



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL**

**Análise da Influência da Liderança Escolar no Aperfeiçoamento do Processo de Ensino e Aprendizagem: *O caso da Escola Primária Completa Av. das FPLM***

Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação

**Lúcia Pinto**

Maputo, Abril de 2019



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**Análise da Influência da Liderança Escolar no Aperfeiçoamento do  
Processo de Ensino e Aprendizagem: *O caso da Escola Primária  
Completa Av. das FPLM***

**Autora:** Lúcia Pinto

**Supervisor:** Prof. Doutor Manuel Bazo

Maputo, Abril de 2019

## **DECLARAÇÃO DE HONRA**

Declaro, por minha honra, que esta dissertação é resultado do meu labor individual. Ela nunca foi apresentada na sua essência para a obtenção de qualquer grau. É apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestrado em Administração e Gestão da Educação na Universidade Eduardo Mondlane.

Maputo, aos \_\_\_/\_\_\_ / 2019

A autora

---

(Lúcia Pinto)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela concessão dos dons de vitória, implantados no meu íntimo e por uma vontade maior de vencer.

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e o empenho inestimável do meu supervisor, Prof. Doutor Manuel Bazo, na orientação do mesmo. A ele, o meu muito obrigado por estes anos.

Gostaria também de agradecer aos participantes no estudo, gestores, professores e colegas da Escola Primária Completa Av. Das FPLM, que abriram as portas do seu dia-a-dia, contribuindo para que pudesse realizar com sucesso esta etapa da minha carreira.

O meu muito obrigado vai ainda para os meus familiares e amigos que sempre me apoiaram e que me ajudaram a enfrentar todos os desafios e obstáculos que um trabalho desta envergadura acarreta, em especial para Antónia Evaristo Moreira, Luís Fernando Sozinho, Raimundo Castigo Matola Elaine da Pascoa, Celso dos Filipe, Charlene Correia, Gervásio Correia, Jorge Marven, Matias Herlander e Luciano da Costa Abduremane.

A todos com quem convivi e trabalhei nestes anos: muito obrigado por tudo.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 - Público-alvo da pesquisa.....	42
Tabela 3.2 - Alinhamento entre os objectivos específicos, perguntas de pesquisa, instrumentos de recolha de dados e estratégias e procedimentos de análise de dados.....	46
Tabela 4.1 - Médias das respostas dos gestores/líderes escolares e professores sobre as abordagens de liderança predominantes na EPC Av. das FPLM.....	50
Tabela 4.2 – Médias das respostas relativas aos segmentos da liderança.....	51
Tabela 4.3 - Estatísticas descritivas das respostas dos gestores/líderes escolares e liderados sobre as práticas de liderança.....	52
Tabela 4.4 - Estatísticas descritivas das médias das respostas dos gestores/líderes e professores sobre as práticas de ensino.....	53

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 3.1: Combinação de Métodos Qualitativos e Quantitativos.....40

Figura 3.2: Combinação de Métodos Qualitativos e Quantitativos (cont.).....41

## **LISTA DE ACRÓNIMOS**

**EP1** – Ensino Primário do Primeiro Grau

**EP2** – Ensino Primário do Segundo Grau

**EPC** – Escola Primária Completa

**FACED** – Faculdade de Educação

**LF**– Laissez - Faire

**MINEDH** – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

**SPSS** – Statistical Package for the Social Sciences

**SNE** – Sistema Nacional da Educação

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**UEM** – Universidade Eduardo Mondlane

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

**ZIP** – Zona de Influência Pedagógica

## RESUMO

O presente estudo teve como foco a liderança dos gestores escolares (director, adjunto-pedagógico e chefe da secretaria) por assumirem cargos de direcção da área pedagógica e administrativa, embora na escola em estudo existam outros líderes. Foi nesse âmbito que se realizou a presente pesquisa com intuito de analisar a influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Para o efeito, a pesquisa foi predominantemente quantitativa combinada com a abordagem qualitativa. Através de questionários, entrevistas e observação directa foram recolhidos e analisados dados resultantes das informações do director, adjunto - pedagógico, chefe da secretaria e 7 professores sobre a influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, no período de 2017 a 2018. Os questionários eram de autoavaliação (os gestores/líderes da escola avaliaram a si próprios) e avaliação por outrem (os professores avaliaram os seus gestores/líderes). Os resultados da pesquisa revelaram convergências de respostas dos gestores/líderes e professores/liderados, sobre as práticas de liderança comumente usadas na gestão da EPC Av. das FPLM. Assim, de acordo com os gestores/líderes e professores/liderados, predomina a liderança transformadora ou modelos transformacionais de liderança com algumas práticas de liderança transaccional. Contudo, foi possível perceber que, apesar da predominância de aspectos de liderança transformacional, o exercício de liderança torna-se mais eficaz com a combinação dessas duas abordagens: transformadora ou transformacional e transaccional. Deste modo, concluímos que há influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem na EPC Av. das FPLM, uma vez que, a liderança transformacional, predominante naquela escola, influencia positivamente o processo de ensino e aprendizagem, principalmente na mudança das práticas de ensino. Especificamente, as práticas de liderança escolar transformadora ou transformacional, relativas à visão e objectivos escolares, estrutura, cultura, apoio individualizado, estímulo intelectual e expectativas de desempenho influenciam a aprendizagem individual, a aprendizagem organizacional e mudança de práticas de ensino na escola em estudo. Também concluímos que as estratégias usadas pelos gestores/líderes daquela escola estão ajustadas ao ambiente escolar, considerando que estes gestores/líderes estão cientes das dinâmicas que perpassam o processo de ensino e aprendizagem. Assim, os gestores/líderes da



referida escola devem consolidar o exercício das práticas de liderança escolar transformadora e combiná-las com a abordagem transacional.

**Palavras-chave:** Liderança; liderança transformadora ou transformacional; liderança transacional; liderança escolar; aperfeiçoamento escolar; práticas de ensino.

## **ABSTRACT**

The present study focused on the leadership of the school managers (director, assistant-pedagogical, class coordinator and head of the secretariat) for assuming management positions in the pedagogical and administrative area, although in the school under study there are other leaders. It was within this scope that the present research was carried out in order to analyze the influence of the school leadership in the improvement of the teaching and learning process. For this purpose, the research was predominantly quantitative combined with the qualitative approach. Through questionnaires, interviews and direct observation data were collected and analyzed data resulting from the information of the director, pedagogical assistant, head of the secretariat and 7 teachers on the influence of school leadership in improving the teaching and learning process, from 2017 to 2018 (The managers/leaders of the school evaluated themselves) and evaluation by others (teachers evaluated their managers/leaders). The results of the research revealed convergences of the answers of the managers / leaders and professors/leaders, on the practices of leadership commonly used in the management of the EPC Av. das FPLM. Thus, according to managers/leaders and teachers, transformative leadership or transformational models of leadership predominate with some transactional leadership practices. However, it was possible to perceive that despite the predominance of aspects of transformational leadership, the exercise of leadership becomes more effective with the combination of these two approaches: transformational or transactional. In this way, we conclude that there is influence of the school leadership in the improvement of the teaching and learning process in the EPC Av. das FPLM, since, the transformational leadership, predominant in that school, positively influences the process of teaching and learning, mainly in the change of the teaching practices. Specifically, transformational or transformational school leadership practices related to school vision and objectives, structure, culture, individualized support, intellectual stimulation, and performance expectations influence individual learning, organizational learning, and changing teaching practices in the school under study. We also conclude that the strategies used by the managers / leaders of that school are adjusted to the school environment, considering that these managers / leaders are aware of the dynamics that permeate the teaching and learning process. Therefore, the managers / leaders of this school must consolidate the practice of transformative school leadership practices and combine them with the transactional approach.

**Key-words:** Leadership; transforming or transformational leadership; transactional leadership; school leadership; school improvement; teaching practices

## ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE HONRA .....	i
AGRADECIMENTOS .....	ii
LISTA DE TABELAS .....	iii
LISTA DE FIGURAS .....	iv
LISTA DE ACRÓNIMOS .....	v
RESUMO .....	vi
ABSTRACT .....	viii
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Contexto .....	1
1.2. Descrição do Problema .....	2
1.3. Objectivos da Pesquisa .....	2
1.3.1. Objectivo Geral:.....	2
1.3.2. Objectivos Específicos: .....	2
1.4. Perguntas de pesquisa .....	3
1.5. Justificativa .....	3
CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA .....	5
2.1. Liderança .....	5
2.2. Factores e tipos de liderança.....	5
2.3. Estilos de liderança .....	7
2.4. Teorias de liderança.....	9
2.4.1. Liderança transformacional e liderança transaccional .....	12
2.4.1.3 Liderança laissez - faire .....	15
2.4.1.4 Resultados de liderança.....	16

2.4.1.5. Diferença entre liderança transacional e transformacional.....	16
2.5. Liderança centrada na aprendizagem.....	18
2.6. Liderança no ambiente escolar .....	19
2.7. Reformas educacionais em Moçambique .....	20
2.8. Desafios do sistema educacional em Moçambique .....	21
2.9. Implementação do currículo em Moçambique .....	22
2.10. Formação de professores em Moçambique .....	23
2.11. Líderes escolares num contexto de descentralização da educação.....	24
2.12. Formação de gestores/líderes escolares em Moçambique.....	26
2.13. Aperfeiçoamento escolar .....	28
2.14. Práticas de ensino .....	31
2.15. O impacto dos líderes escolares: desenvolvimento profissional e mudanças nas práticas de ensino.....	35
2.16. Mudança de práticas de ensino.....	36
2.17. Autoavaliação e avaliação por outrem.....	38
CAPÍTULO III: METODOLOGIA.....	40
3.1. Abordagem metodológica.....	40
3.1.1. População e amostra .....	41
3.1.2. Instrumentos de recolha de dados.....	42
3.2. Análise de dados.....	44
3.3. Questões Éticas.....	47
3.4. Validade e fiabilidade .....	47
3.5. Limitações.....	48
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	49

4.1. Estilos e abordagens de liderança prevalentes na perspectiva dos gestores/líderes e professores .....	49
4.1.1. Resultados dos questionários .....	49
4.2. Práticas de ensino predominantes na EPC Av. das FPLM .....	52
4.2.1. Resultados do questionário .....	53
4.2.3. Resultados da observação .....	55
4.3. Influência dos tipos, estilos, abordagens e práticas de liderança prevalentes na EPC Av. das FPLM no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem .....	56
4.3.1. Resultados das entrevistas .....	56
4.3.2. Resultados da observação .....	58
CAPITULO V: CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES .....	59
5.1. Conclusão.....	59
5.2. Recomendações .....	61
Referências bibliográficas .....	63
ANEXOS E APÊNDICES .....	69

## **CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO**

O presente capítulo, relativo à introdução, apresenta o contexto, o problema, os objectivos, as perguntas da pesquisa, a justificativa e a estrutura da dissertação. O tema abordado no presente trabalho é referente ao papel da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, analisando a sua influência para a melhoria da aprendizagem dos alunos. É preciso entender o espaço escolar, pois a liderança exerce-se em um campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente (Sanches, 1998).

### **1.1.Contexto**

A pesquisa teve lugar na Escola Primária Completa Av. das FPLM. A escolha desta escola deve-se ao facto de ser do ensino primário e, por via disso, constituir a escolaridade inicial, sendo, por isso, exigido aos líderes escolares e professores primários uma grande responsabilidade com vista ao alcance de um sistema de ensino com qualidade. Segundo a UNESCO (2015), a Educação no Ensino Primário tem um impacto forte no rendimento escolar nos níveis de ensino subsequentes.

A Escola Primária Completa Av. das FPLM é uma instituição pertencente ao Governo do Distrito de Ka-Maxaquene da Cidade de Maputo, com a finalidade de ministrar o Ensino Básico, oferecendo: EP1, de 1ª a 5ª classe e EP2, 6ª e 7ª classes. Actualmente a escola conta com um efectivo de 58 professores, 1 director, 1 director-adjunto pedagógico e 1 chefe de secretaria. Tem três mil e quinhentos e quarenta e três alunos (3543), distribuídos em dois (02) turnos: Manhã e Tarde. Sendo dois mil e duzentos e noventa e dois (2292) alunos pertencentes ao EP1 e mil e duzentos e cinquenta e um (1251) do EP2. Eis a distribuição das turmas por turnos e classes: período de manhã - 7 turmas da 1ª classe, 10 turmas da 2ª classe, 1 turma da 4ª classe, 3 turmas da 5ª classe, 11 turmas da 7ª classe. Período de tarde: 7 turmas da 3ª classe, 3 turmas da 5ª classe, 8 turmas da 6ª classe e 12 turmas da 5ª classe.

## **1.2.Descrição do Problema**

Em Moçambique, vive-se, actualmente, um período de mudanças na organização curricular do Ensino Primário. Estas mudanças devem-se às várias reformas decorrentes da introdução, em 2004, do novo Currículo do Ensino Básico no SNE (MEC, 2006, como citado em Bazo, 2011). Para tal, a liderança escolar como responsável pela gestão de recursos humanos nas escolas deve desenvolver acções com vista a garantir o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Contudo, não se sabe em que medida a liderança da Escola Primária Completa Av. das FPLM influencia o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem para a optimização da aprendizagem dos alunos.

Para isso, desenvolvemos esta pesquisa que visa analisar a forma como os actores escolares (pessoal docente e não docente) percebem a liderança da escola e qual a sua influência no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Com base nestes fundamentos, levantámos a seguinte questão: *em que medida a liderança escolar influencia o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem na EPC Av. das FPLM?*

## **1.3.Objectivos da Pesquisa**

Os objectivos da presente pesquisa estão agrupados em geral e específicos.

### **1.3.1. Objectivo Geral:**

- ❖ Analisar a influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, na Escola Primária Completa Av. das FPLM.

### **1.3.2. Objectivos Específicos:**

1. Caracterizar os tipos, estilos, abordagens e práticas de lideranças prevaletentes na EPC Av. das FPLM;
2. Identificar as práticas de ensino predominantes na EPC Av. das FPLM;
3. Discutir a influência dos tipos, estilos, abordagens e práticas de liderança prevaletentes na EPC Av. das FPLM no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.



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

- 1:** Quais são as características dos tipos, estilos, abordagens e práticas de liderança predominantes na EPC Av. das FPLM?
- 2:** Como se caracterizam as práticas de ensino predominantes na EPC Av. das FPLM?
- 3:** Em que medida os tipos, estilos, abordagens e práticas de liderança prevalecentes na EPC Av. das FPLM influenciam o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem?

#### **1.5.Justificativa**

O presente estudo é justificado pela necessidade de conhecimento e compreensão acerca das complexas abrangências em que actua a liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto propomo-nos analisar a liderança escolar como processo de democratização e busca pela qualidade educacional. A opção pela área da liderança é mais especificamente pela sua influência na cultura organizacional, no clima de escola e na organização escolar, e por um lado a escolha do tema tem a ver com motivações de natureza pessoal, relevância e actualidade da temática sobre a administração educacional.

Neste âmbito, a presente pesquisa aborda a liderança escolar como um compromisso da escola com a comunidade e que enfatiza a necessidade de envolvimento e da participação da comunidade nas práticas quotidianas da escola, assim como na tomada de decisões dos assuntos escolares. Os resultados do presente estudo poderão contribuir cientificamente na compreensão do papel da liderança no aperfeiçoamento escolar.

#### **1.6.Organização da dissertação**

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos: O primeiro, relativo à introdução, apresenta o contexto, o problema, os objectivos, as questões de pesquisa, a justificativa e a estrutura da dissertação. O segundo capítulo, referente à revisão da literatura, discute os principais conceitos e teorias de liderança, aperfeiçoamento escolar e práticas de ensino. O terceiro capítulo aborda a metodologia utilizada nesta pesquisa. O quarto faz a apresentação e a análise dos resultados, e o último capítulo apresenta e discute as conclusões e as recomendações consideradas pertinentes.

## **Resumo**

O capítulo 1 apresentou o contexto, o problema, os objectivos, as perguntas da pesquisa, a justificativa e a estrutura da dissertação, com base no tema abordado relativo ao papel da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, analisando a sua influência para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

## **CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA**

Com base na literatura, o presente capítulo discute os conceitos, teorias e abordagens relativos á liderança e sua influência no aperfeiçoamento escolar, fundamentalmente na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

### **2.1.Liderança**

Segundo Bowdich e Buono (1992, p.89), a liderança é definida “como um processo de influência, geralmente, de uma pessoa, através do qual um indivíduo ou grupo é orientado para o estabelecimento de metas”. Consiste, portanto, uma relação entre pessoas em meio às quais a influência e o poder foram distribuídos de maneira desigual numa base legítima de modo contratual e consensual. Para Hunter (2004, p. 25), a liderança é “a habilidade de influenciar pessoas a trabalharem entusiasticamente visando atingir os objectivos identificados como sendo para o bem comum”.

Nessa perspectiva de construir esforços comuns, Robbins (2005, p. 258) entende liderança como “a capacidade de influenciar um grupo para alcançar metas”. Toda a organização possui metas estipuladas em, seus planos ou implicitamente na acção de seus integrantes. Estes, muitas vezes, são conquistados pelo líder, mas este não dispõe de certas habilidades para realizar suas intenções. Portanto, quem lidera também possui o papel relevante de ‘ensinar’ como realizar as coisas. É a partir dessa compreensão que Madza (2006, p.8-9) assinala que “liderar é construir habilidades, conhecimentos e qualidades pessoais sem a vantagem de uma capacitação sistemática”. Já Wheatley (2006, p. 116) entende liderança como “trabalho espiritual”, pois para o autor “liderar é ajudar as pessoas a se relacionar com a incerteza e o caos”.

Nesta ordem de ideias, liderança é a capacidade de motivar pessoas a cumprirem as metas traçadas, bem como a alcançar os seus próprios objectivos, que para isso o líder precisa de predispor de certas habilidades, qualidades e conhecimentos.

### **2.2.Factores e tipos de liderança**

Chiavenato (2004) defende a existência de três factores de liderança, ou seja, factores que influenciam na capacidade de liderar pessoas, como:

- **Posição Hierárquica** - decorrente da autoridade em relação aos subordinados. Quanto mais alta a posição hierárquica, maior a força de liderança oferecida pela estrutura organizacional ao administrador;
- **Competência Profissional** - resultante dos conhecimentos gerais (cultura geral) e específicos (cultura técnica) que o administrador possui. Quanto maior a competência profissional maior a força de liderança que o próprio administrador possui;
- **Personalidade** -decorrente das qualidades pessoais do administrador, como seu temperamento, carácter, relacionamento humano, inteligência, compreensão etc. A personalidade constitui uma base importante para a liderança. Se não houver habilidade no tratamento com as pessoas, de nada valem a posição hierárquica e a competência profissional do administrador.

