

João Salomão Dombole

A Administração e suas Implicações no Desempenho dos Intervenientes do Ensino e Aprendizagem (Caso de Estudo: Escola Primária Completa 1 de Junho, Município de Nampula, 2011-2013)

Mestrado em Administração e Gestão Escolar

Universidade Pedagógica

Nampula

2015

João Salomão Dombole

A Administração e suas Implicações no Desempenho dos Intervenientes do Ensino e Aprendizagem (Caso de Estudo: Escola Primária Completa 1 de Junho, Município de Nampula, 2011-2013)

Dissertação submetida ao Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, para a obtenção do grau de Mestrado em Administração e Gestão Escolar.

Supervisor:

Prof. Doutor: Laurindo das Dores Xavier
António Caetano

Universidade Pedagógica

Nampula

2015

Índice

Lista de Abreviaturas e Siglas	v
Lista de Figuras	vi
Lista de Gráficos.....	vii
Lista de Quadros.....	viii
Declaração	ix
Dedicatória.....	x
Agradecimentos.....	xi
Epígrafe	xii
Resumo	xiii
Abstract.....	xiv
CAPÍTULO I	15
Introdução.....	15
1.1 Delimitação do campo de estudo.....	17
1.2 Problema e objecto de estudo	17
1.3 Justificativa.....	19
1.4 Objectivos.....	21
1.5 Hipóteses	21
CAPÍTULO II.....	23
2. Referencial teórico.....	23
2.1 Definição de termos.....	23
2.2 Revisão bibliográfica.....	25
2.2.1 O perfil do administrador	26
2.2.2 Os modelos de administração educacional.....	30
2.2.5 A administração escolar no mundo	33
2.2.4 A administração da educação no contexto moçambicano	34
2.2.6 A administração na EPC 1 de Junho	36
CAPÍTULO III	39
3. Abordagem metodológica	39
3.1 Método.....	39
3.2 Métodos de abordagem e procedimento.....	39

3.3 Tipo de pesquisa	40
3.4 Universo e amostra	41
3.4.1 Caracterização da amostra	42
3.4.1.1 Alunos.....	42
3.4.1.2 Professores.....	43
3.4.1.3 Pais e encarregados de educação	43
3.4.1.4 Membros do CTA.....	43
3.5 Instrumentos de recolha de dados.....	44
3.6 Validação dos instrumentos.....	45
CAPÍTULO IV.....	46
4. Apresentação, análise e interpretação de dados.....	46
4.1 Hipótese 1: O exercício das funções do administrador contribui para o alcance dos objectivos escolares	46
4.1.1 Variável independente (x): Funções do administrador.....	46
4.1.1.1 Indicador 1: Organização do trabalho	46
4.1.1.2 Indicador 2: Coordenação de actividades	49
4.1.1.3 Indicador 3: Controlo organizacional	50
4.1.2 Variável dependente (y): Objectivos escolares	52
4.1.2.1 Indicador 1: Promoção da protecção do meio ambiente	52
4.1.2.2 Indicador 2: Desenvolvimento da auto-estima	54
4.1.2.3 Indicador 3: Aprendizagem significativa	56
4.2 Hipótese 2: O desempenho dos intervenientes condiciona a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.....	57
4.2.1 Variável independente (x): Desempenho dos intervenientes	57
4.2.1.1 Indicador 1: Execução eficaz dos programas de estudo	57
4.2.1.2 Indicador 2: Partilha na elevação do rendimento pedagógico.....	58
4.2.1.3 Indicador 3: Compromisso com a aprendizagem efectiva.....	60
4.2.2 Variável dependente (y): Eficácia do processo de ensino e aprendizagem.....	61
4.2.2.1 Indicador 1: Elevadas taxas de transição dos alunos por ano.....	61
4.2.2.2 Indicador 2: Baixa taxa de abandono dos estudos.....	63
4.2.2.3 Indicador 3: Bom aproveitamento escolar.....	66
4.3 Hipótese 3: O administrador influencia na melhoria do desempenho dos professores	69
5.3.1 Variável independente (x): Administrador	69

4.3.1.1 Indicador 1: Conhecimento	69
4.3.1.2 Indicador 2: Capacidade de solucionar problemas	70
4.3.1.3 Indicador 3: Liderança e comunicação	71
4.3.2 Variável dependente (y): Desempenho dos professores.....	73
4.3.2.1 Indicador 1: Criação de um ambiente favorável a aprendizagem	73
4.3.2.2 Indicador 2: Aprendizagem para o desenvolvimento de competências	74
4.3.2.3 Indicador 3: Maximização do tempo de contacto professor – aluno.....	75
4.4 Verificação das hipóteses	78
4.4.1 Hipótese 1: O exercício das funções do administrador contribui para o alcance dos objectivos escolares	78
4.4.2 Hipótese 2: O desempenho dos intervenientes condiciona a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.....	79
4.4.3 Hipótese 3: O administrador competente influencia na melhoria do desempenho dos professores	79
Conclusão	80
Sugestões.....	83
Apêndices	85
Anexos.....	106
Bibliografia.....	110

Lista de Abreviaturas e Siglas

CTA	Corpo Técnico Administrativo
EAC	Escola de Administração Científica
EPC.....	Escola Primária Completa
FRELIMO.....	Frente de Libertação de Moçambique
MINED	Ministério da Educação
PEEs	Pais e Encarregados de Educação
PP.....	Práticas Pedagógicas
SEDH.....	Serviços de Educação e Desenvolvimento Humano
SNE.....	Sistema Nacional de Educação
TCA.....	Teoria Científica da Administração
TGA	Teoria Geral da Administração
UP.....	Universidade Pedagógica
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

Lista de Figuras

Figura 1: Competências pessoais do Administrador	27
Figura 2: Diferenças das organizações orgânicas e mecanicistas.....	30
Figura 3: Organograma da escola.....	36

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Resultado dos professores inquiridos acerca da organização do trabalho	48
Gráfico 2: Resultado dos PEEs inquiridos acerca da educação ambiental.....	54
Gráfico 3: Resultado dos inquiridos sobre as taxas de transição.....	63
Gráfico 4: Resultado dos inquiridos sobre operações matemáticas básicas	68
Gráfico 5: Resultado dos inquiridos sobre o aproveitamento escolar	69
Gráfico 6: Resultado dos inquiridos sobre o uso efectivo do tempo lectivo	78

Lista de Quadros

Quadro 1: Sugestões	81
---------------------------	----

Declaração

Declaro por minha honra que a presente Dissertação de Mestrado intitulada: *A administração e suas implicações no desempenho dos intervenientes do ensino e aprendizagem (Caso de Estudo: Escola Primária Completa 1 de Junho, Município de Nampula, 2011-2013)*, é resultado da minha investigação pessoal e das orientações do meu supervisor, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto e nas referências bibliográficas.

Declaro ainda que este trabalho não foi apresentado em nenhuma outra instituição para obtenção de qualquer grau académico.

Nampula, 30 de Março de 2015

João Salomão Dombole

Dedicatória

Ao meu pai “in memória” Sacaunhe Enoque Salomão Dombole pelas valiosas lições de vida.

Agradecimentos

A produção desta Dissertação contou com a participação de muitos intervenientes que, de diferentes formas, cada um deu o seu valioso contributo. Em primeiro plano os meus agradecimentos são dirigidos a Deus Todo-Poderoso, eterna gratidão pelo dom da vida, providência, esperança e por ter-me iluminado ao longo da caminhada académica.

De forma particular agradeço ao meu supervisor, Prof. Doutor Laurindo Caetano pela disponibilidade, interesse, profundo engajamento, simplicidade e clarividência demonstrados em diferentes momentos da elaboração deste trabalho.

Endereço especialmente os meus agradecimentos à minha esposa Eugénia Teresa Fernando que, nunca se cansou de me confortar diante das adversidades que permearam este percurso.

Aos meus filhos, Mário João Dombole, Salito João Dombole, João Reis Dombole, Ester Eugénia João Dombole, Miranda João Dombole, Hulda João Dombole e Joel João Dombole, que com maior ou menor facilidade compreenderam a necessidade desta epopeia e espero que possa gerar neles o efeito contagiante.

Endereço os meus sinceros agradecimentos a todos os meus professores do curso de Mestrado, que com os seus conhecimentos e experiências científicos, me ajudaram a aprimorar muitos aspectos relacionados com a concepção do projecto e a redacção da dissertação.

Aos gestores da Escola Primária Completa 1 de Junho, professores, alunos, pessoal de apoio, pais e encarregados de educação, pela sua disponibilidade em colaborar no desenvolvimento da pesquisa que resultou neste trabalho.

Aos meus colegas de curso, pela amizade e companheirismo, pelas estimáveis contribuições que me foram dando, em diferentes fases da elaboração deste empreendimento.

Epígrafe

“Para uma organização ser bem-sucedida em alcançar seus objectivos, satisfazer suas responsabilidades sociais, ou ambas as coisas, ela depende dos administradores”.

Stoner & Freeman

Resumo

A necessidade de se proporcionar uma educação escolar marcada por acções conducentes a uma aprendizagem efectiva dos alunos, e decorrente do trabalho eficiente dos professores, se afigura cada vez mais imperiosa, mas tendo como pressuposto de que a forma e o conteúdo da administração de todas as actividades escolares, pode ser determinante na performance dos principais actores do processo educativo. Este estudo analisa os contornos da actividade inerente a administração, sobretudo o seu impacto no desempenho dos alunos e professores, a partir de uma realidade e experiência vivenciadas na Escola Primária Completa 1 de Junho, do município de Nampula. No desenvolvimento deste trabalho privilegiamos os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, maximizando as vantagens comparativas que as técnicas usadas em trabalhos desta natureza proporcionam na colecta de dados, concretamente, os questionários destinados aos professores, alunos, pais e encarregados de educação, pessoal de apoio e a entrevista dirigida ao director de escola. De uma forma geral, os resultados indicaram evidências de que a escola enquanto organização, carece de uma administração actuante e pró-activa, alicerçada em fundamentos científicos teóricos e práticos, capaz de assegurar o desenvolvimento de uma educação em que pais, professores, alunos e funcionários assumam o compromisso de buscar a eficácia e eficiência no processo educativo.

Palavras-chave: Administração, desempenho, educação, escola, organização.

Abstract

The need to provide an education marked by actions leading to an effective learning of students, and as a result of efficient work of teachers, it is increasingly imperative, but with the assumption that the form and content of the administration of all school activities can be decisive in the performance of the main actors of the educational process. This study analyzes the contours of activity inherent in the administration, especially its impact on the performance of students and teachers, from a reality and experience registered in the *Escola Primária Completa 1 de Junho*, city of Nampula. In the development of this work we privileged the methodological procedures of qualitative research, by maximizing the comparative advantages that the techniques used in works of this nature provide to the data collection, namely the questionnaires intended for teachers, students, parents and education cares, support staff and the interview addressed to the director of school. In general, the results indicated evidence that the school as an organization lacks an active and proactive administration based on theoretical and practical scientific grounds, able to ensure the development of an education in which parents, teachers, students and employees undertake to seek effectiveness and efficiency in the educational process.

Keywords: Administration, performance, education, school, organization.

CAPÍTULO I

Introdução

Assumir o compromisso de discutir um assunto tão relevante, quanto polémico, como é o caso da administração de uma instituição escolar, para compreender como a sua prática influencia o desempenho dos principais actores do processo educativo, supõe considerar que a eficácia e eficiência no desenvolvimento de qualquer actividade humana, dentre vários factores, depende em grande medida, da forma como ela é administrada, tendo em conta a disposição psicológica de todos os intervenientes na prossecução dos objectivos da organização.

No caso vertente de uma escola e atendendo as suas particularidades, recai ao director, a responsabilidade de proporcionar um clima que favoreça a aglutinação de todos os integrantes da comunidade educativa, em torno dos propósitos supremos da escola. A satisfação deste desiderato é um desafio que exige do Administrador um perfil traduzido em competências e habilidades, indispensáveis na opção pelo modelo de administração, no desencadeamento de acções adequadas quando há claras evidências de que o cumprimento dos objectivos da escola está em causa.

A presente cogitação está relacionada com a administração e suas implicações no desempenho dos intervenientes do ensino e aprendizagem, sendo que, o seu desenvolvimento se enquadra nas abordagens desenvolvidas no âmbito do módulo de Teorias e Modelos de Administração, ministrado no Curso de Mestrado em Administração e Gestão Escolar, e visou essencialmente, enquadrar os diversos aspectos de natureza prática, que dizem respeito à gestão escolar fundamentada nas referências teóricas de administração.

Este estudo foi desenvolvido com o objectivo de analisar como as práticas administrativas podem influenciar o desempenho dos principais intervenientes do ensino e aprendizagem, tendo como pressuposto a actuação do director em várias áreas de actividade enquanto administrador, cuja função pode ser determinante na dinâmica funcional da organização.

Neste sentido, há uma convicção de que o Administrador da escola, atento a todas situações que caracterizam o dia-a-dia da instituição, aberto e disposto a discutir os problemas e porque conhecedor da realidade da organização que gere, tem mais possibilidades de agir oportuna e adequadamente na solução dos problemas candentes, mas sempre mantendo o clima de confiança na escola, graças a uma liderança próxima de todos que, estimula uma comunicação

fluida em todas as dimensões, o que em grande medida pode influenciar o desempenho dos professores e dos alunos.

Para a concretização do objectivo deste estudo, optou-se por um estudo de campo envolvendo essencialmente, os professores, os alunos, funcionários do Corpo Técnico Administrativo (CTA) e o Administrador da Escola Primária Completa (EPC) 1 de Junho, do município de Nampula, e em termos de abordagem do problema, procurou-se valorizar o discurso dos sujeitos, privilegiando deste modo a sua vertente qualitativa, e para a recolha de dados, foram capitalizadas as vantagens que o questionário e a entrevista oferecem, enquanto técnicas geralmente usadas em trabalhos desta natureza.

O desenvolvimento do trabalho foi organizado em quatro capítulos essenciais: o primeiro capítulo para além da nota introdutória, apresenta o problema e o foco do estudo, as razões da escolha do tema, a formulação dos objectivos e a projecção das hipóteses orientadoras da pesquisa.

No segundo capítulo, essencialmente teórico, são definidos e discutidos os conceitos fundamentais, e colocando em discussão as diferentes perspectivas dos autores interessados na matéria em estudo.

O terceiro capítulo aborda os procedimentos metodológicos da pesquisa, onde se destaca a população e amostra do estudo, os instrumentos de recolha de dados, bem como a sua testagem.

Finalmente, no quarto e último capítulo são apresentados, analisados e interpretados os dados obtidos, bem como as principais conclusões e as sugestões.

1.1 Delimitação do campo de estudo

A circunscrição espacial da pesquisa teve como epicentro a EPC 1 de Junho, uma instituição educacional, situada na zona suburbana da cidade de Nampula, servindo portanto, crianças provenientes de universos sociais com características comuns: carências múltiplas; e quanto ao espaço temporal a investigação teve como limites 2011 e 2013, período durante o qual, o autor da pesquisa vivenciou realidades que constituem o quotidiano desta escola.

1.2 Problema e objecto de estudo

Nos últimos anos, as autoridades que superintendem o sector da educação em Moçambique, têm proclamado grandes progressos, nomeadamente, o aumento da oferta da educação; mais crianças que progridem anualmente de um nível para outro, contudo, em contrapartida reconhecem explicitamente a permanência de grandes desafios, particularmente a capacidade de proporcionar um efectivo ensino inclusivo, através da retenção dos alunos no sistema, bem como o desenvolvimento de acções que elevem a melhoria da qualidade da educação, virada para um melhor desempenho dos alunos em todos os níveis de ensino, em termos do seu aproveitamento e desenvolvimento das competências requeridas (MINED, 1012:4/5).

Neste sentido, quanto aos desafios que actualmente a escola enfrenta, destaca-se a sua própria administração que, em última instância, reflecte-se na qualidade da educação e da aprendizagem proporcionadas, pois que, acredita-se que uma administração escolar orientada para busca de soluções próprias, adequadas às necessidades e aspirações dos alunos, professores e pais e encarregados de educação, pode proporcionar maior qualidade e eficiência da educação, consubstanciadas no resultado pedagógico dos alunos.

De um modo geral, há tendência de abordar a gestão das escolas moçambicanas, limitando-a à relação directa expressa pelo binómio decisões colectivas - sucesso escolar, ou seja, se encoraja aos directores a promoverem a participação de todos os actores escolares na tomada de decisões, e a cumprirem com rigor a legislação educacional para melhorar o desempenho escolar, mas em contrapartida, aspectos vitais directamente ligadas à administração, como a organização, o controlo, a coordenação entre outros, raramente são tomados em consideração, numa altura em que se apregoa a melhoria da qualidade e eficácia de ensino, em condições extremamente difíceis que permeiam a educação na sociedade moçambicana.

No caso da EPC 1 de Junho, ao longo do ano lectivo de 2011, e segundo o depoimento do administrador escolar, aquando do trabalho preliminar para a realização desta pesquisa, a realidade era preocupante, marcada profundamente por indícios acentuados de desmotivação dos professores, traduzida na prática por atrasos quase generalizados, pondo em causa o cumprimento das poucas horas lectivas e conseqüentemente, dos programas de ensino e condicionando em última instância, a aprendizagem dos alunos. Ainda conforme a mesma fonte, foi desenvolvido um trabalho de sensibilização junto do corpo docente e funcionários de CTA, envolvendo pais e encarregados de educação, porém o esforço foi insignificante para alterar a situação.

Nos dois anos subsequentes o quadro evoluiu para um estágio em que os professores mesmo chegando a horas na escola, era comum encontrá-los em pequenos grupos conversando em pleno tempo lectivo - um autêntico desperdício das horas alocadas para a aprendizagem das crianças. Este fenómeno ganhou notoriedade em 2013, porquanto foi com maior clarividência que, de facto, constatou-se o problema relacionado com a gestão do horário escolar por parte do director, nomeadamente, o controlo no cumprimento das horas lectivas, porque na verdade, a redução do tempo de contacto professor – aluno na sala de aula acentuou-se, e nestas condições, não se pode falar de uma aprendizagem efectiva e eficaz, aliás, é cada vez mais consensual que uma melhor gestão é a chave para um melhor desempenho da escola e dos alunos. Uma melhor gestão implica um melhor controlo e responsabilização por parte, entre outros, do director da escola sobre o que está a acontecer dentro e fora da sala de aula (MINED, 2012:38).

Fora do exposto acima, a administração do pessoal é marcada pela crónica dificuldade na tramitação do expediente inerente à nomeação, mudança de carreira e de promoções, sobretudo dos professores que, neste intervalo de tempo, lhes foi solicitado em três ocasiões a entrega da documentação pertinente, mas sem o resultado desejado, o que directamente, afecta a sua motivação. É um facto inegável que a motivação do pessoal é importante, para que a escola como organização humana proporcione uma educação de qualidade, porque, como confirmam Cowling & Mailer (1990), “Uma força de trabalho bem motivada, partilhando atitudes e valores apropriados, revelará uma cultura empenhada na qualidade e na excelência [...]”.

Com a intenção de alterar a situação prevalecente, no início do ano lectivo de 2013, a direcção da escola, em coordenação com a Zona de Influência Pedagógica (ZIP), realizou dois seminários: um de capacitação pedagógica, com o objectivo de aprimorar as práticas educativas, com maior enfoque na maximização do tempo disponível; outro seminário tratou dos procedimentos administrativos, relacionados com o expediente pessoal dos professores, com a finalidade de actualizá-los acerca do estágio de tramitação e as dificuldades que se colocam no circuito deste processo, porém, nenhuma destas acções engendraram quaisquer mudanças no funcionamento da escola. Apesar destes sinais que evidenciam a existência de problemas administrativos e que precisam de um tratamento adequado, os professores têm que responder à exigência do Ministério da Educação (MINED), apresentando resultados que, na sequência destes constrangimentos poderão ser incompatíveis com o desempenho dos professores e alunos. É neste contexto, que se levanta a seguinte questão: *Quais são as implicações da administração no desempenho dos intervenientes do ensino e aprendizagem na Escola Primária Completa 1 de Junho?*

1.3 Justificativa

A educação se afigura como um vasto e complexo campo social de actividade, sendo por isso, uma área fértil em assuntos para estudo, como é o caso das práticas que caracterizam a actuação do administrador da escola, vistas à luz do desiderato que permeia a teoria e a prática da AGE. Acreditando que a escola é uma instituição inserida numa determinada comunidade, devendo promover a aplicação das directrizes nacionais do sistema de educação, tendo em conta as especificidades da realidade que a envolve, o autor deste empreendimento, sensibilizado pela importância e actualidade do tema, decidiu embarcar no desafio cujo cerne consiste em compreender o impacto directo que a administração pode exercer no desempenho tanto dos professores, quanto dos alunos, seja qual for o modelo adoptado, e, por via disso, contribuir nesta matéria, na perspectiva de que tudo quanto a administração possa fazer, concorra para que, efectivamente, os alunos aprendam.

No âmbito das suas obrigações profissionais, o autor desta pesquisa teve a oportunidade de trabalhar em muitas ocasiões, com várias escolas do ensino primário e secundário, quer em actividades de pesquisa e extensão, quer em missão de supervisão de Práticas Pedagógicas (PP) de diferentes grupos de estudantes da Universidade Pedagógica (UP), o que lhe permitiu apreender uma realidade que pode ser generalizada para a maior parte das escolas do país. O

contacto com o problema ocorreu precisamente no acompanhamento dos estudantes – estagiários, altura em que ganhou forma o interesse em desenvolver esta pesquisa.

A fonte de inspiração para a realização do estudo, deriva da experiência que resultou do contacto laboral com vários professores e directores de escolas do ensino primário, das vivências decorrentes da profissão docente e do contacto com trabalhos de pesquisa associados à administração das organizações, da autoria de Chiavenato (2003), Hampton (1992), Lodge (1993), que apresentam as bases teóricas da administração, identificam problemas práticos relacionados com o funcionamento das organizações, bem assim a sua tipologia em função dos métodos e procedimentos administrativos e sugerem plataformas de intervenção adequada para os diferentes contextos.

Entretanto, três razões directamente relacionadas com as pesquisas educacionais no contexto moçambicano sustentam a escolha deste tema:

- a. A escassez de estudos especificamente direccionados a esta matéria;
- b. A necessidade de disponibilizar subsídios aos órgãos que tutelam a educação, especialmente, aos directores de escola em conexão com o problema levantado pela pesquisa; e
- c. Que esta seja um ponto de referência para estudos posteriores.

O sector da educação é dentre os serviços públicos, o que tem suscitado intensos debates, envolvendo todos os segmentos da sociedade, onde as questões relacionadas com o baixo rendimento, reprovações, desistências, performance dos alunos, enfim, o desempenho escolar, dominam tais debates, contudo, a busca das razões que ditam o conjunto destas situações, geralmente aponta para a mesma direcção: o professor, a sua formação e todos os outros elementos a ela adjacentes, raras são as ocasiões em que se levanta o debate relativo à administração escolar como um elemento influente do desempenho da escola.

Espera-se que esta pesquisa venha contribuir, em primeira instância, para a adopção de práticas consentâneas com os ditames da administração escolar por parte do director, e que os professores se comprometam com a missão de ensinar, e responder aos anseios e expectativas da sociedade em geral que, espera receber da escola cidadãos integralmente formados, como resultado da prestação de um serviço público de educação com credibilidade e qualidade.

