de orientação paradigmática socialista, que, procuravam massificar a educação e preparar o capital humano, para os desafios da reconstrução.

Moçambique, como país independente e de orientação socialista, entre meados da década de 1970 a princípios da década 1990, adoptou um modelo de planificação com uma rígida

centralização, que abrangeu todos os sectores da vida socioeconómica, como refere Barreto (1995, p. 161), que “com a instauração de regimes socialistas ou comunistas, algumas destas tendências de centralizar a gestão foram reforçadas e generalizadas”. Portanto, idealizou-se sobre centralização da gestão da educação, uma possível alternativa sustentável para a massificação do ensino. Entretanto, embora a centralização da gestão da educação e da escola, tivessem trazido benefícios enormes para uma educação abrangente e inclusiva, a mesma, perante a frágil estrutura económica desses países, entre os quais Moçambique, bem como a necessidade do alinhamento com as novas tendências mundiais, a lógica de gestão centralizada da escola tornou-se insustentável.

Este cenário foi e, continua sendo influenciado, em grande medida, pela mundialização da corrente neoliberal e sua perfuração nos sistemas políticos e económicos dos países em desenvolvimento, com a alegada finalidade de modernizar e otimizar a funcionalidade do Estado. O processo consiste na redução de muitas das funções do Estado, restringindo-o à formulação, regulação e avaliação de políticas públicas, passando as demais acções à responsabilidade da governação local.

A gestão centralizada das escolas caracteriza-se por uma concentração de poderes de definição estratégica e de decisão circunscrita ao nível estratégico, no sentido vertical de cima para baixo, restringindo a participação da comunidade escolar, no seu conjunto, na busca de soluções dos problemas, impondo limitações na interacção entre os gestores e essa mesma comunidade escolar.

Relativamente à gestão escolar, Libâneo (2005), apresenta diferentes concepções, tendo em conta o foco que se tenha nos objectivos sociais e políticos da educação face à sociedade e à formação dos alunos. O autor recorre a alguns estudos sobre a organização escolar e conjugou-os à observação de experiências realizadas, alcançando quatro principais concepções de gestão escolar nomeadamente a concepção técnico-científica, a concepção autogestionária, a concepção interpretativa e a concepção democrática-participativa. Ainda de acordo com Libâneo (2005), o contexto de gestão centralizada traz a **concepção técnico-científica ou científico-racional**, na qual, “prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direcção é centrada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objectiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planeada e organizada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam com esse modelo dão muito

peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, de baixo grau de participação das pessoas, planos de acção feitos de cima para baixo” (Libâneo, de Oliveira & Toschi, 2012, p. 445).

A centralização da gestão escolar caracteriza-se pela acumulação do poder de tomada de decisões para um único interveniente, o director. Para este caso, os outros intervenientes têm fraca participação em actividades de desenvolvimento escolar. Portanto, esta concepção, privilegia as relações de poder exercidas pelo topo, enfatizando a racionalização do trabalho, arrastando o pessoal a ter decisão sobre o seu trabalho.

Gestão Escolar Descentralizada

No entendimento de Dourado (2005, p. 25-26), o projecto de educação por desenvolver na escola deve considerar os diferentes segmentos sociais que a compõem, bem como buscar a explicitação de sua identidade social, articulando-se com a realidade. Precisa prever acções com vista à melhoria dos processos educativos, propiciando condições políticas e culturais para sistematizar e socializar os saberes produzidos pelos homens. Isso quer dizer que o projecto de uma unidade escolar, na perspectiva da transformação, tem como atitude e compromisso envolver os diferentes sujeitos que constroem o cotidiano da escola: funcionários, estudantes, professores, pais, equipa de direcção e comunidade. Assim, a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, constitui-se em um espaço de sociabilidade, possibilitando a construção e a socialização do conhecimento vivo, que se caracteriza enquanto processo em construção permanente e espaço de inserção dos indivíduos nas relações sociais.

De acordo com a acepção acima, na gestão descentralizada, há garantias de que as decisões sejam tomadas no contexto em que tem lugar o problema, permitindo assim, delinear estratégias assertivas e condizentes com a realidade, ambiente e necessidades da escola. Todavia, Bazo (2011) adverte para a possibilidade de esforços de descentralização beneficiarem ou não o sistema educativo, pois está entre outros factores, dependente da qualidade de liderança. Hopkins, Ainscow & West (1994, p. 15) referem que, “a descentralização da tomada de decisão no âmbito da melhoria das escolas estabelece novas funções e responsabilidades para os altos quadros do ensino e para os dirigentes escolares, professores e pais a nível escolar”. Entretanto, os autores advertem para o facto de que, a passagem da responsabilidade de algumas funções, outrora exercidas ao nível central de

gestão, poderem não ser efectivamente exercidas ao nível local. Por este motivo, “é também necessária uma liderança eficaz para garantir a eficácia escolar num sistema descentralizado, pelo que, a tarefa de garantir a qualidade da educação é cada vez mais da responsabilidade dos administradores escolares” (Bazo, 2011, p. 8).

Por seu turno, Beck (1999) como citado por Bazo (2011, p. 8), “sugere que, dentro de um sistema descentralizado, um pré-requisito para melhorar as escolas e a sua capacidade de ajudar os alunos a aprender é que as escolas devem ter líderes e líderes de alta qualidade que levem a sério o seu próprio desenvolvimento contínuo”.

Entretanto, a gestão descentralizada da escola oferece, segundo Libâneo, de Oliveira & Toschi (2012), a concepção de gestão sócio-crítica. A propósito, os autores referem que na **concepção sócio-crítica**, diferentemente da **concepção científico-racional**, “a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o carácter intencional das suas acções e as interacções sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico nas formas democráticas de tomadas de decisão” (Libâneo, de Oliveira & Toschi, 2012, p. 446-448). A abordagem destes autores, consubstancia o facto de a organização escolar constituir uma construção social levada a cabo por professores, alunos, pais/encarregados de educação e a comunidade onde o processo de decisão ocorre colectivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar colaborativamente. Para Libâneo, de Oliveira & Toschi (2012), a concepção da **gestão sócio-crítica**, desdobra-se em diferentes formas de gestão democrática, destacando três, nomeadamente as concepções de gestão autogestionária, interpretativa e democrática participativa.

a) Concepção da gestão autogestionária

A concepção da gestão autogestionária “baseia-se na responsabilidade colectiva, na ausência de direcção centralizada, na acentuação da participação directa e por igual de todos os membros da instituição” (Libâneo, de Oliveira & Toschi, 2012, p. 446). Os autores descrevem esta concepção, como sendo a que “tende a recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão”, referindo que, “na organização escolar, em contraposição aos elementos instituídos (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), valoriza especialmente os elementos instituintes (capacidade de grupo de criar e instituir, suas próprias normas e procedimentos)” (Libâneo, de Oliveira & Toschi, 2012, p. 446).

b) Concepção de gestão interpretativa

Segundo Libâneo, de Oliveira & Toschi (2012), a concepção de gestão interpretativa considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão dos significados subjectivos, as intenções e a interacção das pessoas. Opondo-se fortemente à concepção científico-racional, por sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades objectivas, o enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social baseada nas experiências subjectivas e nas interacções sociais. Esta, segundo o autor, é fortemente contrária à concepção de gestão científico-racional, dada a sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades objectivas, o enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social baseada nas experiências subjectivas e nas interacções sociais.

c) Concepção de gestão democrática-participativa

Por último, a concepção de gestão democrática-participativa, segundo Libâneo, de Oliveira & Toschi (2012, p. 447),

“baseia-se na relação orgânica entre a direcção e a participação dos membros da equipa. Acentua a importância da busca de objectivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma colectiva de tomada de decisões. Entretanto, advoga que uma vez, tomadas as decisões colectivamente, cada membro da equipa assume sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações”.

Esta concepção, pela sua denominação, sugere um modelo de gestão colegial sobre a escola e pressupõe uma forte e aberta interacção entre os segmentos da comunidade escolar, propiciando a transparência na gestão da mesma. Como fruto desta interacção, decorre o levantamento efectivo dos problemas e necessidades bem como a contribuição em ideias pelos interlocutores que, ao serem acolhidas pela liderança da escola, se fortalece a participação de todos no processo da formulação do plano para o desenvolvimento da escola. Aliás, Beira, Vargas & Gonçalo (2015, p. 72), na avaliação dos efeitos da parceria, destacam que “a relação entre escola e comunidade poderá influenciar em uma boa gestão, mas se fará presente a partir do momento em que os directores escolares concederem um espaço e reconhecerem o significado da gestão participativa”. E, para o efeito, torna-se imprescindível

o conhecimento profundo sobre a necessidade de adopção de um modelo de gestão democrática-participativa.

A propósito, Cury (2007) assegura que as relações escola-comunidade e escola-família jogam um papel determinante no sucesso da gestão escolar (democrática e participativa) e “para não se alegar a apatia das massas é preciso que a participação de pais e membros da comunidade no colegiado da escola se constitua numa estratégia explícita da administração” (Beraldo & Pelozo, 2007, s/p). Requer-se assim, a criação de condições básicas para a efectivação da participação da comunidade e das famílias no processo de gestão da escola, concordando com Beraldo & Pelozo (2007, s/p) quando enfatizam que “para facilitar a participação é preciso conscientizar os pais de seus direitos de participação, programar as reuniões para horários adequados e realizá-las em locais confortáveis”.

Face à abordagem da gestão democrática-participativa e, no que respeita à participação dos actores comunitários com interesse no sucesso da educação escolar, é indispensável que os mesmos sejam dotados do conhecimento ou domínio das políticas da educação e como operacionalizá-las no âmbito do quadro legal e normativo, de modo que a sua participação seja efectiva e devidamente capitalizada e, nestes termos, Gadotti (2014, p. 4), alerta que “não basta criar mecanismos de participação popular e de controlo social das políticas públicas de educação sem atentar para a necessidade de criar, também, simultaneamente as condições de participação”. O autor assevera que “a participação, para ser qualificada, precisa ser precedida pelo entendimento – muitas vezes técnico e científico – do que se está discutindo” (Gadotti, 2014, p. 4)

Os autores arrolados realçam assim, a importância e necessidade da comparticipação das comunidades e das famílias no desenvolvimento dos PDE, recorrendo às directrizes vigentes de educação de modo que esta alcance a excelência no preparo de cidadãos e no desenvolvimento de suas competências e habilidades inatas ou adquiridas ao longo da vida; no preparo de cidadãos críticos sobre a realidade, com integridade e com espaço de opinião; na redução de incumprimentos; na prevenção da evasão escolar; na elevação os níveis motivacionais das equipas operacionais da escola e no forte envolvimento dos pais e dos alunos nos projectos da escola.

Focalizando-se na percepção da gestão escolar democrática-participativa, o direito à educação não é apenas responsabilidade e ou obrigação do Estado, mas sim de todos (pais e encarregados de educação, família, comunidade, organizações não governamentais e parceiros internacionais). Cada um possui um papel a desempenhar, na oferta e procura de

serviços educativos dentro das suas capacidades e meios em função das necessidades, porém fazendo valer a igualdade e condição de acesso à educação (Beira, Vargas & Gonçalo, 2015, p.72).

Daí que, nos valendo das afirmações categóricas do antigo presidente de Moçambique, Samora Moisés Machel, é de enaltecer que, para uma sábia gestão democrática e participativa, os gestores devem saber congregar as diferentes sensibilidades que as escolas têm para que esta seja efectivamente ‘a base para o povo tomar o poder’.

Quanto aos princípios da gestão escolar, Gadotti (2014, p. 8), refere que “o princípio da gestão democrática, não deve ser entendido apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como radicalização da democracia, como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialismo, do individualismo e das desigualdades sociais”. Portanto, o princípio da gestão democrática é o ponto de partida e de chegada para a eliminação de todos procedimentos atentatórios à dignidade humana na escola.

Todavia, na adopção de uma gestão democrática participativa, na escola pública, Gadotti (2000) encontra pelo menos duas razões que a justificam:

Primeiro, porque a escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, por um lado, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém;

Segundo, porque a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, que é, o seu ensino, pois, a participação da comunidade escolar na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da mesma e de todos os seus actores, proporcionando um contacto permanente entre professores e alunos, o que garante um conhecimento mútuo, aproximando as necessidades dos alunos aos conteúdos ensinados pelos professores porque a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino (Gadotti, 2000).

Assim, “a escola como um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar, torna-se um corpo vivo, aproximando todos os envolvidos” (Mosé, 2013, p. 75), de modo a haver uma auscultação sobre os interesses e contributos de todos os interessados no desempenho da escola, pois, ela está intrinsecamente ligada à sua função no ambiente social, económico, tecnológico e político em que se insere. A

auscultação dos interesses e a obtenção de consensos em torno dos mesmos resulta do desenvolvimento de interacções regidas por relações colegiais envolvendo relações de conflito e de poder entre os actores escolares. Portanto, o gestor escolar tem a responsabilidade actuante na coordenação, articulação e organização da gestão da escola.

Além das acções arroladas, em relação ao gestor escolar, cabe ainda a este, a missão de elaborar propostas pedagógicas para a escola em que actua, comprometendo-se com a democracia e com a participação da comunidade, em busca de elevados padrões de qualidade do ensino, impondo-se redobrados esforços na execução de acções no âmbito da pedagogia. Estas colocações mostram o quão é importante o papel do gestor (democrático) na implementação da gestão democrática na escola, pois ele é que comanda democraticamente todos processos que ocorrem na sua instituição, uma vez que, a coordenação dos processos participativos na gestão escolar democrática é conduzida pelo director da escola que é o expoente máximo.

A este propósito, Luck (2009) destaca a responsabilidade do director na gestão da escola como uma responsabilidade pela qualidade do processo e pela rede de comunicação e relações interpessoais que decorrem na comunidade escolar, de modo a orientá-la, na representação de fenómenos sociais de natureza educacional e produtivos na promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Assim, para Honorato (2018, p. 25), “a escola democrática, como visto, é aquela em que os seus participantes, tanto os da comunidade interna quanto os da externa, estão colectivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos”. O autor, deixa assim implícita a necessidade de uma liderança à altura, para dar resposta às exigências da organização e no caso vertente, da escola tendo em conta o contexto. Esta abordagem do autor desperta a importância de se dissertar sobre os estilos de liderança.

2.2.2 Estilos de Liderança

Nas definições de liderança arroladas, não é encontrada a forma de envolvimento e cometimento levada a cabo pelo líder para o alcance dos objectivos. Porém, revisitando a literatura, depara-se com a polissemia do conceito de liderança e transparece não se encontrar um conceito definitivo.

Mesmo assim, a liderança impõe-se em todos os tipos de organização humana, incluindo nas suas subdivisões internas. Torna-se essencial em todas as funções da administração, sendo que, o administrador necessita conhecer a natureza humana para a efectiva liderança.

Associados ao conceito de liderança, surgem alguns estilos de liderança que, segundo Bento & Ribeiro (2013, p. 16) determinam “...as formas de actuação de um líder e como ele influencia os seus liderados” e, por seu turno, Chiavenato (2004, p. 124-125) destaca e caracteriza os seguintes estilos de liderança:

- a) **Liderança autocrática** - o líder centraliza as decisões e impõe suas ordens aos colaboradores. Estes demonstram um comportamento de insatisfação e frustração, em virtude do egocentrismo do líder dando lugar a actos de indisciplina e agressividade, todavia, apresentam maior quantidade de trabalho produzido;
- b) **Liderança liberal** - o líder delega totalmente as decisões ao grupo e deixa-o completamente à vontade e sem controlo algum. Este cenário, segundo o autor, pode propiciar o desenvolvimento ocasional das actividades, com muitas oscilações, perdendo-se tempo com discussões por motivos pessoais, num clima de forte individualismo e pouco respeito pelo líder, descurando na qualidade e quantidade do produzido;
- c) **Liderança democrática** - o líder conduz e orienta o grupo e incentiva a participação democrática das pessoas. O líder e subalternos desenvolvem comunicações espontâneas, francas e cordiais, mesmo na ausência do líder.

2.2.3 Liderança Escolar

Sendo a escola uma organização, a liderança é indispensável por poder permitir a criação de ambientes aonde os colaboradores possam acentuar o seu desempenho, contrariando o egocentrismo.

Sergiovanni (2004) como citado em Bento & Ribeiro (2013, p. 21), refere que o director da escola deve liderar, promovendo uma cultura de escola assente em valores e convicções, de modo a produzir o ‘cimento’ cultural que una todas as partes e as faça funcionar em harmonia. Para isso, deve em primeiro lugar desenvolver um clima de bom relacionamento com a toda a comunidade educativa. Em segundo lugar o líder escolar deve envolver a comunidade educativa, nas actividades, nas decisões, na orgânica da vida da escola. A participação de todos no processo de liderança faz com que cada um se sinta como fazendo parte da organização, ou seja, cria-se um sentimento de pertença.

Considerando a escola como um lugar de prática democrática quotidiana, quer dentro ou fora da sala de aula, Bento & Ribeiro (2013, p. 21), sublinham ser “importante que o líder pratique a colegialidade nas tomadas de decisões e que fomente a liderança”. Os autores sugerem que o líder, não deve impor autoritariamente a sua visão, mas deve discutí-la em equipa para a

tomada de decisões, definindo um rumo adequado à escola, fazendo com que todos se sintam parte do sucesso.

A tomada de decisões, porém, não se afigura tarefa fácil, pois a cada instante da vida da organização elas devem ser tomadas com racionalidade. Assim, no seio das organizações a tomada de decisões subdivide-se em dois principais eixos, nomeadamente, a tomada de decisão centralizada e descentralizada.

a) Centralização na tomada de decisões

No contexto administrativo, a centralização na tomada de decisões caracteriza-se pela autoridade total centrada no topo hierárquico da organização devendo tais decisões, ser acatadas por todos os que se encontram nos níveis hierárquicos abaixo.

A propósito, Chiavenato (2004) realça que a centralização enfatiza as relações escalares, ou seja, a cadeia de comando. O autor refere que “a organização é desenhada dentro da premissa de que o indivíduo no topo possui a mais alta autoridade e que a autoridade dos demais indivíduos é escalada para baixo, de acordo com sua posição relativa no organograma” (Chiavenato, 2004, p. 162).

A centralização das decisões, em si, apresenta, tanto, vantagens que a tornam aceite ou válida, como desvantagens que a tornam contestável.

i) Vantagens

Referindo-se à centralização da tomada de decisões, Chiavenato (2004, p. 162) destaca como vantagens as seguintes:

- “As decisões são tomadas por administradores que possuem visão global da empresa;
- Os tomadores de decisão no topo são mais bem treinados e preparados do que os que estão nos níveis mais baixos;
- As decisões são mais consistentes com os objectivos empresariais globais;
- A centralização elimina esforços duplicados de vários tomadores de decisão e reduz custos operacionais;
- Certas funções – como compras e tesouraria permitem maior especialização e vantagens com a centralização.”

ii) Desvantagens

No que toca às desvantagens, Chiavenato (2004, p. 162), lembra que a centralização na tomada de decisões tem as seguintes características:

- “As decisões são tomadas na cúpula que está distanciada dos factos e das circunstâncias;
- Os tomadores de decisão no topo têm pouco contacto com as pessoas e situações envolvidas;
- As linhas de comunicação ao longo da cadeia escalar provocam demora e maior custo operacional;
- As decisões passam pela cadeia escalar, envolvendo pessoas intermediárias e possibilitando distorções e erros pessoais no processo de comunicação das decisões.”

b) Descentralização na Tomada de Decisões

A descentralização na tomada de decisões, a autoridade é repartida pelos diferentes níveis hierárquicos, ficando os centros decisórios mais próximos da área ou sector que executa as tarefas. Serve também para proporcionar maior participação e motivação aos colaboradores e evitar morosidade nos processos de decisão e, Chiavenato (2004, p. 162) realça que “a tendência moderna é no intuito de descentralizar para proporcionar melhor utilização dos recursos humanos”.

A descentralização, tal como a centralização da tomada de decisões, apresenta vantagens e desvantagens. Assim, Chiavenato (2004, p. 162) arrola as seguintes vantagens e desvantagens da descentralização da tomada de decisões:

i) Vantagens

A descentralização na tomada de decisões compreende as seguintes vantagens:

- “Os gestores ficam mais próximos do ponto onde se devem tomar as decisões reduzindo os atrasos nas decisões, causadas pelas consultas à matriz ou aos supervisores distantes;
- Aumenta a eficiência e a motivação, aproveitando melhor o tempo e a aptidão dos funcionários, evitando que fujam à responsabilidade, por ser mais fácil recorrer à matriz ou ao chefe;
- Melhora a qualidade das decisões à medida que seu volume e complexidade se reduzem, aliviando os chefes principais para as decisões de maior importância;
- Reduz a quantidade de papelório do pessoal dos escritórios centrais e os gastos respectivos. Além disso, ganha-se tempo, pois toma-se na hora uma decisão que levaria vários dias para ser comunicada;

- Os gastos de coordenação podem ser reduzidos devido à maior autonomia para tomar decisões;
- Permite a formação de executivos locais ou regionais mais motivados e conscientes dos seus resultados operacionais.“

ii) Desvantagens

A descentralização na tomada de decisões compreende as seguintes desvantagens:

- “Falta de uniformidade nas decisões. A padronização e a uniformidade favorecem a redução de custos operacionais. A descentralização provoca perda de uniformidade nas decisões. Porém, reuniões de "coordenação" entre os escritórios centrais e o pessoal regional que desempenha a mesma função podem reduzir esse problema;
- Pouco aproveitamento dos especialistas. Em geral, os maiores especialistas de *staff* estão concentrados nos escritórios centrais. Com a descentralização, a tendência é pensar que já não se necessita da assessoria da matriz. O *staff* da matriz pode ser adequadamente utilizado desde que a direcção defina as relações entre a matriz e o campo de actividades, a fim de encontrar o melhor equilíbrio entre as vantagens de aguardar a chegada da assessoria superior e a acção no mesmo lugar;
- Falta de equipa apropriada no campo de actividades.”

Enfocando-se à gestão da escola, ela, está intrinsecamente ligada ao sucesso da própria escola, através da gestão pedagógica, administrativa e boas práticas de gestão, em consentâneo com um critério de gestão, adoptado pela escola, ou seja, alinhada com o contexto em que a escola está inserida, mormente a cultura regional, dimensão física da escola, necessidades e fontes de recursos, segmentos sociais participantes, entre outros. Por esse motivo, o ambiente escolar, “é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de actuação cidadã” (Luck, 2009, p. 20).

Fazendo o seu enquadramento com o mundo, as autoridades de educação em Moçambique buscam a consolidação das mudanças com vista o alcance da qualidade de educação escolar no país, partindo das transformações na sua gestão, segundo atestam as reformas em curso no sector de Educação no país.