Se Chiavenato (2004) e outros concordam que liderar é influenciar o comportamento das pessoas, podemos dizer que quanto maior a presença dos três factores num líder, tanto maior é a possibilidade do exercício de influência sobre os seus subordinados. Além destes factores, o autor cita a existência de tipos de liderança como:

- **Autocrática** - que é também chamada liderança autoritária. A sua principal característica é a de que o líder é quem toma as decisões e impõe as ordens aos subordinados, sem querer explicá-las ou justificá-las. Os subordinados não têm liberdade de actuação, pois o líder autocrático controla rigidamente a sua actividade e não lhes explica suficientemente o objectivo do seu trabalho. As pesquisas têm demonstrado que a liderança autocrática cria sentimentos de insatisfação nas pessoas, alienação quanto ao trabalho e falta de motivação. Isto faz com que este tipo de liderança seja apenas utilizado em trabalhos simples, rotineiros e repetitivos.
- **Liberal** - que também é denominado laissez-faire (do francês, deixar fazer). O líder omite-se e não se impõe, enquanto os subordinados se tornam os donos da situação. Há uma completa e total liberdade de actuação para os subordinados e nenhum controlo sobre o seu trabalho. Todavia, os objectivos do trabalho também não são explicados. As pesquisas sugerem que a liderança liberal também cria sentimentos de desorientação, de insatisfação e falta de cooperação entre as pessoas. A sua utilização tem sido restrita a

trabalhos altamente criativos e de inovação pessoal, onde a liberdade de actuação faz com que outros tipos de liderança não sejam bem sucedidos.

- **Democrática** - que é o tipo de liderança que fica no meio-termo entre autocrática e a liberal, evitando as desvantagens de ambas. O trabalho é apresentado pelo líder aos subordinados, que lhes dá as diversas alternativas de execução e os objectivos que devem ser alcançados. O assunto é debatido com os subordinados que fazem sugestões que, se viáveis, são aceites pelo líder. Os resultados das pesquisas mostram que a liderança democrática conduz a sentimentos de participação, satisfação, envolvimento pessoal, espírito de equipa e de colaboração, além de elevada motivação para resultados. Daí a sua utilização intensiva em quase todos os tipos de actividades, principalmente naquelas que envolvam algum grau de especialização e sofisticação. Um dos grandes problemas da direcção é o de desenvolver liderança democrática e participativa com os subordinados, para que passem a participar e a sugerir formas de melhor actuação na empresa ou (espaço de trabalho) visando o alcance de objectivos.

### **2.3. Estilos de liderança**

A liderança está estreitamente ligada às competências de inteligência emocional e à sua relação causal sobre o clima de trabalho e desempenho. Neste sentido, Goleman, Boyatzis e McKee (2007) categorizaram a liderança em seis estilos: quatro deles ressonantes e dois dissonantes. Segundo este autor, são considerados estilos ressonantes o visionário, o conselheiro, o relacional, o democrático, e dissonantes o pressionador e o dirigista.

Os estilos ressonantes levam a melhorias de desempenho e os dissonantes podem ser úteis em situações especiais, mas devem ser utilizados com cuidado. Iremos descrever cada um deles tendo em conta a ressonância, o efeito sobre o clima organizacional e em que situação é que cada estilo é apropriado:

- **Estilo visionário** - canaliza as pessoas para visões e sonhos partilhados, tem um efeito fortemente positivo e é apropriado quando ocorrem mudanças que exigem uma nova visão ou quando é necessário uma orientação clara.

- **Estilo conselheiro** - relaciona os desejos das pessoas com os objectivos da organização, tem um efeito muito positivo e apropriado quando é necessário ajudar um colaborador a ser mais eficiente, melhorando as suas capacidades de longo prazo.
- **Estilo relacional** - cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas, tem um efeito positivo e é útil para resolver conflitos no grupo, motivar nos períodos difíceis e melhorar o relacionamento entre as pessoas.
- **Estilo democrático** - valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação, tem um efeito positivo e é apropriado quando o intuito é conseguir a adesão ou consenso.
- **Estilo pressionador** - facilita em atingir objectivos difíceis e estimulantes, tem um efeito muito negativo, pois é frequentemente mal executado, mas é bastante útil quando se pretende levar uma equipa competente e motivada a produzir resultados de elevada qualidade.
- **Estilo dirigista** - acalma os receios dando instruções claras em situações de emergência, tem um efeito muito negativo mas é imprescindível em situações de crise, pois facilita a solução de determinado conflito quando se trata de subordinados difíceis.

É de salientar que um líder pode dominar um ou vários estilos de liderança em dada altura e noutra ser capaz de aplicar esses e ainda outros. O segredo consiste em reforçar as competências de inteligência emocional que estão subjacentes aos estilos de liderança (Goleman, 1996). Por outro, Goleman et. al. (2007, p. 75) consideram que “os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para outro conforme as circunstâncias”. Os autores prosseguem dizendo que a capacidade de liderança aprende-se, não é um processo simples, leva muito tempo e exige empenhamento e dedicação.

Mas, no final, os efeitos que a liderança emocionalmente inteligente traz às pessoas e à organização são vantajosos e estimulantes. Os estudos realizados por Goleman et. al. (2007) sugerem que, dentre os seis estilos de liderança, o estilo visionário é o mais eficaz. Este estilo lembra constantemente às pessoas qual é o objectivo principal do seu trabalho, os líderes visionários dão mais significado a tarefas do dia-a-dia e inspiram as acções dos outros. Com esta

capacidade para inspirar os outros, os líderes visionários indicam objectivos que são verdadeiros para eles próprios e que estão sintonizados com os valores partilhados pelos subordinados. E como acreditam realmente nessa visão, eles conquistam as pessoas com facilidade.

## **2.4. Teorias da liderança**

As diversas teorias, os vários tipos e estilos de liderança e o modo como são desenvolvidos nas organizações educativas demonstram que a liderança exerce influência em vários domínios da vida escolar e da escola enquanto organização.

- **Teoria das relações humanas**

No local de trabalho, as pessoas participam de grupos sociais dentro da organização e mantêm-se numa constante interacção social. Para explicar o comportamento humano nas organizações, a teoria das relações humanas passou a estudar essa interacção social. Neste sentido, Chiavenato (2003, p.107) pronuncia-se nos seguintes termos:

As relações humanas são as acções e as atitudes desenvolvidas a partir dos contactos entre pessoas e grupos. Cada pessoa possui uma personalidade própria e diferenciada que influi no comportamento e nas atitudes das outras com quem mantém contactos e é, igualmente, influenciada pelas outras.

- **Traços da personalidade do líder**

Esta teoria realça os atributos pessoais dos líderes. Durante muito tempo, a liderança foi estudada como estando relacionada com características pessoais e inatas do sujeito. Considerava-se que os traços da personalidade inerentes ao líder, tais como físicos, intelectuais e sociais eram determinantes dos potenciais líderes. Surge, assim, a teoria dos traços de personalidade que considerava que o líder possuía características que o identificavam e que o tornavam o grande homem. O líder era, então, visto como possuindo características em potência ou actualizadas, e esta competência era um traço estável da sua personalidade (Chiavenato, 2003).

Chiavenato (1999, como citado em Firmino, 2008) refere que o líder deve possuir 21 traços de personalidade: inteligência, optimismo, calor humano, comunicabilidade, mente aberta, espírito empreendedor, habilidades humanas, empatia, assunção de riscos, criatividade, tolerância, impulso para a acção, entusiasmo, disposição para ouvir, visão do futuro, flexibilidade,

responsabilidade, confiança, maturidade, curiosidade e perspicácia. Sergiovanni (2004) aponta que a personalidade dos líderes influencia os objetivos e as concepções que definem as escolas onde trabalham como lugares peculiares e actuam depois com audácia e convicção para avançar e sustentar essas mesmas concepções.

Bilhim (2008) defende que o critério da personalidade não é suficiente para identificar os líderes dos não líderes, e muito menos para diferenciar líderes competentes de não competentes. Contudo, existe alguma confirmação empírica na identificação dos traços de personalidade que estejam associados à liderança. Stogdhill (1948), citado em Bento (2008), após examinar 124 estudos, concluiu que os líderes não se tornam necessariamente líderes e eficazes por terem um conjunto de traços. Um líder com certos traços poderia ser útil numa situação mas inútil noutra. Stogdhill, em 1974, examinou 163 estudos, tendo realçado a importância de diversos traços e competências para a eficácia da liderança, nomeadamente:

Inteligência, criatividade, fluência verbal, auto-estima, estabilidade emocional, adaptabilidade às situações, intuição penetrante, vigilância para com as necessidades dos outros, tolerância ao stress, iniciativa e persistência na resolução dos problemas, capacidade de persuasão, desejo de assumir responsabilidades e de ocupar uma posição de poder. (p. 37)

- **Teoria comportamental**

Para Chiavenato (2003, p. 328), “a teoria comportamental representa um desdobramento da teoria das relações humanas, com a qual se mostra eminentemente crítica e severa”. Chiavenato (2003, p. 329) vai ainda mais longe, “para explicar o comportamento organizacional, a teoria comportamental fundamenta-se no comportamento individual das pessoas”. Na verdade, esta teoria entendia que ser líder não é uma questão de se possuir uma combinação de características, mas uma questão comportamental. Neste sentido, a teoria comportamental é oposta à teoria dos traços da personalidade. Esta teoria baseia-se no que os líderes realmente fazem no trabalho e a relação desse comportamento com a eficácia do líder. Learning (1993, p.56) afirma: “o comportamento pode ser mudado e podem ser desenvolvidas novas capacidades e hoje em dia a liderança tem muito mais a ver com a forma como indivíduos são capazes de as usar, tirando o maior partido delas”.



- **Teoria situacional**

A teoria situacional foi desenvolvida por Paul Hersey e Ken Blanchard, provavelmente é o modelo de liderança mais praticada. Na liderança situacional, existem muitos modos de influenciar as pessoas. Todavia, o estilo de liderança que se deve eleger com os colaboradores ou grupos depende do amadurecimento das pessoas que o líder deseja influenciar (Bilhim, 2008). Na teoria situacional, existe o comportamento de tarefa em que o líder orienta as pessoas, dizendo-lhes, quando, onde, e como fazê-lo. E, por fim, o comportamento de relacionamento que consiste no empenho do líder em comunicar com as pessoas, dando-lhes apoio nos momentos de dificuldades e de esforços (Bilhim, 2008). Segundo este autor, a liderança situacional usa as duas dimensões de Fiedler: a tarefa e a relação. Por sua vez, classifica cada uma como alta ou baixa, e combina-as nos quatro estilos de liderança:

- Determinar (tarefa elevada e baixo relacionamento) – o líder define os papéis e indica o que, quando, como, e onde as diversas tarefas são feitas. Salienta um comportamento directivo;
- Persuadir (tarefa elevada e elevado relacionamento) – o líder dá a maior parte das orientações e convence os liderados a adoptarem os comportamentos desejados;
- Compartilhar (tarefa baixa e relacionamento elevado) – há partilha da decisão entre o líder e os subordinados, em que o papel daquele é o de facilitar a comunicação;
- Delegar (tarefa baixa e baixo relacionamento) – o líder dá pouca direcção e apoio, mas identifica o problema, deixando aos liderados a responsabilidade da execução (p. 350).

- **Teoria da liderança carismática**

Na literatura sobre a liderança, “há dois modelos que têm sido mais abordados e que foram propostos por Burns (1978) há mais de vinte anos: a liderança transaccional e a liderança transformacional” (Santos, 2007, p. 30). Para Bilhim (2008), os estudos feitos até agora tiveram uma única preocupação: identificar os comportamentos que distinguem o líder carismático do não carismático e concluíram que há dois tipos de líder:

- O líder transaccional, que guia, ou motiva, os seus seguidores na direcção das metas estabelecidas, clarificando o papel e as exigências das tarefas;

- O líder transformacional, que inspira cada um a transcender os seus interesses para bem da organização e obtém esforços adicionais para o cumprimento das metas. (p. 356).

## **2.4.1. Liderança transformacional e liderança transaccional**

### **2.4.1.1. Componentes de liderança transformacional**

#### **a) Influência Idealizada**

O líder carismático é provável ser transformacional, embora seja improvável ser um líder transformacional sem ser carismático. Os líderes transformacionais comportam-se de maneira que sirvam de modelo para seus liderados. Os líderes são admirados, respeitados e inspiram confiança. Os liderados identificam-se com os líderes e querem ser iguais ou melhores que eles; para os liderados, os líderes são dotados de capacidades, persistência e determinação extraordinárias.

Assim, há dois aspectos da influência idealizada: (1) o comportamento do líder; e (2) os elementos que são atribuídos ao líder por seus liderados ou por outros que a ele se associam (Bass, 2006). Em relação a estes dois aspectos, Bass (2006, p. 6) afirma que são eles medidos por “subfactores separados do questionário de liderança multifactorial (MLQ), e representam a natureza interaccional da influência idealizada – ambos são personificados no comportamento do líder e nas atribuições que são feitas pelos liderados ao se referirem ao líder”.

Um exemplo de questão do questionário de liderança multifactorial (MLQ) que representa o comportamento idealizado da influência é "O líder enfatiza a importância em possuir um senso de missão colectivo". Um exemplo de questão do factor atribuído de influência idealizada é "As atitudes do líder vão além dos interesses pessoais para o bem do grupo". Adicionalmente, líderes que possuem uma alta influência idealizada são dispostos a tomar riscos e são consistentes em vez de arbitrários; assim como demonstram ainda um alto padrão de conduta ética e moral (Bass, 2006).

#### **b) Motivação por inspiração**

Para Bass (2006), líderes transformacionais acreditam em formas de motivar e inspirar aqueles que estão à sua volta e, assim proverem significado e desafio ao trabalho desenvolvido por seus

liderados. O espírito de equipa, o entusiasmo e o optimismo são indicadores dos líderes transformacionais.

Os líderes engajam os seus liderados em situações visionárias, previsão de cenários futuros; criam e comunicam claramente as expectativas para os liderados que querem e demonstram igualmente o compromisso com os objectivos e a visão compartilhada (Bass, 2006, p. 6).

#### **c) Estímulo Intelectual**

Líderes transformacionais estimulam os esforços de seus liderados para serem inovadores e criativos, críticos e questionadores a respeito de premissas, de solução para problemas e incentiva os liderados a buscarem uma nova visão de enxergar situações conhecidas. A criatividade é encorajada pelo líder e não há um criticismo público dos erros individuais dos membros da equipa. Novas ideias e soluções criativas de problemas são solicitadas para os liderados, os quais participam do processo de identificação e solução dos problemas. Adicionalmente, os liderados são encorajados a apresentarem alternativas e novas formas de “se fazer”, e não são criticados mesmo que estas ideias sejam divergentes ou conflitantes às ideias dos seus líderes (Bass, 2006).

#### **d) Consideração Individual**

Líderes transformacionais prestam atenção às necessidades individuais de seus liderados, bem como ao seu crescimento e desenvolvimento profissional, actuando como treinadores ou mentores. Liderados e colegas são capacitados para o se atingir os patamares superiores de potencial de desempenho (Bass, 2006, p. 7).

Os líderes praticam a consideração individual por meio da criação de um ambiente colaborativo; as diferenças individuais em relação a necessidades e expectativas são reconhecidas pela liderança, que demonstra um comportamento de aceitação das diferenças individuais. Por exemplo, o líder oferece a um liderado maior encorajamento, a outro membro mais estrutura, mais autonomia, maior direcionamento, etc., conforme as necessidades e expectativas individuais. A comunicação é encorajada e é ainda incentivada para que aconteça em sentido de “mão-dupla” (Líder vs. Liderado). O gerenciamento ocorre “andando ao redor” das estações de trabalho, isto é, o líder vai até ao liderado e não espera ser procurado por ele; assim as interacções

entre líderes e liderados são personalizadas. Além disso, a partir do ponto que as questões individuais são consideradas pelo líder, o liderado se sente apreciado pelo seu líder que o escuta; pois, outra característica do líder transformacional é “saber ouvir” o outro. Exemplos desta interação: o líder relembra conversas anteriores, está ciente das preocupações de cada indivíduo e o enxerga como uma pessoa e não como apenas um colaborador, membro de uma equipe (Bass, 2006).

Outra característica importante do líder transformacional no que diz respeito ao atributo consideração individual é a delegação. O líder delega como uma forma de desenvolvimento de seu liderado. Entretanto, a delegação é responsável, no sentido de verificar se os liderados necessitam de direcionamento e instruções adicionais para avançar no desafio e na avaliação do progresso e do desenvolvimento do liderado na actividade; motivo pelo qual os liderados não se sentem como sendo monitorados pelo líder.

#### **2.4.1.2. Componentes de liderança transaccional**

Em adição aos quatro componentes da liderança transformacional, descritos anteriormente, o Modelo de escala de liderança inclui também componentes de liderança transaccional e o componente de comportamento laissez-faire (ausência de liderança). A liderança transaccional ocorre quando o líder recompensa ou disciplina o liderado, conforme o desempenho deste. Assim, a liderança transaccional depende de um reforço do líder representado pela recompensa contingente, ou ainda, formas de gerenciamento activo ou passivo por excepção (Bass, 1994). Os três componentes de liderança transaccional são: (1) Recompensa de contingente e Gerenciamento por excepção, que se divide em: (2) Gerenciamento por excepção-activo e (3) Gerenciamento por excepção - passivo.

##### **a) Recompensa de contingente**

Este conceito de liderança transaccional é considerado razoavelmente eficaz em motivar outro para conseguir níveis de desenvolvimento e de desempenho mais elevados, embora não tanto quanto outros componentes transformacionais.

A liderança no que diz respeito ao componente de recompensa de contingente está relacionada com o líder que atribui ou que obtém o acordo do liderado em relação ao que precisa ser feito em

contrapartida de promessas ou recompensas reais, isto é, há uma oferta e troca para se realizar a atribuição (Bass, 2006,p.8). Adicionalmente, a recompensa contingente pode ser transformacional, entretanto, somente quando a recompensa é psicológica, como o elogio do líder ao liderado; e não em termos de recompensas reais ou promessas.

#### **b) Gerenciamento por exceção: activo e passivo**

Esta transacção correctiva tende a ser mais ineficaz do que a recompensa de contingente ou os componentes da liderança transformacional. O gerenciamento por exceção pode ser activo ou passivo. No gerenciamento por exceção activo, o líder monitora activamente desvios dos padrões estabelecidos, erros e falhas nas atribuições dos liderados com o objectivo de tomar acções correctivas, se necessário. O gerenciamento por exceção passivo, implica na espera passiva por desvios, erros e falhas ocorrerem para então ser tomada uma acção correctiva (Bass, 2006).

O gerenciamento por exceção activo pode ser exigido e eficaz em algumas situações, como de segurança é uma questão primordial e de suma importância. Já os líderes precisam, às vezes, praticar o gerenciamento por exceção Passivo quando da necessidade de supervisionar um grande número de subordinados que se reportam directamente aos líderes (Bass, 2006, p. 8).

