

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

TESE DOCTORAL

**ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES:
UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES
DE DUAS ESCOLAS DO ENSINO SECUNDÁRIO DO MUNICÍPIO DO LOBITO
EM BENGUELA (ANGOLA)**

AUTOR

JULIANO VIKUANA MOISÉS MULI

DIRETORA

DR^a. INMACULADA AZNAR DÍAZ

Granada, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Juliano Vikuana Moisés Muli
ISBN: 978-84-9163-646-5
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48652>

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TESE DOCTORAL

**ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES:**
**UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS
PROFESSORES DE DUAS ESCOLAS DO ENSINO SECUNDÁRIO DO
MUNICÍPIO DO LOBITO EM BENGUELA (ANGOLA)**

Autor:Juliano Vikuana Moisés Muli

Directora:Inmaculada Aznar Díaz

Granada 2017

Agradecimentos

A Deus Pai por todos os benefícios, a Deus filhos pela luz no caminho e pelo Espírito Santo pela fortaleza;

Com admiração a Professora Dra. Inmaculada Aznar Díaz por assumir a bússola deste trabalho, pelas preciosas contribuições e sua sensibilidade de aceitar e entender minhas limitações e propósitos;

Ao colectivo de professores da Universidade de Granada que acreditou na possibilidade de um grupo de angolanos realizar as suas teses doctorais no âmbito do Programa Oficial de Doctorado en Currículum, Profesorado e Instituciones educativas em Espanha e nesta instituição;

A Esmeralda Alice Pedro Dinis Muli (Esposa), aos meus filhos (Vida “em memória”, Juclini, Jucy, Heidini, Naheque, Lussenge e Dinilson) e a família pelo amor, compreensão e apoio que me dedicaram durante o tempo de formação;

A Banca examinadora pela atenção e disponibilidade em participar deste exame.

Aos meus colegas de doutoramento especialmente a Delfina Bimbi Viume, a Cristina Gregório, a Laurinda Chitula Viume, a Maria do Céu (Benguela) e ao Armando (Cabinda), pela companhia, apoio, os conselhos e o carinho com que me trataram durante a formação e em todas as viagens em direcção a Europa assim como no nosso regresso;

Ao director da Escola de Formação de Professores do Lobito, Dr. Estêvão Nhime, pela compreensão;

A direcção, professores e trabalhadores administrativos das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário “José Samuel” e “Heróis de Kangamba pela compreensão e disponibilidade que dedicaram a este estudo.

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha mãe Laurinda Naheque Muli, a minha esposa Esmeralda Alice Pedro Dinis Muli e aos meus filhos pelo afecto, amor e fé que nos une e nos possibilita renovar sempre as nossas forças.

Resumo

O tema desta pesquisa, cremos revestir-se de tamanha pertinência, importância e actualidade; olhando para o contexto escolar público, influenciado pela pressão de distintos fenómenos sociais, notamos hoje a imperatividade de uma Liderança Estratégica, mais do que nunca como um facto em nossas escolas. Mas os directores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Angola, várias vezes focalizam mais a perspectiva de liderança clássica virada para a sujeição e o empreguismo na gestão das actividades pedagógicas dos professores, o que os leva muitas vezes a fracassarem no exercício de suas acções; e, a adopção e as reflexões constantes nas Estratégias de Liderança apresentam-se como soluções para este problema na perspectiva de uma gestão mais participativa, de proximidade, de acompanhamento e envolvimento de todos actores educativos na escola e particularmente na Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do município do Lobito em Benguela (Angola).

Durante a investigação, conseguiu-se constatar que a problemática reactiva a sujeição e o empreguismo, a falta de adopção de Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores tem sido abordado em distintas pesquisas ao nível internacional e há abundante informação científica quanto a este assunto. Mas, ao nível do nosso contexto constata-se que ainda é uma abordagem que tem sido negligenciada e também poucos estudos de forma específica tem sido feitos assim como pouca bibliografia existe.