Realce-se que as estratégias e finalidades da gestão da escola são rebatidas por vários autores que se debruçam sobre assuntos da educação, como Hopkins, Ainscow & West (1994, p. 15) cuja abordagem dá destaque ao alargamento de expectativas no que respeita às pretensões de mudanças que têm lugar em vários países, em volta da escola, no que diz respeito à forma como estas são geridas e administradas.

2.3 Reformas na educação em Moçambique

Em concordância com reformas políticas e económicas e a adopção dos ditames políticos e económicos neoliberais em Moçambique, iniciou-se nos anos 1980, em Moçambique, um processo gradual de reformas no sector de educação, que culminou com a instituição do Diploma Ministerial 54/2003, de 28 de Maio, que, dentre várias transformações constantes neste instrumento legal, está a descentralização da gestão das escolas públicas.

A escola está, hoje, inserida num ambiente diversificado, sendo que, cada escola é diferente da outra, ou seja, “cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições” (Gadotti, 2000, p. 2).

É fundamental que, não se confunda nem se associe, o ensino público à escola pública, pois, a gestão do ensino público, continua centrada no Estado como regulador e centro de decisões estratégicas, sendo que, a democratização fica restrita ao nível da gestão da escola pública.

Entretanto, as limitações materiais e financeiras para responder às demandas da educação nas escolas públicas moçambicanas, despertam a necessidade do envolvimento de todos os segmentos da sociedade, com interesse directo na educação escolar, em busca de soluções sustentáveis, pois, a participação activa e construtiva da comunidade, dos pais e/ou encarregados de educação através dos Conselhos de Escola, na tomada de decisões pode melhorar, as infraestruturas, o equipamento e o ambiente escolar e promover o sucesso escolar, pois o seu envolvimento está positivamente ligado aos resultados dos alunos. Os pais podem apoiar a escola na organização de um conjunto de actividades que têm por finalidade, melhorar o desempenho e desenvolvimento da escola (MINEDH, 2015, p. 5).

O envolvimento dos diferentes segmentos sociais com interesse na educação como forma de garantir a construção de escolas eficazes justificou a reorganização estrutural da escola.

2.3.1 Organização estrutural da escola

A escola, como qualquer organização, é composta por um conjunto de intervenientes que se relacionam através de uma estrutura complexa que se designa departamentalização por funções. A este respeito, Chiavenato (2004, p. 403) afirma que a departamentalização funcional consiste no agrupamento das actividades e tarefas de acordo com as funções principais desenvolvidas dentro da organização. Portanto, as principais funções desenvolvidas na escola como organização determinam o agrupamento ou emparelhamento das actividades e tarefas institucionais desenvolvidas pelos intervenientes.

Relativamente ao exposto, pode-se inferir que a eficácia do papel da escola está dependente de uma distribuição reflexiva das funções dos vários intervenientes da escola. Tendo em conta que cada um deles possui um papel crucial e indispensável, o desenvolvimento da escola não pode ser visto como responsabilidade exclusiva dos gestores ou simplesmente dos professores, deve sim obedecer a uma estrutura alinhada com os documentos normativos e com o modelo de gestão adoptado.

Relativamente à organização estrutural da escola, as escolas do ensino primário público em Moçambique são regidas pelo Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB), cuja aprovação data do ano de 2011. Este instrumento, segundo MEC (2011b), no seu Capítulo III, secção 1, artigo 8, as escolas são constituídas pela seguinte estrutura organizacional:

- Órgãos Executivos: Direcção de Escola; Colectivo de Direcção.
- Órgãos de consulta da Escola: Conselho de Escola; Conselho Pedagógico; Assembleia Geral da Escola; Assembleia Geral da Turma; Conselho Geral de Turma.
- Órgãos de apoio: As Comissões e/ou Associações de pais ou de ligação escola/comunidade são órgãos de apoio ao funcionamento do Conselho da Escola.

O REGEB, determina que os órgãos de apoio e funcionamento têm por função identificar os problemas que requeiram participação comunitária e promover a sua resolução em coordenação com esta e com os pais e/ou encarregados de educação. Portanto, a correcta gestão da escola pressupõe uma organização estrutural interna, normalmente prevista na legislação e, no contexto moçambicano pelo REGEB, de modo que se materializem as funções de gestão escolar.

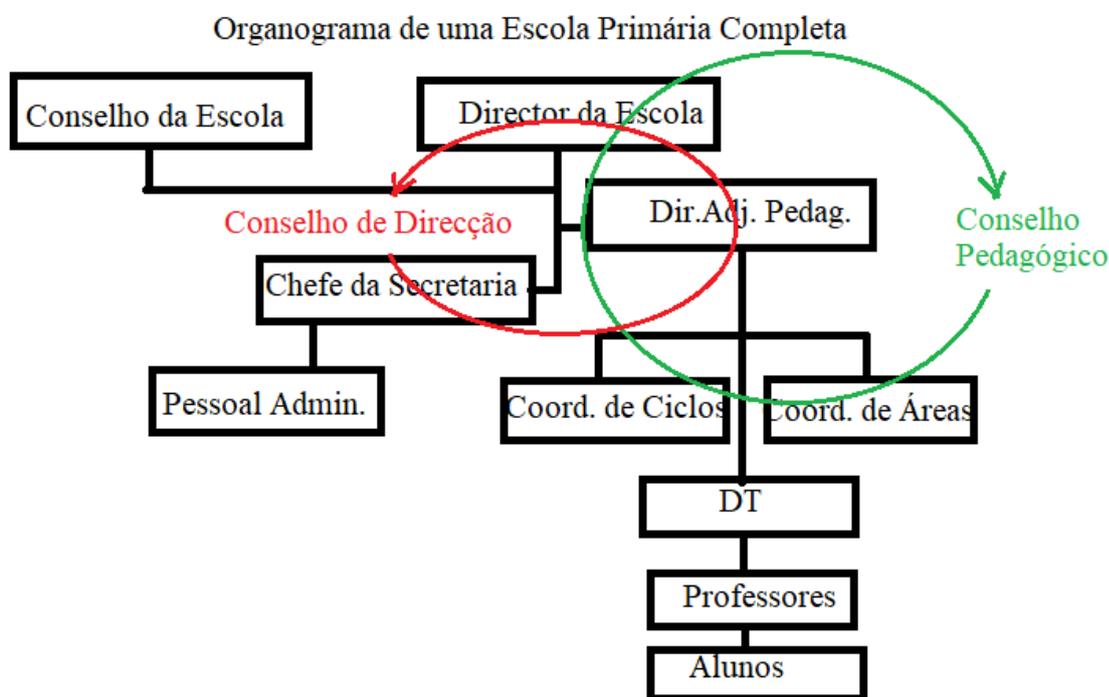
A organização estrutural da escola está plasmada num organograma que, de acordo com Libânio, De Oliveira & Toschi (2012, p. 463), ilustra “as inter-relações entre os vários

sectores e funções de uma organização ou serviço”. Estes autores realçam ainda que “a forma do desenho reflete a concepção de organização e gestão, com base na legislação ou na própria concepção de integrantes da escola, quando contam com o poder de formular suas próprias formas de gestão.” (Libânio, De Oliveira & Toschi, 2012)

2.3.2 Organograma Básico da Escola Primária Pública

A figura que se segue representa a estrutura orgânica da escola primária pública em Moçambique.

Figura 2- Organograma de uma escola (pública) primária completa em Moçambique



Fonte: Adaptado pelo Autor

O organograma acima representado inspira-se na proposta de MEC (2011b) para a actualização do REGEB, e espelha os desígnios correntes da estrutura ideal da escola. De forma contrária, os documentos normativos, REGEB de 2004, REGEB de 2008 e o Manual de Apoio ao Conselho de Escola descrevem o Conselho da Escola como um dos órgãos executivos. Este cenário está na origem das divergências encontradas pelo autor no levantamento dos vários modelos de organogramas a nível das escolas abrangidas pela pesquisa.

No concernente às funções e competências dos intervenientes da organização escolar MEC (2011b, p. 162-167) define as seguintes:

a) Director da Escola

O Director da Escola é um professor nomeado pelo Administrador Distrital sob proposta do Director do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia.

Compete ao Director da Escola dirigir, coordenar e controlar a escola e representá-la no plano interno e externo; cumprir e fazer cumprir as leis, regulamentos, instruções e determinações superiores, resolvendo os casos da sua competência e informando sobre os restantes; orientar e controlar o processo de matrículas e inscrições; aprovar os horários, a distribuição do serviço docente e a planificação geral das turmas; submeter a proposta de orçamento anual da escola à apreciação do Conselho da Escola, à aprovação do Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia; garantir a elaboração da proposta do Regulamento Interno da Escola, submetê-lo à aprovação do Conselho da Escola e zelar pela sua aplicação e actualização; convocar e presidir as sessões do Colectivo de Direcção, do Conselho Pedagógico e Assembleia Geral da Escola;

b) Director Adjunto Pedagógico

O Director Adjunto Pedagógico é nomeado pelo Administrador Distrital sob proposta do Director da escola e com o parecer do Director dos Serviços Distrital de Educação e Desenvolvimento Humano.

Compete ao Director Adjunto-Pedagógico garantir a aplicação dos curricula aprovados pelo Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano; orientar e controlar a formação das turmas e elaborar de horários; proceder à distribuição dos professores pelas turmas, disciplinas e classes, de acordo com as orientações superiormente definidas; garantir o enquadramento e a integração de novos professores; assegurar a distribuição e o controlo do material básico escolar; orientar e controlar a planificação e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem a nível da escola; orientar os coordenadores de ciclo e de área; assistir às reuniões do ciclo e de área, sempre que necessário.

b) O Chefe de Secretaria

O chefe de secretaria é um funcionário administrativo, nomeado pelo Administrador Distrital, sob proposta do Director da Escola e com o parecer do Director dos Serviços Distritais de Educação e Desenvolvimento Humano.

Compete ao Chefe de Secretaria exercer as funções de organização, planificação, coordenação e controlo da sua unidade de acordo com as competências conferidas; organizar e manter actualizada a colectânea da legislação de interesse para o desenvolvimento das

actividades do sector, colaborando na sua divulgação; organizar e providenciar a recepção, registo, emissão e envio da correspondência e assegurar a dactilografia, reprodução e arquivo de todos os documentos da escola; organizar e controlar o processo de contratação, admissão e tomada de posse de professores e outros trabalhadores para a instituição.

c) Coordenador do ciclo

O coordenador do ciclo é um professor que dirige, coordena e supervisiona todas as actividades do ciclo e vela pela correcta aplicação dos programas e planos curriculares do respectivo ciclo. Nas escolas do 1º Grau (EP1), o coordenador do ciclo é também coordenador de áreas.

Compete ao coordenador do ciclo dirigir e representar o ciclo; transmitir e fazer aplicar as orientações e resoluções dos órgãos superiores; elaborar os relatórios trimestrais e anuais; zelar pelo aperfeiçoamento pedagógico dos professores do ciclo; zelar pelo cumprimento dos planos curriculares do ciclo; convocar e dirigir reuniões com os professores, quinzenalmente e sempre que necessário;

d) Coordenador de área

O coordenador de área é um professor que dirige, coordena e faz supervisão de todas as actividades de área e vela pela correcta aplicação dos programas e planos curriculares da mesma. O coordenador de área é indicado pelo Director da escola, com parecer do Director Adjunto-Pedagógico.

No 3º Ciclo existem: (a) coordenador da área de Comunicação e Ciências Sociais; (b) coordenador de Matemática e Ciências Naturais; e (c) coordenador da área de Actividades Práticas e Tecnológicas.

Compete ao coordenador de área dirigir e representar a área; transmitir e fazer aplicar as orientações e resoluções das estruturas superiores; garantir a implementação dos programas da disciplina; elaborar o plano de actividades anual e trimestral da área; elaborar os relatórios trimestrais e anuais da área; apoiar os professores da disciplina da sua área na realização das suas tarefas em geral, na identificação das dificuldades dos alunos, dos apoios e complementos educativos a utilizar para a superação das mesmas, em particular.

e) Director de turma

Nas turmas do 1º grau o professor de turma é director da mesma. O director de turma no 2º grau é indicado entre os professores da turma pelo Director da Escola, sob proposta do

Director Adjunto Pedagógico. O período de exercício do director de turma é de um ano escolar, podendo em caso de força maior ser substituído.

Compete ao Director de Turma transmitir e fazer aplicar as orientações e decisões das estruturas superiores na turma; velar pela aplicação do Regulamento Interno da Escola, a nível da turma; informar regularmente ao coordenador de ciclo e ao encarregado de educação sobre a situação do aproveitamento e comportamento dos alunos e professores; conhecer a situação de cada aluno da sua turma no que concerne à situação socioeconómica, aproveitamento escolar, comportamento, assiduidade, pontualidade, asseio e higiene;

Portanto, segundo o MEC (2008), as Comissões e/ou Associações de pais ou de ligação escola/comunidade são órgãos de apoio ao funcionamento do Conselho da Escola e têm por função identificar os problemas que requeiram participação comunitária e promover a sua resolução em coordenação com esta e com os pais ou encarregados de educação.

2.3.3 Conselho de Escola

O Conselho de Escola foi instituído pelo Diploma Ministerial nº 4/2008, de 14 de maio, em revogação do Diploma Ministerial 54/2003 de 28 de maio. O diploma instituiu e aprovou consequentemente o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico (REGEB), um documento que incorpora um capítulo sobre a Organização e Funcionamento das Escolas. Assim, no Artº 8, este instrumento normatiza a descentralização da gestão das escolas do ensino básico em Moçambique, indicando os seguintes órgãos que a constituem: (a) **Órgãos Executivos** (Direcção de Escola, Conselho de Escola e Colectivo de Direcção); (b) **Órgãos de Consulta** (Conselho Pedagógico, Assembleia Geral da Escola, Assembleia Geral da Turma e Conselho Geral da Turma); e (c) **Órgãos de Apoio ao Funcionamento do Conselho de Escola** (Comissões e/ou Associações de Pais ou de Ligação Escola/Comunidade) para accionar o funcionamento da estrutura orgânica da escola.

De acordo com o MINEDH (2015, p. 7), “o Conselho de Escola é o órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento de ensino, que funciona na escola em coordenação com os respectivos órgãos”, se enquadrando dentro da estrutura orgânica das escolas moçambicanas a este nível.

Assim, ao Conselho de Escola cabe a tarefa de harmonizar as diferenças de opinião sobre os ideais e visão de todos os actores com interesses na escola, operacionalizar a criação e funcionamento do PDE, fiscalizar a sua implementação e o grau de execução, o que é consubstanciado por Gadotti (2000), quando refere que a gestão democrática da escola

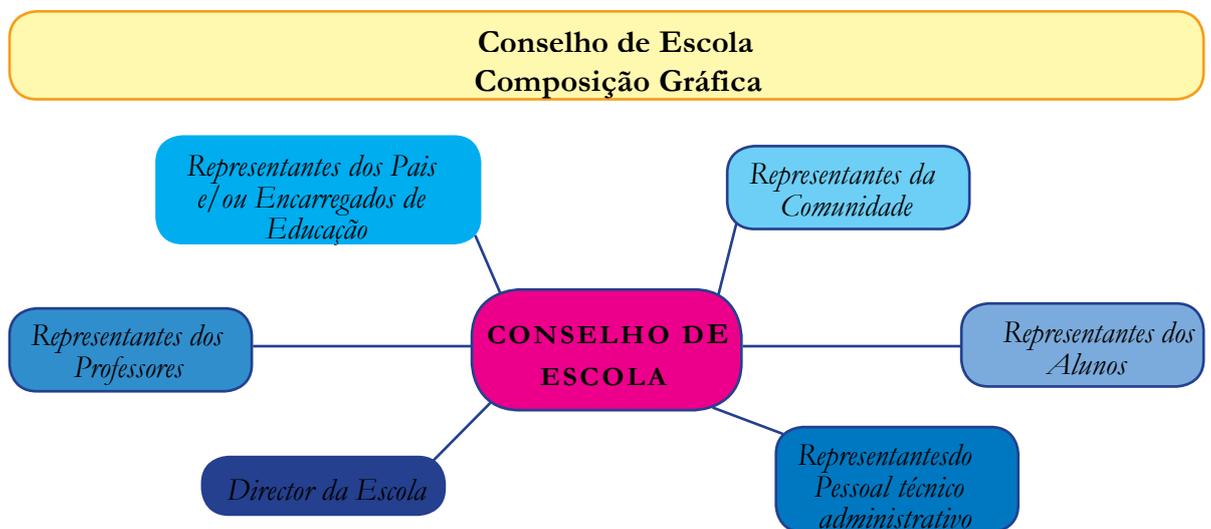
implica que a comunidade, os utentes da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática os pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projecto da escola.

O autor destaca a importância de “uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade” (Gadotti, 2000, p. 2)

MINEDH (2015, p. 10), sublinha que a criação do Conselho de Escola é da responsabilidade do Director da Escola, devendo ser criado, caso não tenha sido, até trinta (30) dias após o início do ano lectivo e, nos casos de revitalização do Conselho de Escola, esta deverá ter lugar até 45 dias após o início do ano lectivo, cessando funções com a tomada de posse do novo Conselho de Escola.

Graficamente, o Conselho de escola respeita a seguinte composição:

Figura 3: Composição do Conselho de Escola



Fonte: Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária. Direcção Nacional do Ensino Primário

Ainda de acordo com MINEDH (2015, p. 7), o número de membros que compõe o Conselho de Escola varia conforme o tipo de escola, que pode ser do Tipo 1, 2 e 3, segundo a ilustração constante na Tabela 1.

Tabela 1: Composição do Conselho de Escola

*Grupo	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
	(+ de 1500 alunos)	(500-1500 alunos)	(< 500 alunos)
	Vagas	Vagas	Vagas
Director da Escola	1	1	1
Representantes dos Professores	3	3	2
Representantes dos Alunos	4	4	3
Representantes do Pessoal Técnico Administrativo	1	1	1
Representante dos Pais/Encarregados Educação	8	8	6
Representantes da Comunidade	4	4	3
Total	21	21	16

Fonte: Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária. Direcção Nacional do Ensino Primário – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

O Conselho de Escola nas escolas primárias moçambicanas, segundo o Diploma Ministerial 46/2008 de 14 de maio, tem as seguintes funções: ajustar as directrizes e metas estabelecidas, a nível central e local, à realidade da escola; e garantir a gestão democrática, solidária e co-responsável.

Consta ainda no Diploma Ministerial 46/2008 de 14 de maio, que o Conselho de Escola nas escolas primárias moçambicanas tem como competências as seguintes:

Aprovar o Plano de Desenvolvimento da Escola e garantir a sua implementação;

Aprovar o Plano Anual da Escola e garantir a sua implementação;

Aprovar o Regulamento Interno da Escola e garantir a sua aplicação;

Apreciar a proposta do relatório de contas do Orçamento do Estado e outras receitas do ano anterior e apresentar as devidas recomendações;

Propor superiormente o calendário escolar, em casos de escolas com problemas específicos, nomeadamente calamidades naturais e outros;

Aprovar e garantir a execução de projectos de atendimento psico-pedagógico e material dos alunos, quando seja iniciativa da Escola; Elaborar e garantir a execução de programas especiais visando a integração da família-escola-comunidade; Pronunciar-se sobre as

infracções cometidas e medidas disciplinares a aplicar aos docentes, pessoal administrativo e outros trabalhadores e alunos da escola, sem prejuízo da confidencialidade do processo disciplinar; Aprovar relatórios anuais da escola; Pronunciar-se sobre o desempenho dos titulares de cargos de Direcção; Propor à entidade competente a exoneração ou nomeação do Director e de outros membros da Direcção da Escola, com fundamento em procedimento atentatório ao prestígio e dignidade da função ou incompetência grave; Substituir o presidente do conselho e/ou qualquer dos seus membros que não revelarem bom desempenho; Apreciar e decidir sobre as reclamações apresentadas pelos alunos, pais e encarregados de educação; Pronunciar-se sobre o aproveitamento pedagógico da escola; Apreciar a proposta dos melhores funcionários para distinção e premiação e; Persuadir aos pais/encarregados de educação e comunidade em geral prestarem apoio material e financeiro, sempre que necessário.

2.3.4 Novo Paradigma de Gestão da Escola

A partir da década de 1990 ocorreram profundas reformas políticas e económicas, que culminaram com transformações em todos os sectores da vida socioeconómica e cultural do país. Na área da educação, estas transformações despertaram a necessidade de adopção de um novo paradigma de gestão escolar, com vista o alcance do aperfeiçoamento do desempenho das escolas com implicações positivas nos resultados educacionais.

À luz dos princípios de gestão escolar democrática e descentralizada, foi concebido um modelo de planificação nas escolas públicas do ensino primário pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, denominado Plano e Desenvolvimento da Escola (PDE). Este plano “constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e acções fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro” (MINEDH, 2019, p. 5).

As transformações operadas foram oportunas, por um lado, por se entender que sempre a escola precisa repensar sobre que tipo de sociedade se pretende construir, pois ela tem participação preponderante na formação do carácter social dos indivíduos, e, portanto, tem em sua posse o poder de intervenção pelos mecanismos da educação, consolidar as relações sociais de acordo com os padrões exigidos pela sociedade (Nobre & Sulzart, 2018). Por outro lado, pelo facto de as dinâmicas de desenvolvimento político e económico no contexto paradigmático neoliberal demandarem uma efectiva transferência de competências técnico-profissionais aos alunos, na qualidade de cidadãos e de futuros profissionais, o que exige do

governo e da sociedade, maior empenho na oferta de um ensino com padrões aceitáveis de qualidade.

2.3.5 Formulação do PDE

A realização de qualquer actividade requer a observância de critérios. Relativamente ao PDE, dada a sua relevância e abrangência, suscita, em primeira instância, um suporte legal que permita legitimá-lo e imputar a obrigatoriedade na formulação, implementação e avaliação para posterior prestação de contas.

Em virtude de as etapas a observar na preparação de um PDE poderem ser negligenciadas, este processo impõe o recurso a um guião, que é a sequência de procedimentos, orientações e directrizes sobre as especificidades a ter em conta na formulação do plano. Ademais, o processo de formulação de um plano impõe a observação prévia e rigorosa dos procedimentos conducentes à sua implementação, abrindo a possibilidade para os ajustamentos necessários, de forma a minimizar eventuais falhas. Brasil (2006, p. 24) destaca cinco etapas que caracterizam o desenvolvimento do PDE desde a sua preparação, até à monitoria e avaliação, sistematizadas na Tabela 2.

