UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O perfil profissional do director de escola e o seu comprometimento com o desempenho pedagógico dos alunos: estudo de caso das Escolas da Zona de Influência Pedagógica nº 7, Cidade da Matola, Moçambique

Dissertação

Albertina André Calane

Maputo, Setembro de 2026

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O perfil profissional do director de escola e o seu comprometimento com o desempenho pedagógico dos alunos: estudo de caso das Escolas da Zona de Influência Pedagógica nº 7, Cidade da Matola, Moçambique

Albertina André Calane

Supervisor

Doutor Aires Bonifácio Mombassa

Maputo, Julho de 2026

FOLHA DE APROVAÇÃO

O perfil profissional do director de escola e o seu comprometimento com o desempenho pedagógico dos alunos: estudo de caso das Escolas da Zona de Influência Pedagógica nº 7, Cidade da Matola, Moçambique

Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais exigidos para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Albertina André Calane

Júri Examinador

Presidente e Examinador Interno

_____

Doutor Ângelo Correia Nhancale
(Universidade Eduardo Mondlane)

Examinador Externo

_____

Prof. Doutor José Manuel Flores
(Universidade Pedagógica)

Supervisor

_____

Doutor Aires Bonifácio Mombassa
(Universidade Eduardo Mondlane)

Maputo, Julho de 2026

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro honrosamente que esta Dissertação é resultado da minha investigação e das orientações do meu supervisor. Os dados e informações são originais e as fontes consultadas estão adequadamente citadas ao longo do texto e na bibliografia final.

Declaro que este trabalho científico nunca foi apresentado em qualquer outra instituição para a finalização de um grau académico.

24 de Abril de 2026

_____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio, compreensão e encorajamento ao longo de todo o percurso de formação. Em especial ao meu companheiro Rui Chemane, aos meus filhos Agnério, Mirza, Rui, Aiden e Ianilsa, que foram a minha inspiração para alcançar esta etapa da minha vida académica.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação representa a concretização de uma etapa importante da minha formação académica.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela vida, pela saúde e pela força concedida ao longo de todo este percurso académico.

Ao meu supervisor, Doutor Aires Mombassa, pela orientação, disponibilidade, partilha de conhecimentos e valiosas contribuições, que foram fundamentais para a realização desta dissertação.

À Faculdade de Educação, pelos ensinamentos transmitidos ao longo do curso de Mestrado em Educação e por proporcionar um ambiente académico que favoreceu a construção do conhecimento.

Aos docentes do curso de Mestrado em Educação, que contribuíram para o meu crescimento académico e profissional.

À minha família, em especial ao meu companheiro Rui Chemane, pelo apoio, compreensão e incentivo constantes durante todo este percurso.

Aos meus queridos filhos, Agnério, Mirza, Rui, Aiden e Ianilsa, que são a minha maior fonte de inspiração e motivação para continuar a lutar pelos meus objectivos.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo analisa o perfil profissional do director de escola e o seu comprometimento com o desempenho pedagógico dos alunos, tomando como referência três escolas pertencentes à Zona de Influência Pedagógica (ZIP) n.º 7 na Cidade da Matola, em Moçambique. A investigação teve como objectivo compreender de que forma as características profissionais dos directores, as suas práticas de liderança e os modos de gestão escolar influenciam o acompanhamento pedagógico e os resultados dos alunos no ensino primário. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa aplicada, exploratório-descritiva e adoptou-se uma abordagem quali-quantitativa. A recolha de dados circunscreveu-se, respectivamente, à aplicação de questionário e entrevista semiestruturada a 67 professores e a três directores de escola, o que permitiu a triangulação entre dados estatísticos e narrativas provenientes da prática profissional. Os resultados indicam que o perfil profissional dos directores da ZIP n.º 7 caracteriza-se por uma sólida experiência pedagógica e percursos profissionais longos no sector educativo, embora o acesso ao cargo ocorra maioritariamente por via informal, sem critérios estruturados de selecção. Constatou-se que os directores demonstram elevado comprometimento com o acompanhamento das práticas docentes, a supervisão pedagógica e a promoção de acções de melhoria do desempenho dos alunos. Contudo, esse comprometimento revela-se condicionado por limitações institucionais, nomeadamente a insuficiente formação específica em gestão escolar, a frágil progressão na carreira e o apoio limitado do sector de tutela. Conclui-se que, embora exista um envolvimento efectivo dos directores no desempenho pedagógico dos alunos, a consolidação de uma liderança escolar mais consistente exige a institucionalização de critérios claros de nomeação, programas sistemáticos de formação contínua e mecanismos de acompanhamento que reforcem o alinhamento entre o perfil profissional do director e as exigências legais e pedagógicas do Sistema Nacional de Educação.

Palavras-chave: Director escolar; Perfil profissional; Liderança pedagógica; Desempenho pedagógico; Ensino Primário.

ABSTRACT

This study analyzes the professional profile of school principals and their commitment to student academic performance, using as a reference three schools belonging to the Pedagogical Influence Zone (ZIP) No. 7, in the city of Matola, Mozambique. The research aimed to understand how the professional characteristics of principals, their leadership practices, and school management methods influence pedagogical monitoring and student outcomes in primary education. Data collection was limited to the application of a questionnaire and semi-structured interviews to 67 teachers and three school principals, respectively, which allowed for triangulation between statistical data and narratives from professional practice. The results indicate that the professional profile of principals in ZIP n°. 7 is characterized by solid pedagogical experience and long professional careers in the education sector, although access to the position occurs mostly informally, without structured selection criteria. It was found that principals demonstrate a high level of commitment to monitoring teaching practices, pedagogical supervision, and promoting actions to improve student performance. However, this commitment is hampered by institutional limitations, namely insufficient specific training in school management, weak career progression, and limited support from the supervisory sector. It is concluded that, although there is effective involvement of principals in students' pedagogical performance, the consolidation of more consistent school leadership requires the institutionalization of clear appointment criteria, systematic continuous training programs, and monitoring mechanisms that reinforce the alignment between the principal's professional profile and the legal and pedagogical requirements of the National Education System.

Keywords: School principal; Professional profile; Pedagogical leadership; Pedagogical performance; Primary education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Papel do director escolar nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento dos professores .....**Error! Bookmark not defined.**

Gráfico 2. Estímulo à participação, comunicação e colaboração na gestão 65

Gráfico 3. Gestão de recursos e condições de trabalho nas escolas da ZIP nº7..... 67

Gráfico 4. Compromisso com o desempenho dos alunos.....**Error! Bookmark not defined.**

Gráfico 5. Inclusão, Diálogo e Corresponsabilidade 71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil profissional dos directores das escolas da ZIP n.º 7..... 57

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADPP Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo

PEE Plano Estratégico da Educação

EP Ensino Primário

Dir Director (seguido de numeração identificadora do depoimento)

MEC Ministério de Educação e Cultura

ISLLC *Interstate School Leaders Licensure Consortium*

SAM *School Administration Manager*

SNE Sistema Nacional de Educação

TIC Tecnologias de Informação e Comunicação

ISCED Classificação Internacional Normalizada da Educação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF *United Nations Children's Fund*

ZIP Zona de Influência Pedagógica

IFP Instituto de Formação de Professores

Índice

Dedicatória ..... **i**

Agradecimentos ..... **ii**

Resumo ..... **iii**

Abstract ..... **iv**

LISTA DE GRÁFICOS ..... **v**

Lista de tabelas ..... **vi**

Lista de siglas e abreveaturas ..... **vii**

Capítulo I. Introdução **11**

1.1 Contextualização 12

1.2. Problematização 13

1.3. Objectivos 15

1.3.1. Objectivo geral 15

1.3.2. Objectivos específicos 15

1.4. Perguntas de pesquisa 16

1.5. Justificativa 16

1.6. Estrutura do trabalho 17

Capítulo II. Revisão da Literatura **19**

2.1 Discussão dos conceitos: director de escola Vs. desempenho pedagógico 19

2.1.1. Director de escola 19

2.1.2. Desempenho Pedagógico 22

2.2.1. Perfil profissional do director de escola e critérios de nomeação 25

2.2.2. Áreas da gestão escolar e a sua relação com o trabalho do director de escola 29

2.2.3. Especificidades do perfil profissional, das áreas de actuação e do comprometimento do director nas instituições públicas do Ensino Primário moçambicano……31

2.3. Perspectivas teóricas sobre o comprometimento do director nas instituições do Ensino Primário 33

2.3.1. O comprometimento do director nas instituições públicas do Ensino Primário moçambicano……. .....……..36

2.4. Trabalho do director de escola e a sua relação com o desempenho do aluno no EP em Moçambique 38
2.5. Perfil do director de escola esperado no contexto moçambicano 43
2.6. Quadro teórico 44
Capítulo III. Metodologia 46
3.1. Classificação da pesquisa 46
3.1.1. Quanto à natureza 46
3.1.2. Quanto a abordagem 46
3.1.3. Quanto ao objectivo 46
3.1.4. Quanto ao procedimento metodológico 47
3.2. População e amostra 48
3.2.1. População 48
3.2.2. Amostragem 49
3.3 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados 50
3.4. Processo de análise de dados 51
3.5. Validade e fiabilidade do estudo 52
3.6. Questões éticas 53
3.7. Limitações do estudo 53
Capítulo IV. Apresentação, análise e interpretação dos dados 55
4.1. O Perfil profissional dos directores das escolas da Zip nº 7 55
4.2. As principais áreas de incidência do trabalho pedagógico do director das escolas da Zip nº7 59
4.2.1. O trabalho do director de escola nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento dos professores 60
4.2.2. Gestão colaborativa das decisões escolares 63
4.2.3. Gestão de recursos e condições de trabalho nas escolas da ZIP 7 66
4.2.4. Nível de comprometimento do director de escola no desempenho pedagógico do professor e do aluno 68
4.2.5. Inclusão, Diálogo e Corresponsabilidade: Valores e Práticas 70

4.2.6. Relação entre o perfil profissional do director de escola e o seu comprometimento com o desempenho pedagógico dos alunos das Escolas da Zip nº7 72
4.2.7. Experiência e formação profissional e o comprometimento com o desempenho pedagógico 77
Capítulo V. Conclusões e Recomendações 79
5.1. Conclusões 79
5.2. Recomendações 83
5.3. Estudos futuros 84
Referências bibliográficas 85
Apêndices 92
Roteiro de entrevista aos directores das escolas primárias 92
Questionário para professores das escolas primárias ZIP nº 7 95

Capítulo I. Introdução

O desempenho pedagógico dos alunos, vinculado ao trabalho do director de escola, tem sido tema de amplo debate em Moçambique. O papel do director foi formalmente reconhecido e regulamentado pelas leis que operacionalizam o Sistema Nacional de Educação (SNE). Deste modo, várias reformas foram e continuam a ser realizadas (revisão dos currículos, implementação do currículo local, introdução e expansão do Ensino Bilingue, expansão da rede educativa nas zonas remotas "*ghetto*", entre outras), visando a melhoria do SNE moçambicano e permitir que todos sejam abrangidos, através da inclusão social de toda a população no processo de aprendizagem.

O Sistema Nacional de Educação foi formalmente criado em 1983, com a vigência da Lei n.º 4/83, de 23 de Março, constituindo um passo decisivo na organização do ensino em Moçambique. Em 1992, o sistema foi alvo de uma revisão por meio da Lei n.º 6/92, de 6 de Maio, cujo propósito consistiu em ajustá-lo às transformações sociais verificadas naquele período. Entretanto, a alteração mais ampla ocorreu com a entrada em vigor da Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, que procedeu a uma actualização profunda do SNE, alinhando-o com as exigências actuais e reforçando a centralidade da educação básica.

As leis acima referenciadas distingue-se por definir de forma mais detalhada as responsabilidades administrativas, clarificando as competências do director de escola nas áreas de liderança, planeamento, avaliação, promoção da equidade, inclusão, formação e desenvolvimento institucional (Huo & De Souza Neto, 2024).

Face ao exposto, verificou-se que é necessário realizar um estudo sobre o desempenho pedagógico do aluno a partir do trabalho do director da escola, a fim de compreender o seu comprometimento face às mudanças políticas e sócio-económicas que se impõe na educação escolar moçambicana.

Considerando que o rendimento do aluno do ensino primário e o desempenho do director de escola têm sido discutidos e incorporados nas agendas nacionais e internacionais, em Moçambique, o papel do director de escola foi formalizado com a promulgação das leis que regulamentam o SNE, influenciando directamente as responsabilidades e a sua actuação.

Dessa forma, este estudo foca na gestão das escolas da Zona de Influência Pedagógica nº 7 da Cidade de Matola com o objectivo de compreender as práticas do director de escola, bem como identificar os desafios enfrentados e avaliar de que forma a gestão exercida por esses directores contribui para o desempenho pedagógico dos alunos.

1.1 Contextualização

O período pós-independência trouxe a reestruturação da sociedade moçambicana, considerando a educação como aspecto crucial para o desenvolvimento e formação dos cidadãos, dado que 90% da população era analfabeta. Nesse cenário, o director de escola emerge como figura central na gestão e organização do ensino, embora a Lei 4/83, de 23 de Março não tenha estatuído de forma clara as suas funções. Esta Lei introduziu os princípios fundamentais do SNE, estabelecendo as bases para a administração educacional no país.

Posteriormente, a Lei nº 6/92, de 6 de Maio, fez a revisão do sistema educativo, adaptando-o às novas exigências e atribuindo ao gestor de escola a responsabilidade de assegurar que as escolas cumprissem os objectivos pedagógicos, promovendo qualidade, equidade e inclusão (Soares & Teixeira, 2006).

A Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro estatuiu as competências do director de escola, conferindo-lhe responsabilidades no domínio da condução estratégica da escola, do planeamento das actividades, da monitoria e avaliação do processo educativo, bem como da garantia de práticas orientadas pela inclusão e pela equidade. Em conformidade com a lei supracitada, o *Plano Estratégico da Educação 2020–2029* reconhece a gestão escolar como um instrumento importante para a melhoria do desempenho do sistema educativo, destacando a capacitação permanente dos directores de escola como eixo prioritário para assegurar a efectivação consistente das políticas públicas de educação e fomentar padrões elevados de responsabilidade e qualidade institucional.

O interesse académico pelo papel do director de escola ganhou destaque em estudos de gestão escolar nas décadas 80 e 90, especialmente com a emergência da concepção de gestão transformacional identificada por Paro (2010).

Diversos autores têm enfatizado que a gestão escolar ultrapassa a mera dimensão administrativa. Lück (2009a) argumenta que dirigir uma escola implica mobilizar actores, promover articulação e criar condições para um ambiente de aprendizagem colaborativo e

dinâmico. De forma complementar, Paro (2010) define o director com um intermediário das políticas de Educação escolar, cuja função é arbitrar a política e as actividades práticas de um estabelecimento de Ensino.

O presente estudo propõe-se a analisar as dimensões centrais associadas à actuação do director de escola, nomeadamente: a sua influência nos resultados pedagógicos dos alunos, a promoção de valores organizacionais associados à aprendizagem, não descurando a gestão democrática e participativa. Alguns estudos, como os desenvolvidos por Martins e Ratier (2008); Brandão, Waldhelm e Felipe (2008) e Lemos e Flores (2014) evidenciam uma relação consistente entre qualidade da gestão e rendimento académico.

No mesmo sentido, Monteiro (2015) acrescenta que a eficácia da gestão depende do envolvimento activo de toda a comunidade educativa. Estudos mais recentes, entre os quais Tyagita et al. (2018) e Pinto et al. (2019), destacam a análise das práticas de liderança que incrementem o desempenho do professor e do aluno.

Esta pesquisa traz uma análise crítica e contextualizada do papel do director de escola no desempenho pedagógico dos alunos, nas escolas primárias. Deste modo, pretende-se melhorar os níveis de compreensão de boas práticas de gestão escolar que possam fomentar a qualidade da educação no contexto moçambicano, com foco específico nas acções do dia-a-dia do director de escola.

1.2. Problematização

A educação em Moçambique enfrenta desafios estruturais e sistémicos que comprometem o acesso, a qualidade e a retenção dos alunos nas escolas, especialmente no Ensino Primário (EP). Apesar das reformas implementadas pela Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, o *Plano Estratégico da Educação 2020-2029* tem como meta melhorar a qualidade do ensino e aumentar a taxa de conclusão escolar, porém os resultados obtidos até agora permanecem abaixo do planificado.

Segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC, 2020), a taxa de conclusão do EP em 2020 foi de apenas 46%, o que revela dificuldades significativas em assegurar a permanência e conclusão no sistema de ensino. Esse cenário levanta questões críticas sobre os factores que influenciam o desempenho pedagógico, sendo a gestão escolar um dos elementos centrais a ser investigado.

O papel do director de escola é determinante na criação de um ambiente de aprendizagem eficaz, actuando como mediador entre as políticas da educação e a sua implementação prática nas escolas.

De acordo com Leithwood e Jantzi (2000), a gestão do director pode influenciar directamente os resultados dos alunos, não apenas através do apoio pedagógico, mas também ao criar um clima escolar favorável e promover a colaboração entre professores. No contexto moçambicano, essa questão torna-se ainda mais urgente na medida em que 58% dos directores escolares carecem de formação específica em gestão (UNESCO, 2022), o que compromete a implementação eficaz das políticas da educação e a melhoria dos resultados pedagógicos.

Nas escolas da Zona de Influência Pedagógica ZIP nº 7 da Cidade de Matola, a gestão escolar enfrenta desafios, por exemplo, a falta de formação dos directores, a escassez de recursos materiais e humanos e a dificuldade em traduzir as directrizes políticas em práticas pedagógicas eficazes. O rácio professor-aluno é de 63:1, muito acima do recomendado por alguns organismos internacionais, como por exemplo, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que sugere um rácio de 35:1, o que resulta numa sobrecarga de trabalho, tanto para os professores, quanto para os directores.

Na concepção de Bush (2008), a eficácia da gestão escolar depende não apenas das capacidades administrativas, mas também da liderança pedagógica do director, que tende a ser capaz de orientar os professores, gerir conflitos e promover um ambiente de aprendizagem colaborativo. No caso de Moçambique, onde 72,5% da população é considerada multidimensionalmente pobre dos quais 49% se encontram em situação de pobreza multidimensional grave e cerca de 62,9% da população vive abaixo do limiar de pobreza internacional de 1,90 USD por dia (Programa das Nações Unidas para Assentamento Humanos [UNOHABITAT], 2023, p. 5), os desafios socioeconómicos tornam-se uma variável crítica a ser considerada, já que afectam directamente a implementação das políticas públicas de educação e consequentemente o desempenho escolar dos alunos.

Ademais, o descompasso entre as expectativas postas sobre o papel do director de escola e as realidades práticas vividas no dia-a-dia das escolas é um ponto que merece destaque. A pressão para atingir metas centralmente estabelecidas, sem considerar as condições locais, muitas vezes leva à desmotivação e frustração dos directores. Por conseguinte, Lück (2009)

argumenta que uma gestão escolar eficaz deve ser caracterizada por uma gestão democrática e participativa, que envolva todos segmentos sociais da escola, incluindo professores, pais e alunos para promover resultados de aprendizagem de qualidade. No entanto, a falta de autonomia, apoio e formação adequada para os directores de escola em Moçambique dificulta a criação desse ambiente colaborativo.

Os desafios de liderança e gestão escolar não se limitam apenas às questões administrativas. Como argumentam Leithwood e Jantzi (2005), os efeitos da liderança escolar sobre o desempenho dos alunos é indirecto, mediado por factores como a cultura escolar, o envolvimento dos professores e o apoio à aprendizagem. No entanto, em Moçambique, "não há farta" literatura sobre como a liderança do director de escola afecta o desempenho pedagógico, particularmente em contextos marcados, por elevados níveis de pobreza, desigualdade e falta de recursos. Esse hiato aponta para a necessidade urgente de investigações empíricas, que avaliam o papel dos directores de escola como agentes de mudança, capazes de transformar as instituições de ensino para melhorar os resultados dos alunos, mesmo em cenários adversos.

Diante destas lacunas, coloca-se a seguinte pergunta: ***Qual é o perfil profissional dos directores das escolas da ZIP n° 7 e o seu comprometimento com o desempenho pedagógico dos alunos do ensino primário***?

1.3. Objectivos

1.3.1. Objectivo geral

- Analisar o perfil profissional do director de escola e o seu comprometimento com o desempenho pedagógico dos alunos das escolas da ZIP nº 7 da Cidade de Matola.

1.3.2. Objectivos específicos

- Descrever o perfil profissional dos directores das escolas da ZIP nº 7.
- Mapear as principais áreas de incidência do trabalho pedagógico do director das escolas da ZIP nº7.
- Explicar a relação entre o perfil profissional do director de escola e o seu comprometimento com o desempenho pedagógico dos alunos das Escolas da ZIP nº7.

- Aferir o nível de comprometimento do director de escola no desempenho pedagógico do professor e do aluno.

1.4. Perguntas de pesquisa

- Qual é o perfil profissional do director de escola das escolas da ZIP n° 7?
- Quais são as principais áreas de incidência do trabalho pedagógico do director na Escolas ZIP n° 7?
- Como se configura a relação entre o perfil profissional do director e o seu comprometimento com o desempenho dos alunos das Escolas da ZIP n° 7?
- Qual é o nível de comprometimento do director de escola no desempenho pedagógico do aluno na Escolas da ZIP n° 7?

1.5. Justificativa

A gestão voltada para o desempenho pedagógico do aluno constitui uma das questões que continua a desafiar os formuladores e implementadores das políticas públicas de educação. Muitos países veem-na como uma das categorias para incrementar o desempenho institucional das unidades educativas. Por isso, nota-se cada vez mais iniciativas individuais e colectivas com o intuito de melhorar inclusive o desempenho do aluno, principalmente em contextos onde se observa a superlotação das turmas e a baixa participação dos pais e/ou encarregados de educação.

O director de escola, enquanto gestor, deve estar munido de ferramentas teóricas e metodológicas para compreender a sua área de trabalho. Esta compreensão vai possibilitar-lhe uma melhor análise da situação da unidade escolar que dirige e, adicionalmente, ajudando ainda a definir estratégias coerentes para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos e também incrementar oportunidades educativas da sociedade em geral.

Este estudo mostra-se relevante porque visa actualizar o debate técnico-científico sobre a actuação do gestor escolar nas instituições de ensino primário e também contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas para a formação de directores. Uma vez que muitas das escolas da periferia moçambicanas enfrentam enormes dificuldades para lidar com os problemas vivenciados pelos estudantes, como, por exemplo, a vulnerabilidade das condições sócio-económicas dos pais e a precarização do trabalho docente.

Além disso, o estudo visa evidenciar que directores comprometidos com a implementação de políticas educacionais podem actuar como agentes de mudança, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo. Com efeito, o director é um dos agentes responsáveis pela democratização do conhecimento. É, por isso, necessário que ele conheça como a sua prática se constitui no ambiente das escolas, e de que maneira essas práticas se configuram no imaginário dos professores e dos alunos.

No âmbito científico, a pesquisa abrirá horizontes para futuros estudos relacionados com a influência da gestão escolar a partir das acções do director de escola, oferecendo subsídios para melhorar a prática e a formação de directores em contextos desafiadores.

1.6. Estrutura do trabalho

Esta dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos: o primeiro apresenta a introdução. Nela são descritas a contextualização, a problematização, o objectivo geral e os específicos, as perguntas de pesquisa e a justificativa, elementos que permitem situar o leitor quanto ao tema, à relevância e à direcção da investigação.

No segundo capítulo, é apresentada a revisão da literatura, onde se discutem os principais conceitos do tema, nomeadamente o director de escola e o desempenho pedagógico, bem como alguns pressupostos teóricos e resultados de estudos previamente realizados por outros autores, que servem de base para a reflexão das principais temáticas e análise do objecto de estudo.

No terceiro capítulo, encontra-se a descrição metodológica. Neste capítulo procura-se apresentar o referencial metodológico relevante para identificar, recolher, reflectir, analisar e interpretar os dados relacionados com o objecto de estudo, incluindo o tipo de pesquisa, o *corpus*, os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como os procedimentos de análise desses dados.