1.4 Objectivos

Tendo em conta os resultados que a pesquisa pretende alcançar e a contribuição que poderá proporcionar, foi determinado o seguinte objectivo geral:

- Analisar as implicações da administração no desempenho dos intervenientes do ensino e aprendizagem.

Em termos específicos a pesquisa pretende:

- Identificar as funções do Administrador para o alcance dos objectivos escolares;
- Descrever o desempenho dos intervenientes na eficácia do processo de ensino e aprendizagem;
- Explicar o contributo do Administrador na melhoria do desempenho dos professores;
- Propor procedimentos administrativos para a melhoria do desempenho dos intervenientes do ensino e aprendizagem.

1.5 Hipóteses

A consecução desta pesquisa tem como eixos orientadores, três hipóteses directamente relacionadas com o problema e sujeitas a uma testagem empírica, considerando-as portanto, segundo Barreto & Honorato (1998:106), como uma expectativa de resultado a ser encontrado ao longo da pesquisa, categoria ainda não completamente comprovada empiricamente, ou opinião vaga oriunda do senso comum que ainda não passou pelo crivo do exercício científico, embora esta não seja a única forma de desenvolver uma pesquisa. Considerando os objectivos definidos e o problema da pesquisa, foram levantadas hipóteses que constam da tabela abaixo.

Tabela 1: Resumo das hipóteses, variáveis e indicadores

Hipóteses	Variáveis	Indicadores
Hipótese 1: O exercício das funções do administrador contribui para o alcance dos objectivos escolares.	Variável independente (x) Funções do administrador	- Organização do trabalho; - Coordenação de actividades; - Controlo organizacional.
	Variável dependente (y) Objectivos escolares	- Promoção da protecção do meio ambiente; - Desenvolvimento da auto-estima; - Aprendizagem significativa.
Hipótese 2: O desempenho dos intervenientes condiciona a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.	Variável independente (x) Desempenho dos intervenientes	- Execução eficaz dos programas de estudo; - Partilha na elevação do rendimento pedagógico; - Compromisso com a aprendizagem efectiva.
	Variável dependente (y) Eficácia do processo de ensino e aprendizagem	- Elevada taxa de transição dos alunos; - Baixa taxa de abandono dos estudos; - Bom aproveitamento escolar.
Hipótese 3: O Administrador influencia na melhoria do desempenho dos professores.	Variável independente (x) Administrador	- Conhecimento; - Capacidade de solucionar problemas; - Liderança e comunicação.
	Variável dependente (y) Desempenho dos professores	- Criação de ambiente favorável a aprendizagem; - Aprendizagem para o desenvolvimento de competências; - Maximização do tempo de contacto professor - aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

CAPÍTULO II

2. Referencial teórico

Neste capítulo é analisado diverso material escrito relacionado com a matéria em estudo, com a finalidade de preencher lacunas e estabelecer nexos entre conhecimentos existentes, (Caldas apud Boaventura, 2009:46), ou seja, reunir, analisar e discutir informação já publicada, começando por definir os termos fundamentais empregues no trabalho, e na sequência, analisar e discutir as abordagens relativas à administração, procurando explorar a possibilidade de enaltecer os aspectos convergentes e divergentes dos diferentes autores.

2.1 Definição de termos

Ao longo deste trabalho foram referenciados com alguma frequência, alguns termos que pela sua relevância, precisam de ser explicitados a fim de favorecerem a compreensão geral do estudo, começando com a administração, uma palavra que sofreu uma profunda transformação no seu significado inicial.

Administração

Existem muitas definições sobre a administração, e apesar da diversidade na abordagem, na essência há uma evidente coincidência, começando com o raciocínio de Mescon, Albert e Khedouri aqui parafraseados por Stoner & Freeman (2009), numa definição algo complexa, mas que focaliza os aspectos importantes da administração, nos seguintes termos:

A administração é o processo de planear, organizar, liderar e controlar os esforços realizados pelos membros da organização e o uso de todos os outros recursos organizacionais para alcançar os objectivos estabelecidos.

Na perspectiva de (Chiavenato, 2003:11), “Administração é o processo de planear, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos a fim de alcançar objectivos organizacionais”. O conceito encerra em si, a tarefa essencial da administração: interpretar os objectivos propostos pela organização e transformá-los em acção organizacional por meio de planeamento, organização, direcção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização.

Segundo Birou (1978) apud Arroiteia (2008:25), a administração, “é a actividade que consiste em gerir e em fazer funcionar instituições, empresas ou qualquer organização económica e social, pública ou privada”, enquanto para Santos (1986:16), a administração é entendida

como “a ciência e arte de planejar, organizar, dirigir e controlar os empreendimentos humanos”.

Tanto se referiu à administração em várias perspectivas, julga-se razoável fazer breves referências, em torno de um conceito muito próximo da administração, trata-se de gestão.

Segundo Dacal (1986:247), a gestão consiste numa função empresarial básica, tendente à utilização mais eficaz possível, mediante a adequada execução de um complexo conjunto de procedimentos racionais e tecnológicos, dos recursos com que conta uma organização para a consecução dos seus objectivos. A gestão neste caso, compreende a implementação de políticas, procedimentos, regras e regulamentos definidos pela administração, a interpretação dos objectivos propostos pela organização, por via do planeamento, organização, direcção e controlo, visando atingir os objectivos organizacionais.

No campo educacional a gestão surge como uma nova forma de tratar questões escolares, dando maior primazia à participação de todos os agentes educativos, na tomada de decisões acerca da planificação do trabalho, de forma consciente e responsável. É uma palavra que expressa a necessidade e fortalecimento da democratização do processo pedagógico, a participação responsável de todos nas decisões pertinentes e na sua concretização através de um compromisso colectivo com resultados educacionais francamente satisfatórios.

Desempenho

O desempenho é um termo empregue em vários campos de actividade (economia, política, desporto, educação, entre outros), para designar a relação entre o grau efectivo de alcance de um objectivo e um grau estabelecido teoricamente como padrão, segundo algum critério (Fleury, & Vargas, 1983:39).

Na perspectiva de Resende (2003) o desempenho é o resultado da aplicação prática – no trabalho e em outras actividades humanas – do conhecimento, da aptidão, da habilidade, da capacidade, da motivação. O desempenho, esclarece o autor, deve ser visto como resultado ou performance de actuação em qualquer actividade: desempenho do funcionário, desempenho do atleta, desempenho do artista, desempenho do governante, etc.

Organização

De acordo com Sousa (1997:18), organização é grupo social em que existe uma divisão funcional de trabalho e que visa atingir através da sua actuação determinados objectivos, e cujos membros são, eles próprios, indivíduos intencionalmente co-produtores desses objectivos e, concomitantemente, possuidores de objectivos próprios.

Entretanto, sem contrariar o sentido do conceito anterior, e de forma simplificada, Chiavenato (2003:23), define organização como uma entidade social composta de pessoas e de recursos, deliberadamente estruturada e orientada para alcançar um objectivo comum.

Escola

A escola pode ser entendida como uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação dos seus alunos, mediante experiências de aprendizagens e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objectivos da educação (Lück, 2009).

Numa perspectiva sociológica, Pinto (1999), define escola como “um determinado conjunto de acções levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interacção caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento formal e informal”. Nesta formulação, se enaltece o necessário relacionamento entre os agentes educativos (professores, alunos, gestores, pais e encarregados de educação e a comunidade).

Educação

No mesmo diapasão, Gómez, Freitas & Callejas (2007) esclarecem que a educação, numa perspectiva geral (natural, da vida, permanente, comunitária, contínua), define-se como um processo de socialização durante o qual, e através de diversas técnicas e instituições, os seres humanos vão aprendendo, ensinando e partilhando os diferentes conhecimentos que dão lugar à construção de representações sociais, valores, comportamentos e capacidades que facilitam a compreensão, a interpretação e a transformação.

2.2 Revisão bibliográfica

Qualquer tentativa de desenvolver uma abordagem em torno da administração, é necessário em primeira instância revisitar os seus antecedentes, os seus fundamentos e a evolução que foi registando ao longo dos tempos, ainda que isso não represente um exercício exaustivo, senão

a busca da gênese para melhor compreensão do actual estágio do desenvolvimento da administração como ciência.

2.2.1 O perfil do administrador

Traçar o perfil requerido a um Administrador implica abordar muitos aspectos, entretanto, e de forma resumida, destacam-se algumas competências que se afiguram relevantes.

Competências

Segundo Resende (2003), competência é a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse, vontade, etc., em resultados práticos. Significa que pessoas competentes são aquelas que obtêm resultados no trabalho, nos empreendimentos, utilizando conhecimentos e habilidades adequados.

Por outro lado, Chiavenato (2003), recomenda que para o administrador ser bem-sucedido profissionalmente precisa de desenvolver três competências pessoais duráveis a saber: o conhecimento, a perspectiva e a atitude.

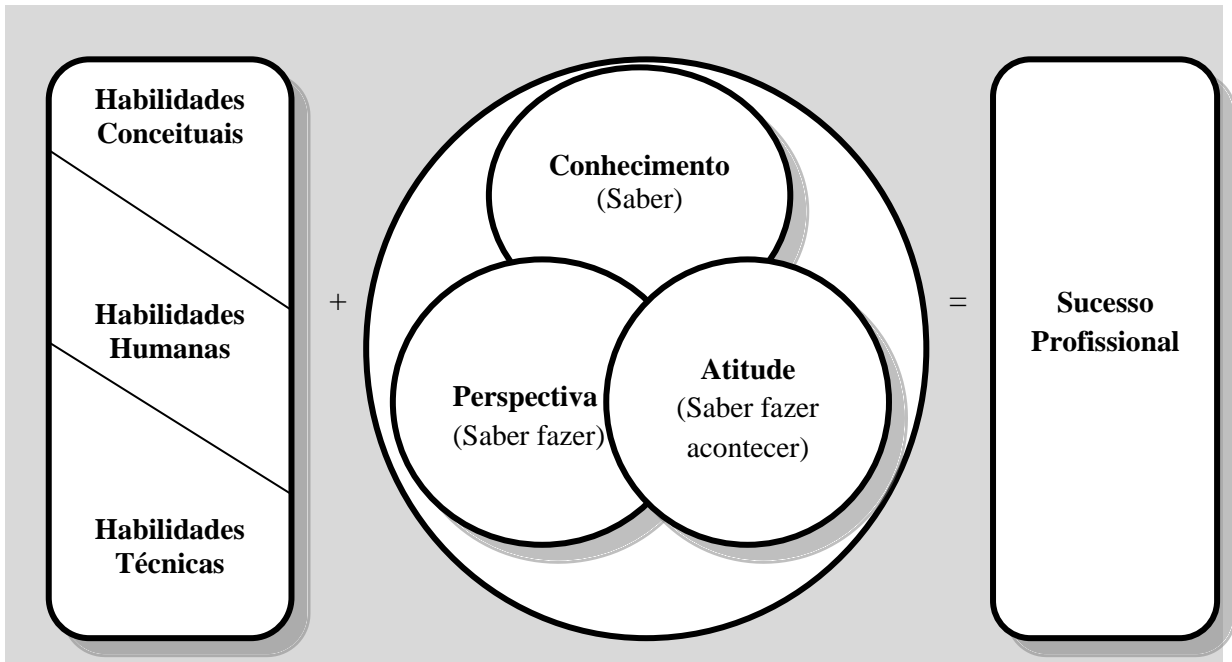
O *conhecimento* diz respeito a todo o acervo de informações, conceitos, ideias, experiências, aprendizagens que o administrador possui a respeito da sua especialidade. O administrador precisa de actualizar-se constantemente e renovar o seu conhecimento para adequá-lo em função da mudança e da inovação. O sucesso profissional do administrador não se alcance apenas com o conhecimento, a este precisamos de juntar mais duas competências duráveis: a perspectiva e a atitude.

A perspectiva, refere-se à capacidade que o administrador deve ter para por em acção o conhecimento, em saber transformar a teoria em prática, em aplicar o conhecimento sempre que for necessário, analisar as situações, e desenhar soluções dos problemas. Neste caso, torna-se necessário saber utilizar e aplicar o conhecimento, em diferentes situações e na solução de diversos problemas.

Finalmente, a *atitude* é o comportamento pessoal do administrador diante de situações com que se depara no seu dia-a-dia profissional. A atitude significa o estilo pessoal de fazer as coisas acontecerem, a maneira de liderar, de motivar, de comunicar, enfim, é a dimensão de saber ser por parte do administrador.

Segundo Dubrin, (2003:63), atitude é predisposição de reacção que exerce uma influência frente à resposta de uma pessoa à outra, a uma coisa, a uma ideia ou a uma situação. Esta competência durável, por sinal a mais importante das três, faz do administrador um agente de mudança na organização.

Figura 1: Competências pessoais do administrador



Fonte: Chiavenato, (2003)

Ainda no que respeita às competências pessoais exigidas ao administrador, vale a pena registrar mais três competências que, na opinião de Acúrcio & Andrade, (2004), hoje são indispensáveis a um bom profissional: competência humana, para trabalhar com pessoas, sabendo colocar-se no lugar do outro e ter atitudes favoráveis a um bom ambiente de trabalho; competência política, para ver a escola, a sociedade e o sistema educacional como um todo, presumindo as implicações das suas decisões para a escola e para a comunidade; e competência técnica, para buscar os subsídios necessários à sua função, atento às exigências legais e às inovações científicas e tecnológicas indispensáveis ao bom desempenho da instituição.

Na perspectiva de Chiavenato (2003), as funções básicas do Administrador são: o planeamento, a organização, a direcção, e o controlo, e estas no seu conjunto formam o processo administrativo como um processo sequencial, formando o ciclo administrativo.

O planeamento é a função administrativa que determina de forma antecipada os objectivos por alcançar e como fazer para alcançá-los; é a projecção das acções futuras.

A *organização* é a segunda função administrativa e consiste essencialmente em dividir o trabalho, agrupar as actividades numa estrutura lógica, designar as pessoas para a sua execução, alocar os recursos e coordenar os esforços. Para Stoner & Freeman (2009:6), organizar “é o processo de arrumar e alocar o trabalho, a autoridade e os recursos entre os membros de uma organização, de modo que eles possam alcançar eficientemente os objectivos da mesma”.

A *direcção* é a função administrativa que se refere às relações interpessoais dos administradores em todos os níveis da organização e os respectivos subordinados, portanto, significa dirigir os esforços para um propósito comum e, para isso, o administrador precisa comunicar, liderar e motivar.

O controlo é a quarta função administrativa e depende do planeamento, da organização, da direcção para formar o processo administrativo. A finalidade de controlo é assegurar que os resultados do que foi planeado, organizado e dirigido se ajustem tanto quanto possível aos objectivos estabelecidos, a sua essência portanto, é verificar se a actividade controlada está ou não alcançando os objectivos previamente estabelecidos.

Dirigir uma organização para além de competências exige habilidades e lucidez suficientes, para de forma sábia e segura, empolgar os subordinados na busca de resultados organizacionais. Então, o que será habilidade? Para Katz parafraseado por Chiavenato (2003), habilidade é a capacidade de transformar conhecimento em acção e resulta num desempenho desejado. Ainda na perspectiva deste autor, o desempenho resulta de determinadas habilidades que o administrador possui e utiliza, a saber: as habilidades conceptuais, humanas e técnicas.

Neste sentido, Chiavenato (2007:69/70), descreve tais habilidades nos seguintes termos:

As *habilidades técnicas* (nível operacional), tem a ver com a capacidade de utilizar conhecimentos, métodos, técnicas e equipamentos necessários para a realização de tarefas específicas com base nos seus conhecimentos e experiencia profissional (por exemplo desenhar um projecto, um cronograma, etc.)

As *habilidades humanas* (nível intermédio), consistem na capacidade e no discernimento para trabalhar com pessoas, saber comunicar, compreender as suas atitudes e motivações e desenvolver uma liderança eficaz.

Finalmente, as *habilidades conceptuais* (nível institucional), tem a ver com a capacidade de apreender ideias gerais e abstractas e aplicá-las em situações concretas, saber fazer uma análise abrangente sobre a organização.

Entretanto, existem outras funções igualmente importantes, que devem caracterizar a acção do administrador, tal é o caso da liderança, que no âmbito da administração é definida como o processo interpessoal, pelo qual os gerentes tentam influenciar os empregados a realizar objectivos de trabalho estabelecidos (Hampton, 1992).

Outro aspecto sempre indispensável para que o desempenho atinja níveis satisfatórios, é a motivação. Cushway & Lodge (1993), defendem que a motivação refere-se às razões por que as pessoas se comportam de determinado modo para atingirem um conjunto de objectivos. O sucesso de qualquer organização depende do comprometimento, performance dos seus empregados, por isso, o administrador deve ter capacidade de motivar e liderar os outros para que realizem um bom trabalho.

Finalmente, a *coordenação* como um processo indispensável dentro das organizações, podendo ser definido como processo de integrar objectivos e actividades de unidades de trabalho separadas (departamentos ou áreas funcionais), com o objectivo de realizar com eficácia os objectivos da organização, uma vez que sem coordenação as pessoas e os departamentos perdem a visão dos seus papéis dentro da organização e são tentados a buscar seus próprios interesses pessoais frequentemente às expensas dos objectivos organizacionais (Stoner e Freeman, 2009:237).

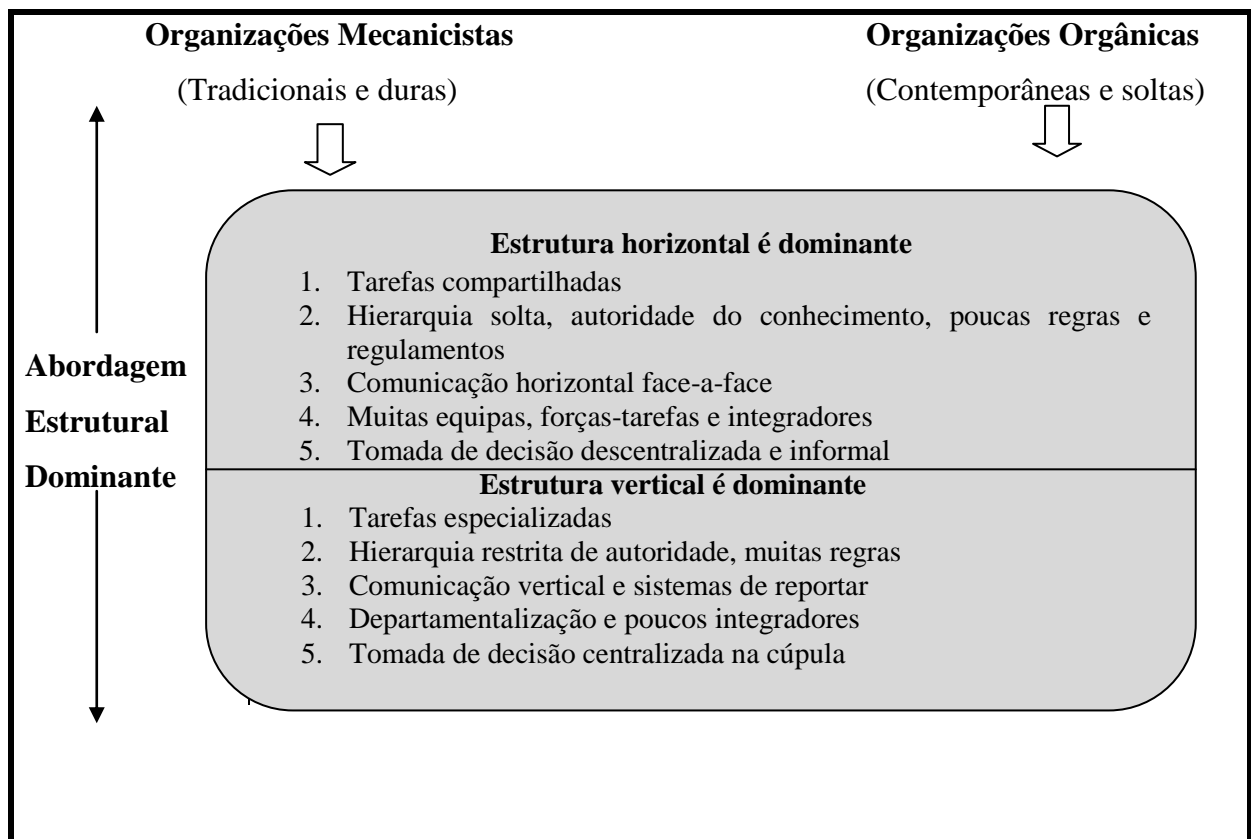
Falar da coordenação, é referir-se ao grau de comunicação em relação as tarefas realizadas e a interdependência das várias unidades que as realizam. A comunicação é a chave para a coordenação eficaz, e a coordenação depende directamente da aquisição, da transmissão e do processamento de informações (Idem:238).

2.2.2 Os modelos de administração educacional

Os modelos de administração se consubstanciam em dois sentidos principais: directivo e participativo; o primeiro modelo de assenta na hierarquia, autoridade e obediência, e as organizações com este padrão, denominam-se mecanicistas e têm como principais características: centralização das decisões, hierarquia rígida de autoridade, predominância do sentido vertical na comunicação (de cima para baixo), ênfase nas regras e procedimentos, sistema mecânico, fechado e introspectivo (Chiavenato, 2003:78/81).

Por outro lado, de acordo com Hallak, (1992) apud Valerien, (2002:8), no modelo de administração participativo, temos a auto-gestão, disciplina e autonomia, aspectos comuns em organizações chamadas orgânicas, por terem uma estrutura organizacional flexível e adaptável, descentralização das decisões, hierarquia flexível, ênfase no relacionamento humano e nas pessoas, predominância do sentido lateral e horizontal na comunicação, sistema orgânico, aberto e extrovertido.

Figura 2: Diferenças das organizações orgânicas e mecanicistas



Fonte: Adaptado de Richard, (1994) apud Chiavenato, (2003:82)

Os modelos da escola tradicional e conducionista são apresentados como típicos de uma gestão centralizada, enquanto os modelos da escola nova, activa e construtivista se caracterizam por uma gestão participativa (FONTES, Carlos. *Modelos organizativos de escolas e métodos pedagógicos*. [On-Line] Disponível na *Internet* via: <http://educar.no.sapo.pt/metpedagog.htm>. Acesso em 30 de Abril de 2014. 15:22).

A escolha do modelo de administração adequado é fundamental, tendo em conta que, as falhas de um sistema decorrem fundamentalmente das acções administrativas (Acúrcio & Andrade, 2004). De seguida, pretende-se compreender as nuances que caracterizam a administração da educação no nosso país.

2.2.3 As funções do Administrador escolar

As funções do Administrador incluem acções ligadas à planificação, organização, direcção, supervisão e avaliação, enquanto actividades isoladas, mas sobretudo interligadas no sentido em que devem permitir a direcção do processo de ensino - aprendizagem que determina a qualidade da educação. Especificamente, estas acções, por exemplo, consistem em: planificação, organização, direcção, supervisão e avaliação.