#### **2.4.1.3 Liderança laissez - faire**

A liderança laissez – faire (LF) é a vacância ou ausência de liderança e por definição, a forma mais ineficaz de acordo com as pesquisas em liderança. Ao contrário da liderança transaccional, a liderança LF representa uma apatia à liderança, uma não transacção. Isto é, as decisões necessárias não são tomadas; as acções são postergadas; a responsabilidade de liderança é ignorada e a autoridade permanece não utilizada (Bass, 2006). Segundo o mesmo autor, o fundamento ao modelo de escala de liderança (Full Range of Leadership Model) é que cada líder atribui alguma quantidade de comportamento a cada estilo de liderança. Assim, a dimensão deste modelo (profundidade) representa como frequentemente um líder indica um estilo de liderança particular.

#### **2.4.1.4 Resultados da liderança**

A liderança transformacional e transaccional estão relacionadas com o sucesso de um grupo; e este sucesso é mensurado por meio do questionário de liderança multifatorial (pela frequência com que os liderados percebem seus líderes motivando a equipa; o quão eficiente os liderados percebem o seu líder na interacção com os diferentes níveis da organização; e encontram-se satisfeitos com os métodos de trabalho de seus líderes para com o grupo que lideram.

Para Cunha (2007), os líderes autênticos combinam liderança transformacional com liderança ética. No entanto, podem ser mais directivos ou mais participativos. Mas, no fundo, o que os diferencia é “a capacidade para actuarem de acordo com valores e convicções pessoais profundas, para construir a credibilidade e conquistarem o respeito e a confiança dos seus colaboradores” (p.312).

#### **2.4.1.5. Diferença entre liderança transaccional e transformacional**

Um líder é transaccional quando o liderado ou seguidor é recompensado quando do alcance de acordos, metas ou padrões estabelecidos. Porém, se o líder é limitado a tal comportamento, o seguidor se sentiria como um doente mental, que está limitado somente ao alcance do que deve ser executado ou alcançado. Os líderes devem igualmente incentivar os seus liderados no sentido de auto realização, uma das coisas que os líderes transformacionais fazem (Bass, 2008). “Líderes transformacionais motivam seus liderados a fazer mais do que originalmente pretendiam ou julgavam ser possível e estabelecem expectativas desafiantes e de *performance* superior ao padrão regular” (Bass, 2008, p. 618).

O líder transformacional é aquele que inspira seus seguidores a transcender seus próprios interesses para o bem da organização e que é capaz de causar um efeito profundo e extraordinário sobre os seus liderados. Estes líderes prestam atenção às preocupações e às necessidades de desenvolvimento de cada um de seus liderados; modificam a maneira de seus seguidores verem as coisas, ajudando-os a pensarem velhos problemas de uma nova forma; e são capazes de entusiasmar, incitar e inspirar as pessoas a darem o máximo de si na busca dos objectivos da organização (Robbins, 2007).

Para Bass (2008), a liderança transacional enfatiza a troca que ocorre entre um líder e liderados ou seguidores. Esta troca envolve o sentido do líder ou a discussão mútua com os seguidores sobre as exigências de se alcançar os objectivos almejados. Alcançar os objectivos será psicologicamente ou materialmente recompensado. Caso contrário, a falha trará o desapontamento, as desculpas, o descontentamento e a punição psicológica ou material para o liderado. Até ao fim da década de 1970, as teorias de liderança e os estudos empíricos estavam concentrados quase que exclusivamente em aspectos da liderança transacional.

Entretanto, a liderança transformacional foi pela primeira vez mencionada por Downton, em 1973, como uma forma de liderança diferente da liderança transacional. Em 1978, James MacGregor Burns iniciou uma pesquisa para explorar as diferenças contrastantes entre a liderança transacional e a liderança transformacional. Este estudo foi seguido por Bass, em 1985, que demonstrou empiricamente que as lideranças transacional e transformacional eram duas dimensões correlacionadas. Além disso, Bass adicionou a liderança transformacional aos efeitos da liderança transacional. “As teorias de liderança transformacional foram significativamente influenciadas por James McGregor Burns, que escreveu um "best selling" de liderança política” (Yukl, 2006, p. 249).

Para Yukl (2006), Burns contrastou liderança transformacional com liderança transacional e demonstrou que a liderança transformacional apela para os valores morais dos liderados na tentativa de levantar sua consciência sobre questões éticas e mobilizar sua energia e recursos para reformar as instituições. A liderança transacional motiva os liderados apelando para o seu interesse pessoal na troca de benefícios.

Assim, “para um líder político transacional, esta troca seria representada pela oferta de empregos, subsídios, contratos lucrativos com o Governo, proposta de mudança de legislação em retorno de contribuições para a campanha, dentre outros” (Yukl, 2006, p. 249). Para Bass (2008), Freud já havia reconhecido, em 1922, que a liderança era mais do que uma relação de entregas, como é a liderança transacional; e que o líder deveria incluir ideais personificados que os liderados pudessem identificar.

Neste contexto, é totalmente compreensível o conceito defendido por Burns (1978) de que a liderança transformacional e transacional não são extremos opostos de uma única dimensão, mas

multidimensional. Assim, a liderança transaccional e transformacional não devem ser vistas como abordagens opostas para se fazer com que as coisas sejam realizadas. A liderança transformacional é construída sob uma base da liderança transaccional; e ela produz nos liderados níveis de esforço e de desempenho que vão além daqueles obtidos apenas na abordagem transaccional. Adicionalmente, o líder transformacional pretende fazer seus seguidores desenvolverem a capacidade de questionar não apenas as visões já estabelecidas, mas até aquelas colocadas pelo próprio líder (Robbins, 2007).

## **2.5 Liderança centrada na aprendizagem**

Os estudos realizados a este respeito têm salientado a importância da liderança como um dos factores de mudança, desenvolvimento e melhoria das organizações escolares (Day et. al., 2000, 2009; Elmore, 2000; Fullan, 2003; Leithwood & Jantzi, 2000; Sammons, 1999). A liderança pedagógica (Costa, 2000) e centrada na aprendizagem (Bolívar, 2009; Day et. al., 2009; Leithwood et. al., 2004; 2006), em particular, tornou-se, para muitos, uma espécie de solução para o problema da conquista de um melhor sucesso escolar. Quando esta direcção é destinada a promover a aprendizagem dos alunos, podemos falar, frequentemente, de liderança pedagógica (Bolívar, 2009), ou de liderança instrutiva (*instructional leadership*), para utilizar a expressão mais comum encontrada na bibliografia internacional sobre a matéria (Lima, 2010).

A eficácia de um professor depende das suas capacidades e empenho, bem como das características do contexto em que trabalha e do ambiente externo (social e político) da escola. Porém, a criação de um ambiente propício e das motivações, e condições favoráveis ao desenvolvimento de um bom trabalho dependem, pelo menos em parte, da liderança da organização onde os professores trabalham (Bolívar, 2009). Esta pode influenciar decisivamente aquilo que acontece dentro das salas de aula, designadamente, a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem. O enfoque sistemático na aprendizagem dos alunos pode ser a base para que os líderes sirvam de modelo tanto para os docentes como para os restantes colaboradores (NCSL, 2007).

Uma liderança centrada na aprendizagem (*learning – centred leadership*) está relacionada com o conjunto de actividades que têm a ver com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, o que significa ir mais além de uma mera gestão administrativa da escola (Day et. al., 2009;



Leithwood et. al., 2006). Segundo Hopkins (2003, citado em Bolívar, 2009), uma liderança pedagógica deve dirigir os seus esforços para três vertentes:

- A definição dos valores e objectivos da educação em torno de um projecto comum;
- A gestão dos processos de ensino e aprendizagem;
- O estabelecimento de comunidades de aprendizagem profissional no interior da organização escolar.

A criação de uma cultura focada na aprendizagem dos alunos requer a promoção da cooperação e da coesão entre os professores e a compreensão e percepção destes em relação aos objectivos que se pretendem alcançar (Waters, Marzano e Nulty, 2003).

O acompanhamento e monitorização dos progressos dos alunos são fundamentais em todo este processo, pelo que a liderança centrada na aprendizagem se concentra, apenas essencialmente, nos processos de aprendizagem dos estudantes e nos seus resultados académicos, mas também no desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico da equipa de trabalho. Assim, a liderança da escola poderá acompanhar as práticas escolares, recorrendo a dados, observando os processos de ensino/aprendizagem, identificando quer pontos fortes, quer as necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes e, por fim, determinar prioridades organizacionais. Esta liderança é partilhada com líderes intermédios que desempenham um papel igualmente importante.

## **2.6 Liderança no ambiente escolar**

A referência principal deste tópico foi o livro de Lück (2011), cujo título é “Liderança em Gestão Escolar”. Essa autora acredita que a liderança na escola é uma característica importante e inerente à gestão escolar, por intermédio da qual o director orienta, mobiliza e coordena o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo (interna e externa), com o escopo da melhoria contínua do ensino e da aprendizagem. Essa autora afirma, que a gestão escolar é um processo que tem que ser efectivamente partilhado e sendo a competência no foco da liderança “constituindo-se em um dos factores de maior impacto sobre a qualidade dos processos educacionais [...] não é possível haver gestão sem liderança” (Lück, 2011, p.25).

O líder não é o chefe institucional, ele é mais do que uma representação fixa e central no organograma da instituição. Ele descentraliza a sua liderança como acto de uma gestão

democrática em que a tomada de decisão é disseminada e compartilhada por todos os participantes da comunidade escolar (Lück, 2011). “O exercício da liderança é fundamental ao processo educacional, de modo que possa superar sua tendência reprodutiva que limita enormemente a qualidade do ensino” (Lück, 2011, p.145).

A autora apresenta ainda um trabalho realizado no projecto *Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar (Projecto Renageste 5)*, que expõe indicadores para a qualidade na gestão escolar e ensino, onde afirma que a gestão escolar é eficaz quando os dirigentes, ao liderarem as acções da escola, fazem-no orientados por uma visão global e abrangente do seu trabalho. São nove os indicadores encontrados, a saber: liderança educacional, flexibilidade e autonomia, apoio à comunidade, clima escolar, processo ensino - aprendizagem, avaliação do desempenho académico, supervisão dos professores, materiais e textos de apoio pedagógico e espaço físico adequado.

## **2.7. Reformas educacionais em Moçambique**

O aperfeiçoamento escolar nos países em desenvolvimento é uma preocupação constante para o Banco Mundial, que é a maior fonte de financiamento externo nos países em desenvolvimento (Saunders, 2000, p. 20, como citado em Bazo, 2011 em Luyten, 2019). “Os programas do Banco Mundial encorajam os governos a dar maior prioridade à reforma educacional e a disseminação da educação ajudou a reduzir a pobreza” (Saunders, 2000 p. 20, como citado em Bazo, 2011). Segundo Yu (2007, como citado em Bazo, 2011), “o Banco Mundial tem promovido a descentralização e a autonomia escolar como parte das reformas para a gestão escolar ou local nos países em desenvolvimento”. (P. 13) Até ao final de 1992, o governo decidiu reformar fundamentalmente o Sistema Nacional de Educação de Moçambique (SNE) através da descentralização, privatização e reorganização da formação de professores, revitalização das Zonas de Influências Pedagógicas (ZIP), criação de escolas comunitárias, criação de capacidade de intervenção e apoio ao nível das Direcções Distritais, e mudanças curriculares para incluir áreas mais relevantes e métodos de ensino centrados no aluno.

De acordo com Bazo (2011) e Mucavele (2008), desde então, a planificação e a administração do Sistema Nacional de Educação (SNE) evoluíram progressivamente para a descentralização, tornando os órgãos locais e as escolas mais autónomos e responsáveis pela formulação e implementação dos programas. O Ministério da Educação (Min. Ed.) (2000), como citado em Bazo (2011), assinala que o seu mandato consistirá, essencialmente, em coordenar, regular e monitorar as actividades que estão sendo implementadas por órgãos governamentais locais, reduzindo as diferenças regionais e garantindo níveis satisfatórios de desempenho do sistema. O objectivo da reforma educacional, que inclui a descentralização e a reforma curricular, é criar uma atmosfera conducente a uma intervenção mais eficaz dos parceiros sociais, como os parceiros do governo local, membros da comunidade, sociedade civil, organizações nacionais e internacionais, etc. assim como criar um ambiente que é propício para uma abordagem mais centrada no aluno e que melhora a qualidade da educação. Esta ainda é a visão do governo e a prioridade do sector da educação (MEC, 2006, como citado em Bazo, 2011 e em Luyten & Bazo, 2019).

Bazo (2011), com base em Min. Ed. (2004), refere que o sistema escolar descentralizado enfrenta muitos problemas. Desde 1992, factores como a qualidade dos professores, as taxas de abandono, as taxas de transição, o número de turnos de estudo e a proporção de alunos por professor melhoraram apenas marginalmente, permaneceram inalterados ou pioraram. As taxas de conclusão também são menos aprimoradas. De facto, alguns indicadores sugeriram que a expansão das matrículas ocorreu, em alguns casos, à custa da qualidade.

## **2.8. Desafios do sistema educacional em Moçambique**

Como foi mencionado acima e, de acordo com Bazo (2011), o objectivo da descentralização e reforma curricular é fortalecer as escolas para melhorar a aprendizagem. Mas ainda há problemas no sistema educacional. Actualmente, de acordo com Min. Ed. (2004, como citado em Bazo, 2011), a instrução tende a se concentrar no professor ao invés do aluno, e assim dá aos alunos uma oportunidade limitada de aplicar e reflectir sobre determinados conceitos. Uma avaliação realizada em 2004 do ensino de Matemática, Português e Ciências Sociais em várias províncias confirmou estes resultados. Segundo Min. Ed. (2004, p. 20, como citado em Bazo, 2011)

“Os alunos tiveram dificuldades em demonstrar níveis mais elevados de compreensão e habilidades cognitivas. Muitos professores não conhecem os conteúdos das suas disciplinas e não possuem as habilidades necessárias para garantir uma aprendizagem eficaz. Programas de formação de professores em exercício (INSET) foram lançados, mas a sua cobertura é limitada e as condições nas escolas dificultam a aplicação de novas estratégias de ensino (aulas com mais de 80 alunos são comuns em algumas áreas) ”.

De acordo com Bazo (2011) e Mucavele (2008), uma barreira adicional à qualidade é o sistema de promoção semiautomática ou progressão normal, que é a prática de promover os alunos para o ciclo seguinte através de avaliação formativa. O principal objectivo deste sistema é a redução das taxas de repetição e abandono. O estudo realizado por Assis et. al. (1999, como citado em Mucavele, 2008, p. 75) revelou que o desempenho do aluno não melhora necessariamente com a repetição, e o risco de falhar novamente e desistir é alto devido à falta de motivação que resulta do fracasso. Para Takala (2004, como citado em Bazo, 2011) a prática de promoção semiautomática “ torna-se em mais uma medida administrativa de melhoria da eficiência do que uma contribuição significativa para a melhoria da qualidade - esta exige a mudança concomitante de práticas de ensino e avaliação formativa da aprendizagem real do aluno” (p. 9). Esses factores são exacerbados pelas demandas que o currículo impõe aos alunos e professores e por processos de monitoria e avaliação do desempenho escolar relativamente fracos. Não há avaliação integral do aluno e o sistema de monitoria e *feedback* no nível da escola é *ad. hoc*. (Min. Ed, 2004, como citado em Bazo, 2011)

## **2.9. Implementação do currículo em Moçambique**

A planificação curricular para a Educação Geral (primária e secundária) é realizada pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento Educacional (INDE). (Passos, Nahara, Magaia e Lauchande, 2005, como citados em Bazo, 2011 e Mucavele, 2008)

Bazo (2011) refere que o Min. Ed. introduziu a descentralização do desenvolvimento e monitoria curricular. Este sistema permite que 20% do currículo nacional do ensino básico seja “currículo local”, o que implica que esta parte do currículo seja desenvolvida localmente. Esta é uma das principais inovações da “Transformação do Currículo do Ensino Básico em Moçambique”.

Espera-se que o “currículo local” forneça as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. (Passos, Nahara, Magaia & Lauchande, 2005, p. 5, como citados em Bazo, 2011) Os outros 80% do currículo são planificados centralmente pelo INDE e constituem o tronco comum do currículo. Outras inovações incluem (i) um currículo integrado para as sete classes do ensino básico, com conhecimento estruturado por área e não por disciplina, separadamente; (ii) um currículo nacional com um núcleo obrigatório de conhecimento, habilidades e resultados de aprendizagem para todos os alunos do país; (iii) a promoção de ciclos de aprendizagem em vez de anos académicos; (iv) a introdução das línguas moçambicanas como línguas de ensino nas escolas primárias, administradas através de uma abordagem bilingue; (v) a introdução do inglês no 3º ciclo (6º ano) e (vi) a introdução da Educação Moral e Cívica.

## **2.10. Formação de professores em Moçambique**

Em 1992, o governo introduziu uma variedade de novas modalidades, incluindo a educação à distância, para proporcionar mais oportunidades para a formação de professores em serviço (Nakala, 2009, como citado em Bazo, 2011) e criar um sistema sustentável para permitir o desenvolvimento profissional dos professores.

Nos últimos anos, a construção de novas escolas e a formação de professores continuaram sendo a prioridade em resposta à elevada demanda dos estabelecimentos de ensino. Segundo o MEC (2006, como citado em Bazo, 2011), em 2006 existiam 11 Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs), 9 Instituto de Formação de Professores (IFP) e 10 ADPPs (Centros de Formação de Professores não governamentais) destinados a formar professores primários como agentes de mudança para as áreas rurais. Os CFPPs recrutavam candidatos com sete anos de escolaridade e o IFP e ADPPs recrutavam candidatos com dez anos de escolaridade. Guiados por uma Estratégia de Formação de Professores, esforços e novas iniciativas estão sendo feitos para garantir a formação de professores com o objectivo de melhorar a qualidade da educação. Esta estratégia integrava a formação inicial em exercício e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Novas iniciativas incluíram o programa CRESCER (Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos) e a formação à distância de professores com a 10ª classe sem treinamento profissional. O CRESCER é um sistema de desenvolvimento profissional contínuo para professores, baseado nas ZIPs e apoiado pelas Direcções Distritais de

Educação e Instituições de Formação de Professores. O CRESCER consistiu num treinamento participativo, cíclico, em cascata, que podia ser implementado com flexibilidade. As Instituições de Formação de Professores eram responsáveis pela implementação de actividades de formação em cada área do currículo, em estreita colaboração com as escolas e as ZIPs. Além disso, em relação à formação de professores, o Ministério desenvolveu programas de treinamento acelerado para Instituições de Formação de Professores, para que os novos professores pudessem completar seu treinamento inicial em 12 meses e rapidamente assumir posições de ensino nas escolas. Os professores que completassem a décima classe recebiam um ano de treinamento intensivo em serviço, seguido por um ano de prática supervisionada acompanhada de treinamento e apoio em serviço.

Em 2019, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano começa a implementar o novo modelo de formação de professores do ensino primário, que passa a ser 12 + 3 anos. O modelo foi aprovado pelo Governo de modo a garantir a melhoria da qualidade tanto de ensino, bem como do desempenho dos próprios professores. Doze mais três anos significa que o formando deve possuir como habilitação literária a 12ª classe e a sua formação como futuro professor vai durar três anos.