O quarto capítulo desdobra-se na apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos no trabalho de campo. Nele são analisados os resultados referentes ao perfil profissional dos directores escolares, às áreas de incidência do seu trabalho pedagógico e ao nível de comprometimento no desempenho pedagógico dos alunos, à luz do quadro teórico adoptado.

Por fim, o quinto capítulo é dedicado às conclusões do estudo, onde se sintetizam os resultados alcançados em função dos objectivos propostos. Apresenta-se igualmente as limitações da pesquisa, as recomendações para a prática da gestão escolar e sugestões para futuros estudos sobre a temática.

Capítulo II. Revisão da Literatura

Ao longo deste capítulo, apresentam-se os conceitos e as teorias dos estudos feitos previamente por vários autores. Assim, discutem-se primeiramente os conceitos-chave, nomeadamente: director de escola e desempenho pedagógico. Em segundo, procura-se apresentar as perspectivas teóricas sobre o perfil profissional do director de escola e o seu comprometimento com o desempenho do aluno. E, por fim, apresentam-se os desafios e as perspectivas da gestão pedagógica do director de escola no desempenho do aluno nas instituições do ensino primário.

2.1 Discussão dos conceitos: director de escola Vs. desempenho pedagógico

Nesta secção são discutidos os conceitos director de escola e desempenho escolar. Não se pretende esgotar o debate sobre os conceitos, mas sim apresentar as diferentes concepções teóricas que nos permitem compreender como se encontram configuradas essas temáticas no pensamento dos autores clássicos e contemporâneos.

2.1.1. Director de escola

A percepção do conceito do director de escola tem passado por debates profundos desde a década de 1970, acompanhando mudanças nas teorias de liderança educacional, nas expectativas sociais e nos próprios sistemas de formação e certificação de líderes escolares.

> Na década 70, o director de escola era amplamente entendido como gestor administrativo, responsável pela supervisão das operações diárias da escola, pelo cumprimento de normas e procedimentos e pela manutenção da ordem organizacional. A liderança era predominantemente burocrática e centrada em tarefas, com pouca ênfase na dimensão pedagógica (Flores. 2002).

Contudo, a partir dos anos 1980, verifica-se uma mudança significativa dessa percepção. Conforme documentado por Flores (2002), entre 1980 e 2001, o papel do director de escola foi progressivamente redefinido em função de novas teorias de liderança e das normas *do Interstate School Leaders Licensure Consortium* (ISLLC).

A literatura sobre o conceito revela que, ao longo dessas duas décadas, houve redução da ênfase na liderança voltada para a cultura escolar e um aumento acentuado da atenção dedicada à liderança instrucional. Esta transição ilustra uma mudança estrutural, pois o director de escola passa a ser considerado líder pedagógico e responsável por orientar a prática docente, supervisionar o ensino e promover a aprendizagem dos estudantes. A

adaptação dos requisitos de certificação em estados progressistas como Texas, Kentucky ou Carolina do Norte, confirma esta reconfiguração, indicando que a preparação formal também evoluiu para atender às novas exigências da figura.

No início do século XXI, iniciativas como o modelo *School Administration Manager* (SAM) reforçaram a liderança pedagógica ao reduzir tarefas administrativas para permitir maior foco na instrução, com resultados positivos sobretudo no ensino médio, segundo Sheng *et al. (*2017).

Paralelamente, o papel do director ampliou-se para as áreas como saúde mental escolar, exigindo competências de gestão comunitária e bem-estar estudantil, segundo Ormiston *et al.* (2024).

Porém, essa evolução não foi linear nem uniforme, em muitos contextos houve avanços, retrocessos e decisões políticas, desde a substituição de expatriados até a desprofissionalização temporária de director de escola, seguida pelo retorno à formação de líderes, por exemplo, Gurmu (2018) mostrou que a função de director de escola responde a dinâmicas históricas e contextuais.

Nesse sentido, Follis e Alencar (2024) sustentam que o director de escola assume actualmente um conjunto amplo e diversificado de responsabilidades, exercendo funções que o posicionam simultaneamente como líder institucional, agente formador, promotor de valores e mediador nas dimensões pedagógica, social e política. Para além dessas atribuições estratégicas e relacionais, recai igualmente sobre o director de escola o cumprimento da implementação das políticas públicas da educação e projectos político-pedagógicos da escola.

Nos últimos anos, as literaturas brasileiras, americanas e moçambicanas têm se debruçado sobre o papel do director de escola, analisando as suas responsabilidades e os desafios enfrentados em contextos diversos. Contudo, apesar de haver várias definições sobre as suas atribuições, continua havendo divergências significativas sobre o que significa ser director de escola.

Botha (2004) define o director de escola como o responsável pelo desempenho dos funcionários e alunos, sugerindo uma visão gerencialista que privilegia a eficiência administrativa. No entanto, essa perspectiva é criticada por autores como Lück (2009), que argumenta que o director de escola deve ser, antes de tudo, um líder pedagógico, capaz de articular estratégias que impactam directamente a aprendizagem.

Em Moçambique, autores como Chirrindza e Matsinhe (2018) apontam que a formação dos directores ainda é deficitária, limitando o seu papel ao cumprimento de normas burocráticas em detrimento da inovação educacional. Nesta mesma linha, Maússe (2024), num estudo de caso numa escola secundária moçambicana, constata que a fraca participação dos professores e do pessoal não docente na gestão escolar está associada a uma liderança pouco orientada para a partilha de responsabilidades, reforçando a necessidade de práticas de gestão mais participativas no contexto nacional.

Segundo a Base Nacional Comum, conforme citada por Follis e Alencar (2024, p. 6), o director escolar é compreendido como o profissional encarregado de gerir a escola e de articular as diferentes dimensões da prática educativa. Nessa função, assume a coordenação das actividades pedagógicas e administrativas, bem como a gestão dos recursos e a interacção com a comunidade escolar. Na perspectiva de Ramos (2020), ele é visto como figura incontornável para o sucesso da gestão escolar, uma vez que compete a ele zelar pelas várias dimensões da prática educativa.

Em países como os Estados Unidos, Sybouts (1994) descreve o director de escola como um operador diário da escola, responsável pela implementação de políticas educacionais. Essa abordagem estruturalista, porém, tem sido questionada por Fullan (2007), que enfatiza a necessidade de o director de escola actuar como agente de mudança, através da promoção de uma cultura de aprendizagem colaborativa. Em Moçambique, Manhiça (2020) reforça essa perspectiva ao destacar que directores escolares eficazes são aqueles que conseguem adaptar-se aos desafios locais e mobilizar a comunidade escolar para alcançar melhores resultados pedagógicos, devendo, para tal, sustentar e equilibrar a liderança pedagógica com a gestão de recursos, o que implica a necessidade de competências multifacetadas (Becker, 2011).

No Brasil, Paro (2010) enfatiza que a autonomia do director é frequentemente limitada por políticas educacionais centralizadas, o que dificulta a sua capacidade de implementar mudanças significativas. Essa limitação também é evidenciada em estudos moçambicanos, como o de Nhancale (2019), que aponta a rigidez burocrática como um obstáculo à inovação nas escolas.

Numa perspectiva semelhante, Lortie (2009) sugere que o director de escola deve gerir interesses concorrentes entre professores, pais e autoridades educacionais, enquanto Bardin (2006) defende que a sua eficácia deve ser medida pela capacidade de criar uma cultura de

aprendizagem inclusiva. Por sua vez, Krajewski (1996) argumenta que o director de escola ocupa uma posição única para moldar o ambiente educativo, mas o seu impacto depende da sua habilidade para exercer influência estratégica.

Dos conceitos expostos anteriormente, percebe-se que o conceito de director de escola como um líder democrático e participativo concatena-se com este estudo, pois para além de atender às questões burocráticas, versa-se sobre a componente pedagógica. Esse modelo implica mobilizar a comunidade escolar, implementar estratégias inovadoras e superar vulnerabilidades com o intuito de perspectivar e institucionalizar ambientes saudáveis à aprendizagem. Assim, para os propósitos deste estudo, define-se o director de escola como um gestor-líder que equilibra as exigências administrativo-pedagógicas, com a necessidade de promover mudanças educacionais.

Em síntese, os contributos revistos convergem num ponto central: o entendimento do director de escola evoluiu de uma figura essencialmente administrativa e burocrática (Botha, 2004; Sybouts, 1994) para uma concepção de liderança pedagógica activa (Lück, 2009; Fullan, 2007; Manhiça, 2020). Divergem, contudo, quanto à ênfase relativa a estas duas dimensões: Bardin (2006) e Krajewski (1996) sublinham a componente relacional e cultural da liderança, ao passo que Lortie (2009) e Paro (2010) colocam o acento na gestão de interesses concorrentes e nos constrangimentos estruturais que limitam a autonomia do director. No contexto moçambicano em particular, Chirrindza e Matsinhe (2018), Nhancale (2019) e Maússe (2024) convergem ao identificar uma mesma lacuna: a formação deficitária dos directores e a rigidez burocrática continuam a limitar, na prática, a transição para o modelo de liderança pedagógica participativa que a literatura internacional preconiza. É precisamente esta distância entre o modelo teoricamente desejável e as condições reais de exercício do cargo que constitui um dos pontos de partida deste estudo.

2.1.2. Desempenho Pedagógico

Antes de discutirmos o conceito de desempenho pedagógico, é importante apresentar breves reflexões sobre o conceito de desempenho e, em seguida, analisarmos o significado do desempenho pedagógico.

De modo geral, a palavra desempenho refere-se ao grau de eficácia ou eficiência com que uma actividade ou função é executada (Chiavenato, 2003).

Na área de educação, o termo desempenho está associado aos diferentes níveis da gestão escolar, podendo-se falar em desempenho escolar, desempenho pedagógico, desempenho do aluno, entre outras categorias interligadas (Libâneo, 2017).

No entanto, para os propósitos deste estudo, focamo-nos especificamente no conceito de desempenho pedagógico, dada a sua conexão na análise da gestão e qualidade da educação, segundo Paro (2010). Desta forma, o conceito de desempenho pedagógico é multifacetado e envolve diversas dimensões do ensino e da aprendizagem. O desempenho pedagógico diz respeito à implementação de boas práticas de gestão académica, promovendo melhorias no ambiente de aprendizagem e na qualidade do ensino (Cossa et al., 2025)

Ademais, Cossa et al. (2025) defendem que a eficácia do desempenho pedagógico não depende apenas de factores institucionais, mas também da capacidade de adaptação dos educadores às realidades sociais e económicas do contexto em que actuam.

Pode-se igualmente sustentar que o desempenho pedagógico constitui um conceito complexo, integrando múltiplas vertentes relacionadas com a organização, o indivíduo ou até mesmo com o ensino e a aprendizagem.

> De acordo com Lück (2008), estas vertentes estruturam-se em duas grandes dimensões. A primeira refere-se à organização, que engloba as acções orientadas para o planeamento, a estruturação das actividades, a disponibilização de recursos, a sistematização dos procedimentos e os mecanismos de acompanhamento e retroalimentação do trabalho desenvolvido.
>
> A segunda corresponde à implementação, que se materializa em intervenções directamente voltadas para a promoção de mudanças no ambiente escolar (p. 12).

Estas vertentes procuram transformar as práticas educativas, ampliando o seu alcance e elevando a qualidade dos resultados alcançados, segundo Lück (2008).

Outro conceito relevante para este estudo é o de pedagogia de desempenho. A pedagogia de desempenho é uma abordagem inovadora que vê o ensino como um acto performativo, integrando princípios dos estudos de performance nas práticas educacionais.

Não obstante, a pedagogia do desempenho não emerge de forma espontânea, mas do encontro entre os estudos da performance e a prática educativa (Pineau, 1994). Portanto, a pedagogia de desempenho reconfigura a mediação pedagógica por meio do corpo da presença e da encenação, criando ambientes de aprendizagem dinâmicos e colaborativos. Diferencia-se do desempenho pedagógico, que está associado à eficácia da acção docente, embora se articule com ele como estratégia capaz de potenciar melhores resultados, ao

intensificar o envolvimento cognitivo e afectivo dos estudantes. Essa abordagem preserva princípios estéticos na prática pedagógica, promovendo e avaliando qualitativamente acções educativas expressivas e experiências estéticas. Assim, ao incorporar a performance na educação, busca construir um ambiente mais crítico e libertador, incentivando práticas inovadoras e maior envolvimento dos alunos (Pineau, 1994).

A pedagogia de desempenho vê os educadores como *performers* ou actores, enfatizando a natureza estética e expressiva do ensino (Griniuk, 2020). Esta abordagem pode ser aplicada em contextos educacionais contemporâneos e estende-se ao desempenho profissional dos professores em áreas técnico-científicas.

O desempenho pedagógico abrange métodos de ensino inovadores, integração tecnológica e princípios estéticos, visando melhorar a eficácia das práticas de aprendizagem em várias disciplinas e contextos. Esta abordagem não apenas enriquece a experiência na transmissão e assimilação dos conteúdos leccionados, mas contribui significativamente para a promoção de um ambiente educacional mais participativo e democrático.

Embora distintos, os dois conceitos apresentam uma relação complementar. O desempenho pedagógico refere-se aos resultados observáveis das práticas educativas, medidos, por exemplo, pelo progresso dos alunos, pela qualidade das aulas e pela eficiência da gestão escolar, ao passo que a pedagogia do desempenho refere-se ao método ou abordagem que pode influenciar esses resultados, ao transformar a prática educativa em experiência viva, sensível e criadora. Em outras palavras, enquanto o desempenho pedagógico corresponde ao fim (o que se alcança), a pedagogia do desempenho constitui o meio (como se alcança), proporcionando condições para que o ensino se torne mais envolvente, reflexivo e humanizado.

Assim, é possível afirmar que a pedagogia do desempenho contribui para o rendimento do desempenho pedagógico na medida em que intensifica o envolvimento cognitivo e afectivo dos estudantes e valoriza o papel do professor como mediador cultural e sujeito criativo. Essa articulação realça a ideia de que o serviço escolar voltado para a garantia de qualidade não pode ocorrer de forma improvisada. É preciso obedecer às normas e procedimentos que estejam ajustados à sua realidade. A propósito, a diversidade cultural e a inovação são dimensões necessárias para a inserção do aluno na sua comunidade.

2.2. Director de escola: o seu perfil profissional, as áreas de actuação e o seu comprometimento na gestão de instituições do Ensino Primário público

Nesta secção, discute-se o perfil profissional do director de escola a partir de algumas perspectivas teóricas previamente seleccionadas. A compreensão dessa perspectiva teórica ajudará a identificar as tendências actuais sobre o papel do director na educação escolar e a sua relação com o sucesso do desempenho do aluno.

2.2.1. Perfil profissional do director de escola e critérios de nomeação

A análise contemporânea do papel do director de escola revela que o seu perfil profissional é multifacetado e resulta da interligação entre diferentes domínios da gestão escolar, nomeadamente a liderança pedagógica, a gestão organizacional, a liderança para a inovação e o desenvolvimento profissional.

A literatura recente demonstra que a eficácia do director depende da capacidade de articular estes domínios de forma coerente, respondendo simultaneamente às exigências pedagógicas, organizacionais e culturais da escola enquanto organização complexa.

Silcox (2021) refere que os directores que se envolvem em processos de renovação escolar demonstram um conjunto de comportamentos de liderança particularmente orientados para a transformação da escola numa organização aprendente. Estes comportamentos não se limitam às decisões administrativas; pelo contrário, reflectem valores, crenças sobre ensino e aprendizagem e uma clara intencionalidade no sentido de promover mudanças profundas nas práticas pedagógicas na cultura escolar e nas estruturas curriculares. Este perfil relaciona-se directamente com a gestão pedagógica, pois envolve a capacidade de identificar necessidades de mudança, orientar o desenvolvimento curricular, apoiar práticas de ensino mais eficazes e criar condições organizacionais que favoreçam a aprendizagem. Ademais, é imperioso que essas condições estejam associadas ao ambiente externo. Porque a escola, por ser uma instituição cujo objectivo principal é dotar os alunos de conhecimentos para que eles possam inserir-se eficazmente na sociedade, o director deve ter um pensamento sistémico e visão estratégica.

A gestão estratégica da escola implica entender as necessidades da organização, definir prioridades, mobilizar recursos e orientar a comunidade escolar em função de uma visão partilhada. As competências cognitivas tornam-se, assim, ferramentas essenciais para lidar com a multiplicidade de desafios enfrentados pela direcção da escola.

A comparação entre candidatos e aspirantes provenientes da docência mostra que diferentes trajectórias profissionais produzem diferentes perfis de liderança, cada um com potencialidades e limitações específicas. Por exemplo, o estudo de Schneider e Burton

(2005) introduz um elemento adicional ao debate, pois considera vias alternativas para a formação de líderes escolares, nomeadamente a entrada de candidatos provenientes de carreiras não educativas, como é o caso de oficiais militares reformados. Neste contexto, a escola, enquanto organização, beneficia de líderes capazes de integrar competências de gestão adquiridas noutros sectores, desde que estas se articulem com uma compreensão sólida do ensino e da aprendizagem.

Por sua vez, Shaked (2023) contribui para clarificar a articulação entre gestão organizacional e liderança instrucional, mostrando que as funções de gestão, como organização do tempo, coordenação de recursos, comunicação interna ou estruturação de processos escolares, são essenciais para viabilizar o trabalho pedagógico. Segundo o autor, estas funções organizacionais sustentam quatro áreas-chave da liderança instrucional: o desenvolvimento de um clima de aprendizagem positivo, a melhoria da qualidade do ensino, a concretização da visão instrucional da escola e a possibilidade de o director exercer efectivamente a liderança pedagógica. Assim, o perfil profissional do director deve integrar competências robustas de gestão organizacional, pois sem uma base administrativa sólida é impossível garantir a implementação coerente de objectivos pedagógicos.

A gestão da cultura e o clima escolar são dimensões que condicionam a forma como professores, alunos e comunidade participam nos processos de melhoria. A capacidade de promover a inovação constitui actualmente uma das competências mais valorizadas no perfil profissional do director. Como demonstra Nebieridze (2023), os directores que conseguem promover a inovação e o sucesso escolar partilham características específicas de liderança, influenciadas pelas suas experiências de vida, valores e estilos pessoais de gestão. Estes líderes conseguem criar culturas escolares inovadoras, apoiar práticas diferenciadas, sensibilizar a comunidade educativa para mudanças e gerir dinâmicas organizacionais complexas.

Em suma, o perfil profissional do director de escola revela-se multifacetado e articulado com diferentes áreas da gestão escolar. Silcox (2021) demonstra que os directores orientados para a renovação pedagógica assumem um papel transformador, promovendo mudanças profundas nas práticas de ensino no currículo e na cultura escolar, o que os posiciona como líderes pedagógicos responsáveis por construir escolas aprendentes. Paralelamente, Cousins, Leithwood e Begley (2005) evidenciam que a eficácia do director assenta não apenas nos seus comportamentos, mas também nos processos cognitivos que sustentam a análise, os processos decisórios, entre outros.

A diversidade de trajectórias profissionais identificada por Schneider e Burton (2005) acrescenta que diferentes percursos formam diferentes perfis de liderança, mostrando que a gestão de pessoas e a capacitação contínua são dimensões centrais do cargo, desde que articuladas com uma compreensão sólida do ensino e da aprendizagem.

Por sua vez, Shaked (2023) realça a relevância da liderança instrucional para a concretização da visão pedagógica da escola. Neste contexto, sugere ao gestor-líder que tenha a capacidade de conhecer e utilizar métodos e técnicas pedagógicas que possibilitam a emancipação humana. Esta visão passa necessariamente pela compreensão dos eventos que influenciam de forma directa e indirecta os processos decisórios.

Finalmente, Nebieridze (2023) mostra que a capacidade de promover a inovação e gerir a cultura escolar é igualmente decisiva, sendo influenciada pelos valores, experiências e estilos pessoais dos directores. Assim, o perfil do director contemporâneo integra liderança pedagógica, competências estratégicas, capacidades organizacionais e sensibilidade cultural, todas essenciais para a eficácia da gestão escolar.

Em Moçambique, o perfil profissional do director de escola está evidenciado no quadro legal e nos documentos orientadores do Sistema Nacional de Educação, que atribuem ao director responsabilidades que vão para além da mera administração escolar. A Lei n. º 18/2018, de 28 de Dezembro, ao redefinir o Sistema Nacional de Educação, explicita que "o director de escola deve assegurar funções de liderança pedagógica, planificação, avaliação das actividades educativas, gestão de recursos humanos e materiais, bem como a promoção da inclusão da equidade e da participação da comunidade escolar" (MEC, 2020). Este enquadramento normativo aproxima-se de uma concepção de direcção de escola orientada para a liderança instrucional (ou pedagógica) e para o aperfeiçoamento do ensino, contribuindo dessa forma para a qualidade das escolas públicas.

Do mesmo modo, o Plano Estratégico da Educação 2020–2029 reforça a centralidade da gestão escolar na melhoria do desempenho pedagógico dos alunos, destacando a necessidade de directores com competências técnicas, pedagógicas e de liderança, capazes de implementar políticas educativas, mobilizar os professores e articular a escola com a comunidade (MEC, 2020). No entanto, estudos realizados no contexto moçambicano evidenciam que, apesar deste enquadramento normativo, o exercício da função de director de escola ainda se encontra fortemente condicionado por práticas burocráticas, limitações na formação específica em gestão escolar e constrangimentos estruturais que dificultam o pleno

exercício da liderança pedagógica (Chirrindza & Matsinhe, 2018; Manhiça, 2020; Nhancale, 2019). Este enquadramento legal mostra que, em termos formais, o director de escola em Moçambique é visto como um elemento central da liderança pedagógica e da melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, observa-se uma distância entre o que está definido nos documentos oficiais e o que acontece na prática. Embora a legislação atribua ao director responsabilidades amplas, o exercício da função é frequentemente condicionado por tarefas administrativas, limitações na formação em gestão escolar e dificuldades estruturais das escolas.

Adicionalmente, a introdução das tecnologias emergentes nos programas curriculares e o crescimento exponencial de instituições públicas nas regiões recônditas do país tornam o perfil do director cada vez mais complexo e difícil de mapear. Muitos directores, de acordo com Mombassa (2024), carecem de formação adequada para lidar com as dinâmicas tecnológicas nas escolas, bem como para incorporar os valores culturais configurados no imaginário dos alunos, pais ou encarregados de educação, professores e outros segmentos sociais, que contribuem para o fortalecimento do SNE. Daí que, quanto maior for o conhecimento do perfil do director, acredita-se que haverá melhor possibilidade de reestruturar as políticas públicas moçambicanas voltadas para formação e capacitação de directores escolares do Ensino Primário.

Confrontando estes contributos, nota-se uma convergência clara entre Silcox (2021), Shaked (2023) e Nebieridze (2023): todos situam o perfil eficaz do director na articulação entre competências de gestão organizacional e liderança pedagógica, e não na predominância de uma sobre a outra. Schneider e Burton (2005) introduzem, porém, uma nota discordante ao admitir trajectórias profissionais alternativas, oriundas de fora da docência, o que questiona implicitamente a centralidade da experiência pedagógica prévia que os restantes autores pressupõem. Quando se confronta este quadro internacional com a evidência moçambicana (Chirrindza & Matsinhe, 2018; Manhiça, 2020; Nhancale, 2019; Mombassa, 2024), a principal lacuna não está na definição do perfil desejável, mas na distância entre esse perfil, amplamente consensualizado na literatura e já consagrado no quadro legal moçambicano (Lei n.º 18/2018; PEE 2020–2029), e as condições reais de formação e de exercício do cargo no terreno. É exactamente esta lacuna entre o perfil normativo e o perfil efectivamente observável que a presente investigação procura documentar empiricamente na ZIP n.º 7.