Concretamente, estas acções, de acordo com Nivagara (2004) se consubstanciam em:

Planificação:

- Operacionalização das políticas nacionais de educação em objectivos e metas de ensino e aprendizagem a nível da escola;
- Planificação da aquisição, a longo prazo, de recursos relevantes para o ensino a aprendizagem (incluindo os financeiros);
- Disifcação dos programas de ensino, esquemas de trabalho, horários e cronogramas de actividades;
- Preparação de cronogramas de reuniões com os órgãos da escola, comissões de pais, trabalhadores, etc.

Organização:

- Preparação de qualificadores profissionais pata todos os trabalhadores da escola e a atribuição de tarefas e responsabilidades a todos os trabalhadores e alunos;

- Preparação das nomeações dos novos funcionários, selecção e nomeação de funcionários e alunos que ocupam cargos de responsabilidades (delegado de classe, director de turma, etc.);
- Realização de novos pedidos para ter professores com melhores qualificações.

Direcção:

- Recepção de novos professores, alunos a pais ou encarregados de educação;
- Comunicação regular e completa através dos meios mais apropriados dos programas da escola a todos os que têm alguma ligação com ela;
- Realização de discussões formais e informais com pessoas singulares e grupos, incluindo os funcionários e alunos e a comunidade, em geral, sobre todos os aspectos da vida da escola.

Supervisão:

- Assegurar que as aulas sejam dadas e que o trabalho dos alunos seja marcado e corrigido;
- Verificação dos esquemas de trabalho e planos de aula dos professores;
- Verificação da presença e pontualidade tanto dos funcionários como dos alunos;
- Realização de avaliações do desempenho de todos os funcionários incluindo observações, discussões e informações escritas;
- Elaboração de balanço e controlo físico do material de reserva e em uso na escola.

Avaliação:

- Preparação do relatório anual da escola;
- Análise do desempenho da escola em todas as actividades dentro e fora da sala de aulas;
- Análise dos resultados dos exames;
- Apresentação de relatórios e informações financeiras aos órgãos da escola.

O autor sublinha que a partir destas funções que, o trabalho do Administrador é complexo e permanente e que as suas funções e tarefas se inter-relacionam, contudo deverá:

- Planificar, envolvendo professores, pais e alunos;
- Organizar a si próprio, os professores e outros trabalhadores, os alunos, os pais e, ainda, as actividades de ensino - aprendizagem;

- Dirigir, a si próprio, os professores e outros trabalhadores, ao alunos, os pais, a comunidade e, finalmente, comunicar, discutir, motivar para o apoio e participação activa nas actividades de ensino e aprendizagem organizadas na escola;
- Supervisionar, a si próprio, os outros para alcançar as metas e os padrões definidos tanto em quantidade como em qualidade do ensino e da aprendizagem, e supervisionar também o cumprimento das tarefas, o comportamento, o apoio mútuo para definição de metas a serem alcançadas individualmente e em grupo na escola;
- Avaliar quantitativa e qualitativamente o ensino e a aprendizagem em relação aos recursos disponíveis.

2.2.5 A administração escolar no mundo

Os sistemas de educação em todo o mundo estão sujeitos a mudanças e reformas contínuas, com o objectivo de melhorar a educação, e uma das características dessa reforma, prende-se com a administração, sobretudo a descentralização para o nível da escola. Sobre esta matéria, e inspirando-se em Levin, Lemmer (2005:115), refere que em muitos países foram implementadas diversas iniciativas de reforma destinadas a atribuir a cada escola mais autoridade sobre decisões e questões de educação. Neste exercício, foram acauteladas questões relativas a qualificação profissional dos administradores escolares, bem como a legitimação para o exercício de funções, como resultado de uma eleição. A componente descentralização, tem em vista, permitir a participação de pais e outros agentes da comunidade na gestão da escola.

Lemmer (2005), destaca ainda que com estes pressupostos se reduz o controlo burocrático centralizado sobre as escolas, mesmo reconhecendo que, na prática, a autoridade sobre os assuntos escolares e administração raramente é transferida na sua totalidade para o nível local, daí que sugere um equilíbrio de poder e autoridade entre as entidades superiores e as escolas locais. Exemplos de sucesso como resultado deste tipo de intervenção, ocorreram em vários países: até 1987, o sistema escolar do Estado norte-americano de Chicago, foi considerado o pior de toda a nação, mas mercê das reformas sobre a administração introduzidas em 1988, quatro anos depois da entrega de poderes às escolas, a avaliação do processo registou um sucesso no aproveitamento escolar, taxas de assiduidade e número de graduados, sendo que esta experiência de sucesso, também, foram registadas em países como Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia e muito recentemente, na África do Sul pós-apartheid a partir de 1996.

2.2.4 A administração da educação no contexto moçambicano

O passado mais recente que pode ajudar a perceber os contornos da administração do sistema educativo moçambicano, está sem dúvida, relacionado com a implantação de um sistema educacional nas zonas libertadas da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

O I Congresso da FRELIMO, realizado em Dar-es-Salam, Tanganyka, de 23 a 28 de Setembro de 1962, dentre várias resoluções assumidas, decidiu promover imediatamente a alfabetização do povo moçambicano, criando escolas onde fosse possível. No seu programa pode se ler: “Liquidação da educação e cultura colonialistas e imperialistas, reforma do ensino em vigor, combate energético e rápido ao analfabetismo” (FRELIMO, s/d: 17 e 34). A mesma convicção é reafirmada no decurso do II Congresso, com a necessidade de promover uma vasta campanha de alfabetização das massas populares, homens, mulheres, jovens e crianças (Idem. 98).

Reconhecendo o papel da educação em todos processos sociais, Mondlane, (1995:137), explicou:

Quando a FRELIMO se formou, nós consideramos prioritários os programas militar e educacional. Sempre demos grande importância à educação porque, em primeiro lugar, é essencial para o desenvolvimento da nossa luta, já que o compromisso e o apoio da população aumentam à medida que ela compreende a situação; em segundo lugar, o futuro Moçambique independente terá grande necessidade de cidadãos para conduzirem o seu desenvolvimento.

Com o avanço da luta armada, e a conseqüente consolidação das zonas libertadas, a FRELIMO construiu mais escolas abrangendo um número cada vez maior de homens, mulheres, crianças, jovens e adultos, entre guerrilheiros e população em geral. Este crescimento notável, exigiu dos responsáveis um esforço visando a melhor planificação, organização e controlo da actividade educacional. Iniciava assim, a primeira experiência de administração da educação genuinamente moçambicana.

A administração do sistema educativo nas zonas libertadas havia estabelecido uma estrutura que incluía: a educação formal, a alfabetização e escolarização de adultos e formação de professores. Este projecto serviu de base para a administração da educação num contexto de Moçambique independente em 1975. Com a proclamação da independência nacional a 25 de Junho de 1975, instaurou-se um sistema governativo de planificação centralizada, onde as directrizes centralmente emanadas, eram religiosamente obedecidas, isto é, a direcção e a

gestão do sistema educativo foram confiadas unicamente ao Ministério de Educação e Cultura.

A educação moçambicana teve um percurso sinuoso, marcado por muitas mudanças, com destaque para a nacionalização, a guerra e a liberalização. Com a necessidade de desenvolver um sistema à altura das exigências do crescimento do país, em 23 de Março de 1983 foi aprovada a Lei nº 4/83 que criou o Sistema Nacional de Educação (SNE) que, 9 anos mais tarde viria a ser revogada pela Lei 6/92, para adequá-la à nova realidade político-económica do país, mas sempre com o horizonte apontado segundo Barroso & Pinhal, (1996), para:

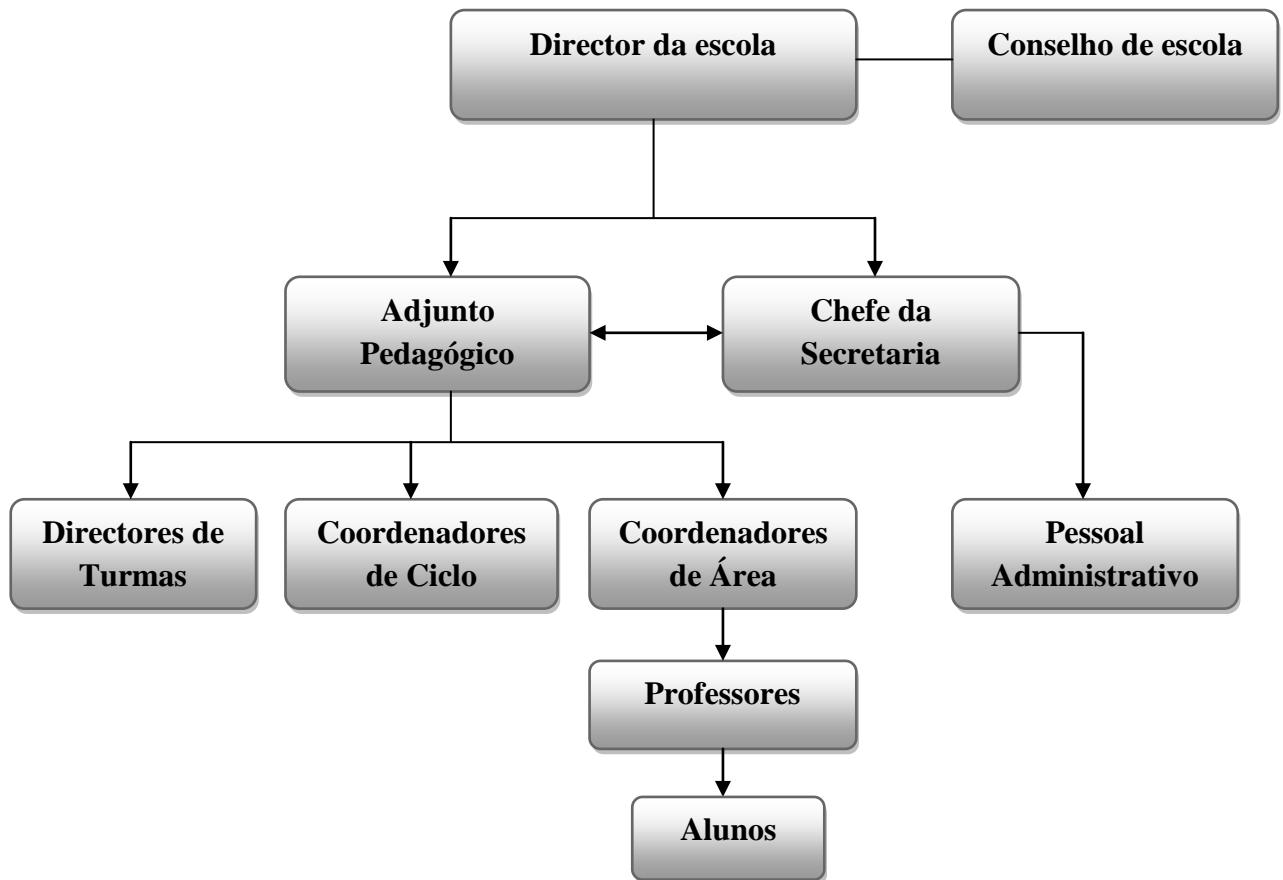
Garantir o acesso generalizado à educação e a criação de condições para o sucesso escolar e educativo, ou seja, a melhoria da qualidade global da educação, incluindo a melhoria dos programas escolares, a melhoria e a qualificação dos recursos materiais do sistema educativo, incluindo as instalações, a melhoria da qualificação dos recursos humanos e das condições de trabalho dos grupos profissionais do ensino e a melhoria de acção social escolar [...].

O processo de descentralização ao nível da educação, não trouxe grandes mudanças na administração, porque as políticas e filosofias educativas continuaram a ser formuladas centralmente, embora possa se referir a alguns aspectos de pouca relevância que, são decididas localmente. Esta situação não favoreceu o desenvolvimento de autonomia das escolas, até porque os administradores escolares ainda são indicados por confiança, o que contribui para uma administração pouco actuante e sem soluções para os problemas que afectam a educação.

Segundo Sarmiento et all. (2000:257), a liderança da escola, envolve um complexo de processos de influência e de actividades, empreendidos de modo a melhorar a eficácia da escola. Esta eficácia só pode ser resultado de uma administração comprometida com o sucesso e aprendizagem efectiva dos alunos e um dos grandes nós de estrangulamento que permeia a administração das nossas escolas, é o controlo das actividades para que haja responsabilização dos prevaricadores.

Como pode depreender-se a administração como processo envolve muitos intervenientes, enquadrados em equipas de trabalho, mas obedecendo uma estruturação previamente elaborada pelo MINED. A figura 1 elucida a organização – tipo de uma escola primária completa.

Figura 3: Organograma da escola



Fonte: MEC, (2005:15)

2.2.6 A administração na EPC 1 de Junho

Este trabalho foi desenvolvido na Escola Primária Completa 1 de Junho, sediada nos arredores na cidade de Nampula, concretamente, no Posto Administrativo Municipal de Natikiri, Unidade Comunal Filipe Samuel Magaia. A escola entrou em funcionamento desde 1975, nas antigas instalações de João Ferreira dos Santos, leccionando o 1º e 2º ciclo de aprendizagem (1ª a 5ª classes), e desde 2008 passou a leccionar os três ciclos do ensino básico, e actualmente, alcançou o estatuto de escola do tipo 1, mercê do crescimento dos seus efectivos (MEC, 2008:11).

O património infra-estrutural da escola, comporta essencialmente 12 salas de aula, insuficientes para albergar os 3388 alunos inscritos em 2014, assistidos por 63 professores e carece de uma intervenção em obras de alvenaria e apetrechamento em mobiliário escolar, dado o seu estado avançado de degradação. A opção por esta escola, se fundamenta na sua

proximidade da residência do autor deste trabalho, o que em grande medida facilitou a deslocação para a recolha de dados.

A estrutura física da escola comporta um pequeno complexo de alvenaria, onde funciona o Gabinete do Director e mais 4 salas de aula, sendo que os 2 blocos com 4 salas de aula cada, são de construção precária, perigando a qualquer momento a vida das crianças. Para além de não haver murro de vedação, não existe qualquer organização espacial, faltando campos de jogos e pátio delimitado para recreio dos alunos.

Finalmente, quanto à estrutura social da escola, as relações entre os alunos, professores e funcionários de apoio, são consideradas harmoniosas predominando o respeito pela actividade de cada grupo, mas quanto à participação dos pais na vida escolar, regista-se um grande défice.

Tal como acontece com a maior parte das instituições do ensino primário, por força do elevado número de alunos por turma, a EPC 1 de Junho funciona com três turnos de ensino assim distribuídos: o primeiro turno (das 6:30 às 10:25), está reservado para as classes com exame, nomeadamente, 5^a e 7^a classes; o segundo turno (das 10:30 às 13:25), é para as classes do 2^o ciclo (1^a e 2^a classes) e, finalmente, o terceiro turno (das 13:30 às 17:10), está programado para a 3^a, 4^a e 6^a classes. Uma rápida leitura a estes turnos, e sem considerar os intervalos programados, permite constatar facilmente que em média, o tempo alocado para o contacto professor-aluno na sala de aula, é de aproximadamente 3 horas e 50 minutos por dia e um pouco mais de 17 horas semanais, 70 horas por mês e aproximadamente 630 horas por ano.

A administração vigente nesta escola, não sendo um caso insólito, se enquadra na perspectiva global das instituições de ensino básico, caracterizada fundamentalmente, pela dificuldade do administrador em conduzir a organização pela linha da eficácia e eficiência, decorrente de vários factores onde de forma notória e recorrente, a competência e seriedade com que o Administrador desenvolve o seu trabalho não são significativamente suficientes, para se constituírem factores determinantes do êxito escolar.

Numa situação em que de acordo com Uaciquete (2011:75), a legitimação do Administrador é garantida com base na nomeação pelas autoridades superiores, o que configura uma estrutura

assente no princípio da desconcentração, ou seja, a escolha dos membros da direcção da escola são da competência exclusiva da administração central, portanto, não se equacionam outros critérios e padrões de escolha que, pelo menos, garantiriam uma actuação responsável, competente e talvez com alguma autonomia na tomada de decisões sobre a escola.

Com este quadro, ainda é com maior grau que os serviços centrais exercem influência sobre os órgãos e níveis locais de administração, e a este facto, se acrescenta a questão da qualificação profissional que, condiciona o conhecimento e aplicação coerente dos dispositivos regulamentares, sempre indispensáveis nas intervenções do Administrador.

Esta situação preocupante, tem condicionando a materialização dos objectivos do sistema educativo moçambicano em geral, e do ensino básico em particular, mas porque a escola constitui a unidade fundamental, para a implementação das políticas e directrizes centralmente definidas, o administrador escolar carece de um perfil que lhe ajude a fazer face e estes e outros desafios, porque, como advoga Valerien (2002:9), as escolas são organizações humanas, as condições dos recursos humanos, incluindo a capacidade de gestão, a cooperação na tomada de decisões, a circulação da informação, constituem factores determinantes do êxito da gestão realizada pelas escolas.

CAPÍTULO III

3. Abordagem metodológica

Tendo como pressuposto que a pesquisa é de cunho científico, e direccionado para um enfoque de natureza social, decididamente foram seguidos os valores e procedimentos metodológicos usualmente recomendáveis em pesquisas sociais (Gil, 2010:16), para de maneira metódica desenvolver acções que concorram para a prossecução dos propósitos previstos.

Com base nestes preceitos, o desenvolvimento da pesquisa teve como eixo orientador, os parâmetros cientificamente aprovados, e porque, a vontade de procurar compreender os problemas administrativos a partir da perspectiva dos intervenientes do ensino e aprendizagem, através da inter-relação do investigador com os sujeitos de estudo, tendo em vista captar o significado das acções sociais, requer a opção por uma metodologia qualitativa (Diogo, 1998:95).

3.1 Método

Para Garcia (1998:44), método é um procedimento racional e ordenado (forma de pensar), constituído por instrumentos básicos, que implica utilizar a reflexão e a experimentação, para proceder ao longo do *caminho* (significado etimológico de método) e alcançar os objectivos pré-estabelecidos no planeamento da pesquisa (projecto). Ainda sobre o assunto, Quivy & Campenhoudt (2003:25) defendem que os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados, porém, advertem que esta adaptação não dispensa a fidelidade do investigador aos princípios do procedimento científico.

3.2 Métodos de abordagem e procedimento

Segundo Carvalho (2009:84), os métodos de abordagem, tradicionalmente divulgados em termos históricos, que fornecem as bases lógicas à investigação são: o dedutivo, o indutivo e o hipotético-dedutivo. A dedução prova que algo deve ser, a indução mostra que alguma coisa é realmente operativa.

A presente pesquisa seguiu o *método hipotético-dedutivo*, empregue como explicam Silva & Menezes (2001:27), quando os conhecimentos disponíveis sobre determinado assunto são insuficientes para a explicação de um fenómeno, surge o problema e para tentar explicar as

dificuldades expressas no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses que, destas deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou refutadas.

3.3 Tipo de pesquisa

Quanto aos objectivos, a presente pesquisa é descritiva, isto é, tem como objectivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis, (Gil, 2002:42). Neste sentido, pretendeu-se descrever as várias nuances da administração, a partir da actuação do director diante dos factos que permeiam o dia-a-dia da EPC 1 de Junho, bem como o seu impacto no desempenho dos protagonistas.

Quanto a abordagem do problema, foi adoptada a *pesquisa qualitativa*, que confere uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito [...] a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas [...] (Silva & Menezes, 2001:20) e como advoga Triviños (1987:122), o ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam as suas acções e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara das suas actividades. Porém, mesmo reconhecendo que o vínculo entre a realidade objectiva e a subjectividade do sujeito não é numericamente mensurável, a pesquisa qualitativa não se dissocia absolutamente da abordagem quantitativa, uma vez que, segundo W. Goode & P. K. Hatt parafraseados por Richardson et al. (1999:79), [...] *a pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos qualitativos e quantitativos, ou entre ponto de vista estático e não estático. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade.*

Assim, os instrumentos quantitativos são válidos para determinar, por exemplo, certas percentagens e características passíveis de serem medidas, com base nos métodos estatísticos, o que vale dizer que, os dados quantitativos ajudaram a conferir a dimensão qualitativa da pesquisa.

Quanto aos procedimentos técnicos, privilegiou-se a *pesquisa bibliográfica e documental*, que segundo Severino (2007:121), é aquela que se realiza a partir do registo disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Ainda no mesmo âmbito, foi dada primazia ao *estudo de campo*, no qual, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, e capitaliza o facto de ele ter tido uma experiência directa

com a situação de estudo e finalmente se elegeu o *estudo de caso*, que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representado (Idem).

Em relação a natureza, este trabalho se enquadra na *pesquisa aplicada* que, visa gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos (Silva e Menezes, 2001:20). No caso vertente, a administração de uma escola. Envolve verdades e interesses locais.

3.4 Universo e amostra

Universo

Universo da pesquisa, na percepção de Silva & Menezes, (2001:32) é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo. Para esta pesquisa, constituem população todos os alunos, professores, gestores, CTA, PEEs da escola eleita para o estudo, num total de 4144 indivíduos.

Tabela 2: Composição da população

Gestores			Pais e encarregados de educação	Professores			Alunos			CTA			Total geral
H	M	Total	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	4144
02	—	02	669	17	62	79	1589	1799	3388	02	04	06	

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Amostra

A amostra definida por Gil (2010:90), como subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população. Assim, a amostra é entendida como parte extraída da população, mas porque, segundo a explicação de Almeida & Freire, (2007:121), não é fácil em Ciências Sociais e Humanas definir quantos sujeitos deve possuir uma amostra para que a mesma seja significativa; claro está que esse número deve ser compatível com a representação da população, isto é, a amostra deve ser suficientemente grande para garantir a representatividade.

No que se refere a esta pesquisa, e admitindo dificuldades em contactar determinados actores, com destaque para os pais e encarregados de educação, para a determinação da amostra, foi adoptado o método de *amostragem por acessibilidade ou por conveniência*, que na perspectiva de Gil (2010:94) consiste em seleccionar os elementos a que se tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo. Este método de amostragem possibilita a obtenção de uma mostra de elementos convenientes, cuja selecção está a cargo do investigador.

Deste modo, a amostra da pesquisa comporta 50 alunos, 25 professores, 01 gestor, 56 PEEs e 04 membros do CTA perfazendo um total de 136 sujeitos. Considerando que a consciência dos alunos da 1^a a 4^a classes (6 a 9 anos), não é suficientemente madura, para as questões pertinentes da pesquisa, apenas farão parte da amostra, os alunos da 6^a e 7^a classes (10 a 12 anos), porque como explicam Gomez, Mir, & Serrats (1990),

Neste período, [...] a consciência da criança é já autónoma e, além disso, ela é já capaz de interiorizar mais facilmente as normas do grupo do que as provenientes do tutor ou dos pais, dado que a sua afectividade entra paulatinamente no período da emancipação do mundo familiar, como expressão da auto-consciência e a afirmação do seu EU no contexto do grupo. A criança também adquire e desenvolve, neste período, o sentimento de justiça.

3.4.1 Caracterização da amostra

3.4.1.1 Alunos

O presente estudo abrangeu 50 alunos, sendo 18 (30%) da 6^a e 32 correspondentes a 64% da 7^a classe. Destes alunos 31 são do sexo masculino e 19 são meninas seleccionados em 8 turmas (três da 6^a e 5 da 7^a classe), um dado que mostra uma ligeira diferença de frequência escolar entre rapazes e raparigas no 3^o ciclo, considerando o universo da escola. Quanto ao seu grau de parentesco, maioritariamente (26) são filhos, 15 são irmãos, e 9 são sobrinhos dos PEEs.