Tabela 2: Etapas e procedimentos de desenvolvimento do PDE

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Preparação	Etapa em que a escola se organiza para a elaboração do PDE, define os passos a serem seguidos, identifica as responsabilidades, promove o estudo do manual e divulga o processo a toda a comunidade escolar.
Auto-avaliação (análise situacional ou diagnóstico)	Etapa em que é efectuado o levantamento sistemático de dados e informações sobre a qualidade da escola em seus diferentes aspectos. Nesta etapa, a escola reflecte sobre o significado desses dados e informações para obter uma melhor compreensão do que está sendo feito e do que deve ser feito para melhorar o seu desempenho. A auto-avaliação é condição indispensável para que a escola possa elaborar sua visão estratégica e seu plano de suporte estratégico.
Definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico	Etapa de elaboração da visão estratégica (valores, visão de futuro, missão e objectivos estratégicos da escola) e do plano de suporte estratégico (estratégias, metas e planos de acção) para a implementação dos objectivos estratégicos.
Execução	Etapa em que os planos de acção estabelecidos pela escola são implementados.
Monitoria e avaliação	Etapa de verificação da execução dos planos de acção, dos resultados alcançados e de adopção de medidas correctivas, quando necessário.

Fonte: Brasil (2006)

Como se pode depreender, o quadro de procedimentos orientador acima, ilustra a sequência de etapas preparatórias, directrizes e critérios, para o desenvolvimento de um PDE.

MINEDH (2019) arrola as duas principais etapas que envolvem a construção de um PDE, designadamente, a fase de auto-avaliação da escola e a fase de construção da visão estratégica da escola.

A fase de auto-avaliação da escola que serve para a escola identificar os seus problemas e respectivas causas, mediante um levantamento sistemático dos dados e informações sobre a escola. Nesta fase, através da análise FOFA são identificados os Pontos Fortes, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças, transmitindo à comunidade escolar a realidade da sua escola.

“Faz parte da fase de preparação do PDE, e permite à comunidade escolar um melhor conhecimento da sua escola. Esta ferramenta deve ser utilizada pelo director da escola, que actua como facilitador da dinâmica do grupo de coordenação do PDE em torno da auto-avaliação efectuada, de modo a permitir ao grupo definir as 8 fraquezas, as forças, as oportunidades e as ameaças com que a escola se confronta. A partir deste exercício, será mais fácil definir a visão estratégica da escola” (MINEDH, 2019, p. 7-8).

Segue-se a auto-avaliação “que culmina com a elaboração de um documento síntese da avaliação efectuada, condição indispensável para que a escola possa elaborar a sua visão estratégica e o seu plano de suporte estratégico” (MINEDH, 2019, p. 8).

A auto-avaliação, segundo MINEDH (2019) deve incidir sobre as áreas como: (a) historial da escola; (b) funcionamento da escola; (c) infraestruturas escolares; (d) recursos humanos, (e) composição do corpo directivo; (f) recursos financeiros da escola, (g) efectivos e rendimento escolares (considerar o diagnóstico das competências de leitura, escrita e cálculo); (h) efectivos escolares; (i) pessoal docente; e (j) pessoal não docente. No final da auto-avaliação estas áreas e respectiva avaliação devem constar no documento síntese.

Terminada a autoavaliação, segue-se a **fase de construção da visão estratégica da escola**, que dá início à construção do PDE. Segundo MINEDH (2019, p. 9), nesta etapa,

“a escola identifica a sua visão de futuro ou o perfil de sucesso que deseja alcançar no futuro, a sua missão, que constitui a sua razão de ser, os valores que defende e objectivos estratégicos, isto é, os grandes alvos a serem alcançados num período de três a cinco anos”. Definem nesta fase a Visão, Missão e Valores que norteiam a existência da escola.”

Ainda nesta etapa são definidos os objectivos estratégicos a serem alcançados num dado período. A propósito, MINEDH (2019, p. 10) refere que “reflectem aquelas poucas prioridades estratégicas (em geral, não mais do que três ou quatro), ligadas à visão de futuro e à missão da escola, que direccionarão o seu trabalho, galvanizando o compromisso da equipa e determinando para onde a escola deve prioritariamente dirigir os seus esforços”. Assim, os objectivos estratégicos, ainda segundo MINEDH (2019), devem ser claros e realizáveis no horizonte temporal do PDE, operacionalizados seguindo determinadas estratégias, alcançando metas, indicadores e resultados esperados. Os objectivos estratégicos devem ser claros e concretos, passíveis de ser expressos em acções.

Entretanto, ainda de acordo com MINEDH (2019), a definição do objectivo estratégico, deve-se consubstanciar nas três dimensões previstas no Manual de Padrões e Indicadores de Qualidades para as Escolas Primárias e Centros de Alfabetização e Educação de Adultos, designadamente:

- a) Planificação, Administração e Gestão Escolar
- b) Infraestruturas, Equipamentos e Ambiente Escolar e;
- c) Processo de Ensino – Aprendizagem.

Este é o conjunto de acções preparatórias, que garantem a criação do PDE que, no paradigma de gestão descentralizada da escola, constituem um dos instrumentos importantes e necessários para auxiliar os gestores no desempenho eficaz do processo de gestão de suas respectivas escolas.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

As pesquisas científicas têm por finalidades dar respostas a situações anómalas, com recurso a procedimentos científicos, partindo sempre de “um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 43). Assim, o presente capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adoptados, tendo em vista o alcance dos resultados desta pesquisa.

3.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa, no que concerne à abordagem é qualitativa pois, segundo Marconi & Lakatos (2003), um estudo é qualitativo quando investiga o que está por detrás de certos comportamentos, atitudes, acções, opiniões e convicções das pessoas. Daí que se tenha optado por este tipo de pesquisa à luz do conceito acima e porque pretende-se analisar as acções, opiniões e percepções dos membros da comunidade escolar sobre o desenvolvimento do PDE nas escolas do ensino primário do Município da Matola.

Relativamente à pesquisa de base e preparação, esta é uma pesquisa bibliográfica, pois antes da sua realização o autor percorreu uma vasta literatura e fontes documentais. A propósito, Marconi & Lakatos (2003, p. 158) referem que “antes de iniciar qualquer pesquisa de campo, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais, que sirvam de suporte à investigação projectada”. Assim, concordando com esta assunção, o autor consultou várias fontes documentais como o Plano Estratégico de Educação 2012-16, o Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária, o Guião de Apoio à Elaboração do PDE das escolas primárias, as Leis 4/83 de 23 de Março e 6/92 de 6 de Maio e os Diplomas Ministeriais 54/2003 de 28 de Maio e nº 4/2008, de 14 de Maio.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, também, recorreu-se ao estudo de campo e à pesquisa explicativa.

No concernente ao estudo de campo, Gil (2008, p. 57), lembra que estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, tendo em vista, de acordo com Marconi & Lakatos (2003, p. 186), conseguir “informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta...”. Nesta pesquisa o estudo de campo serviu para colectar informações, a partir da comunidade escolar do ensino primário público do

município da Matola, para alcançar entendimento das dinâmicas organizacionais e sociais com relação ao desenvolvimento do PDE e sua implicação na gestão da escola primária pública.

Por seu turno, a pesquisa explicativa, permitiu a identificação das fraquezas e dos pontos fortes, dentro das interações no seio das comunidades escolares estudadas que, explicam o desempenho da gestão escolar das mesmas, em concordância com o posicionamento de Gil (2008, p. 28) que refere ser a finalidade central da pesquisa explicativa, identificar os factores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenómenos.

3.2 Método de estudo

A realização de qualquer actividade, racionalmente, apoia-se em algum método. E, Marconi & Lakatos (2003, p. 83) assumem que “método é o conjunto das actividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objectivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Gil (2008, p. 8), por sua vez, define método “como o caminho para se chegar a determinado fim” enquanto método científico é “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adoptados para se atingir o conhecimento”.

O principal método de estudo desta pesquisa é o de estudo de caso que, para Yin (2001), é uma investigação empírica de um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, preservando das características holísticas, buscando compreender a dimensão e amplitude dos fenómenos e dos eventos da vida real, como sejam, ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, entre outros.

A concepção de estudo do caso acima defendida por Yin (2001) encaminhou o processo do presente estudo. Daí que, nesta pesquisa, a escolha do método de estudo de caso prendeu-se com a necessidade de compreender as movimentações e envolvimento da comunidade escolar no desenvolvimento do PDE nas escolas do ensino primário público do município da Matola.

3.3 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Para uma pesquisa, cuja recolha de dados ou informação não sejam apenas por observação, é necessário que sejam indicados os meios pelos quais a mesma foi realizada. Portanto,

“devem-se anexar ao projecto os instrumentos referentes às técnicas seleccionadas para a colecta de dados” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 226).

Entretanto, Gerhardt & Silveira (2009) consideram o instrumento de pesquisa, um meio utilizado pelo pesquisador, para a colecta de dados e, apresentam como exemplos, questionários, entrevistas, dentre outros.

Para esta pesquisa, fez-se a recolha de dados primários e secundários. Os dados primários foram recolhidos pelo pesquisador ao representante da DNEP, aos directores escolares, professores e representantes da comunidade nos conselhos de escola, enquanto os secundários, baseiam-se em documentos como, a matriz de elaboração dos Planos de Desenvolvimento da Escola recolhido na DNEP e os planos (PDE) recolhidos nas escolas.

No respeito à recolha dos dados primários desta pesquisa recorreu-se a três instrumentos, designadamente o inquérito por questionário, inquérito por entrevista e o guião de observação.

Entretanto, em virtude do pré-teste, dos instrumentos, ter demonstrado haver indisponibilidade por parte dos responsáveis da Direcção Nacional do Ensino Primário (DNEP), bem como dos directores das escolas, justificou a utilização do inquérito por questionário. Por seu turno, a presença de alguns membros da comunidade no Conselho de Escola e de Professores, embora em pequeno número, devido às medidas de prevenção e controlo da COVID-19, suscitou a utilização do inquérito por entrevista para este grupo de respondentes. Por último, o guião de observação foi usado para aferir os níveis de concretização do PDE pelas escolas. Para complementar a simples observação dos níveis de concretização do PDE pelas escolas recorreu-se à técnica de análise documentos, em virtude de um PDE ser um documento orientador das actividades que contribuem para o aperfeiçoamento da gestão das escolas. A conjugação destes instrumentos, para a pesquisa, permitiu uma triangulação entre os dados obtidos a partir das diferentes técnicas de recolha de dados.

3.3.1 Inquérito por questionário

Para efeitos desta pesquisa formularam-se dois inquéritos por questionário com perguntas e respostas que garantiram a análise e comparação. Segundo Marconi & Lakatos (2003, p. 201), anexo ao questionário “deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse

do receptor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”.

Procedendo em concordância com as autoras, em cada inquérito por questionário, consta uma nota explicativa dos propósitos da pesquisa, o qual foi entregue em mão aos respectivos respondentes.

O inquérito por questionário, ao representante da DNEP é constituído por perguntas fechadas, relacionadas com a adopção e o enquadramento normativo do PDE e uma pergunta aberta requerendo algum comentário sobre a utilidade do PDE na gestão da escola. O inquérito por questionário aos directores, da amostra, é constituído por perguntas enquadradas em quatro variáveis ou dimensões. A primeira dimensão apresenta perguntas fechadas relativas à caracterização da escola e aos dados pessoais dos informantes enquanto a segunda dimensão identifica a estratégia de gestão adoptada pela escola e o grau de participação da comunidade escolar. A terceira dimensão busca aferir o grau de percepção sobre o PDE como ferramenta de gestão da escola pelos respectivos directores enquanto a quarta e última dimensão busca compreender o grau de conhecimento dos critérios de desenvolvimento do PDE pelos directores.

De seguida apresenta-se a tabela com estrutura e conteúdo do referido inquérito por questionário.

Tabela 3: Estrutura e conteúdo do inquérito por questionário ao gestor da DNEP

Partes	Dimensões	Objectivos específicos	Questões
I	Dados Gerais	Instituição e sua localização; Género do respondente; Tempo de serviço no sector/instituição; Tempo de serviço como Gestor do Sector/Intituição.	1, 2, 3 e 4
II	Dados sobre o PDE	Aferir as motivações que levaram à adopção do PDE por parte da instituição; Aferir o suporte normativo ou legal que regula o desenvolvimento do PDE nas escolas; Aferir a opinião do gestor sobre a utilidade do PDE na Administração e Gestão da escola em geral.	5, 6 e 7

Tabela 4: Estrutura e conteúdo do inquérito por questionário aos directores escolares

Partes	Dimensões	Objectivos específicos	Questões
I	Dados Gerais	Caracterizar a escola, o corpo docente e não docente, identificar o género e o cargo do respondente, seu grau académico, tempo de serviço na Educação e tempo de serviço como gestor na escola.	1 e 2
II	Estratégia de Gestão da Escola	Aferir as estratégias de gestão da escola; Aferir os procedimentos usados, visando o envolvimento da comunidade escolar e a gestão na escola. Aferir como tem sido feita a resolução de assuntos ou gestão de conflitos relacionados com as questões da escola;	3, 4 e 5
III	Percepção dos Gestores sobre o PDE	Aferir sobre a existência do PDE na escola Aferir sobre o modo ou por quem como foi desenvolvido; Aferir sobre o papel da Comunidade Escolar no desenvolvimento do PDE na óptica dos gestores.	6, 7 e 8
IV	Desenvolvimento do PDE	Aferir as dificuldades sobre o processo de desenvolvimento do PDE; Aferir o grau de envolvimento do Conselho de Escola, no desenvolvimento do PDE na escola; Aferir o grau de intercâmbio entre as escolas da ZIP; Aferir os procedimentos do gestor em caso de notificação pela comunidade escolar de falhas no desenvolvimento do PDE.	9, 10, 11 e 12
V	Implementação do PDE	Aferir a avaliação feita pelo gestor com relação ao actual PDE da escola; Aferir a avaliação feita pelo gestor relativamente ao contributo do PDE para a gestão da sua escola; Aferir o sentimento do gestor quanto à utilidade do PDE na Administração e Gestão da escola em geral.	13, 14 e 15

A operacionalização do inquérito por questionário foi feita por meio de um questionário, uma técnica de pesquisa, “composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (Gil, 2008, p. 121). Esta técnica é constituída “por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 201).

A propósito da utilidade e validade, Gil (2008), assim como Marconi & Lakatos (2003) defendem que, esta técnica é a mais usada por assegurar a eficácia e racionalidade na obtenção de informações relevantes e garantir anonimato do respondente.

A técnica de questionário desta pesquisa é constituída por dois tipos de perguntas, sendo a caracterização da escola, de carácter descritivo enquanto nas restantes dimensões são perguntas de escolha múltipla procurando recolher todas as informações que a técnica da pesquisa preconiza. Esta técnica permitiu ainda, uma recolha de dados fiáveis, pois o respondente fica desinibido e com confiança, em virtude de ter, apenas, o instrumento diante de si. Ademais, estas informações facilitam uma triangulação com os outros dados e informações recolhidos através de outros instrumentos e técnicas durante o processo de análise de dados.

3.3.2 Inquérito por entrevista

Esta pesquisa apresenta dois inquéritos por entrevista, dos quais, um destinado aos professores e outro aos membros da comunidade no Conselho de Escola.

O inquérito por entrevista aos professores é constituído por três dimensões. A primeira dimensão apresenta perguntas fechadas relativas à identificação da escola e aos dados pessoais dos informantes enquanto a segunda dimensão busca aferir a visão ou entendimento dos professores quanto às estratégias de gestão escolar em curso na escola. A terceira e última dimensão procura aferir o grau de conhecimento do PDE da escola, pelos professores nas suas várias etapas de desenvolvimento.

De seguida apresenta-se a tabela com estrutura e conteúdo do inquérito por entrevista para professores.

Tabela 5: Estrutura e conteúdo do inquérito por entrevista aos professores

Partes	Variáveis/dimensões	Objectivos específicos	Questões
I	Dados Gerais	Identificar a escola, o género (masculino ou feminino) do respondente, grau académico e tempo de serviço na escola.	1, 2, 3, 4
II	Estratégias de Gestão Escolar	Aferir sobre o tipo de gestão em prática na escola; Aferir sobre a gestão do fundo do ADE; Aferir sobre a gestão do fundo de contribuições dos pais e encarregados de educação na escola; Aferir o grau de envolvimento dos professores nos processos de gestão da escola; Aferir o grau de envolvimento da comunidade escolar no processo de tomada de decisões na escola; Aferir os procedimentos da direcção da escola com vista à implementação cabal do currículo.	5, 6, 7, 8, 9, 10
III	Conhecimento do PDE pelos professores	Aferir o grau de conhecimento do PDE vigente na escola; Aferir sobre o conhecimento das etapas de desenvolvimento do PDE.	11, 12
IV	Desenvolvimento do PDE	Aferir o grau envolvimento da comunidade escolar (professores, alunos, pais e encarregados de educação) no desenvolvimento do PDE da escola; Avaliar o intercâmbio com as escolas da ZIP no processo do desenvolvimento do PDE.	13, 14
V	Grau de implementação do PDE	Avaliar a implementação do actual PDE da escola; Avaliar a contribuição do PDE no processo de gestão da escola.	15, 16

O inquérito por entrevista aos Membros do Conselho de Escola, por sua vez, é também constituído por três dimensões. A primeira dimensão apresenta perguntas fechadas relativas à identificação da escola e aos dados pessoais dos informantes enquanto a segunda dimensão

busca aferir o grau de conhecimento pelos membros do Conselho de Escola, no que concerne às estratégias de gestão implementadas pela escola. A terceira e última dimensão, busca aferir o grau de entendimento sobre o PDE pelos professores, bem como a sua envolvência no desenvolvimento do mesmo em suas diversas etapas.

De seguida apresenta-se a tabela com estrutura e conteúdo do inquérito por entrevista para os membros da comunidade no Conselho de Escola.

Tabela 6: Estrutura e conteúdo do inquérito por entrevista ao membro da comunidade no Conselho de Escola.

Partes	Variáveis/dimensões	Objectivos específicos	Questões
I	Dados Gerais	Identificar a escola, o género (masculino ou feminino) do respondente, seu grau académico, tempo de trabalho na escola.	1, 2, 3, 4
II	Estratégias de Gestão Escolar	Aferir sobre o tipo de gestão em prática na escola e o nível de participação da comunidade na gestão escolar; Aferir sobre a gestão do fundo do ADE Aferir sobre a gestão do fundo de contribuições dos pais e encarregados de educação na escola Aferir sobre o grau de envolvimento da comunidade escolar no processo de tomada de decisões na escola; Aferir sobre o sentimento de pertença da comunidade pela escola; Aferir os procedimentos da direcção da escola com vista ao desenvolvimento efectivo da escola.	5, 6, 7, 8, 9, 10
III	Grau de conhecimento do PDE	Aferir o grau de conhecimento do PDE vigente na escola.	11
IV	Desenvolvimento do PDE	Abordar a sua participação no desenvolvimento do PDE da escola; Aferir o nível de acolhimento das propostas da comunidade Escolar pelos Gestores da Escola em relação ao desenvolvimento do PDE?	12, 13
V	Grau de Implementação do PDE	Avaliar a implementação do actual PDE da escola? Aferir a contribuição do PDE na gestão da escola?	14, 15

Para a operacionalização dos dois inquéritos por entrevista foi usada a técnica de entrevista que, segundo Marconi & Lakatos (2003, p. 195), “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”, portanto, “um procedimento utilizado na investigação social, para a colecta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 195).

Entretanto, Gil (2008, p. 109), por sua vez, define a entrevista como “uma técnica utilizada para a colecta de dados onde o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objectivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”.

Em concordância e, pela convergência e complementaridade das abordagens dos autores arrolados, relativamente ao conceito de entrevista, nesta pesquisa, esta técnica é constituída por perguntas abertas e semi-abertas de modo a reunir todas as informações que o respectivo instrumento da pesquisa preconiza. O uso desta técnica garantiu uma recolha de dados fiáveis, pois, permitiu reduzir significativamente a pressão sobre os respondentes em virtude de estes, confrontarem-se apenas com o entrevistador, sob garantia de sigilo absoluto, permitindo e, por vezes, incentivando o entrevistado a falar livremente sobre as questões que lhe foram sendo apresentadas como desdobramentos do tema principal.

As respostas resultantes ofereceram ao pesquisador, as condições para efectivar uma triangulação, com os dados e informações, recolhidos por meio de outros instrumentos e técnicas ao longo do processo de análise de dados.

Assim, para o conselho de escola, solicitou-se um entrevistado e para o caso dos representantes dos professores, solicitou-se a presença de três professores em cada uma das escolas da amostra. Assim se procedeu por se entender que os professores reúnem uma vinculação mais significativa com a comunidade escolar e seus constituintes capazes de fornecer informações mais sólidas para consubstanciar a pesquisa.

3.3.3 Guião de observação

O guião de observação é o terceiro instrumento usado para recolha de dados nas escolas EPC do município da Matola e teve como finalidade recolher elementos que permitiram avaliar o grau de implementação do PDE nas escolas, por cruzamento com as informações recolhidas através de outros instrumentos e técnicas de recolha de dados.

Este guião de observação é constituído por duas variáveis ou dimensões, compostas por itens ou questões fechadas. A primeira variável ou dimensão, busca aferir as estratégias usadas na

gestão das EPC. Nesta dimensão, a finalidade é constatar a existência do PDE na escola e aferir a existência de relatórios e actas das deliberações nos vários de intervenientes na escola.

A segunda variável ou dimensão refere-se à Avaliação da Implementação do PDE na escola. Nesta dimensão, procura-se encontrar a compatibilidade entre objectivos definidos pelo PDE, e as respostas dos inquiridos, com a realidade vigente na escola (por exemplo, a existência de electricidade, água canalizada, climatização e internet; infraestruturas como instalações sanitárias para alunos, instalações sanitárias para professores, número de salas de aula, sala de professores, campos e salões de jogos, sala informática, recreio/espço de convívio para os alunos, espaço de convívio para os professores e cantina escolar; e serviços de apoio como serviços administrativos/direcção, mobiliário compatível com o número de alunos, quadro e giz/marcador nas salas de aula, materiais didáticos como mapas, globos, planisférios, dicionários, biblioteca, etc.)

De seguida apresenta-se a tabela com estrutura e conteúdo do guião ou roteiro de observação.

Tabela 7: Estrutura e conteúdo do roteiro da observação

Partes	Variáveis/dimensões	Objectivos específicos	Questões
I	Estratégias usadas na gestão das EPC	Existência ou não do PDE; Existência de Relatórios ou Actas das deliberações nos vários níveis de intervenientes;	
II	Avaliação da implementação do PDE	Compatibilidade entre objectivos do PDE e a realidade vigente na escola (Infraestruturas planificadas e serviços e o acesso aos mesmos.	

Operacionalizando o guião de observação foi usada a observação, sua técnica respectiva que, segundo Marconi & Lakatos (2003, p. 190) é “uma técnica de colecta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Entretanto, as autoras acrescentam que esta técnica, “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos que se desejam estudar” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 190).

Ainda de acordo com Marconi & Lakatos (2003, p. 191), “na investigação científica recorre-se a vários preceitos de observação, que variam de acordo com as circunstâncias”. Assim, a observação realizada pelo autor, foi uma observação não participante.