Para realizar este estudo, procuramos analisar de forma comparada as percepções dos professores quanto a adopção de Estratégias de Liderança por parte dos directores na Gestão das Actividades dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do município do Lobito em Benguela (Angola), circunscrito na melhoria do contexto da organização escolar e execução do processo de ensino aprendizagem, pensando na seguinte questão de partida: Que análise comparativa sobre Estratégias de Lideranças podemos realizar com vista a melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do município do Lobito em Benguela (Angola)?

Olhando pela natureza da investigação, com um suporte descritivo e analítico comparativo tamanho procuramos, como objectivo geral, analisar comparativamente as

Estratégias de Lideranças adoptadas pelos directores com vista a melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas, mediante a percepção dos professores e o contexto institucional, organizacional, funcional nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, com vista a propor possíveis soluções a este problema. Do mesmo modo, os objetivos específicos são:

Caracterizar as Estratégias de Lideranças do ponto de vista de conceito, as influências que estas proporcionam e quanto a adopção de perspectivas e modelo de Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores nas escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

Analisar as Estratégias de Liderança relativas a Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores quanto ao momento de partilha com que elas acontecem e vantagens que esses momentos proporcionam nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

Reflectir de forma comparada sobre as Estratégias de Lideranças adoptadas pelos directores na gestão organizacional e funcional com vista a melhoria das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino secundário do município do Lobito em Benguela (Angola).

Identificar os obstáculos existentes na gestão pedagógica e que interfere negativamente no trabalho integrado e interdisciplinar, no aperfeiçoamento e fortalecimento do sistema organizacional e funcional, no contexto institucional e na execução das actividades pedagógicas dos professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

Identificar estratégias metodologias de ensino significativo com vista à melhoria das actividades pedagógicas dos professores e a gestão do processo de ensino aprendizagem em sala de aulas nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

Propor Estratégias de Liderança que favoreçam o trabalho integrado e interdisciplinar, para melhoria e fortalecimento do sistema organizacional e funcional, do contexto institucional, da execução das actividades pedagógicas dos

professores com vista a facilitação do processo de ensino - aprendizagem em sala de aula nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

Para atingir estes objectivos, empregou-se um conjunto de instrumentos de recolha de dados de âmbito qualitativo (Pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista, grupo de discussão) e âmbito quantitativo (em particular, o questionário) que nos facilitou não só na colecta e tratamento de dados mas acima de tudo na triangulação dos resultados. Todo esse trabalho apresentado numa estrutura dividida em duas partes: o marco teórico e o empírico com seis capítulos (quatro na primeira parte) e dois na segunda.

Esta pesquisa procurou fazer uma abordagem cujo contributo circunscreve-se no fornecimento de respostas afirmativas para o problema científico, propondo Estratégias de Liderança que favoreçam o trabalho integrado e interdisciplinar, para melhoria do sistema organizacional e funcional, do contexto institucional, da execução das actividades pedagógicas dos professores e a facilitação do processo de ensino - aprendizagem em sala de aula nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do município do Lobito em Benguela (Angola); sem esquecer a indicação de futuras linhas de investigação tanto nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino secundário assim como em outras instituições escolares e níveis de ensino nesta circunscrição territorial e não só.

Resumen en Español

INTRODUCCIÓN

La ineficacia de la reforma educativa de los últimos dieciséis años, llevó al país a reformular la gestión de las actividades pedagógicas dentro del sistema de interacción entre los diferentes elementos del sistema educativo de acuerdo con el Decreto Ley 13/2001. Es por ello, que entendemos que tales cambios apuntan a una mejora de las políticas de gestión que evidencien una calidad en los recursos materiales, recursos humanos y técnicos puestos a disposición de las instituciones educativas y del proceso de enseñanza - aprendizaje. Sin embargo, la realidad de algunas de las escuelas de I^{er} ciclo de Educación Secundaria es muy diferente.

Es preciso que consideremos relevante reflexionar sobre las estrategias de liderazgo con el fin de superar y mejorar la gestión de las actividades pedagógicas de los docentes, la elección participativa, las formas comunicativas, creativas y democráticas, que promuevan el intercambio de experiencias y conocimientos que favorezcan la consecución por parte de los estudiantes de los objetivos de la escuela y las demandas de la sociedad.