Relativamente à idade, a maior parte destes alunos (44%), têm as idades compreendidas entre 12 a 13 anos, enquanto 15 estão na faixa etária entre 11 a 12 anos e, finalmente 26% pertencem a faixa de 10-11 anos de idade, o que leva crer que uma parte destes alunos, sobretudo os da 7^a classe, já devia ter concluído este ciclo de aprendizagem, tendo em consideração que o aluno deve ingressar ao Ensino Básico com 6 anos de idade, e, normalmente, concluí-lo aos 12 anos.

3.4.1.2 Professores

Os 25 professores, 31,9% do corpo docente da escola seleccionados, leccionam exactamente nas turmas onde foram aplicados os questionários aos 50 alunos. Dos 25 professores inquiridos, 17 (68%) são do sexo feminino e 9 (36%) são do sexo masculino, o que confirma a predominância do género feminino no universo dos professores vinculados na EPC de 1 de Junho. Em relação as idades, cerca de metade dos professores inquiridos, 11 (44%) têm entre 20 e 35 anos, 8 (32%) estão na faixa dos 35 a 40 anos, 4 têm entre 40 a 45 anos e apenas 1 (4%), a sua idade está entre 45 e 50 anos. Estes dados evidenciam uma situação: o corpo docente da escola é predominantemente jovem.

Quanto ao grau de escolaridade, 2 professores (8%) possuem o grau académico de licenciatura, 12 (48%) têm o nível médio e 11 estão frequentando a 12ª classe, sendo que todos têm formação psico-pedagógica: 2 (pela Universidade Pedagógica) e os restantes pelo Instituto de Formação de Professores, mas em termos de vínculo, 10 são do quadro efectivo e 15 contratados.

3.4.1.3 Pais e encarregados de educação

Um total de 56 PEEs foi abrangido como sujeitos da pesquisa, dos quais 34, equivalentes a 60,7% são do sexo feminino e 22 (39,2%) são do sexo masculino, tendo um agregado familiar médio de 6 pessoas. Em termos de ocupação profissional, dos 56 PEEs inquiridos, 26 (46,4%) são funcionários da Função Pública, destacando-se 15 professores e 11 enfermeiros, enquanto para 30 pais equivalentes a (53,5%), as actividades informais são a fonte da sua sobrevivência. As idades variam entre 25 a 60 anos, com a faixa dos 35 a 40 anos a registar a maior percentagem (39,2%), correspondentes a 22 PEEs. O nível académico deste grupo se estende de 7ª classe a licenciatura, com destaque para 3 PEEs com nível superior, sendo que a maior parte deles, 16 (28,5%), possui a 9ª classe.

3.4.1.4 Membros do CTA

Este é o grupo mais pequeno que perfaz a amostra desta pesquisa, são apenas 4, sendo 3 (75%) do sexo feminino, com 10ª classe de escolaridade, e 1 do sexo masculino, possuindo a 12ª classe. Deste grupo de inquiridos, 2 têm nomeação definitiva e estão faixa etária de 30 a 35 anos, enquanto outros tantos são contratados e as suas idades estão entre 25 a 30 anos.

3.5 Instrumentos de recolha de dados

Para a materialização desta pesquisa quanto à recolha de dados, privilegiaram-se as técnicas e procedimentos de investigação qualitativa e quantitativa, mediante o emprego de questionários (Vide apêndices I, II, III, IV) e entrevista (apêndice V), sendo que os dados obtidos foram objecto de análise e interpretação.

Entrevistas

A entrevista segundo Chizzotti (2003:45), é uma comunicação entre dois interlocutores, o pesquisador e o informante, com a finalidade de esclarecer uma questão. Pode ser livre (o informante discorre como quiser sobre o assunto), estruturada, ou semi-estruturada (discurso livre orientado por algumas palavras-chave) e neste trabalho foi aplicada ao director de escola.

O tipo de pesquisa, leva a que, se privilegie a entrevista semi-estruturada porque esta, segundo Triviños (1987:146) ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informador alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Ainda acerca das vantagens desta técnica, Lüdke & André (1996:34) defendem que ela “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Questionários

O questionário, pode-se definir como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. (Gil, 2010:121).

Assim, para os professores, alunos, PEEs, e corpo técnico administrativo (CTA), foi adoptado o questionário misto (combinação dos dois tipos de perguntas), no intuito de tirar maior proveito de uma das suas vantagens (possibilita a abrangência de grande número de pessoas), tal é o caso dos alunos. Os questionários foram concebidos com a finalidade de recolher os pontos de vista por escrito dos intervenientes, no que se refere às várias nuances da administração e o seu impacto no desempenho dos protagonistas do ensino e aprendizagem.

Tabela 3: Elementos de amostra e as respectivas técnicas de colecta de dados

Grupo - alvo	Elementos seleccionados	Técnica de colecta de dados
Gestores de escola	01	Entrevista
Professores	25	Questionário
Alunos	50	Questionário
Pais e encarregados de educação	56	Questionário
Corpo Técnico Administrativo	04	Questionário
Total	136	_____

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

3.6 Validação dos instrumentos

Qualquer trabalho de campo exige o emprego de diferentes instrumentos, para viabilizar a recolha de dados da pesquisa, nomeadamente, questionários, entrevistas, escalas de observação, entre outros. Deste modo, tornou-se imperioso, realizar o pré-teste de cada instrumento antes da sua utilização. Assim, foram submetidos a pré-testagem o roteiro de entrevista e os questionários, com alguns sujeitos que integram a amostra, com a finalidade de avaliar o grau de compreensão do vocabulário utilizado nas questões e assegurar que as questões colocadas permitam medir as variáveis. Este exercício permitiu, reformular algumas questões, adequando-as ao nível de compreensão dos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO IV

4. Apresentação, análise e interpretação de dados

Neste capítulo a principal actividade consistiu essencialmente em apresentar e discutir os dados obtidos, visando aferir a fiabilidade e significado dos resultados dos questionários e entrevista aplicados aos sujeitos da pesquisa, na tentativa de responder a questão levantada inicialmente para o presente estudo. Este exercício foi desenvolvido com a intenção de analisar a administração enquanto processo, bem como o seu impacto no contexto escolar, sobretudo no desempenho dos principais intervenientes do processo educativo.

Neste contexto, a análise e interpretação de dados foram efectuadas de acordo com a seguinte sequência: em primeiro lugar, a apresentação da hipótese em causa; seguidamente, a variável independente (x) e na sequência, os indicadores a ela adstritos.

Seguidamente, foi apresentado cada indicador da variável em questão, e posteriormente, os dados colectados a ele atinentes. Feita a apresentação dos dados referentes a cada indicador, o autor deste trabalho, fez uma breve interpretação dos resultados do indicador.

Apresentados e analisados os dados relativos aos indicadores da variável independente (x), seguiu-se o mesmo procedimento, quanto à apresentação e análise dos dados da variável dependente (y).

A parte final deste capítulo está reservada à verificação das hipóteses, uma operação que consistiu fundamentalmente, em confirmar ou refutar cada hipótese, tomando em consideração os resultados sintetizados, a partir dos indicadores das variáveis independente e dependente.

4.1 Hipótese 1: O exercício das funções do administrador contribui para o alcance dos objectivos escolares

4.1.1 Variável independente (x): Funções do administrador

4.1.1.1 Indicador 1: Organização do trabalho

Com base neste indicador, foram colhidas respostas junto dos professores, membros do CTA e do Administrador de escola, com o objectivo de verificar se, no âmbito do exercício das funções administrativas, as actividades desenvolvidas na escola resultam de uma organização

que leve os sujeitos da pesquisa se empenharem para o alcance dos objectivos preconizados pela escola.

Deste modo, o resultado dos questionários indica que dos 25 professores inquiridos, 3 (12%) afirmaram que as actividades escolares são realizadas em função da organização, mas sem no entanto apresentarem um argumento para a resposta escolhida. Por outro lado, 68% dos inquiridos, isto é, 17 professores, foram peremptórios em dizer que não existe nenhuma organização no trabalho que desenvolvem, e como alegação, afirmaram que na instituição não há cultura de atribuir tarefas de forma específica, senão de uma forma geral.

Ainda no contexto deste indicador, registou-se que 5 (20%) professores não responderam a questão colocada, como ilustra o gráfico 1, sendo um dado que leva a pensar tratar-se de uma posição que exprime a indiferença deste grupo, relativamente à organização das actividades realizadas na escola.

Em relação ao mesmo indicador, os membros do CTA inquiridos, a sua reacção dividiu o grupo em duas partes: com 50% a afirmar que as actividades que realizam obedecem a uma certa organização, e outra metade (50%) assumindo uma posição segundo a qual, não existe organização do trabalho na instituição.

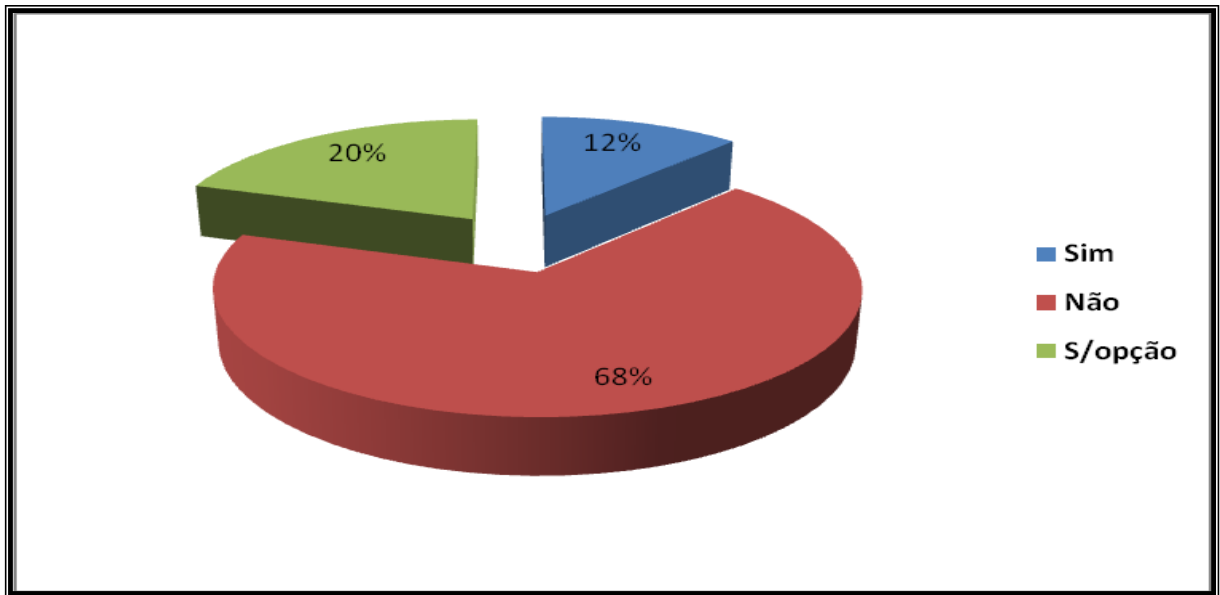
Justificando a sua opção, o primeiro grupo alega que tem, por vezes tem recebido orientações por parte da direcção da escola, em relação ao trabalho que deve realizar, e neste caso, pode-se subentender que se refere a situações pontuais e imediatas, relacionadas com as actividades quotidianas.

Enquanto o outro grupo, tem como alegação: a existência de muita desorganização nas actividades da secretária e em todas as actividades de apoio; e neste caso particular, o grupo destacou que são evidentes os sinais de fragilidades, em algumas actividades que, em princípio são da responsabilidade destes funcionários, apontando como exemplo o crítico estado higiénico das infra-estruturas escolares.

Ainda a respeito do indicador em causa, da entrevista efectuada ao Administrador da escola, o resultado aponta que a sua acção literalmente se circunscreve, na divulgação do plano anual da escola e na exortação a todos os colaboradores sobre a necessidade do cumprimento dos

objectivos centralmente preconizados, acto que geralmente ocorre, aquando das cerimónias alusivas à abertura do ano lectivo. O gráfico abaixo elucida os resultados dos inquiridos (professores) sobre a organização do trabalho, e os dados evidenciam uma tendência nitidamente negativa.

Gráfico 1: Resultado dos professores inquiridos acerca da organização do trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

O que se pode dizer em função dos dados dos questionários e da entrevista, é que, por um lado, há uma percepção por parte dos professores de que uma das funções do administrador, no caso vertente, a organização não é efectivada, uma vez que cada um vai fazendo o trabalho por hábito, e não como resultado de uma acção de designação de pessoas para a sua execução eficiente. Mas por outro lado, a posição dos 20% (5 professores) pode ser entendida como uma indiferença associada à componente motivacional, onde geralmente, a primeira opção é abstenção, ou seja, nada lhes estimula para avaliarem determinados aspectos da vida da organização.

Finalmente, fica a ideia da falta de clareza por parte do administrador quanto à função de organização, e a forma como deve ser operacionalizada, tendo em conta que, como adverte Nivagara (2004:25), se exige que as tarefas sejam detalhadamente atribuídas a cada um, onde a dimensão responsabilização é indispensável, com a devida alocação de recursos que garantam a plena realização de tarefas, e, como é óbvio, de acordo com os resultados dos questionários e entrevista, a organização do trabalho enquanto função administrativa

indispensável, para que a escola atinja os seus objectivos, não é efectuada e assim, e esta situação pode condicionar o cumprimento dos objectivos primários da escola.

4.1.1.2 Indicador 2: Coordenação de actividades

Com este indicador pretendeu-se saber dos sujeitos da pesquisa, em que medida a coordenação enquanto processo de integração dos objectivos e actividades sectoriais, favorece a prossecução eficaz dos objectivos da organização no seu todo, por outras palavras, verificar se é um facto a acção de convergir o esforço de diferentes indivíduos, em prol da plena concretização da missão da escola enquanto organização.

As respostas dos professores traduzem um aparente equilíbrio, uma vez que 48% (12 professores) afirmou que não existe coordenação das actividades, alegadamente porque a comunicação é deficiente, sendo por isso difícil saber o que se pretende alcançar em diferentes áreas de actividade.

Enquanto isso, 11 professores que correspondem a 44% dos inquiridos, acredita que há coordenação, só que não é perfeita, devido ao estilo de liderança vigente na escola que, segundo os inquiridos não contribui para aproximação e harmonia, entre a direcção e os subordinados. Em função desta posição, infere-se que, para se conseguir uma boa coordenação é fundamental que se estabeleça uma comunicação abrangente, despida de qualquer espécie de complexos e preconceitos, pois que, a boa coordenação é determinada por uma comunicação eficaz.

Dos 25 professores inquiridos, 2 que correspondem a 8%, optaram por uma resposta diferente das anteriores: para estes professores, a coordenação se regista uma vez a outra, o que significa que ela não acompanha permanentemente o trabalho realizado na escola.

Para o mesmo indicador, os membros do CTA, 3 (75%) disseram que não existe coordenação das actividades que realizam, esta posição não foi defendida por nenhum dos inquiridos, enquanto 1 (25%) preferiu não responder a questão colocada.

Este quadro de resultados é mais próximo de uma situação que geralmente ocorre nas escolas do ensino básico: regra geral, o grau de (in) satisfação dos professores é publicamente

manifestado, porém o sentimento dos funcionários do CTA dificilmente é expresso abertamente, o que não significa que não existe.

No mesmo contexto, o Administrador da escola deu a entender que tem-se esforçado em fazer com que todo o trabalho seja realizado de forma coordenada, todavia, foi notória a dificuldade do entrevistado ao tentar clarificar como é que tem feito tal coordenação, confirmando implicitamente, as respostas dos seus subordinados (professores e membros do CTA).

Globalmente, as respostas sugerem que a coordenação das actividades, ainda é um processo por desenvolver e aprimorar, para que ele possa cumprir o importante papel que tem numa organização: aglutinar o esforço e talento de todos os actores escolares, para que a escola tenha resultados satisfatórios.

A avaliar pelos argumentos que sustentam as respostas dos professores, fica a ideia de que estes têm algum conhecimento acerca da coordenação das actividades, tendo por isso alguma capacidade para aferir a sua efectividade.

Um outro aspecto importante que ressaltou no discurso dos professores, é que independentemente das opções assumidas, há um denominador comum na justificação que eles apresentaram: a comunicação como elemento essencial para uma boa coordenação, ou seja, sem uma comunicação em todas as dimensões, não se pode falar de uma coordenação eficaz, o que pode por em causa o alcance dos objectivos da organização.

4.1.1.3 Indicador 3: Controlo organizacional

O objectivo primordial deste indicador, visou fundamentalmente verificar se, na verdade, há cultura de controlar o trabalho realizado pelos professores e membros do CTA, para garantir que as actividades realizadas se conformem às actividades planeadas, e, também, por outro lado, verificar se a direcção da escola estabeleceu os padrões de desempenho ou não.

Assim, dos 25 professores inquiridos, 40% disse que o seu trabalho é objecto de controlo, todavia, justificando a sua resposta, os inquiridos afirmaram que o controlo é feito com maior incidência no final dos trimestres lectivos. Entretanto, 11 professores correspondentes a 44% dos inquiridos, afirmaram que não existe nenhum controlo das actividades que eles realizam, e o argumento que sustenta esta posição, é de que o controlo que é feito, tem em vista saber se

os resultados escolares, estão ou não no parâmetro das metas ou percentagens definidas para cada classe, e é por isso que, o tal controlo apenas se faz sentir no mesmo período: o fim do ano lectivo.

Outro grupo de professores em número de 4, que correspondem a 16% dos inquiridos, respondeu que o controlo das actividades é feito de vez em quando, mas este grupo não avança nenhum argumento para explicar com detalhes, como é que na prática este controlo tem ocorrido.

Quanto ao estabelecimento de padrões de desempenho, 100% inquiridos, ou seja, os 25 professores foram unânimes em afirmar que não foram estabelecidos padrões de desempenho. Para sustentar esta resposta, todos os professores disseram mesmo que, em nenhum momento o director lhes tinha falado de padrões de desempenho. Tal como os professores, os membros do CTA disseram que a administração não estabeleceu padrões ou normas de desempenho, e sobre esta questão adiantaram que cada um fazia o mínimo que lhe convinha, sem no entanto especificarem o significado do “mínimo”.

Em relação ao mesmo indicador, o Administrador da escola respondeu que as actividades eram controladas, mas com imensas dificuldades, tais como: grande o volume de trabalho que tem por fazer, as constantes solicitações para a realização de tarefas extra-escolares, enfim, falta de tempo. Mas em relação ao estabelecimento de padrões de desempenho, deu mão à palmatória assumindo este défice.

Estas respostas indiciam um problema que, infelizmente enferma o funcionamento de muitas organizações, porque na verdade, predomina a ideia de que o controlo é função exclusiva do “chefe”, os outros apenas têm a obrigação de trabalhar. Entretanto, o controlo efectivo inicia com a pessoa que realiza a actividade, ou seja, tem que saber e verificar pessoalmente, se está no curso dos objectivos organizacionais ou não, mas para isso, cada um deverá estar devidamente informado relativamente ao planeamento, organização do trabalho da instituição. O discurso do Administrador da escola exprime a ideia de que somente ele é quem deve controlar as actividades dos subordinados, porém esta função pode ser exercida, por delegação, a um colaborador directo, enquanto o Administrador se empenha noutras tarefas impostas pela dinâmica da organização, até porque nem os professores, nem os membros do

CTA, devem ficar a espera do “controlador”, qualquer que estiver envolvido numa actividade, lhe compete em primeira instância controlar o que faz, enquanto protagonista activo na busca de bons resultados, salvaguardando deste modo, a eficiência e eficácia, que se impõem na realização dos objectivos prosseguidos pela organização.

No que diz respeito a falta de estabelecimento de padrões de desempenho, o Administrador assumiu esta fragilidade reconhecendo as suas limitações para a elaboração dos mesmos, enquanto instrumentos usados pelos administradores para controlar as acções dos subordinados e parte integrante do processo de planeamento da actividade da organização.

O Administrador da escola enquanto responsável pela execução do plano de actividades escolares, lhe compete acompanhar o seu desenvolvimento no dia-a-dia da instituição, quer pela sua presença física, quer através dos seus adjuntos, para em tempo oportuno se informar em relação ao grau de cumprimento dos objectivos traçados em cada área, e no caso vertente, está claro que é enorme o défice de controlo, uma situação indesejável e prejudicial numa organização.

4.1.2 Variável dependente (y): Objectivos escolares

4.1.2.1 Indicador 1: Promoção da protecção do meio ambiente

Para este indicador foi relevante saber, a partir dos depoimentos dos professores, PEEs, alunos e do Administrador da escola se, as crianças aprenderam matérias transversais relacionadas com a protecção do meio, tomando como base o ambiente mais próximo em que estão inseridas, no âmbito da educação para cidadania, um dos objectivos do sistema educativo moçambicano.

Segundo os dados do questionário apenas 3 professores equivalentes a 12%, disseram que têm abordado esta temática, embora reconheçam que é de forma muito irregular, porque eles não se sentem preparados para tratar o assunto de forma consistente. Enquanto isso, 88% dos inquiridos afirmou categoricamente que não fala de matérias relacionadas com a educação ambiental, aliás, estes professores clarificaram que tudo quanto diz respeito à educação para cidadania, não faz parte dos conteúdos que são obrigados a leccionar.

Ainda no âmbito deste indicador, dos 56 PEEs inquiridos, apenas 7 correspondentes a 12,5% afirmaram que os seus filhos, revelam algum conhecimento sobre a protecção do meio

ambiente, concretamente a necessidade de não se fazer queimadas descontroladas, evitar a erosão, e não mais do que isso, enquanto 35 dos inquiridos, ou seja, 62,5% disseram que os seus filhos, significativamente não sabem a respeito da protecção do meio ambiente, e 14 (25%) não responderam à questão colocada, como ilustra o gráfico 2.

Para o mesmo indicador, dos 50 alunos inquiridos, apenas 8 (16%) afirmaram que tinham aprendido algo relacionado com a protecção do meio ambiente, nomeadamente: a necessidade evitar as queimadas descontroladas. No entanto, os alunos não tiveram mais argumentos para sustentar a resposta. Por outro lado, mais de 2/3 dos inquiridos, isto é, 42 alunos correspondentes a 84%, disseram que no âmbito da educação para cidadania, nada de importante sabiam sobre a protecção do meio ambiente.