3.4 População, amostra e sua caracterização

O universo ou população da pesquisa, segundo Marconi & Lakatos (2003, p. 223), é o “conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”. Enquanto a amostra, “é o subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (Gil, 2008, p. 90).

3.4.1 População

A realização de uma pesquisa de campo pressupõe a sua delimitação no espaço e no tempo bem como a sua exequibilidade devido a vários factores, tais como os socioeconómicos e de mobilidade que tem envolvido as pesquisas. Tendo em conta estes pressupostos, a população desta pesquisa devia ser constituída por todas as escolas do ensino primário no país, contudo, por se mostrar impraticável devido ao tempo disponível para desenvolver a dissertação e os factores económicos, a sua realização ficou resumida ao município da Cidade da Matola por ser o local de residência do pesquisador.

Matola é uma unidade administrativa local do Estado moçambicano localizada na região sul de Moçambique, e inserida na Província de Maputo, criada em 2013 através da lei 26/2013 de 28 de dezembro. Esta parcela geográfica coincide com o município que ostenta o mesmo nome e em simultâneo é a capital da província de Maputo.

Segundo MINEDH (2020), o município da Matola conta com 92 escolas do ensino primário, em que 70 (76.09%) delas pertencem ao sector público, servidas por 2.990 professores, dos quais 1.090 do género masculino e 2.204 do género feminino e 22 (23,91%).

No entanto, o universo deste estudo é constituído pelas 70 escolas primárias do sector público do Município da Matola e na impossibilidade de pesquisar o universo de escolas escolheu-se uma amostra.

3.4.2 Amostra da pesquisa

Na presente pesquisa, a amostra foi extraída do universo de 70 escolas referidas anteriormente e foi constituída por uma amostragem probabilística aleatória simples.

A partir da amostragem probabilística aleatória simples das ZIP, implicou colocar todas as ZIP de cada uma das áreas geográficas do município da Matola, no mesmo leque de probabilidades de fazer parte da amostra. Assim, foram criados três critérios para o agrupamento das ZIP, respeitando a divisão administrativa a nível municipal, mormente, os

postos administrativos da Matola-sede, Machava e Infulene. Em cada posto administrativo, foi extraída uma ZIP, seguindo os procedimentos regulares de selecção de elementos da amostra por “método da lotaria”. Por conveniência, em cada ZIP, foi escolhida e separada intencionalmente a escola-sede da respectiva ZIP e, com recurso ao sorteio foi escolhida uma segunda escola, perfazendo duas escolas em cada uma das ZIP. No final deste processo foram apuradas oito escolas distribuídas pelos três postos administrativos do município da Matola sendo quatro delas no Posto Administrativo da Matola-sede, duas das quais integradas na ZIP 1 e outras duas integradas na ZIP 7; duas escolas pertencentes à ZIP 18 no Posto Administrativo da Machava e duas escolas pertencentes à ZIP 12, no Posto Administrativo do Infulene que passaram a constituir a amostra da pesquisa.

Todavia, é de referenciar que em virtude de problemas relacionados com o actual contexto mundial caracterizado pela pandemia do COVID-19 e a conseqüente propagação, as escolas vêm funcionando com limitações e fraca presença do pessoal docente e não docente, bem como dos representantes dos pais e encarregados de educação. Face a este cenário incomum, a amostra escolhida não é muito representativa, mas serviu para aferir as principais práticas relativas à gestão escolar, mormente, o desenvolvimento do PDE e o grau de envolvimento da comunidade escolar na gestão das escolas primárias públicas ao nível do município da Matola.

3.4.3 Caracterização da amostra da pesquisa

Conforme já referido, a amostra desta pesquisa é constituída por oito escolas públicas do Município da Matola envolvendo os seus gestores, alguns professores e membros do Conselho de Escola respectivos. De seguida, apresenta-se a caracterização da amostra da pesquisa começando pelo perfil dos gestores, professores e membros do Conselho de Escola e finalmente a tabela que resume as características gerais das oito escolas.

a) Perfil dos dos respondentes da pesquisa

Os instrumentos de recolha de dados, utilizados na presente pesquisa iniciam com a recolha de algumas informações gerais sobre os três públicos respondentes dos inquéritos por questionário e entrevista, designadamente: gestores escolares, professores e membros da comunidade no Conselho da Escola.

Relativamente aos gestores, dos oito inquiridos, cinco são do sexo masculino e três do sexo feminino, o correspondente a 62,5% e 37,5% da amostra, respectivamente enquanto no que concerne à formação académica destes respondentes, cinco (62,5%) possuem o grau de licenciatura enquanto três (37,5%) possuem o grau de mestre. No que se refere aos licenciados é de referenciar que três dos cinco gestores são do sexo masculino enquanto dois são do sexo feminino. O gráfico 1 ilustra claramente que todos os detentores destes cargos nas escolas possuem formação superior, maioritariamente com o grau de licenciatura e, sem doutores.

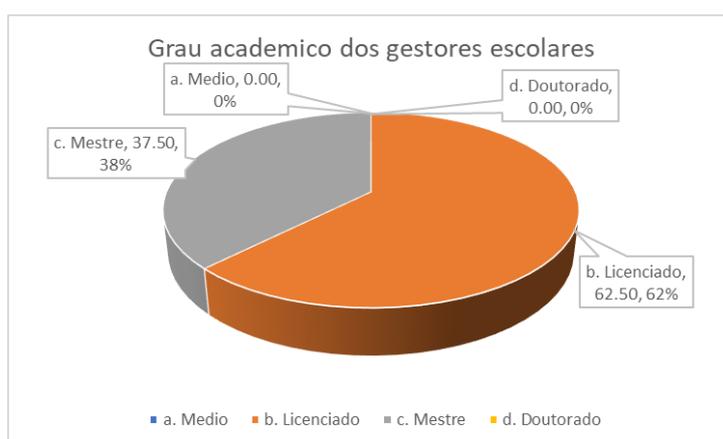


Gráfico 1: Grau académico dos gestores escolares

No que toca ao tempo de serviço dos respondentes na escola, dos oito gestores inquiridos, dois (25%) afirmaram que têm um curto período de ligação com a escola, ou seja, estão a 1 e 3 anos, tempo que coincide com o período de exercício do cargo de director da escola. Entretanto, um director (12,5%) afirmou que está em serviço na escola no intervalo entre 4 e 6 anos e um outro (12,5%), indicou o intervalo de 7 a 9 anos. Finalmente, quatro gestores (50%) indicaram possuir ligação com a escola por um período de 10 ou mais anos, conforme ilustração contida no gráfico 2.

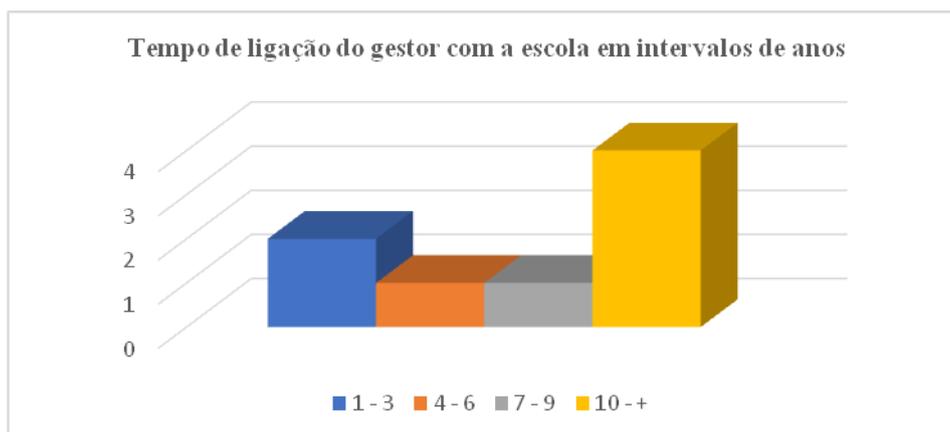


Gráfico 2: Tempo de ligação entre o gestor escolar e a respectiva escola

Quanto ao período de exercício do cargo de director da escola, dois (25%) dos inquiridos, exercem o cargo no período compreendido entre 1 e 3 anos enquanto três gestores, correspondendo a 37,5%, exercem o cargo ao longo do período de 4 a 6 anos e os restantes três (37,5%) estão a exercer o cargo num período compreendido entre 7 e 9 anos.

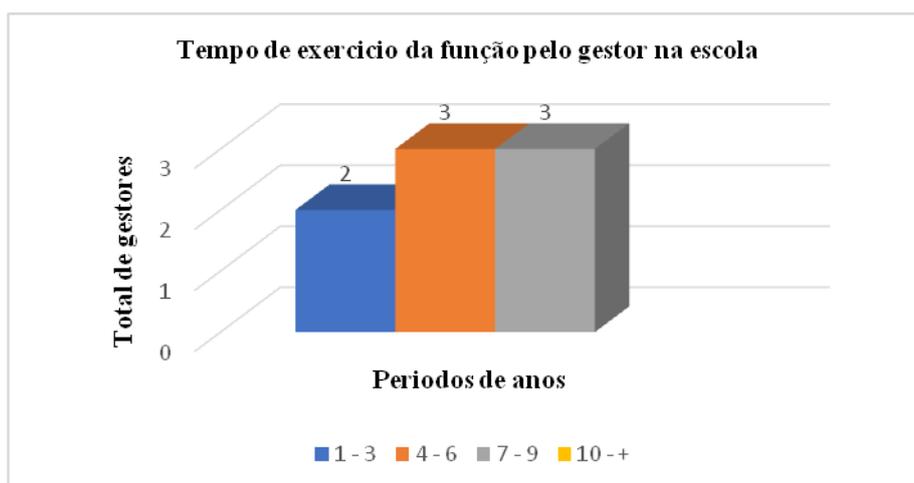


Gráfico 3 - Gestores exercendo o cargo na escola por intervalos de anos

Assim, conforme a ilustração gráfica, seis (75%) gestores inquiridos, exercem o cargo de director nas respectivas escolas num período compreendido ente 4 a 9 anos, o que é relevante, tendo em conta a perspectiva de maior conhecimento da realidade da escola, mas também pode constituir um factor de estagnação da própria escola, por poder fomentar a letargia e o conformismo ao gestor. Porém, embora os restantes 25% tenham pouco tempo como gestores na escola, pode se colher vantagens por haver espaço que permita aos novos gestores imprimir maior dinamismo no desenvolvimento das respectivas escolas.

Os dados gerais referentes aos 24 professores entrevistados, por sua vez, indicam que quinze (62,5%) são do sexo masculino e nove (37,5%) do sexo feminino conforme ilustração no gráfico 4.



Gráfico 4: Distribuição de professores por sexo

Deste total, 12 (50%) dos entrevistados possuem o nível médio de formação profissional e os restantes 12 (50%), possuem o nível de licenciatura.

Quanto ao tempo de serviço dos entrevistados exercendo a docência na escola, sete (29,17%) indicaram ter uma ligação por um período de 1 a 3 anos enquanto catorze (58,33%) disseram que estão em serviço na escola no período de 4 a 6 anos. Finalmente, um último grupo constituído por três (12,5%) professores indicou que está ligado a escola por um período de 7 a 9 anos. Observando o gráfico 4, a maior parte dos entrevistados num total de catorze (58,33%) professores, tem um tempo médio de ligação com a escola, entre 4 e 6 anos.

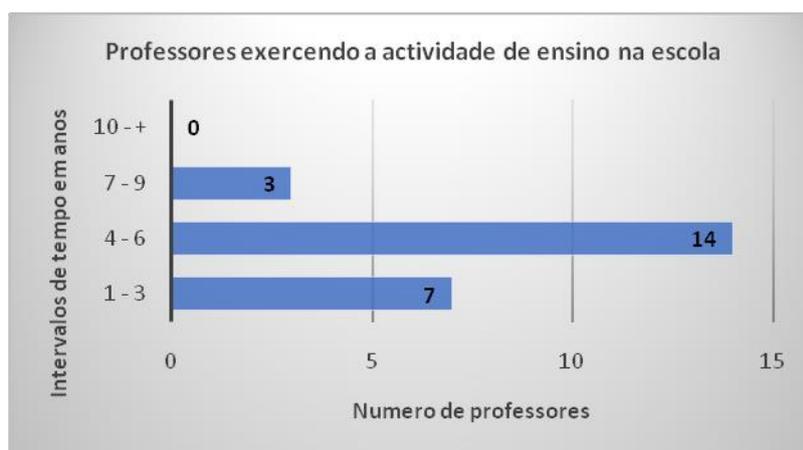


Gráfico 5: Exercício da actividade de ensino pelo professor na escola por intervalos de anos

O tempo de trabalho do professor exercendo a docência na escola, é relevante pois quanto mais extenso for, mais profundo é o seu conhecimento sobre a realidade da escola, sobretudo

a pedagógica e, certamente detém as rotinas de funcionamento da escola. Porém alguns estão a relativamente pouco tempo ligados à escola, mas não é menos importante porque podem contribuir com novas dinâmicas e novas experiências favoráveis à escola.

Relativamente aos membros da comunidade no Conselho de Escola, é de referir que foram entrevistados oito representantes, sendo um em cada uma das escolas componentes da amostra. Assim, no tocante aos dados gerais, sete (82,5%) são do sexo masculino enquanto um (12,5%), é do sexo feminino.

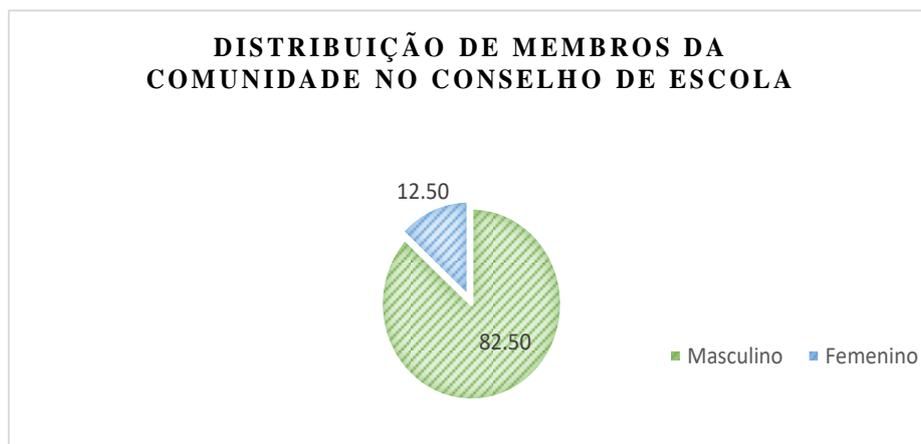


Gráfico 6: Membros da comunidade no Conselho de Escola por sexo

Esta distribuição conforme claramente ilustrado no gráfico 6 mostra claramente a hegemonia masculina no que toca a representação das comunidades nos conselhos de escola das instituições onde decorreu a pesquisa.

Quanto ao tempo dos respondentes como membros do Conselho de Escola, seis (75%) afirmaram ter uma ligação ao Conselho de Escola, por um período entre 1 e 3 anos, enquanto dois (25%) integram o Conselho por um período de 4 a 6 anos, conforme ilustração no gráfico 7.

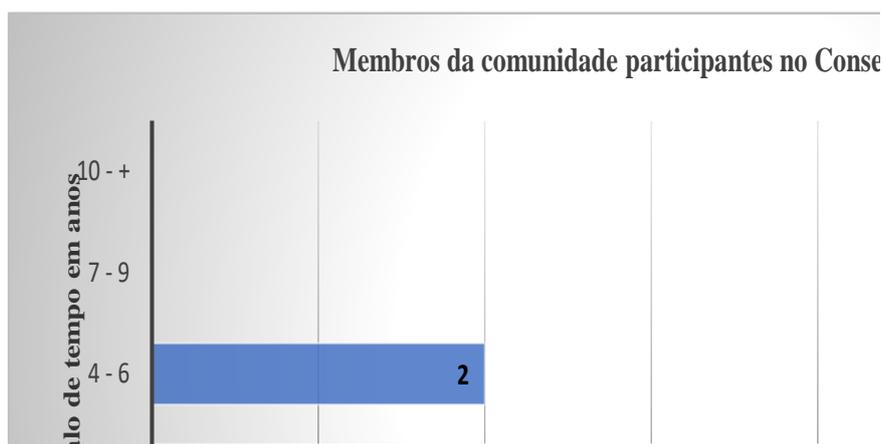


Gráfico 7: Tempo de participação do membro da comunidade no Conselho de Escola

A maior parte dos representantes da comunidade no conselho de escola, permanece menos de 4 anos, como resultado da implementação dos processos democráticos, como também pela mobilidade dos seus educandos, que os obriga a renunciar a sua integração no Conselho de Escola.

b) Escolas participantes do estudo

As oito escolas da amostra da pesquisa, distribuídas pelos postos administrativos do município da Matola, apresentam características segundo a ilustração constante na Tabela 8.

Tabela 8: Localização e composição da amostra

Posto	ZIP	Escola	Localização	Ciclos	PESSOAL								
					Docente			Administrativo			Alunado		
					Fem	Masc	Total	Fem	Masc	Total	Fem	Masc	Total
Matola-sede	1	EPC 30 Janeiro	Matola A-Av. Uniao Africana	3	38	27	65	3	5	8	1712	1878	3590
		EPC Matola A	Cidade Matola-Av. Ngungunhane	3	40	30	70	1	1	2	2339	2383	4722
	7	EPC Sikwama	B. Sikwama-Av. das Industrias	3	28	12	40	4	2	6	898	967	1865
		EPC 8 de Marco	B.Tsalala-Av. Carlos Tembe	3	38	26	64	4	2	6	2031	2148	4179
Infulene	12	EPC Intaka	Bairro Intaka	3	44	32	76	2	0	2	2339	2444	4783
		EPC Muhalaze	Bairro Muhalaze	3	58	41	99	2	1	3	4013	4110	8123
Machava	18	EPC Machava A	Bairro Infulene	3	30	17	47	4	1	5	1073	938	2011
		EPC 5 de Fevereiro	Bairro Trevo	3	17	13	30	4	1	5	762	755	1517
Total					293	198	491	24	13	37	15167	15623	30790

Fonte: Adaptado pelo autor

Na Tabela 8, apresenta-se a totalidade das escolas aonde se realizou o estudo, partindo do Posto Administrativo, ZIP, localização, tipo de escola e ciclos que lecciona, números e

distribuição dos professores por sexo, pessoal administrativo e os alunos incluindo os respectivos totais na última coluna da tabela.

3.5 Administração/aplicação dos instrumentos da pesquisa

Antes da pesquisa de campo, foi aplicado o inquérito por questionário ao responsável da DNEP para aferir sobre alguns aspectos inerentes ao PDE para melhor fluidez da pesquisa.

Indo à pesquisa no terreno, antes da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, que decorreu em oito escolas, o autor solicitou aos directores a autorização para a aplicação dos instrumentos. O primeiro instrumento, o inquérito por questionário, foi aplicado a oito directores e, o segundo instrumento, o inquérito por entrevista, foi aplicado a vinte e quatro professores e a oito membros do Conselho de Escola, de ambos os sexos. O terceiro instrumento, o guião de observação, foi aplicado nas oito escolas.

Depois da apresentação e autorização para realizar a recolha de dados, o pesquisador agendou encontros preliminares com cada um dos directores, com os professores entrevistados e com os membros do conselho de escola, onde debruçou-se sobre a sua pretensão, pedindo a sua participação da pesquisa, assegurando às fontes, a observância do sigilo e outros aspectos de ética.

Devido às restrições impostas pelo COVID-19, as entrevistas foram realizadas respeitando escrupulosamente o protocolo estabelecido pelo Ministério da Saúde, enquanto a observação decorreu através das visitas às escolas, na companhia de um funcionário administrativo, ou professor membro do Conselho de Escola.

O inquérito por questionário foi aplicado primeiro ao responsável da DNEP e em seguida aos directores das escolas participantes na pesquisa.

O inquérito por entrevista foi aplicado primeiro aos professores e depois aos membros da comunidade no Conselho de Escola.

O guião de observação foi aplicado para aferir o que pode ser prioritário para a escola, bem como o grau de implementação do PDE pela escola, observando a realidade e confrontando-a com o planificado.

3.6 Técnicas de análise de dados

Técnicas, segundo Marconi & Lakatos (2003, p. 64), são “...um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência, ou seja, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos”. As autoras ressaltam ainda que são “...a parte prática de colecta de dados” enquanto o processo de análise de dados é definido por Kerlinger

(1980), como citado em Zanella (2013, p. 123), como “a categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados”, cujo objectivo, é “reduzir grandes quantidades de dados brutos a uma forma interpretável e mensurável” (Zanella, 2013, p. 123).

Nos procedimentos metodológicos foi realçado que esta é uma pesquisa predominantemente qualitativa embora também tenha usado alguns dados quantitativos. Assim, para os dados qualitativos foi usada a técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p. 47), trata-se de,

“...um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.”

Na técnica de análise de conteúdo, consideram-se três fases distintas, nomeadamente: “pré-análise; exploração do material, também descrita analítica; e análise e interpretação dos resultados” (Zanella, 2013, p. 125).

Relativamente ao procedimento acima referenciado, Freitas (2000), como citado em Oliveira (2011), acrescenta que são os seguintes os atributos da análise de conteúdo: (a) ser objectivo – uma vez que existem regras e directrizes que conduzem o analista; (b) ser sistemático – pois todo o conteúdo deve ser ordenado e integrado nas categorias escolhidas, em função do objectivo perseguido; e (c) ser quantitativo – por meio da evidenciação de elementos significativos.

Assim, na análise de conteúdo dos dados desta pesquisa foram obedecidos os seguintes procedimentos:

- Transcrição - todas as respostas das perguntas semi-abertas e abertas dos questionários e das entrevistas gravadas foram transcritas para o texto;
- Numeração - depois da transcrição os dados foram numerados para permitir o agrupamento, leitura e compreensão;
- Agrupamento ou classificação – as respostas foram agrupadas e classificadas mediante o estabelecimento de relações entre si, seguindo as diferentes dimensões constantes dos instrumentos;
- Codificação e categorização – as respostas foram enquadradas em categorias para a análise final e transformadas em resultados/conclusões do estudo.

A aplicação da análise de conteúdo, que consistiu em seguir os padrões da análise qualitativa dos dados analisando a comunicação oral, visual e gestual, reduzidas a um texto, fez-se uma relação com a revisão da literatura para uma melhor compreensão das respostas que foram recolhidas no terreno da pesquisa.

É de referenciar que os procedimentos acima ajudaram sobremaneira para interpretação das respostas das perguntas dos instrumentos (inquérito por questionário e inquérito por entrevista) bem como para a interpretação final dos dados.

Finalmente, para expressar os resultados dos dados qualitativos (dados expressos em escala nominal ou ordinal), recorreu-se a amostras através da representação numérica absoluta, percentual, com ilustração em gráficos circulares e de barras constantes no capítulo da metodologia, com vista a ilustração dos perfis dos respondentes.