Teniendo en cuenta estas ideas, hemos realizado un estudio comparativo sobre las distintas estrategias de liderazgo de los profesores para mejorar la gestión de las actividades pedagógicas, entre dos escuelas municipales de Lobito en Benguela (Angola) de Primer Ciclo de Educación Secundaria.

Normalmente, son pocas las personas que se preocupan por lo que hacen, analizan sus planificaciones, sus estrategias o los resultados de sus actividades en la gestión de las escuelas donde trabajan. Estudios llevados a cabo en esta área destacan la necesidad urgente de establecer un propósito claro, un sistema de asesoramiento estricto y una planificación de resolución de conflictos en los aspectos más evidentes.

Por ello, hemos tratado de valorar la gestión de las actividades pedagógicas de los profesores, a través de los directores de escuelas de Primer Ciclo de Enseñanza Primaria y Secundaria del municipio de Benguela Lobito (Angola). El campo de acción de esta investigación, se basa en identificar las estrategias de liderazgo para mejorar el clima de organización escolar y la realización del proceso de enseñanza y aprendizaje en estas escuelas. A partir de este planteamiento inicial, hemos considerado varias cuestiones sobre la forma en que se ejecutan estas acciones pedagógicas en la escuela.

Se ha buscado definir los objetivos, determinados aspectos en su realización en las escuelas de Primer Ciclo de Educación Secundaria; su eficiencia, además de destacar la importancia de la acción y la permanente actualidad del tema en cuestión.

En el primer capítulo, están presentes los supuestos teóricos que sirven de base para nuestro estudio, se parte de algunos elementos conceptuales del sistema educativo de Angola, desde los precedentes históricos, estructurales a nivel institucional y el funcionamiento desde la administración central a la administración local, las oportunidades y directrices, los diseños estructurales y ambientales de las Escuelas de primer Ciclo de Educación secundaria.

En el segundo capítulo se abordan los aspectos referentes al liderazgo pedagógico, los tipos de liderazgo, así como las perspectivas y roles de liderazgo pedagógico con una mayor incidencia en el desarrollo del liderazgo democrático, transformacional, autoritario, visionario, y la divulgación, el compromiso y la ética con el fin de mejorar la gestión de las actividades pedagógicas de los profesores y la calidad en la enseñanza y el aprendizaje.

En el tercer capítulo se discuten los temas relacionados con la gestión de las actividades pedagógicas de los profesores desde los aspectos históricos de la gestión, las referencias conceptuales de gestión, la gestión escolar, tipos y funciones de gestión de la escuela, la gestión pedagógica en base a las diferentes teorías, así como la gestión de actividades pedagógicas de los profesores.

En los capítulos cuatro y cinco hacemos un retrato sobre la conceptualización, formulación y reflexión de las distintas estrategias en cuanto a las perspectivas de los líderes en la gestión de las actividades pedagógicas de los profesores, incluida la asignación de actividades y tareas de responsabilidad y distribución, la sucesión de cambios en las iniciativas, innovaciones y creatividad; el desarrollo de un liderazgo moral y transformacional, una adecuada orientación educativa, una actitud de servicio; la capacitación para responsabilizar teniendo en cuenta los objetivos, y la motivación como un factor de incentivo; y el rendimiento, la visión y la misión de inspirar y movilizar para demostrar el rendimiento, permitiendo a los equipos legitimar la gestión de las actividades educativas de los profesores y la comunicación.

Al mismo tiempo, se indican las influencias, ventajas o beneficios y las metodologías de enseñanza así como las estrategias de liderazgo para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la gestión de las actividades pedagógicas de los profesores que han participado en el estudio, todo ello presentado por algunos de los autores de referencia en este campo.

Para alcanzar los objetivos previstos, es preciso conseguir que el papel de la directiva sea más dinámico, atractivo y participativo, ya que es la planificadora y guía de las actividades pedagógicas de los profesores, al mismo tiempo que los moviliza y coordina según las necesidades y demandas de los diferentes elementos educativos.

Para este fin, el gestor-tutor, la directiva, tiene la autonomía pedagógica y debe tener el espíritu de encomendar tareas para asistir y fomentar la verdadera participación de todos los miembros y actores del sistema escolar, alentando a los equipos de trabajo a llevar a cabo actividades únicas. Esta descentralización de las decisiones y posiciones no implican deponer las funciones de dirección y gestión como coordinador de las tareas autónomas que realiza cada grupo.