Numa primeira fase, os cursos serão ministrados em apenas 19 instituições de formação de professores, distribuídas nas três regiões do país, nomeadamente Sul, Centro e Norte. Actualmente, existe no país um total de 38 centros de formação, dos quais 27 são Institutos de Formação de Professores e 11 escolas de Professores do Futuro. A introdução do novo modelo de formação nessas instituições será de forma gradual, até 2022. Em 2019 será admitido um total de 1700 candidatos que serão distribuídos pelos diferentes estabelecimentos seleccionados para a formação. O novo modelo tem algumas inovações como a introdução do ensino para pessoas com necessidades educativas especiais.

### **2.11. Líderes escolares num contexto de descentralização da educação**

O sucesso da descentralização no sistema educacional depende, entre outros aspectos, da qualidade da liderança. De acordo com Davis e Ellison (1997, como citados em Bazo, 2002 e Bazo, 2011), o sucesso das reformas é determinado não apenas pela natureza das reformas em si e como elas são implementadas, mas também por uma segunda vaga de reformas - mudanças do

comportamento dos gestores/líderes escolares a todos os níveis. A chave para a plena realização de uma educação eficaz num sistema de educação reformado e reestruturado depende da capacidade dos líderes e seus colaboradores a ministerial, provincial, distrital e escolar. Os líderes eficazes precisam de ter uma compreensão clara de suas próprias habilidades de liderança e gestão num ambiente de descentralização.

Liderança eficaz também é necessária para garantir a eficácia das escolas em um sistema descentralizado, em que a maior responsabilidade é colocada aos gestores/líderes escolares para garantir a qualidade da educação. Beck (1999, como citado em Bazo 2002 e em Bazo, 2011) sugere que, dentro de um sistema descentralizado, um pré-requisito para melhorar as escolas e sua capacidade de ajudar os alunos a aprenderem é que as escolas tenham líderes de alta qualidade que levam a sério seu desenvolvimento contínuo. Num contexto de mudança e transformação os líderes devem ser aprendentes (Marks et. al., 2000 e Silins & Mulford, 2002, como citados em Bazo, 2011).

De acordo com Silins, Mulford e Zarins (2002, como citados em Bazo, 2011), Wohlstetter, Van Kirk, Robertson e Mohrman (1997) relataram suas descobertas de um estudo de escolas que estavam envolvidas na reforma curricular e de ensino. Este estudo concluiu que a gestão descentralizada funciona melhor quando existem condições que apoiam a aprendizagem organizacional e processos de integração. Baseado em seu estudo para a OCDE, Mulford (2003, como citado em Bazo, 2011) descobriu que existem diferentes graus ou modelos de descentralização em diferentes países, bem como para diferentes funções. Ele ressalta que, com a descentralização, o papel administrativo do director evoluiu do professor praticante, com mais funções técnicas e administrativas, para o de gestor em tempo inteiro de recursos humanos, materiais e financeiros, incluindo espaços físicos. Em alguns países, os directores de escola são responsáveis pela qualidade de suas escolas, bem como por todas as questões de pessoal, incluindo contratação e demissão, avaliação de pessoal e negociações sindicais. Em relação ao currículo, Mulford (2003, como citado em Bazo, 2011) descobriu que não existe um modelo estável. Em alguns países, o movimento é voltado para uma autonomia escolar muito maior em questões curriculares, enquanto outros países optaram por um modelo definido centralmente, embora actualmente estejam buscando formas de autorizar e incentivar a diversidade local.

No que diz respeito aos líderes escolares em um contexto descentralizado, Leithwood (2001, como citado em Bazo, 2011) afirma que “a evidência dos efeitos sobre a descentralização de escolas ou gestão baseada em escolas, em suas várias formas, é bastante extensa” (p. 5). Segundo Leithwood, 2001, Leithwood et. al., 2002 e Mulford, 2003, como citados em Bazo, 2011), essa evidência indica que, embora as suposições sobre o papel dos líderes escolares em ambientes descentralizados às vezes descrevam o que realmente acontece na prática, muitas vezes não é toda a história. Estes autores consideram que a descentralização está associada, também, a uma ênfase radicalmente maior em considerações financeiras, menos atenção em providenciar liderança sobre currículo e ensino.

Scheerens, Glas e Thomas (2003) revelam que em países em desenvolvimento factores como políticas escolares orientadas para a realização, liderança educacional, consenso e cooperação entre funcionários, oportunidades de desenvolvimento profissional de pessoal e envolvimento dos pais têm sido estudados com pouca frequência. De acordo com Scheerens (1999, como citado em Scheerens, Glas & Thomas, 2003, p. 253), os estudos que prestaram atenção às variáveis organizacionais e instrucionais da escola mostram que os resultados mostram baixo impacto.

A partir das ideias dos diversos autores, podemos concluir que líderes altamente eficazes são importantes num sistema descentralizado. Portanto, os directores escolares ocupam um papel criticamente importante no sistema educacional e que a sua capacidade de liderança determina, em grande parte, se os elementos-chave da estratégia do sector educacional são bem-sucedidos ou fracassam.

## **2.12. Formação de gestores/líderes escolares em Moçambique**

Em Moçambique foram e estão sendo feitos esforços a fim de melhorar as competências dos gestores/líderes escolares. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em cooperação com a Universidade Pedagógica (UP) e o Secretariado da Commonwealth, realizou programas de formação em exercício de directores de escola. Estes programas incluem: (i) “Melhores Escolas - Materiais de Recursos para Gestores Escolares” (planificação educacional, gestão, administração financeira e liderança); (ii) módulo CRESCER (gestão escolar) e (iii) QnE: manual de apoio ao desenvolvimento da qualidade na escola. O Programa de Apoio ao Sector da Educação (PASE),



apoiado pela Finlândia, formou directores de escolas primárias e secundárias e directores – adjuntos, na Província de Maputo, em metodologia de pesquisa relacionada com o desempenho dos alunos.

Actualmente, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano está a implementar nos IFPs, em todo o país, um conjunto de módulos de formação de gestores escolares, elaborados com o objectivo de harmonizar os materiais de formação que existiam, com base no Regulamento de Formação de Gestores Escolares e no respectivo plano curricular. Outra iniciativa de formação dos gestores escolares é a do programa "Vamos Ler", cujo módulo está sendo implementado em 2000 escolas de ensino bilingue e encontra-se numa fase de avaliação e harmonização.

Finalmente, as universidades públicas implementam programas para o desenvolvimento de competências em gestão escolar. A Universidade Pedagógica oferece cursos de graduação e pós-graduação (Bacharel + 2 anos) em Planificação, Administração e Gestão da Educação. A Universidade Eduardo Mondlane (UEM) oferece cursos de graduação em Organização e Gestão da Educação e de pós-graduação em Administração e Gestão da Educação. Existem instituições privadas de ensino superior que também oferecem cursos da área de administração e gestão escolar.

No entanto, é questionável se esses programas de formação foram ou estão sendo bem-sucedidos. Nhavoto (2004, como citado em Bazo, 2011) conclui que muitos programas de formação careciam de uma abordagem sistémica e sistemática e não mostraram resultados concretos sobre a capacitação de líderes escolares enquanto Nhavoto, Buendia e Bazo (2009) referem que a formação nem sempre tem em conta as diferenças de aptidões e competências e que o impacto da formação a curto e médio prazo não é avaliado - dificultando conclusões concretas sobre a sua eficácia no reforço da capacidade institucional.

Assim, podemos concluir que em Moçambique existem muitas iniciativas para a formação dos gestores a todos os níveis, mas não basta a formação em administração e gestão escolar para se ser um bom gestor dado que isto requer não só as competências técnicas e profissionais, mas também as pessoais.

### 2.13. Aperfeiçoamento escolar

Hopkins, Ainscow & West (1998) definem aperfeiçoamento escolar como um esforço sistemático e sustentável que visa introduzir mudanças nas condições de aprendizagem e em outras condições internas afins numa ou em várias escolas com a finalidade de alcançar os objectivos educacionais eficazes, eficiente e efectivamente. O aperfeiçoamento escolar como uma abordagem para a mudança educacional é baseada em várias assunções:

- *A escola como o centro de mudanças.* Isto significa que as reformas externas devem ser sensíveis a situação de cada escola, ao invés de assumir que todas as escolas são iguais. Isto implica que os esforços do aperfeiçoamento devem adoptar uma perspectiva virada a sala de aula.
- *A abordagem sistemática de mudança.* O aperfeiçoamento escolar é um processo a longo prazo, cuidadosamente planificado e gerido.
- *As “condições internas” das escolas como um foco-chave para a mudança.* Estas não incluem apenas as actividades de ensino - aprendizagem em uso na escola, mas também os procedimentos da escola, o papel de cada um dos seus colaboradores e o uso de recursos que apoiem o processo de ensino -aprendizagem.
- *Definição, selecção criteriosa e eficaz dos objectivos educacionais.* Os objectivos da educação reflectem a missão de uma escola e representam o que a escola em si considera desejável. Para Hopkins et. al. (1998), isto sugere uma definição global e abrangente do desempenho dos alunos ao invés das suas notas nos testes. As escolas também respondem a necessidades de desenvolvimento integral dos alunos, desenvolvimento profissional dos professores e a necessidades da sua comunidade.
- *A perspectiva multinível.* Por mais que a escola seja o centro da mudança, ela não actua isoladamente. A escola está inserida num sistema educacional que deve funcionar de forma colaborativa ou em simbiose se pretender alcançar elevados níveis de qualidade. (Hopkins et. al., 1998) Isto significa que devem ser claramente definidos e comprometidos com o processo do aperfeiçoamento escolar os papéis dos professores, gestores/líderes escolares, governantes, pais e encarregados de educação, pessoal de apoio

(assessores, ensino superior, consultores, etc.) e autoridades locais. Assim, podemos aferir que a perspectiva multinível é sistémica dado que envolve e pressupõe a integração de todas as partes interessadas do processo educativo.

- *Estratégias de implementação integrativa.* Para Hopkins et. al. (1998), isto implica a articulação do topo à base e da base ao topo. Ambas abordagens podem ser aplicadas a diferentes níveis do sistema educativo. Idealmente, a abordagem do topo à base fornece objectivos políticos, uma estratégia global e abrangente assim como planos operacionais. Esta abordagem é complementada pela resposta da base ao topo, envolvendo o diagnóstico, definição de objectivos prioritários e a implementação. Entendemos que a primeira abordagem fornece as linhas mestres, os recursos e uma lista de alternativas; a segunda providencia energia e a implementação baseada na escola.
- *A condução rumo à institucionalização.* A mudança só é bem-sucedida quando se torna parte do comportamento natural dos professores na escola. (Hopkins et. al., 1998) Neste âmbito, concluímos que a implementação em si não é suficiente.

A abordagem de aperfeiçoamento escolar concentra-se nas características organizacionais que apoiam o rendimento ou aproveitamento escolar dos alunos. Esta abordagem também tem foco na natureza do ensino efectivo, devido à relação entre o ensino e o rendimento ou aproveitamento escolar dos alunos (Hopikins et. al., 1998). Neste contexto, estes autores enfatizam os aspectos seguintes:

- *O desempenho dos alunos e os respectivos resultados escolares constituem o objectivo fundamental das reformas educativas.* Fica claro que a razão para o engajamento na inovação e mudanças planificadas é a garantia do progresso dos alunos. Isto sugere uma definição abrangente do conceito rendimento ou aproveitamento escolar do que as simples notas que os alunos adquirem nos testes. Uma escola eficaz é aquela cujos alunos têm um desempenho mais do que o esperado. Como mencionámos anteriormente, o conceito de aperfeiçoamento escolar privilegia a melhoria do desempenho dos professores e dos alunos porque este objectivo educacional reflecte a particular missão da escola e representa o que a escola em si considera como desejável.

- *As características de uma escola eficaz são abertas a modificações feitas pelo pessoal da escola.* A pesquisa sobre “escolas eficazes” sugere que certas condições internas são típicas em escolas que alcançam elevados níveis de rendimento ou aproveitamento escolar dos seus alunos. A literatura, segundo Hopkins et. al. (1998), também está em concordância em dois aspectos: primeiro, que as diferenças no rendimento ou aproveitamento escolar são sistematicamente relacionadas com a variação no clima e cultura escolares; segundo, que a cultura escolar é sugestiva a alterações através de acções concertadas entre os colaboradores da escola. Contudo, estas alterações não são tarefas fáceis. As evidências sugerem que os professores e a escola têm maior controlo do que pudessem imaginar, tendo em conta a sua habilidade para mudar a situação actual.
- *O processo de ensino - aprendizagem é o primeiro foco dos esforços do aperfeiçoamento escolar.* Embora em muitos países o currículo seja cada vez mais imposto pelas autoridades centrais, existem oportunidades para os professores serem discretos no uso das estratégias de ensino. Segundo Hopkins et. al. (1998), actualmente é evidente que o conteúdo de uma aula e o uso apropriado das estratégias de ensino podem incrementar o rendimento ou aproveitamento escolar dos alunos. O objectivo principal do aperfeiçoamento escolar é para os professores profissionalmente flexíveis, que podem seleccionar, de um vasto repertório de modelos de ensino, a abordagem adequada a uma particular área de conteúdo, idade e habilidade dos seus alunos.
- *Os dois elementos-chave do desenvolvimento do pessoal são o workshop e o local de trabalho.* O *workshop*, que é equivalente a melhor prática nos cursos tradicionais de formação em exercício (INSET), é onde os professores adquirem compreensão e entendimento, vêem demonstrações das estratégias de ensino que desejam adquirir e apreender e têm a oportunidade para praticá-las num ambiente ameno e sem ameaças. (Hopkins et. al., 1998) Porém, se os professores desejarem transferir estas habilidades para o local de trabalho – a sala de aula e a escola – é necessário que haja apoio no seu trabalho. Isto implica mudanças na organização do desenvolvimento do pessoal nas escolas. Particularmente, isto significa a oportunidade para a prática imediata e sustentável, colaboração e orientação em pares dos professores.

- *Uso do conhecimento sobre a eficácia escolar e da sala de aula para o propósito do desenvolvimento da escola.* A pesquisa sobre eficácia escolar providenciou indicações claras sobre as características de culturas escolares eficazes (Hopkins et. al., 1998). A mesma pesquisa é muito específica em detalhar as estratégias de ensino que conduzem ao incremento do rendimento ou aproveitamento escolar dos alunos. No entanto, este conhecimento sobre estratégias de ensino eficazes não tem sido posto em prática. Igualmente, de acordo com Hopkins et. al. (1998), estratégias para o aperfeiçoamento escolar, que focalizam lentamente os processos da escola como um todo, sem conteúdo com substância, ou aquelas preocupadas com inovações curriculares singulares ou práticas de ensino isoladas ao invés do desenvolvimento da escola como um todo, estão sujeitas a fracasso. Neste contexto, o aperfeiçoamento escolar deve ser visto como desenvolvimento da escola como um todo; pressupõe atendimento às características da cultura, estratégias e processos de desenvolvimento da escola.

#### **2.14. Práticas de ensino**

A pesquisa educacional sobre as práticas de ensino e aprendizagem tem um enfoque relativamente antigo. Porém, é necessário que se dê uma continuidade em virtude das mudanças no contexto educacional actual. A nível do ensino básico as práticas de ensino centram -se na observação, uso de mapas, figuras, outros meios e métodos de ensino de modo a demonstrar a realidade para o aluno. Para isso, é importante que estejam organizadas todas as condições materiais e que os métodos de ensino estejam bem definidos. De acordo com Nérici (1991) e Libâneo (1994), as práticas de ensino expressam a ideia de um caminho a ser seguido, algo estruturado e organizado. Para estes autores, as práticas de ensino apresentam as seguintes características comuns: envolvem conjunto de acções a serem seguidas de uma forma lógica e estruturada; determinam as formas de comunicação e de relacionamento durante a aula e estabelecem regras sobre o saber ser e saber estar e saber fazer na aula.

Segundo Libâneo (1994), os métodos de ensino são classificados em cinco (5) categorias, nomeadamente: método de exposição pelo professor, método de trabalho em grupo, método de elaboração conjunta, método de trabalho independente e actividades especiais. Desta classificação metodológica, segundo Libâneo (1994), podemos considerar que os métodos de

trabalho em grupo, elaboração conjunta, trabalho individual e actividades especiais são os que melhor se enquadram na aprendizagem activa, pois permitem a participação activa do aluno na aula.

Outros autores (ex. Hopkins et. al., 1998; Bazo, 2011; e Luyten e Bazo, 2019; Scheerens, Thomas & Glass, 2003) também discutem aspectos relativos a práticas de ensino. De acordo com Hopkins et.al. (1998), a literatura disponível sugere a existência de três vias para analisar as práticas da sala de aula, que são as seguintes:

- *Modelos de ensino*. Aqui, as abordagens de ensino são definidas em termos de abordagens distintas, incluindo especificações operacionais referentes ao que as abordagens envolvem.
- *Habilidades*. Esta abordagem vê o ensino como uma tarefa complexa que pode ser analisada para examinar elementos particulares.
- *Arte*. A partir desta perspectiva, o ensino é visto como uma actividade criativa envolvendo o uso de um repertório de respostas resultantes da experiência e refinada em resposta à nova situação.

Segundo Joyce, Showers & Rolheiser-Bennet (1986, como citados em Hopkins, 1998), as pesquisas sobre práticas de ensino revelam evidências impressionantes sobre a eficácia de uma variedade de práticas inovadoras:

- *Abordagens de aprendizagem cooperativa*, representando modelos sociais de ensino, mostram a dimensão dos efeitos, de modesta a mais elevada. Quanto mais complexos forem os resultados – pensamento criativo, resolução de problemas, habilidades sociais e atitudes – mais elevada é a dimensão dos efeitos.
- *Modelos de processamento da informação*, especialmente o uso de organizadores avançados da informação e mnemónicos, produzem efeitos da modesta a substancial dimensão.
- *Ensino sintético e não - direccionado* estimula e aumenta a criatividade dos alunos, incentiva o auto conceito assim como influencia o rendimento ou aproveitamento escolar em áreas básicas, rebuscando a informação.

- *Instrução dirigida*, sendo como exemplos os modelos de comportamento de família, produz efeitos modestos no rendimento escolar e, posteriormente, influencia a atitude para a aprendizagem.
- Quando estes modelos são combinados, têm um potencial elevado para o aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos.

Hopkins et. al. (1998) consideram que a literatura sobre efeitos do ensino está repleta de pistas e táticas necessárias para ensino eficaz. Por exemplo, Doyle (1985, como citado em Hopkins et. al., 1998) argumenta que estudos sobre os efeitos do ensino na sala de aula têm geralmente apoiado a abordagem direccionada e estruturada da instrução. Estes estudos concluíram que os alunos têm maior rendimento escolar quando o professor:

- Enfatiza os objectivos académicos, tornando-os explícitos, e espera que os alunos sejam capazes de abordar o currículo.
- Organiza cuidadosamente, sistematiza e sequências as experiências curriculares.
- Explica claramente e ilustra o que os alunos devem aprender.
- Apresenta frequentemente questões directas e específicas para monitorar o progresso dos alunos e verifica a sua compreensão.
- Cria diversas oportunidades para os alunos praticarem e providencia feedback para garantir o sucesso dos alunos; corrige os erros e autoriza os alunos a usar uma habilidade até que seja totalmente aprendida ou automatizada.
- Revê regularmente e responsabiliza os alunos para o trabalho.