2.2.2. Áreas da gestão escolar e a sua relação com o trabalho do director de escola

A gestão escolar compreende um conjunto de áreas interligadas, que em articulação, contribuem para o funcionamento eficaz da escola enquanto organização complexa. Para efeitos deste estudo, a compreensão destas áreas assenta sobretudo no modelo conceptual apresentado por Kruse e Gray (2018), que identifica seis domínios centrais da liderança e gestão educacional, visão organizacional; currículo, instrução e avaliação; relação escola–comunidade; clima e cultura escolar; equidade; e melhoria, inovação e reforma. Estes domínios estruturam a análise e permitem relacionar o papel do director com as diversas dimensões que integram a gestão de uma instituição de ensino.

A visão organizacional constitui a primeira área que orienta o rumo estratégico da escola. Kruse e Gray (2018) sublinham que uma liderança eficaz depende da existência de uma visão clara, que articule objectivos, prioridades e valores educativos, funcionando como guia para a tomada de decisão e para o alinhamento das práticas institucionais. Esta dimensão articula-se directamente com os processos de planeamento, definição de metas e coordenação das acções da comunidade escolar.

A segunda área refere-se à gestão do currículo, instrução e avaliação, que representa o núcleo da função pedagógica da escola. Nesta área, a liderança do director envolve apoiar os professores, promover práticas pedagógicas eficazes, assegurar a coerência curricular e monitorizar a qualidade da aprendizagem. Trata-se de uma dimensão estratégica da gestão escolar, uma vez que afecta directamente os resultados educativos e a experiência dos alunos, segundo (Kruse e Gray, 2018).

A outra área essencial é a relação da escola com a comunidade, que inclui parcerias, comunicação e colaboração com famílias, organizações locais e entidades governamentais. Kruse e Gray (2018) mostram que esta relação é fundamental para mobilizar recursos, ampliar oportunidades educativas e fortalecer o papel social da escola.

A gestão do clima e da cultura escolar constitui igualmente uma área crítica, pois envolve a criação de um ambiente positivo que favoreça a aprendizagem, o bem-estar dos profissionais e a participação da comunidade. Kruse e Gray (2018) assinalam que a cultura escolar influencia directamente a motivação, o comportamento e as práticas pedagógicas, tornando esta dimensão central para a liderança eficaz. Desta forma, a equidade é identificada pelos mesmos autores como outra área fundamental da gestão escolar, exigindo que a direcção assegure condições justas de acesso, participação e aprendizagem para todos os alunos. Esta

dimensão implica uma atenção permanente a grupos vulneráveis, à eliminação de barreiras e à promoção de práticas inclusivas.

Por fim, a gestão escolar abrange a área da melhoria, inovação e reforma, que envolve a capacidade de liderar processos de mudança e de implementar estratégias de desenvolvimento escolar. A escola contemporânea enfrenta desafios que requerem adaptação contínua, o que exige que o director possua competências de gestão da inovação e de transformação organizacional (Kruse e Gray, 2018).

Complementarmente, contribuições de Wilkinson e Cave (1987) ajudam a compreender os processos de liderança e gestão que atravessam todas estas áreas. Os autores destacam funções essenciais como o planeamento, a tomada de decisão, a comunicação e a influência, funcionando como processos transversais que estruturam a acção dos gestores escolares e que derivam do enquadramento teórico da organização aplicada ao contexto educativo.

A partir do modelo de Kruse e Gray (2018), complementado por contributos de Wilkinson e Cave (1987), é possível identificar e compreender de forma estruturada as principais áreas da gestão escolar: visão organizacional, currículo, instrução e avaliação; relação escola-comunidade; clima e cultura escolar; equidade; inovação e melhoria; processos de liderança e gestão; integração de tecnologias; e gestão de parcerias externas. Estas áreas constituem a base conceptual que orienta a análise da gestão escolar neste estudo e permitem situar o papel do director em relação às múltiplas exigências da vida organizacional contemporânea.

Ao contrário das secções anteriores, os autores aqui reunidos não apresentam posições concorrentes, mas antes complementares: Wilkinson e Cave (1987)) não contestam o modelo de Kruse e Gray (2018), aprofundando, cada um, uma das suas seis áreas, nomeadamente os processos transversais de liderança, as parcerias externas e a integração tecnológica. A ausência de divergência entre estes autores é, em si, reveladora de uma lacuna: tratando-se de um modelo maioritariamente validado em contextos norte-americanos e asiáticos, não é ainda claro em que medida as seis áreas se aplicam, sem adaptação, à realidade das escolas primárias moçambicanas, marcadas por constrangimentos de recursos muito distintos dos contextos de origem do modelo.

2.2.3. Especificidades do perfil profissional, das áreas de actuação e do comprometimento do director nas instituições públicas do Ensino Primário moçambicano

Embora a literatura internacional apresente um conjunto de competências consideradas essenciais para o exercício da direcção escolar, importa reconhecer que essas competências assumem características próprias quando analisadas no contexto do Ensino Primário público moçambicano. Este nível de ensino constitui a base do Sistema Nacional de Educação (SNE), sendo responsável pelo desenvolvimento das competências fundamentais de leitura, escrita, cálculo, socialização e formação integral da criança. Consequentemente, o perfil profissional do director de uma escola primária exige competências específicas que ultrapassam a mera administração escolar, centrando-se na liderança pedagógica, na supervisão do processo de ensino-aprendizagem e na mobilização da comunidade educativa em torno da melhoria do desempenho dos alunos.

Em Moçambique, a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, estabelece que o director de escola deve assegurar a organização e gestão da instituição, promover a qualidade do processo educativo, coordenar o trabalho pedagógico, garantir a utilização racional dos recursos disponíveis e fomentar a participação da comunidade escolar. Estas responsabilidades assumem particular relevância nas escolas primárias públicas, onde o director acompanha directamente a implementação do currículo nacional, supervisiona a actividade docente e assegura o cumprimento das orientações emanadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2020).

No Ensino Primário, a liderança pedagógica reveste-se de maior importância porque corresponde à etapa em que são desenvolvidas as competências básicas indispensáveis para a continuidade da escolarização. Neste contexto, compete ao director acompanhar sistematicamente o planeamento das aulas, supervisionar a implementação do currículo, monitorar a avaliação contínua, promover actividades de formação contínua dos professores e garantir que os processos de ensino sejam orientados para a aprendizagem efectiva dos alunos. O seu desempenho deixa, assim, de estar limitado às funções administrativas, passando a influenciar directamente a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Outra especificidade das escolas primárias públicas relaciona-se com a forte articulação entre a escola, a família e a comunidade. A participação dos pais e encarregados de educação

constitui um elemento determinante para a permanência e o sucesso escolar das crianças. Assim, espera-se que o director promova mecanismos permanentes de diálogo, sensibilização e participação comunitária, envolvendo os diferentes actores sociais na resolução dos problemas da escola e na promoção de um ambiente favorável à aprendizagem. O Plano Estratégico da Educação 2020–2029 reforça igualmente esta perspectiva ao reconhecer que a melhoria da qualidade da educação depende da participação activa da comunidade e do fortalecimento da liderança escolar.

Nas escolas primárias moçambicanas, o director enfrenta ainda desafios específicos decorrentes das condições reais de funcionamento das instituições, entre os quais se destacam o elavado rácio aluno-professor, a insuficiência de recursos didácticos, a necessidade de implementação da educação inclusiva, a expansão do ensino bilingue em determinadas regiões, a integração das tecnologias educativas e a formação contínua dos professores. Estes desafios exigem um perfil profissional caracterizado pela capacidade de liderança, tomada de decisão, resolução de problemas, gestão participativa e adaptação permanente às mudanças introduzidas pelas políticas públicas de educação.

Autores moçambicanos como Chirrindza e Matsinhe (2018), Manhiça (2020), Nhancale (2019) e Mombassa (2024) assinalam que, apesar do reconhecimento legal das atribuições do director, persistem limitações relacionadas com a formação específica em gestão escolar, a excessiva burocratização das funções, a escassez de recursos e a limitada autonomia das escolas. Estas limitações condicionam o exercício efectivo da liderança pedagógica e reduzem a capacidade do director para acompanhar sistematicamente o trabalho docente e implementar estratégias orientadas para a melhoria do desempenho pedagógico dos alunos.

Deste modo, o perfil profissional do director das instituições públicas do Ensino Primário não deve ser entendido apenas como um conjunto de competências administrativas ou organizacionais, mas como uma combinação integrada de competências pedagógicas, técnicas, humanas e estratégicas. O comprometimento deste profissional manifesta-se na capacidade de mobilizar professores, alunos, pais e comunidade para a concretização dos objectivos educativos, assegurando que todas as acções desenvolvidas na escola estejam orientadas para a melhoria da aprendizagem, da permanência e do sucesso escolar dos alunos.

Em síntese, embora a literatura internacional apresente modelos gerais de liderança escolar, a realidade do Ensino Primário público moçambicano evidencia que o director exerce

funções muito particulares, fortemente influenciadas pelas características deste nível de ensino e pelas políticas educativas nacionais. Assim, o perfil profissional, as áreas de actuação e o comprometimento do director devem ser analisados à luz das especificidades das escolas primárias públicas, onde a liderança pedagógica, a supervisão do ensino, a articulação com a comunidade e a promoção do sucesso escolar constituem dimensões centrais da gestão escolar.

2.3. Perspectivas teóricas sobre o comprometimento do director nas instituições do Ensino Primário

O comprometimento do director de escola nas instituições de Ensino Primário tem sido tema central na literatura sobre a gestão escolar, pois representa uma componente-chave para a eficácia das acções administrativas e pedagógicas. O director de escola comprometido transcende o papel administrativo tradicional, assumindo uma postura de liderança transformadora que influencia directamente a qualidade do ensino e a motivação de toda a comunidade escolar.

De acordo com Sant'Anna (2014, p. 78), "o director da escola exerce uma função que vai além do gerenciamento administrativo, pois está directamente ligado à criação de um clima organizacional que favoreça o engajamento colectivo e o compromisso dos profissionais com os objectivos educacionais".

Numa linha convergente, Manhique (2015 p.52) defende que "o director deve articular os mecanismos de gestão com acções de liderança, que motivem e envolvam toda a equipa escolar, criando um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento institucional". Os dois autores fundamentam que enquanto gestor escolar, o director precisa combinar habilidades de liderança e administração para garantir o funcionamento eficiente da escola e o alcance dos objectivos pedagógicos. Essa visão destaca que o comprometimento do director impacta intensamente o ambiente escolar, reflectindo-se no clima pedagógico e na construção de uma cultura organizacional orientada para o sucesso do aluno.

Neste sentido, Romão e Padilha (2023) destacam a importância do comprometimento do director para a consolidação de uma gestão democrática na escola, assente na participação e no diálogo entre os diferentes actores da comunidade educativa. Nesta perspectiva, a actuação do director na promoção de um ambiente participativo e colaborativo pode

contribuir para fortalecer a coesão da equipa e orientar os esforços colectivos para a melhoria contínua dos processos educativos.

Destaca-se ainda o posicionamento de Leithwood *et al*., (2004), ao apontar que "a liderança escolar do director é um dos factores mais significativos para influenciar os resultados educacionais de uma escola, pois afecta directamente a motivação dos professores e a cultura da escola" (Leithwood et al., 2004, p. 13). Essa liderança comprometida caracteriza-se pela capacidade do director de mobilizar a equipa, gerir conflitos, promover a inovação pedagógica e manter o foco nas metas educacionais. Tal perspectiva corrobora a importância da visão sistémica do director de escola, que deve harmonizar aspectos administrativos, pedagógicos e sociais para garantir o desenvolvimento integral da instituição.

Todavia, importa destacar que a ausência de comprometimento por parte da direcção da escola pode produzir consequências negativas para o funcionamento da instituição. Sumbane (2024) chama a atenção para a importância da participação activa dos gestores escolares na promoção da assiduidade e do envolvimento da comunidade educativa, associando uma actuação comprometida da direcção à construção de uma gestão escolar orientada para a melhoria da qualidade educativa.

Da mesma forma, Djive e Valentim (2024) defendem que a gestão pedagógica participativa, liderada pelo director de escola e o seu adjunto, é crucial para a criação de um ambiente escolar estimulante e voltado para as necessidades colectivas e individuais dos estudantes.

Andreotti et al. (2021), ao analisarem historicamente as transformações da administração escolar e a passagem da figura do director para uma concepção mais ampla de gestor, contribuem para compreender a progressiva ampliação das responsabilidades atribuídas à direcção escolar. Esta perspectiva permite reconhecer que a actuação do director não se limita às funções administrativas, envolvendo também diferentes dimensões da organização e da gestão da escola. No âmbito deste estudo, tal compreensão reforça a necessidade de analisar o comprometimento do director de forma articulada com as exigências pedagógicas, organizacionais e sociais que caracterizam a escola contemporânea.

Além disso, Pacheco (2023) argumenta que o comprometimento do director inclui a aplicação de práticas baseadas em evidências, como a utilização de dados para monitorizar o desempenho escolar e planear intervenções direccionadas. "Um director comprometido actua como um líder inspirador e facilitador do desenvolvimento da comunidade escolar,

promovendo melhorias contínuas e construindo uma cultura de excelência" (Pacheco, 2023, p. 92).

Face a isto, pode afirmar-se que o comprometimento do director não é um atributo isolado, mas resultado de um conjunto de competências, que envolvem conhecimento técnico, habilidades de liderança e atitudes proactivas e inclusivas. Tal comprometimento é vital para estabelecer a escola como espaço de formação integral, onde se promovem a aprendizagem, o respeito à diversidade e a participação democrática.

Segundo Lück (2009), um director de escola comprometido com a qualidade da educação deve evidenciar um conjunto articulado de competências fundamentais, entre as quais se destacam:

- Garantir que a escola actue plenamente como organização social orientada para a formação integral dos alunos e para a promoção efectiva da aprendizagem, assegurando o cumprimento rigoroso das normas legais nacionais que regulam as práticas educativas;
- Fundamentar a gestão escolar em princípios e directrizes educacionais consistentes, orientando o planeamento e as acções institucionais de acordo com as necessidades formativas dos alunos e com o seu desenvolvimento enquanto cidadãos críticos, autónomos e participativos;
- Fomentar uma compreensão clara do papel social da escola, cultivando expectativas elevadas em relação aos resultados educacionais e promovendo a qualidade social da aprendizagem;
- Definir, actualizar e operacionalizar padrões de qualidade para as práticas pedagógicas, adoptando uma perspectiva abrangente e prospectiva, ajustada às transformações sociais e económicas nos diferentes níveis de organização territorial;
- Assegurar a articulação, a coerência e o alinhamento entre as diversas áreas e iniciativas da escola, mantendo como referência central a sua missão social e a excelência das actividades de ensino e aprendizagem;
- Incentivar a unidade institucional e promover padrões elevados de ensino baseados na inclusão na equidade e no respeito pela diversidade, garantindo a todos os alunos oportunidades reais de sucesso e desenvolvimento;

- Integrar e coordenar as múltiplas dimensões da gestão escolar, promovendo o equilíbrio e a interacção entre os diferentes sectores, numa abordagem sistémica orientada para o cumprimento dos objectivos institucionais;
- Adoptar uma visão sistémica da escola enquanto organização de aprendizagem, mobilizando as competências e potencialidades da comunidade educativa para assegurar uma educação de qualidade.

Para Lück (2009), o comprometimento do director assenta precisamente na articulação equilibrada destas competências nas três dimensões: social, administrativa e pedagógica, sem que nenhuma se sobreponha às demais. A a autora sublinha que a direcção comprometida conjuga o domínio técnico da gestão com sensibilidade humana e visão educativa, capaz de interpretar e aplicar as políticas públicas com discernimento e de mobilizar talentos e recursos para o fortalecimento do trabalho em equipa. Esta leitura converge, em larga medida, com a de Libâneo (2008), para quem a direcção comprometida também não se resume a um acto de gestão formal, mas constitui um processo de integração entre valores, práticas e resultados. Os dois autores divergem, contudo, na ênfase: enquanto Lück (2009) centra o comprometimento na capacidade de síntese entre as três dimensões da gestão, Libâneo (2008) sublinha, mais especificamente, a coerência entre a missão educativa da escola e as acções quotidianas que lhe dão concretude. Em ambas as leituras, o director assume a função de líder pedagógico e social, capaz de unir rigor administrativo, visão pedagógica e compromisso ético. Delineia-se, assim, um perfil de direcção escolar voltado para o benefício social da educação, no qual a aprendizagem, a inclusão e a equidade constituem o centro de toda a acção educativa.

2.3.1. O comprometimento do director nas instituições públicas do Ensino Primário moçambicano

Embora a literatura internacional apresente diferentes perspectivas sobre o comprometimento organizacional e profissional dos gestores escolares, importa reconhecer que esse comprometimento assume características particulares quando analisado no contexto das instituições públicas do Ensino Primário moçambicano. Neste nível de ensino, o director não é apenas responsável pela administração da escola, mas desempenha um papel determinante na garantia das aprendizagens fundamentais das crianças, assegurando a implementação das políticas educativas, a supervisão pedagógica e a articulação entre a escola, a família e a comunidade.

O Ensino Primário constitui a base do Sistema Nacional de Educação (SNE), sendo responsável pelo desenvolvimento das competências essenciais de leitura, escrita, cálculo e socialização. Consequentemente, o comprometimento do director deve reflectir-se na capacidade de mobilizar professores, alunos, pais e encarregados de educação em torno da melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, o comprometimento ultrapassa a dimensão administrativa da gestão escolar, passando a traduzir-se numa liderança pedagógica orientada para a melhoria do desempenho dos alunos.

Segundo a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, e o Plano Estratégico da Educação (2020–2029), compete ao director assegurar a implementação do currículo nacional, promover a qualidade da educação, supervisionar o trabalho docente, acompanhar os processos de avaliação das aprendizagens, garantir um ambiente escolar inclusivo e fortalecer a participação da comunidade na vida da escola. Estas responsabilidades tornam o comprometimento do director um factor essencial para a concretização das metas educativas definidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Nas instituições públicas do Ensino Primário, o comprometimento do director manifesta-se igualmente através do acompanhamento sistemático do trabalho dos professores, da promoção de acções de formação contínua, da monitoria dos resultados de aprendizagem, da implementação de estratégias para reduzir o abandono escolar e da criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento integral da criança. Estas acções assumem especial relevância numa realidade marcada por turmas numerosas, limitações de recursos didácticos, necessidades de inclusão escolar, programas de alfabetização inicial e desafios associados à permanência e ao sucesso escolar dos alunos.

Autores moçambicanos como Manhiça (2020), Nhancale (2019), Chirrindza e Matsinhe (2018), Mombassa (2024) e Cossa (2021) defendem que o comprometimento do director nas escolas públicas do Ensino Primário deve ser analisado numa perspectiva integrada, articulando liderança pedagógica, gestão participativa, supervisão do ensino e mobilização da comunidade escolar. Estes autores salientam que o sucesso da escola depende não apenas das competências técnicas do director, mas também da sua capacidade de influenciar positivamente os professores, promover uma cultura organizacional colaborativa e garantir condições favoráveis à aprendizagem dos alunos.

Importa ainda considerar que o comprometimento do director nas escolas primárias públicas é condicionado por diversos factores estruturais, nomeadamente a insuficiência de recursos

humanos e materiais, a limitada autonomia administrativa, as exigências decorrentes das reformas educativas e a necessidade de responder às expectativas da comunidade. Apesar destes constrangimentos, espera-se que o director exerça uma liderança ética, participativa e orientada para resultados, promovendo práticas de gestão capazes de elevar a qualidade do ensino e o desempenho pedagógico dos alunos.

Em síntese, embora as teorias do comprometimento organizacional forneçam importantes contributos para compreender o comportamento dos gestores escolares, a realidade das instituições públicas do Ensino Primário moçambicano evidencia que o comprometimento do director deve ser entendido como uma dimensão essencialmente pedagógica, traduzida na capacidade de liderar processos de melhoria da aprendizagem, fortalecer o trabalho docente, promover a participação da comunidade e assegurar o cumprimento das políticas educativas nacionais. Assim, o comprometimento do director deixa de representar apenas uma atitude individual perante a organização, passando a constituir um elemento estratégico para a qualidade da educação e para o sucesso escolar dos alunos do Ensino Primário.

2.4. Trabalho do director de escola e a sua relação com o desempenho do aluno no EP em Moçambique

No contexto moçambicano, o papel do director de escola adquire relevância particular, dada a relação estreita entre as condições de gestão e a qualidade do ensino. O PEE reconhece que o sucesso escolar depende da eficácia da liderança e da articulação entre os diferentes actores educativos (MINEDH, 2020).

A gestão das escolas primárias, contudo, enfrenta constrangimentos estruturais que desafiam essa missão como a falta de infra-estruturas adequadas, a escassez de recursos didácticos, as turmas superlotadas e as deficiências na formação inicial e contínua dos docentes.

Embora Moçambique destine cerca de 6% do PIB e 20% do Orçamento do Estado à educação, os relatórios da UNICEF (2022) indicam que persistem lacunas significativas em termos de acesso e qualidade. Apenas cerca de 80% das crianças em idade escolar estão matriculadas e muitas não concluem o ensino primário, o que revela a urgência de uma gestão escolar mais eficiente, inovadora e comprometida com o desempenho pedagógico.

A gestão pedagógica nas escolas primárias deve orientar-se por um princípio de equilíbrio entre a unidade e a diversidade das práticas educativas, articulando as dimensões social, administrativa e pedagógica do trabalho escolar.

Como sublinha Lück (2009, p.105), “a gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e a peculiaridade de cada escola”. Essa articulação é o que confere identidade à escola e garante a coerência entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas.

Oliveira (2018) complementa que a gestão escolar está imersa em contextos político-educacionais que condicionam as formas de implementação das políticas de ensino e, por isso, deve ser compreendida na sua integralidade, articulando técnicas administrativas, liderança pedagógica e compromisso social. Nesta perspectiva, o director de escola é o principal articulador da gestão pedagógica, pois conecta as diferentes dimensões da acção educativa e assegura que o projecto político-pedagógico se traduza em práticas concretas orientadas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A articulação do director nas actividades envolve alinhar os objectivos pedagógicos com as acções administrativas, assegurando que as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente e aprendizagem dos alunos estejam presentes.

Ao fomentar parcerias, redes de apoio e partilhar responsabilidades com a sua equipa, o director amplia a sua actuação, promovendo uma gestão integrada e dinâmica. Por meio dessa liderança pedagógica, o director contribui para que a escola seja um espaço onde educadores e educandos desenvolvem o seu potencial em consonância com as demandas sociais e educacionais actuais.

Segundo Pereda *et al*. (2019), factores como a formação académica, a experiência profissional e as competências de liderança e gestão exercem influência directa sobre o desempenho escolar, pois determinam a capacidade do director de motivar professores, orientar equipas e criar um ambiente de trabalho favorável ao desenvolvimento das aprendizagens. Assim, o desempenho dos alunos não depende apenas do esforço individual do professor, mas também da liderança pedagógica exercida pela direcção, que transforma as condições organizacionais em oportunidades efectivas de ensino.

Os gestores escolares em países pobres e em via de desenvolvimento, como Moçambique, assumem um papel crucial na melhoria da qualidade da educação, enfrentando responsabilidades complexas e desafios significativos, que impactam directamente o desempenho das escolas. O Plano Estratégico de Educação de Moçambique destaca a importância de uma gestão eficiente, reconhecendo que o sucesso escolar não depende apenas do esforço dos professores, mas também da capacidade de liderança e articulação dos

gestores. Entre as principais responsabilidades dos gestores, podemos identificar a administração de recursos humanos e financeiros, a implementação de políticas educacionais e a promoção de um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem (MINEDH, 2020).