Se revela en este sentido, la eficiencia y el éxito académico de los estudiantes subordinados al carácter de su gestión, el cargo de sus empleados, la dirección de la organización subsidiaria, equilibrio profesional, el nivel de preparación de los maestros, los estudiantes, las estrategias de liderazgo, los métodos de enseñanza y los medios para ser adoptados.

En el sexto capítulo, justificamos el tipo de investigación llevado a cabo, a través del diseño y la metodología de investigación, la descripción del contexto en el que se realizó el estudio, la muestra, el objeto principal de nuestro estudio así como los objetivos específicos, las distintas fases del proceso investigador, y los instrumentos de recolección y procesamiento de los datos obtenidos.

A través de una metodología caracterizada por el trabajo de campo, hemos recopilado información acerca de las estrategias de liderazgo a adoptar para la mejora de la gestión pedagógica de las distintas actividades que llevan a cabo los maestros de las escuelas de I^{er} Ciclo de Educación Secundaria del municipio de Lobito en la provincia de Benguela.

Describimos las distintas variables en base al problema planteado, tras el análisis de la información recogida por medio de encuestas a los directores y el profesorado; entrevistas realizadas a los directores y un grupo de discusión con maestros de dos las escuelas mencionadas anteriormente, que son una pequeña muestra de las estrategias pedagógicas realizadas por un liderazgo y gestión ejercida por maestros en sus distintas actividades.

En el séptimo capítulo de este estudio, encontramos una presentación de las distintas pruebas estadísticas, de validez y fiabilidad llevada a cabo para los cuestionarios, entre ellas Chi-cuadrado; así como el análisis descriptivo pormenorizado de los resultados en las distintas variables observadas junto con sus correspondientes gráficas y tablas.

Para conseguir un mayor rigor científico, llevamos a cabo una triangulación de los resultados obtenidos en los distintos instrumentos (cuestionarios, entrevistas, grupo de discusión)

Finalmente, presentamos las principales conclusiones y futuras líneas de investigación.

El fin último de esta investigación pretendió analizar comparativamente las estrategias de liderazgo adoptadas por la directiva de las escuelas municipales de I^{er} Ciclo en base a las percepciones del profesorado y las distintas dimensiones analizadas; todo con el fin de llevar a cabo una gestión eficiente y moderna, enmarcada en las escuelas públicas.

1-JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y PROBLEMÁTICA

Teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra la escuela pública en la actualidad, así como la influencia de distintos fenómenos sociales, las TICs y la globalización reinante, es preciso hoy más que nunca llevar a cabo un liderazgo estratégico tanto a nivel social como en las escuelas.

En el caso de los directores de las escuelas de I^{er} Ciclo de Educación Secundaria en Angola, los condicionamientos clásicos e inflexibles respecto a la gestión de las actividades educativas llevadas a cabo por los docentes, ha derivado a menudo en el fracaso de sus acciones y la falta de espacios y momentos de reflexión, en donde promover y llevar a cabo una gestión basada en el liderazgo participativo y la

identificación de nuevas estrategias de liderazgo en la gestión, sin poder participar de una manera adecuada en las actividades educativas escolares (Bolt, 1996).

Es en este contexto en el que presentamos este estudio, creemos que de gran relevancia en la zona de las escuelas de Lobito en Benguela (Angola), así lo corroboran autores como Da y Marques Houston (2002) al hablar de la calidad y eficacia pedagógica de los profesores no solo desde una perspectiva de liderazgo sino de además desde estrategias relativas al contexto escolar.

El desarrollo de las habilidades de liderazgo debe ser realizado por profesionales capacitados en liderazgo educativo o al menos en educación, contribuyendo al crecimiento profesional y la calidad de servicio de la enseñanza proporcionada.