Neste contexto, concordamos com Hopkins et. al. (1998), que concluem que nesta perspectiva, o professor promove a aprendizagem dos alunos sendo activo na planificação e organização do seu ensino, explicando aos alunos o que vão aprender, preparando ocasiões para a prática guiada, monitorando o progresso, providenciando o feedback e apoiando os alunos na compreensão das actividades de aprendizagem e responsabilidade na sua realização. Contudo, existem outras abordagens relativas a práticas de ensino que dão primazia ao ensino centrado no aluno. Estas abordagens defendidas por vários autores (ex.: Rudduck, 1985, como citado em Hopkins et al.,

1998; Scheerens, et. al., 2003; Geijsel, 2006, como citado em Bazo, 2011 e em Luyten & Bazo, 2019) consideram que o ensino centrado no aluno requer novas habilidades tanto dos professores quanto dos alunos e pressupõe responsabilidades acrescidas dos professores e dos alunos. Em relação às habilidades, apontam:

*Novas habilidades para muitos professores:*

- Mais discussão que instrução;
- Professor como facilitador neutro;
- Discurso do professor reduzido a aproximadamente 15 por cento do total do discurso na sala de aula;
- O professor faculta material de diferentes disciplinas;
- Novas formas de avaliação.

*Novas habilidades para muitos alunos:*

- Discutir, menos argumentação ou debate;
- Ouvir e falar com outros colegas, não somente com o professor;
- Tomar iniciativa em contribuir – não somente sob indicação do professor.

A partir dos aspectos supramencionados referentes ao ensino centrado no aluno, podemos concluir que esta abordagem é baseada na teoria construtivista de aprendizagem. Nesta abordagem, os alunos aprendem e constroem o seu conhecimento através da leitura, reflexão, experimentação e colaboração. Trata-se de uma abordagem emancipatória e que promove a liberdade dos alunos porque encoraja a independência do pensamento e argumentação no seio dos alunos assim como estimula a experimentação e o recurso ao julgamento por parte do professor. Hopkins et. al. (1998) assumem que é neste âmbito que eles advogam o uso de “modelos de ensino” como uma estratégia para o aperfeiçoamento escolar.



## **2.15. O impacto dos líderes escolares: desenvolvimento profissional e mudanças nas práticas de ensino**

O desenvolvimento profissional dos professores “depende das características dos próprios professores e também das características do ambiente em que os professores trabalham e funcionam” (Geijsel, 2001, p. 40). Dentro do contexto da inovação educacional, o desenvolvimento profissional é definido como o processo no qual os professores adquirem novos conhecimentos, habilidades e valores para a melhoria constante da qualidade de seus serviços (Kwakman, 1999; Geijsel, 2001; Hoyle & John, 1995; e Kwakman, 2003, como citados em Bazo, 2011 e em Luyten & Bazo, 2019). Para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, são identificadas quatro categorias de actividades que estimulam a reflexão e a interacção: (i) a leitura - acompanhando os novos desenvolvimentos no campo profissional; (ii) fazer e experimentar - colocar em prática desenvolvimentos e "insights"; (iii) reflexão - reflexo do próprio desempenho; e (iv) colaboração - cooperação em políticas e assuntos práticos (Kwakman, 1999; Geijsel, 2001; e Kwakman, 2003, como citados em Bazo, 2011 e em Luyten & Bazo, 2019). As três primeiras categorias referem-se ao nível individual de aprendizagem e a última refere-se ao nível de aprendizagem colaborativo.

Em relação ao desenvolvimento profissional, Geijsel, Slegers, Stoel e Kruger (2009, como citados em Bazo, 2011) definem a aprendizagem profissional como a participação de professores em uma variedade de actividades de aprendizagem dentro do contexto escolar. Eles examinam a participação dos professores na (i) aprendizagem não reflexiva - manter-se actualizado (ou colectar novos conhecimentos e informações) e inovação (prática modificada); e (ii) aprendizagem reflexiva - experimentação e prática reflexiva. A inovação substituiu a colaboração mencionada nos trabalhos de Kwakman (1999, citado em Bazo, 2011). No entanto, Geijsel, Slegers, Stoel e Kruger (2009, como citados em Bazo, 2011) sugerem que nem toda aprendizagem de professores promove o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento escolar.

Os professores ganham experiências de aprendizagem realizando várias actividades de desenvolvimento profissional e assimilando novos conhecimentos, novas habilidades e novos valores, que dizem respeito principalmente a tarefas didácticas e pedagógicas e ao conteúdo

(Clement & Vandenberghe, 2000; citados em Bazo, 2011). Sillins e Mulford (2002, como citados em Bazo, 2011 e Luyten & Bazo, 2019) consideram que o processamento do conhecimento pelos indivíduos enquanto resolvem os problemas como um colectivo, leva a mudanças nos valores, crenças e normas que resultam no desenvolvimento de uma cultura única de aprendizagem. Geijsel, Sleegers, Stoel e Kruger, 2009, como citados em Bazo, 2011) vêem a aprendizagem do professor como um processo construtivo e social e culturalmente situado. De acordo com esses autores, a participação de professores em uma variedade de actividades profissionais dentro da escola influencia tanto o desenvolvimento profissional quanto o desenvolvimento da escola e contribui de forma significativa para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Outra conclusão desses autores é que a liderança transformacional conta para os professores. O comprometimento dos professores e sua participação em actividades de aprendizagem profissional aumentam quando eles experimentam práticas de liderança transformacional. Geijsel e seus colegas descobriram que “ao iniciar e identificar a visão, os líderes escolares podem reforçar a identificação pessoal e social dos professores com a escola, esclarecer o estabelecimento de metas pessoais e aumentar a confiança dos professores em sua capacidade de mudar sua própria prática. Através de apoio e consideração individual a professores, os líderes escolares podem vincular as necessidades actuais dos professores às metas organizacionais e à missão da escola” (Geijsel, Sleegers, Stoel & Kruger, 2009, p. 419, como citados em Bazo, 2011). Em seguida, eles sugerem que, para serem eficazes, os líderes escolares precisam de usar uma combinação de comportamentos de liderança transformacional.

#### **2.16. Mudança de práticas de ensino (abordagem centrada no aluno e métodos participativos)**

Em Moçambique, a abordagem centrada no aluno é uma inovação no novo currículo das escolas primárias. Antes do novo currículo, o ensino tendia a ser centrado no professor e centrado na memorização e nos procedimentos mecanizados, em vez de desafiar os alunos a demonstrarem todas as suas habilidades e capacidades (Assis et. al., 1992, citado em Mucavele, 2008; Passos, 2009). Segundo Kwakman (2003, como citado em Bazo, 2011), nas novas percepções teóricas, a aprendizagem é concebida como uma actividade activa, construtiva, colaborativa e ligada ao contexto. Essa ideia está em consonância com a observação de Terwel (1999), citada em Mucavele (2008), que “como consequência de muitos anos de estudo, os pesquisadores agora

sabem que aprender através da interacção é uma opção promissora. Sob certas condições e certos propósitos, formas de aprendizagem cooperativa provaram ser motivadoras e efectivas ”(p. 78). Middlewood e Burton (2001, como citado em Bazo, 2011) referem que uma abordagem de aprendizagem centrada no aluno se destina a encorajar os alunos a assumirem mais responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Para McLaughlin (1997, como citado em Bazo, 2011), "A teoria actual sustenta que os alunos aprendem melhor quando têm a oportunidade de construir activamente seu próprio conhecimento" (p. 149). Promover esse tipo de aprendizagem requer que os professores adoptem uma nova abordagem pedagógica que implica o conhecimento especializado de determinadas disciplinas, a fim de criar ambientes estimulantes de aprendizagem que respondam aos interesses e questões do aluno (Kwakman, 2003; Van den Akker, 2003, como citados em Bazo, 2011). Entendemos que numa abordagem centrada no aluno, os professores actuam como facilitadores. No entanto, segundo Scheerenset (2007, p. 203 e “D’Agostino, 2000, como citados em Bazo, 2011), as mais abordagens centradas no professor funcionam melhor para os alunos da primeira e segunda classes enquanto uma abordagem mais avançada e centrada no aluno funciona melhor na 4ª classe. Eles afirmam que o ensino orientado para o construtivismo e as abordagens de ensino directo mais tradicionais poderiam ser vistos como estratégias que os professores possam aplicar de forma diferenciada. “Em outras palavras, pode ser mais proveitoso ver essas abordagens como complementares, dependendo da sua eficácia em aspectos da situação de ensino, do que abordá-las como estratégias totalmente concorrentes.” (P. 203)

De acordo com Marsh e Willis (1999), a liderança do director é fundamental para a mudança construtiva do currículo, incentivando a planificação colaborativa do currículo. Os líderes escolares podem influenciar os professores a mudar suas práticas de ensino, promovendo a aprendizagem profissional dos professores. Estudos relacionados com a aprendizagem profissional de professores e prática de ensino orientada para os alunos (Sleegers, Bolhuis e Geisel, 2005; Toole & Louis, 2002, como citados em Bazo, 2011), bem como sobre aprendizagem organizacional e escolas como organizações aprendentes (Silins, Mulford, & Zarins, 2002, como citados em Bazo, 2011) concluíram que a aprendizagem profissional dos professores pode ser influenciada pelas condições organizacionais da escola, como a tomada de decisão participativa, formação de equipas, colaboração de professores e liderança transformacional.

## 2.17. Autoavaliação e avaliação por outrem

Os conceitos acima são importantes para percebermos como a autoavaliação e a avaliação por outrem feita pelos gestores da escola contribui para o processo de ensino aprendizagem. Por definição, *a autoavaliação* é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio sujeito toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva. “É a actividade de auto controlo reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende” (Hadji, 1997, p. 95).

A autoavaliação é um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz. Note-se que a distinção entre o autocontrolo e a metacognição assenta em que a segunda é consciente e reflectida, enquanto a primeira é uma componente natural da acção, é tácita e espontânea, sendo parte constituinte das acções complexas que o ser humano leva a cabo (Nunziati, 1990). O objectivo da autoavaliação é fazer do próprio sujeito capaz de fazer a sua autocorreccção, sendo para isso necessário compreender o erro para criar condições para o ultrapassar (Hadgi, 1997).

Se a autoavaliação passa por um processo consciente de reflexão sobre o que o sujeito está a fazer e como está a fazer, enquanto faz, o gestor terá de desenvolver a capacidade de auto-questionamento. O auto-questionamento por parte do gestor pode ocorrer oralmente aquando das suas actividades curriculares. Estas poderão ser ou não resultantes de instrumentos formais de avaliação. Em vez de registar juízos de valor, que pouco ou nada contribuem para a aprendizagem (por exemplo, “confuso”, “excelente”, “vago”, “não responde ao pedido”), o gestor poderá aproveitar mais uma ocasião para construir contextos favoráveis ao desenvolvimento de uma postura auto reflexiva (por exemplo, “o que me levou a escolher esta estratégia?”, “porque é que a solução a que cheguei não responde ao problema inicialmente colocado?”).

Entretanto, *a avaliação por outrem* é um processo reflexivo segundo o qual o sujeito toma consciência (do erro) das suas acções a partir das acções dos terceiros. Ou seja, na avaliação por outrem, o auto questionamento é impulsionado pelas acções dos outros. No presente caso, consideramos que a avaliação por outrem feito aos gestores é estimulada pelos agentes externos ao gestor (que podem ser os pais ou encarregados de educação, os professores, os alunos, etc.). Em suma, consideramos que a autoavaliação é um processo reflexivo “singular” e interno, ao

passo que a avaliação por outrem é de igual forma um processo reflexivo “singular” e externo cuja finalidade é assegurar a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

### **Resumo**

Neste capítulo tínhamos a pretensão de discutir os conceitos, teorias, tipos, estilos, práticas e abordagens da liderança apresentados na literatura especializada. De entre vários conceitos, o capítulo apresentou a liderança transformadora ou modelos transformacionais de liderança (visão e objectivos, estrutura, cultura, apoio individualizado, estímulo intelectual e expectativas do desempenho), comparando-a com a liderança transaccional. O presente capítulo abordou ainda os conceitos de aperfeiçoamento escolar e práticas de ensino. Dada a abordagem metodológica do presente estudo, este capítulo também discutiu os conceitos de autoavaliação e avaliação por outrem.

## CAPÍTULO III: METODOLOGIA

O capítulo 3 apresenta e discute a metodologia usada na presente pesquisa com destaque para a abordagem metodológica, a população e a amostra, os instrumentos de recolha de dados, a própria recolha de dados e a respectiva estratégia de análise. O mesmo capítulo faz menção a questões éticas.

### 3.1. Abordagem metodológica

A natureza do tópico de pesquisa promove a adopção de uma abordagem combinada utilizando técnicas quantitativas e qualitativas. Assim, este estudo teve uma forma de pesquisa tanto qualitativa quanto quantitativa. Krathwohl (1998) define pesquisa qualitativa, como aquela que descreve fenómenos em palavras em vez de números ou medidas e geralmente usa indução para determinar o que é importante nos fenómenos. Embora a pesquisa quantitativa seja aquela que descreve fenómenos em números e medidas em vez de palavras; o foco da pesquisa geralmente é predeterminado e deduzido da pesquisa anterior. A utilização desta combinação de abordagem de pesquisa permitiu-nos obter a imagem mais completa da situação, incluindo características contextuais importantes.

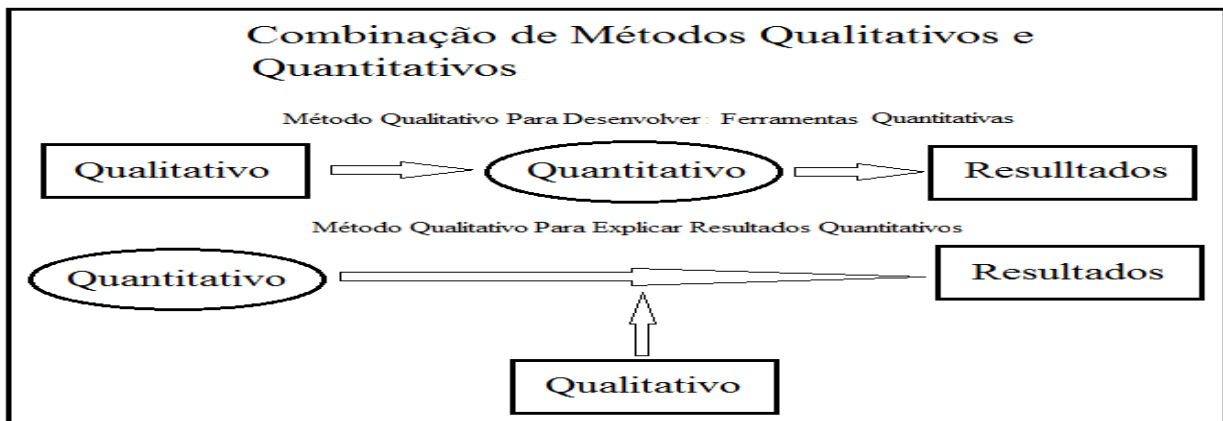


Figura 3.1: Combinação de Métodos Qualitativos e Quantitativos (Perez-Stable, Stewart, & Napoles-Springer, como citados em Bazo, 2002, p.6).

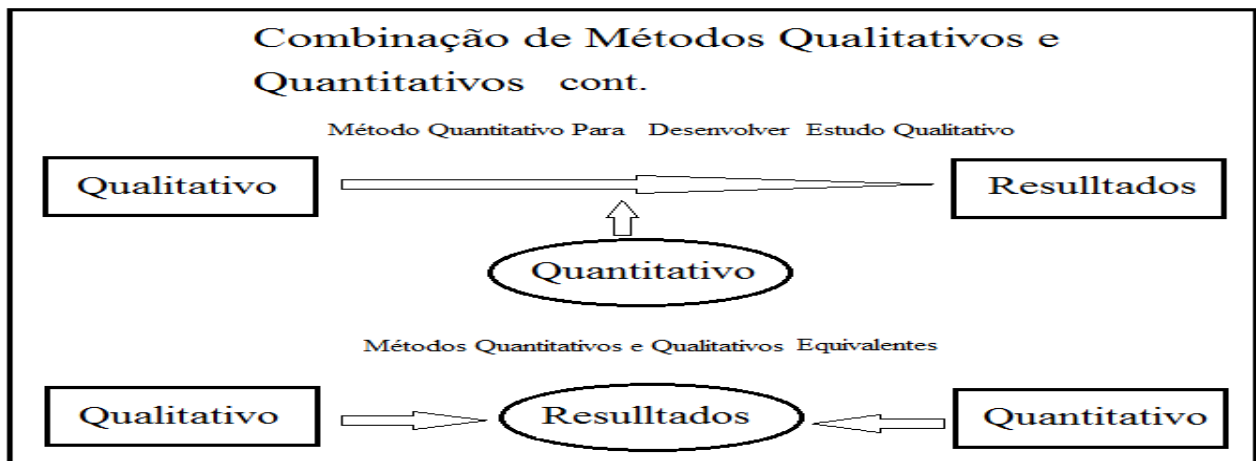


Figura 3.2: Combinação de Métodos Qualitativos e Quantitativos (Perez-Stable, Stewart, & Napoles-Springer, como citados em Bazo, 2002, p.6).

Na combinação de métodos da presente pesquisa, recorreremos ao método qualitativo para explicar resultados quantitativos. A pesquisa qualitativa tem um sentido amplo, pode ser definido como uma metodologia que produz dados a partir de observações extraídas a partir de estudos das pessoas, lugares ou processos pelos quais o observador procura estabelecer uma relação directa para compreender os fenómenos estudados, faz uma interpretação dos dados é mais subjectiva e pretende compreender cada caso que pode ocorrer, e a pesquisa quantitativa pretende a confirmação estatística de sua predefinição.

Os dados quantitativos, por sua vez, são objectivos, visto que os resultados estatísticos não dependem da opinião do pesquisador (Hair, 2005, p. 104). Quanto aos objectivos, esta pesquisa é descritiva, pois descreve uma situação específica e busca formas de explicação e mensuração por meio do uso de estatísticas descritivas (Hair, 2005, p. 83). Os estudos descritivos pretendem fazer descrições de fenómenos ou características associadas à população-alvo, estimar as proporções de uma população que tenha estas características, assim como buscar associações entre diferentes variáveis (Cooper, 2003, p. 136).

### 3.1.1. População e amostra

O termo “população” é aplicado em pesquisas para mencionar “a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo” (Silva & Menezes 2005: 32). O objecto da pesquisa restringiu-se à uma escola pública. Os sujeitos da pesquisa são:

O director, adjunto pedagógico, chefe da Secretaria e professores da Escola Primária Completa Av. das FPLM na cidade de Maputo.