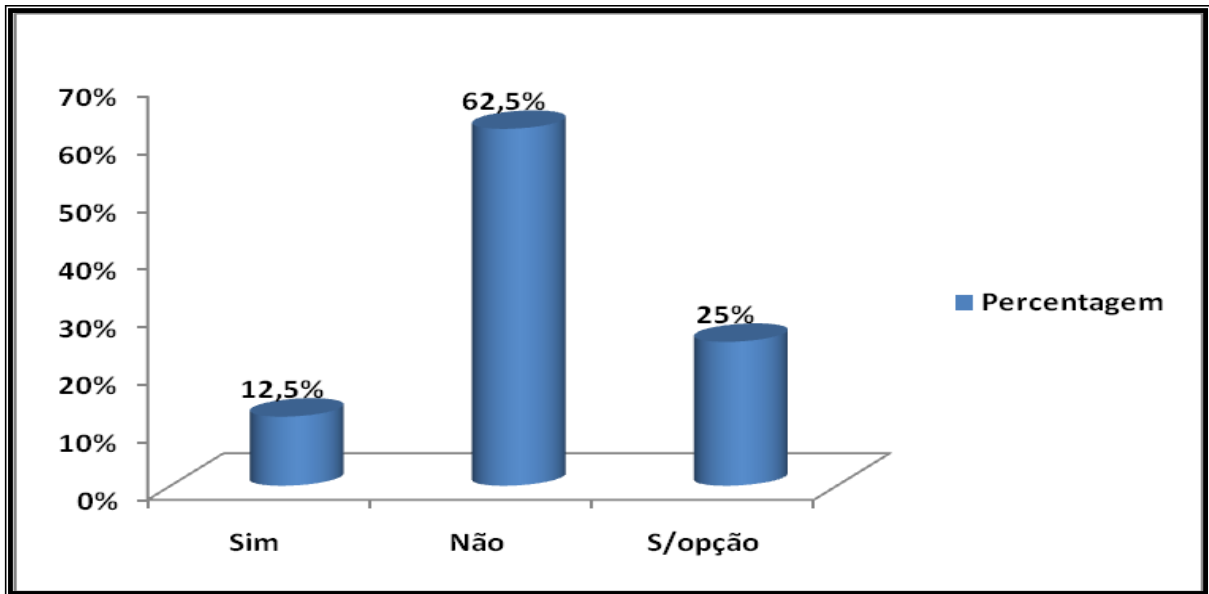
Finalmente, o Administrador da escola reconheceu a fragilidade nesta área, porém aponta a falta de responsabilidade por parte dos professores, sobretudo os que leccionam as cadeiras de ciências naturais e sociais, pois que estas, preconizam abordagens relacionadas com a protecção do meio ambiente.

De acordo com as informações dadas pelos sujeitos da pesquisa, as questões de natureza transversal, concretamente a educação ambiental, ainda não lhes são dada a importância que merecem, tendo em conta os problemas globais que afectam a humanidade e põem em causa o futuro das novas gerações. É pois imperioso começar a preparar os cidadãos desde a tenra idade, para tomarem consciência dos problemas ambientais, e preocuparem-se pela preservação do meio ambiente.

O mais importante neste caso, não é impregnar na mente das crianças conceitos complexos sobre esta matéria, mas sim começar a despertar a consciência das crianças a partir de situações reais do dia-a-dia na escola e em casa, como sejam a higiene e conservação do património escolar e da família.

Neste sentido, a escola pode e deve contribuir, para que o futuro das gerações novas, não seja um manto de incertezas e, porque esta educação pode ser desenvolvida informalmente, no âmbito da ligação escola-comunidade, à escola compete a dinamização de iniciativas que envolvam os PEEs, em cooperação com outras instituições, para que esta acção educativa ocorra também ao nível das comunidades.

Gráfico 2: Resultado dos PEEs inquiridos acerca da educação ambiental



Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Os dados do gráfico 2 ilustram com clareza, o grau de desinteresse em promover nas crianças, boas práticas relacionadas com as questões transversais e pertinentes, como é o caso da educação ambiental, concretamente a preservação do meio envolvente.

4.1.2.2 Indicador 2: Desenvolvimento da auto-estima

A introdução deste indicador teve como finalidade, verificar se, por um lado, a actividade docente tem contribuído para a promoção da auto-estima dos alunos do Ensino Básico, e, por outro lado, se os PEEs tem feito um trabalho que influencia esta construção. Assim, num universo de 25 professores inquiridos a respeito desta matéria, apenas 5 (20%) disseram que ajudaram os alunos a desenvolverem a sua auto-estima, constituiu uma das suas preocupações ao longo do seu trabalho diário. Estes inquiridos justificaram o seu posicionamento, alegando que uma das estratégias usadas, consistiu em valorizar o trabalho dos alunos, encorajando-os a empenharem-se cada vez mais nos estudos, mesmo diante das dificuldades que a aprendizagem impõe, e a acreditarem nas suas potencialidades.

No entanto, ainda na mesma linha, a maior dos professores (80%) afirmou categoricamente que, tinha imensas dificuldades em ajudar os alunos a desenvolverem a sua auto-estima, uma vez que tal actividade é apropriada para os pais. É pois, uma justificação interessante e curiosa, tomando em conta que, de facto, o papel da escola e da família na educação das

crianças em geral, e na formação da sua personalidade em particular, não deveria ser visto isoladamente, senão de forma complementar e colaborativa.

Ainda a propósito do mesmo indicador, dos 56 inquiridos, 7 PEEs correspondentes a 12,5%, afirmaram que tem-se esforçado em ajudar os filhos, a ter um sentimento de importância e valor em relação a si próprios, através de conversas que levem as crianças, principalmente a gostarem de si próprias, a confiarem em si mesmas em diferentes momentos de relacionamentos com os pares.

No mesmo contexto, 87,5% dos PEEs inquiridos, responderam que não tem contribuído para o desenvolvimento da auto-estima dos seus educandos. O argumento dos 42 PEEs, assenta por um lado, na sua percepção de que a escola, seria a instituição preparada para realizar esta actividade, e por outro lado, na convicção de que as dificuldades impostas pela vida, não lhes permite providenciar determinados cuidados para os seus filhos.

Na essência, esta justificação constitui a outra face da moeda, em relação ao argumento apresentado anteriormente pelos professores, e até é caso para questionar: quem é que deve promover o desenvolvimento da auto-estima das crianças? Entretanto, é importante destacar que o processo de aquisição da auto-estima começa em casa, com a forma como as crianças sentem e percebem as atitudes dos adultos para com elas.

Ainda no concernente a este indicador, o Administrador da escola, embora não assumindo abertamente o fracasso neste aspecto, deixou transparecer que os professores que assumem o desafio de ajudar os alunos, no desenvolvimento da sua auto-estima, o fazem por iniciativa própria e não como parte de um conjunto de objectivos que a escola prossegue.

Nestes dados relacionados com o desenvolvimento da auto-estima das crianças, a tendência das respostas dos inquiridos incide na auto-desresponsabilização quanto à realização desta nobre tarefa, ou seja, a convicção dos professores de que compete aos pais, ajudar os filhos na construção da auto-estima, acontecendo o inverso da parte dos pais em relação aos professores, uma situação desabonatória para a operacionalização de um dos objectivos do Ensino Básico.

4.1.2.3 Indicador 3: Aprendizagem significativa

A inclusão deste indicador teve como objectivo principal, verificar se a acção educativa dos professores tem em vista, o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. Para este indicador, num universo de 25 professores, apenas 5 equivalentes a 20% dos inquiridos, responderam positivamente, isto é, afirmaram que preocuparam-se em promover a aprendizagem significativa.

Os inquiridos justificaram a resposta, explicando que sempre procuraram explorar o que os alunos sabem, para introduzir novo conteúdo, uma vez que, ainda de acordo com estes inquiridos, o aluno aprende melhor quando consegue ligar o novo conteúdo, ao conhecimento prévio que possui.

O raciocínio destes professores enaltece a importância das potencialidades cognitivas do aluno, para incorporação de novos conhecimentos, e sugere que o processo educativo tenha como ponto de partida, exactamente esta base que o aluno possui. É uma pena, que esta plataforma pedagógica seja de domínio de apenas 5 professores.

Enquanto isso, os restantes 20 (80%) professores disseram que não sabiam como desenvolver uma aprendizagem significativa, o que pode ser a confirmação ou o reconhecimento implícito da existência de fragilidades metodológicas por parte deste grupo de professores para a promoção de aprendizagem significativa.

Para este indicador, dos 56 PEEs inquiridos, 14 (25%) disseram que os seus educandos conseguem estabelecer uma relação, entre o novo conteúdo ensinado na escola, com aquilo que eles conhecem a partir da sua realidade, entretanto, 42 (75%) responderam que os seus filhos não revelam esta capacidade, conseguindo por vezes, falar das coisas que ainda se lembram.

Ainda em relação a este indicador, foi registada a resposta do Administrador da escola, cujo teor focaliza a debilidade profissional dos professores que, segundo este entrevistado, acaba por interferir em grande medida no desempenho docente.

A tendência destas respostas consubstancia a predominância da aprendizagem mecânica, mas também desvenda indícios evidentes, relacionados com competências pedagógicas que certamente determinam a performance dos professores.

4.2 Hipótese 2: O desempenho dos intervenientes condiciona a eficácia do processo de ensino e aprendizagem

4.2.1 Variável independente (x): Desempenho dos intervenientes

4.2.1.1 Indicador 1: Execução eficaz dos programas de estudo

A inclusão deste indicador visou fundamentalmente, verificar se os programas de ensino foram cumpridos à luz dos objectivos previamente traçados, por outras palavras, se a sua execução foi proveitosa e bem-sucedida.

Os dados colhidos no âmbito deste indicador, indicam que 52% dos professores inquiridos afirmaram que primaram pela eficácia, na execução dos programas de ensino. Para sustentar esta resposta, os inquiridos disseram que mais do que cumprir com o programa, a sua aposta consistiu num esforço para que as crianças desenvolvessem as competências previstas.

Por outro lado, 12 professores que correspondem a 48% dos inquiridos, disseram que tiveram imensas dificuldades em cumprir eficazmente com os programas de ensino, e nada foi alegado para justificar esta resposta.

Ainda sobre este indicador, o Administrador escolar disse que o cumprimento eficaz dos programas de ensino, ainda constitui um grande desafio para a escola que dirige. O entrevistado acrescentou que o incumprimento dos programas é um fenómeno generalizado que, abrange praticamente todas as classes dos três ciclos do ensino primário.

Ainda de acordo com o entrevistado, o que é mais comum, é que os professores têm a tendência de a todo o custo, considerar o programa cumprido, independentemente dos objectivos que não tenham sido alcançados, ou seja, o mais importante é considerar o conteúdo leccionado, os resultados do trabalho docente não são importantes.

Os dados exprimem uma realidade que directamente afecta a aprendizagem das crianças, uma vez que em cada programa de estudo, estão previstos objectivos a serem concretizados, o que

significa que, no final do programa, há certas competências que a criança deveria ter desenvolvido, e neste caso concreto, esta pretensão foi posta em causa.

4.2.1.2 Indicador 2: Partilha na elevação do rendimento pedagógico

Pretende-se com este indicador, saber se a necessidade de melhorar o rendimento pedagógico dos alunos, constitui preocupação tanto dos professores, bem como dos pais. Os resultados apontam que num total de 14 professores, 56% dos inquiridos se dignou a afirmar que assumia o compromisso de juntar o seu esforço à dos pais, com vista a elevar os índices de rendimento escolar dos alunos.

Os 14 professores inquiridos, acrescentaram tratar-se de um exercício que não se afigurou fácil, uma vez que nem todos os pais estavam preparados e disponíveis para colaborar, e segundo os inquiridos, este envolvimento paternal só tornou-se numa realidade, graças a muita persistência e ponderação, e mesmo sem especificar quantos pais se disponibilizaram, reconheceram no entanto que, foram muito poucos os pais que aceitaram o desafio.

No entanto, 11 professores que correspondem a 44% do universo dos inquiridos, respondeu que tinha dificuldades em contribuir para a elevação do rendimento pedagógico dos alunos, porque alegadamente não sabia como partilhar esse esforço com os pais.

Ainda a respeito da partilha na elevação do rendimento pedagógico, os dados dos questionários remetidos aos pais revelam que, do universo de 56 PEEs, 28 inquiridos (50%) afirmaram que partilham com os professores, o esforço de ajudar os educandos a melhorarem o seu rendimento pedagógico, entretanto não foram capazes de explicar como ocorre tal partilha de esforço.

No mesmo âmbito, 28 pais que correspondem a 50% do universo dos inquiridos, disseram que tanto gostariam de partilhar com os professores o esforço de ajudar as crianças a melhorarem os seus resultados, mas que não o fazem alegadamente, porque não sabem como fazê-lo.

Para um melhor entendimento acerca deste indicador, os pais foram solicitados a indicar as formas de ajuda aos filhos, e o resultado foi o seguinte: num universo de 56 inquiridos, 42 PEEs (75%) afirmaram que a participação em reuniões, é uma das formas que escolheram para ajudar os seus filhos; 21 (37,5%) inquiridos indicaram o estabelecimento de um horário

de estudo em casa, como forma de ajuda; enquanto a ajuda na realização de TPC foi mencionada por 28 PEES, correspondentes a 50% do universo dos inquiridos; no entanto, apenas 7 pais (12,5%), disseram que o contacto regular com a escola, é uma das formas por eles usada para ajudar os seus educandos; entretanto nenhum pai assistiu as aulas do filho, como uma forma de ajuda ao filho. Entretanto, os dados colhidos dos questionários remetidos aos alunos, tem alguma similaridade em relação as declarações dos pais. Assim, num universo de 50 alunos, 24 (48%) afirmaram que “sim”, os pais ajudam nos seus estudos, e 52% respondeu que não. No entanto, quanto a forma de ajuda temos os seguintes resultados: 45 (90%) alunos disseram que os pais ajudam participando em reuniões; 12 (24%) alunos indicaram o estabelecimento de um horário de estudo em casa, como a forma de ajuda usada pelos pais.

Ainda sobre as formas de ajuda dos pais mencionadas pelos alunos, dos 50 inquiridos, 22 (44%) alunos afirmaram que os pais ajudam na realização do trabalho para casa (TPC); outra forma de ajuda dos pais mencionada pelos alunos, é o contacto dos pais com a escola, referenciada por apenas 9 alunos, isto é, 18% dos inquiridos.

Confirmando os dados colhidos dos pais, aqui também nenhum aluno se referiu a assistência às aulas, como forma de ajuda usada pelos pais, o que significa claramente que, nenhum pai assistiu as aulas do filho, como forma de melhor se inteirar do seu processo educativo.

A resposta do Administrador da escola quanto a este indicador, se resume em duas vertentes: a primeira em que não apresenta nenhum mecanismo para garantir o envolvimento dos PEES, nas actividades de aprendizagem dos seus filhos; a segunda está relacionada com a inexistência de uma plataforma de actuação dos professores, para a viabilização da colaboração professores-pais.

Este quadro de resultados, com alguns dados a coincidirem, mostra quão é indispensável a colaboração e ajuda entre os principais componentes da comunidade educativa que, para almejar o fim comum, ainda que cada um tenha a sua tarefa, a conjugação de esforços parece o melhor caminho a seguir.

4.2.1.3 Indicador 3: Compromisso com a aprendizagem efectiva

A partir deste indicador que, por sinal está relacionado com o anterior, cuja intenção foi de saber se efectivamente, os professores estão preocupados com a aprendizagem das crianças. Das respostas dos inquiridos foram obtidos os seguintes dados: apenas 11 professores (44%) do total dos inquiridos, afirmaram que não estão comprometidos com a aprendizagem dos seus alunos.

Os inquiridos sustentaram esta posição, afirmando que enfrentam muitas dificuldades no seu trabalho diário, por isso seria muito difícil assumir tal compromisso.

Ainda sobre este assunto, 56% dos inquiridos, disse que tinha compromisso com a aprendizagem das crianças, argumentaram que fazem tudo que está ao seu alcance, para que as crianças aprendam, e só desta forma, poderia ter real significado o “ser” professor, uma vez que o único resultado que se espera do trabalho docente é: a aprendizagem das crianças, e de acordo com os inquiridos, esta seria a forma de honrar a profissão escolhida.

Respondendo a mesma questão, 21 pais correspondentes a 37,5% dos inquiridos, admitiram a existência de professores que de facto estão comprometidos com a aprendizagem dos filhos, e de acordo com estes inquiridos, a sua resposta tem como base, o facto de terem constatado que os referidos professores são o exemplo de dedicação e entrega, ao trabalho de ajudar as crianças a aprender, embora reconheçam que é muito reduzido o número de professores com esta atitude. Entretanto, 35 pais e encarregados de educação (62,5%), não tiveram dificuldades em afirmar que, os professores estão comprometidos com tudo, menos com a aprendizagem dos alunos, os inquiridos asseguram mesmo que trata-se de uma realidade que não pode negar.

Para dar substância a este posicionamento, os PEEs arrolaram um conjunto de fenómenos, dos quais podem ser destacados os seguintes: muitas aulas perdidas devido a ausência dos professores, atrasos ou ainda conversas em tempo lectivo; indiferença ou falta de reacção perante maus resultados dos alunos, entre outros factos.

Ainda a respeito deste indicador, o Administrador da escola disse haver condições para que, as crianças aprendam efectivamente e sustentou esta declaração, explicando que há muitos professores bons, mas trabalham sem ânimo, o que por vezes dificulta a sua actuação para

impor medidas correctivas. O entrevistado admitiu sem apontar estratégias que, era possível levar os professores existentes a comprometerem-se efectivamente com a aprendizagem dos alunos.

É um facto real e inegável que no seu conjunto, estes dados retratam uma realidade muito comum nas escolas, onde a assunção de que todos são actores de um amplo e envolvente processo, ainda é concebida como um acto pessoal de boa vontade, quando, na verdade, o compromisso de levar a bom porto o objectivo supremo da escola, constitui um dever que vincula necessariamente todos os membros da comunidade escolar, para um envolvimento efectivo nas actividades de aprendizagem.

4.2.2 Variável dependente (y): Eficácia do processo de ensino e aprendizagem

4.2.2.1 Indicador 1: Elevadas taxas de transição dos alunos por ano

A inclusão deste indicador, teve como principal intenção verificar se a taxa de transição, resulta na verdade do desempenho dos professores e dos alunos, tendo como referência os dados de 2013, o último ano lectivo abarcado pelo estudo.

As respostas dos professores em relação a este indicador, mostram que dos 25 professores que constituem o universo dos inquiridos, 11 que correspondem a 44% afirmaram que tem sido sua preocupação, contribuir para que maior número de alunos transite anualmente, e para este efeito, buscam as melhores formas que levem os seus alunos a aprender.

Por outro lado, 10 (40%) inquiridos disseram que não fizeram nenhum esforço suplementar para elevar a taxa de transição dos alunos, uma vez que, tal elevação está automaticamente garantida pelo sistema, entretanto, os restantes 4 professores, ou seja, 16% dos inquiridos optaram por não responder a esta questão (Vide gráfico 3).

Entretanto, ao ser abordado em relação a taxa de transição dos alunos, o Administrador da escola não fez qualquer declaração, tendo-se limitado em fornecer os mapas estatísticos referentes aos anos abrangidos pelo período em análise, e foi em função dos dados constantes destes mapas (Vide anexos I, II e III) que foram determinadas a taxa em alusão.

Taxa de transição

Para uma melhor compreensão do significado deste indicador nesta abordagem, julgou-se importante e necessário clarificar o que encerra esta expressão de desempenho escolar dos alunos. Segundo MINED (2006:2), a taxa de transição, é a proporção de alunos transitados num dado ano de escolaridade, tomando como referência o total de alunos matriculados nesse mesmo ano. Neste caso vertente, e como já foi referenciado inicialmente, o ano lectivo de 2013 foi considerado como ponto de referência.

A metodologia de cálculo deste indicador, passa necessariamente pela sua tradução em expressão matemática, e neste caso, a equação matemática é a seguinte:

$$\mathbf{Tt = t: (m+d)}$$

Onde:

t- é o número de alunos transitados num dado ano de escolaridade;

m- é o número total de alunos matriculados num dado ano de escolaridade;

d- é o número total de alunos que desistiram num dado ano de escolaridade;

td – é o numero total de alunos transferidos doutras escolas;

tp - é o numero total de alunos transferidos para outras escolas.

Deste modo:

Para se obter o número total de alunos matriculados, é preciso considerar os transferidos para a escola e os transferidos da escola, isto é, deve-se adicionar ao número de alunos matriculados, os transferidos para a escola e subtrair os transferidos da escola.

Assim:

$$m = m+td-tp$$

$$m = 2650+73-159$$

$$m = 2564$$

Então:

$$Tt = 2005: (2564+228)$$

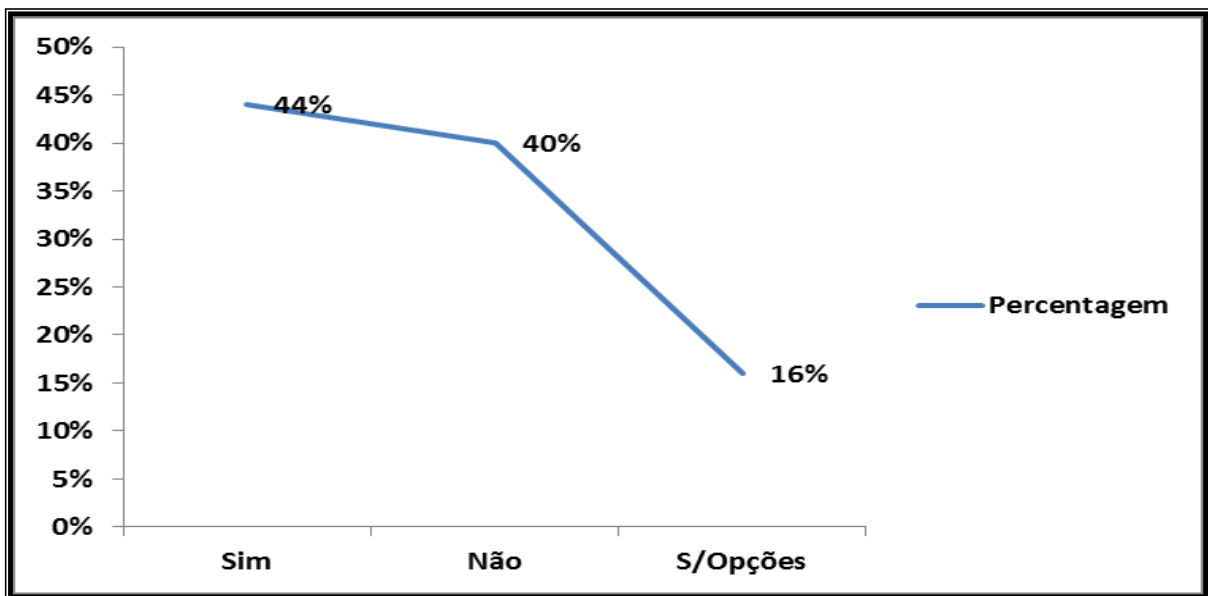
$$Tt = 2005: 2792$$

$$Tt = 71,81\%$$

Conforme os cálculos, a taxa de transição é de 71,81%, no entanto, o mapa de aproveitamento (Vide anexo III) indica uma percentagem de aproveitamento igual a 85%. Na verdade, pelos

dados numéricos disponíveis, a taxa de transição pode-se considerar elevada, entretanto, o mais importante é o real significado destes números, quanto ao conjunto de competências preconizadas para este nível de ensino, tendo em mente que, o que se equaciona é, se estas taxa de transição é decorrente do bom desempenho dos protagonistas, do ensino e aprendizagem professores e também dos alunos.

Gráfico 3: Resultado dos inquiridos sobre as taxas de transição



Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

O gráfico embora indique uma aparente tendência progressiva, não deixa de ser preocupante, o facto de 40% dos professores não darem o seu contributo para a elevação da taxa de transição dos alunos, e também revela que não há uma relação do tipo causa-efeito, entre a referida taxa e o desempenho dos professores. Por outro lado, os dados de análise revelam que o aspecto mais valorizado, na percepção da maioria dos professores, é o número de alunos que transitaram, em detrimento das competências que deveriam desenvolver, no final de um determinado programa de estudo, sendo por isso, paradoxal procurar relacionar de forma directa o impacto do desempenho docente na taxa de transição.