A formação e capacitação dos professores é outro aspecto crítico. Embora o MEC tenha se empenhado na formação inicial e contínua dos educadores, a implementação dessas políticas muitas vezes encontra obstáculos significativos. Isso inclui a falta de recursos financeiros, bem como a ausência de uma formação profissional que considere as realidades do contexto educacional moçambicano (Chicava e Machama, 2020). As teorias de gestão educacional, como as propostas por Libâneo (2001) e Lück (2000), ressaltam a importância da gestão participativa, que envolve a formação de equipas pedagógicas coesas e a valorização do trabalho docente. Essa abordagem pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ao criar um ambiente colaborativo onde os professores se sintam valorizados e motivados a inovar nas suas práticas.

Além das responsabilidades administrativas e pedagógicas, os gestores escolares também enfrentam o desafio da desconexão entre a escola e a comunidade. A participação activa dos pais e da comunidade no processo educativo é essencial para o sucesso escolar. No entanto, muitos gestores enfrentam dificuldades em estabelecer uma comunicação eficaz com essas partes. A falta de confiança e o distanciamento entre a escola e a comunidade podem limitar a colaboração, prejudicando a implementação de programas que envolvam a participação familiar.

É essencial que os gestores actuem como intermediários, promovendo um ambiente de diálogo e participação, onde todos os actores da comunidade escolar se sintam parte do processo educacional (Paro, 2010). Essa perspectiva é apoiada por Silva (2014), que enfatiza o papel do director como líder capaz de envolver a comunidade na busca por melhores resultados educacionais.

A liderança do director de escola é um factor determinante na superação desses desafios. O conceito de liderança transformadora, conforme abordado por Fullan (2003), demonstra que os directores devem não apenas gerir, mas também inspirar e motivar a suas equipas. Um líder eficaz é aquele que promove um clima escolar positivo, que incentiva a colaboração e a inovação entre professores, alunos e a comunidade. A capacidade de influenciar positivamente o ambiente escolar e de promover práticas de gestão participativa é fundamental para enfrentar os desafios presentes nas escolas moçambicanas. Bernardes

(2008) e Sampaio (2004) corroboram essa visão ao discutir a importância da liderança como um aspecto multifacetado que envolve a habilidade de influenciar e orientar o grupo.

Os directores de escolas devem orientar a sua actuação em conformidade com o quadro normativo que regula a gestão do ensino primário em Moçambique. A Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, revogou a Lei n.º 4/83 e a Lei n.º 6/92, ao introduzir transformações relevantes na estrutura e organização do ensino no país (MINEDH, 2018). Entre as mudanças mais significativas destaca-se a redução das classes do Ensino Primário de sete para seis classes, estruturadas num currículo contínuo sob regime de monodocência. Paralelamente, a legislação estendeu a escolaridade obrigatória de 1ª à 9.ª classe, assegurando a conclusão gratuita da educação básica por todas as crianças.

No entanto, a implementação dessas diretrizes exige um comprometimento genuíno por parte dos gestores escolares, que devem adaptar as suas práticas às realidades locais e buscar soluções inovadoras para os desafios enfrentados. Segundo Huo e De Souza Neto (2024), a responsabilidade dos gestores educacionais implica uma análise crítica das normas existentes e uma disposição para implementar mudanças que atendam às necessidades da comunidade escolar, promovendo uma gestão educacional mais eficiente e alinhada aos princípios do novo SNE.

O Plano Estratégico da Educação 2020–2029, adopta uma perspectiva abrangente para responder aos principais constrangimentos do sector educativo em Moçambique, sublinhando a importância da capacitação permanente dos directores escolares e da participação activa da comunidade. Nesse sentido, a melhoria da qualidade do ensino pressupõe uma liderança capaz de mobilizar os diferentes actores da comunidade educativa, promovendo iniciativas, que assegurem o envolvimento colectivo no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desses desafios, a actuação do director de escola torna-se ainda mais crítica. Ele deve promover um ambiente de diálogo e participação, essencial para o sucesso educativo e pedagógico, como sugerido por Silva (2014). A liderança do gestor deve ser transformadora, actuando como um elo de ligação entre a Secretaria de Educação, a comunidade escolar e os alunos. Para tal, a formação contínua e a capacitação dos gestores escolares são fundamentais para enfrentar os desafios e promover a qualidade na educação primária em Moçambique.

Os directores de escolas devem estar cientes de que a melhoria do desempenho escolar não é uma tarefa que lhes compete sozinhos. A eficácia do sistema educacional depende de uma

abordagem holística que envolva todos no processo educacional do aluno, nomeadamente: professores, alunos, pais, comunidade e autoridades governamentais e religiosas. A colaboração entre esses grupos é essencial para construir um ambiente educacional que promova a inclusão e a equidade.

As responsabilidades dos directores de escolas em Moçambique são amplas e complexas, reflectindo a necessidade de uma gestão que vai além da mera administração de recursos. A combinação de uma gestão participativa, a promoção de um ambiente escolar acolhedor e a busca por soluções inovadoras para os problemas enfrentados são fundamentais para a melhoria do desempenho das escolas. As boas práticas de gestão, apoiadas por teorias educacionais sólidas são essenciais para transformar a realidade educacional em Moçambique, promovendo uma educação de qualidade que beneficie todos os alunos.

O Ensino Primário expõe desafios como, por exemplo: experiência profissional, especialidades dos gestores, formação académica, as competências em termos de desafios. No entanto, estudos apontam que muitos gestores apresentam perfis que nem sempre correspondem às exigências de um ambiente escolar primário. Bass (2007) ressalta que, historicamente, a gestão escolar adoptou práticas emprestadas do sector empresarial, o que muitas vezes resultou em uma liderança mais centralizadora e burocrática, pouco adaptada às necessidades de uma escola democrática e participativa. Esse desalinhamento pode limitar a eficácia do gestor, prejudicando a criação de um ambiente que favoreça a participação e o desenvolvimento integral dos alunos.

Confrontando o quadro legal moçambicano (Lei n.º 18/2018; PEE 2020–2029) com a evidência empírica nacional (Chirrindza & Matsinhe, 2018; Manhiça, 2020; Nhancale, 2019; Mombassa, 2024) e com a leitura mais crítica de Bass (2007) sobre a importação de práticas de gestão empresarial para o contexto escolar, emerge um padrão consistente: a legislação e os planos estratégicos definem um director de escola como líder pedagógico pleno, mas a prática de gestão observada no terreno continua marcada por uma herança administrativo-burocrática que Bass (2007) identifica como transversal a muitos sistemas educativos, e que os autores moçambicanos documentam de forma específica para o caso nacional. Não há, portanto, divergência de fundo entre estes autores, mas sim uma convergência preocupante: a de que o fosso entre o perfil legalmente prescrito e o perfil normativamente desejado pela literatura, por um lado, e as práticas efectivamente observadas, por outro, tende a persistir enquanto não houver investimento consistente na formação específica em gestão escolar. É esta persistência que justifica a opção metodológica deste estudo por analisar directamente,

junto de directores e professores da ZIP n.º 7, como o perfil profissional se relaciona, na prática, com o comprometimento observável.

2.5. Perfil do director de escola esperado no contexto moçambicano

A análise do perfil profissional dos directores das escolas da ZIP n.º 7, quando confrontada com o quadro legal e com a literatura especializada, evidencia uma distância significativa entre o perfil normativamente prescrito em relação ao empiricamente observado. Embora os directores de escolas demonstrem elevado compromisso com o desempenho pedagógico e forte experiência acumulada no sector educativo, persistem fragilidades estruturais que limitam o exercício pleno da liderança escolar.

Do ponto de vista normativo, a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, estabelece que o director de escola deve exercer funções de liderança pedagógica, administrativa e social, assegurando a planificação, coordenação, supervisão e avaliação das actividades educativas. No entanto, os dados empíricos revelam que o acesso ao cargo ocorre, em muitos casos, por indicação informal ou critérios pouco transparentes, o que fragiliza a profissionalização da função directiva.

Estudos realizados no contexto moçambicano corroboram esta constatação, ao indicar que o perfil do director de escola tem sido historicamente construído com base na experiência docente acumulada, em detrimento de processos formais de selecção e de formação específica em gestão escolar. Chirrindza & Matsinhe (2018) acrescentam que a crescente complexidade das escolas marcada pela introdução de tecnologias educacionais e pela diversidade sociocultural dos contextos escolares, exige um perfil de director com competências técnicas e estratégicas que vão além da experiência pedagógica tradicional.

Neste sentido, o director de escola no Ensino Primário de Moçambique para além de apresentar experiência pedagógica sólida, deve possuir a formação específica em gestão e liderança escolar, acesso ao cargo por meio de critérios claros e transparentes e oportunidades de progressão na carreira alinhadas com o desempenho profissional. Cabe igualmente ao sector de tutela reforçar o acompanhamento, a formação contínua e os mecanismos de avaliação do desempenho dos directores, de modo a assegurar coerência entre as exigências legais, o perfil profissional e as práticas efectivamente desenvolvidas nas escolas. Assim, a consolidação de uma liderança escolar comprometida com o desempenho pedagógico dos alunos depende não apenas do esforço individual dos directores, mas

também do fortalecimento das políticas públicas de formação, selecção e acompanhamento da direcção da escola no Sistema Nacional de Educação.

2.6. Quadro teórico

O presente estudo fundamenta-se em um conjunto articulado de perspectivas teóricas sobre liderança e gestão escolar, que permitem analisar o perfil profissional do director de escola e o seu comprometimento com o desempenho pedagógico dos alunos no ensino primário. Estas abordagens fornecem os referenciais conceptuais que orientam a interpretação dos dados empíricos e sustentam a análise das práticas de direcção observadas nas escolas da ZIP n.º 7.

Em primeiro lugar, o estudo ancora-se na teoria da liderança pedagógica, que concebe o director como um agente central na promoção da aprendizagem e na melhoria dos resultados educativos. Segundo Lück (2009), a liderança pedagógica ultrapassa a gestão administrativa, concentrando-se na orientação do trabalho docente na supervisão pedagógica e na construção de uma cultura escolar orientada para a aprendizagem. Esta perspectiva permite analisar em que medida o director assume responsabilidades directamente relacionadas com o acompanhamento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos professores.

Complementarmente, recorre-se à abordagem da liderança transformacional, conforme discutida por Fullan (2007), que enfatiza a capacidade do líder escolar de mobilizar actores educativos, promover mudanças organizacionais e criar condições para a melhoria contínua da escola. Esta teoria é particularmente relevante para compreender como os directores lidam com contextos marcados por limitações estruturais e desafios socioeconómicos, como é o caso de muitas escolas públicas moçambicanas.

O estudo integra ainda contributos da gestão escolar democrática, defendida por Paro (2010), que entende o director como mediador entre as políticas educacionais e a prática escolar, responsável por promover a participação dos professores, alunos e comunidade na tomada de decisões. Esta perspectiva orienta a análise das práticas de gestão colaborativa e do envolvimento da comunidade educativa nas escolas da ZIP n.º 7.

Por fim, incorpora-se a abordagem da liderança instrucional, desenvolvida por Shaked (2023), que destaca a articulação entre gestão organizacional e liderança pedagógica. Segundo esta perspectiva, funções como a organização do tempo escolar, a gestão de recursos e a coordenação das actividades institucionais são fundamentais para viabilizar o

exercício efectivo da liderança pedagógica e o acompanhamento sistemático do desempenho dos alunos.

A articulação destas perspectivas teóricas permite compreender o perfil profissional do director de escola como uma construção multifacetada, que integra competências pedagógicas, organizacionais e relacionais. Este quadro teórico orienta a análise empírica desenvolvida nos capítulos seguintes, possibilitando o cruzamento entre o perfil dos directores, as suas práticas de liderança e o nível de comprometimento com o desempenho pedagógico dos alunos.

Capítulo III. Metodologia

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que sustentaram a presente investigação, cujo objecto de estudo é o perfil profissional do director de escola e o seu comprometimento com o desempenho pedagógico dos alunos nas escolas da Zona de Influência Pedagógica (ZIP) n.º 7 da Cidade da Matola. Neste sentido, procede-se à descrição da área de estudo, da classificação da investigação quanto à sua natureza, abordagem, objectivos e procedimentos metodológicos, bem como da população e da amostra, dos instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados, dos critérios de validade e fiabilidade, das considerações éticas e das limitações da investigação.

3.1. Classificação da pesquisa

3.1.1. Quanto à natureza

A pesquisa é de natureza *aplicada*, buscando produzir conhecimentos úteis para a solução de problemas práticos relacionados com a gestão escolar e o desempenho pedagógico dos alunos nas três escolas seleccionadas. Para Thiollent (2009), a pesquisa aplicada concentra-se na identificação de problemas e na busca de soluções, respondendo a uma demanda formulada por actores sociais ou instituições.

3.1.2. Quanto a abordagem

No presente estudo optou-se por uma abordagem mista, integrando procedimentos qualitativos e quantitativos. A componente qualitativa possibilitou a descrição e interpretação das práticas e experiências dos directores de escolas e dos professores que exercem funções nas escolas em análise. Por sua vez, a dimensão quantitativa contribuiu com a geração e análise de dados referentes ao desempenho dos directores e indicadores de gestão escolar. Conforme assinala Gil (2008), a abordagem quali-quantitativa caracteriza-se pela recolha, análise e articulação de métodos qualitativos e quantitativos num mesmo desenho de investigação.

3.1.3. Quanto ao objectivo

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratório-explicativa. A opção pela pesquisa exploratória deve-se ao facto de esta permitir ter visão geral acerca do contexto de gestão escolar e proporcionar maior familiaridade com o problema de desempenho pedagógico e o seu comprometimento. Enquanto as pesquisas exploratórias buscam proporcionar uma visão geral de determinado facto do tipo aproximativo (Minayo, 2010), a pesquisa explicativa,

segundo Triviño (2007), busca entender as relações de causa e efeito entre variáveis, indo além da simples descrição de fenómenos. O autor destaca que esse tipo de pesquisa tem como objectivo investigar como e porquê certos factores influenciam um determinado fenómeno, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas envolvidas. Ao contrário da pesquisa descritiva, que se limita a descrever características ou factos, a pesquisa explicativa procura responder a perguntas do tipo "porquê" ou "como", buscando esclarecer a relação entre diferentes elementos.

3.1.4. Quanto ao procedimento metodológico

No plano metodológico, a investigação fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental e no estudo de caso, apresentados de seguida pela ordem em que foram mobilizados na construção do desenho de investigação.

A opção pela pesquisa bibliográfica decorre da necessidade de enquadrar teoricamente a problemática da gestão escolar e a sua relação com o desempenho académico dos alunos, com base em obras já publicadas, tais como livros, artigos científicos e outras produções académicas de referência. Segundo Koche (1997, p. 122), este tipo de pesquisa visa esclarecer um problema a partir de contributos teóricos previamente sistematizados, possibilitando ao investigador identificar conceitos, perspectivas e debates existentes na literatura. Para tal, recorreu-se a catálogos de bibliotecas, editoras e bases de dados electrónicas disponíveis.

Paralelamente, foi utilizada a pesquisa documental, compreendida, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), como o processo de recolha, organização e análise de informações constantes em documentos escritos ou não escritos que configuram fontes primárias. Este procedimento permitiu examinar textos, relatórios, planos escolares e outros registos institucionais essenciais para a compreensão do funcionamento da escola e das práticas de gestão em estudo.

Por fim, a investigação assume a natureza de estudo de caso, enquanto estratégia que articula e enquadra as duas fontes anteriores. Conforme Yin (1994), o estudo de caso constitui uma estratégia orientada para a análise empírica de um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, particularmente quando as fronteiras entre o fenómeno em análise e o contexto em que ocorre, não se apresentam claramente delimitadas. Neste estudo, a unidade de análise é a ZIP n.º 7, localizada na Província de Maputo, Cidade da Matola. A selecção desta unidade justifica-se pela sua relevância no contexto educativo local, pelo seu carácter representativo

das dinâmicas de gestão escolar e pelos desafios que apresenta, os quais possibilitam uma análise aprofundada da relação entre liderança escolar e desempenho dos alunos. O estudo de caso permite, assim, examinar detalhadamente as práticas de direcção e os processos de gestão no seu ambiente concreto, captando interacções e especificidades que dificilmente seriam apreendidas por meio de outras estratégias metodológicas.

3.2. População e amostra

3.2.1. População

O termo população designa o conjunto de elementos, indivíduos ou unidades que partilham pelo menos uma característica em comum e sobre os quais o pesquisador deseja produzir conhecimento. Como afirmam Marconi e Lakatos (2007), "a população é o conjunto de seres que apresentam pelo menos uma característica em comum". Em estudos sociais e educacionais, a população pode ser constituída por pessoas, instituições, documentos, fenómenos ou grupos específicos definidos a partir dos objectivos da pesquisa.

No contexto desta dissertação, a população corresponde a todos os directores e professores que actuam nas escolas pertencentes à ZIP nº 7 da Cidade da Matola, pois são eles que detêm as características directamente relacionadas com o objecto de estudo: a gestão escolar e o desempenho pedagógico dos alunos.

A ZIP nº 7 é composta por três escolas do Ensino Primário: EP1 Primeiro de Maio, EPC Filipe Samuel Magaia e EPC 7 de Setembro. Assim, a população total é de 115 participantes potenciais: com 3 directores escolares, um por cada escola da ZIP nº 7 e 112 professores, distribuídos entre as três escolas.

A definição desta população justifica-se pelo facto do estudo pretender compreender o perfil profissional e o comprometimento dos directores escolares, bem como a percepção dos professores acerca das práticas de gestão e da sua influência no desempenho pedagógico dos alunos. Assim, todos os profissionais que actuam nas escolas da ZIP nº 7 constituem o universo relevante para responder às questões de pesquisa.

Importa justificar a delimitação da população a directores e professores, com exclusão dos alunos e dos encarregados de educação enquanto informantes directos. Esta opção decorre do objectivo do estudo, centrado na análise do perfil profissional e das práticas de gestão do director, tal como percepcionadas por quem interage directamente com essa gestão no quotidiano escolar, nomeadamente o próprio director e o corpo docente sob a sua

coordenação. Os alunos e os encarregados de educação, embora constituam actores relevantes para uma compreensão mais alargada do fenómeno, situam-se numa posição mais distante do processo de gestão escolar propriamente dito, pelo que a sua inclusão implicaria um desenho de investigação mais amplo. Esta delimitação é assumida como uma limitação do estudo e retomada na secção correspondente, bem como enquanto sugestão para investigações futuras.

3.2.2. Amostragem

Para Gil (2008), a amostragem consiste na escolha de elementos "típicos ou representativos da população que se deseja estudar", devendo ser coerente com os objectivos do estudo e com as características da população. A amostragem é o processo pelo qual se seleccionam os elementos que irão compor a amostra. É, portanto, o conjunto de critérios e procedimentos utilizados para determinar quem participa efectivamente na pesquisa.

Neste trabalho foi utilizada a amostragem intencional (não probabilística), uma vez que a escolha dos participantes se baseou na sua relevância para o fenómeno estudado. Directores e professores foram seleccionados intencionalmente por serem os actores que mais influenciam directamente o desempenho pedagógico dos alunos e são influenciados pelos processos de gestão escolar. Como refere Gil (2008), este tipo de amostragem é adequado quando se deseja estudar elementos que possuem informações específicas, essenciais para compreender o objecto de análise.

A amostragem adoptada apresenta também características de amostragem estratificada, embora esteja dentro de um enquadramento intencional. Isto porque a população foi dividida em estratos naturais (directores e professores). Dentro de cada estrato, seleccionaram-se participantes considerados essenciais para o objecto de estudo: (1) todos os directores das escolas da ZIP n.º 7 e (2) todos os professores disponíveis que aceitaram participar e que leccionam nas respectivas escolas.

A escolha desta estratégia justifica-se pela necessidade de garantir representatividade dos dois grupos centrais para a compreensão da relação entre gestão escolar e desempenho pedagógico. A presença dos directores assegura a recolha de informações sobre práticas de liderança e processos de tomada de decisão. A participação de 112 professores, por sua vez, permite captar percepções variadas sobre o acompanhamento pedagógico, clima escolar, recurso a formações e gestão de recursos, entre outros aspectos determinantes para o desempenho académico.

Yin (1994) defende que, em estudos de caso, a selecção intencional é a mais apropriada por permitir uma análise aprofundada do fenómeno no seu contexto real, enquanto Gil (2008) sublinha que a amostragem intencional é indicada quando o objectivo é compreender actores que detêm conhecimento específico sobre o fenómeno. Por sua vez, Marconi e Lakatos (2019) afirmam que este tipo de amostragem aumenta a relevância e a profundidade das informações recolhidas em pesquisas sociais aplicadas.

3.3 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados, foram utilizadas três técnicas principais análise documental, entrevistas e questionários. Cada técnica foi aplicada a um grupo específico de participantes, de acordo com os objectivos da investigação, permitindo uma abordagem abrangente para compreender a influência do director de escola no desempenho dos alunos das escolas da ZIP n.º 7.

As entrevistas foram direccionadas aos três directores escolares das unidades, que compõem a ZIP n.º 7. Esta técnica qualitativa foi escolhida porque permite explorar em profundidade as percepções, experiências e práticas de gestão dos directores. A entrevista semiestruturada favorece a recolha de dados descritivos e contextuais, oferecendo ao investigador a possibilidade de compreender de forma mais rica e detalhada o fenómeno estudado por Quivy e Campenhoudt (2005).

Os questionários, por sua vez, foram direccionados aos professores das três escolas da ZIP n.º 7, totalizando 112 docentes inquiridos (Apêndice 2). Esta técnica quantitativa mostrou-se adequada para recolher informações de um número alargado de participantes de forma rápida e eficiente, segundo Prodanov e Freitas (2013). Os questionários foram construídos com perguntas claras e linguagem acessível, garantindo que os professores compreendessem facilmente o conteúdo e pudessem responder com precisão.

Importa referir que, em alguns itens do questionário, registou-se a ocorrência de não-respostas, uma vez que nem todos os professores responderam a todas as perguntas. Assim, as percentagens apresentadas em alguns gráficos e tabelas correspondem ao total de respostas válidas em cada item, não sendo calculadas com base no número total de questionários aplicados.

A análise documental consistiu na verificação de pautas de avaliação da 6ª Classe, referentes ao Ensino Primário. As pautas analisadas correspondem exclusivamente à 6ª Classe, garantindo a homogeneidade do nível de escolaridade e a comparabilidade dos resultados.

Este conjunto documental incluiu pautas de frequência e pautas de exame, elaboradas por diferentes professores, contendo informação sobre classificações de avaliação contínua, resultados de exame, médias finais e decisão de aprovação ou reprovação dos alunos. No âmbito da análise documental, foi dada especial atenção às disciplinas de Português e Matemática, por se tratar de disciplinas básicas do Plano Curricular do Ensino Primário e fundamentais para o sucesso escolar global dos alunos.

A selecção destas disciplinas permitiu examinar diferenças no desempenho académico e identificar padrões de aprovação, reprovação e dependência do exame, bem como analisar a forma como tais resultados se relacionam com as práticas de acompanhamento pedagógico referidas pelos directores e professores.

Desta forma, a aplicação combinada de entrevistas aos directores e questionários aos professores permitiu a triangulação e a análise de dados e proporcionou uma compreensão mais completa da relação entre a gestão escolar e o desempenho dos alunos.

3.4. Processo de análise de dados

Para a análise e interpretação dos dados provenientes das entrevistas e dos questionários, foi utilizada a análise de conteúdo. Conforme refere Bardin (2006), esta técnica permitiu identificar unidades de sentido, agrupar categorias emergentes e interpretar significados expressos pelos participantes, possibilitando uma compreensão profunda das percepções e experiências dos directores e professores.

Importa referir que foram analisados os dados e informações provenientes das entrevistas e, em seguida, os resultados dos questionários. Esta ordem de tratamento justifica-se porque as entrevistas forneceram uma compreensão qualitativa preliminar e contextualizada das práticas de gestão e das percepções dos directores, permitindo construir categorias analíticas iniciais que orientaram de forma mais precisa a leitura e interpretação dos dados quantitativos do questionário. Assim, a análise qualitativa serviu como base interpretativa que enriqueceu e aprofundou a análise estatística, reforçando a coerência entre as duas fontes de dados.