Para a análise dos dados quantitativos da pesquisa e análise estatística, recorreu-se ao Microsoft Excel onde os dados foram inseridos, para a obtenção das percentagens e gráficos.

Na análise estatística, primeiro construiu-se uma base de dados com todas as perguntas dos instrumentos (perguntas fechadas do inquérito por questionário), de acordo com as diferentes variáveis neles constantes seguidos pelas respectivas respostas.

Conforme Marconi & Lakatos (2003, p. 228), “após a colecta de dados, sua codificação, análise e interpretação, os resultados estão prontos para ser redigidos”, ou seja, os resultados desta pesquisa foram documentados e passaram a corporizar o relatório da pesquisa, como atesta a presente dissertação.

3.7 Validade e fiabilidade da pesquisa

Segundo Gil (2008, p. 82), “a medição das variáveis envolve diversos aspectos técnicos e, os mais relevantes referem-se à fidedignidade e validade das medidas”.

Antes da aplicação no terreno, os instrumentos de recolha de dados desta pesquisa passaram pelo respectivo teste de validade e de fiabilidade. Assim, foram submetidos à apreciação e análise de três docentes de metodologia de trabalho científico de duas universidades públicas e uma privada, sendo um docente da Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), o segundo da Universidade Pedagógica (UP) e outro da Universidade Católica, todos em Maputo. Depois da análise minuciosa dos instrumentos foram emitidas observações que ajudaram a melhorá-los e foi realizada uma pré-testagem, em duas escolas do Posto Administrativo da Matola-Sede. Com a apreciação e pré-testagem, os instrumentos foram

aplicados à amostra referida anteriormente com certeza da sua precisão e objectividade para recolher os dados pretendidos.

Relativamente à validade e fiabilidade da pesquisa, julga-se que a utilização de três técnicas de recolha de dados que são o questionário, a entrevista e a observação permitiram a triangulação dos dados para apurar-se a sua consistência de forma a eliminar quaisquer subjectividades e/ou preconceitos derivados dos instrumentos de recolha de dados, das fontes de informação ou do próprio pesquisador. No entanto, é de realçar que na confrontação de dados recolhidos por diferentes instrumentos e técnicas permitiu-se colher as reais ilações em relação às respostas dos respondentes ao tema central da pesquisa que se resume na gestão criteriosa da escola.

Portanto, sendo a presente pesquisa, qualitativa, envolvendo algum trabalho empírico, a medição da validade e fiabilidade dos dados foi realizada pela constatação da forma como é feito o desenvolvimento (formulação e implementação) do PDE, no processo de gestão das EPC do sector público no município da Matola, partindo das respostas aos inquéritos por questionário sobre os directores das escolas que, foram comparados aos depoimentos resultantes dos inquéritos por entrevista sobre os professores e membros da comunidade no Conselho de Escola e aos aspectos observados no processo de triangulação de dados e informações.

Ademais, com este processo foi possível aferir a percepção dos gestores escolares em relação ao PDE, seu desenvolvimento, como instrumento na gestão das EPC, no Município da Matola além de que, com a triangulação clarificou-se a validade e fiabilidade da pesquisa.

3.8 Questões éticas

Relativamente a questões éticas, Gil (2008, p. 39), realça que, “as pesquisas que envolvem pessoas devem caracterizar-se pela observância a princípios éticos definidos por normas aceites internacionalmente”.

No desenvolvimento do trabalho de campo, no contexto desta pesquisa, o primeiro princípio de ética importante observado foi a apresentação do pesquisador desta pesquisa, na secretaria de cada escola pertencente à amostra, devidamente credenciado pela Direcção da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, explicando os motivos da sua visita e as razões que culminaram com a escolha da escola em questão e, posteriormente, solicitar a autorização para proceder à recolha de dados. O segundo princípio de ética observado, foi garantir a salvaguarda do anonimato, sigilo e confidencialidade aos respondentes. A estes, foi

explicado o objectivo do estudo e foi aberta a opção de sua participação voluntária, para além da facilidade de sair da pesquisa sem ressentimento ou perseguições. Após o seu consentimento para participarem da pesquisa, dava-se início à entrevista.

No corpo do texto, os entrevistados não foram identificados, nem a sua escola, para permitir a ocultação de identidade.

Relativamente ao problema da presente pesquisa, é de referir que este não fere a ética, contudo, ao longo do processo de entrevistas alguns dos entrevistados, se manifestaram de forma contrária a certos procedimentos dentro da instituição de educação e particularmente nas suas escolas, mas, pelo direito que assiste a cada cidadão, de manifestar a sua opinião, seja ela concordante ou discordante, não se fez menção à escola, nomes nem cargos específicos dos mesmos. Assim, durante o processo de entrevistas, sentiu-se a necessidade de desanuviar a tensão e procurar serenar o respondente, num tom amistoso de modo a fazê-lo perceber do total sigilo em torno de sua identidade.

3.9 Limitações do estudo

O presente estudo passou por algumas limitações que de certa maneira condicionaram o seu desenvolvimento. A primeira limitação do estudo prende-se com o alcance da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, num momento atípico, resultante da prevalência da pandemia mundial do SARS-CoV-2 (Covid-19). O acesso aos inquiridos foi difícil e restrito em virtude da observância das medidas de isolamento social impostas oficialmente pelo governo moçambicano através dos diferentes decretos. Esta limitação tem a ver com a dificuldade em obter uma amostra mais significativa. Entretanto, a segunda limitação está relacionada com a falta de estudos ao nível local, com o mesmo objectivo deste estudo e com o mesmo alvo, uma situação que limitou as fontes de informação. A terceira limitação, por sua vez, está relacionada com o notório receio nos professores entrevistados em responder às questões da entrevista, os quais entendem que poderiam pôr em causa os gestores ou a sua relação com estes.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS DADOS

No presente capítulo faz-se a apresentação e descrição dos dados recolhidos na pesquisa com recurso aos inquéritos por questionário e inquérito por entrevista administrados aos respondentes, bem como ao roteiro de observação à realidade prática das escolas, com o objectivo de responder às seguintes perguntas de pesquisa: (a) que estratégias são usadas na gestão das escolas do ensino primário no município da Matola? (b) quais são as percepções de toda a comunidade escolar das EPC do município da Matola sobre o PDE? (c) de que forma é concebido e implementado o PDE nas escolas do ensino primário no município da Matola? e (d) qual o grau de implementação do PDE pelas escolas do ensino primário no município da Matola?

De referir que as perguntas de pesquisa acima resultam da operacionalização do problema de pesquisa que buscou compreender **em que medida o plano de desenvolvimento da escola contribui para a gestão das escolas do Ensino Primário Público no Município da Matola.**

Visando a clareza na apresentação e descrição dos dados desta pesquisa, a estrutura deste capítulo foi organizada respeitando a ordem sequencial da administração dos instrumentos de recolha de dados. Assim, o inquérito por questionário foi aplicado ao responsável da DNEP no MINEDH, e aos oito gestores das EPC agregadas na amostra. Por seu turno, o inquérito por entrevista foi administrado aos professores e aos representantes do conselho de escola das oito EPC e, por último, o roteiro de observação que permitiu aferir as características e o funcionamento destas escolas.

Para complementar as informações constantes dos dados, o capítulo apresenta algumas ilustrações em forma de tabelas e gráficos produzidos pelo autor com base nos dados recolhidos a partir dos inquéritos, por questionário aos gestores das escolas e por entrevista aos professores e representantes do conselho de escola. Para o efeito, os dados brutos recolhidos por cada um dos instrumentos foram organizados em secções que correspondem a cada uma das quatro dimensões propostas pela pesquisa.

4.1 Dados recolhidos ao gestor da DNEP

De modo a perceber alguns contornos relacionados com o desenvolvimento do PDE nas escolas, a partir da entidade que tutela o sector da Educação em Moçambique, foi desenvolvido, como já foi referenciado neste trabalho, um inquérito por questionário para o

gestor da DNEP. Na questão 5, relativa ao que motivou o governo a adoptar o PDE para as escolas, o gestor respondeu que resultou da decisão do Governo Central e, quanto à questão 6, sobre o suporte normativo ou legal que regula o desenvolvimento do PDE nas escolas, o gestor não conseguiu apresentar uma resposta clara, não considerando ser por decreto ministerial, lei, estatuto ou ofício/circular, como também não se referiu à sua inexistência, optando por ser cauteloso ao apenas considerar haver suporte legal, sem contudo ser específico. Por último, em relação à questão 7, onde se pedia ao gestor que fizesse um comentário, uma crítica, ou uma sugestão sobre a utilidade do PDE na administração e gestão da escola em geral, ele respondeu com evasivas, limitando-se a considerar que *“O PDE perspectiva ou dá uma visão do futuro da escola, ajuda a gestão escolar a perseguir as metas traçadas, envolve a todos para o alcance das metas”*.

4.2 Estratégias usadas na gestão das escolas do ensino primário no município da Matola

Para esta pesquisa, recorreu-se, como já referido ao longo do texto, a dois modelos de inquérito por questionário. O primeiro modelo de inquérito por questionário foi direccionado a um responsável da DNEP ao nível do MINEDH e o segundo, foi direccionado a oito gestores de escolas, distribuídos por igual número de EPC's nos três postos administrativos pertencentes ao Município da Matola. Os inquéritos por entrevista, por sua vez, recaíram sobre os professores e membros da comunidade no Conselho de Escola.

Doravante apresentam-se os dados respeitando as perguntas dos instrumentos enquadradas nas diferentes dimensões do capítulo.

4.2.1 Dados recolhidos aos gestores escolares

Na primeira pergunta desta dimensão, a questão 3, questionava-se sobre as estratégias de gestão da escola. Assim, três gestores (37,5%) dos oito inquiridos responderam que privilegiam a gestão democrática simples enquanto cinco (62,5%) indicaram que privilegiam a gestão democrática e participativa. Este conjunto de respostas assinala, por um lado, haver uma participação de um grupo, supostamente representativo, na gestão da escola, que, o mesmo pode não ser constituído conforme os instrumentos normativos. Por outro lado, pode assinalar uma eventual incapacidade de alguns gestores na distinção das diferentes formas de gestão democrática apontadas no inquérito por questionário, partindo do princípio de que as

escolas devem ser geridas por um processo democrático-participativo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar.

Na questão 4, que é referente aos procedimentos que o director tem tomado com vista o envolvimento da comunidade escolar no processo de desenvolvimento da escola, três gestores (37,5%) responderam que partilham as informações e colhem as contribuições dos restantes membros da comunidade escolar e cinco (62,5%), responderam que partilham as informações e em conjunto deliberam sobre a tomada de uma determinada decisão. O conjunto de respostas colhidas nesta questão demonstram no mínimo, o quanto os gestores se mostram preocupados em levar a cabo a “boa governação” nas escolas inseridas nesta pesquisa.

Relativamente à questão 5, referente aos procedimentos levados a cabo na resolução de assuntos (problemas) na escola, seis (75%) dos inquiridos responderam que estes estão sob alçada e decisão do conselho de escola, um (12,5%) respondeu que os problemas têm sido resolvidos pelo conselho de direcção e, sem ser específico, um (12,5%) respondeu que recorre a outras soluções. Este conjunto de respostas, de uma maneira geral, demonstra o empenho dos gestores escolares na busca do conhecimento e manejo dos instrumentos normativos no exercício das suas funções.

4.2.2 Dados recolhidos aos professores

No que concerne a primeira pergunta da primeira dimensão da entrevista, ou seja, a questão 5, que questiona sobre as estratégias de gestão escolar privilegiadas pelas escolas, dois dos vinte e quatro professores, o correspondente a 8,33%, responderam que, pela forma como o director dirige o processo de gestão, ela é centrada na sua pessoa enquanto outros três professores (12,5%) responderam que a gestão da escola é democrática representativa. Entretanto, contrariando um pouco as suas afirmações, na justificação os professores expressaram-se nos seguintes termos: “...temos colegas que nos representam, mas seria mais sensato expormos e sermos ouvidos pela liderança...”. Ainda respondendo a esta questão, dezassete professores (70,83%) disseram que a gestão das suas escolas é democrática e participativa enquanto dois professores (8,33%), mostrando insegurança, evitaram responder tendo um deles afirmado que, “... aqui? Prefiro não lhe responder...”. Para a pesquisa, esta última colocação dos professores mostra que algo não deve estar a tomar o rumo desejado e conveniente na gestão de algumas das escolas do estudo, fazendo com que receiem represálias.

Relativamente à questão 6, sobre a gestão do fundo de ADE, cerca de doze professores (50%) dos vinte e quatro entrevistados consideraram a gestão do fundo da ADE transparente contra seis professores (25%) que consideraram que a gestão do fundo do ADE não tem sido transparente tendo um deles afirmando que *tudo é feito por eles e até os recibos aparentam ser forjados*. Entretanto, seis (25%) dos vinte e quatro professores entrevistados afirmaram desconhecer os critérios de gestão do fundo do ADE nas suas escolas. Os professores que afirmaram desconhecer os critérios de gestão do fundo de ADE, agrupam-se aos que consideram a gestão do fundo não transparente, o oferece largas possibilidades de haver um considerável número de escolas que não se revelam transparentes na gestão do fundo de ADE.

Na questão 7, sobre a gestão do fundo resultante da contribuição dos pais e encarregados de educação, para a remuneração dos guardas, quinze (62,5%) professores responderam de maneiras diferentes porém, as suas respostas convergem no facto de haver transparência na gestão do fundo, porque os encarregados de educação exercem algum acompanhamento e controlo, sobre o processo junto à direcção e, nove (37,5%) dos professores entrevistados responderam desconhecer sobre a gestão deste fundo. Na verdade, este fundo serve para a remuneração dos guardas e, por conseguinte, poucos professores conhecem os contornos da sua gestão. Os professores que se revelam conhecedores da gestão do mesmo são os directores de turma que participam na colecta e registo, em respectivas turmas.

Em relação à questão 8, referente à forma de envolvimento dos professores na gestão da escola, seis inquiridos (25%) responderam ter uma participação na gestão da escola, através do seu envolvimento directo, partilhando ideias e sugestões que são acatadas pela direcção da escola enquanto quinze inquiridos (62,5%) responderam que embora não sejam envolvidos directamente, sentem-se parte do processo, pois julgam ser bem representados pelos seus colegas. Ainda em relação a esta questão, três inquiridos (12,5%), contrariamente aos outros, responderam sentir-se excluídos, pois, segundo referiram, apenas recebem instruções do topo, tendo um deles, em tom de desabafo, afirmado que: *“a gente só recebe ordens e comunicações dos chefes”*. Pode-se por aqui depreender que as lideranças escolares procedem à auscultação dos actores escolares, todavia, os professores não ficam satisfeitos ao não verem as suas críticas e sugestões acolhidas na prática. Isto ocorre como resultado de os directores de algumas escolas, concentrarem sobre si a autoridade, não deixando espaço para a participação dos demais actores na gestão da escola.

A pergunta 9, referente ao questionamento sobre o envolvimento da comunidade escolar (professores, alunos, pais e encarregados de educação) pela direcção da escola no processo de tomada de decisão, encontramos cinco inquiridos (20,83%) que responderam que o envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisão pela escola é elevado enquanto outros dezassete (70,83%) consideraram que é muito fraco contra dois inquiridos (8,33%) que responderam que o envolvimento de outros membros da comunidade escolar é praticamente nulo. Agrupando os que consideram o envolvimento da comunidade escolar pela direcção no processo de tomada de decisão fraco e os que consideram essa possibilidade nula, permite aferir que a maior parte das escolas desta pesquisa, os professores não participam na tomada de decisão.

Relativamente à pergunta 10, referente aos procedimentos tomados pela direcção da escola para a implementação cabal do currículo, todos os vinte e quatro professores (100%) foram unânimes em responder que a direcção da escola indica um número representativo de professores para a capacitação, finda a qual, vem replicar o conhecimento adquirido pelos colegas na escola. Fica, deste modo, patente a preocupação de todas as lideranças escolares em garantir a observância escrupulosa da implementação do currículo. Segundo alguns professores, há algum cuidado em relação a esta matéria pois, receia-se a qualquer instante por uma visita da Inspeção Escolar e por conseguinte todos os professores devem estar à altura das exigências dos planos e estratégias nacionais.

4.2.3 Dados recolhidos aos representantes da comunidade no Conselho de Escola

No que concerne à questão 5, que permitiu inquirir os membros da comunidade no Conselho de Escola sobre as estratégias de gestão privilegiadas pelas escolas, dois representantes (25%) responderam que os processos de gestão das suas escolas estão centrados na pessoa do seu gestor/director, tendo um deles enfatizado que: *“ele orienta as discussões, acolhe as preocupações anotando-as, mas, no final faz o que acha melhor a seu ver”*. Outros dois representantes (25%) responderam que a gestão de suas escolas é democrática representativa, justificando-se pelo facto de se reunirem com os respectivos directores e um professor produzindo resultados que posteriormente são partilhados com os demais membros da comunidade. Para os inquiridos este processo é satisfatório, pois envolve poucos participantes tornando-o mais produtivo. Finalmente, encontramos o grupo maioritário, constituído por quatro representantes (50%) que asseveraram que a gestão das escolas era verdadeiramente democrática e participativa, pois segundo indicaram, há participação dos diferentes actores

escolares, incluindo os responsáveis dos respectivos bairros. O envolvimento dos membros da comunidade integrados no Conselho de Escola oferece-lhes a percepção de haver um ambiente democrático, contudo é fundamental que se tenha em conta que muitos dos representantes da comunidade no Conselho de Escola têm algumas limitações e pouco domínio deste paradigma.

A questão 6 inquiriu sobre a gestão do fundo de ADE pelas escolas e, respondendo a mesma, três representantes (37,5%) asseguraram que a gestão do ADE está indubitavelmente sendo, bem gerido e com transparência e, cinco (62,5%) dos membros do Conselho de Escola consideraram que a gestão do fundo do ADE não tem sido transparente e um dos inquiridos foi mais contundente ao afirmar que *“a escola tem recebido várias ajudas de parceiros incluindo empresas mas o ADE nunca chega para as despesas, e a escola debate-se com muitos problemas desde a vedação até aos simples materiais para uso na escola”*. Portanto, prosseguindo o inquirido, *“o ADE nunca é suficiente, pois, falta tudo e a escola é a imagem que se pode ver...”*. Constata-se assim, pela resposta da maior parte dos entrevistados, um registo de pouca transparência na gestão do fundo do ADE pelas escolas.

Na questão 7, sobre a gestão do fundo resultante da contribuição dos pais e encarregados de educação para a remuneração dos guardas, seis membros do Conselho de Escola (75%) responderam que haver transparência na gestão do fundo, assegurando que têm feito o acompanhamento dos destinos dados aos montantes, enquanto dois (25%) apenas afirmaram haver uma relativa transparência. No entanto, um destes últimos dois respondentes, em desabafo afirmou: *“não sei nada sobre o destino dado aos remanescentes mensais do fundo de contribuição dos pais e encarregados de educação para a remuneração dos guardas, assim como de outros fundos alocados à escola”*. Estes dois entrevistados, demonstraram que apenas integram fisicamente o Conselho de Escola e aparentam estar alheios aos acontecimentos que decorrem das acções de gestão da escola.

No concernente a questão 8, referente ao papel da comunidade na tomada de decisão, três (37,5%) membros dos Conselhos de Escola indicaram que a comunidade desempenha um papel preponderante e um deles afirmou que *“nós é que conhecemos os problemas do nosso bairro e dos nossos filhos e a direcção da escola conta com a nossa ajuda para qualquer problema”*. Entretanto, outros três inquiridos (37,5%) responderam que o papel da comunidade na tomada de decisão é insignificante porque o seu envolvimento é apenas para cumprir com o preceituado na lei e, elucidando o seu descontentamento pelos acontecimentos um dos três inquiridos afirmou: *“...eles só nos envolvem, mas já têm tudo decidido...”*. Ainda

respondendo à questão 8, dois representantes da comunidade (25%) afirmaram claramente não ter algum papel de relevo na tomada de decisão sobre a vida da escola. Portanto, pelas respostas, pode se presumir a fraca relevância que os Conselhos de Escola têm no processo de tomada de decisão sobre a vida da escola.

No concernente à questão 9, em que se inquiriu sobre o sentimento de pertença sobre a escola pela comunidade, quatro respondentes, o corresponde a 50%, consideraram-no fraco tendo um destes, afirmado que *“alguns pais e encarregados de educação defendem que a escola é propriedade do Estado e não das pessoas que a frequentam”*, enquanto outros restantes quatro (50%) responderam que não há nenhum sentimento de pertença sobre a escola porque esta, já é em si, produto das suas contribuições fiscais. A propósito deste sentimento da comunidade, um dos representantes replicou nas seguintes palavras: *“...nós pagamos impostos para as despesas do Estado e ainda temos que resolver os problemas negligenciados pelo governo..., o que é uma injustiça...”*. Pelas respostas dos inquiridos, o sentido de pertença é praticamente inexistente no seio da comunidade, podendo se presumir que tal facto se deve ao desconhecimento do actual paradigma de descentralização da gestão escolar, por parte dos membros da comunidade integrados no Conselho de Escola.

Na pergunta 10 inquiriu-se sobre as acções dos gestores, tendentes ao desenvolvimento da escola. Assim, três dos inquiridos (37,5%) afirmaram que os gestores têm tomado acções determinantes para o desenvolvimento da escola, tendo um assegurado que os gestores o fazem *“procurando e negociando apoios com parceiros, no âmbito da responsabilidade social”* enquanto outros três inquiridos (37,5%) consideraram aceitáveis as acções dos gestores com vista ao desenvolvimento da escola. Elucidando a vontade demonstrada pelos gestores, estes representantes da comunidade no Conselho de Escola foram unânimes em afirmar que encontram nos gestores de suas escolas, grande empenho em realizar acções com vista a melhorar as suas escolas em todos os aspectos, tendo um destes inquiridos falado nos seguintes termos: *“...não lhes falta vontade de fazer melhor para o desenvolvimento da escola contudo enfrentam o défice de recursos”*. Entretanto, outros dois representantes (25%) consideram fracas as acções dos gestores para o desenvolvimento da escola tendo um deles realçado que os gestores da escola, *“sequer conseguem gerir as ajudas que a escola recebe dos parceiros, como por exemplo a oferta de salas de aula e não conseguem reparar as carteiras danificadas ou repor a vedação da escola que igualmente foi oferecida”*. As respostas dos inquiridos a esta questão, aliada à observação levada a cabo pelo pesquisador, permitem constatar que a comunidade escolar pouco se empenha no sentido de dinamizar as

acções dos gestores e fica expectante por uma maior proactividade por parte dos gestores escolares, que aparentam conformarem-se com a problemática da falta de recursos materiais e financeiros.