Em relação à amostra, que “ocorre quando a pesquisa não é censitária, isto é, não abrange a totalidade dos componentes do universo, surgindo a necessidade de investigar apenas uma parte dessa população” (Marconi & Lakatos, 2011: 108), a pesquisa adoptou uma amostragem não probabilística do tipo intencional. Deste modo, a amostra desta pesquisa foi constituída por 1 director, 1 adjunto - pedagógico, 1 chefe da secretaria e 7 professores, que totalizaram 10 indivíduos que reuniram dados relevantes para a pesquisa.

**Tabela 3.1:**Público-alvo da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	POPULAÇÃO	AMOSTRA
<b>DIRECTOR</b>	1	1
<b>COORDENADORES PEDAGÓGICOS</b>	7	1
<b>FUNCIONÁRIOS DA SECRETARIA</b>	6	1
<b>PROFESSORES</b>	58	7
<b>TOTAL GERAL</b>	72	10

**Fonte:** Direcção Pedagógica

### 3.1.2. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados, foram usados os seguintes instrumentos: inquérito por questionário, entrevista e observação de modo a obter informações claras acerca do problema. Os dados colectados são predominantemente descritivos.

#### *Questionário*

De acordo com Collis; Hussey (2005), um questionário é uma lista de perguntas cuidadosamente estruturadas, escolhidas após a realização de vários testes, tendo em vista extrair respostas confiáveis de uma amostra escolhida. O objectivo é revelar o que um grupo seleccionado de participantes faz, pensa ou sente. Nesta ordem de ideia, foram administrados questionários, sendo



para o director, coordenador pedagógico, chefe da secretaria, e para os professores. A utilização do questionário foi com o intuito de obter respostas dos respondentes às mesmas perguntas, de modo que pudéssemos descrever, comparar e relacionar a influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Os questionários foram adaptados, a partir dos estudos Liderança Multifatorial (*Multifactor Leadership Questionnaire* - MLQ) na sua versão mais recente (Formulário 5X) de 2004, o qual foi desenvolvido por Bruce J. Avolio, e Bernard M. Bass principalmente no concernente a práticas de liderança, e Bazo (2011), que é referente a práticas de ensino. Os referidos questionários são compostos por perguntas fechadas, usando a escala de frequência de Libera de 1 a 5, onde 1 = Discordo fortemente, 2 = Discordo 3 = Indeciso, 4 = Concordo e 5 = Concordo fortemente.

O questionário foi entregue pessoalmente pela autora, em papel, para cada um dos respondentes, adoptando-se à segregação da população entre líderes e liderados. Optou-se pela entrega em papel e não pela utilização de respostas via *website*, visto que nem todos os colaboradores da pesquisa possuem acesso liberado pela organização à internet, o que poderia resultar em baixos índices de retorno de resposta e conseqüente prejuízo à presente pesquisa.

- ***Entrevista***

A entrevista é uma fonte de informação que permite a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, de modo que o pesquisador possa desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam fenómenos do mundo (Richardson, 2003).

A entrevista é um instrumento de recolha de dados com inúmeras vantagens, pois “é uma técnica em que o investigador se apresenta diante do entrevistado e lhe formula perguntas com o objectivo de obter informações que interessam a investigação”, (Gil, 2008: 33). A entrevista permitiu obter informações de uma forma interactiva.

Assim, nesta pesquisa, para além do questionário, foi privilegiada a entrevista como outro instrumento de recolha de dados. Esta visava colectar experiências, sentimentos, opiniões e percepções dos entrevistados sobre o problema apresentado, uma vez que, segundo Richardson (2003), a entrevista semi- estruturada permite a revelação de determinados aspectos referentes à

matéria em estudo, que o investigador possa não ter pensado e por via disso, complementam a informação obtida no questionário e nas leituras. Deste modo, as entrevistas foram dirigidas ao Director, director adjunto e aos professores para se ter informações acerca das práticas de ensino predominantes na EPC Av. das FPLM.

- ***Observação***

Segundo Ludke e André (1986), a observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa. Na verdade, é uma técnica de recolha de dados, utilizando os sentidos, de forma a obter informação de determinados aspectos da realidade. Obriga o investigador a um contacto mais directo com a realidade, ajudando-o a identificar e a obter provas a respeito de objectivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento (Lakatos & Marconi, 2011; Santos 1999, 2002).

Quer a observação seja estruturada ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e depois interpretar os dados recolhidos. Como vantagens para esta técnica, podemos referir o facto de a observação permitir chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos” e a experiência directa ser melhor para verificar as ocorrências (Ludke & André, 1986), ou ainda o permitir a evidência de dados que não seriam possíveis de obter nas respostas a questionários (Lakatos & Marconi, 2011). Na presente pesquisa, a observação baseou-se na assistência às aulas e nas actividades dos gestores/líderes escolares, com recurso a guiões de observação e de assistência as aulas.

### **3.2. Análise de dados**

Os dados quantitativos recolhidos foram tratados estatisticamente através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), para apurar as frequências das respostas. Para uma pré-análise dos dados e apresentação gráfica destes, optou-se pela utilização do *software* Microsoft Excel. Dentro desta linha de actuação, Quivy e Campenhoudt (1998) referem que “Apresentar dados sob expressões gráficas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações. Por outro lado, faremos uma análise qualitativa do discurso dos entrevistados.

Como não possuíamos nenhum quadro categorial de análise pré-estabelecido, à medida que fomos transcrevendo as entrevistas, começaram a destacar-se certos padrões que nos

possibilitaram a construção de categorias emergentes, que serão identificadas na secção seguinte do presente estudo. A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar. A maior diversidade e integração de métodos produzem uma maior confiança nos resultados (Santos, 1999, 2002). Segundo Denzin (1978), citado em Merriam (1998), a racionalidade desta estratégia reside no facto de se poder atingir o melhor de cada um dos métodos, pois que os defeitos de um método são, muitas vezes, os pontos fortes de outro, pelo que a combinação de métodos permite ultrapassar as suas deficiências específicas

**Tabela 3.2** Alinhamento entre os objectivos específicos, perguntas de pesquisa, instrumentos de recolha de dados e estratégias e procedimentos de análise de dados

Objectivos específicos	Perguntas de pesquisa	Questionário		Entrevista com Gestores / Líderes e Professores	Observação	Estratégias e procedimento de análise de dados
		Gestores/Líderes	Professores			
1. Caracterizar os tipos, estilos, abordagens e práticas de lideranças prevaletentes na EPC Av. das FPLM.	1. Quais são as características dos tipos, estilos, abordagens e práticas de liderança predominantes na EPC Av. das FPLM?	Práticas de liderança  Secção 1A (1 - 45)	Práticas de liderança  Secção 1B (1 - 45)			Estatística descritiva
2. Descrever as práticas de ensino predominantes na EPC Av. das FPLM;	2. Como se caracterizam as práticas de ensino predominantes na EPC Av. das FPLM?	Práticas de ensino  Secção 2 (1 - 5)	Práticas de ensino  Secção 2B (1 - 5)	Práticas de ensino  Apêndice c	Guião de observação de assistência às aulas	Estatística descritiva e resumo teórico
3. Discutir a influência dos tipos, estilos, abordagens e práticas de liderança prevaletentes na EPC Av. das FPLM no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.	3. Em que medida os tipos, estilos, abordagens e práticas de liderança prevaletentes na EPC Av. das FPLM influenciam o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem?			Práticas de ensino  Apêndice c. (pergunta 10)	Guião de observação de actividades dos gestores e guião de assistência às aulas	Resumo teórico

### **3.3. Questões Éticas**

As situações práticas da vida onde as relações entre as pessoas estão ocorrendo necessitam de diretrizes efectivas que determinam o caminho a ser seguido e, a ética se mostra como um dos elementos relevantes nestas circunstâncias. Os códigos, as normas, os princípios e, as tradições são os critérios que se propõem a dirigir a acção humana (Padilha, 2005). Para garantir o anonimato dos entrevistados e confidencialidade não foram incluídas questões sobre a identificação pessoal.

Para o início da pesquisa, foi requerido uma credencial à FACED, e logo após a concessão da autorização, a mesma foi anexa ao projecto e apresentada ao director da escola, adjunto-pedagógico, chefe da secretaria, bem como aos professores de forma a garantir e ilustrar aos inquiridos que a informação que fornecerem será simplesmente para efeitos académicos.

### **3.4. Validade e fiabilidade**

Os instrumentos de recolha de dados eram constituídos por um protocolo de entrevistas para a Direcção e professores. A validação do conteúdo das entrevistas serviu para demonstrar a importância profunda do instrumento na abrangência dos conteúdos que supostamente cobrem a função dos objectivos da pesquisa.

Na elaboração das perguntas, tomou-se em consideração o conteúdo conceptual com o objectivo de se verificar e compreender com profundidade a influência dos diferentes estilos de liderança nas escolas. A validação conceptual serviu para testar a clareza das perguntas em termos de construção e estruturação através de guia de questionários desenhados por especialistas da área.

Quanto à fiabilidade, os instrumentos acima referenciados: observação, questionário e entrevista tinham o objectivo de cobrir com profundidade e abrangência os conteúdos sobre influência dos estilos de liderança. A validação conceptual foi usada para:

- Clarificar as perguntas e estrutura do questionário;
- Identificar perguntas redundantes;
- Eliminar ambiguidade e dificuldades na formulação; e

- Repensar nas estratégias de exploração da amostra.

### **3.5. Limitações**

Para aumentar a validade e a fiabilidade dos instrumentos estava previsto um estudo piloto numa escola com o objectivo de determinar se os instrumentos a serem desenvolvidos seriam apropriados ou ambíguos, o que não foi possível devido ao factor tempo, constrangimento que surgiu durante a supervisão.

Embora tenha feito a pesquisa na escola onde trabalho há bastante tempo, aquando da realização do trabalho de campos, notáveis foram as dificuldades enfrentadas. Não foi fácil entrevistar os elementos da direcção pedagógica daquela escola nos dias previstos por razões de lotação na agenda. De igual forma, a mesma dificuldade também foi manifesta por alguns colegas (professores). Para superar essas dificuldades tivemos que remarcar as entrevistas para outro dia (facto que contribuiu para que levássemos muito tempo na recolha dos dados).

### **Resumo**

O capítulo 3 apresentou e discutiu a metodologia usada na presente pesquisa com destaque para a abordagem metodológica, a população e a amostra, os instrumentos de recolha de dados, as estratégias de recolha e análise de dados e abordou questões éticas.

## **CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa e, para tal, o mesmo está subdividido em 3 partes. A primeira parte apresenta e analisa as estatísticas descritivas sobre as respostas dos dados dos questionários dos gestores/líderes e professores sobre os estilos e abordagens de liderança prevalentes na EPC Av. das FPLM no processo de ensino e aprendizagem. A segunda parte apresenta e discute as estatísticas descritivas acerca das respostas dos dados do questionário referente às práticas de ensino e descrição da entrevista e observação das práticas de ensinamentos predominantes na escola. Na terceira parte são apresentadas e analisadas as descrições das respostas da entrevista em relação à influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

### **4.1 Estilos e abordagens de liderança prevalentes na perspectiva dos gestores/líderes e professores**

Nesta secção, através da autoavaliação e avaliação por outrem, com recurso a questionários, pretendíamos saber do director, adjunto-pedagógico, chefe de secretaria e professores, qual era o estilo de liderança comumente usado na gestão da EPC Av. das FPLM da Cidade de Maputo.

#### **4.1.1 Resultados dos questionários**

Nesta secção apresentamos os resultados do questionário administrado ao director, adjunto-pedagógico, chefe de secretaria e aos professores, com base na pergunta de pesquisa seguinte:

*Quais são os tipos, estilos, abordagens e práticas de liderança prevalentes na gestão da EPC Av. Das FPLM “C”?*

A tabela 4.1 mostra os dados relativos às respostas dos gestores/líderes escolares e professores sobre os estilos de liderança predominantes na EPC Av. das FPLM.

**Tabela 4.1:** Média das respostas dos gestores/líderes escolares e professores sobre as abordagens de liderança predominantes na EPC Av. das FPLM

<b>Entrevistados</b>	<b>L.Transformacional</b>	<b>L. Transacional</b>
<b>Gestores/Líderes</b>	3,68	3,12
<b>Professores/Liderados</b>	3,54	3,05
<b>Média global</b>	3,61	3,08

Os dados da Tabela 4.1 mostram que a liderança transformacional situa-se na primeira posição, com uma média de 3,61. De acordo com os seus gestores/líderes e professores/liderados, na escola em estudo predomina a liderança transformacional. Apesar disso, a diferença das médias entre a liderança transformacional e a transacional não é significativa. Portanto, estes resultados remetem a pesquisa a uma abordagem da teoria situacional que é adoptada pelos líderes, porquanto eles procuram ajustar-se ao contexto deixando de ser meros implementadores de regras e leis governamentais como acontece em muitas escolas (Mucavele, 2008; Bazo, 2011).

A tabela 4.2 apresenta as médias das respostas relativas aos segmentos da liderança.



**Tabela 4.2:** Média das respostas relativas aos segmentos da liderança

<b>Segmentos da liderança</b>	<b>Líderes</b>	<b>Liderados</b>	<b>Variância</b>
Influência idealizada (atribuída)	3,50	3,43	0,07
Influência idealizada (comportamental)	3,42	3,50	0,08
Motivação por inspiração	3,67	3,75	0,08
Estímulo intelectual	3,67	3,68	0,01
Consideração individual	3,36	3,67	0,31
Recompensa do contingente	3,58	3,18	0,4
Gerenciamento por exceção (activo)	3,08	3,54	0,46
Gerenciamento por exceção (passivo)	2,83	2,57	0,26
Liderança Laissez-faire	2,08	2,71	0,63
Esforço extra	3,78	3,52	0,26
Eficiência	3,08	2,96	0,12
Satisfação	4,00	2,86	1,14
Média Global	3,34	3,28	0,32

A partir da tabela 4.2, claramente pode-se verificar que no geral não há uma dispersão relevante entre a avaliação de líderes e liderados em todos os segmentos da liderança. Em alguns segmentos como liderança laissez-faire e satisfação, o valor das dispersões são significativas, no valor de 0,63 e 1,14 respectivamente, mas nos outros segmentos como, influência idealizada (atribuída), influência idealizada (comportamental), motivação por inspiração, estímulo intelectual, consideração individual e eficiência, estas dispersões são relativamente baixas. Também fica claro por meio da análise dos dados que, embora não exista uma diferença de patamar entre as avaliações de líderes e liderados, há uma convergência relativa quando comparamos quais segmentos estão acima da média dos respectivos grupos.

Os itens que não obedecem a esse padrão são a recompensa do contingente e satisfação percebidos como acima da média pelos líderes, mas observado como abaixo da média pelos

liderados e gerenciamento por exceção (activo) percebido como abaixo da média pelos líderes, mas observado como acima da média pelos liderados. Para todos os outros segmentos, esse padrão é verdadeiro, tanto para os valores observados acima da média, como no caso de valores abaixo da média. Daí a convergência.

A tabela 4.3 apresenta as estatísticas descritivas das respostas dos gestores/líderes escolares e liderados sobre as práticas de liderança.

**Tabela 4.3:** Estatísticas descritivas das respostas dos gestores/líderes escolares e liderados sobre as práticas de liderança

<b>Dimensões de Liderança</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>D. Padrão</b>	<b>Variância</b>
<b>Transformacional</b>	3,610	4,000	4,000	1,054	1,112
<b>Transacional</b>	3,080	3,000	4,000	1,188	1,413

Os dados da tabela 4.3 suportam os da tabela 4.1 e confirmam o predomínio da liderança transformacional na escola em estudo visto que a sua moda é de 4,000, embora os da liderança transacional também tenham o mesmo valor. Estes têm uma mediana de 3,000 que são superados com os da liderança transformacional com uma mediana no valor de 4,000. Assim, partindo do princípio que as mudanças nos sistemas educativos trazem novos paradigmas, formas de actuar, papéis e tarefas para a liderança escolar (Bazo, 2011), o líder passou a ser visto como o promotor de um processo complexo de desenvolvimento e de transformação (Lück, 2009). Portanto, o modo como é praticada a liderança na EPC Av. das FPLM pode incentivar assim como pode desincentivar o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

#### **4.2 Práticas de ensino predominantes na EPC Av. das FPLM**

Nesta secção apresentamos os resultados do questionário, entrevistas e da observação referentes às práticas de ensino prevalentes na EPC Av. das FPLM.

### 4.2.1 Resultados do questionário

Os resultados do questionário administrado aos gestores/líderes e professores sobre as práticas de ensino em uso na escola supramencionada são apresentados na tabela 4.4.

**Tabela 4.4.** Estatísticas descritivas das respostas dos gestores/líderes e professores sobre as práticas de ensino

<b>Práticas de ensino</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
<b>1-Incentivo os métodos centrados no aluno.</b>	3,90	4,00	4,00
<b>2-Faço uso dos métodos centrados no aluno.</b>	3,70	4,00	4,00
<b>3-Assisto as aulas.</b>	4,50	4,50	5,00
<b>4-Incentivo as assistências mútuas.</b>	3,70	4,00	4,00
<b>5-Os professores assistem-se mutuamente.</b>	3,70	4,00	4,00
<b>6-Os professores planificam as aulas em conjunto.</b>	3,70	4,00	4,00

Os dados da tabela 4.4 sugerem que nas suas práticas de ensino os gestores/líderes e professores priorizam a “assistência as aulas” e “incentivam os métodos centrados no aluno”, com uma média de 4,50 e 3,90 respectivamente, seguido pelo “uso dos métodos centrados no aluno, incentivo as assistências mútuas, os professores assistem-se mutuamente, os professores planificam as aulas em conjunto” com médias de 3,70 para cada.

Quando pensamos em práticas pedagógicas, imediatamente reflectimos sobre medidas que podem implicar melhor aprendizagem dos alunos. Mais do que isso: atitudes e condutas que tornem o processo educativo mais enriquecedor, tanto para os alunos quanto para os professores.

O aluno, actualmente, é tido como o centro de toda atenção e acção pedagógica. Todo esforço educativo do professor deve privilegiar o aluno. O aluno como actor e objecto da aprendizagem. O professor ensina o aluno a saber aprender ao mesmo tempo que o professor aprende uma multiplicidade de conhecimentos e informações do aluno. Desencadeia-se, entre eles, uma relação de diálogo na educação. Neste caso, a definição dos conteúdos programáticos, os objectivos, devem tomar em consideração as características, necessidades do aluno assim como da sua realidade local. O aluno deve participar também na concepção e operacionalização deste plano para que seja possível o alcance efectivo dos objectivos.

#### **4.2.2 Resultados das entrevistas**

Nesta subsecção apresentamos os resultados das entrevistas com o director, adjunto - pedagógico, chefe da secretaria e professores referentes às práticas de ensino prevalentes na EPC Av. Das FPLM. Neste contexto, procuramos saber como é que o director, o adjunto - pedagógico, e os professores caracterizam as práticas de ensino prevalentes na escola em estudo. Segundo Bolívar (2009), a eficácia de um professor depende das suas capacidades e empenho, bem como das características do contexto em que trabalha e do ambiente externo (social e político) da escola. Porém, a criação de um ambiente propício e das motivações e condições favoráveis ao desenvolvimento de um bom trabalho docente dependem, pelo menos em parte, da liderança da organização onde os professores trabalham.