No que concerne às respostas dos questionários, estas foram analisadas por meio do método estatístico descritivo, que consistiu em organizar, classificar e sumarizar os dados recolhidos. Segundo Marconi e Lakatos (2007), este tipo de método permite transformar conjuntos de informações complexas em representações simples e compreensíveis, possibilitando identificar relações, tendências e padrões entre variáveis relevantes.

O recurso à estatística descritiva permitiu apresentar de forma clara os resultados quantificáveis, facilitando a comparação entre respostas e contribuindo para a triangulação dos dados com a análise qualitativa. Desta forma, a combinação da análise de conteúdo temático com a estatística descritiva configurou um processo analítico integrado, coerente com a abordagem mista da investigação e adequado aos objectivos de compreender de forma abrangente a influência da gestão escolar no desempenho dos alunos da ZIP n.º 7.

As pautas foram analisadas com base em critérios descritivos, incidindo sobre a distribuição das classificações, níveis de aprovação e reprovação e padrões de desempenho nas disciplinas de Português e Matemática. Esta análise possibilitou identificar diferenças entre disciplinas, nomeadamente a maior estabilidade do desempenho em Português e a maior irregularidade observada em Matemática, bem como a dependência do exame para a aprovação em determinadas situações. Os dados das pautas foram tratados de forma agregada, sem identificação individual dos alunos, respeitando princípios éticos de confidencialidade.

Durante a aplicação do questionário aos professores das escolas da ZIP n.º 7, verificou-se a ocorrência de não-resposta parcial em alguns itens, uma vez que nem todos os inquiridos responderam a todas as perguntas. Esta situação, comum em estudos baseados em questionários, deveu-se, sobretudo, à opção dos participantes de omitir respostas em determinadas questões, sem comprometer a participação global no estudo.

Para efeitos de análise, optou-se por considerar, em cada variável, apenas o número válido de respostas efectivamente registadas, excluindo-se as não-respostas do cálculo das percentagens. Assim, as percentagens apresentadas referem-se sempre ao total de respostas válidas para cada item analisado, garantindo rigor estatístico e transparência metodológica na interpretação dos resultados.

3.5. Validade e fiabilidade do estudo

Para a validade foi aplicada a triangulação de fontes de recolha de dados, que foram usados no estudo, neste caso entrevistas semiestruturadas, inquérito por questionário, confrontado com enquadramento teórico e o referencial metodológico. Roberts e Priest (2006 como citado em Souza, Alexandre e Guirardello, 2017, p. 652), argumentam que a validade refere-se ao facto de um instrumento medir exactamente o que se propõe a medir. Neste contexto, procurou-se garantir que o resultado da pesquisa representasse a população estudada.

Em relação à fiabilidade, foi usada a técnica de *test-retest*, onde foram usados os mesmos instrumentos de recolha de dados em momentos diferentes de modo a aferir a veracidade dos resultados. A fiabilidade refere-se ao quão estável, consistente ou preciso é um instrumento (Polit e Beck, 2011, conforme citado em Souza, Alexandre e Guirardello, 2017, p. 650). Nessa perspectiva, por se tratar inclusive de uma pesquisa exploratória-descritiva, bem como ter-se adoptado uma amostra por conveniência, as informações recolhidas neste estudo não permitem a generalização para outras realidades.

3.6. Questões éticas

No âmbito desta investigação, foram assegurados aos participantes os princípios de anonimato e confidencialidade, salvaguardando-se os seus direitos, a dignidade humana e a integridade pessoal, através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Ao longo de todo o processo, garantiu-se igualmente o respeito pela privacidade, pela confidencialidade das informações prestadas e pelo direito à autodeterminação dos envolvidos.

Conforme salientam, Prodanov e Freitas (2013, p. 45), a ética em investigação resulta da articulação entre conduta e prática científica, traduzindo-se na adopção de comportamentos moralmente aceitáveis durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

A recolha de dados teve início apenas após o envio formal de um pedido de autorização às escolas seleccionadas no qual se explicitavam os objectivos do estudo e os procedimentos metodológicos a serem adoptados.

3.7. Limitações do estudo

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser reconhecidas. O facto de a investigação ter-se restringido às escolas da ZIP nº 7 impede a generalização plena dos resultados a outras realidades do país.

Alguns sujeitos de pesquisa demonstraram receio e alguma resistência para preencher os inquéritos.

Outra limitação do estudo prende-se com a inclusão apenas dos directores de escola e dos professores como informantes. A opção metodológica decorreu do facto de estes constituírem os actores directamente envolvidos na gestão pedagógica e administrativa das escolas, sendo responsáveis pela planificação, implementação, acompanhamento e avaliação das práticas educativas relacionadas com o objecto de estudo. Embora a inclusão dos alunos

e dos encarregados de educação pudesse proporcionar uma perspectiva complementar sobre o comprometimento do director e os seus efeitos no desempenho pedagógico, tal opção implicaria a ampliação do âmbito da investigação, a adopção de outros instrumentos de recolha de dados e um desenho metodológico distinto, incompatíveis com os limites temporais e operacionais definidos para este estudo. Assim, a ausência destes actores constitui uma limitação da investigação e sugere-se que futuras pesquisas integrem as suas percepções, de modo a proporcionar uma compreensão mais abrangente do fenómeno estudado.

Capítulo IV. Apresentação, análise e interpretação dos dados

Apresentam-se, analisam-se e interpretam-se, de seguida, os dados recolhidos nas escolas que integram a ZIP n.º 7. O objectivo central é compreender de que forma o perfil, as práticas e o comprometimento dos directores de escolas influenciam o desempenho pedagógico dos professores e dos alunos. A análise inicia com a caracterização do perfil profissional dos directores, destacando os seus percursos formativos, experiências e modos de acesso ao cargo. Em seguida, são examinadas as áreas de incidência do trabalho pedagógico do director, enfatizando as dimensões em que a liderança escolar mais se manifesta e condiciona a organização pedagógica da escola.

Posteriormente, aborda-se o comprometimento do director de escola com o desempenho pedagógico dos professores e dos alunos, procurando identificar práticas de liderança, valores e formas de acompanhamento, que contribuem para a melhoria dos resultados educativos. Por fim, apresenta-se uma síntese interpretativa, que procura estabelecer a relação entre o perfil profissional dos directores e o seu nível de comprometimento com o desempenho pedagógico.

4.1. O Perfil profissional dos directores das escolas da Zip nº 7

A análise do perfil profissional dos directores das escolas da ZIP n.º 7 evidencia percursos marcados por longa experiência no sector educativo e forte envolvimento com actividades pedagógicas. No entanto, ao cruzar este perfil com os dados relativos à forma de acesso ao cargo, observa-se que a nomeação para a função directiva ocorre predominantemente por via informal, baseada na indicação institucional ou na experiência acumulada, sem a existência de critérios estruturados de selecção. Neste estudo, entende-se por "via informal" o acesso ao cargo que ocorre sem processo de selecção documentado nem critérios técnicos previamente publicados, assentando antes na indicação directa por parte da autoridade educativa na confiança institucional ou na antiguidade do candidato na docência.

Este cruzamento revela uma tensão entre a experiência profissional, amplamente valorizada no contexto escolar e a ausência de mecanismos formais de profissionalização da direcção escolar. Embora, a experiência docente contribua para a compreensão das dinâmicas pedagógicas, a literatura sublinha que a eficácia da liderança escolar depende igualmente da formação específica em gestão e liderança educacional (Lück, 2009; Paro, 2010).

No contexto moçambicano, esta realidade tem sido igualmente apontada por estudos nacionais, que indicam que o acesso ao cargo de director escolar tende a privilegiar a senioridade e a confiança institucional, em detrimento de processos transparentes de selecção e avaliação de competências, segundo Chirrindza & Matsinhe (2018). Assim, os dados sugerem que o comprometimento observado entre os directores da ZIP n.º 7 resulta mais do esforço individual e da experiência acumulada do que de uma política estruturada de profissionalização da liderança escolar. O perfil profissional dos directores que integram a ZIP n.º 7 revela trajectórias formativas e experiências de gestão distintas, embora convergentes no desenvolvimento de competências essenciais à liderança escolar (Tabela 1). As entrevistas mostram que estes profissionais possuem percursos académicos diversificados, complementados por formações específicas na área de gestão educacional, o que reforça a natureza multifacetada do cargo.

O director DIR1 possui formação inicial em engenharia electrotécnica, posteriormente complementada por formação pedagógica e cursos de gestão escolar, o que lhe permite articular conhecimentos técnicos e educativos no desempenho da função. Como ele próprio afirma:

> Eu fiz engenharia electrotécnica, mas depois fiz formação pedagógica e cursos de gestão escolar para poder trabalhar melhor na direcção (DIR1).

A directora DIR2, por sua vez, apresenta formação superior em Psicologia das Organizações, articulada com uma capacitação específica de curta duração em gestão escolar. Esta combinação de saberes reforça a sua capacidade de gerir relações humanas, compreender dinâmicas organizacionais e acompanhar o trabalho pedagógico:

> Sou formada em psicologia das organizações (…) no primeiro ano passei por uma capacitação de 7 dias em modelos de gestão (DIR2).

Por seu lado, o director DIR3 possui larga experiência na docência, desde a década de 90, possui a formação em ensino básico e diversas capacitações em gestão escolar, incluindo formações promovidas por parceiros institucionais. O que ele destaca:

> Tive uma formação de 30 dias ligada à gestão escolar e outras capacitações organizadas pelo Ministério (DIR3).

Os processos de acesso ao cargo revelam igualmente elementos relevantes deste perfil profissional. Para o director DIR1, a nomeação resultou da experiência acumulada na área pedagógica e da ausência temporária do director titular:

> Ascendi ao cargo de director principal, porque quando cheguei o director estava a fazer o doutoramento e daí ocupei o cargo. Para o cargo de direcção não houve nenhum critério de escolha (DIR1).

No caso de DIR2, o acesso ao cargo ocorreu através de convite institucional, seguido de avaliação informal das suas condições para assumir a liderança: "Eu fui indicada a tomar as pastas como directora interina (…) Depois perguntaram se me sentia bem, eu disse que sim, e passei a directora principal" (DIR2). O percurso de DIR3 evidencia um processo de "scouting" informal conduzido pelas autoridades educativas:

> Quando se fez o *scouting*, eu nem sabia que estava no grupo (…) apenas solicitaram os documentos e não houve entrevista alguma (DIR3).

A experiência profissional constitui outro elemento central no perfil dos directores da ZIP n.º 7. Todos demonstram percursos longos na educação entre 15 e mais de 25 anos de serviço, o que lhes confere profundo conhecimento do funcionamento das escolas e dos desafios do ensino primário. O DIR1 destaca que a experiência prévia no sector pedagógico facilitou a adaptação ao cargo, apesar das dificuldades estruturais: "As nossas escolas são desafiadoras, falta água, energia… quando chegamos ao cargo percebemos que a coisa é diferente" (DIR1).

A DIR2 enfatiza que a sua formação e vivência profissional a ajudaram a lidar com a transição de professora para gestora: "Depois de 18 anos como professora vim como pedagógica (…) já tinha uma experiência pela minha área de formação" (DIR2).

Quanto ao DIR3, este evidencia forte orientação para a gestão pedagógica, afirmando tratar-se de "a parte que mais adora": "O nosso desafio é garantir que uma criança faça a terceira classe a saber ler e escrever. Essa é a parte que mais adoro" (DIR3).

Tabela Ilustrtativa do Perfil profissional dos directores das escolas da ZIP n.º 7

Elemento do Perfil	**Escola Sikwama**	**EPC Tsalala**	**Escola 8 de Março**
Formação inicial	Engenharia electrotécnica; formação pedagógica	Psicologia das Organizações ; formação pedagógica	Ensino básico
Formação em gestão escola	Cursos no IFP e Academia de Gestão Escola	Diversas capacitações em gestão escola	Formações de gestão apoiadas pelo Governo e parceiros (Aga Khan Foundation)
Anos de experiência docente	20 anos	15–20 anos	30 anos de experiência total
Forma de acesso ao cargo	Indicação interna; ascensão progressiva	Convite + avaliação distrital	"Scouting" institucional; sem entrevista formal
Orientação predominante da liderança	Organização pedagógica e supervisão	Gestão relacional e mediação	Forte componente pedagógica

Fonte: Dados da pesquisa

O perfil profissional dos directores da ZIP n.º 7 caracteriza-se, por uma sólida experiência no exercício da docência e por um envolvimento prolongado em actividades pedagógicas, frequentemente complementadas por formações académicas diversificadas e por capacitações pontuais em gestão escolar. O acesso ao cargo tende a ocorrer com base na experiência acumulada na indicação institucional e no reconhecimento informal das capacidades demonstradas, mais do que por meio de processos formais e estruturados de selecção.

Estes directores demonstram ainda um forte compromisso com a supervisão pedagógica, a melhoria do ensino e a adopção de práticas de liderança colaborativa, particularmente relevantes em contextos escolares marcados por constrangimentos estruturais.

Apesar destas características, a análise revela desfasamentos quando o perfil empírico observado é confrontado com o enquadramento normativo do Sistema Nacional de Educação e com os referenciais teóricos sobre liderança e gestão escolar. A Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, atribui ao director de escola responsabilidades de natureza pedagógica, administrativa e social, implicando competências de planificação, coordenação, supervisão, avaliação e gestão estratégica de recursos, em articulação com a comunidade educativa.

Este quadro pressupõe um perfil profissional que ultrapassa a experiência docente, exigindo domínio técnico em gestão escolar e capacidade de tomada de decisão informada. Contudo, os dados indicam que tais exigências nem sempre se reflectem nos mecanismos de acesso ao cargo, o que fragiliza a correspondência entre o perfil legalmente prescrito e o perfil efectivamente exercido.

Do ponto de vista teórico, a literatura concebe o director de escola como um actor multifacetado, combinando liderança pedagógica, competências estratégicas e organizacionais, bem como sensibilidade relacional. No caso analisado, a dimensão pedagógica assume centralidade, sobretudo no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e na atenção aos resultados escolares, em consonância com as abordagens de liderança pedagógica defendidas por Lück (2009) e Libâneo (2008). Em contrapartida, as dimensões estratégicas e organizacionais tendem a assumir um carácter mais reactivo e menos sistematizado, condicionado tanto pela insuficiência de formação específica quanto pela sobrecarga administrativa e pelas limitações materiais das escolas.

Esta configuração evidencia uma tensão persistente entre o perfil normativamente definido e o ideal teórico proposto pela literatura e as condições concretas de exercício da função. Os

directores da ZIP n.º 7 tendem a desempenhar o cargo apoiando-se predominantemente na experiência profissional e no compromisso individual, em detrimento de um percurso de profissionalização institucionalmente estruturado. Tal padrão confirma resultados de estudos anteriores (Chirrindza & Matsinhe, 2018; Manhiça, 2020; Nhancale, 2019), que apontam para a permanência de práticas de direcção de escola marcadas por racionalidades burocráticas e adaptações informais, apesar do reconhecimento normativo do carácter estratégico da função.

Em síntese, a figura de directores analisada corresponde parcialmente ao perfil delineado pelos documentos normativos e pela literatura, sobretudo no domínio pedagógico e relacional. Contudo, persistem fragilidades significativas ao nível da institucionalização de critérios de acesso ao cargo da formação contínua em gestão escolar e da articulação entre a trajectória profissional e as exigências legais da função. O perfil profissional do director de escola no contexto moçambicano, constrói-se assim num espaço de tensão entre o prescrito, o desejável e o possível, condicionado por factores estruturais, organizacionais e formativos que limitam a plena materialização do modelo normativo e teórico.

4.2. As principais áreas de incidência do trabalho pedagógico do director das escolas da Zip nº7

Nesta secção são apresentados e analisados os dados referentes às principais áreas de incidência do trabalho pedagógico do director de escola, identificadas a partir dos dados empíricos recolhidos junto dos professores das escolas da ZIP n.º 7. As áreas analisadas — práticas pedagógicas e desenvolvimento dos professores; gestão colaborativa das decisões escolares; e gestão de recursos e condições de trabalho — não emergem de forma aleatória, mas encontram correspondência directa com os modelos teóricos de liderança pedagógica e de gestão escolar discutidos na literatura.

A literatura sobre liderança e gestão escolar reconhece que o trabalho do director deve incidir, prioritariamente sobre dimensões pedagógicas, organizacionais e relacionais na medida em que estas influenciam directa ou indirectamente o desempenho docente e a aprendizagem dos alunos (Fullan, 2007). Assim, a análise das áreas empíricas identificadas permite verificar em que medida o trabalho dos directores das escolas da ZIP n.º 7 se aproxima ou não das recomendações teóricas e normativas sobre a função directiva.

De forma geral, os dados revelam que o trabalho do director incide com maior intensidade nas dimensões pedagógica e relacional, enquanto a dimensão estrutural e material da gestão

apresenta maiores limitações, fortemente condicionadas por factores externos à escola. Esta constatação permite uma leitura crítica do perfil de actuação dos directores, evidenciando tanto convergências com a literatura quanto lacunas significativas.

4.2.1. O trabalho do director de escola nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento dos professores

Sobre o nível de incidência do trabalho do director nas práticas pedagógica e no desenvolvimento profissional dos professores, refira-se que, em alguns itens do questionário, registou-se a ocorrência de não-respostas, uma vez que nem todos os professores responderam a todas as perguntas (Gráfico 1 e 2). Contudo, observamos que, quanto ao conhecimento dos directores sobre práticas pedagógicas e currículo, 59,7% dos professores concordam totalmente que os directores possuem bom conhecimento, enquanto 34,3% concorda, totalizando uma avaliação positiva de 94%. Apenas 4,5% mantiveram-se neutros. Essa percepção demonstra que a liderança escolar é vista como detentora de conhecimento sólido e consistente, fundamental para orientar a equipa docente e garantir a coerência das acções pedagógicas na escola.

Segundo Fontana (2024), a liderança pedagógica é um dos factores mais influentes para a melhoria do desempenho escolar, pois impacta directamente na motivação dos professores e na qualidade do ensino. O mesmo autor alega que,

> A liderança pedagógica pode ser definida como um conjunto de práticas que busca promover a melhoria da qualidade da educação, através da orientação, apoio e desenvolvimento dos educadores e alunos. Essa forma de liderança vai além da mera gestão administrativa, pois foca nas relações interpessoais na formação contínua dos professores e na criação de um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos (Fontana, 2024).

Contudo, o conhecimento aprofundado dos directores sobre currículo e práticas pedagógicas é essencial para que possam tomar decisões estratégicas que promovam o aprendizado efectivo dos alunos. O gestor precisa se comprometer não apenas com as tarefas administrativas, mas também com o fortalecimento do processo pedagógico, uma função que exige preparo profissional e um entendimento profundo das necessidades educacionais e sociais da comunidade.

Assim, como já referido anteriormente, a continuidade da formação é essencial para o desenvolvimento do profissional, essa continuidade deve ser papel da agenda da direcção da escola. Nesta senda, a promoção de formações e capacitações pela direcção (Gráfico 1) é avaliada positivamente por 73,1% dos professores, embora 17,9% tenham se mantido

neutros e 4,5% discordem. Esses números indicam que, embora haja um esforço da direcção em oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional, essas acções ainda não ocorrem em larga escala ou com abrangência total.

A formação continuada constitui um elemento central para a melhoria da prática docente e para a resposta às exigências educacionais contemporâneas na medida em que permite a actualização pedagógica e a incorporação de práticas inovadoras (Darling-Hammond et al., 2017). Neste sentido, o seu fortalecimento deve assumir um carácter estratégico na gestão escolar, garantindo oportunidades formativas sistemáticas.

Os dados empíricos indicam que a supervisão do trabalho docente ao longo do ano lectivo é percepcionada como eficaz por 83,6% dos professores, enquanto 11,9% assumem uma posição neutra e 4,5% não se pronunciam. Esta avaliação positiva sugere que a supervisão pedagógica contínua desempenha um papel relevante no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem na identificação de fragilidades e na provisão de apoio ajustado às necessidades dos docentes. Tal leitura é consistente com a perspectiva de Fullan (2003), segundo a qual a supervisão sistemática constitui um mecanismo essencial para a implementação de mudanças educacionais, ao permitir ajustes progressivos e ao reforçar a responsabilização profissional.

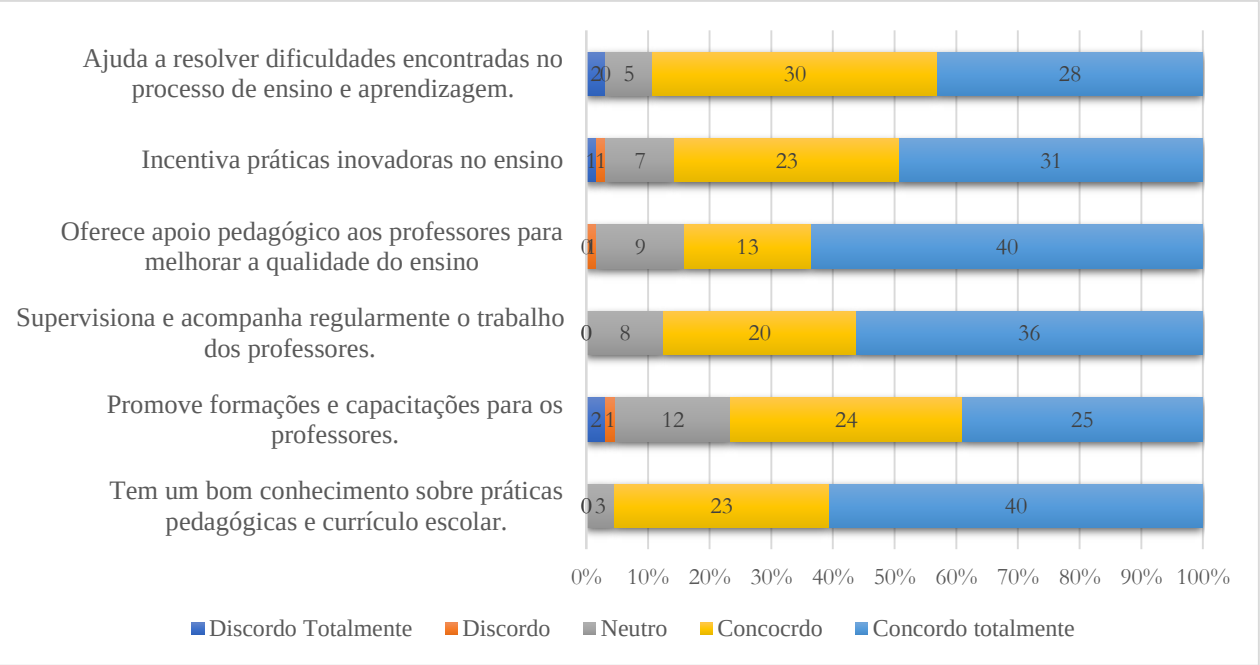
De forma complementar, o apoio pedagógico prestado pela direcção é reconhecido por 78,1% dos professores, o que reforça o papel do director enquanto facilitador do trabalho docente e mediador do processo educativo. Este posicionamento é reforçado pelo facto de 80,6% dos inquiridos afirmarem que a direcção incentiva práticas inovadoras no ensino, evidenciando uma orientação favorável à renovação pedagógica e à melhoria da qualidade das aprendizagens. Conforme sublinham Hargreaves e Fullan (2012), lideranças que promovem apoio contínuo e inovação contribuem para a construção de ambientes escolares mais dinâmicos, adaptáveis e responsivos às necessidades de professores e alunos.

A análise cruzada entre os anos de experiência dos directores e os indicadores de comprometimento revela que uma trajectória prolongada no sector educativo tende a associar-se a níveis mais elevados de acompanhamento das práticas docentes e de monitorização do desempenho dos alunos. Este comprometimento traduz-se, nomeadamente, na realização de supervisões pedagógicas regulares, na adopção de acções correctivas e no estímulo à participação dos professores em processos de formação contínua.