4.3 Percepção de toda a Comunidade Escolar das EPC públicas do município da Matola em relação ao PDE

Nesta dimensão buscou-se aferir o grau de percepção do PDE pelos diferentes públicos respondentes e, tal como na anterior, começando-se pelos gestores escolares das EPC's do Município da Matola, seguindo-se depois os professores e finalmente os representantes do Conselho de Escola.

4.3.1 Dados recolhidos aos gestores

Relativamente à questão 6, que questiona a existência de um PDE na escola, 100% dos inquiridos, respondeu que as respectivas escolas são orientadas por um plano de desenvolvimento da escola. Este facto vem demonstrar o compromisso das lideranças escolares, relativamente à implementação de orientações do topo estratégico com vista à descentralização da gestão escolar.

Em relação à questão 7, que busca a autoria do PDE, sete (87,5%) directores responderam que o PDE foi desenvolvido pelo Conselho de Direcção em conjunto com o Conselho de Escola, e um (12,5%) respondeu que o plano foi desenvolvido pelo Conselho de Direcção e professores da escola. No geral, segundo os gestores das escolas, o desenvolvimento do PDE resulta de uma conjugação de ideias e esforços entre o Conselho de Direcção e o Conselho de Escola. O facto de um dos gestores ter assumido não envolver o Conselho de Escola no desenvolvimento do PDE, é revelador do desconhecimento ou incumprimento deliberado de todo o aparato normativo em volta do Conselho de Escola e seus pressupostos.

Entretanto, no que diz respeito à questão 8, referente à forma de avaliação do papel da Comunidade Escolar no desenvolvimento do PDE, dois (25%) dos inquiridos consideram a Comunidade Escolar muito participativa e seis (75%) consideram-na simplesmente participativa. O desconhecimento e as limitações dos membros da comunidade integrados no Conselho de Escola ou a fraca acomodação dos interesses dos representantes dos diferentes segmentos sociais ligados à escola podem contribuir para a falta de motivação em participar em eventos como o aqui referenciado.

4.3.2 Dados recolhidos aos professores

Na questão 7, que se solicita aos professores uma abordagem sobre o PDE de suas escolas, dos vinte e quatro inquiridos, treze (54,17%) revelaram-se conhecedores do PDE de suas escolas ao arrolarem a sua composição desde a concepção até à avaliação, incluindo os ajustamentos eventualmente necessários para a materialização do plano. Estes referiram ainda que nem sempre o planificado se alcança e por vezes se traçam metas que constituem um desafio às capacidades da própria instituição escolar. Dez professores (41,67%) mostram-se apenas informados ou participantes de algumas das etapas do processo de desenvolvimento do PDE de sua escola pois quando questionados sobre algumas das etapas, apresentavam algumas incoerências limitando-se a confirmar que o plano é cumprido, contrariando por vezes as intervenções de seus colegas de escola. Um professor (4,17%) confessou desconhecer o PDE, afirmando que, *“eu não conheço o PDE nos detalhes, mas tudo o que me é exigido pela escola tenho cumprido”*. Esta combinação de respostas sugere a necessidade de se promover maior divulgação do PDE da escola e obrigatoriedade quanto à sua leitura e conhecimento por toda a comunidade escolar.

Relativamente à questão 12, que solicita aos professores a abordagem sobre as etapas inerentes ao desenvolvimento do PDE das respectivas escolas, dezassete (70,83%) professores, arrolaram as principais etapas que alimentam o desenvolvimento do PDE, nomeadamente o Plano de Suporte Estratégico, o Plano de Acção e a Monitoria e Avaliação do PDE. Sete (29,17%) professores manifestaram o desconhecimento das etapas inerentes ao processo de desenvolvimento do PDE da escola, ao não conseguirem descrever, pelo menos uma delas. Este pormenor demonstra haver falta de conhecimento do próprio manual de orientação para a elaboração do PDE, particularmente, por parte dos professores.

4.3.3 Dados recolhidos aos membros da comunidade no Conselho de Escola

Relativamente à pergunta 11, que busca aferir o grau de conhecimento do PDE da escola pelo membro da comunidade no Conselho de Escola, dos oito membros entrevistados, um (12,5%) respondente afirmou que conhece o PDE e suas etapas, porque *“recebi uma cópia que tenho lido para confrontar alguns aspectos vivenciados na prática”*. Seis (75%) responderam que conhecem algumas partes do PDE porque não se têm dedicado à leitura e um (12,5%) respondeu que nunca leu o PDE. Este cenário é demonstrativo do fraco compromisso dos membros da comunidade integrados do Conselho de Escola ou das suas limitações para integrar um fórum com as responsabilidades deste.

4.4 Forma de desenvolvimento do PDE nas EPC do Município da Matola

Esta dimensão tem em vista aferir dos gestores das escolas em estudo, a forma como o processo de desenvolvimento do PDE é levado a cabo nas EPC do município da Matola.

4.4.1 Dados recolhidos aos gestores

Na questão 9, que questiona sobre as dificuldades que decorrem do processo de desenvolvimento do PDE, dos oito gestores respondentes ao inquérito por questionário, um (12,5%) respondeu que tem-se registado a falta de consensos, três (37,5%) responderam que verifica-se a falta de compromisso por parte dos actores da comunidade escolar, dois (25%) responderam há muita passividade e conformismo de alguns dos actores da comunidade escolar e um (12,5%) respondeu haver outro tipo de dificuldades, que não foram especificadas.

Relativamente à questão 10, sobre como tem sido o envolvimento do Conselho de Escola no desenvolvimento do PDE na escola, três (37,5%) responderam ser excelente, quatro (50%) responderam ser bom e um (12,5%) respondeu ser razoável. Os gestores assumem haver envolvimento do Conselho de Escola no desenvolvimento do PDE, mas, presume-se que os mesmos assumem a simples presença como envolvimento, visto que tanto professores como membros do Conselho de Escola sentem haver alguma irrelevância no que respeita ao envolvimento.

Para a questão 11 sobre a ocorrência de partilha de experiências, no âmbito do desenvolvimento do PDE, com outras escolas da ZIP, os oito (100%) gestores responderam afirmativamente, reflectindo a prevalência de acções escolares coordenadas com a sede da ZIP e respectivas escolas integrantes.

Em relação à questão 12 que questiona o procedimento do gestor em caso de a comunidade escolar comunicar falhas no desenvolvimento do PDE, particularmente na sua implementação, cinco (62,5%) gestores responderam que anotam e apresentam ao Conselho de Escola, dois (25%), responderam que apresentam ao Conselho de Direcção e um (12,5%) respondeu que não tem acontecido algo similar. A maioria dos directores assume reconhecer neste âmbito, a importância do Conselho de Escola na gestão da escola.

4.4.2 Dados recolhidos aos professores

Relativamente à questão 13 sobre a forma como o professor caracteriza o envolvimento da comunidade escolar (professores, alunos, pais e encarregados de educação) no

desenvolvimento do PDE da sua escola, dos vinte e quatro entrevistados, oito (33,33%) responderam que há falta de compromisso dos actores da comunidade escolar, dez (41,67%) responderam que assiste-se à passividade e conformismo de alguns actores da comunidade escolar e seis (25%) apontaram a indiferença dos actores escolares.

Quaanto à questão 14, relacionada com a ocorrência de partilha de experiências, no âmbito do desenvolvimento do PDE, com outras escolas da ZIP, vinte e quatro professores (100%) confirmaram haver alguma troca de experiências ao nível da ZIP no âmbito do desenvolvimento do PDE, facto antes confirmado pelos respectivos gestores.

4.4.3 Dados recolhidos aos membros da comunidade no Conselho de Escola

Na questão 12, que solicita aos membros da comunidade integrantes no Conselho de Escola, a referirem-se ao PDE de suas escolas, dos oito inquiridos, um (12,5%), respondeu que tem tomado parte em todas as etapas de desenvolvimento do PDE e *“por vezes até tenho apresentado pontos de vista e críticas que com muita discussão acabam sendo contempladas. O grande problema é que os gestores das escolas resistem às nossas propostas porque habituaram-se à passividade dos membros da comunidade nestes fóruns, por ser um segmento desconhecedor neste âmbito”*. Este respondente demonstrou estar familiarizado com o PDE de sua escola ao detalhar as diferentes etapas de desenvolvimento do mesmo. Três (37,5%) entrevistados confundem o PDE com o plano anual e um deles chegou mesmo a considerar que *“é um programa que dizem que serve para melhorar os problemas da escola”*. Quatro (50%) responderam não estar alheios ao assunto. Estes, apenas apresentaram reclamações sobre as suas contribuições para a remuneração dos guardas, considerando-as sem proveito algum porque, segundo um dos inquiridos, *“esses (os guardas) assistem à vandalização da escola porque passam a vida fora dela, sobretudo durante as noites quando são mais precisos”*.

A pergunta 13 que questiona como tem sido o acolhimento das propostas da comunidade escolar pelos gestores da escola em relação ao desenvolvimento do PDE, três (37,5%), responderam que o acolhimento de suas propostas para o enriquecimento do PDE é bom, quatro (50%) responderam que é fraco, tendo um deles afirmado que, *“muitos de nós limitamo-nos a concordar com o que é dito”* e, um (12,5%) respondeu que *“as propostas de fora da escola não são tidas em conta”*. Este cenário sugere que a maior parte do segmento da comunidade apresenta alguma insatisfação relativamente à acomodação de seus ideais e suas contribuições para a escola.

4.4.4 Dados recolhidos pela observação

Relativamente ao desenvolvimento do PDE nas escolas arroladas na amostra, das quatro (50%) escolas que aceitaram partilhar o seu PDE, constatou-se neles, haver sequências não padronizadas entre os PDE das escolas o que retrata a não observância escrupulosa de um padrão, salientando o fraco rigor no uso do modelo de construção deste plano. Em quatro (50%) das escolas, quando solicitado o respectivo PDE, pelo autor da pesquisa, de forma elegante lhe foi recusada, recorrendo a justificações como “vamos organizar melhor para lhe passar o nosso PDE” e “quem toma conta desse material não está presente”, entre outras justificações e os planos nunca foram apresentados. Porém, este não é um indicador de inexistência de um PDE na escola, mas o autor supõe que o receio esteja em apresentar uma fraca qualidade do PDE, sem uma estrutura e conteúdos adequados. Contudo nos planos analisados e confrontados com a realidade observada, nota-se uma incompleta ou fraca realização dos objectivos e metas. Há objectivos planificados mas na prática, longe de serem materializados.

4.5 Grau de implementação do PDE pelas EPC no município da Matola

Nesta dimensão o propósito foi aferir, do ponto de vista dos gestores, professores e membros da comunidade integrantes do conselho de escola, até que ponto o PDE está sendo implementado nas EPC do município da Matola.

4.5.1 Dados recolhidos aos gestores

Em relação à questão 13, sobre avaliação que o gestor faz do PDE em curso na escola dos oito inquiridos, dois (25%) consideram o PDE excelente, cinco (62,5%) responderam que é bom, e um (12,5%), considera razoável. De uma maneira geral, os gestores consideram o PDE um instrumento que pode responder às suas aspirações de ver a escola num patamar mais evoluído.

Relativamente à questão 14 sobre a forma como os gestores avaliam o contributo do PDE para a gestão da sua escola, os respondentes foram unânimes em destacar a relevância do contributo do PDE em curso nas suas escolas. Assim, cinco (62,5%) gestores responderam que o PDE é muito relevante e três (37,5%) responderam que o PDE é relevante. No geral os gestores consideram que o PDE traz um grande contributo na gestão da escola, pois, o contrário, seria penalizante, visto serem eles próprios os líderes.

A questão 15 do inquérito por questionário, que abre a possibilidade de o gestor fazer um comentário, uma crítica ou sugestão sobre a utilidade do PDE na administração e gestão da escola em geral, os respondentes defenderam a continuidade e aprofundamento do PDE, nas escolas, lamentando a falta de recursos que os possam permitir maiores realizações.

4.5.2 Dados recolhidos aos professores

Em relação à questão 15 referente à forma como o professor avalia implementação do actual PDE da respectiva escola, quatro (16,67%) professores consideraram que a implementação é excelente, justificando-se, um deles, entre outras razões, o facto de que *“apesar de não se estar a conseguir o desejado, os passos que se têm dado, constituem indicadores positivos”*.

Onze (45,83%) professores assumiram a implementação do PDE como sendo boa e entre vários comentários, um deles, foi contundente ao sublinhar que, *“mas também, há falta de cometimento de todos para que tudo dê certo”*. Nove (37,5%) sentem que a implementação do actual PDE é fraca por falta de condições humanas, técnicas e materiais. Tendo um dos professores afirmado que, *“não há condições técnicas nem materiais e financeiras para colocar o PDE, alinhado com a visão, objectivos e missão da escola”*. Apesar da maior parte dos inquiridos considerar a implementação do PDE positiva, uma parte considerável, não corrobora, por sentir que a escola, efectivamente não reúne condições para uma cabal implementação do seu PDE.

Quanto à questão 16, referente à forma como o professor avalia a contribuição do PDE na gestão da respectiva escola, dois (8,33%) professores respondentes consideram a contribuição do PDE excelente pois, sentem que estão a contribuir para melhorar os aspectos funcionais da escola, com resultados tangíveis que impactuam na qualidade da formação dos alunos. Um dos professores afirmou mesmo que *“o PDE, tem enorme relevância no processo de gestão da escola porque através das matrizes oferecidas por este plano é possível colocar em prática o envolvimento comunitário através dos conselhos de escola como garantia de uma gestão escolar inclusiva, transparente e eficaz, na base de documentos orientadores”*.

Vinte (83,3%) professores responderam que o PDE não se revela, neste momento, muito relevante na gestão da escola e um dos inquiridos referiu que, *“muito não se podia esperar visto que este processo é ainda novo e necessita de ser assimilado e gradualmente introduzido de forma efectiva”* e, dois (8,33%) professores responderam não notar alguma relevância do PDE na gestão da escola e, com ânimos exaltados e em tom de desabafo, um dos inquiridos referiu que *“está-se forçando coisas sem uma prévia preparação. Repare que*

a comunidade é totalmente analfabeta nestas matérias e, muitas das vezes é manipulada e levada a concordar ou discordar com assuntos por si desconhecidos...por outro lado, a comunidade deve ter pela escola o sentimento de pertença que ainda falta". O segundo professor considerou ainda que, *"não se vê a resposta às expectativas plasmadas no PDE, como por exemplo, a recuperação do património da escola, como a vedação, as carteiras danificadas, a melhoria das condições da sala dos professores, entre outras"*. Estas intervenções trazem à superfície a ideia de que os professores não sentem grande relevância do PDE sobre o funcionamento de suas respectivas escolas, deixando claro haver ainda questões muito profundas que eles sentem que deviam ser acauteladas e que as mesmas não são levadas em conta, o que poderá perpetuar um eventual fracasso do PDE como um poderoso instrumento de gestão escolar.

4.5.3 Dados recolhidos aos membros da comunidade no Conselho de Escola

Relativamente à questão 14 sobre como o respondente avalia implementação do actual PDE da sua escola, três (37,5%) membros da comunidade responderam que é boa, embora uma das opiniões considere que *"ainda faltam algumas acções por melhorar, como por exemplo, a forma o Conselho de Escola, no seu todo, encara este desafio"* e outra opinião é que *"o Conselho de Escola deve ser melhor capacitado em todos os segmentos que o compõem"*. Quatro (50%) respondentes consideram-na fraca e de uma maneira geral, justificam-se na falta de meios financeiros para acomodar os ideais de todos pela escola, que é o garante do futuro de seus filhos e de toda a comunidade. Um destes respondentes defende que, *"este modelo de gestão precisa de ser repensado ou redesenhado. Sente-se muita precipitação por parte de quem procura busca"*. Por último, um (12,5%) respondeu que, *"estou totalmente alheio a esse processo de implementação do PDE. A escola é que melhor sabe"*.

Quanto à questão 15 sobre como o membro da comunidade no Conselho de Escola avalia a contribuição do PDE para a gestão da sua escola, cinco (62,5%) responderam que tem sido muito importante pois, segundo eles, *"muita coisa está a mudar"* sem serem efectivamente específicos quanto ao que esteja a mudar e, três (37,5%) entrevistados responderam que pouco ou nada tem vindo a acontecer que retrate melhoria das condições da escola, havendo quem desabafe afirmando que *"fala-se muito e pouco ou nada se faz e a escola está cada vez mais degradada...sem recursos nada vai acontecer. Estamos fazendo de contas que as coisas estão a funcionar...assim ficam satisfeitos mas os nossos filhos ficam sem o rumo ideal"*.

4.6 Dados recolhidos pela observação

Foram analisados alguns PDE que foram possíveis ter acesso, a partir de quatro (50%) escolas e conjugando às constatações obtidas das entrevistas aos professores e aos membros da comunidade no Conselho de Escola, é perceptível que a implementação do PDE tem sofrido alguns reveses em virtude da escassez de recursos ou, em determinados casos, pela gestão pouco racional dos recursos ao dispor, sobretudo em relação às escolas que têm recebido apoios de organizações filantrópicas e económicas. Em cada escola foram encontradas intervenções de vulto levadas a cabo pelos parceiros como alguns pais em iniciativas individuais, entidades religiosas, organizações não-governamentais e empresas, contribuindo na construção de novas salas de aula e melhoramento das já existentes, construção de sanitários convencionais, montagem de sistemas de abastecimento de água, entre outros. Todavia, o grande embaraço reside no facto destas mesmas ofertas à posterior, não beneficiarem da devida atenção, acabando por ficar em estado de abandono e à consequente degradação. Face ao observado, a gestão do fundo do ADE e outras contribuições são questionáveis.

Nos PDE visitados, três (37,5%), escolas têm inclusas pretensões para a construção ou reposição de muros de vedação, mas o mesmo objectivo já precede de planos anteriores que não vêm sendo materializados ou, se o são é de forma muito lenta apresentando um espectro de abandono. É perceptível que este segmento de infraestruturas tem merecido pouca atenção, apesar de todos os actores escolares demonstrarem preocupação.

Entretanto, seis (75%) escolas, não possuem cantinas escolares e as mesmas, não merecem atenção ou não constituem prioridade nem seus planos. Este vazio fortalece a proliferação de vendedores em redor das mesmas, perturbando a atenção dos alunos, principalmente os que assistem as aulas ao relento, influenciando negativamente o seu desempenho e expondo estas crianças a riscos de acidentes. Em três (37,5%) escolas foi possível observar a circulação de pessoas em atalhos criados nos recintos escolares, buscando encurtar o seu percurso, chegando, em certos momentos, a derrubar parte da vedação, como se fosse algo normal, perante o olhar impotente da comunidade escolar, justificando a cumplicidade da própria comunidade local.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo está subdividido em quatro partes, alinhadas às quatro dimensões dos instrumentos da pesquisa, procedendo à análise e interpretação dos dados, em consentâneo com alguns pressupostos teóricos, no sentido de se proceder à interpretação das evidências empíricas recolhidas. A sequência da análise respeitará a ordem das perguntas de pesquisa como apresentadas no capítulo da introdução, a saber:

- a) Que estratégias são usadas na gestão das escolas do ensino primário no município da Matola?
- b) Qual a percepção de toda a Comunidade Escolar das EPC do município da Matola em relação ao PDE?
- c) De que forma é concebido e implementado o PDE nas escolas do ensino primário no município da Matola?
- d) Qual o grau de implementação do PDE pelas escolas do ensino primário no município da Matola?

A primeira dimensão deste capítulo procede à análise das estratégias usadas na gestão das EPC no município da Matola, iniciando pela análise dos instrumentos legais e de política inerentes ao PDE, passando a confrontar os dados recolhidos nas escolas com a literatura sobre a forma como a gestão das escolas do Ensino Primário é feita e procedendo a uma análise crítica enquanto a segunda dimensão apresenta as constatações sobre as percepções das EPC do município da Matola, mormente, os gestores, professores e os membros do Conselho de Escola, relativamente ao PDE na gestão das escolas; a terceira dimensão busca demonstrar como o PDE é concebido e implementado nas EPC do município da Matola e, finalmente a quarta dimensão, procurou aferir o grau de implementação do PDE pelas EPC do município da Matola.

5.1 Estratégias usadas na gestão das EPC do Município da Matola

No que respeita às estratégias usadas na gestão das EPC no município da Matola arroladas na pesquisa, apurou-se, através dos gestores, que estes usam os pressupostos democráticos de gestão, buscando alinhamento com o preceituado no artº 9 alínea b) do REGEB o qual destaca que uma das funções do Conselho de Escola passa por “garantir a gestão democrática, solidária e co-responsável” da mesma.

Como pôde se observar no capítulo anterior, os directores das escolas asseguram que duma ou de outra forma envolvem a comunidade escolar nos processos de desenvolvimento da escola e a comunidade escolar participa na solução de problemas ou diferenças decorrentes do processo colectivo de gestão das escolas. Porém, atendendo ao paradigma de gestão escolar actualmente requerido para as EPC em Moçambique, dificilmente o gestor responderia a estas questões ao contrário, sob pena de colocar em causa o seu próprio prestígio. Todavia, no inquérito por entrevista aos professores, um total de quatro entrevistados, representando cerca de 16,66% do universo amostral, mostraram o contrário, refutando a existência de práticas democráticas na gestão das suas escolas e, noutros casos, distanciam-se de qualquer comentário a respeito, numa clara manifestação de receio por eventuais represálias. A consubstanciar este facto, a partir do inquérito por entrevista, dois membros da comunidade no Conselho de Escola, o correspondente a 25%, asseverou que os processos de gestão de suas escolas estão centrados na pessoa do seu director e seus aliados de confiança, pelo facto de este recusar a partilha de aspectos inerentes à gestão da escola, com os demais actores escolares. Eles sublinham ainda que o director pode acolher tacitamente as suas contribuições mas, não tem dado relevância às mesmas, optando por fazer prevalecer as suas vontades. De uma maneira geral, estes dados da pesquisa parecem mostrar que existe uma alternância da gestão democrática com a menos democrática, contrariando um dos grandes princípios de gestão de Gadotti e Romão (1997), segundo o qual, “se desejamos que a população se incorpore à vida social, com presença activa e decisória, não podemos conceber a definição da política educacional e a gestão escolar com carácter centralizador e autoritário” (Gadotti e Romão, 1997, p. 67).

Outro aspecto que pode reforçar essa alternância entre a gestão democrática e não-democrática, nas EPC do município da Matola, tem a ver com o grau de transparência na gestão dos recursos financeiros provenientes do ADE e da contribuição dos pais e encarregados de educação. A propósito, o inquérito por entrevista aos professores aponta que cerca de 25% dos professores e 62,5% dos membros da comunidade no Conselho de Escola consideram a gestão do ADE não transparente e, acrescidamente, 25% dos professores desconhecem como a sua gestão é feita.