4.2.2.2 Indicador 2: Baixa taxa de abandono dos estudos

Ao tomar como base este indicador, procurou-se verificar em que medida o trabalho dos professores influencia a taxa de abandono dos estudos, por parte dos alunos. Neste caso particular, importa registar que do universo de 25 inquiridos, 12 professores que equivalem a 48% disseram que estavam preocupados em contribuir, para que as taxas de abandono sejam

baixa, mas em contrapartida, os restantes 13 (52%), responderam que não contribuíram para baixar a taxa de abandono. Todos os professores que responderam “sim”, para justificarem esta opção, explicaram que o professor tem uma quota-parte importante, através do seu trabalho e atitude para que os alunos não desistam, mas reconheceram tratar-se de um exercício difícil e que não dependia apenas deles, mas doutros agentes, principalmente, dos PEEs.

Este grupo de professores advoga que, o abandono dos estudos por parte dos alunos, deveria preocupar em primeiro lugar o professor, por ele a quem a sociedade lhe confiou a tarefa de formar o futuro cidadão. Quanto aos 68% que nem sequer quiseram dar o seu posicionamento, pode se estabelecer uma relação com o indicador anterior, em que praticamente, o grau de alheamento é muito próximo.

Ainda sobre este indicador, foram colhidos junto dos pais os seguintes dados: 28 PEEs que correspondem a 50% dos inquiridos, afirmaram que têm pelo menos uma criança que abandonou os estudos, e apontam muitas razões, com destaque para a desmotivação dos filhos em continuar a estudar, os casamentos precoces das raparigas, as dificuldades financeiras da família, e a incerteza de que os estudos garantem o futuro da família, mas também os pais acrescentaram que não sabiam o que fazer para ajudar os filhos, mas que a escola é quem deveria dar solução. No entanto, apenas 7 pais, ou seja, 12,5% dos inquiridos disseram que não tinham casos de abandono de estudos da parte dos seus filhos. É um número insignificante, considerando que 37,5% dos inquiridos, não quiseram se pronunciar sobre o assunto, e eventualmente, neste grupo existam casos de abandono dos estudos.

Pronunciando-se a respeito deste indicador, o Administrador da escola confirmou a existência de uma considerável taxa de abandono dos estudos da parte dos alunos, e que no seu entender, a maior responsabilidade pela ocorrência deste fenómeno, cabe aos pais que deveriam ajudar a escola, criando as condições necessárias para estimular os seus filhos a estudarem. Por outro lado, o entrevistado reconheceu que o ambiente da escola era pouco atractivo para “prender”, os alunos e não mais disse com relação a este aspecto.

Estes dados, claramente evidenciam por um lado, que o esforço tendente a minimizar o abandono dos estudos, ainda não constitui grande preocupação dos principais actores do processo educativo, e por outro lado, a mútua culpabilização pelo fenómeno.

A semelhança do que aconteceu relativamente à taxa de transição, para determinar a taxa de abandono recorreu-se aos mapas estatísticos fornecidos pelo Administrador da escola.

Taxa de abandono

De acordo com MINED (2006:8), a taxa de abandono é a proporção de alunos que abandonaram os estudos, num dado ano de escolaridade, tomando como referência o número total de alunos matriculados nesse mesmo ano de escolaridade. Para este exercício, à semelhança do procedimento da taxa anterior, também considera-se o ano lectivo de 2013 como ponto de referência. Deste modo, e para a determinação desta taxa, traduziu-se o conceito acima apresentado, em seguinte expressão matemática:

$$Ta = d / (m+d)$$

Onde:

t – é o número total de alunos transitados num dado ano de escolaridade;

d – é o número total de alunos que desistiram num dado ano de escolaridade;

m – é o número total de alunos matriculados num dado ano de escolaridade;

td – alunos transferidos doutras escolas;

tp – alunos transferidos para outras escolas.

Assim:

$$m = m+td-tp$$

$$m = 2650+73-159$$

$$m = 2564$$

$$Ta = d: (m+d)$$

$$Ta = 228: (2564+228)$$

$$Ta = 228 / 2792$$

$$Ta = 8,16\%$$

Esta taxa aparentemente baixa, não deixa de ser preocupante atendendo que, em termos de valores absolutos são mais de 200 alunos que abandonaram os estudos em 2013, mas vale a pena referir que esta taxa supera a dos dois anos anteriores, colocando-se deste modo um enorme desafio ao administrador escolar, de modo a mobilizar a todos os actores e disponibilizar recursos indispensáveis, para que estes valores sejam mais baixos.

4.2.2.3 Indicador 3: Bom aproveitamento escolar

Este indicador foi projectado com a intenção de saber se na perspectiva dos professores, alunos e PEEs o aproveitamento escolar dos alunos, é satisfatório ou não. Os dados relativos a este indicador, mostram que 32% dos professores inquiridos, de uma maneira geral, consideraram positivo o aproveitamento escolar dos alunos. No entanto, os 8 professores chamam atenção ao facto de haver ainda muito trabalho por fazer com estes alunos, ao nível da aquisição de competências mínimas, quer dizer, para estes professores o referido aproveitamento, ainda não exprime as competências desejadas. Enquanto isso, os 68% dos inquiridos, isto é, 17 professores, têm outro entendimento sobre o assunto, e deram nota negativa ao aproveitamento pedagógico das crianças, alegando que o que está acontecer, é o cumprimento das percentagens determinadas pelo ministério.

No mesmo diapasão, 14 (25%) pais acharam satisfatório o aproveitamento pedagógico dos filhos, embora não tenham adiantado qualquer justificação, mas por outro lado, 28 PEEs que correspondem a 50% não estão satisfeitos com o rendimento pedagógico dos filhos, e ainda 25% que não quiseram registar a sua opinião (Vide gráfico 5).

Ainda sobre o mesmo indicador, do universo de 56 inquiridos, 14 professores correspondentes a 25%, afirmaram que estavam a gostar do aproveitamento escolar dos seus filhos, mas deixaram claro que gostariam que a escola melhorasse muitas coisas, como por exemplo ensinar bem a ler e a escrever. Nesta resposta transparece alguma inquietação por parte dos PEEs, mesmo considerando positivo o aproveitamento pedagógico dos seus filhos.

Entretanto, 50% dos inquiridos respondeu que não está satisfeito com o aproveitamento escolar dos seus filhos, alegadamente porque estes revelam imensas dificuldades, por exemplo nos cálculos matemáticos, para além dos problemas ligados à leitura e escrita. No entanto, outro $\frac{1}{4}$ dos inquiridos (25%), não quis se pronunciar a volta desta matéria em análise, o que pode sugerir tratar-se de um grupo que se assume indiferente, ou ainda conformado com um fenómeno quase generalizado no ensino básico.

Para uma melhor compreensão, das posições assumidas pelos pais em relação ao aproveitamento pedagógico dos seus filhos, foi desdobrado em três áreas inter-relacionadas: leitura e escrita em Língua Portuguesa, comunicação em Língua Portuguesa, cálculos básicos em Matemática. Deste modo, registou-se que apenas 7 pais, ou seja, 12,5% estão convictos de

que os seus filhos, sabem ler e escrever em Língua Portuguesa, mas por outro lado, 49 (87,5%) inquiridos, disseram que os seus filhos tinham muitas dificuldades para escrever e ler Português.

Para a área de comunicação em Língua Portuguesa, dos 56 inquiridos, 10 (17,85%) pais manifestaram a sua satisfação pelo desempenho dos filhos nesta componente de conhecimento, embora tenham admitido haver necessidade de aprimorar o vocabulário, uma vez que na maior parte do tempo, a tendência é de se expressarem em língua materna, enquanto 46 pais, correspondentes a 82,15%, afirmaram que os seus educandos praticamente não se comunicam em Língua Portuguesa, e aqui se levanta uma questão vital: como é que vão assimilar as outras matérias se, elas são leccionadas em Português.

Em relação a área de cálculos básicos em matemática, apenas 4 (7,14%) PEEs afirmaram que os seus filhos sabiam fazer contas simples, sobretudo de soma e subtração, mas salientaram que em relação à multiplicação e divisão, ainda havia muitos problemas por superar. Por outro lado, 52 pais, ou seja, 92,86% dos inquiridos, não tiveram dificuldades em dizer que seus filhos eram muito fracos demais, para a realização de operações básicas de matemática. Os inquiridos manifestaram a sua indignação e insatisfação, em relação ao desempenho dos seus filhos, porque segundo eles, não notaram por parte dos professores, qualquer atitude com vista a melhorar a situação.

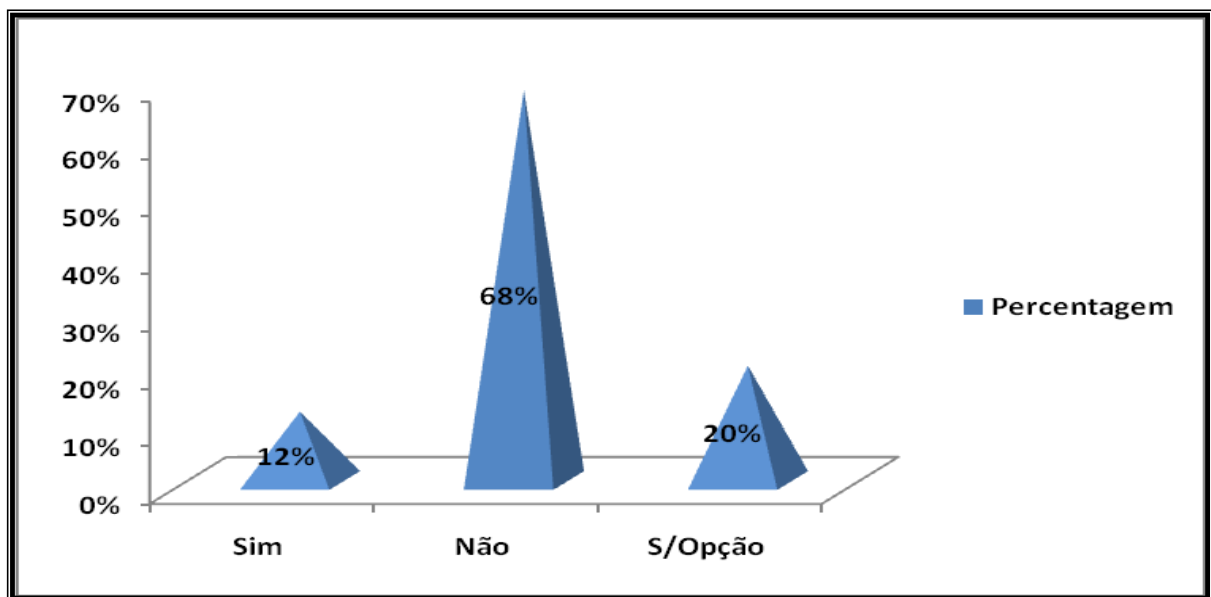
De igual modo, os alunos deixaram a sua posição sobre este indicador, onde 22% afirmou que conseguia ler, escrever e comunicar-se em Língua Portuguesa. Os 11 alunos adiantaram que no âmbito da leitura e escrita, por vezes têm recebido ajuda por parte dos pais ou irmãos mais crescidos, mas em relação a comunicação em Língua Portuguesa, o esforço tem sido individual. Por outro lado, a maioria dos inquiridos, isto é, 39 (78%) assumiram com franqueza, que eram enormes as dificuldades por ultrapassar na leitura, escrita e comunicação em Língua Portuguesa.

Os inquiridos também se pronunciaram a volta da sua capacidade para a realização de operações matemáticas básicas e aqui, somente 6 alunos que correspondem a 12% dos inquiridos, têm a convicção de que são capazes de resolver exercícios não complicados de matemática, ainda assim, reconheceram que precisam de se esforçar mais, particularmente nas operações de multiplicação e matemática por causa da tabuada.

No entanto, 34 alunos (68%), não esconderam as dificuldades que têm, na realização de cálculos matemáticos. Estes alunos apontam o desconhecimento da tabuada, como o principal calcanhar de Aquiles, mas também se referiram com muita frequência, de que, muitas vezes não entendem a explicação do professor. Então o que dizer a este respeito? O professor não tinha domínio dos conteúdos que leccionou ou ainda, a metodologia de ensino usada não era adequada às características dos alunos ou talvez, os dois factores.

Ainda na mesma linha, dos 50 inquiridos, 10 (20%) não responderam o questionário neste aspecto, e aqui pode se extrapolar que este grupo pode estar a reforçar, os que assumiram sem reservas as suas dificuldades na realização de cálculos matemáticos, porque aqueles que sabem, não têm problemas em assumir as suas capacidades, como ilustra o gráfico 4.

Gráfico 4: Resultado dos inquiridos sobre operações matemáticas básicas



Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

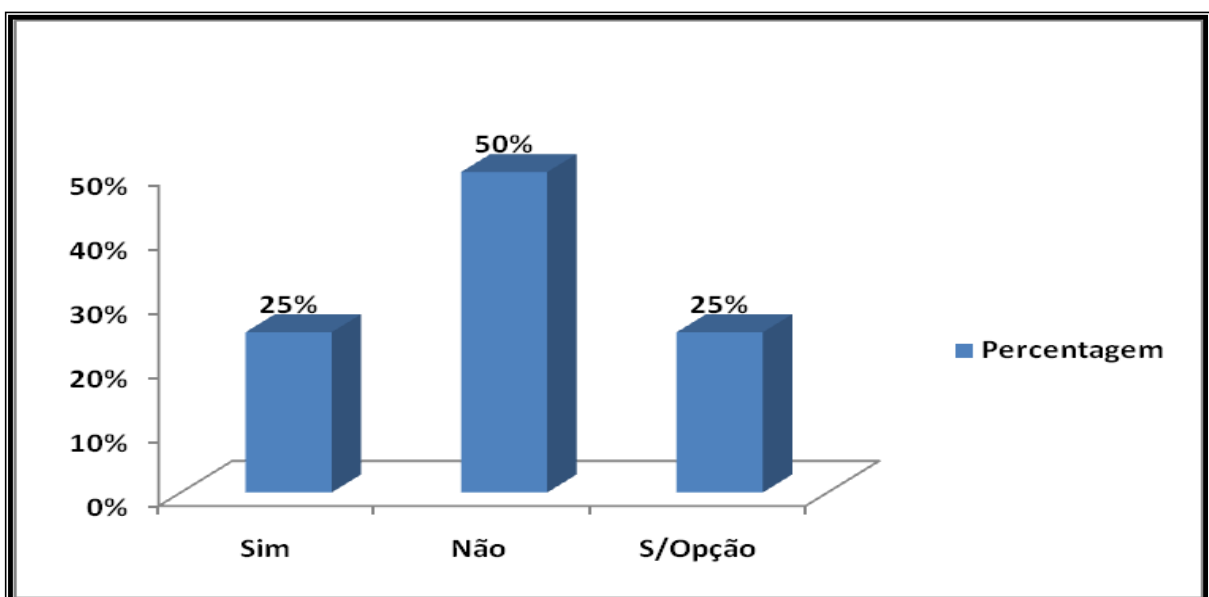
Os dados do gráfico evidenciam a predominância de alunos, com imensas dificuldades para a realização de cálculos básicos de matemática.

O Administrador da escola, ao referir-se a este indicador, afirmou que era aceitável o nível de aproveitamento escolar do alunos, considerando vários factores que, na sua opinião, objectivamente interferem no processo como um todo, entretanto, ainda no entender do entrevistado, seria possível melhorar esta situação, mas contando apenas com os poucos

professores honestos, porque doutro jeito, implicaria um trabalho que de longe ultrapassa a sua responsabilidade.

Fazendo uma leitura destes dados, fica a ideia de que há uma convicção de que o aproveitamento pedagógico das crianças, tem que ser francamente satisfatório, mas permanece a “dúvida” de quem é que deve levantar a primeira pedra de um investimento, que em princípio, deveria contar com a disposição de todos.

Gráfico 5: Resultado dos inquiridos sobre o aproveitamento escolar



Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Está evidente no gráfico, a forte predominância da opinião que considera insatisfatório o aproveitamento escolar das crianças.

4.3 Hipótese 3: O administrador influencia na melhoria do desempenho dos professores

4.3.1 Variável independente (x): Administrador

5.3.1.1 Indicador 1: Conhecimento

Com a inclusão deste indicador, pretendeu-se verificar o nível de conhecimentos relacionados com a área de administração escolar, por parte do Administrador e mesmo dos professores. Neste caso, dos 25 inquiridos, apenas 1 (4%) professor, afirmou ter frequentado um curso intensivo de gestão escolar, logo após a sua formação como professor, tendo acrescentado que o mesmo estava direccionado aos directores adjuntos-pedagógicos. Neste curso, o inquirido disse que embora tenha passado muito tempo, lembra-se de ter aprendido coisas boas a

respeito da planificação, gestão pedagógica e financeira, mas que nunca teve oportunidade de aplicá-las. Nas entre linhas desta declaração, entende-se que o inquirido está a espera que um dia seja director adjunto-pedagógico, para finalmente, fazer uso dos aludidos conhecimentos, todavia, tais conhecimentos seriam valiosos para si e para a escola, mesmo sem ser adjunto-pedagógico.

Do mesmo universo, os restantes 24 professores, portanto 96%, disseram que fora das noções elementares aprendidas aquando do curso do professorado, nunca frequentaram nenhum outro curso especificamente ligado à administração escolar.

No âmbito do mesmo indicador, pelo menos até a altura desta entrevista, o Administrador da escola não tinha frequentado nenhum curso de administração escolar. O entrevistado disse que estava em perspectiva a frequência do curso, logo após o final do ano lectivo de 2014. Em relação ao seu trabalho, o Administrador explicou que é realizado com base na experiência, mas também recorrendo a consulta de alguma documentação educacional.

O desenvolvimento eficaz de qualquer que seja a actividade, é assegurado por um conjunto de conhecimentos, e no caso em apreço, de natureza teórica e prática. No entanto, os dados obtidos a respeito deste indicador, são reveladores de que o Administrador “funciona” sem uma base científica que, lhe permita administrar a organização eficazmente, e este senão é extensivo aos professores.

4.3.1.2 Indicador 2: Capacidade de solucionar problemas

Constituiu objectivo principal deste indicador, verificar se, na verdade, o Administrador tem capacidade de solucionar os diversos problemas que afectam o dia-a-dia da escola. As respostas dos inquiridos produziram o seguinte quadro: apenas 2 (8%) tiveram a convicção de que os principais problemas que enfermam a escola, geralmente são resolvidos pela direcção da escola. Os inquiridos justificaram a resposta, apontando como exemplos, algumas facilidades para o acesso a determinados serviços de utilidade pública, nomeadamente: crédito bancário e pacotes preferências para habilitação de condução automóvel. Os professores também se referiram à regularização da sua situação profissional, à “compreensão” do Administrador, em flexibilizar o horário para acomodar casos particulares, como continuação dos estudos, entre outras razões.

Respondendo a mesma questão, os restantes 23 professores, isto é, 92% do universo dos inquiridos, afirmaram sem reservas que os seus problemas e da escola, não são resolvidos. Todos os professores indicaram praticamente as mesmas alegações: falta de nomeação, ou seja, enquadramento na função pública, dificuldade de acesso à bolsa de estudo, exiguidade de salas de aula e falta de mobiliário escolar. No entender destes professores, é pouco provável que alguém se sinta motivado a dar o seu máximo, mas de acordo com este grupo, muitos destes problemas podem ter solução local, é só uma questão de boa vontade e às vezes criatividade e um pouco de sensibilidade humana.

Ainda a respeito deste indicador, os membros de CTA manifestaram o seu desagrado, uma vez que, 3 funcionários que correspondem a 75% dos inquiridos, manifestaram o seu sentimento de forma negativa: estes funcionários estão convictos de que, os verdadeiros problemas da escola não são resolvidos e acrescentaram que nem valeria a pena mencioná-los. Por outro lado, 1 (25%) escusou-se em responder a questão colocada.

Ainda a respeito deste indicador, o Administrador da escola afirmou que tem-se esforçado em encontrar solução, para determinados problemas uma vez que, há problemas cuja solução está fora do seu alcance. Disse por exemplo que, em relação às salas de aula, optou por uma solução transitória, mediante a construção de salas de aula com material não convencional, contando com o apoio dos pais, mesmo reconhecendo o risco que isso representa, para a segurança das crianças em época chuvosa.

Quanto a outros problemas que até pela sua natureza, exigiriam uma consistente intervenção administrativa, o Administrador escolar justificou que no âmbito das suas atribuições administrativas, só poderia resolver o que for possível.

Fazendo uma rápida leitura aos dados apresentados, sobretudo, a partir dos depoimentos dos professores, é notável a predominância da ideia de que, os problemas mais prementes da escola ainda não têm soluções em vista.

4.3.1.3 Indicador 3: Liderança e comunicação

A principal intenção deste indicador, consistiu essencialmente, em saber se, a liderança e o sistema de comunicação vigentes na escola, constituíram um estímulo ao desempenho pessoal dos professores, bem como dos membros de CTA. Os dados colhidos indicam que, dos 25

professores que compõem o universo dos inquiridos, somente 2 (8%) é que estão convictos de que, o seu desempenho pessoal foi positivamente influenciado, pelo estilo de liderança e mecanismo de comunicação estabelecidos na escola, porém, estes professores não apresentaram nenhum argumento para sustentar esta opção.

Entretanto, a maioria dos inquiridos, ou seja, 23 (92%) professores, afirmaram que o estilo de liderança e de comunicação implantados na escola, deveriam ser aprimorados porque na sua opinião, são as principais vias para a manutenção da motivação na organização. Estes modelos, acrescentaram os inquiridos, quando aperfeiçoados podem contribuir para o estabelecimento de um clima harmonioso de trabalho, contrariando a tendência cada vez mais crescente, de se criar e manter um clima de distanciamento, caracterizado por algum receio e expectativa. Este grupo de inquiridos destacou que a liderança e a comunicação nunca constituíram uma fonte de estímulo para o seu desempenho pessoal.

De igual modo, foram registadas as respostas dos membros de CTA, a volta do mesmo indicador, e todos eles, portanto os 4 (100%) discordam com a ideia de que a liderança e o modelo de comunicação, teriam eventualmente estimulado o seu desempenho pessoal. Todos os funcionários têm a convicção de que, se nalgum momento o seu desempenho tenha sido satisfatório, terá sido por outros motivos e não pelo empenho da liderança e comunicação.

No âmbito do mesmo indicador, o Administrador da escola ao explicar como lidera e como funciona o mecanismo de comunicação, deixou transparecer que, era muito difícil trabalhar com muitas pessoas, porque cada um tinha as suas convicções e expectativas, mas mesmo assim procurou a melhor forma possível, para se relacionar com todos, desde os professores, alunos e até aos funcionários. Em termos de comunicação, o entrevistado disse que privilegia os meios burocráticos para fazer circular as principais informações à comunidade educativa.