Desde esta idea base, depende del Director de la institución la responsabilidad de aportar los conocimientos, innovaciones, competencias... para hacer frente a los retos de sus deberes propios y del resto del profesorado en la escuela, principalmente desde los “espacios” de Organización, Gestión y Enseñanza con el fin de proporcionar una educación de calidad. Se ha tenido en cuenta entre otras variables:

- 1- La naturaleza individual de la motivación, cuyo propósito es aumentar la saber en términos de estrategias de liderazgo en actividades de gestión pedagógica de los profesores, desde la realidad de las escuelas del I^{er} Ciclo de Educación Secundaria de Lobito.
- 2- El carácter profesional de la motivación, respecto a la eficiencia de las actividades pedagógicas de los profesores en la gestión y el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de educación secundaria.

Hemos centrado nuestra atención en el Director, entre todos los posibles agentes promotores e influyentes en la gestión educativa y liderazgo pedagógico como el principal responsable en ésta, así como de relación entre los docentes, promoviendo, influyendo e interconectando las acciones pedagógicas ejercidas por los maestros y educadores. Asume igualmente un papel relevante en la reflexión y creación de futuras estrategias pedagógicas y de liderazgo.

Por otra parte, pero no menos importante, se analizaron las expectativas de los docentes en base a las distintas funciones pedagógicas, la supervisión y realización de acciones formativas y de capacitación docente a lo largo de la carrera. Para ello

realizamos una recogida de información por distintas vías para contrastar las respuestas encontradas: a través de un grupo de discusión en el que se intentó identificar y proponer estrategias renovadoras de liderazgo en la escuela, y la implementación de un cuestionario a los maestros de educación secundaria; además incluimos datos de carácter práctico, institucional y científico, asegurando así una mayor riqueza en la información encontrada y validada (Gil, 1999).

De esta forma, y aunque resulte redundante, buscamos fomentar la construcción de nuevas metodologías de enseñanza desde nuestro problema de investigación.

En cuanto a la relevancia social de este modesto trabajo, se ha buscado un referente empírico para la mejora de la práctica docente que repercuta sobre el sistema educativo. Se optó por las escuela de esta región situada en el centro de la costa de Angola principalmente por la facilidad de acceso a las instituciones educativas, y las relaciones a lo largo de los años llevadas a cabo con ellas a nivel profesional.

2- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de los años, determinados centros educativos públicos en Angola se han distinguido por su falta de flexibilidad y el ejercicio de un liderazgo basado en una concepción centralizada del mando y el control (Chiavenato, 2005), en el que el líder se representa bajo la figura de un déspota que ejerce y hace cumplir los criterios de rendimiento para alcanzar los objetivos propuestos por la Administración central ignorando el contexto escolar y cuestionando lo prescrito en la Ley 13 del sistema educativo angoleño.

Desde este supuesto, la dirección pedagógica ejercida por los maestros en sus actividades debe cambiar su rumbo, con una disposición más activa, donde la organización, ejecución, cumplimiento, seguimiento, orientación, la comunicación y la coordinación de estas actividades reflejan una atmósfera menos burocrática y centralizada, pero sobre todo de participación y proximidad, es decir, democrática y participativa.

Para conseguir todo esto, debemos verificar entre otros aspectos las dificultades surgidas respecto a los niveles de motivación, organización, ejecución, logro, el

seguimiento y la orientación de los profesores de las actividades pedagógicas y su interrelación, por una parte, con las deficiencias observadas desde el punto de vista de la proximidad y la implicación, la participación de los profesores en la gestión escolar, la mala selección, identificación y aplicación de estrategias de liderazgo y, por otro lado, con la estructura jerárquica, organizativa y funcional de cara a la colaboración de los profesores y su ejercicio en la vida profesional en las escuelas.

Según Mintzberg (1995), los sistemas de gestión burocráticos centralizados, caracterizados por un mando único de control, generan un estilo autocrático con relaciones perpendiculares y rígidas entre directores y maestros, que conllevan una alienación de estos últimos en su vida escolar al no sentir una colaboración y corresponsabilidad entre la dirección del centro y los profesores en base a la participación, proximidad y compromiso comunes.

El Decreto N ° 13/2001 del Sistema de Angola educación. Gaceta Oficial N° 65, Serie I. Luanda, Angola, hace referencia a una participación democrática, activa y participativa de la dirección centrada en la resolución de problemas, la toma de decisiones, el mantenimiento y/o mejora de los niveles de rendimiento y las actividades que realizan los maestros.