A literatura sobre liderança pedagógica sustenta esta relação, ao destacar que o conhecimento aprofundado do contexto escolar e das rotinas institucionais reforça a capacidade do director de influenciar positivamente o trabalho docente (Lück, 2009).

Todavia, importa reconhecer que a experiência profissional, isoladamente, não assegura a eficácia da liderança escolar. A inexistência de percursos estruturados de progressão na carreira e a fragilidade dos dispositivos de formação contínua em gestão escolar limitam o potencial transformador dessa experiência. Estas limitações tornam-se particularmente evidentes em contextos caracterizados por escassez de recursos e elevada pressão institucional, como ocorre nas escolas públicas moçambicanas, onde a actuação do director é frequentemente condicionada por factores estruturais que excedem as suas competências individuais.

Gráfico 1. Papel do director escolar nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento dos professores



Fonte: Questionários aos professores (n = 112)

A maioria dos professores reconhece que os directores possuem bom conhecimento pedagógico e incentivam a formação contínua. Além disso, os dados indicam que há acompanhamento regular e apoio na resolução de dificuldades. A Teoria das Relações Humanas, que valoriza a motivação e o relacionamento interpessoal, oferece aqui uma lente explicativa fundamental.

Os resultados confirmam que, quando os directores se envolvem activamente com o desenvolvimento profissional dos docentes, criam um clima de confiança e colaboração que

se reflecte na melhoria das práticas de ensino. Como afirma Fullan (2007), o papel do director não se limita à administração, mas envolve a construção de relações pedagógicas sólidas. Nesse sentido, o envolvimento dos directores no apoio pedagógico confirma os pressupostos da teoria, segundo os quais a valorização dos indivíduos aumenta o compromisso organizacional.

4.2.2. Gestão colaborativa das decisões escolares

A participação efectiva dos professores nas decisões fortalece o sentimento de pertença e corresponsabilidade, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas e para a construção de um projecto colectivo. Além disso, a inclusão dos docentes nos processos decisórios favorece a transparência e a legitimidade das acções da direcção. Os dados indicam que 71,7% dos directores escolares frequentemente ou sempre incentivam a participação dos professores nas decisões da escola, enquanto apenas 1,5% nunca o fazem e 4,5% o fazem com pouca regularidade. Outros 17,9% incentivam a participação "às vezes". Esse cenário revela uma forte tendência à valorização da participação docente na gestão, elemento fundamental para a construção de uma cultura democrática e colaborativa na escola.

A comunicação eficaz é um dos pilares para o funcionamento saudável de qualquer organização, especialmente em escolas onde o fluxo de informações impacta directamente na coordenação das actividades pedagógicas, segundo Argyris (1993). A comunicação aberta facilita a resolução de conflitos, o alinhamento de expectativas e o fortalecimento das relações interpessoais. Com 86,6% dos professores afirmando, que a comunicação é frequentemente ou sempre aberta e acessível, a gestão demonstra compromisso com a transparência e o diálogo contínuo. Apenas 3% nunca mantêm essa comunicação aberta e 7,5% o fazem com pouca frequência.

A disponibilidade para receber sugestões para a melhoria das funções de direcção é confirmada por 73,2% dos professores respondentes, que alegam que frequentemente ou sempre os directores aceitam contribuições dos professores. Outros 16,4% dizem que sugestões "às vezes" e 6% raramente ou nunca. Essa abertura é fundamental para a inovação e o aprimoramento contínuo das práticas escolares. Segundo Fullan (2007), ambientes que valorizam a escuta activa e a participação colectiva tendem a ser mais resilientes e adaptáveis às mudanças, promovendo um clima organizacional positivo e produtivo.

A resolução participativa de conflitos é praticada frequentemente ou sempre por 77,7% dos directores, enquanto 13,4% o fazem "às vezes" e 4,5% raramente. A abordagem compartilhada na gestão de conflitos contribui significativamente na construção e consolidação de valores institucionais e também possibilita o incremento de um clima organizacional duradouro.

Os conflitos são inevitáveis em qualquer ambiente organizacional, mas a sua gestão adequada pode fortalecer vínculos e melhorar o trabalho em equipa, segundo Johnson & Johnson (1995). A resolução justa e participativa promove a confiança e o respeito mútuo elementos essenciais para o envolvimento dos profissionais.

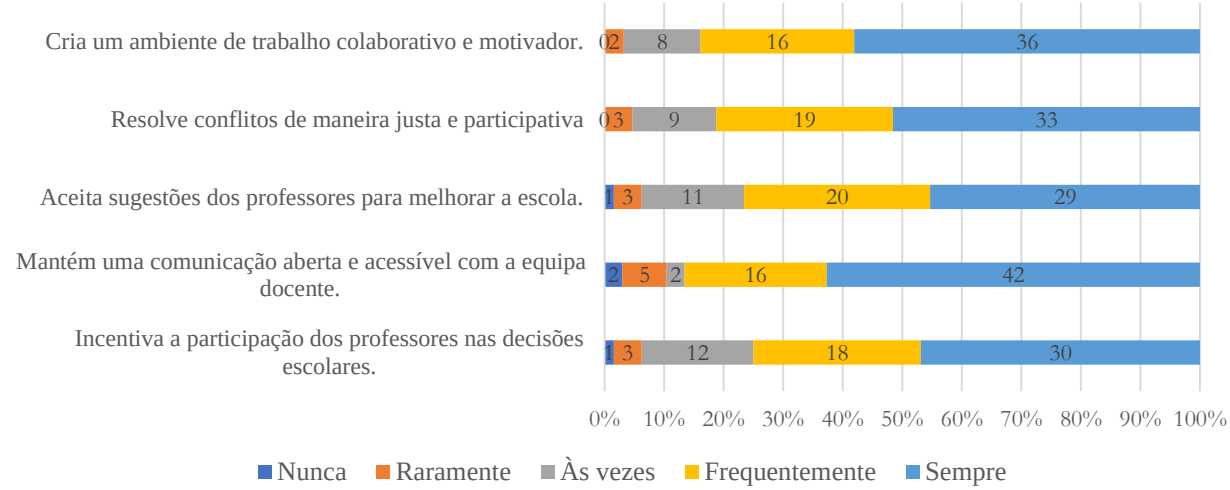
Para que haja uma gestão mais participativa, é importante que seja criado um ambiente mais motivador para os integrantes. Neste ponto, conforme mostra o Gráfico 2, 77,6% dos professores afirmam que frequentemente ou sempre é criado um ambiente colaborativo e motivador, enquanto 11,9% o fazem "às vezes" e 3% nunca. O trabalho colaborativo é reconhecido como um dos pilares de instituições saudáveis e eficazes. Conforme Hargreaves (1994), a colaboração entre professores favorece a troca de saberes, o suporte mútuo e a inovação pedagógica, impactando positivamente o aprendizado dos alunos.

> Estudos sobre o clima escolar têm mostrado que o director de uma escola saudável fornece liderança dinâmica – liderança orientada ao mesmo tempo para as tarefas e as inter-relações. Ademais, os professores gostam dos colegas, trabalham com entusiasmo e têm orgulho de sua escola (Hoy, Miskel e Tarter, 2017, p. 194).

Os dados evidenciam que na percepção da maioria dos professores, existe um ambiente de trabalho tendencialmente colaborativo e motivador nas escolas estudadas, o que sugere uma actuação positiva da direcção na promoção do clima escolar. O facto de 77,6% dos docentes reconhecerem que esse ambiente é criado de forma frequente ou permanente indica que as práticas de gestão adoptadas contribuem para fortalecer relações de cooperação e envolvimento profissional. Contudo, a presença de professores que assinalam a ocorrência apenas ocasional ou inexistente desse ambiente revela que tais práticas não são vivenciadas de forma uniforme, apontando para limites na consolidação de uma gestão plenamente participativa.

Estes resultados reforçam a ideia de que o clima escolar depende fortemente da actuação do gestor. Evidenciam também, contudo, que a promoção da colaboração exige intencionalidade, continuidade e inclusão efectiva de todos os actores, para que os seus efeitos positivos sobre o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos sejam sustentáveis.

Gráfico 2. Estímulo à participação, comunicação e colaboração na gestão



Fonte: Questionários aos professores (n = 112)

A análise dos dados aponta para uma liderança democrática e participativa, que estimula a participação dos professores, mantém comunicação aberta, aceita sugestões e promove a resolução colaborativa de conflitos. Essa postura cria um ambiente de trabalho motivador e colaborativo, fundamental para o desenvolvimento de uma cultura organizacional saudável e produtiva.

Grande parte dos directores incentiva a participação docente nas decisões e mantém canais de comunicação abertos. Também se verificou a prática de resolução colaborativa de conflitos e a criação de ambientes motivadores. Essa realidade confirma os princípios da Teoria das Relações Humanas, ao valorizar a participação, a comunicação e a corresponsabilidade como factores de coesão institucional.

Mayo (1933) defendia que a motivação e o desempenho dos indivíduos estão profundamente relacionados com o sentimento de pertença e de participação nas decisões. Nesse caso, a prática de gestão colaborativa evidencia uma liderança democrática e inclusiva, que não apenas distribui responsabilidades, mas também promove um clima organizacional positivo. Contudo, o facto de alguns docentes perceberem a participação apenas ocasional mostra que ainda existem barreiras a superar, sugerindo que a prática da gestão colaborativa pode ser desigual entre as escolas.

4.2.3. Gestão de recursos e condições de trabalho nas escolas da ZIP 7

Para a manutenção das actividades nas escolas é importante que os directores façam uma boa gestão dos seus recursos de modo a suprir todas as necessidades das escolas. Siqueira, Xu e Scur (2020) destacam que num ambiente de recursos escassos, como é o caso da maioria das escolas moçambicanas, a gestão democrática e participativa, a integridade no uso dos recursos alocados às escolas deve ser vista por todos como estratégia fundamental para a operacionalização das políticas públicas da educação. Neste contexto, ao analisarmos os dados, 74,7% dos professores concordam ou concordam totalmente que a gestão dos recursos na escola é eficiente e voltada para suprir as necessidades institucionais.

Apenas 10,5% discordam ou discordam totalmente, enquanto 11,9% mantêm-se neutros. Isso indica uma percepção maioritariamente positiva quanto à capacidade gerencial, reflectindo práticas administrativas que buscam garantir a continuidade das actividades escolares e o funcionamento adequado da instituição.

O Gráfico 3 mostra que 77,6% dos professores concordam ou concordam totalmente com essa afirmação, demonstrando reconhecimento da actuação proactiva da liderança escolar. Apenas 1,5% discordam, enquanto 13,4% permanecem neutros. Esse cenário reforça a importância do gestor de escola como agente de transformação, responsável por promover ambientes mais dignos e motivadores para professores e demais profissionais.

É caso para dizer que os gestores comprometidos com a melhoria das condições de trabalho contribuem para o bem-estar docente e, consequentemente, para a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

No que se refere ao suprimento das necessidades básicas da escola como materiais e infraestrutura, 59,7% concordam ou concordam totalmente que essas demandas são atendidas. No entanto, há uma parcela significativa de respostas neutras (29,9%) e 4,5% de discordância, evidenciando que essa é uma área com espaço para melhorias. A variação nas percepções pode estar relacionada a limitações orçamentais, burocráticas ou estruturais que dificultam a plena satisfação das necessidades escolares.

A infra-estrutura escolar é reconhecida como elemento decisivo para o sucesso educacional, impactando directamente o clima organizacional, a motivação dos profissionais e o desempenho dos alunos.

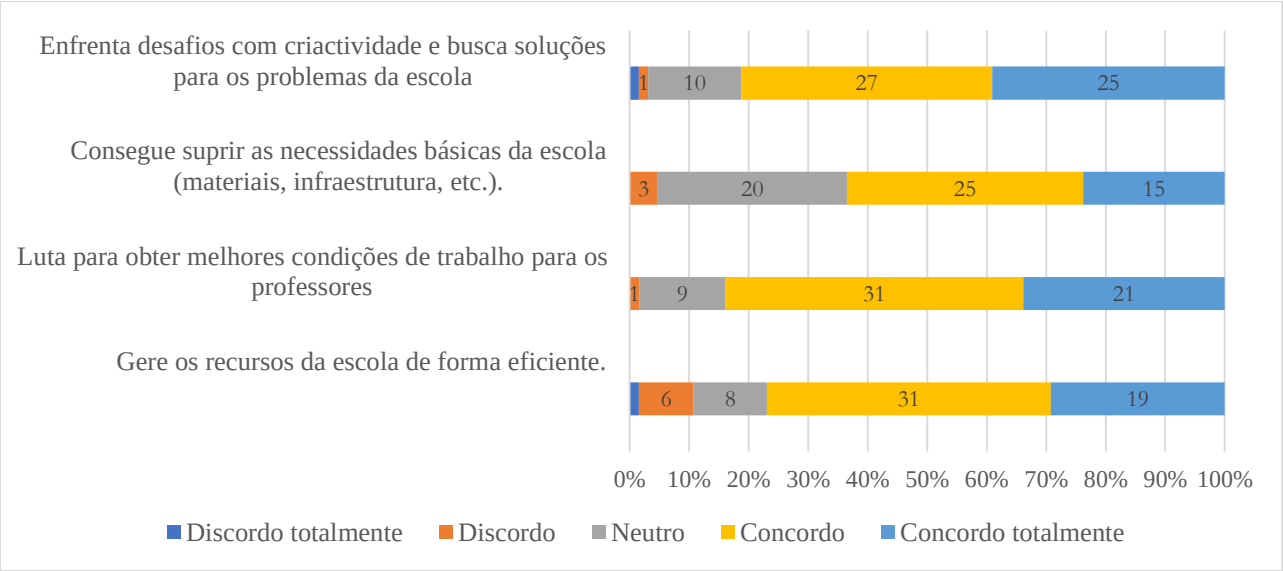
A criatividade e o enfrentamento dos desafios são destacados como pontos fortes: 77,6% concordam ou concordam totalmente que a direcção busca soluções inovadoras para os problemas enfrentados, enquanto apenas 3% discordam e 14,9% permanecem neutros. Essa postura criativa é fundamental para a sustentabilidade da escola, especialmente em cenários de restrição de recursos, pois permite a adaptação e a superação de obstáculos quotidianos.

De um modo geral dos dados obtidos, podemos aferir que, embora a gestão dos recursos seja considerada eficiente pela maioria, a percepção sobre o suprimento das necessidades básicas da escola apresenta maior variação, com uma parcela significativa de respostas neutras e algumas discordantes. Isso indica que, apesar dos esforços gerenciais, existem limitações estruturais, que podem comprometer o ambiente de trabalho e a qualidade do ensino. A criatividade na solução de problemas é destacada positivamente, sugerindo que a direcção busca alternativas diante dos desafios, o que é uma característica importante para a sustentabilidade da escola em contextos de restrições orçamentais e estruturais.

Segundo a Teoria das Relações Humanas, a satisfação no trabalho não depende apenas de factores materiais, mas também do modo como a liderança promove um ambiente de reconhecimento e motivação (Grzybowski, 2018). Assim, embora a escassez de recursos seja um desafio estrutural, a forma como os directores envolvem a comunidade escolar e buscam alternativas inovadoras reforça a percepção de compromisso. Este dado confirma a relevância da liderança participativa para manter níveis aceitáveis de motivação docente, mesmo em contextos adversos.

A maioria dos professores considera que a gestão de recursos é eficiente, embora persistam dificuldades relacionadas com infraestrutura e fornecimento de materiais básicos. Apesar das limitações, destacou-se a criatividade da direcção na busca de soluções alternativas.

Gráfico 3. Gestão de recursos e condições de trabalho nas escolas da ZIP nº7



Fonte: Questionários aos professores (n = 112)

4.2.4. Nível de comprometimento do director de escola no desempenho pedagógico do professor e do aluno

O Gráfico 4 demonstra que os directores acompanham de forma regular o rendimento dos alunos e implementam medidas de apoio quando surgem dificuldades de aprendizagem. Além disso, verifica-se que incentivam actividades extracurriculares e procuram envolver os pais no processo educativo. Esses resultados confirmam que a liderança escolar da ZIP nº 7 está orientada para o fortalecimento do desempenho pedagógico e para a promoção de uma educação integral.

Ainda assim, a presença de perceções menos positivas indica que essas práticas não são uniformes em todas as escolas da ZIP nº 7. Cerca de 84,1% dos professores responderam que os directores frequentemente ou sempre demonstram preocupação com o rendimento pedagógico dos alunos. Apenas 9% afirmam que essa preocupação ocorre “às vezes” e 1,5% raramente.

Essa elevada atenção ao desempenho académico reflecte uma gestão escolar comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, reconhecendo a importância do acompanhamento sistemático para identificar dificuldades e promover intervenções adequadas. Contudo, uma parte dos professores diz que a direcção só se preocupa com o rendimento dos alunos “às vezes”. Isso mostra que o acompanhamento existe, mas não é visto como algo constante e organizado por todos. Essas respostas podem estar ligadas a diferenças entre escolas, ao estilo de liderança dos directores ou à forma como as acções de

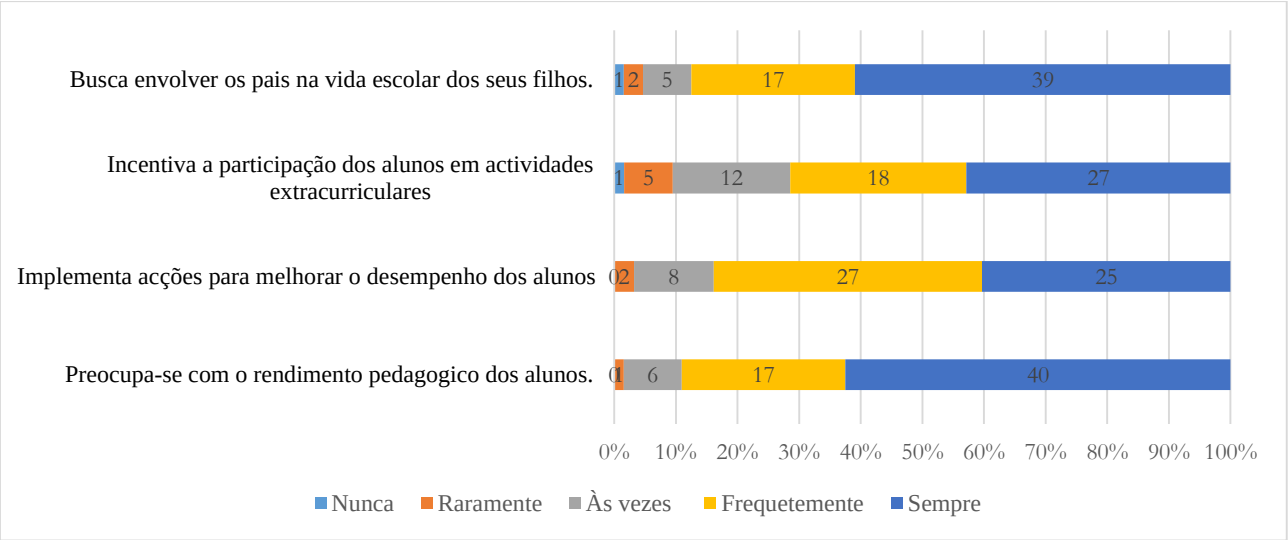
acompanhamento são aplicadas ao longo do ano. Em alguns casos, o acompanhamento é mais forte em momentos específicos, como nas avaliações ou quando há baixo rendimento, mas menos visível no dia-a-dia. Além disso, factores como excesso de tarefas administrativas, falta de recursos ou turmas grandes podem dificultar um acompanhamento regular. Por isso, alguns professores percebem esse trabalho como pontual e não sistemático.

A implementação de acções de melhoria dos casos que podem ser notados, durante a monitoria do desempenho dos alunos é uma prática frequente para 77,6% dos gestores, enquanto 11,9% o fazem "às vezes" e 3% raramente segundo as respostas dadas pelos professores. Isso indica que a maioria das escolas adopta estratégias concretas para elevar o desempenho dos estudantes, como reforço escolar, projectos de recuperação e metodologias diferenciadas. A efectividade dessas acções está directamente relacionada com o compromisso da liderança escolar em promover uma educação de qualidade e em responder de forma proactiva aos desafios do processo de ensino-aprendizagem.

Para maior ganho ou aproveitamento escolar por parte dos alunos, os directores também são chamados a investir em actividades extracurriculares para o estímulo dos alunos. O incentivo à participação dos alunos em actividades extracurriculares é promovido frequentemente ou sempre por 67,2% dos gestores, enquanto 7,5% raramente o fazem e 1,5% nunca. As actividades extracurriculares são reconhecidas por potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo habilidades sociais e emocionais, liderança, criatividade e senso de pertença escolar.

O envolvimento dos pais é incentivado frequentemente ou sempre por 83,6% dos gestores, com 7,5% fazendo isso "às vezes" e 4,5% raramente ou nunca. A participação activa das famílias é um dos factores mais relevantes para o sucesso escolar dos alunos, pois fortalece o vínculo entre escola e comunidade, amplia o apoio ao estudante e contribui para a construção de um ambiente educativo mais colaborativo e acolhedor.

Gráfico 4. Compromisso com o desempenho dos alunos



Fonte: Questionários aos professores (n = 112)

Pode assim aferir-se que a gestão escolar demonstra forte compromisso com o desempenho académico e o envolvimento dos alunos. As suas práticas vão além do acompanhamento pedagógico, abrangendo o incentivo à participação em actividades extracurriculares e o fortalecimento dos laços com as famílias.

A maioria dos professores afirmou que os directores demonstram preocupação constante com o desempenho dos alunos, adoptam medidas de reforço pedagógico, incentivam actividades extracurriculares e estimulam a participação dos pais. Tais práticas reflectem a lógica da Teoria das Relações Humanas, ao enfatizar que a aprendizagem é resultado não apenas da transmissão de conteúdos, mas também do envolvimento afectivo, social e comunitário no processo educativo.

A participação da família, por exemplo, amplia o alcance da escola e fortalece a corresponsabilidade. Ao mesmo tempo, a atenção dedicada às actividades extracurriculares revela que a liderança escolar valoriza dimensões do desenvolvimento que ultrapassam o currículo formal, indo ao encontro do princípio de que a motivação surge também do reconhecimento das necessidades sociais e emocionais dos alunos.

4.2.5. Inclusão, Diálogo e Corresponsabilidade: Valores e Práticas

A promoção da inclusão e do diálogo está representada no Gráfico 5, que mostra que a maioria dos professores considera frequente a valorização da diversidade, o incentivo ao diálogo e a partilha de responsabilidades no processo educativo. Desta forma, observa-se que 77,6% dos respondentes concordam ou concordam totalmente com a promoção da inclusão de alunos que apresentam dificuldades de ensino e aprendizagem. Esse índice

expressivo demonstra que a escola tem avançado na implementação de políticas e práticas que buscam garantir o direito à educação de todos os alunos, independentemente das suas limitações ou necessidades específicas. Tal dado reforça a importância da adopção de metodologias diferenciadas e recursos pedagógicos adaptados, essenciais para a efectivação da inclusão.