É verdade que não é tarefa fácil, encontrar as formas mais ajustadas para agregar diferentes pessoas, em torno de uma única finalidade, contudo é possível humanizar o relacionamento com outros. Nos dados ora apresentados, há um denominador comum na tendência das respostas, o clamor por uma humanização nas relações inter-pessoais.

4.3.2 Variável dependente (y): Desempenho dos professores

4.3.2.1 Indicador 1: Criação de um ambiente favorável a aprendizagem

Este indicador foi introduzido com a intenção de verificar, se os professores consideram essenciais as condições que podem propiciar uma aprendizagem mais dinâmica e motivadora para os seus alunos, através da criação de ambientes favoráveis a aprendizagem, considerando que a inteligência se desenvolve a partir do momento que é estimulada, que se criam condições para que os conhecimentos e habilidades possam ser aprimorados. E neste caso particular, vale ressaltar que o papel do professor é de promover actividades desafiadoras, que estimulem o aluno a enfrentar os seus obstáculos, aprender com os erros e assumir uma atitude construtiva e não derrotista ou pessoal.

Neste contexto, os professores em número de 5, portanto 20%, são os únicos que afirmaram que é muito importante criar condições que possam favorecer a aprendizagem dos alunos. Para sustentar a sua posição, estes professores explicaram que um dos factores a ter em conta, é precisamente as diferenças individuais dos alunos.

Num outro desenvolvimento, os inquiridos destacaram a liberdade na sala de aula, como sendo um factor importante para que os alunos se sintam livres de exteriorizarem os seus sentimentos, evitando-se deste modo, a imposição ou aprendizagem mecânica. Os professores destacaram, igualmente, a importância do bom relacionamento entre o professor e os alunos, como um dos factores que pode concorrer para que, na verdade, a aprendizagem possa ocorrer efectivamente.

No entanto, a maior parte dos professores, ou seja, 20 (80%) dos inquiridos, simplesmente não responderam a questão, o que vale dizer que, nenhum inquirido quis assumir que, não se preocupa com a criação de condições. Esta forma de reagir à pergunta colocada, pode ser decorrente da prática educativa deste grupo de professores, no que diz respeito a essência deste indicador.

Tendo em consideração a importância que esta questão tem no processo educativo, bem como o impacto que pode provocar no desempenho dos alunos e da escola, julgou-se necessário, registar o posicionamento do Administrador escolar que, começou por reconhecer que, de facto, os professores não têm a menor noção do que quão indispensável é, no processo de ensino e aprendizagem, criar um ambiente que favorece a aprendizagem das crianças. Na sua

opinião, o Administrador considera que, este facto está directamente ligado a formação psico-pedagógica dos professores que, por um lado, considera-se que todos aprenderam algo sobre este assunto, porém não têm capacidade ou descuram a sua aplicação no acto de leccionar, mas por outro lado, pode-se equacionar a possibilidade de alguns dos professores, não terem assimilado adequadamente esta matéria.

Ainda no que concerne a este indicador, as respostas dos alunos produziram os seguintes dados: dos 50 alunos inquiridos, somente 8 (16%) disseram que gostavam do ambiente de aprendizagem estabelecido na sala de aula, enquanto 42 (84%) manifestaram o seu total desagrado pelo ambiente vivido na sala de aula.

Os dados apresentados demonstram que a criação de um ambiente propício para uma efectiva aprendizagem, ou seja, a promoção de um conjunto de situações que desperte a disposição e interesse dos alunos em aprender, ainda não constitui uma prática regular por parte dos professores.

Vale ressaltar que a tendência das respostas, chama a atenção do Administrador para, de forma decidida e abnegada, enfrentar um dos desafios que se afigura essencial, quando o que se pretende como objectivo, é verdadeiramente a aprendizagem dos alunos e como foi referenciado anteriormente, o papel do professor neste processo é de extrema importância.

4.3.2.2 Indicador 2: Aprendizagem para o desenvolvimento de competências

A projecção deste indicador, teve como finalidade verificar se a aprendizagem dos alunos visou o desenvolvimento de competências exigidas no ensino primário. Nesta vertente, a reacção dos professores se consubstanciou nos seguintes dados: do total de 56 professores inquiridos, apenas 5 (20%) disseram que se preocuparam com uma aprendizagem voltada ao desenvolvimento de competências, porque de facto, o mais importante é que o aluno aprenda para saber fazer, ou seja, desenvolver a capacidade de combinar raciocínios e associar ideias e conhecimentos para encontrar soluções e resolver problemas.

Para lograr a operacionalização deste tipo de aprendizagem, estes professores afirmaram que ao longo do seu trabalho, privilegiaram uma prática contrária à imposição de ideias, mas sim, estimular e despertar a capacidade de criar opções para resolver problemas. Os inquiridos

reconheceram tratar-se de um exercício nada fácil, atendendo que de uma forma geral, as práticas educativas são predominantemente baseadas na memorização.

Estes professores defenderam que não sendo um grande sucesso, estão felizes porque alguns alunos desenvolveram certas competências, nomeadamente na literacia e numeracia, onde no primeiro caso, foi notável a capacidade não só de interpretar textos, mas também de produzir alguns parágrafos de forma livre. E quanto à numeracia, que tem sido a maior dor de cabeça, foi dignificante constatar que existem alunos que a partir dos principais conceitos e fórmulas, resolviam questões marginais à proposta dos exercícios enciclopédicos.

Por outro lado, 20 professores que equivalem a 80%, tiveram uma opinião totalmente contrária a do grupo anterior, uma vez que todos afirmaram que, não sabiam como orientar uma aprendizagem virada ao desenvolvimento de competências. Os inquiridos atestam que o professor quando está na sala de aula, deve se preocupar unicamente numa coisa: aprendizagem da lição por parte do aluno, ou seja, o aluno deve ser capaz de reproduzir o que ouviu do professor, não importando neste caso, a capacidade de aplicação.

O único entrevistado nesta pesquisa, o Administrador escola, referindo-se ao trabalho que foi feito para que a acção dos professores contribuísse no desenvolvimento de competências das crianças, disse tratar-se de um desafio para a escola, e que devia contar com os outros actores. O entrevistado reconheceu que era muito difícil alterar as práticas educativas, porque os professores estão convictos de que estão agindo certo, entretanto, garantiu que tinha em manga uma proposta de seminário de capacitação pedagógica, a realizar-se durante o período de férias colectivas.

Estes dados revelam que há uma clara predominância de práticas educativas, em que valoriza-se mais a aprendizagem mecânica, a memorização e o cumprimento a todo custo do programa de ensino.

4.3.2.3 Indicador 3: Maximização do tempo de contacto professor – aluno

A partir deste indicador, pretendeu-se verificar se o tempo lectivo alocado, foi utilmente usado a favor da aprendizagem das crianças. Foi muito relevante registar os dados quanto ao uso efectivo do tempo alocado para ensinar, e até foi interessante notar que, dos 25 inquiridos, apenas 6 (24%) disseram que usaram cabalmente o tempo lectivo, para ajudar as crianças a

aprender. Os inquiridos acrescentaram que nunca perderam um único minuto da aula, a não ser nos casos em que, foram obrigados a não entrar na sala de aula, por razões alheias a sua vontade.

Este grupo de professores considera que já é pouco o tempo alocado (cerca de 4 horas), não havendo mais espaço para desperdiçá-lo a favor de causas que nada tem a ver a aprendizagem das crianças, daí que sempre se preocuparam em usá-lo na sua plenitude.

No entanto, 3 professores, ou seja, 12% apresentaram um posicionamento diferente; declararam que não usaram com proveito o tempo de aulas a que tiveram direito, alegadamente porque as suas residências estão distantes da escola, razão pela qual, nunca conseguiram evitar os atrasos e as faltas. Os inquiridos advogam que há factores que também contribuíram, para que o uso do tempo lectivo não fosse efectivo, e apontaram as constantes interrupções das aulas, para dar lugar a eventos de natureza política, como reuniões do partido, comícios populares, recepções a diferentes entidades e delegações, entre motivos extra-escolares.

Ainda em relação ao mesmo indicador, 16 professores que correspondem a 64%, optaram por não responder a questão e aqui pode se extrapolar que, são parte integrante dos que não tiveram capacidade de maximizar o tempo lectivo, para a aprendizagem dos alunos, partindo do princípio de que, os que agiram adequadamente, não tiveram receio em assumir esse feito, mesmo aqueles que fracassaram nesta matéria assumiram o erro, portanto, pode tratar-se de uma questão de falta de coragem para aceitar que agiu-se erradamente.

No âmbito deste indicador, também foram registados os dados dos questionários remetidos aos alunos, em que 11 alunos (22%) afirmaram que os professores tentaram cumprir com o horário das aulas. Estas crianças alegaram que muitos professores entraram na sala de aula, mas com atraso, ainda assim, acharam normal esta situação.

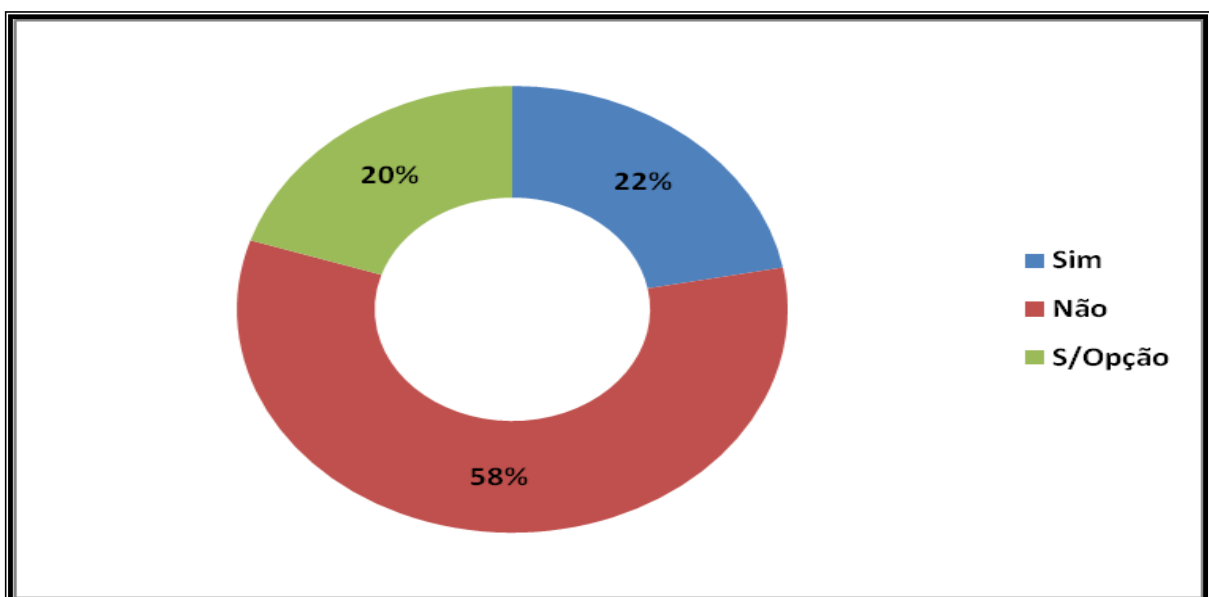
O mesmo já não se pode dizer em relação aos 29 alunos, portanto 58% dos inquiridos, afirmaram categoricamente que, os professores faltaram muito às aulas, também se apresentaram na sala com muito atraso, outros não entravam na sala, mesmo estando no recinto da escola. Em suma, os alunos disseram que perderam muitas aulas, devido a ausência dos professores.

Finalmente, o grupo dos 10 alunos (20%), não se dignou em responder a questão colocada, o que alimenta a suspeita de tratar-se de um grupo pouco atento à dinâmica diária da escola, ou ainda, um grupo simplesmente desinteressado com estes assuntos, não sendo por isso, importante a apresentação da sua opinião. Entretanto, as respostas dos alunos estão resumidas no gráfico 6.

A respeito deste assunto, o Administrador admitiu que não tinha capacidade para travar este fenómeno, explicando que já tinha chamado atenção dos professores para evitarem deixar as crianças sem aulas, bem como as faltas sem justificação plausível. Entretanto, tal como os professores, o Administrador da escola também fez alusão à necessidade dos professores se envolverem em actividades que, embora programadas fora da escola, na sua opinião são importantes.

Os dados apresentados evidenciam a existência de um dos grandes problemas da educação: o desperdício do tempo programado para as aulas, pior ainda, é que não se tem a real dimensão do problema, numa situação em que apenas estão disponíveis, para o contacto professor-aluno, um pouco mais de 3 horas por dia, tempo que não se pode considerar ideal, para uma aprendizagem efectiva, é um enorme desafio para os administradores educacionais, no sentido de, pelo menos se garantir o uso pleno e eficaz das horas lectivas.

Gráfico 6: Resultado dos inquiridos sobre o uso efectivo do tempo lectivo



Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Os dados indicam que nas respostas dos alunos, há predominância de uma elevada convicção de que, durante o ano lectivo houve desperdício das horas programadas para as aulas.

4.4 Verificação das hipóteses

Neste espaço e seguindo o que é apanágio em trabalhos desta natureza, após a apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos a partir dos instrumentos de colecta de dados, foi desenvolvido um exercício que, essencialmente consistiu em confrontar a síntese das respostas dos sujeitos da pesquisa, com as respostas hipotéticas, visando a confirmação ou a refutação destas.

Neste sentido, a verificação das hipóteses obedeceu a um procedimento em que, em primeiro plano foi apresentada a hipótese, seguida das variáveis e posteriormente, realizada a ponderação média da tendência das respostas e finalmente a síntese conclusiva. Deste modo, o exercício de verificação iniciou com a apresentação da primeira hipótese e as respectivas variáveis, seguida da síntese percentual das respostas dos inquiridos.

4.4.1 Hipótese 1: O exercício das funções do administrador contribui para o alcance dos objectivos escolares

O conteúdo fundamental desta hipótese espelha uma relação que, em princípio coloca o administrador numa posição de relevo, considerando o efeito que a sua actuação pode gerar, no âmbito da prossecução dos objectivos da organização, sendo por isso necessário, aferir a manifestação desta relação mediante a tendência das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Neste contexto, feito o somatório percentual referente a primeira variável, o resultado em média das respostas, regista claramente uma predominância do “não” em 64,16%, enquanto a média das respostas positivas é de 36,5%, o que evidencia de forma notória a tendência das respostas dos inqueridos. Em relação a segunda variável, os números revelam, igualmente, uma predominância do “não”, cujo valor é de 79,5%, enquanto a média das respostas positivas é de 16,8%.

Deste modo, fazendo uma ponderação global das médias, predominam respostas negativas com uma percentagem de 79,5%, no entanto a média das respostas positivas é de apenas 36,5%; por outras palavras, não tendo ocorrido o exercício de funções do administrador, o

alcance dos objectivos escolares foi negativamente afectado, portanto, a primeira hipótese considera-se absolutamente confirmada.

4.4.2 Hipótese 2: O desempenho dos intervenientes condiciona a eficácia do processo de ensino e aprendizagem

Esta hipótese consubstancia uma dependência quase linear, da eficácia do processo educativo em relação ao desempenho dos seus principais actores - professores e alunos. O nível desta dependência pode ser descortinado, a partir dos resultados referentes às variáveis. Com efeito, para a primeira variável a média das respostas negativas é de 50,08%, enquanto a média das respostas positivas é de 49,9%. Em relação a segunda variável, 61,9% exprime a média das respostas negativas e 26,86% corresponde a média das respostas positivas.

A ponderação global indica 61,9% de respostas negativas, enquanto 49,9% representa a média das respostas positivas. É importante notar que a diferença entre estas percentagens é mínima, daí que pode-se afirmar que a segunda hipótese foi parcialmente refutada.

4.4.3 Hipótese 3: O administrador competente influencia na melhoria do desempenho dos professores

Nesta hipótese destaca-se a competência requerida a um administrador, como um requisito de vital importância, capaz de impulsionar os professores para alcançarem patamares elevados, na sua actividade docente. Deste modo, tendo como referência a primeira variável desta hipótese, foram registados os seguintes dados: 11,25% de respostas positivas e 91% é a média das respostas negativas. Enquanto isso, os resultados referentes a segunda variável, indicam uma clara predominância de respostas negativas (62,8%) e apenas 20,4% de respostas positivas. Assim, na globalidade das respostas predomina o “não”, ou seja, 91% o vale dizer que, o défice em competências por parte do administrador, não contribuiu para o melhoramento do desempenho dos professores, então, podemos afirmar que esta hipótese foi totalmente confirmada.

Conclusão

Nesta parte desta cogitação, o principal exercício consistiu em, com base nos objectivos pré-estabelecidos e os resultados obtidos, apresentar as principais conclusões da pesquisa. Na verdade, a pesquisa sobre a Administração e suas Implicações no Desempenho dos Intervenientes do Ensino e Aprendizagem, permitiu chegar a algumas conclusões, que seguidamente são referenciadas.

A literatura relacionada com a administração mostra claramente que, no âmbito do sistema educativo em geral e da escola em particular, como a principal unidade de implementação das políticas públicas da educação, a administração se afigura um instrumento de grande valia, para o desenvolvimento de uma educação que assegure de forma sólida, as exigências impostas pela crescente dinâmica da sociedade.

O estudo concluiu que, por um lado, a prossecução dos objectivos escolares deve representar um desiderato de todos os envolvidos no processo educativo, mas por outro lado, destaca o papel relevante que cabe ao Administrador, particularmente, na busca de forma adequada que leve aos principais intervenientes, a identificarem-se com os desafios da escola. Neste caso particular, a pesquisa registou fragilidades, quanto ao conhecimento e exercício das funções do administrador, por parte do director de escola, o que à partida, condicionou em larga medida, a realização eficaz e eficiente das diversas tarefas que corporizam o quotidiano da escola.

Aliado ao aspecto abordado anteriormente, o trabalho destacou o desempenho de todos os intervenientes, julgado insatisfatório, portanto incapaz de garantir os resultados exigidos num processo de ensino e aprendizagem que se preze eficaz. A este respeito, a pesquisa evidenciou constrangimentos de ordem socioprofissional que afectam os professores e outros funcionários, e que em última instância interferiram no desempenho das suas actividades.

A pesquisa chegou a conclusão de que o Administrador porque, desprovido de qualificações básicas indispensáveis, não foi determinante ou influente, no sentido de conduzir a instituição a níveis elevados de performance, nomeadamente, a melhoria do desempenho dos professores e dos funcionários, resultados satisfatórios escolares consubstanciados em habilidades e competências dos alunos.

O estudo revelou ainda a existência de uma discrepância enorme entre o desempenho e os resultados dos alunos, ou seja, não há uma relação directa do tipo causa-efeito. De facto, a elevada taxa de transição dos alunos, não resulta do desempenho dos professores, nem dos alunos, senão da necessidade de satisfazer as metas políticas exigidas pelo Ministério de Educação.

A escola como outra organização carece de um Administrador apto para, aplicar criativamente os preceitos teóricos de administração, partindo das suas funções básicas, como sejam: a capacidade de prever as tarefas por realizar, a organização do trabalho, para que cada um saiba o que, e como deve fazer, a necessária coordenação, e o controlo para medir o andamento em função dos objectivos. A este respeito, o estudo concluiu que estas funções, foram muito parcialmente exercidas, ou seja, apenas a primeira função foi realizada: a planificação das actividades, mas a organização e controlo por exemplo, não foram plenamente exercidas, o que determinou o carácter assistemático e em larga medida, o fazer por hábito ou rotina.

Outra conclusão não menos importante destacada nesta pesquisa, está relacionada com a “incapacidade” de reacção do director quanto aos procedimentos administrativos que possam responder às inquietações dos professores em relação as nomeações, até porque esta situação é capitalizada pelos lesados, para aferirem o desempenho do seu superior, porque para os professores, liderança significa resolver em primeira instância, os seus problemas pessoais que afectam o seu dia-a-dia, e posteriormente, os relacionados com o funcionamento da escola.

Na concepção deste trabalho, hipoteticamente foram avançadas respostas ao problema que é o cerne da pesquisa, porém esta concluiu que faltou ao Administrador escolar competência suficiente para exercer plenamente, as funções que lhe são inerentes na qualidade de Administrador, e conseqüentemente, a sua acção não contribuiu para dinamizar a plena realização dos objectivos organizacionais.

Ainda no mesmo âmbito, o estudo revelou que os principais intervenientes, de uma forma geral, não tendo logrado um bom desempenho, criaram condições para que, de maneira negativa, a almejada eficácia no processo do ensino e aprendizagem fosse severamente afectada, confirmando pela negativa a relação desempenho-eficácia.

Finalmente, a pesquisa concluiu que o nível de desempenho dos professores, tem uma forte relação com aquilo que é a acção do Administrador, cujo perfil deveria ser marcado por um conjunto de competências, o que igualmente foi evidente em termos negativos, na escola onde o estudo foi desenvolvido, sendo comum a perda deliberada do tempo lectivo e uma despreocupação pela aprendizagem das crianças.

Quadro1: Sugestões

Constatações	Sugestões	Resultados
São fortes e evidentes os sinais de fragilidades quanto ao conhecimento e consequente exercício de funções do administrador, enquanto responsável pela dinâmica organizacional, aglutinando todos os intervenientes do processo educativo, na realização dos objectivos escolares.	Torna-se imperioso que os Serviços de Educação e Desenvolvimento Humano (SEDH) ao nível da cidade de Nampula revejam primeiro os critérios de nomeação dos directores e num futuro muito breve, empreendam acções de formação específica em administração escolar.	Espera-se que estas acções propiciem o desenvolvimento de uma administração, porque assente numa base sólida conceptual e prática, de forma efectiva, esteja virada à solução dos reais problemas da escola, para a responder às expectativas dos actores educativos e garantir a eficácia da organização.
A falta de qualificação profissional básica em administração, faz com que a actuação do Administrador não fosse positivamente influente, na perspectiva de impulsionar os actores educativos para aprimorarem o seu desempenho, consubstanciado em resultados positivos.	As entidades que tutelam a educação na cidade de Nampula, através de acções de formação de administradores em exercício podem muni-los de instrumentos básicos de administração, colocando à disposição dos visados pacotes relacionados com a legislação educacional.	Estas acções podem possibilitar por um lado, a outorgação da legalidade aos actos realizados pelo administrador da escola, e por outro lado, a promoção da cultura de responsabilização e o mais importante ainda, da competência indispensável para o exercício das funções.
A elevada taxa de transição, não significa, um padrão elevado do desempenho docente, isto é, na realidade não resulta do desempenho e dedicação nem dos professores, nem dos alunos, mas sim em cumprimento de metas políticas.	A supervisão pedagógica pode delinear acções de acompanhamento e apoio pedagógico de forma sistemática e contínua, para que o compromisso com a aprendizagem efectiva dos alunos seja o objectivo primordial.	Com este exercício, os professores se preocupariam em deixar marcas positivas nos seus alunos, ajudando-os a superar as dificuldades de aprendizagem e a desenvolverem as competências básicas exigidas no ensino primário.