Esta pode influenciar decisivamente aquilo que acontece dentro das salas de aula, designadamente, a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem. O enfoque sistemático na aprendizagem dos alunos pode ser a base para que os líderes sirvam de modelo tanto para os docentes como para os restantes colaboradores. Portanto, com vista a aferir o que a liderança e os professores têm feito com vista a boas práticas de ensino e aprendizagem, colocamos a seguinte pergunta de pesquisa:

*Como se caracterizam as práticas de ensino predominantes na EPC Av. das FPLM?*

Pela entrevista feita com os professores, buscando compreender a respeito das características das práticas de ensino, as respostas foram diferentes. Num total de sete (7) professores entrevistados, a maioria (4) afirma que em suas aulas são comunicativos, mediadores e facilitadores da aprendizagem, em que a sua principal função consiste no desenvolvimento de uma relação pessoal com seus alunos e de estabelecer um clima amigável e participativo nas aulas, que possibilita ao aluno a participação activa, o que promove a apresentação de suas ideias e iniciativas durante a aulas; enquanto a minoria (3) afirma que as suas práticas de ensino consiste em fornecer informações aos alunos de uma forma passiva, porque os alunos ainda não estão preparados para as práticas de ensino modernas e que conduzir os alunos a participarem activamente na aula é um grande desafio que ainda precisa de ser bem programado a sua implementação porque os alunos encontram-se cada vez mais fracos na absorção e compreensão da matéria.

Considerando as respostas dadas pelos entrevistados, pode-se perceber que a maioria dos professores dão importância as práticas de ensino modernas, mas afirmam que nos programas de formação de professores ainda existem vestígios de práticas de ensino tradicional. Contudo, todos os professores estão cientes da implementação de práticas de ensino modernas que visam ter alunos cada vez mais participativos. Para Bazo (2011) e Luyten e Bazo (2019), em Moçambique, existem professores que ainda recorrem a métodos de ensino tradicionais por se sentirem mais confortáveis em usa-los na sala de aula, apesar de reconhecerem a importância e a obrigatoriedade de uso do ensino centrado no aluno.

#### **4.2.3 Resultados da observação**

Nesta secção apresentamos os resultados referentes às observações feitas nas salas de aula sobre as práticas de ensino prevalentes na EPC Av. Das FPLM. Os dados referentes a esta questão foram obtidos através do guião de observação e assistências às aulas. Assim, pudemos observar que nesta escola, a maioria dos professores recorre à Pedagogia Moderna, i.e a métodos de ensino centrados no aluno, porém ainda prevalecem algumas sequelas da Pedagogia Tradicional, baseada em métodos passivos. Concordando com Lückert al. (2003), o professor, para além das competências científicas, deve desenvolver competências pedagógicas, ou seja, operacionalizar o conhecimento tendo em conta os destinatários, o contexto, os recursos, seleccionando os métodos e as estratégias mais adequadas. Por sua vez, Ribas (2002) refere que o professor é facilitador da aprendizagem. O objectivo principal do professor não é a ciência, mas o sujeito que está ajudando a formar. Contudo, os professores pouco fazem para a mudança do paradigma, por vezes continuando a transmitir os conhecimentos aos seus alunos. Isso acontece porque, segundo Ribas (2002), a reciclagem e os cursos que frequentam são desenvolvidos nos modelos tradicionais.

Segundo os modelos de comunicação na sala de aula, que são unilateral, bilateral e multilateral, entendemos que o que desenvolve competências nos alunos é a comunicação multilateral, por colocar desafios ao professor e aos alunos. O professor deve incentivar os alunos a participarem activamente e, tal participação depende de saber organizar actividades que facilitam essa participação. Esta posição é também defendida por Libâneo (1999) ao afirmar que o professor não só transmite a informação ou faz perguntas, como também ouve os alunos. Porém, para que o modelo de comunicação multilateral seja eficaz, “é necessário que todos estejam familiarizados

com o tema para a sua participação efectiva. Por isso é necessário que seja antecipado por uma introdução”.(Libâneo, 1999, p. 170)

A promoção da qualidade na escola ao nível do trabalho da sala de aula face à diversidade dos alunos e ao contexto solícita a utilização das práticas pedagógicas com mais e melhores níveis de diferenciação para o desenvolvimento das quais importa que os professores detenham as competências necessárias (Morgado, 2004). Entendemos que qualquer mudança curricular torna-se eficaz quando os professores são envolvidos, pois a verdadeira mudança ocorre quando é operacionalizada na sala de aula. O professor é um actor de destaque em qualquer mudança no sector de educação. O bom professor saberá usar todos os recursos disponíveis para conduzir os seus alunos ao conhecimento, habilidade e atitude.

### **4.3 Influência dos tipos, estilos, abordagens e práticas de liderança prevalentes na EPC Av. das FPLM no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem**

Sobre este ponto, procuramos descrever a influência da liderança com vista a aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

*Em que medida os tipos, estilos, abordagens e práticas de liderança prevalentes na EPC Av. das FPLM influenciam o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem?*

O tipo de gestão em uso nesta escola exerce um papel importante no desenvolvimento de competências tanto dos professores quanto dos alunos. Assim, achamos que a liderança transformacional praticada nesta escola estimula toda a comunidade escolar a se envolver nas actividades da escola. Isso acontece quando a gestão valoriza os seus trabalhadores, ouve as suas preocupações e procura resolver os problemas. Concordando com Robbins (2005, p. 17), o gestor deve dar autonomia aos seus trabalhadores, aprender a delegar e a controlar, a ter responsabilidade sobre o seu trabalho e sobre as decisões que toma, que é característica do tipo de liderança predominante nesta escola.

#### **4.3.1 Resultados das entrevistas**

Nesta secção apresentamos os resultados das entrevistas com os professores para saber em que medida os tipos, estilos, abordagens e práticas de liderança prevalentes na EPC Av. das FPLM influenciam o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

No concernente à questão colocada em relação à influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem na EPC Av. das FPLM, os resultados mostram que a abordagem de liderança prevalente (liderança transformadora ou transformacional) influencia positivamente o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, os resultados da aprendizagem podem ser melhores desde que as estratégias estejam ajustadas ao contexto. Neste caso, os dados revelam que o ensino baseado em competências é aquele que se ajusta à realidade da escola.

Para o aperfeiçoamento escolar, concordando com Geijsel (2006, como citado em Bazo, 2011 e em Luyten & Bazo, 2019) e com Hopkins, Ainsow & West (1998), as escolas bem-sucedidas fomentam a inovação e dominam a arte da mudança. Os gestores desta escola estimulam a criatividade dos seus funcionários. Por isso, achamos que o director de uma escola deve ser um indivíduo que sabe ouvir, respeita a opinião de todos, mesmo que tal opinião venha do professor, aluno ou funcionário mais problemático.

Os professores consideram a relação com os pais e encarregados de educação como sendo de grande importância pelo facto de contribuir para a formação de indivíduos capazes de servir a sociedade. Porém, esta relação não é efectiva porque, concordando com Marques (2001), muitos professores limitam-se a ser mensageiros de más notícias e, por isso, os pais olham para a escola com receio. Os pais devem colaborar com a escola, ou seja, identificar os problemas e ajudar a resolver. A colaboração dos pais aumenta a motivação dos alunos pelos estudos e melhora o aproveitamento; os pais compreendem melhor o esforço dos professores e os professores ajudam os pais a desempenhar melhor os seus papéis.

Os professores desenvolvem competências pedagógicas de forma a escolher as melhores estratégias de ensino, tendo em consideração os pré-requisitos dos seus alunos, o contexto de aprendizagem e os recursos disponíveis. A responsabilidade não recai apenas nos professores, mas a todos os intervenientes no processo; nos gestores que devem garantir o mínimo de condições: salas de aulas, mobiliário, material didáctico e outras condições para o funcionamento das instituições de ensino; os alunos que devem ser autónomos e exigentes, o que vai motivar os seus próprios professores; os pais e encarregados de educação que devem assumir a sua tarefa de educadores e colaborar com a escola.

### **4.3.2 Resultados da observação**

Nesta secção apresentamos os resultados referentes às observações feitas para saber em que medida os tipos, estilos, abordagens e práticas de liderança prevalentes na EPC Av. das FPLM influenciam o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Pudemos observar que os gestores desta escola privilegiam a abertura, o envolvimento e a participação dos professores e outros colaboradores na tomada de decisão. Os conteúdos dos programas e metas a serem alcançadas são discutidos em grupo e são transmitidos de maneira clara e lógica.

Os professores têm espaço para a apresentação de suas ideias e iniciativas na escola, contribuindo para o ensino e aprendizagem e dispõem de autonomia oferecida pelo tipo de liderança na escola. Os gestores/líderes da escola incentivam e monitoram a assistência mútua às aulas e eles também assistem as aulas dos outros professores e posteriormente fazem as respectivas análises. De acordo com Bazo (2011) e Luyten e Bazo (2019), a liderança transformadora, baseada em práticas relativas a visão e objectivos, cultura, estrutura, apoio individualizado, estímulo intelectual e expectativas de desempenho, influencia a mudança de práticas de ensino, através da criação de comunidades de aprendizagem profissional e incentivo a aprendizagem individual dos professores.

### **Resumo**

Este capítulo apresentou e discutiu os resultados do presente estudo, que revelaram a existência de vários tipos, estilos, práticas e abordagens de liderança, com destaque da liderança transformadora ou modelos transformacionais de liderança. As práticas desta abordagem estão relacionadas com os objectivos e visão da organização, a estrutura, o estímulo intelectual, apoio individualizado e as expectativas de desempenho. Esta abordagem propícia a aprendizagem organizacional, a aprendizagem individual e mudança de práticas de ensino para o aperfeiçoamento e eficácia escolar (Bazo, 2011; Luyten e Bazo, 2019).



## CAPITULO V: CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Tendo o estudo chegado ao fim, neste capítulo apresentamos as principais conclusões e recomendações que podem ser tomadas em conta na análise da influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

### 5.1 Conclusão

Este capítulo resume as respostas às questões da pesquisa realizada com o objectivo de analisar a influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Para isso tomamos como campo de análise, a EPC Av. das FPLM, cidade de Maputo.

As questões que orientaram a pesquisa foram, nomeadamente: **(i)** quais são as características dos tipos, estilos, abordagens e práticas de liderança predominantes na EPC Av. das FPLM?**(ii)** como se caracterizam as práticas de ensino predominantes na EPC Av. das FPLM?**(iii)** em que medida os tipos, estilos, abordagens e práticas de liderança prevalecentes na EPC Av. das FPLM influenciam o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem?

As questões acima surgiram da necessidade de compreender o papel da liderança escolar para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Neste âmbito, evidenciou-se, na revisão da literatura que, a liderança escolar como responsável pela gestão de recursos humanos nas escolas deve desenvolver acções com vista a garantir o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda na revisão da literatura foi possível identificar três tipos de liderança: posição hierárquica que decorre da autoridade em relação aos subordinados. Neste caso, quanto mais alta a posição hierárquica, maior a força de liderança oferecida pela estrutura organizacional ao administrador. A competência profissional que resulta dos conhecimentos gerais (cultura geral) e específicos (cultura técnica) que o administrador possui. Isto é, quanto maior a competência profissional maior a força de liderança que o próprio administrador possui. E a personalidade que decorre das qualidades pessoais do administrador, como seu temperamento, carácter, relacionamento humano, inteligência, compreensão etc. A personalidade constitui uma base importante para a liderança. Se não houver habilidade no tratamento com as pessoas, de nada valem a posição hierárquica e a competência profissional do administrador.

Relativamente aos estilos de liderança, VanVilsteren (1999) considera que um líder pode dominar um ou vários estilos de liderança em dada altura e noutra ser capaz de aplicar esses e ainda outros. O segredo consiste em reforçar as competências de inteligência emocional que estão subjacentes aos estilos de liderança. A revisão da literatura revelou as questões contemporâneas da liderança com foco nas abordagens de liderança transaccional e transformacional.

Face aos estilos e abordagens de liderança acima apresentados, os resultados do presente estudo indicam que a liderança prevalecente na EPC Av. das FPLM é a transformacional. Os líderes transformacionais comportam-se de maneira que sirvam de modelo para seus liderados. Os líderes são admirados, respeitados e inspiram confiança. Os liderados identificam-se com os líderes e querem ser iguais ou melhores que eles. Portanto, para os liderados, os líderes são dotados de capacidades, persistência e determinação extraordinárias.

No tangente às práticas de ensino prevalecentes na escola em estudo constatamos que os gestores/líderes e professores priorizam a assistência às aulas e incentivam os métodos centrados no aluno. Por outro lado, destacaram o uso dos métodos centrados no aluno, incentivo nas assistências mútuas entre os professores e também evidenciou-se que os professores planificam as aulas em conjunto. Todavia vale notar que mesmo que os professores tenham afirmado que tendem a centralizar as aulas no aluno constatou-se a partir da análise dos dados que os professores pouco fazem para a mudança do paradigma, por vezes continuando a transmitir os conhecimentos aos seus alunos. Isso acontece porque, a reciclagem e os cursos que frequentam são desenvolvidos nos modelos antigos.

Por último, em relação a influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem na EPC Av. das FPLM, observou-se que a liderança exerce um papel importante no desenvolvimento de competências dos professores e dos alunos. Ou seja, sendo que nesta escola predomina a liderança transformacional, portanto, estimula toda a comunidade escolar a se envolver nas actividades da escola. Aliado ao facto, notou-se que os gestores desta escola valorizam os seus colaboradores, ouvem as suas preocupações e procuram, dentro das suas competências, resolver os seus problemas.

Desta forma, tomando em conta os aspectos acima arrolados, concluímos que há influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem na EPC Av. das FPLM, uma vez que, a liderança transformacional, predominante naquela escola, influencia positivamente o processo de ensino e aprendizagem, principalmente na mudança das práticas de ensino. Também concluímos que as estratégias usadas pelos gestores/líderes daquela escola estão ajustadas ao ambiente escolar, considerando que estes gestores/líderes estão cientes das dinâmicas que perpassam o processo de ensino aprendizagem.

## **5.2 Recomendações**

Nesta secção, são apresentadas as recomendações a nível dos estilos de liderança a serem implementados pelos professores e líderes escolares no desenvolvimento das suas actividades de modo a influenciar positivamente no aproveitamento escolar. Feitas as constatações relativamente à organização estrutural, conselho de escola, coordenação dos ciclos e planificação de aulas, recomenda-se que:

- Tendo em conta o predomínio das práticas de liderança escolar transformadora ou modelos transformacionais de liderança e sua influência na mudança de práticas de ensino na EPC Av. das FPLM, os seus gestores/líderes devem consolidar o exercício destas práticas;
- Embora se aponte que a liderança transformacional predomina na EPC Av. das FPLM, há necessidade de combinar com a abordagem transaccional para o reconhecimento do trabalho dos professores e incremento dos seus níveis de motivação e comprometimento para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem;
- Para garantir a apropriação de critérios por parte dos gestores/líderes escolares, outras estratégias complementares deverão igualmente ser desenvolvidas, como seja, a apresentação e discussão de actividades realizadas em anos anteriores, relativas a planificação, organização, controlo e mudanças, que sirvam de boas ilustrações do que é, na perspectiva do gestor/líder escolar, um bom ou mau trabalho; o envolvimento de outras entidades da escola tais como professores, alunos e pais ou encarregados de educação na resolução de problemas internos.

- Por último, que os gestores/líderes escolares reconheçam que o resultado do processo educativo não depende apenas dos recursos disponibilizados, mas também de um conjunto de factores internos, incluindo as condições físicas, psicológicas e socioculturais onde a educação tem lugar, bem como, do processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Inclui, também, o reconhecimento de factores externos, como as condições socioeconómicas das famílias, a distância casa-escola, o conhecimento dos pais e encarregados de educação, entre outros, que não apenas podem contribuir para a exclusão na participação da elaboração do currículo local, mas também na aprendizagem dos seus filhos, considerando-se que um dos grandes objectivos da proposta curricular em vigor é formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa.

## Referências bibliográficas

BAZO, M. (2002). *Design and Development Process of a Competence-based Curriculum of Educational Administration and Management Post-graduate Program in the Faculty of Education at Universidade Eduardo Mondlane: a needs assessment*. Master's thesis. University of Twente. Enschede, the Netherlands.

BAZO, M. (2011). *Transformational Leadership in Mozambican Primary Schools*. PhD Thesis. University of Twente, Enschede - with refs - with Dutch summary. ISBN978-90-395-3199-3.

BASS, B.; Avolio, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. London: Sage.

BASS, B.; Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership*. Nova York: Free Press.

BASS, B.; Riggio, R. (2006). *Transformational Leadership*. 2.ed. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BOWDICH, J.; Buono, A. (1992). *Elementos do Comportamento Organizacional*. São Paulo: Pioneira.

BILHIM, J. (2008). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e políticas.

BOLÍVAR, A. (2009). *Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem*. Conferência *Uma Liderança para a Aprendizagem* (Universidade da Madeira).

BURNS, J.M. (1978). The transforming leader: A meta-ethnographic analysis. *Community college review* 26 (3), 15-34.

CAMPENHOUDT, L. Van e Quivy R. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*, 2ª edição, Lisboa, Gradiva.

CASTANHEIRA, P., & Costa, J. A. (2007). Lideranças Transformacionais, Transacional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Orgs.), *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições ASA.

CHIAVENATO, I. (2003). *Introdução à Teoria geral da Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.

CHIAVENATO, I. (2004). *Gestão de Pessoas e o Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações*. Rio de Janeiro. Elsevier.

COSTA, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.

COOPER, D.R.;Sweeney, D.J. Williams. T. (2006). Estatística aplicada a administração e economia. Pioneira Thompson Learning.

CUNHA, M.P. (2007). Manual de compromisso organizacional e gestão. Lisboa: Editora RH.

DAY, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. Nottingham: National College for School Leadership.

DENZIN, N. K.. (1978). The research act: A theoretical introduction to sociological methods(2<sup>nd</sup>ed). New York McGraw-Hill.

ELMORE, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.

FIRMINO, M. B. (2009). *Gestão das Organizações. Conceitos e Tendências Actuais*. Lisboa: Escolar Editora.

FULLAN, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Asa Editores.