Ademais, o inquérito por entrevista, mostra que 37,5% dos professores está à margem da gestão do fundo resultante da contribuição dos pais e encarregados de educação e 25% dos membros da comunidade no Conselho de Escola consideram que a gestão apresenta alguma transparência o que contrasta com o preceituado no manual de procedimentos do ADE que

refere que, a comunidade participa no processo de gestão do ADE através dos seus representantes no Conselho da Escola. Para além disso a escola deverá sempre envolver na sua rotina, os pais e encarregados de Educação assim como as autoridades comunitárias (MINED, 2014, p. 27).

Assim, evidencia-se que, a transparência na gestão dos recursos financeiros das EPC do município da Matola tem merecido pouca atenção. Esta constatação da pesquisa é deveras preocupante, pois pode tornar-se num ciclo vicioso, podendo fazer regredir os esforços das escolas que ainda se empenham em melhorar a gestão das suas finanças.

Relativamente ao relevante papel da comunidade escolar na tomada de decisões, o inquérito por entrevista aos professores aferiu que a maioria (70,83%) destes profissionais da educação considera que o papel da comunidade escolar na tomada de decisão é ainda fraco, enquanto um grupo pouco expressivo (8,33%) considera totalmente nulo, transparecendo, de certo modo, alguma concentração de poderes nos gestores das escolas. A reforçar esta constatação, o inquérito por entrevista aos membros da comunidade no Conselho de Escola aferiu que estes membros da comunidade escolar (35,5%) consideram irrelevante o seu envolvimento na escola enquanto cerca de 25%, o consideram simplesmente nulo. Portanto, o estudo apurou não haver participação dos membros da comunidade na tomada de decisão nas EPC do município da Matola.

O presente cenário, contraditório para o que se pretende da gestão escolar, contrasta com a concepção sociocrítica defendida por Libâneo, de Oliveira & Toschi (2012, p. 445) que assegura que,

“a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o carácter intencional de suas acções e as interacções sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões. [...] O processo de tomada de decisões dá-se colectivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração”.

Analisados minuciosamente, os dados mostram que o contexto escolar moçambicano ainda se ressentido do centralismo estatal, o que contribui substancialmente para que os Conselhos de Escola ainda não se revejam como parte da solução dos problemas da escola e parte integrante dos processos de gestão das mesmas optando, na maior parte das vezes, por criticar

e oferecer contributos apenas, descurando a corresponsabilidade no processo de gestão escolar dessas contribuições.

Entretanto, segundo MINEDH (2015, p. 5), só a participação activa e construtiva da comunidade, através dos Conselhos de Escola, “na tomada de decisões pode melhorar, as infra-estruturas, o equipamento e o ambiente escolar e promover o sucesso escolar”, pois “o seu envolvimento está positivamente ligado aos resultados dos alunos”. Portanto, os pais e encarregados de educação e a própria comunidade são imprescindíveis no apoio à escola, através da organização de “um conjunto de actividades que têm por finalidade, melhorar o desempenho e desenvolvimento da escola [...] (p. 5). Neste sentido, e segundo o Manual de Apoio aos Conselhos de Escola Primária, “impõe-se que a participação efectiva da comunidade, na gestão da escola seja de forma organizada e regida por documentos normativos” (MINEDH, 2015, p. 5).

Outro aspecto que abona negativamente na gestão democrática das EPC do município da Matola tem a ver com o fraco sentimento de pertença que a comunidade tem relativamente à sua escola, inibindo a sua participação activa em eventos de decisão sobre a vida da escola. Em muitas ocasiões, a comunidade refuta o seu envolvimento em acções tendentes a alavancar a escola, sob alegação desta pertencer ao Estado, remetendo essa obrigação ao Estado. Daí que, a totalidade dos membros da comunidade no Conselho de Escola considere que o sentimento de pertença sobre a escola pela comunidade seja fraco ou quase nulo.

Este facto remete a uma profunda reflexão sobre a importância da capacitação dos membros da comunidade em lidar com matérias de gestão escolar, pois,

“a participação exige aprendizado, principalmente quando se trata de uma população [...] que, historicamente, tem sido alijada dos processos decisórios de seu país. As experiências revelam que tanto a comunidade externa quanto a comunidade interna à escola apresentam limites à participação. Para o efectivo exercício da gestão democrática da escola é necessário capacitar todos os seus segmentos, principalmente pais e alunos, respondendo às exigências dessa prática” (Gadotti & Romão, 1997, p. 14).

Entretanto, um aspecto positivo e digno de realce é que a totalidade dos professores inquiridos encontram na direcção de suas escolas cometimento quanto ao cumprimento dos

programas curriculares e, privilegiam a capacitação dos seus colaboradores em matéria do novo currículo.

Quanto aos membros da comunidade no Conselho de Escola, o inquérito por entrevista, revela que 37,5% destes considera as acções dos gestores, tendentes a impulsionar o desenvolvimento das respectivas escolas visíveis, visto que, os mesmos não reúnem as condições necessárias e suficientes para fazer o melhor, enquanto para 25% os esforços empreendidos são irrelevantes.

Portanto, a informação constitui um indicador de que a gestão da escola, embora apresente uma tendência democrática, ainda está presa à resistência mudança, de alguns directores e ao desconhecimento do paradigma por parte da comunidade.

5.2 Percepção da Comunidade Escolar das EPC do município da Matola em relação ao PDE

Os gestores, professores e membros da comunidade no Conselho de Escola, além do seu envolvimento nas diferentes etapas de desenvolvimento do PDE, devem ter um profundo conhecimento sobre essas mesmas etapas, por este ser um instrumento que visa catapultar o desenvolvimento da escola incluindo a sua gestão, conforme sustentam, Bof, Marra & Sobrinho (1999), ao colocarem sobre a liderança da escola o papel de coordenar o PDE, para o seu desenvolvimento de forma participativa pela comunidade escolar.

Da aplicação dos instrumentos de recolha de dados feita nas escolas, a pesquisa constatou que todas possuem um PDE como modelo estratégico de orientação para o seu desenvolvimento, o que deixa clareza quanto ao compromisso ou obediência às orientações do topo estratégico sobre o paradigma de desenvolvimento escolar que se pretende implementar com sucesso em Moçambique. Prosseguindo com a implementação de uma gestão democrática e participativa, o inquérito por questionário aos gestores escolares revela que 87,5% dos gestores escolares assumiram que o PDE é desenvolvido colectivamente entre os Conselhos de Direcção e o Conselho da Escola. Entretanto, apenas um director (12,5% dos respondentes) assumiu que o PDE é desenvolvido apenas pelo Conselho de Direcção e os professores, contrariando as teorias que preconizam que,

“a metodologia utilizada para a elaboração e implementação do PDE segue os princípios do planeamento estratégico, no qual a liderança formal da

escola assume a responsabilidade pelo direcionamento e a coordenação do processo de elaboração do plano de desenvolvimento, abrindo o processo à participação efectiva de todos os segmentos da escola e da comunidade escolar, na busca de acções de melhoria do desempenho dos alunos” (Bof, Marra & Sobrinho, 1999, p. 9).

Neste contexto, os gestores das escolas avaliam o papel da Comunidade Escolar no desenvolvimento do PDE como significativo e relevante.

O inquérito por entrevista aos professores, por sua vez, apresenta treze (54,17%) professores conhecedores do PDE de suas escolas e respectivos conteúdos embora 10 deles tenham apenas a informação sobre os PDE, mas revelaram-se pouco consistentes nas respostas aos questionamentos. Para a pesquisa, isto pode estar a demonstrar, com certeza, que os professores não têm o domínio sobre as matérias planificadas, confirmando apenas que o plano é realizado, “*na medida do possível*”.

Ademais, existe um professor que se revelou alheio aos processos de desenvolvimento de sua escola ao afirmar nada conhecer sobre o respectivo PDE e que se limita apenas a cumprir com o que lhe é exigido pela direcção da escola.

É verdade que neste último caso pode-se estar diante de uma demonstração de ‘carácter difícil’ do professor visado, contudo, os dados demonstram revelar uma real discordância na abordagem dos professores e dos membros da comunidade no Conselho de Escola quanto ao seu conhecimento relativamente aos conteúdos do PDE.

Observando apenas o lado dos professores, é de aferir que regista-se um equilíbrio relativamente ao número de professores que assume conhecer o PDE da sua escola com profundidade como número dos professores que conhecem este instrumento de gestão apenas pelas informações que lhes são dadas circunstancialmente, ou seja, enquanto os primeiros conhecem profundamente o PDE da sua escola os segundos demonstraram não estarem familiarizados totalmente com o PDE de suas escolas.

Outrossim, este indicador é demonstrativo da fraca articulação, coordenação e envolvimento entre as partes interessadas no desenvolvimento do PDE e da própria escola, o que contraria a aceção de Libâneo, de Oliveira & Toschi (2012, p. 461), segundo a qual, “a democratização da informação, envolve o acesso de todos às informações, canais de comunicação que agilizem o conhecimento das decisões e de sua execução”. Porquanto, é imprescindível que a

totalidade dos membros da comunidade escolar conheça o PDE de suas respectivas escolas, ao mesmo nível.

Estes dados também podem estar a demonstrar que o PDE carece de uma maior divulgação, além de fazer notar a existência de alguma flexibilidade na obrigatoriedade de seu estudo, análise, crítica e conhecimento por toda a comunidade escolar.

Ainda relacionado com o desenvolvimento do PDE, encontra-se uma maioria absoluta de professores, cerca de 70,83%, que, supondo-se que sejam parte dos que se envolvem directamente no processo de desenvolvimento do PDE, conhecem as etapas que levam a esse fim. Entretanto, cerca de 29,17% desconhece-as totalmente.

Por outro lado, encontramos apenas um membro da comunidade no Conselho de Escola que conhece o PDE de sua escola e todas as etapas inerentes ao seu processo de desenvolvimento enquanto a maioria de outros respondentes, apenas, conhece partes do PDE, pois, não o tem para a leitura.

Neste contexto, é perceptível o fraco compromisso dos membros da comunidade integrados no Conselho de Escola para com os projectos da sua escola. Esta situação é acrescida ainda pelas barreiras da língua e o desconhecimento das linhas gerais que regem este instrumento, o que inviabiliza a sua integração num fórum nobre quanto este.

Portanto, a sociedade deve participar activamente na busca de bons resultados pela escola, sendo, por conseguinte, para o contexto moçambicano, ideal que a escola estabeleça vínculos de trabalho mais profundos com a comunidade, pais e encarregados de educação, para que se consolidem os sentimentos de identidade e de pertença, quebrando a ideia prevalecente de que a escola é algo que pertence ao estado ou governo.

Este facto, desperta a triste realidade da escola moçambicana incluindo a sua gestão que se circunscreve, como se referiu acima, na falta de sentimento de pertença, tanto dos pais bem como da própria comunidade, em relação às acções desenvolvidas na, e pela escola. Isto pode estar relacionado com a gestão centralizada que prevaleceu durante muitos e longos anos após a independência do país, em que o Estado se responsabilizava pelas acções da escola, aliado à incipiente gestão democrática que se tenta inculcar ao nível das escolas e em todos sectores da área de educação em Moçambique. Para elucidar ainda mais esta assunção, pode-se citar, a título de exemplo, o crónico problema de falta de acompanhamento dos trabalhos de casa (TPC) dos educandos por parte dos seus pais e encarregados de educação. Este

cenário pode ser favorecido pelo facto de os pais e a comunidade não se reverem nos acontecimentos do quotidiano da escola.

5.3 Processo de desenvolvimento do PDE nas EPC do município da Matola

O processo de desenvolvimento do PDE nas escolas, como qualquer actividade nova, tem tido uma boa aceitação, por um lado, e tem enfrentado oposição ou indiferenças dos segmentos ou indivíduos participantes, por outro lado.

O inquérito por questionário aos gestores escolares revelou que os directores/gestores das EPC do município da Matola queixam-se de alguns constrangimentos, destacando a falta de consensos, a falta de compromisso e a passividade e o conformismo por parte dos actores escolares durante o processo de desenvolvimento do PDE. Por seu turno, os professores corroboram com a perspectiva dos gestores na caracterização da forma como a comunidade escolar, manifesta o seu envolvimento no desenvolvimento do PDE da sua escola.

O inquérito por entrevista aos membros da comunidade no Conselho de Escola, por sua vez, apresenta um quadro sombrio quanto à familiaridade dos inquiridos para com os processos e etapas do desenvolvimento do PDE da escola. A propósito, apenas um membro da comunidade demonstrou estar familiarizado com todas as etapas decorrentes do processo de desenvolvimento do PDE e sente que tem sido acarinhado pelo grupo sempre que apresenta as suas contribuições naquele fórum. Todavia, reconheceu haver, em certos momentos, alguma resistência por parte dos gestores, isto por estarem acostumados a lidar com o conformismo de muitos dos actores da comunidade escolar. Entretanto, ao se ouvir de quatro membros da comunidade a resposta de que não estão familiarizados, consubstancia as observações dos gestores e dos professores, neste âmbito.

Deste modo, fica evidente que, “a participação inerente à gestão democrática pressupõe que haja a necessária preparação e organização que dêem efectividade às suas acções. De nada adiantam as participações orientadas por objectivos pessoais, e de pouco adiantam as participações desorganizadas e mal informadas” (Luck, 2009, p. 71-72).

O quadro apresentado por esta secção da pesquisa pode constituir um indicador explicativo da acção dos gestores, quando acabam infringindo os princípios que norteiam o paradigma de gestão democrática participativa, podendo erroneamente, ser interpretado como um acto egocêntrico.

Paradoxalmente, a relevância da participação do Conselho de Escola trazida pelo inquérito por questionário aos gestores, é encorajadora mas, sabe-se porém que é fundamental que não se confunda a simples presença do membro do Conselho de Escola nos fóruns e a sua participação efectiva. Aliás, a partir dos inquéritos por questionário aos gestores, como por entrevista aos professores e membros da comunidade no Conselho de Escola, destacam-se a falta de compromisso, o conformismo, a apatia e a indiferença de considerável parte dos membros da comunidade no Conselho de Escola. Assim, fica explicado, pelo comportamento destes, o seu desconhecimento ou imaturidade de análise, dos propósitos da sua participação activa no processo de gestão da escola.

Em caso de notificações vindas dos membros da comunidade no Conselho de Escola, o inquérito por questionário aos gestores, revela que estes asseguram o acolhimento das notificações e as mesmas são tidas em consideração e discutidas em encontros do Conselho de Escola, o que é manifestamente confirmado por este segmento social que diz encontrar acolhimento das suas propostas e eventuais reparos, no desenvolvimento do PDE da escola.

Esta convergência, porém, contradiz a explanação anterior feita por estes dois segmentos, pois, para os gestores, a comunidade não se revê no processo de desenvolvimento do PDE e para os membros da comunidade no Conselho de Escola, as suas ideias não têm acolhimento, tendo igualmente ficado demonstrado que estes se alheiam do processo pelo aparente desinteresse, limitações, entre outros motivos. Daí que, a resposta dos gestores pode-se explicar pelo facto do Conselho de Escola ser um órgão que envolve todos os segmentos da comunidade escolar e não apenas os membros da comunidade.

Entretanto, relativamente ao desenvolvimento do PDE nas escolas da amostra, constatou-se, nas quatro escolas que aceitaram partilhar o seu PDE, apresentarem estruturas diferenciadas embora os documentos tenham claramente as intenções da escola. Todavia, nota-se a ausência de um padrão, o que sugere que o Guião de Apoio à Elaboração do Plano de Desenvolvimento das Escolas Primárias do MINEDH é pouco conhecido ou divulgado.

Um aspecto positivo a realçar e confirmado tanto pelos gestores escolares como pelos professores, é o intercâmbio entre as EPC da mesma ZIP no âmbito do desenvolvimento do PDE e em outras áreas, como a capacitação.

5.4 Grau de implementação do PDE pelas EPC do município da Matola

A implementação do PDE nas EPC do município da Matola é vista pelos gestores como promissora, pois identificam-no como um instrumento capaz de dar complemento, à Visão, Missão e Valores definidos pelas escolas. O inquérito por questionário revela que os gestores escolares encontram no PDE, a relevância para a gestão da sua escola, por este ser um impulsionador de transformações faseadas e obedecendo o critério de prioridades.

O inquérito por entrevista aos professores mostra que estes, por seu turno, corroboram com o posicionamento dos gestores da escola ao considerar a implementação do PDE promissora embora reconheçam não se estar a avançar de acordo com o almejado, o que se explica por vários motivos, entre eles o fraco cometimento dos actores escolares e as condições técnicas, materiais e financeiras deficitárias oferecidas centralmente.

O inquérito por entrevista aos membros da comunidade no Conselho de Escola revela que a implementação do PDE é boa, mas consideram que poderia ser melhor se houvesse um Conselho de Escola capacitado para capitalizar a sua participação. Os respondentes deste instrumento defendem ainda que o modelo em exercício deve ser repensado de modo a contemplar todos os propósitos da escola tendo em conta as condições existentes e deve ser feito de forma faseada, sem incorrer em falácias.

Por seu turno, os gestores das escolas defendem a continuidade e aprofundamento do PDE, nas escolas e identificam como empecilho, a falta de recursos que possam garantir maiores realizações. Entretanto,

“...as escolas individualmente, também podem ter a capacidade de arrecadar suas próprias receitas de fontes privadas (e/ou públicas). Isso normalmente envolve a venda de serviços (especialmente no sector vocacional), o aluguer de instalações e fundos arrecadados dos pais e/ou da comunidade por meio de taxas obrigatórias ou doações voluntárias.” (OECD, 2017, p. 63)

No inquérito por entrevista aos professores, a pesquisa constatou que, de uma maneira geral, os professores ainda não sentem a relevância do PDE na gestão das respectivas escolas, e justificam-se no facto de ser um processo ainda novo e que requer assimilação e, gradualmente introduzido de forma efectiva e sustentável. Os professores alertaram para o analfabetismo funcional dos membros da comunidade no Conselho de Escola, passando a

tomar parte em assuntos por si desconhecidos e alertam ainda para a relutância da comunidade em reconhecer a escola como sua pertença. Os professores sentem ainda que algumas questões imediatas como a recuperação do património escolar, vedação, as carteiras danificadas, melhoria das condições das salas dos professores e construção de sanitários convencionais, podem transmitir maior confiança aos ainda cépticos quanto ao papel do PDE.

Entretanto, parte considerável dos membros da comunidade no Conselho de Escola, embora crítica, relativamente à forma como os gestores das escolas lidam com o processo de gestão democrática e participativa, assegura haver uma contribuição positiva do PDE na gestão das suas escolas, pois, segundo eles, é um instrumento, que obriga a um maior envolvimento da comunidade escolar na gestão democrática e participativa trazendo mudanças salutares. Entretanto, uma parte menor, mas significativa, remata que na escola tem-se feito o insuficiente, que assegure as transformações requeridas.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O resultado da pesquisa sobre o PDE na Gestão das EPC, realizada em oito escolas distribuídas pelos três postos administrativos do município da Matola (Matola-sede, Machava e Infulene) assume grande relevância, pois, as constatações no terreno aproximam-se e, em certos casos, estão alinhados com os conceitos teóricos discutidos pelos diversos autores citados neste trabalho. Deste modo, a pesquisa ofereceu ao autor algumas conclusões e recomendações.

6.1 Conclusões

O conhecimento empírico na posse do autor, resultante do estudo exploratório, em relação ao papel do PDE na gestão das EPC, do município da Matola, foi superado pelas evidências cientificamente fundamentadas a partir do ambiente escolar.

Embora o paradigma de gestão democrática participativa das EPC seja evidente e dele se esperarem alterações profundas na forma de gestão das mesmas, o estudo encontrou aspectos positivos e negativos.

Teoricamente, no âmbito das estratégias usadas na gestão das EPC no município da Matola, o estudo concluiu que as escolas desenvolvem um modelo baseado na concepção da gestão sócio-crítica apresentado em Libâneo, de Oliveira & Toschi (2012), por esta desdobrar-se em diferentes formas de gestão democrática, que não é deveras entendido de tal forma, pelos professores e pela comunidade. Assim, a estrutura administrativa está nominalmente descrita, conforme prescrito nos instrumentos normativos e reguladores, entre os quais o REGEB e o Manual do Conselho de Escola. Entretanto a triangulação das informações adquiridas a partir dos inquéritos por questionário aos gestores e, por entrevista, aos professores e membros da comunidade integrados no Conselho de Escola, retratam a coexistência de processos democráticos e não-democráticos de gestão, ou seja, a democracia na gestão das EPC ainda é lactente e em construção. Propiciam este cenário, por um lado, a resistência à mudança e incapacidade de alguns gestores das escolas, de lidar com opiniões divergentes muitas vezes apresentadas pelos professores. Por outro lado, a relutância dos membros da comunidade no Conselho de Escola em não entenderem a escola como sua pertença e, daí não se envolverem em processos de gestão e desenvolvimento da escola sempre que solicitados, estimulando os gestores a procederem à sua exclusão no processo de gestão da escola.

Como exemplo ilustrativo dessa exclusão, pode-se citar a fraca prestação de contas quanto à utilização dos fundos do ADE, das contribuições dos pais e encarregados de educação e de outras contribuições dos parceiros da escola, no âmbito da responsabilidade social. Os segmentos de algumas das escolas encontram a transparência na gestão dos fundos no trabalho que ressalta à sua vista e não a descrição dos fluxos financeiros.

Quanto ao grau de percepção dos actores escolares nas EPC do município da Matola sobre o PDE, há que salientar um pormenor pouco abonatório para estes e para a escola, que tem a ver com a não utilização de um manual de orientação à elaboração do PDE.

O estudo conclui, também, que os gestores têm um melhor conhecimento sobre o PDE, garantindo a redução do défice de conhecimento neste âmbito, no seio do Conselho de Escola, sobretudo no desenvolvimento deste plano. Contudo, há um desfasamento entre o grau de conhecimento do PDE apresentado pelos gestores comparativamente aos professores e membros da comunidade no Conselho de Escola.

Embora as escolas tenham um Conselho de Escola, este porém, funciona de forma deficitária, com pouca participação efectiva da comunidade. Este é um ponto a considerar-se pelo facto de este constituir o órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento de ensino em toda a sua dimensão.

Este quadro situacional pode estar a explicar alguns comportamentos negativos que ocorrem no recinto escolar, mormente a vandalização do património da escola, como a vedação, os materiais das salas, carteiras, sistema de iluminação e abastecimento de água, a poliferação de vendedores ambulantes, bancas e barracas nas cercanias da escola, o que retrai a atenção dos alunos, expondo estas as crianças a muitos perigos.

Além disso, muitos pais recusam-se a apoiar a escola, alegando ser responsabilidade do Estado cuidar do património escolar, revelando assim, a falta do sentido de pertença da escola pela comunidade, com implicações negativas na formação do cidadão.

A este respeito Gadotti (2000, p. 2) adverte que a gestão democrática da escola “exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade”.