<p>Foi um facto evidente, que o administrador revelou incapacidade de reacção, para a resolução de problemas que exigiam alguma habilidade em procedimentos administrativos, situação aproveitada pelos professores como indicador para qualificar o seu desempenho.</p>	<p>É cada vez mais necessário reforçar as medidas que concorram para uma efectiva transferência de responsabilidade da administração para as escolas, ampliando assim, a sua autonomia, permitindo um maior campo de acção do administrador.</p>	<p>Estamos convictos que este esforço, por um lado, haveria de conferir mais confiança ao administrador na sua actuação, mas por outro lado, proporcionaria mais liberdade na tomada de decisões relacionadas com assuntos mais próximos da escola.</p>
<p>É realmente, inegável que, a eficácia no processo de ensino e aprendizagem ficou negativamente afectada pelo desempenho insatisfatório dos seus principais intervenientes, sobretudo, dos professores.</p>	<p>Compete ao administrador e seus assistentes, criar um sistema de controlo das actividades docentes e não só, estabelecer padrões de desempenho a todos quanto integram a comunidade educativa.</p>	<p>Julgamos que desta maneira, seria possível incutir em todos os intervenientes a responsabilidade individual do trabalho que realizam, buscando permanentemente os melhores resultados para a organização.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Apêndices

Apêndice I – Questionário remetido aos alunos

Estimado (a) aluno (a)!

O presente questionário tem como objectivo recolher informações para a elaboração da Dissertação “*A Administração e suas Implicações no Desempenho dos Intervenientes do Ensino e Aprendizagem (Caso de Estudo: Escola Primária Completa 1 de Junho, Município de Nampula, 2011-2013)*”, no âmbito da conclusão do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Escolar, ministrado pela Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula. Agradecemos desde já a sua colaboração e garantimos a confidencialidade das suas respostas.

João Salomão Dombole

Dados Gerais

Sexo: Masculino () Feminino () Idade _____ Classe _____

1. No âmbito da educação para cidadania, aprendeu algo sobre a protecção do meio ambiente?

Sim () Não ()

Argumente a sua resposta:

2. Consegue relacionar o que aprende na escola com a sua vida concreta? Sim () Não ()

Explique _____

3. Os seus pais lhe ajudam a melhorar o seu rendimento? Sim () Não ()

Se sim, indique de quais das formas lhe ajudam:

Participação em reuniões ()

Contacto regular com a escola ()

Horário de estudo em casa ()

Assistência às aulas ()

Ajuda na realização do TPC ()

4. Gosta do ambiente de aprendizagem na sala de aula? Sim () Não ()

Justifique a sua resposta:

5. Consegue ler, escrever e comunicar de forma clara em Língua Portuguesa? Sim () Não ()

Argumente a sua resposta:

6. Sabe realizar operações matemáticas básicas? Se sim, quais?

7. Os seus professores cumprem o horário das aulas? Sim () Não ()

Justifique a sua resposta:

Muito obrigado!

Apêndice II – Questionário remetido aos professores

Estimado (a) professor (a)!

O presente questionário tem como objectivo recolher informações para a elaboração da Dissertação “*A Administração e suas Implicações no Desempenho dos Intervenientes do Ensino e Aprendizagem (Caso de Estudo: Escola Primária Completa 1 de Junho, Município de Nampula, 2011-2013)*”, no âmbito da conclusão do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Escolar, ministrado pela Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula. Agradecemos desde já a sua colaboração e garantimos a confidencialidade das suas respostas.

João Salomão Dombole

Por favor assinale com (X) os espaços entre parênteses, de acordo com a sua interpretação.

Dados Gerais

Sexo: Masculino () Feminino () Idade _____ Habilitações Literárias _____

Classe que leccionou _____ Disciplina (s) que leccionou _____

Vínculo: Contratado () Quadro efectivo ()

1. As actividades escolares são realizadas de forma organizada? Sim () Não ()

Justifique a sua resposta:

2. Há coordenação no trabalho docente? Sim () Não () Às vezes ()

Exemplifique _____

3. Diga se o trabalho que realiza é controlado e se há padrões definidos de desempenho.

Sim () Não () Às vezes ()

Argumente a sua resposta:

4. No âmbito da educação para cidadania, abordam matéria sobre a protecção do meio ambiente? Sim () Não ()

Justifique a sua resposta:

5. Como professor ajuda os seus alunos a desenvolverem a auto-estima? Sim () Não ()
Justifique a sua resposta.

6. Preocupa-se em desenvolver uma aprendizagem significativa? Se sim, Como?

7. Na realização do programa de ensino preocupa-se com a eficácia? Sim () Não ()
Argumente a sua resposta:

8. Como professor partilha com os pais a responsabilidade de melhorar o rendimento pedagógico dos alunos? Se sim, como?

9. Preocupa-se efectivamente com a aprendizagem dos alunos? Sim () Não ()
Justifique a sua resposta:

10. Contribui para a elevação das taxas de transição dos alunos por ano? Se sim, como?

11. Preocupa-se em baixar as taxas de abandono? Sim () Não ()

Como?

12. Como avalia o aproveitamento pedagógico dos alunos? Sim () Não ()

Justifique a sua resposta:

13. Alguma vez frequentou algum curso relacionado com a administração escolar? Se sim, qual?

14. Como professor acha que a direcção resolve os problemas da escola?

Sim () Não ()

Argamente a sua resposta:

15. A liderança e o modelo de comunicação que vigoram na escola, estimulam o seu desempenho? Sim () Não ()

Argamente a sua resposta:

16. Preocupa-se em criar um ambiente que favorece a aprendizagem? Sim () Não ()

Justifique _____

17. Os seus alunos desenvolveram competências em literacia e numeracia? Sim () Não ()

Argumente a sua resposta:

18. Como professor usa efectivamente o tempo lectivo para ensinar? Sim () Não ()

Justifique a sua resposta:

Muito obrigado!

Apêndice III – Questionário remetido aos pais e encarregados de educação

Estimado pai/encarregado de educação!

O presente questionário tem como objectivo recolher informações para a elaboração da Dissertação “*A Administração e suas Implicações no Desempenho dos Intervenientes do Ensino e Aprendizagem (Caso de Estudo: Escola Primária Completa 1 de Junho, Município de Nampula, 2011-2013)*”, no âmbito da conclusão do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Escolar, ministrado pela Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula. Agradecemos desde já a sua colaboração e garantimos a confidencialidade das suas respostas.

João Salomão Dombole

Sexo: Masculino () Feminino () Idade _____ Nível Académico _____

Ocupação _____ Grau de parentesco _____ Agregado familiar _____

Questões:

1. O seu educando aprendeu algo sobre a protecção do meio ambiente? Sim () Não ()

Fundamente a sua resposta:

2. Como pai, dispensa cuidado, carinho, interesse ao seu filho para ser confiante no relacionamento com as outras pessoas? Sim () Não ()

Justifique a sua resposta:

3. A sua criança sabe relacionar o que aprende na escola com situações concretas da sua vida?

Sim () Não ()

Argumente a sua resposta:

4. Partilha com os professores a responsabilidade de melhorar o rendimento pedagógico da criança? Sim () Não ()

A sua colaboração é mediante:

Participação em reuniões ()

Contacto regular com a escola ()

Horário de estudo em casa ()

Assistência às aulas ()

Ajuda na realização do TPC ()

5. Na sua opinião acha que os professores estão comprometidos com a aprendizagem efectiva dos alunos? Sim () Não ()

Justifique a sua resposta:

6. Tem alguma criança que abandonou os estudos? Sim () Não ()

Argumente a sua resposta:

7. O desempenho escolar do seu filho é satisfatório? Sim () Não ()

Caso afirmativo indique de que forma se manifesta tal desempenho:

Ler e escrever de forma clara em Língua Portuguesa ()

Comunicar de forma clara em Língua Portuguesa ()

Fazer cálculos básicos em Matemática ()

8. Os professores têm lhe convidado para colaborar na aprendizagem do seu filho?
Sim () Não ()

Argumente a sua resposta:

Muito Obrigado!

Apêndice IV - Questionário remetido aos membros de CTA

Estimado (a) funcionário (a)!

O presente questionário tem como objectivo recolher informações para a elaboração da Dissertação “*A Administração e suas Implicações no Desempenho dos Intervenientes do Ensino e Aprendizagem (Caso de Estudo: Escola Primária Completa 1 de Junho, Município de Nampula, 2011-2013)*”, no âmbito da conclusão do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Escolar, ministrado pela Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula. Agradecemos desde já a sua colaboração e garantimos a confidencialidade das suas respostas.

João Salomão Dombole

Por favor assinale com (X) os espaços entre parênteses, de acordo com a sua interpretação.

Sexo: Masculino () Feminino () Idade _____ Habilitações Literárias _____

1. O trabalho que realiza obedece a alguma organização? Sim () Não ()

Justifique a sua resposta:

2. Acha que existe coordenação das actividades que realiza? Sim () Não ()

Argumente a sua resposta:

3. A direcção estabeleceu padrões do teu desempenho? Sim () Não ()

Justifique a sua resposta:

4. Na sua opinião a direcção resolve os problemas da escola? Sim () Não ()

Justifique a sua resposta:

5. A liderança e o modelo de comunicação adoptados na escola estimulam o seu desempenho?

Sim () Não ()

Argumente a sua resposta:

Muito obrigado!

Apêndice V – Roteiro da entrevista ao director de escola

Estimado director!

A presente entrevista tem como objectivo recolher informações para a elaboração da Dissertação “*A Administração e suas Implicações no Desempenho dos Intervenientes do Ensino e Aprendizagem (Caso de Estudo: Escola Primária Completa 1 de Junho, Município de Nampula, 2011-2013)*”, no âmbito da conclusão do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Escolar, ministrado pela Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula. Agradecemos desde já a sua colaboração e garantimos a confidencialidade das suas respostas.

João Salomão Dombole

Sexo: Masculino () Feminino () Idade _____ Nível Académico _____

Questões:

1. Organiza o trabalho da escola? Como?
2. Há coordenação de actividades desenvolvidas na instituição? Explique como.
3. Fale do controlo das actividades escolares e diga se estabeleceu padrões de desempenho.
4. No âmbito da educação para cidadania, há preocupação de tratar matérias sobre a protecção do meio ambiente com as crianças? Fundamente a sua resposta.
5. Que trabalho fazem os professores para o desenvolvimento da auto-estima dos alunos? Clarifique este aspecto.
6. Acha que os professores desenvolvem a aprendizagem significativa? Como?
7. Será que na execução dos programas de ensino está salvaguardada a eficácia? Como?
8. Que mecanismo tem usado para garantir a colaboração dos pais na aprendizagem dos filhos?
9. Há condições para que as crianças aprendam efectivamente? Clarifique.
10. Fale das taxas de transição dos alunos por ano.

11. Qual é a situação da escola quanto às taxas de abandono?
12. Como está a situação do aproveitamento pedagógico dos alunos? Argumente a sua resposta.
13. Fez algum curso relacionado com a administração escolar? Qual?
14. Como administrador tem resolvido os problemas levantados na instituição? Dê exemplos?
15. Explique como lidera a escola e como funciona o mecanismo de comunicação.
16. Os professores criam um ambiente que favorece a aprendizagem das crianças? Como?
17. O que é feito para garantir o desenvolvimento de competências nas crianças?
18. O tempo de contacto professor-aluno é maximizado? Elucide.

Muito obrigado!

Apêndice VI: Resultados dos questionários remetidos aos professores

PQP1	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Organização do trabalho</i>	Sim	3	12%
	Não	17	68%
	S/opção	5	20%
	Total	25	100%
PQP2	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Coordenação no trabalho docente</i>	Sim	11	44%
	Não	12	48%
	Às vezes	2	8%
	Total	25	100%
PQP3	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Controlo do trabalho</i>	Sim	10	40%
	Não	11	44%
	Às vezes	4	16%
	Total	25	100%
PQP4	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Promoção da protecção do meio ambiente</i>	Sim	3	12%
	Não	22	88%
	Total	25	100%
PQP5	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Desenvolvimento da auto-estima</i>	Sim	5	20%
	Não	20	80%
	Total	25	100%
PQP6	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Desenvolvimento de aprendizagem significativa</i>	Sim	5	20%
	Não	20	80%
	Total	25	100%
PQP7	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Cumprimento eficaz do programa de ensino</i>	Sim	13	52% %
	Não	12	48% %
	Total	25	100%

PQP8	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Partilha na elevação do rendimento pedagógico</i>	Sim	14	56%
	Não	11	44%
	Total	25	100%
PQP9	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Preocupação com a aprendizagem efectiva dos alunos</i>	Sim	10	40%
	Não	15	60%
	Total	25	100%
PQP10	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Elevação das taxas de transição dos alunos por ano</i>	Sim	5	20%
	Não	6	24%
	S/Opção	14	56%
	Total	25	100%
PQP11	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Preocupação em baixar as taxas de abandono</i>	Sim	8	32%
	S/Opção	17	68%
	Total	25	100%
PQP12	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Aproveitamento pedagógico dos alunos</i>	Sim	8	32%
	Não	17	68%
	Total	25	100%
PQP13	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Frequência do curso de administração escolar</i>	Sim	1	4%
	Não	24	96%
	Total	25	100%
PQP14	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Resolução de problemas da escola pela direcção</i>	Sim	2	8%
	Não	23	92%
	Total	25	100%
PQP15	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Liderança e o modelo de comunicação estimulam o desempenho pessoal</i>	Sim	5	20%
	Não	20	80%

	Total	25	100%
PQP16	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Criação de ambiente que favorece a aprendizagem</i>	Sim	5	20%
	Não	0	0%
	S/Opção	20	80%
	Total	25	100%
PQP17	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Aprendizagem para o desenvolvimento de competências</i>	Sim	5	20%
	Não	20	80%
	Total	25	100%
PQP18	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Uso efectivo do tempo lectivo para ensinar</i>	Sim	6	24%
	Não	3	12%
	S/Opção	16	64%
	Total	25	100%

Apêndice VII: Resultados dos questionários remetidos aos PEEs

PQPEEs1	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Aprendizagem sobre a protecção do meio ambiente</i>	Sim	7	12,5%
	Não	35	62,5%
	S/opção	14	25%
	Total	56	100%
PQPEEs2	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Desenvolvimento da auto-estima</i>	Sim	7	12,5%
	Não	42	75%
	S/opção	7	12,5%
	Total	56	100%
PQPEEs3	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Capacidade de relacionar o conhecimento científico com a situação real</i>	Sim	14	25%
	Não	42	75%
	Total	56	100%
PQPEEs4	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Partilha na elevação do rendimento pedagógico</i>	Sim	21	37,5%
	Não	35	62,5%
	Total	56	100%
<i>Participação em reuniões</i>	Sim	42	75%
	Não	14	25%
	Total	56	100%
<i>Estabelecimento de um horário de estudo em casa</i>	Sim	21	37,5%
	Não	35	62,5%
	Total	56	100%
<i>Ajuda na realização do TPC</i>	Sim	28	50%
	Não	28	50%
	Total	56	100%
<i>Contacto regular com a escola</i>	Sim	7	12,5%
	Não	49	87,5%
	Total	56	100%
	Sim	0	0%

<i>Assistência às aulas</i>	Não	0	0%
	Total	56	100%
PQPEEs5	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Compromisso com a aprendizagem efectiva da criança</i>	Sim	7	12,5%
	Não	49	87,5%
	Total	56	100%
PQPEEs6	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Criança que abandonou os estudos</i>	Sim	28	50%
	Não	7	12,5%
	S/Opção	21	37,5%
	Total	56	100%
PQPEEs7	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Aproveitamento pedagógico do filho</i>	Sim	14	25%
	Não	28	50%
	S/Opção	14	25%
	Total	56	100%
<i>Ler e escrever em Língua Portuguesa</i>	Sim	7	12,5%
	Não	49	87,5%
	Total	56	100%
<i>Comunicar em Língua Portuguesa</i>	Sim	10	17,85%
	Não	46	82,15%
	Total	56	100%
<i>Fazer cálculos básicos em Matemática</i>	Sim	4	7,14%
	Não	52	92,86%
	Total	56	100%
PQPEEs8	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Estímulo para colaboração</i>	Sim	7	12,5%
	Não	49	87,5%
	Total	56	100%

Apêndice VIII: Resultados dos questionários remetidos aos alunos

PQA1	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Aprendizagem sobre a protecção do meio ambiente</i>	Sim	8	16%
	Não	42	84%
	Total	50	100%
PQA2	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Saber relacionar os conhecimentos escolares com a realidade concreta</i>	Sim	13	26%
	Não	37	74%
	Total	50	100%
PQA3	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Ajuda dos pais para melhorar o rendimento</i>	Sim	15	30%
	Não	35	70%
	Total	50	100%
<i>Participação em reuniões</i>	Sim	45	90%
	Não	5	10%
	Total	50	100%
<i>Estabelecimento de um horário de estudo em casa</i>	Sim	12	24%
	Não	38	76%
	Total	50	100%
<i>Ajuda dos pais na realização do TPC</i>	Sim	22	44%
	Não	28	56%
	Total	50	100%
<i>Contacto regular dos pais com a escola</i>	Sim	9	18%
	Não	41	82%
	Total	50	100%
<i>Assistência dos pais às aulas</i>	Sim	0	0%
	Não	50	100%
	Total	50	100%
PQA4	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Gosto pelo ambiente de aprendizagem na sala de aula</i>	Sim	8	16%
	Não	42	84%
	Total	50	100%

PQA5	Opções	Frequência [n]	Porcentagem [%]
<i>Ler, escrever e comunicar em Língua Portuguesa</i>	Sim	11	22%
	Não	39	78%
	Total	50	100%
PQA6	Opções	Frequência [n]	Porcentagem [%]
<i>Realização de operações matemáticas básicas</i>	Sim	6	12%
	Não	34	68%
	S/Opção	10	20%
	Total	50	100%
PQA7	Opções	Frequência [n]	Porcentagem [%]
<i>Cumprimento de horário das aulas pelos professores</i>	Sim	11	22%
	Não	29	58%
	S/Opção	10	20%
	Total	50	100%

Apêndice IX: Resultados dos questionários remetidos ao CTA

PQF1	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Organização do trabalho</i>	Sim	2	50%
	Não	2	50%
	Total	04	100%
PQF2	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Coordenação das actividades</i>	Sim	0	0%
	Não	3	75%
PQF3	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Resolução de problemas</i>	Sim	0	0%
	Não	3	75%
PQF4	Opções	Frequência [n]	Percentagem [%]
<i>Liderança, comunicação e o desempenho</i>	Sim	0	0%
	Não	4	100%
	Total	04	100%

Anexos

Bibliografia

- ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges (Coord.) & ANDRADE, Rosamaria Calaes De. *A gestão da escola*. (Org.). Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.
- ALMEIDA, Leandro S. & FREIRE, Teresa. *Metodologia da investigação em Psicologia e educação*. 4. ed. Braga, Psiquilíbrios Edições, 2007.
- ARROTEIA, Jorge Carvalho. *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Comissão Editorial, Departamento de Ciências de Educação, 2008.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. *Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese*. São Paulo: Atlas, 2009.
- CARVALHO, José Eduardo. *Metodologia do trabalho científico: saber-fazer da investigação para dissertações e teses*. 2.ed. Lisboa, Escolar Editora, 2009.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 7.ed. rev. e actual. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- _____ *Administração de recursos humanos: fundamentos básicos*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- _____ *Os novos paradigmas: como as mudanças estão mexendo com as empresas*. 4.ed. São Paulo: Editora atlas, 2003.
- _____ *Administração: teoria, processo e prática*. 4.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- _____ *Recursos humanos: o capital humano das organizações*. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- CHIZZOTTI, António. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- COWLING, Alan & MAILER, Chloë. *Gerir os recursos humanos*. 2. ed. Lisboa, Dom Queixote, 2003.
- CUSHWAY, Barry & LODGE, Derek. *Organizações: planeamento e comportamento*. Lisboa, Clássica Editora, 1993.
- DACAL, Gonzalo Gómez. *Administracion educativa*. Madrid, Anaya, 1986.
- DUBRIN, Andrew J. *Fundamentos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- DIOGO, José M.L. *Parceria escola – família: a caminho de uma educação participada*. Porto Codex – Portugal, Porto Editora Lda. 1998.
- FLEURY, A. C. C. & VARGAS, N. *Organização do trabalho: uma abordagem interdisciplinar: sete casos brasileiros para estudo*. São Paulo: Atlas, 1983.
- GARCIA, Eduardo Alfonso Cadavid. *Manual de sistematização e normalização de documentos técnicos*. São Paulo: Atlas, 1998.
- GOMEZ, Maria Teresa, MIR, Victoria & SERRATS, Maria Gracia. *Como criar uma boa relação pedagógica*. Porto, Edições ASA, 1990.
- GÓMEZ, José António Caride, FREITAS, Orlando Pereira De & CALLEJAS, Germán Vardas. *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto, Profedições, 2007.
- GIL, António Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- _____ *Como elaborar projectos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HAMPTON, David R. *Administração contemporânea: teoria, prática e casos*. 3.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 1992.

- LEMMER, Eleanor. *Educação contemporânea: questões e tendências globais*. Maputo, Texto Editores, 2005.
- LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba, Editora Positivo, 2009.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MONDLANE, Eduardo Chivambo. *Lutar por Moçambique*. Maputo, 1995.
- NIVAGARA, Daniel. *Módulo de formação em administração, gestão e supervisão escolar*. Maputo, MEC, 2004.
- BARROSO, João & PINHAL, João. *A administração da educação: os caminhos da descentralização*. Lisboa, Edições Colibri, 1996.
- PINTO, Conceição Alves. *Sociologia da escola*. Amadora, Editora McGraw-Hill de Portugal Lda., 1999.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigação em ciências sociais*. 3.ed. Lisboa, Gradiva, 2003.
- RESENDE, Énio J. *O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2003.
- RICHARDSON, Roberto Jarry et. al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.
- SANTOS, Theobaldo M. *Noções de administração escolar*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1964.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.) et al. *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: ASA, 2000.

SEVERINO, António Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. rev. e actual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edna Lúcia Da & MENEZES, Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3.ed. Florianópolis: LED/UFSC, 2001.

SOUSA, António De. *Introdução à gestão: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Verbo, 1997.

STONER, James A.F. & FREEMAN, R. Edward. *Administração*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UACIQUETE, Adriano Simão. *Modelos de administração da educação em Moçambique (1983 - 2009)*. Maputo, Texto Editores, 2001.

VALERIEN, Jean. *Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*. 8. ed. São Paulo: Cortez, [Paris]: UNESCO; [Brasília]: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

b) Netgrafia

FONTES, Carlos. *Modelos organizativos de escolas e métodos pedagógicos*. [On-Line] Disponível na *Internet* via: <http://educar.no.sapo.pt/metpedagog.htm>. Acesso em 30 de Abril de 2014. 15:22.

b) Documentos e Legislação

FRELIMO – Documentos base 1. Maputo, Tempográfica, s/d.

MEC – Moçambique. *Sistema de educação de Moçambique (SEM)*. Maputo, Gabinete do Sistema de Educação (GSE), 1980.

MEC – Moçambique. *Regulamento geral do ensino básico*. Maputo, DINEG – MEC, 2008.

MEC – Moçambique. *Manual de apoio ao conselho de escola*. Maputo, MEC, 2005.

MINED – PORTUGAL. *Desempenho escolar dos alunos: manual técnico de indicadores para o ensino secundário*. IGE, Lisboa, 2006.

MINED – Moçambique. *Plano curricular do ensino básico*. Maputo, INDE – MINED, 2008.

MINED – MOÇAMBIQUE. *Orientações e tarefas escolares obrigatórias para o período de 2010 a 2014*. Maputo, MINED, 2010.

MINED - Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Maputo, MINED, 2012.