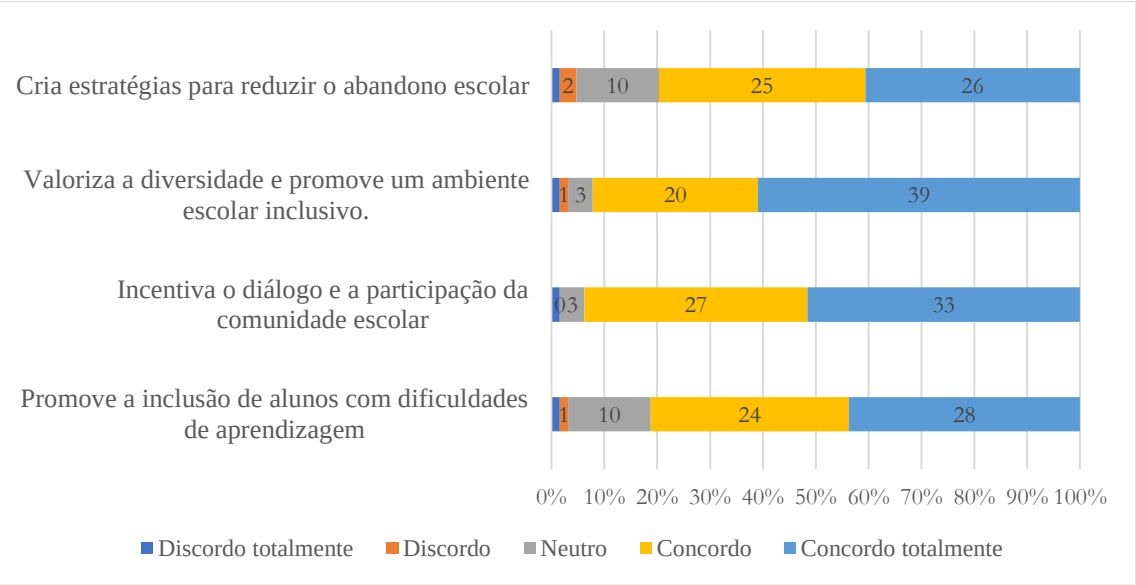
Quanto ao incentivo ao diálogo e participação da comunidade escolar, 89,6% concordam ou concordam totalmente. Esse resultado revela a existência de um ambiente escolar aberto à escuta e à colaboração entre alunos, professores, familiares e demais actores envolvidos, fortalecendo a construção colectiva do projecto pedagógico e das acções sociais. A participação activa da comunidade é fundamental para a criação de um espaço democrático e plural, onde as vozes são ouvidas e respeitadas.

Sobre a valorização da diversidade e promoção de ambiente escolar inclusivo, cerca de 88,1% concordam ou concordam totalmente. Isso demonstra que a escola não apenas reconhece as diferenças, mas também as celebra como elementos enriquecedores do processo educativo.

A promoção de um ambiente inclusivo, que respeita e acolhe as múltiplas identidades culturais, sociais e cognitivas, contribui para a formação integral dos alunos, preparando-os para conviver em sociedades diversas e complexas.

No que se refere à criação de estratégias para reduzir abandono escolar, 76,1% concordam ou concordam totalmente. Essa preocupação reflecte o compromisso da escola em enfrentar um dos maiores desafios da educação contemporânea, buscando garantir a permanência dos estudantes na escola e, consequentemente, melhores oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Gráfico 5. Inclusão, Diálogo e Corresponsabilidade



Fonte: Questionários aos professores (n = 112)

O incentivo ao diálogo e a valorização da diversidade são reconhecidos pela maioria dos professores, o que indica uma direcção escolar sensível às dimensões humanas e sociais da educação. Ainda assim, a presença de percepções menos favoráveis sugere que a inclusão ainda não é uma prática consolidada em todas as escolas, podendo reflectir resistências culturais, falta de recursos ou práticas de liderança mais tradicionais em determinados contextos.

4.2.6. Relação entre o perfil profissional do director de escola e o seu comprometimento com o desempenho pedagógico dos alunos das Escolas da Zip nº7

O perfil dos directores foi desenhado tendo em conta o perfil de formação profissional, áreas pedagógicas de actuação, comprometimento com o desempenho dos alunos e a influência da gestão no processo educacional. A análise detalhada será dividida em secções, explorando as nuances das experiências dos directores, destacando desafios, estratégias, resultados e sugestões para melhoria. Segundo Pina (2015), a liderança escolar figura entre os temas mais investigados no campo da educação, assumindo lugar de destaque nas agendas das políticas educativas a nível internacional. A liderança é amplamente reconhecida como elemento determinante para a melhoria das instituições escolares, para a elevação dos resultados académicos, dado o impacto que exerce sobre a actuação dos professores e sobre os processos de desenvolvimento e qualificação da escola.

Os directores de escolas reconhecem que o desempenho dos alunos é influenciado por diversos factores, entre os quais destacam-se a motivação dos professores, condições físicas e estruturais da escola, bem como o tempo de permanência dos alunos em sala de aula.

A gestão do director tem papel essencial para construir relações de confiança e motivação entre professores e alunos, criando um ambiente propício ao ensino de qualidade. Conforme relatado por um dos directores:

> Hoje em dia aqui na escola funciona uma organização que trabalha com concursos de leitura, escrita, dança, temos também uma organização que trabalha connosco. A ADPP humana que promove mais o desenvolvimento da rapariga e o rapaz e isso de certa forma impacta positivamente no desenvolvimento da criança aqui na escola. E as crianças têm gosto (Dir1).
>
> A posição tem sido entregue aos professores, sobretudo os do primeiro ciclo que têm sido escolhidos para assumir essa responsabilidade e também a comissão do conselho de escola é que tem tido muita paciência para fazer o acompanhamento. No caso de crianças que não têm tido bom desempenho por factores sociais, mas eles têm trazido soluções (Dir2)
>
> No sentido negativo é a realidade que temos vivido, por exemplo, a falta de livros para os alunos; alguns não têm tido livros e isso influencia negativamente. As salas de aula também (Dir3).

De modo a melhorar o desempenho dos alunos, os directores têm optado por desenvolver algumas práticas pedagógicas. As mudanças pedagógicas implementadas nas escolas envolvem, sobretudo, a organização administrativa e pedagógica, como a reestruturação dos processos de planificação, a responsabilização colectiva pelo desempenho dos alunos por meio de reuniões regulares e o fortalecimento da comunicação interna para resolução rápida de problemas que vão aparecendo durante o ano lectivo. Estas perceções dialogam com os resultados obtidos junto dos professores.

No Gráfico 1, verificou-se que a maioria reconhece o acompanhamento pedagógico frequente da direcção e no Gráfico 5, destacou-se a preocupação com o rendimento dos alunos e a adopção de medidas correctivas. A visão dos directores, portanto, encontra respaldo nos docentes, que confirmam práticas de monitoria e de apoio pedagógico como componentes do compromisso da gestão com o sucesso escolar. No entanto, também foram identificadas perceções menos positivas nos Gráficos 2 e 5, onde uma minoria de professores apontou a falta de participação ou limitações na comunicação e inclusão. Isso sugere que, embora os directores relatem iniciativas de corresponsabilidade, nem todos os docentes as vivenciam de forma uniforme.

A relação entre escola, professores, alunos e encarregados de educação é vista como fundamental para o sucesso escolar por parte dos alunos. Os directores enfatizam a necessidade de maior envolvimento dos pais e da comunidade, apontando que o seu

acompanhamento directo contribui para melhores resultados pedagógicos e para a criação de um sentido de responsabilidade partilhada. Mallemont et al. (2018, p. 262) afirmam que "uma comunicação entre a família e a escola é fundamental para estabelecer uma relação de confiança e colaboração, promovendo um ambiente educacional propício ao aprendizado."

Os directores alegam que para melhorar a qualidade da educação em Moçambique, há necessidade de investimentos governamentais para garantir condições básicas de funcionamento (infra-estrutura, materiais escolares, pagamento do pessoal de apoio), capacitação contínua e adequada para os directores e professores, além da valorização do papel da escola como eixo central da comunidade.

As mudanças pedagógicas descritas pelos directores envolvem reorganização administrativa e pedagógica, responsabilização colectiva pelo desempenho dos alunos e fortalecimento da comunicação interna para resolução célere de problemas. Esta perspectiva confirma os pressupostos da Teoria das Relações Humanas, que defende que a motivação e a participação são centrais para o desempenho organizacional (Mayo, 1933).

Ao enfatizar reuniões regulares, partilha de responsabilidades e envolvimento da comunidade, os directores demonstram que a eficácia da gestão não se resume a decisões unilaterais, mas resulta de processos colaborativos de interacção social, em consonância com autores como Libâneo (2008) e Lück (2009), que destacam a importância da gestão democrática na promoção do sucesso escolar.

A ênfase dada pelos directores ao envolvimento dos pais e encarregados de educação também encontra respaldo na literatura. Tal como defendem Mallemont et al. (2018), a comunicação entre escola e família é fundamental para estabelecer confiança e colaboração, criando um ambiente favorável à aprendizagem. Os achados do estudo confirmam esta perspectiva, ao mostrar que os directores associam melhores resultados académicos à participação activa das famílias. Esse resultado converge com investigações internacionais, que sublinham a corresponsabilidade como factor determinante no desempenho dos alunos, segundo Fullan (2007).

Outro ponto enfatizado pelos directores é a necessidade do envolvimento das famílias e da comunidade educativa, aspecto também realçado pelos professores no Gráfico 5, quando destacaram o incentivo à participação dos encarregados de educação. Esta convergência confirma o que Mallemont *et al* (2018) defendem: a comunicação entre escola e família é fundamental para criar confiança e colaboração, reforçando os resultados pedagógicos.

No entanto, a ausência de condições estruturais adequadas, como apontado por Dir3 e reflectido nas preocupações dos professores no Gráfico 3 (gestão de recursos), demonstra que a motivação interpessoal, embora relevante, não é suficiente para compensar deficiências materiais. Aqui, torna-se pertinente recordar a advertência da UNESCO (2022), que sublinha que a melhoria da qualidade educativa exige simultaneamente investimento em recursos e valorização da liderança.

Contudo, os directores de escolas reconhecem que a eficácia do seu trabalho depende de investimentos governamentais em infraestrutura, materiais escolares e valorização profissional. Essa dimensão estrutural, muitas vezes negligenciada pela teoria das Relações Humanas, limita o alcance da motivação interpessoal, mostrando que relações humanas positivas não são suficientes quando faltam condições básicas de funcionamento. Este ponto remete para estudos da UNESCO (2022), que alertam para a necessidade de políticas públicas consistentes para garantir equidade e qualidade na educação nos países em desenvolvimento.

Ainda no que diz respeito à relação entre o perfil profissional do director e o seu comprometimento com o desempenho do aluno, importa destacar os dados e informações referentes ao desempenho do aluno nas disciplinas de Português e Matemática. Das análises efectuadas, percebe-se que o desempenho do aluno nestas disciplinas apresenta um perfil globalmente satisfatório, embora marcado por desigualdades internas entre disciplinas e entre grupos de alunos. Em ambas as disciplinas, por exemplo, a maioria dos alunos alcança classificações iguais ou superiores a 9,5 valores, garantindo o acesso ao exame e, em muitos casos, a aprovação final.

Do total de registos analisados, verificou-se que 1642 alunos transitaram em Português, face a 605 reprovações, enquanto em Matemática 1304 alunos foram aprovados e 574 reprovaram, o que confirma a existência de um núcleo maioritário de alunos com aproveitamento positivo, ainda que com diferenças relevantes entre as áreas disciplinares. Contudo, quando confrontados os dados das pautas com os depoimentos dos directores, observa-se uma relação parcialmente positiva entre o comprometimento da direcção e o desempenho dos alunos.

Os directores de escolas descrevem práticas de acompanhamento pedagógico, mobilização dos professores e criação de actividades extracurriculares (como concursos de leitura, escrita e iniciativas em parceria com organizações externas) que encontram algum reflexo nos

resultados, sobretudo em Português. Por exemplo, a existência de actividades de promoção da leitura e da escrita, referidas por um dos directores, parece dialogar com o desempenho relativamente mais estável dos alunos na disciplina de Português. Nestes casos, o envolvimento da direcção na dinamização pedagógica contribui para criar um ambiente mais favorável à aprendizagem, reforçando a motivação dos alunos e dos professores.

Portanto, a análise das pautas mostra que este impacto não é uniforme nem automático. Apesar do elevado comprometimento relatado pelos directores, persistem reprovações e desempenhos fracos, sobretudo em Matemática. Isto sugere que o comprometimento da direcção, embora relevante, não é suficiente por si só para garantir bons resultados académicos, especialmente em disciplinas que exigem estratégias pedagógicas mais específicas e continuadas.

Os dados das pautas mostram que o desempenho global é satisfatório, mas não homogéneo, com fragilidades mais evidentes na disciplina de Matemática. Existe uma relação positiva parcial entre o comprometimento do director e os resultados dos alunos, especialmente quando esse comprometimento se traduz em práticas pedagógicas concretas e acompanhamento efectivo. Essa relação é mediada por factores estruturais e pedagógicos, como condições materiais, formação dos professores e envolvimento das famílias, que escapam ao controlo directo da direcção.

Tal como sublinha Pina (2015), a liderança escolar é fundamental para a melhoria das escolas, mas o seu impacto nos resultados dos alunos ocorre sobretudo de forma indirecta, mediada pelo trabalho dos professores e pelas condições organizacionais. A forte dependência do exame como mecanismo de aprovação indica que, apesar do comprometimento da direcção na monitorização pedagógica e na motivação do colectivo docente, a avaliação contínua não tem sido suficiente para consolidar as aprendizagens em Matemática.

Este resultado confirma os argumentos de Lück (2009) e Libâneo (2008), segundo os quais a gestão escolar, ainda que democrática e participativa, enfrenta limites quando não é acompanhada por condições pedagógicas e estruturais adequadas. Assim, à semelhança do que defende Fullan (2007), o desempenho dos alunos resulta da articulação entre liderança, práticas docentes e contexto, sendo insuficiente atribuir à acção do director, de forma isolada, a responsabilidade pelos resultados académicos, sobretudo em contextos marcados por carências materiais, como também adverte a UNESCO (2022).

Embora exista um grupo significativo de alunos aprovados, na disciplina de Matemática, observa-se uma maior concentração de classificações próximas do limite mínimo de aprovação (9,5 valores) e um número relativamente superior de reprovações, quando comparado com a disciplina de Português. Este padrão sugere que a Matemática continua a constituir uma área de maior dificuldade pedagógica, cuja superação exige intervenções didácticas específicas, acompanhamento técnico sistemático e disponibilidade de recursos adequados

4.2.7. Experiência e formação profissional e o comprometimento com o desempenho pedagógico

Os dados evidenciam que os directores com maior tempo de experiência no sector educativo tendem a apresentar níveis mais elevados de comprometimento com o acompanhamento das práticas docentes e com a monitoria do desempenho dos alunos. Este comprometimento manifesta-se na realização de supervisões pedagógicas regulares, na promoção de acções correctivas e no incentivo à formação contínua dos professores. A análise cruzada entre anos de experiência e indicadores de comprometimento sugere que a experiência acumulada contribui para uma actuação mais segura, consistente e interventiva por parte do director.

Esta constatação encontra respaldo na literatura sobre liderança pedagógica, que enfatiza que o conhecimento aprofundado do contexto escolar das rotinas institucionais e das dinâmicas internas reforça a capacidade do director de influenciar positivamente o trabalho docente (Lück, 2009). Contudo, importa sublinhar que a experiência, por si só, não garante a eficácia da liderança escolar. A ausência de percursos estruturados de progressão na carreira e a fragilidade da formação contínua em gestão escolar limitam o potencial transformador dessa experiência, sobretudo em contextos caracterizados por escassez de recursos e elevada pressão institucional, como é o caso das escolas públicas moçambicanas.

A formação académica e profissional dos directores revela-se igualmente um factor diferenciador das práticas de liderança. Os dados indicam que os directores com formação específica em gestão escolar tendem a adoptar, com maior frequência, práticas colaborativas de coordenação pedagógica e de apoio sistemático aos professores, bem como a promover espaços de diálogo institucional. Esta relação confirma os pressupostos das abordagens de liderança instrucional e transformacional, que reconhecem a formação do director como elemento central para a construção de uma liderança orientada para a aprendizagem e para a melhoria contínua da escola, afirma Fullan (2007).

No entanto, a formação em gestão escolar no contexto moçambicano ocorre de forma predominantemente pontual e descontínua, muitas vezes dependente de iniciativas de parceiros externos, o que fragiliza a consolidação de práticas de liderança sustentadas. Esta realidade reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem programas sistemáticos e institucionalizados de formação de directores de escolas, alinhados com as exigências legais, pedagógicas e organizacionais do SNE.

Capítulo V. Conclusões e Recomendações

O presente capítulo apresenta as conclusões gerais do estudo, resultantes da análise integrada dos dados recolhidos nas escolas da ZIP n.º 7. Procura-se responder às questões de investigação e reflectir sobre o contributo do estudo para a compreensão do papel da liderança escolar no contexto do ensino primário.

São também aqui apresentadas as limitações metodológicas e contextuais que marcaram a investigação, reconhecendo-se os condicionamentos, que podem ter influenciado o processo de recolha, análise e interpretação dos dados. Por fim, apresentam-se recomendações, organizadas tanto para a prática da gestão escolar quanto para futuras investigações.

5.1. Conclusões

O presente estudo teve como propósito analisar o perfil profissional do director de escola e o seu comprometimento com o desempenho pedagógico dos alunos das escolas da ZIP nº 7 da Cidade de Matola. Partindo da análise de dados recolhidos junto de professores e directores, foi possível identificar práticas de gestão, percepções sobre liderança, condições de trabalho e níveis de envolvimento da comunidade escolar.

A comunicação, o diálogo, empatia, entre outros aspectos, são cruciais para o funcionamento das unidades educativas, uma vez que promovem a boa interacção entre os professores, alunos e gestores.

A relevância das relações interpessoais no desempenho organizacional, mostrou-se adequado para interpretar os resultados obtidos.

Os resultados evidenciam que os três directores entrevistados possuem percursos formativos distintos, mas convergentes na aquisição de competências para o exercício da função. Um dos directores possui formação inicial em Engenharia Electrotécnica, complementada por formação pedagógica e cursos em gestão escolar no IFP e na Academia de Gestão Escolar. O outro director entrevistado apresenta formação superior em Psicologia das Organizações, articulada com a formação pedagógica e uma capacitação específica em modelos de gestão escolar; enquanto o último director da Escola possui formação em Ensino Básico, longa experiência docente e diversas capacitações em gestão escolar promovidas pelo Ministério da Educação e parceiros institucionais.

Desta forma, os resultados evidenciam que os directores não possuem formação específica para o exercício da função e é reconhecida pelos professores como detentora de sólido

conhecimento curricular e pedagógico. Apesar deste perfil formativo, os dados do questionário aplicado aos professores e as entrevistas com os directores indicam dificuldades na implementação sistemática de práticas de gestão plenamente inclusivas e participativas, sobretudo no que se refere à planificação colectiva, à partilha regular da tomada de decisões e à institucionalização de mecanismos formais de participação docente. Estas limitações surgem associadas a constrangimentos estruturais, escassez de recursos e fragilidades organizacionais das escolas da ZIP nº 7.

As áreas mais destacadas na actuação dos directores das escolas da ZIP nº 7 foram o acompanhamento das práticas pedagógicas, a supervisão contínua do trabalho docente, o incentivo à inovação e à formação continuada, bem como a gestão de recursos e a promoção de um ambiente colaborativo. Estes resultados indicam que a liderança escolar no contexto estudado, incide sobretudo sobre dimensões pedagógicas e relacionais, directamente associadas ao funcionamento quotidiano da escola. Todavia, uma análise crítica à luz da literatura revela que essas áreas, embora relevantes, não esgotam o conjunto de responsabilidades que o trabalho do director deveria abranger.

Os dados das entrevistas dos directores evidenciam uma forte concentração da actuação nas dimensões pedagógicas imediatas e operacionais, como a supervisão das aulas, a planificação periódica, o acompanhamento do rendimento dos alunos, a implementação de reforços pedagógicos e o envolvimento dos pais e encarregados de educação. Em contrapartida, as entrevistas mostram uma menor visibilidade de práticas associadas ao planeamento estratégico de médio e longo prazo, à avaliação institucional sistemática, ao uso estruturado de dados para a tomada de decisão e à articulação entre políticas educacionais e práticas escolares sustentáveis.

Esses resultados confirmam as ideias de Lück (2009), Leithwood *et al*. (2004) e Fullan (2007), que defendem uma liderança pedagógica mais ampla e estratégica. No contexto das escolas da ZIP nº 7, o director tende a focar nas tarefas imediatas e funcionais do dia-a-dia, deixando de lado uma actuação estratégica voltada para o desenvolvimento institucional a médio e longo prazo, muitas vezes limitada por factores estruturais, organizacionais e de recursos. Importa, contudo, assinalar que os dados da ZIP nº 7 divergem parcialmente do modelo defendido por estes autores: enquanto Lück (2009) e Fullan (2007) descrevem um director capaz de equilibrar a gestão operacional com o planeamento estratégico de médio prazo, os directores estudados concentram-se quase exclusivamente na primeira dimensão. Esta diferença sugere que no contexto moçambicano, as condicionantes estruturais e a

ausência de formação específica em gestão pesam mais na definição das prioridades do director do que a orientação teórica da liderança pedagógica, o que relativiza a aplicabilidade directa destes modelos, pensados sobretudo para contextos com maior disponibilidade de recursos.

No que respeita ao comprometimento com o desempenho dos alunos, os dados do questionário aplicado aos professores das escolas da ZIP nº 7 indicam uma percepção amplamente positiva da actuação dos directores. Relativamente à monitoria do rendimento académico, 57 professores (85,1%) assinalaram as opções "Frequentemente" ou "Sempre", evidenciando que o acompanhamento do desempenho dos alunos constitui uma prática recorrente da direcção escolar, associada à implementação de acções correctivas, como reforços pedagógicos e à valorização de actividades extracurriculares e de esforços para fortalecer a participação dos pais e encarregados de educação. Estas práticas estão em consonância com a literatura que associa a liderança pedagógica à criação de condições favoráveis à aprendizagem, embora revelem também os limites estruturais e institucionais que condicionam uma actuação mais estratégica da direcção escolar.

Para além das percepções dos professores e dos depoimentos dos directores, a análise documental das pautas de avaliação da 6ª Classe permitiu aprofundar a compreensão do desempenho pedagógico dos alunos, conferindo maior consistência empírica às conclusões do estudo. Os dados evidenciam que o aproveitamento escolar global é maioritariamente satisfatório, com a maioria dos alunos a atingir classificações compatíveis com a progressão escolar.

Contudo, o desempenho não é homogéneo entre disciplinas, sendo possível identificar diferenças relevantes entre Português e Matemática. Enquanto em Português predomina a concentração de classificações nos níveis Suficiente e Bom, indicando maior estabilidade das aprendizagens, em Matemática observa-se maior irregularidade, com maior incidência de classificações próximas do limite mínimo de aprovação e um número relativamente superior de reprovações. Estes resultados sugerem que, apesar do comprometimento da direcção no acompanhamento pedagógico, persistem fragilidades estruturais e didácticas que afectam de forma diferenciada as áreas disciplinares.

No mesmo sentido, 52 docentes (77,6%) referiram que os directores implementam acções correctivas, como reforços pedagógicos, sempre que são identificadas dificuldades de aprendizagem. Observa-se igualmente que 56 professores (83,6%) reconhecem o incentivo

regular a actividades extracurriculares, bem como esforços consistentes da direcção escolar para fortalecer a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar. Estes resultados indicam que na percepção dos professores, a liderança do director se orienta prioritariamente para o acompanhamento pedagógico e para a criação de condições favoráveis à aprendizagem, ainda que subsistam limitações estruturais que condicionam uma actuação mais estratégica e sistemática da direcção escolar.

Estas práticas corroboram a perspectiva de Lück (2009), segundo a qual o comprometimento do director se expressa na articulação entre liderança pedagógica, diálogo institucional e corresponsabilidade, criando condições organizacionais que favorecem a motivação docente e a melhoria do desempenho dos alunos. Também se confirmou que os directores demonstram elevado comprometimento com o desempenho académico, através de medidas de reforço pedagógico, incentivo a actividades extracurriculares e mobilização das famílias. Esses dados reflectem a lógica de que o rendimento dos alunos resulta não apenas de factores técnicos, mas também da qualidade das relações sociais no espaço escolar.

Verificou-se que directores com maior formação e experiência tendem a adoptar práticas de liderança democrática, abertas ao diálogo e à corresponsabilidade. Esse perfil está associado a melhores perceções sobre o clima escolar e a maior motivação dos professores. Contudo, limitações de recursos e desafios estruturais condicionam a plena concretização desse comprometimento.