- GOLEMAM, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GOLEMAN, D. Boyatzis, R. Mckee, A. (2007) 3ª edição. *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- HAIR, J. F. et. al., Fundamentos de métodos de pesquisa em administração. Porto Alegre: Book man. 2005.
- HOPKINS, D.; Ainscow, M. & West, M. (1998). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassel.
- HUNTER. J. C. (2004). *O Monge e o Executivo: Uma História sobre a Essência da Liderança*. 22 ed. Rio de Janeiro: Sextante.
- KRATHWOHL, D.R. (1998). Methods of educational and social science research an integrated approach. Psychology, vol. 3, nº 1, January 17, 2012, New York: Long Man.
- LEITHWOOD, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful schoolleadership: What it is and how it Influences pupil Learning*. NCSL/Department for Education & Skills. University of Nottingham. Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999).
- LEITHWOOD, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. I K. Riley & K. Louis (Eds.), *Leadership for Change and Schoolreform*. London: Routledge.
- LEITHWOOD, K., & Jantzi, D. (2005). *A Review of Transformational School Literature Research 1996-2005*. Comunicação apresentada no Annual Meeting da American Educational Research Association, Montreal, Québec.
- LÜCK, H. *A Escola Participativa: O trabalho do Gestor Escolar*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
- LUCK, H. (2011). *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. 2 ed. Petropolis, RJ: Vozes. Vol. V, series cavernous de Gestapo.

- LUCK, H. (2009). *A gestão participativa na escola*, Petrópolis: Vozes.
- LEARNING, M. O.(1993). *Gerir com Sucesso Equipas de Trabalho*. Nem Martins: Edições CETOP.
- LIBÂNEO, J. C. (1994). *Didáctica*. São Paulo, Cortez Editora.
- LIMA, J. A. (2010). *O Director Escolar: Uma Leitura Crítica à Luz dos Estudos sobre a Eficácia da Escola*. Conferência proferida no “VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar: A Emergência do Director da Escola – Questões Políticas e Organizacionais. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- LUDKE, M. e Andre, M. E.D.A (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- LUYTEN, H. & Bazo, M. (2019). Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education. Elsevier: *Studies in Educational Evaluation*. Volume 60, March 2019, Pages 14-31.
- MADZA, E. (2006). *Mestres da Mudança: Liderar Escolas com a Cabeça e o Coração*: Porto Alegre: Artmed.
- MARCONI, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2011). *Técnicas de pesquisa: Planeamento e Execução de Pesquisas, Amostragens e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados*.
- MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco: Jasssey - Bass.
- MUCAVELE, S. (2008). Factors influencing the implementation of the new curriculum in Mozambican schools, PhD thesis, University of Pretoria, Pretoria. [Online] Available: <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-04272009-095504/>



NHAVOTO, A. Buendia, M. Bazo, M. (2009). Direcção e gestão de escolas: promovendo pessoas de mudança e formação de direcções de escolas.

NÉRICI, E. G. (1991). Introdução à Didáctica Geral. 16. São Paulo, Editora Atlas.

PADIDLHA, P. R. (2005). Planejamento dialógico: como construir projecto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez.

PASSOS, A. F. (2009). A comparative analysis of teacher competence and effect on pupil performance in upper primary schools in Mozambique and other Sacmeq countries. PhD thesis, University of Pretoria. [Online] Available: <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-09242009-235334/>

RICHARDSON, R. J. (2003). Como fazer pesquisa - acção. *Pesquisa - acção: Princípios e Métodos*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba.

ROBBINS, S. P. (2005). *Comportamento Organizacional*. 11 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall. Título Original: Organizational Behavior.

ROBBINS, S. (2007). *Comportamento Organizacional*. 2.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

SANTOS, A. R. (1999). Metodologia científica: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP e A.

SANCHES, M.F.C. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica emocional á concepção participadora e colegial. In revista de educação, VII, 49-63.

SAMMONS, P. (1999). *School Effectiveness*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger

SCHEERENS, J., Glas, C. & Thomas, S. M. (2003). Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring. A Systemic Approach. Lisse: Swets & Zeitlinger publishers.

SERGIOVANNI, T. J. (2004). *O Mundo da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Porto: Edições Asa.

SILVA, E. L. D., & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. UNESCO (2015). Relatório da conferência regional dos países da África Austral sobre os professores, Maputo.

VAN VISTEREN, C. A. (1999). Leadership in Schools. Visscher in A.J. (1999). Managing schools toward shigh performance and linking school management theory to the school effectiveness knowledge base. Chapter 4 (163-212). Lisse. Swets e Zeitlinger.

WHEATLEY, J. (2006). *Liderança para Tempos de Incerteza: A Descoberta de um Novo Caminho*. Tradução Carlos A. L. Salun. São Paulo: Cultrix.

WATERS, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research tellus About the Effect of Leadership on Student Achievement*. Mid - continent Regional Education Laboratory.

WITZIERS, B. & Bazo, M. (2005). Professional Development and Human Resources in Education.

YUKL, G.(2006).*Leadership in Organizations*.6. ed. [S.I.]: Pearson.

YIN, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (3.<sup>a</sup> ed.) Porto Alegre: Bookman.

# **ANEXOS E APÊNDICES**

## **Direcção da Escola Primária Completa Av. Das FPLM**

**Assunto:** Comunicação do despacho

Comunica – se o despacho recaído sobre o vosso pedido da Sr<sup>a</sup>. **Lúcia Pinto** para a recolha de dados na nossa Instituição sob nossa tutela.

Autorizo,

Nossas Cordiais saudações,

Maputo, aos 17 de Abril de 2018

O Director da Escola

A blue circular stamp is positioned behind a horizontal line. The stamp contains the text 'O Director da Escola' at the top and 'Escola Primária Completa Av. Das FPLM' at the bottom. A handwritten signature in black ink is written across the horizontal line, overlapping the stamp.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES ESCOLARES

Este questionário associa-se a uma pesquisa científica sob o tema Análise da influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, do Curso de Mestrado em Administração e Gestão da Educação a decorrer na Universidade Eduardo Mondlane.

O presente questionário tem o intuito de descrever o estilo, tipo, abordagens e práticas de liderança prevalentes na EPC Av. das FPLM. Por favor responda todos os itens desta planilha de respostas. A palavra “outros” corresponde aos seus pares, subordinados, superiores e/ou a todas essas pessoas.

A seguir encontram-se quarenta e cinco afirmações descritivas. Julgue a frequência com que cada afirmação a se ajusta. Agradecemos a sua colaboração, sinceridade e honestidade nas respostas. Garantimos-lhe o anonimato.

Dadas as afirmações apresentadas na tabela abaixo, classifique as suas acções como Director(a), Coordenador Pedagógico(a) ou Chefe de Secretaria. Responda de acordo com a escala que se segue, assinalando com X apenas uma resposta para cada item.				
1	2	3	4	5
<b>Discordo fortemente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indeciso</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo fortemente</b>

## Secção 1A

Nº Ordem	Práticas de liderança do gestor escolar	Classificação				
		Discordo fortemente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo fortemente
1.	Presto auxílio a outros em troca de seus esforços	1	2	3	4	5
2.	Reavalio premissas críticas a questões sempre que apropriado	1	2	3	4	5
3.	Falho em interferir até que os problemas se tornem sérios	1	2	3	4	5
4.	Direcciono minha atenção a irregularidades, erros, excepções e desvios dos padrões estabelecidos pela escola	1	2	3	4	5
5.	Evito me envolver quando surgem questões importantes	1	2	3	4	5
6.	Meus valores e crenças mais importantes	1	2	3	4	5
7.	Ausento-me quando necessário	1	2	3	4	5
8.	Busco perspectivas diferentes ao solucionar problemas	1	2	3	4	5
9.	Refiro-me ao futuro de maneira optimista	1	2	3	4	5
10.	Faço com que as pessoas tenham orgulho em se associarem a mim	1	2	3	4	5

11.	Trato de forma específica a respeito de quem é responsável por atingir uma meta de desempenho	1	2	3	4	5
12.	Espero que as coisas saiam erradas antes de agir	1	2	3	4	5
13.	Expresso-me de maneira entusiasmada a respeito do que precisa ser realizado	1	2	3	4	5
14.	Descrevo a importância de se ter uma forte motivação	1	2	3	4	5
15.	Emprego meu tempo ensinando e em processos de treinamento	1	2	3	4	5
16.	Deixo claro o que as pessoas podem esperar receber quando cumprirem as metas de desempenho	1	2	3	4	5
17.	Mostro que acredito piamente que “se não estiver quebrado, não concerte	1	2	3	4	5
18.	Vou além dos interesses pessoais para o bem do grupo	1	2	3	4	5
19.	Trato as pessoas como indivíduos e não somente como um membro do grupo	1	2	3	4	5
20.	Antes de agir, eu demonstro que os problemas podem se tornar crônicos	1	2	3	4	5
21.	Minhas atitudes fazem com que as pessoas tenham respeito por mim	1	2	3	4	5
22.	Concentro minha total atenção ao lidar com erros, queixas e falhas	1	2	3	4	5
23.	Considero as consequências morais e éticas das minhas decisões	1	2	3	4	5
24.	Me mantenho atento a todos os erros	1	2	3	4	5
25.	Demonstro poder e confiança	1	2	3	4	5
26.	Articulo uma visão convincente sobre o futuro	1	2	3	4	5
27.	Direciono minhas atenções às falhas para satisfazer aos padrões estabelecidos para a actividade	1	2	3	4	5
28.	Evito tomar decisões	1	2	3	4	5

29.	Considero que indivíduos possuem necessidades, habilidades e aspirações diferentes entre si	1	2	3	4	5
30.	Consigo com que as pessoas considerem os problemas a partir de vários ângulos diferentes	1	2	3	4	5
31.	Auxilio as pessoas a potencializarem seus pontos fortes	1	2	3	4	5
32.	Sugiro novas formas de análise de como concluir tarefas	1	2	3	4	5
33.	Demoro em responder questões urgentes	1	2	3	4	5
34.	Enfatizo a importância em possuir um senso de missão colectivo	1	2	3	4	5
35.	Expresso satisfação quando as pessoas atendem as minhas expectativas	1	2	3	4	5
36.	Expresso confiança de que as metas serão alcançadas	1	2	3	4	5
37.	Sou eficiente em atender as necessidades das pessoas relacionadas ao trabalho	1	2	3	4	5
38.	Utilizo métodos de liderança eficazes	1	2	3	4	5
39.	Consigo que as pessoas façam mais do que é esperado	1	2	3	4	5
40.	Sou eficiente ao representar as pessoas junto ao meu superior	1	2	3	4	5
41.	Trabalho com as pessoas de forma satisfatória	1	2	3	4	5
42.	Elevo nas pessoas seus desejos de prosperar	1	2	3	4	5
43.	Sou eficiente em atender as necessidades da organização	1	2	3	4	5
44.	Elevo a boa vontade das pessoas em se esforçarem mais	1	2	3	4	5
45.	Lidero um grupo eficiente	1	2	3	4	5



## Secção 2A

Nº Ordem	Práticas de Ensino	Classificação				
		Discordo fortemente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo fortemente
1.	Incentivo os métodos centrados no aluno.	1	2	3	4	5
2.	Faço uso dos métodos centrados no aluno.	1	2	3	4	5
3.	Assisto as aulas.	1	2	3	4	5
4.	Incentivo as assistências mútuas.	1	2	3	4	5
5.	Os professores assistem-se mutuamente.	1	2	3	4	5
6.	Os professores planificam as aulas em conjunto.					

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Este questionário associa-se a uma pesquisa científica sob o tema Análise da influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, do Curso de Mestrado em Administração e Gestão da Educação a decorrer na Universidade Eduardo Mondlane.

O presente questionário tem o intuito de descrever o estilo, tipo, abordagens e práticas de liderança exercidas nesta escola. Por favor de responder todos os itens desta planilha de respostas.

A seguir encontram-se quarenta e cinco afirmações descritivas. Julgue a frequência com que cada afirmação se ajusta à liderança que você está avaliando. A palavra “liderança” diz respeito às pessoas que exercem os cargos de coordenação, de gerência e de superintendência na escola. Agradecemos a sua colaboração, sinceridade e honestidade nas respostas. Garantimos-lhe o anonimato.

Dadas as afirmações apresentadas na tabela abaixo, classifique as acções do(a) seu(a) Director(a), Coordenador Pedagógico(a) ou Chefe de Secretaria. Responda de acordo com a escala que se segue, assinalando com X apenas uma resposta para cada item.				
1	2	3	4	5
<b>Discordo fortemente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indeciso</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo fortemente</b>

## Secção 1B

Nº Ordem	Práticas de Liderança do gestor escolar	Classificação				
		Discordo fortemente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo fortemente
1.	Auxilia em troca dos meus esforços	1	2	3	4	5
2.	Reavalia premissas críticas a questões sempre que apropriado	1	2	3	4	5
3.	Falha em interferir até que os problemas se tornem sérios	1	2	3	4	5
4.	Direcciona sua atenção a irregularidades, erros, excepções e desvios dos padrões estabelecidos pela empresa	1	2	3	4	5
5.	Evita envolver-se quando surgem questões importantes	1	2	3	4	5
6.	Expõe seus valores e crenças mais importantes	1	2	3	4	5
7.	Ausenta-se quando necessário	1	2	3	4	5
8.	Busca perspectivas diferentes ao solucionar problemas	1	2	3	4	5
9.	Se refer ao futuro de maneira optimista	1	2	3	4	5
10.	Faz com que as pessoas tenham orgulho dele em se associarem a ele	1	2	3	4	5

11.	Trata de forma específica a respeito de quem é responsável por atingir uma meta de desempenho	1	2	3	4	5
12.	Espera que as coisas saiam erradas antes de agir	1	2	3	4	5
13.	Se expressa de maneira entusiasmada a respeito do que precisa ser realizado	1	2	3	4	5
14.	Descreve a importância de se ter uma forte motivação	1	2	3	4	5
15.	Emprega seu tempo ensinando e em processos de treinamento	1	2	3	4	5
16.	Deixa claro o que as pessoas podem esperar receber quando cumprirem as metas de desempenho	1	2	3	4	5
17.	Mostra que acredita piamente que “se não estiver quebrado, não concerte	1	2	3	4	5
18.	Vai além dos interesses pessoais para o bem do grupo	1	2	3	4	5
19.	Trata as pessoas como indivíduos e não somente como um membro do grupo	1	2	3	4	5
20.	Antes de agir, eu demonstra que os problemas podem se tornar crônicos	1	2	3	4	5
21.	Suas atitudes fazem com que as pessoas tenham respeito por ele	1	2	3	4	5
22.	Concentra sua total atenção ao lidar com erros, queixas e falhas	1	2	3	4	5
23.	Considera as consequências morais e éticas das minhas decisões	1	2	3	4	5
24.	Se mantém atento a todos os erros	1	2	3	4	5
25.	Demonstra poder e confiança	1	2	3	4	5
26.	Articula uma visão convincente sobre o futuro	1	2	3	4	5
27.	Direcciona suas atenções às falhas para satisfazer aos padrões estabelecidos para a actividade	1	2	3	4	5
28.	Evita tomar decisões	1	2	3	4	5

29.	Considera que indivíduos possuem necessidades, habilidades e aspirações diferentes entre si	1	2	3	4	5
30.	Consegue com que as pessoas considerem os problemas a partir de vários ângulos diferentes	1	2	3	4	5
31.	Auxilia as pessoas a potencializarem seus pontos fortes	1	2	3	4	5
32.	Sugere novas formas de análise de como concluir tarefas	1	2	3	4	5
33.	Demora em responder questões urgentes	1	2	3	4	5
34.	Enfatiza a importância em possuir um senso de missão colectivo	1	2	3	4	5
35.	Expressa satisfação quando as pessoas atendem as suas expectativas	1	2	3	4	5
36.	Expressa confiança de que as metas serão alcançadas	1	2	3	4	5
37.	E eficiente em atender as necessidades das pessoas relacionadas ao trabalho	1	2	3	4	5
38.	Utiliza métodos de liderança eficazes	1	2	3	4	5
39.	Consegue que as pessoas façam mais do que é esperado	1	2	3	4	5
40.	E eficiente ao representar as pessoas junto ao seu superior	1	2	3	4	5
41.	Trabalha com as pessoas de forma satisfatória	1	2	3	4	5
42.	Eleva nas pessoas seus desejos de prosperar	1	2	3	4	5
43.	E eficiente em atender as necessidades da organização	1	2	3	4	5
44.	Eleva a boa vontade das pessoas em se esforçarem mais	1	2	3	4	5
45.	Lidera um grupo eficiente	1	2	3	4	5

## Secção 2B

Nº Ordem	Práticas de Ensino	Classificação				
		Discordo fortemente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo fortemente
1.	Incentiva os métodos centrados no aluno.	1	2	3	4	5
2.	Faz uso dos métodos centrados no aluno.	1	2	3	4	5
3.	Assiste as aulas.	1	2	3	4	5
4.	Incentiva as assistências mútuas.	1	2	3	4	5
5.	Os professores assistem-se mutuamente.	1	2	3	4	5
6.	Os professores planificam as aulas em conjunto.					

## **APÊNDICE C – GUIÃO DE ENTREVISTA COM GESTORES / LÍDERES E PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO**

A presente entrevista tem o intuito de descrever as práticas de ensino prevaletentes na escola.

1. Que qualidades têm os professores para que os seus alunos sejam motivados e motivadores de aprendizagens?
2. Como tornar os alunos mais autónomos no seu processo de construção social e de conhecimento?
3. Que espaço é dado aos alunos para se engajarem nas suas aprendizagens?
4. Que visão de futuro têm para o desempenho dos alunos?
5. Que práticas pedagógicas são desenvolvidas nesta escola?
6. Que responsabilidade é atribuída aos alunos?
7. Como sentem essa responsabilidade?
8. Que desafios são colocados aos alunos?
9. Que desafios são colocados a si?
10. De que forma a liderança escolar influencia a aprendizagem dos alunos?

**APÊNDICE D – GUIÃO DE OBSERVAÇÃO E ASSISTÊNCIA DAS AULAS DOS  
PROFESSORES**

Professor: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

Duração da aula: \_\_\_\_\_

Nº de alunos presentes: \_\_\_\_\_

Horas de início: \_\_\_\_\_

fim: \_\_\_\_\_

Nº da lição: \_\_\_\_\_

Fez a chamada? \_\_\_\_\_

1. Qual foi o sumário da aula?

2. Fez a motivação? \_\_\_\_\_, em que consistiu?

3. Como foi a relação professor aluno?

4. O professor traz o plano? \_\_\_\_\_. Quais são objectivos da aula?

5. A linguagem usada foi acessível para os alunos?

6. A explicação dada pelo professor inseriu-se dentro dos objectivos da aula?

7. O professor fez o uso dos materiais existentes ou por ele concebidos para a clarificação da aula?

8. Na turma existe algum aluno com impedimentos (deficiência física ou outro tipo de deficiência)? Caso exista, que tratamento lhe é dado?

9. Como usou o quadro?

10. Houve correcção do tpc?

11. O Professor deu tpc?



## APÊNDICE E – GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DE ACTIVIDADES DOS GESTORES ESCOLARES

Gestor: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Hora de Chegada: \_\_\_\_\_

Hora de saída: \_\_\_\_\_

Fez controlo do livro de ponto? \_\_\_\_\_

1. Faz supervisão dos planeamentos quinzenais e diários dos professores?
2. Assiste as aulas? \_\_\_\_\_ , Quantas?
3. Participa nas reuniões do conselho de escola?
4. Controla os planos de sessão dos professores?
5. Controla o livro de ponto?
6. Como é a relação gestor/professor?