Entretanto, embora haja por parte dos gestores, garantias de a escola possuir um PDE, presume-se que o seu conteúdo possa ser pouco substancial relativamente às necessidades e prioridades das escolas ou então, cobre-os superficialmente, julgando pela recusa “elegante” de alguns gestores à solicitação da cópia do PDE pelo pesquisador para análise.

Triangulando a informação obtida junto aos gestores das escolas, professores e gestor da DNEP, concluiu-se que o PDE ainda não tem divulgado, um manual de orientação, que é um instrumento de harmonização dos processos de desenvolvimento do PDE, para auxiliar a comunidade escolar na sua elaboração e implementação. Assim, elaboração e a implementação do PDE pelas EPC no Município da Matola está ainda refém da falta de um instrumento legal capaz de regular todo processo, desde a formulação até à sua implementação e avaliação. Isto, porém, faz com que algumas escolas se acomodem, apenas, com o desenvolvimento de pequenas e inexpressivas acções, não alcançando com o PDE, o cerne da gestão da escola. A exiguidade de recursos para dar corpo às pretensões da escola é também uma barreira a considerar. Este aparato, leva alguns professores e membros da comunidade no Conselho de Escola a desvalorizar o PDE ou, a considerar o seu desenvolvimento como uma acção precipitada e o seu sucesso uma mera utopia.

Porém, a imaturidade de alguns gestores e a fraca capacidade ou instrução necessária dos membros da comunidade no Conselho de Escola para lidar com aspectos de gestão de escolas, particularmente com o PDE, valores de cidadania e de democracia participativa, fragilizam a importância do PDE como instrumento de gestão escolar em Moçambique.

Apesar de o PDE ser alistado como um dos instrumentos que potencia a gestão democrática e participativa das escolas, os conteúdos, como as metas e estratégias descritas nos planos das escolas, a que se teve acesso, não preenchem os requisitos para o efeito. Verifica-se a existência de aspectos que podem estar ser inclusos no PDE, apenas como o politicamente correcto ou simplesmente para desmonstrar vontade do que propriamente para elevar a eficácia escolar.

6.2 Recomendações

Após as constatações, no âmbito da análise do papel do PDE, na gestão das escolas das EPC do Município da Matola, a pesquisa faz as seguintes recomendações:

- Que o MINEDH transforme o PDE em um instrumento fundamental com força de lei de modo a imprimir uma maior dinâmica no seu desenvolvimento e implementação;
- Que o MINEDH e a Vereação Municipal actuem como agentes facilitadores e fiscalizadores do processo de desenvolvimento e avaliação do PDE, de forma a incentivar o seu cumprimento escrupuloso;
- Que o MINEDH capacite os gestores para o desenvolvimento do PDE e de um espírito democrático no ambiente envolvente da escola;

- Que o MINEDH desenvolva, paralelamente, capacitações para os membros do Conselho de escola e para a própria comunidade escolar, em matéria de gestão escolar e da transparência na gestão dos recursos financeiros e ajudas oferecidas à escola;
- Que as ZIP's promovam seminários ou eventos de capacitação e troca de experiências entre as escolas sobre o desenvolvimento e implementação do PDE;
- Que as escolas tenham disponível o manual de apoio para a elaboração do PDE além de divulgar amplamente os seus conteúdos;
- Que as escolas desenvolvam o PDE com uma estrutura padronizada, cobrindo com todos os propósitos da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, M. M. (2006). *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação* (7ª ed.). São Paulo: Editoras Atlas S. A.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*, Vol. XXX, (30)130, 159-173. Disponível a 13 de Agosto de 2020 em <https://www.jstor.org/stable/41011082>
- Bazo, M. (2011). Transformational leadership in Mozambique in Primary Schools. Doctoral Thesis University of Twente, Enschede-with refs-with Dutch summary. ISBN978-90-395-3199-3.
- Beira, J. C., Vargas, S. L. M., & Gonçalo, C. R. (2015). Gestão de qualidade do ensino primário em Moçambique: Um estudo em escolas primárias e públicas, *NAVUS-Revista de Gestão e Tecnologia*, 5 (4): 65-77.
- Bento, A., & Ribeiro, M. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos*. Bragança: Coleção Ideias em Prática.
- Beraldo, F., & Pelozo, R. D. C. B. (2007). A gestão participativa na escola pública: tendências e perspectivas. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, Garça, 5 (10).
- Bohoris, G. A., & Vorria, E. P. (2008). *Leadership vs management: a business excellence/performance management view*, Lund University. Disponível a 12 Junho 2020 em <https://ep.liu.se/ecp/026/076/ecp0726076.pdf>
- Brasil (2006). Como elaborar o plano desenvolvimento da escola; *umentando o desempenho da escola, por meio do planejamento eficaz*. Manual, 3ª ed. Brasília: FUNDESCOLA
- Bueno, A. M. de O., & Pereira, E. K. R. O. (2013). Educação, escola e didática: uma análise dos conceitos das alunas do curso de pedagogia do terceiro ano-UEL. Disponível a 15 de Setembro de 2020 em <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20didatica%20e%20I%20Seminar%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/EDUCACAO%20ESCOLA%20E%20DIDATICA%20UM%20ANALISE%20DOS.pdf>

- Cardwell, J. J., Ellis, B., & Phelps, Y. (2018). Advancing scholarly leadership by forming a community of scholars, *Journal of Leadership Education*, 17(3): 135-153.
- Castetter, W. B. & Young, I. P. (2000). *The human resource functions in educational administration* (7ª Ed). New Jersey: Prentice Hall.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações* (7ª ed. revista e actual). Rio de Janeiro: Elsevier
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Cury, C. R. J. (2007). A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 23(3): 483-495.
- Da Silva, L. E., Dabó, M., Cassamá, N. S., & Baldé, R. M. (2012). Manual de planeamento estratégico - programa de formação inicial para actores não estatais. Disponível a 21 de Maio de 2020 em http://www.ue-paane.org/files/4314/4051/2827/Manual_Planeamento_Estrategico_Inicial.pdf
- Da Silva, V. G. (2013). Plano de desenvolvimento escolar e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise. *Cadernos de pesquisa*, 42(145): 204-225.
- De Oliveira, O. S., Pereira, S. M. & Drabach, N. P. (2011). Projeto político-pedagógico e a construção da autonomia escolar: Desafios para uma educação de qualidade. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 4, n.2, p. 57-69,
- De Oliveira, D. P. R. (2007). *Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas*. 23ª ed. - São Paulo: Atlas.
- De Oliveira, G. B. (2002). Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. *Revista da FAE*, 5(2): 37-48.
- Dos Santos, M. O. G. (2011). *Noções Introdutórias Sobre o Processo de Planeamento*. Évora.
- Dos Santos, M. O. G. (2008). *Texto de apoio sobre planeamento estratégico aplicado às organizações sem fins lucrativos*. Évora. Disponível a 17 de Julho de 2020 em

http://home.uevora.pt/~mosantos/download/PlaneamEstrateg_TextoApoio_11Jul08.pdf

- Dourado, L. F. (2005). *Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília: Ministério da Educação–Secretaria de Educação Infantil e Fundamental.
- Dutra, A. (2014). *Gestão Estratégica de Pessoas*. 2ª ed. Palhoça: UnisulVirtual
- Gadotti, M. (2014). *Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da Educação Nacional*, Conferência Nacional de Educação. Brasília: FNE. Disponível a 20 de Abril de 2020 em www.conai2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf.
- Gadotti, M. (2000). O projecto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania, *Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior*, 1 (2): 33-41.
- Gadotti, M., & Romão, J. E. (1997). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2ª ed., S. Paulo: Cortez Editora.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, Disponível a 17 de Agosto de 2020 em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas SA.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1998). *School improvement in era of change. School development series*. Redwood Books, Wiltshire. London: Trowbridge.
- Ireland (1999). *School development planning: an introduction for second level schools*. Disponível a 02 de Junho 2020 em www.sdpi.ie/blue_book/SDPI_Book.pdf.
- Libâneo, J. C., De Oliveira, J. F. & Tosch, M. S. (2012). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª ed. rev. S. Paulo: Cortez Editora
- Luck, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Machel, S. M. (1979). *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. (Vol. 7), Colecção: Estudos e orientações. Maputo: Departamento do Trabalho Ideológico da FRELIMO/Imprensa Nacional.

- Marconi, M. D. A. & Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. S. Paulo: Atlas
- Marra, F., Bof, A., & Sobrinho, J.A. (1999). *Plano de desenvolvimento da escola: conceito, estrutura e prática*. Brasília, DF: MEC/BIRD/FUNDESCOLA.
- Maximiano, A. C. A. (2000). *Introdução à Administração*. 5ª ed. S. Paulo: Atlas S.A.
- MINEDH (2020). EducStat. Maputo: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.
- MINEDH (2019). *Guião de apoio à elaboração do plano de desenvolvimento das escolas primárias*. Maputo: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.
- MINEDH (2015). *Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária*. Maputo: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.
- MINED (2014). *Programa apoio directo às escolas 2015*; Manual de Procedimentos. Maputo: Ministério de Educação.
- MINED (2012). *Plano estratégico da educação 2012-2016*. Maputo: Ministério de Educação.
- MEC (2011a). *Relatório de avaliação, Vol II, A. Ensino primário e secundário, Avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura 2006-2010/11*. Maputo: Ministério de Educação e Cultura.
- MEC (2011b). *Regulamento Geral do Ensino Básico*. Maputo: Ministério de Educação e Cultura.
- MEC (2008). Diploma Ministerial 46/2008 de 14 de maio. Ministério da Educação e Cultura. Maputo: Imprensa Nacional.
- MEC (2006). *Plano estratégico da educação e cultura 2006-2010/11*. Maputo: Ministério de Educação.
- Moçambique (1992). *Sistema Nacional de Educação*. Lei 6/92, de 6 de Maio. Maputo: Imprensa Nacional
- Moçambique (1975). *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Plural Editores.
- Mosé, V. (2013). *A escola e os desafios contemporâneos*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Nobre, F. E. & Sulzart, S. (2018). O papel social da escola. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 03, Ed. 08, Vol. 03, pp. 103-115. ISSN: 2448-0959
- OECD (2017). *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*. Paris: OECD Publishing. Disponível a 13 de Outubro de 2020 em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>
- Ontario. (2000). *School improvement planning: A handbook for principals, teachers, and school councils*. Toronto: Education Improvement Commission. Disponível a 17 de Julho de 2020 em www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/sihande.pdf
- ONU/General Assembly. (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*, Division for Sustainable Development Goals. New York: ONU.
- OSISA (2012). *A Prestação Efectiva de Serviços Públicos no Sector da Educação*. Um relatório publicado pelo AfriMAP e pela Open Society Initiative for Southern Africa
- Pacheco, J. A. (2001) *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Prodanov, C. C., & de Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho académico*, 2ª ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale.
- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento Curricular*, 8ª ed. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. D. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Valência: Penso Editora.
- Santos, E. L., Braga, V., Santos, R. S., & da Silva Braga, A. M. (2012). Desenvolvimento: um conceito em construção, *DRd-Desenvolvimento Regional em Debate*, 2(1), 44-61. Disponível em 16 Setembro de 2020 em <https://doi.org/10.24302/drd.v2i1.215>.
- Santos, M. O. G. D. (2017). *Texto de apoio sobre planeamento estratégico*. Évora: Universidade de Évora.
- Santos, M. O. G. D. (2008). *Texto de apoio sobre planeamento estratégico*. Évora: Universidade de Évora.

- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base comum curricular. *Movimento: Revista de Educação*. Faculdade de Educação–Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano, 3.
- Varela, B. L. (2013). O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências. *Colecção Aula Magna, 1*.
- Visscher, A. J. (Ed.). (2013). *Managing schools towards high performance: Linking school management theory to the school effectiveness knowledge base*. Routledge.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. 5ª ed. Lisboa: Edições ASA.
- Zanella, L. C. H. (2013). *Metodologia de pesquisa*. 2ª ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO À DIRECÇÃO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO

Caro gestor

Este inquérito por questionário destina-se apenas a pesquisa sobre o Papel do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) na Gestão das Escolas em Moçambique e enquadra-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Administração e Gestão escolar, na Faculdade de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane.

O questionário deve ser preenchido individualmente, não precisa de indicar o seu nome e garantimos-lhe confidencialidade absoluta para a sua protecção.

O seu contributo será bastante valioso e poderá ajudar a melhorar as estratégias de Administração e Gestão escolar e conseqüentemente a qualidade de educação em Moçambique.

I – DADOS GERAIS

1. Instituição

a. Denominação _____

b. Localização _____

2. Género (sexo) do respondente

(i) Masculino ____ (ii) Feminino ____

3. Tempo de serviço no Sector/Instituição (*marque X na resposta correspondente*)

(i). 1-3 Anos ____ (ii) 4-6 Anos ____ (iii) 7-9 Anos ____ (iv) 10 Anos ou mais ____

4. Tempo de serviço na Gestão do Sector/Intituição

(i). 1-3 Anos ____ (ii) 4-6 Anos ____ (iii) 7-9 Anos ____ (iv) 10 Anos ou mais ____

5. O que motivou a adopção do Plano de Desenvolvimento para as escolas? (*marque X nas respostas correspondentes*)

a. Proposta dos parceiros de cooperação? ____

Quais? _____

b. Proposta das lideranças escolares ____

c. Proposta da Comunidade Escolar ____

d. Decisão do Governo Central ____

e. Outra. _____
Qual? _____

6. Qual é o suporte normativo/legal que regula o desenvolvimento do PDE nas escolas? (marque X na resposta correspondente)

- a. Decreto Ministerial _____
- b. Lei _____
- c. Estatuto _____
- d. Ofício/circular _____
- e. Outro _____
- f. Não existe _____

7. Em poucas palavras, faça um comentário, uma crítica ou sugestão sobre a utilidade do PDE no processo de Administração e Gestão da escola em geral.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA O GESTOR ESCOLAR

Caro gestor

Este inquérito por questionário destina-se apenas a pesquisa sobre o Papel do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) na Gestão das Escolas em Moçambique e enquadra-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Administração e Gestão escolar, na Faculdade de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane.

O questionário deve ser preenchido individualmente, não precisa de indicar o seu nome e garantimos-lhe confidencialidade absoluta para a sua protecção.

O seu contributo será bastante valioso e poderá ajudar a melhorar as estratégias de Administração e Gestão Escolar e conseqüentemente a qualidade de educação em Moçambique.

I – DADOS GERAIS

2. Instituição

- a. Escola _____
- b. Localização _____
- c. Nº de salas de aula ____ Salas ao relento ____
- d. Ciclos leccionados _____
- e. Número total de alunos matriculados _____
 - (i) Género masculino ____ (ii) Género feminino ____
- f. Número total de docentes _____
 - (i) Género masculino ____ (ii) Género feminino ____
 - (i) Efectivos ou do quadro ____ (ii) Contratados ____
- g. Número total de pessoal não docente _____
 - (i) Género masculino ____ (ii) Género feminino ____

2. Dados do respondente

- a. Cargo
 - (i) Director ____ (ii) Dir. Adj. Pedagógico ____ (iii) Dir. Adm./Chefe Secretaria ____
- b. Género (sexo)
 - (i) Masculino ____ (ii) Feminino ____

- c. Grau académico
 - (i) Médio ____ (ii) Licenciado ____ (iii) Mestre ____ (iv) Doutorado ____
- d. Tempo de serviço nesta escola (*marque X na resposta correspondente*)
 - (i) 1-3 Anos ____ (ii) 4-6 Anos ____ (iii) 7-9 Anos ____ (iv) 10 Anos ou mais ____
- e. Tempo de serviço na Gestão desta escola
 - (i) 1-3 Anos ____ (ii) 4-6 Anos ____ (iii) 7-9 Anos ____ (iv) 10 Anos ou mais ____

II - ESTRATÉGIA DE GESTÃO DA ESCOLA

3. Que estratégias de gestão escolar tem privilegiado no seu dia-a-dia?

- a. Gestão centralizada ____
- b. Gestão descentralizada ____
- c. Gestão democrática ____
- d. Gestão participativa ____
- e. Outras ____

Explica _____

4. Que procedimentos de gestão tem tomado com vista ao envolvimento da comunidade escolar no desenvolvimento da escola? (*marque X na resposta correspondente*)

- a. Tomo decisões justas (unilateralmente) ____
- b. Partilho as informações e colho as contribuições ____
- c. Apresento as informações e em conjunto tomamos as decisões ____
- d. Sempre deixo a decisão final nas mãos dos meus colaboradores ____
- e. Outros ____

Explica _____

5. Como tem sido feita a resolução de assuntos (problemas) na escola? (*marque X nas respostas correspondentes*)

- a. Decisão com o conselho da escola _____
- b. Decisão com os professores da escola _____
- c. Decisão do Director _____
- d. Decisão do Conselho de Direcção _____
- e. Outra _____

III – GRAU DE PERCEPÇÃO DO PDE

6. A escola tem um PDE?

- a. Sim _____ Não _____

7. Se Sim, como e por quem foi desenvolvido?

- a. Desenvolvido pelo Conselho de Direcção _____
- b. Desenvolvido pelo Conselho da escola _____
- c. Desenvolvido pelo Conselho de Direcção e Conselho de Escola _____
- d. Desenvolvido pela Direcção e Professores da escola _____
- e. Desenvolvido pelo Director _____
- f. Outra _____

8. Como avalia o papel da Comunidade Escolar no desenvolvimento do PDE? (*marque X na resposta correspondente*)

- a. Muito participativo _____
- b. Participativo _____
- c. Pouco participativo _____
- d. Não participativo _____

IV – DESENVOLVIMENTO DO PDE

9. Que dificuldades ocorrem no processo da elaboração do PDE?

- a. Falta de consensos _____
- b. Falta de compromisso dos actores _____
- c. Passividade e conformismo de alguns dos actores _____
- d. Outros _____

10. Como tem sido o envolvimento do Conselho de Escola no desenvolvimento do PDE na escola?

- a. Excelente _____
- b. Bom _____

- c. Razoável ____
- d. Nenhum ____

11. Tem havido intercâmbio, no âmbito do desenvolvimento do PDE, com outras escolas da ZIP?

- a. Sim ____
- b. Não ____

12. Como procede em caso de a comunidade escolar notificar falhas no processo de desenvolvimento do PDE?

- a. Apresenta ao Conselho de Escola ____
- b. Apresenta ao Conselho de Direcção ____
- c. Apresenta aos funcionários ____
- d. Deixa o processo correr ____
- e. Não têm acontecido ____

V- IMPLEMENTAÇÃO DO PDE

13. Qual é a avaliação que faz do actual PDE da escola?

- a. Excelente ____
- b. Boa ____
- c. Razoável ____
- d. Má ____

14. Como avalia o contributo do PDE para a gestão da sua escola?

- a. Muito relevante ____
- b. Relevante ____
- c. Pouco relevante ____
- d. Irrelevante ____

15. Faça um comentário, uma crítica ou sugestão sobre a utilidade do PDE na administração e gestão da escola em geral

INQUÉRITO POR ENTREVISTA AO PROFESSOR

I – DADOS GERAIS

1. Instituição

a. Escola _____

b. Localização _____

2. Género (sexo) do respondente.

a. Masc. ____ b. Fem. ____

3. Grau Académico

a. Básico ____ b. Médio ____ c. Licenciado ____ d. Mestre ____ e. Doutoramento ____

4. Tempo de serviço na escola.

(i) 1-3 Anos ____ (ii) 4-6 Anos ____ (iii) 7-9 Anos ____ (iv) 10 Anos ou mais ____

II - ESTRATÉGIAS DE GESTÃO ESCOLAR

5. Como caracteriza o tipo de gestão existente na escola?

6. Como caracteriza a gestão de fundo do ADE pela escola?

7. Como caracteriza a gestão do fundo de contribuições dos pais/encarregados de educação, pela escola?

8. Como têm sido envolvidos os professores no processo de gestão da escola?

9. Como tem sido envolvida a comunidade escolar (professores, alunos, pais e encarregados de educação) no processo de tomada de decisão pela escola?

10. Visando a implementação cabal do currículo, que acções têm sido levados a cabo pelos gestores da escola?

III - CONHECIMENTO DO PDE PELOS PROFESSORES

11. Fale-nos do PDE da sua escola.

12. Fale-nos sobre as etapas inerentes ao desenvolvimento do PDE da vossa escola.

IV – DESENVOLVIMENTO DO PDE

13. Como caracteriza o envolvimento da comunidade escolar (professores, alunos, pais e encarregados de educação) no desenvolvimento do PDE da vossa escola?

14. No âmbito do desenvolvimento do PDE tem havido partilha de experiência ao nível da ZIP?

V – GRAU DE IMPLEMENTAÇÃO DO PDE

15. Como avalia implementação do actual PDE da vossa escola?

16. Como avalia a contribuição do PDE na gestão da vossa escola?

INQUÉRITO POR ENTREVISTA AO MEMBRO DO CONSELHO DE ESCOLA

I – DADOS GERAIS

1. Instituição

a. Escola _____

b. Localização _____

2. Género (sexo) do respondente

(i) Masculino ____ (ii) Feminino ____

3. Grau Académico

a. Básico ____ b. Médio ____ c. Licenciado ____ d. Mestre ____ e. Doutoramento ____

4. Tempo no Conselho de Escola

(i) 1-3 Anos ____ (ii) 4-6 Anos ____ (iii) 7-9 Anos ____ (iv) 10 Anos ou mais ____

II - ESTRATÉGIAS DE GESTÃO ESCOLAR

5. Fale-nos do tipo de gestão existente na escola.

6. Fala-nos da gestão do fundo da ADE

7. Fala-nos da gestão do fundo de contribuições dos pais e encarregados de educação

8. Fala do papel da comunidade na tomada de decisões

9. Como caracteriza o sentimento de pertença da comunidade pela escola?

10. Quais tem sido as acções dos gestores para o desenvolvimento da vossa escola?

III - CONHECIMENTO DO PDE PELOS MEMBROS DA COMUNIDADE

11. Fala-nos do PDE da sua escola.

IV – DESENVOLVIMENTO DO PDE

12. Como membro do Conselho de Escola, fale-nos da sua participação no desenvolvimento do PDE da vossa escola.

13. Como tem sido o acolhimento das propostas da comunidade Escolar pelos Gestores da Escola em relação ao desenvolvimento do PDE?

V – GRAU DE IMPLEMENTAÇÃO DO PDE

14. Como avalia implementação do actual PDE da vossa escola?

15. Como avalia a contribuição do PDE na gestão da vossa escola?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Questões de Pesquisa	Aspectos a observados
Estratégias usadas na gestão das EPC	1. Existencia ou não do PDE; 2. Existencia de Relatórios ou Actas das deliberações nos vários níveis de intervenientes;
Avaliação da implementação do PDE	Compatibilidade entre objectivos do PDE e a realidade vigente na escola;