Os resultados confirmam que a liderança pedagógica do director de escola é um factor determinante para a melhoria do desempenho dos alunos, mas a sua eficácia depende da articulação entre formação profissional, gestão participativa e condições institucionais adequadas. O papel do director de escola vai muito além da mera gestão administrativa, constituindo-se como elemento estratégico para a melhoria da qualidade do ensino primário em Moçambique. O fortalecimento da liderança pedagógica, a valorização da participação democrática e o apoio contínuo às escolas são caminhos indispensáveis para transformar a educação e assegurar melhores resultados no desempenho dos alunos.

Importa ainda assinalar, de forma directa, uma limitação metodológica do estudo: a não inclusão dos alunos e dos encarregados de educação como informantes directos, apesar de o comprometimento do director com o desempenho pedagógico dos alunos constituir o objecto central da investigação. Esta opção decorreu de uma delimitação deliberada do âmbito do estudo, centrado nos actores directamente envolvidos na gestão pedagógica quotidiana da

escola, nomeadamente os directores e os professores, cuja actuação e percepção permitem aceder de forma mais imediata às práticas de liderança e de gestão pedagógica em análise.

A inclusão dos alunos e dos encarregados de educação teria, sem dúvida, enriquecido a compreensão do fenómeno, ao acrescentar a perspectiva de quem vivencia directamente os efeitos dessas práticas de gestão. Contudo, tal inclusão exigiria um desenho de investigação mais amplo, com instrumentos de recolha de dados adaptados a diferentes públicos, procedimentos éticos específicos, nomeadamente no caso de participantes menores de idade, e um período de investigação mais alargado, elementos que ultrapassam o âmbito e os recursos disponíveis para esta dissertação de mestrado.

Esta delimitação é, por isso, assumida como uma limitação explícita do presente estudo, e não como uma omissão não fundamentada. Fica, contudo, como um contributo relevante para investigações futuras a possibilidade de replicar este estudo incluindo as vozes dos alunos e das famílias, de modo a obter uma compreensão mais completa e multifacetada do comprometimento do director de escola com o desempenho pedagógico, tal como se retoma adiante, na secção sobre estudos futuros.

5.2. Recomendações

A análise dos resultados aponta para a necessidade de reforçar a formação contínua dos directores escolares com enfoque em gestão pedagógica, gestão participativa e resolução de conflitos. Torna-se igualmente importante consolidar os mecanismos de participação da comunidade escolar, sobretudo através de Conselhos de Escola mais activos, de modo a partilhar responsabilidades e decisões, visto que esta questão está ligada ao fortalecimento da qualidade da educação e à criação de um ambiente mais democrático e inclusivo. Paralelamente, recomenda-se que o Ministério da Educação fortaleça os mecanismos de apoio institucional, de forma a garantir que as políticas públicas não permaneçam apenas no plano normativo, mas sejam efectivamente implementadas no quotidiano escolar.

Recomenda-se, igualmente, que as políticas de fortalecimento da liderança escolar sejam acompanhadas por investimentos estruturais consistentes, nomeadamente no fornecimento de livros, melhoria das salas de aula e apoio pedagógico às disciplinas com maiores dificuldades de aprendizagem. Os resultados do estudo indicam que a motivação, o diálogo e a gestão participativa, embora essenciais, não são suficientes para garantir melhorias sustentáveis no desempenho dos alunos quando persistem carências materiais significativas.

5.3. Estudos futuros

Estudos futuros poderão ampliar a amostra a diferentes ZIPs e regiões, permitindo comparar práticas de gestão em contextos distintos. Será igualmente relevante incluir a perspectiva dos alunos e das famílias, de forma a enriquecer a análise sobre os impactos da gestão escolar. Investigações longitudinais permitirão acompanhar as práticas de gestão ao longo do tempo, avaliando os seus efeitos directos no desempenho académico. Também se revela útil o desenvolvimento de estudos que explorem de forma mais sistemática a relação entre estilos de gestão e indicadores quantitativos, como taxas de aprovação, retenção e conclusão escolar.

Referências bibliográficas

Andreotti, A. L.; Lombardi, J. C.; Minto, L. W.(2021) História da administração escolar no Brasil: Do director ao gestor. São Paulo: Editora Alínea.

Argyris, C. (1993). Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

Bass, B. M. (2007). *Concepts of leadership*. University of Notre Dame Press.

Becker, H. J. (2011). *Leading and learning: School leadership and student achievement*. Routledge.

Bernardes, M. S. S. (2008). *Liderança e modelos de gestão em contexto escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra.

Botha, R. J. (2004). Excellence in leadership: Demands on the professional school principal. *South African Journal of Education, 24*(3), 206-211.

Brandão, C., Waldhelm, A., & Felipe, A. (2008). *Influência da liderança do director sobre os resultados escolares dos alunos*. Editora ABC.

Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Sage Publications.

Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações* (7ª ed.). Elsevier.

Chicava, M., & Machama, C. (2020). Políticas e desafios do ensino básico no sistema nacional de educação moçambicana. *Revista Amor Mundi, 1*(2), 89-100. https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.2

Chirrindza, C., & Matsinhe, N. (2018). Desafios da gestão escolar em Moçambique. *Revista Moçambicana de Educação, 5*(2), 45-62.

Cossa, Rosinda & Mbeve, Auréola & Mongue, Gracinda. (2025). Dimensões De Qualidade Na Educação Profissional. *Revista Foco.* 18. e9987. 10.54751/revistafoco.v18n10-023.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo-Alto, CA: Learning Policy Institute. at: https://

learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_ Development_REPORT.pdf

Djive, S. V.; Valentim, S. (2024). Gestão pedagógica participativa em Moçambique. Monografia. Universidade Eduardo Mondlane,

Flores, P. V. (2002). *An analysis of the evolution in public high school principals' roles and leadership theories as compared to high school principal certification requirements in five states in the United States from 1980–2001* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations Publishing.

Fontana, Antonia. (2024). *Liderança Pedagógica: O que todo Gestor Escolar Precisa Sabe*r.. https://caminhosdegestao.com/lideranca-pedagogica-o-que-todo-gestor-escolar-precisa-saber/

Follis, R., & Alencar, W. (2024). Administrative management of integral education: A review of the main authors discussing the Whitean vision of education. *Nuances: Estudos sobre Educação, 36*, e025006. https://doi.org/10.32930/nuances.v36i00.10962

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projectos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.

Grzybowski, L. (2018). *O papel do director na gestão escolar na educação infantil: Abordagens em cinco anos de revista Gestão Escolar*. Editora XYZ.

Griniuk, M. (2020). Performance Pedagogy: Performing Fluxus Pedagogy in a Contemporary Lithuanian Context, *Acta Paedagogica Vilnensia*, 44, pp.

Hoy, W.K., Miskel, C.G., Tarte, J.C. (2017). Administração Educacional: Teoria, Pesquisa e Prática. 9ª Edição. McGrawHill Education.

Huo, A. Z., & De Souza Neto, J. C. (2024). Discursos multiculturais na educação: Uma análise das leis do sistema nacional de educação em Moçambique. *Revista da Faculdade de Educaçã. V.4*. https://doi.org/10.30681/faed.v40i.12645

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom* (2nd ed.). Interaction Book Company.

Krajewski, B. (1996). Enculturating the school: The principal's principles. *National Association of Secondary School Principals.NASSP Bulletin, 80* (576), 3.

http://costello.pub.hb.se/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/enculturating-school-principals-principles/docview/216040367/se-2

Koche, J. C. (1997). *Fundamentos e Metodologia Científica: teoria da ciência e prática da pesquisa* (19ª ed.). Editora Vozes Ltda.

Kruse, S. D., & Gray, J. A. (2018). *A case study approach to educational leadership*. Routledge.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. Leadership and Policy in Schools, 4(3), 177–199. https://doi.org/10.1080/15700760500244769

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. Journal of Educational Administration, 38(2), 112–129.

Leithwood, K.; Seashore, K.; Anderson, S.; Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. New York: The Wallace Foundation.

Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática* (4ª ed.). Alternativa.

Libâneo, J. C. (2008). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (5ª ed., rev. e ampl.). MF Livros.

Libâneo, J. C. (2017). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Editora Alternativa.

Lortie, D. (2009). *School Principal: Managing in Public*. University of Chicago Press.

Lück, H. (2008). *Dimensões da Gestão Escolar e suas Implicações para a Qualidade da Educação*. Positivo.

Lück, H. (2009a). *Gestão Escolar e Qualidade da Educação: Liderança e processos de mudança*. Positivo.

Lück, H. (2009b). *Dimensões da Gestão Escolar e suas competências.* Curitiba, Positivo.

Mallemont, R.; Martins, K.; Coutinho, D. (2018). A importância de uma comunicação efetiva na relação família e escola no segmento da educação infantil. Revista Inclusiones, p. 258-283. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9456

Manhiça, J. (2020). Liderança escolar e desempenho académico em Moçambique: Perspectivas e desafios. *Revista de Ciências da Educação*, *10*(1), 22-41.

Martins, A., & Ratier, R. (2008). *A gestão escolar e o papel do director na melhoria da aprendizagem*. São Paulo: Editora Abril.

Maússe, P. E. F. (2024). *O papel da liderança na gestão escolar: Estudo do caso da Escola Secundária de Magude* (Monografia). Universidade Eduardo Mondlane.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2007). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ª ed.). Atlas.

Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Macmillan.

Minayo, M. C. S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (22ª ed.). Vozes.

MINEDH (2020). *Plano Curricular do Ensino Primário: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. INDE.

MEC. (2020). *Plano Estratégico da Educação 2020-2029: Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade*. MEC/DIPLAC.

Ministério de Educação e Cultura. (2019). *Plano estratégico da educação 2020-2029.* MEC.

Mombassa, A. Z. B., & Borges, E. M. (2024). Gestão da educação a distância em Moçambique: aperfeiçoando as unidades académicas a partir do perfil do estudante. Pesquisa E Debate Em Educação, 14, 1–15, e45357. https://doi.org/10.34019/2237-9444.2024.v14.45357

Monteiro, J. (2015). *O papel da comunidade educativa no desempenho escolar*. Editora VWX.

Nebieridze, K. (2023). Innovative school leadership aspects. *Journal of Education and Practice*. https://gslg-hb.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_84451f0d130a455e97e54eb5fcddfb7f

Nhancale, M. (2019). A gestão escolar e os desafios da autonomia pedagógica em Moçambique. *Revista Africana de Educação, 6*(1), 33-55.

Oliveira, A. N. (2018). Gestão escolar, liderança do director e resultados educacionais. Revista Brasileira de Educação.

Ormiston, H. E., Nygaard, M. A., & Carlock, K. (2024). A qualitative examination of school principals' self-perceived role in school mental health service

implementation. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, — (detalhes da revista conforme link fornecido).

Pacheco, A. T. (2023). Desafios da gestão escolar: O papel do diretor. *Revista Científica FESA*, 3(1), 89–100. https://doi.org/10.56069/2676-0428.2023.509Paro, V. (2010) *Exercise of the power: Criticizing the common sense in education*. Cortez, São Paulo.

Pereda, M., Lucio-Villegas, E., & González-Monteagudo, J. (2019). *Educational leadership and school improvement: Contemporary perspectives*. London: Routledge.

Pina, Raul Manuel da Fonseca Janeiro Tavares de (2015). Da Liderança Do Director Aos Resultados Escolares Dos Alunos Um Caminho A Percorrer. Faculdade De Educação E Psicologia. Universidade Catolica Portuguesa. https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/38431071/38145463.pdf

Pineau, *E.L. (1994). Teaching Is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor.*

Pinto, V., Zouain, D., Duarte, A. L. F., & Souza, L. A. V. (2019). Evaluating the influence of school principals' transformational leadership on student performance: Analysis of microdata from Prova Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, *27*(1). https://doi.org/10.14507/epaa.27.3901

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (6ª ed.). Universidade Feevale.

Programa das Nações Uunidas para Assentamento Humanos. (2023). Promover a urbanização sustentável em Moçambique como motor de desenvolvimento soci oeconómico, da resiliência climática e da paz. https://unhabitat.org/sites/default/files/2023/07/mocambique_resumo_nacional_pt.pdf

PUC-RIO / CAEd-UFJF. Estudos sobre dimensão social da gestão escolar no contexto brasileiro, 2024.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª ed.). Gradiva.

Ramos, M. D. P. (2020). *Condições de trabalho docente de professores de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia* (Tese de doutorado em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia). Disponível em: http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2667

República de Moçambique. (2018). Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro – Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*, I(248), 1382-1405.

Romão, J. E.; Padilha, P. R. (2023). Directores Escolares e Gestão Democrática da Escola. *Revista Científica FESA*,.

Sant'anna, G. J. (2014). Planejamento, Gestão e Legislação Escolar. São Paulo, Editora Érica

Sampaio, T. J. (2004). *O mundo da liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidades pessoais nas escolas*. Porto: Edições ASA.

Schneider, A., & Burton, N. (2005). An ideal 'type'? — The characteristics of effective school principals as perceived by aspiring principals both from within education and those from an alternate career path. *Journal of Educational Administration*, EJ807066. https://gslg-hb.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=cdi_eric_primary_EJ807066

Shaked, H. (2023). How organizational management supports instructional leadership. *Journal of Educational Administration*. https://gslg-hb.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=cdi_emerald_primary_10_1108_JEA-07-2022-0101

Sheng, Z., Wolff, L., Kilmer, L., & Yager, S. (2017). School Administration Manager: Redefining the principal's role as an instructional leader. *Journal of School Leadership*, 27(1), 105–117.

Silcox, S. (2021). *Leading school renewal*. Routledge. https://gslg-hb.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=cdi_askewsholts_vlebooks_9781000358391

Silva, A. M. I. D. (2014). *O gestor e sua influência no desempenho escolar dos alunos do Centro Fundamental Anjo Bom*. Brasília.

Siqueira, Sandra. Xu, Guo. Scur, Daniela. Práticas de gestão em escolas secundárias em Moçambique. Internacional Growth Centre. 2020. https://www.theigc.org/sites/default/files/2021/06/Sequeira-et-al-julho-2020-relatorio-final.pdf

Soares, T. M., & Teixeira, L. H. G. (2006). Efeito do perfil do director na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional, 17*(34), 15-34. https://doi.org/10.18222/eae17342006

Souza, A. C.; Alexandre, N. M. C.; Guirardello, E. B. (2017). *Propriedades psicométricas na avaliação de AplicAções dA epidemiologiA instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade.* Epidemiol. Serv. Saude, Brasília, 26(3):649-659, jul-set. doi: https://doi.org/10.5123/S1679-49742017000300022

Sumbane, F. A. (2024). Avanços e contribuições à gestão escolar moçambicana. Revista Espaço Acadêmico.

Sybouts, W. (1994). *The principal: New perspectives*. Longman.

Thiollent, M. (2009). *Metodologia da pesquisa-ação* (17ª ed.). Cortez.

Triviño, A. N. A. (2007). *Introdução à pesquisa em ciências: Pesquisa qualitativa em educação*. Editora Atla.

Tyagita, B. P. A., & Iriani, A. (2018). Strategi peningkatan kompetensi pedagogik guru untuk meningkatkan mutu sekolah. *Kelola: Jurnal Manajemen Pendidikan*, *5*(2), 123-134.

UNESCO. (2022). *Education for All Global Monitoring Report: Mozambique*. Ministério de Educação e Cultura (MEC). https://www.unesco.org/reports/education-for-all-mozambique

UNICEF. (2022). *Mozambique 2022–2026: A strategic partnership for every child*.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods (2nd ed.).* Sage Publications.

Wilkinson, A., & Cave, M. (1987). *Management in organizations*. London: Routledge.

Apêndices

Roteiro de entrevista aos directores das escolas primárias

Título do estudo: O perfil e o comprometimento dos directores escolares com o desempenho pedagógico dos alunos das escolas da ZIP nº 7

Entrevistado: Director(a) escolar
Data:
Local:
Duração estimada: 45 a 60 minutos

1. Introdução

- Apresentação do pesquisador e explicação do objectivo da entrevista.
- Esclarecimento sobre a confidencialidade das informações e pedido de consentimento para gravação.
- **Pergunta inicial**

  Poderia contar um pouco sobre a sua trajectória na educação e o que o motivou a seguir essa profissão?

2. Perfil Profissional dos Directores das Escolas da ZIP nº 7

1. Qual é a sua formação académica e quais cursos ou capacitações adicionais já realizou na área de gestão escolar?
2. Há quanto tempo exerce o cargo de director? Sempre trabalhou nesta escola ou já passou por outras?
3. Como foi a sua nomeação para o cargo de director? Houve algum critério específico?
4. Como avalia a sua preparação para exercer a função de director escolar? Sente que recebeu formação adequada para os desafios da gestão?
5. Quais são as maiores dificuldades que enfrentou ao assumir a direcção da escola?

3. Principais Áreas de Incidência do Trabalho Pedagógico do Director

6. Quais são as suas principais responsabilidades na gestão pedagógica da escola?

7. Como organiza o planeamento pedagógico junto aos professores? Há reuniões periódicas?
8. Como acompanha o desenvolvimento e o desempenho dos professores? Há supervisão ou algum programa de capacitação contínua?
9. De que maneira avalia a qualidade do ensino oferecido na escola? Quais indicadores utiliza?
10. Que estratégias a escola utiliza para garantir que os alunos aprendam efectivamente, apesar das dificuldades estruturais?
11. Como lida com a alta taxa de alunos por turma (rácio professor-aluno elevado) e os seus impactos na aprendizagem?
12. Como são tomadas as decisões pedagógicas na escola? Há participação dos professores e outros membros da comunidade escolar?
13. O senhor(a) sente-se apoiado pelas autoridades educacionais (Ministério da Educação, direcções distritais, etc.) para implementar melhorias pedagógicas?

4. Comprometimento do Director com o Desempenho Pedagógico dos Alunos

14. Como avalia o seu papel na promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos?
15. Que acções o senhor(a) desenvolve para melhorar o rendimento académico dos alunos?
16. Como acompanha o desempenho dos alunos ao longo do ano lectivo? Existem ferramentas ou práticas de monitorização?
17. Como a escola lida com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Há apoio pedagógico específico para esses casos?
18. Que iniciativas já implementou para incentivar a participação activa dos alunos no processo de aprendizagem?
19. Há programas ou parcerias externas que auxiliam na melhoria da qualidade do ensino na escola?

5. Influência do Trabalho Pedagógico do Director no Desempenho dos Alunos

20. Na sua opinião, quais factores mais influenciam o desempenho dos alunos da sua escola?
21. Como a sua liderança impacta a motivação e o desempenho dos professores e, consequentemente, dos alunos?
22. Quais mudanças pedagógicas já implementou na escola e que resultados observou?
23. Como a gestão da escola pode melhorar a relação entre professores, alunos e encarregados de educação para fortalecer a aprendizagem?
24. De que maneira o envolvimento dos pais e da comunidade pode impactar positivamente o desempenho dos alunos?
25. Se pudesse fazer sugestões para melhorar a qualidade do ensino e o trabalho dos directores escolares em Moçambique, o que recomendaria?

6. Outras questões que queria acrescentar

- **Pergunta final:** Há algo mais que gostaria de acrescentar sobre a gestão escolar e o desempenho dos alunos?
- Agradecimento pela participação e reforço sobre a importância do estudo.

Apêndice 2

Questionário para professores das escolas primárias ZIP nº 7

Objectivo: Este questionário tem como finalidade avaliar a percepção dos professores sobre o desempenho dos directores escolares das escolas primárias da ZIP nº 7, especialmente no que diz respeito à gestão pedagógica, liderança e impacto no desempenho dos alunos.

Instruções:

- O preenchimento do questionário é anónimo e as respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação.
- Marque a resposta que melhor reflecte a sua percepção.
- Caso queira acrescentar comentários, utilize o espaço ao final do questionário.

1. Dados Gerais

1.1. Tempo de experiência como professor:
☐ Menos de 1 ano
☐ 1 a 5 anos
☐ 6 a 10 anos
☐ 11 a 15 anos
☐ 16 a 20 anos
☐ Mais de 20 anos

1.2. Tempo de trabalho nesta escola:
☐ Menos de 1 ano
☐ 1 a 5 anos
☐ 6 a 10 anos
☐ 10 a 20 anos
☐ Mais de 20 anos

1.3. Formação académica:
☐ Ensino Médio
☐ Curso de Formação de Professores
☐ Licenciatura
☐ Licenciatura em Educação
☐ Pós-graduação/Mestrado
☐ Pós-graduação/Mestrado em Educação
☐ Outra (especifique): _____

1.4. Participou de alguma formação oferecida pela direcção da escola?

☐ Sim

☐ Não

2. Avaliação do Desempenho do Director de escola

2.1. Liderança e Gestão Pedagógica

Na sua opinião, o director de escola…

1 - Discordo totalmente | 2 - Discordo | 3 - Neutro | 4 - Concordo | 5 - Concordo totalmente

Questão	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Tem um bom conhecimento sobre práticas pedagógicas e currículo escolar.	☐	☐	☐	☐	☐
Promove formações e capacitações para os professores.	☐	☐	☐	☐	☐
Supervisiona e acompanha regularmente o trabalho dos professores.	☐	☐	☐	☐	☐
Oferece apoio pedagógico aos professores para melhorar a qualidade do ensino.	☐	☐	☐	☐	☐
Incentiva práticas inovadoras no ensino.	☐	☐	☐	☐	☐
Ajuda a resolver dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐

2.2. Liderança Democrática e Cultura Organizacional

O director da escola…

1 - Nunca | 2 - Raramente | 3 - Às vezes | 4 - Frequentemente | 5 - Sempre

Questão	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Incentiva a participação dos professores nas decisões escolares.	☐	☐	☐	☐	☐
Mantém uma comunicação aberta e acessível com a equipa docente.	☐	☐	☐	☐	☐
Aceita sugestões dos professores para melhorar a escola.	☐	☐	☐	☐	☐
Resolve conflitos de maneira justa e participativa.	☐	☐	☐	☐	☐
Cria um ambiente de trabalho colaborativo e motivador.	☐	☐	☐	☐	☐

2.3. Gestão dos Recursos e Condições de Trabalho

O director da escola…

1 - Discordo totalmente | 2 - Discordo | 3 - Neutro | 4 - Concordo | 5 - Concordo totalmente

Questão	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Gere os recursos da escola de forma eficiente.	☐	☐	☐	☐	☐
Luta para obter melhores condições de trabalho para os professores.	☐	☐	☐	☐	☐
Consegue suprir as necessidades básicas da escola (materiais, infraestrutura, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐
Enfrenta desafios com criatividade e busca soluções para os problemas da escola.	☐	☐	☐	☐	☐

2.4. Compromisso com o Desempenho dos Alunos

O director da escola…

1 - Nunca | 2 - Raramente | 3 - Às vezes | 4 - Frequentemente | 5 - Sempre

Questão	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Preocupa-se com o rendimento académico dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
Implementa acções para melhorar o desempenho dos estudantes.	☐	☐	☐	☐	☐
Incentiva a participação dos alunos em actividades extracurriculares.	☐	☐	☐	☐	☐
Busca envolver os pais na vida escolar dos seus filhos.	☐	☐	☐	☐	☐

2.5. Inclusão, Diálogo e Corresponsabilidade

O director da escola…

1 - Discordo totalmente | 2 - Discordo | 3 - Neutro | 4 - Concordo | 5 - Concordo totalmente

Questão	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Promove a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐
Incentiva o diálogo e a participação da comunidade escolar.	☐	☐	☐	☐	☐

Questão	1	2	3	4	5
Valoriza a diversidade e promove um ambiente escolar inclusivo.	☐	☐	☐	☐	☐
Cria estratégias para reduzir o abandono escolar.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Comentários Finais

Caso queira acrescentar algum comentário sobre a actuação do director da sua escola, utilize o espaço abaixo:

Agradecemos a sua participação!

As respostas deste questionário contribuirão para uma melhor compreensão da gestão escolar e ajudarão a melhorar a qualidade da educação nas escolas da ZIP nº 7.

Muito obrigada!