Debido en parte a los condicionamientos anteriormente mencionados, no es extraño para los directores encontrar en las escuelas de I^{er} Ciclo de Educación Secundaria de Lobito contratiempos y desequilibrios en sus horarios de trabajo, influenciado por factores sociales, económicos, políticos, así como una falta de atención en la identificación y uso adecuado de estrategias efectivas de liderazgo pedagógico de los maestros en las escuelas y la mejora de sus acciones dentro y fuera de las aulas.

En no pocas ocasiones, la preocupación principal de la directiva es salvaguardar el empleo y la posición, cumpliendo los reglamentos, programas, horarios, sin centrarse en estrategias de liderazgo que faciliten las acciones docentes de los maestros y su participación.

No podemos hablar en este caso de una motivación intrínseca de la dirección en base a los objetivos generales del Sistema educativo. De esta forma, es frecuente encontrar cierta fragilidad organizativa y funcional a la hora de planificar, implementar y evaluar todo el proceso y conjunto de actividades docentes (la

planificación mensual de clases, las programaciones anuales, los consejos escolares, las reuniones de coordinación de las disciplinas pedagógicas y municipios de carácter trimestral, las reuniones con los profesores y estudiantes, con los padres y tutores al final de cada año).

Esto nos hace ver la falta interconexión organizativa entre agentes educativos dentro de las escuelas y la infrautilización de espacios y tiempos para la reflexión, el intercambio de ideas y experiencias colectivas en las actividades educativas de los maestros en estos centros, al mismo tiempo que la interconexión entre el estilo de liderazgo autocrático mencionado anteriormente por Mintzberg y el modelo de gestión prescrito en la Ley 13/01 de nuestro sistema educativo.

Podríamos aventurar que en la base de las deficiencias encontradas en la gestión de las actividades educativas de los maestros se encuentran unas estrategias de liderazgo mal ejercidas; obteniendo resultados inadecuados en el profesorado. Igualmente, otro factor a tener negativamente en cuenta son las diferencias respecto al género.

Desde la perspectiva de Lima y Pacheco (2006, p. 15), "la contextualización del problema coincide con una visión bien fundada del estado del arte en las cuestiones relacionadas con el tema de estudio" En este contexto, se puede caminar en la estrategias de la dirección de la identificación para mejorar el entorno de la organización escolar y la implementación del proceso de enseñanza aprendizaje, pensando en la pregunta de partida: ¿Qué análisis comparativo de estrategias directivas podemos realizar con el fin de mejorar la gestión pedagógica de las actividades de los profesores de las escuelas del I^{er} ciclo de la educación secundaria en la ciudad de Lobito, Benguela (Angola)?

3-DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en las escuelas de I^{er} Ciclo de Educación Secundaria de Lobito, uno de los diez (10) municipios de la provincia de Benguela, que se encuentra en la parte costera del Océano Atlántico. El hierro es un municipio portuario que tiene 3648 kilómetros cuadrados y unos 810.000 habitantes,

se compone de cuatro municipios centrados principalmente en la pesca y la agricultura. Limita al norte con el municipio de Sumbe, provincia de Kwanza - Sul, al este con el municipio de Bocoio, al Sur con el municipio de Benguela y al Oeste con el Océano atlántico. Posee una red académica de centros de primer ciclo de educación secundaria compuesta de 36 escuelas de carácter privado, público y misionero, cuya administración y gestión de la educación, corre en algunos casos a cargo del estado, otra parte es de gestión privada, y otra parte de las escuelas tienen una identidad misionera a cargo de la Iglesia Católica o de misiones evangélicas.

Resaltar que nuestro estudio está dirigido solamente a las escuelas públicas, dejando de lado los otros dos tipos de centros de educación secundaria, dadas las características específicas, objetivos y los contextos funcionales de cada una. Las Escuelas Públicas de I^{er} Ciclo de Educación secundaria estudiadas se componen de tres clases a saber, séptimo, octavo y clases de noveno grado, con turnos de mañana y tarde, así como nocturno.

Estas escuelas siguen lo dispuesto a nivel de autogestión y administración de instituciones educativas públicas, de acuerdo con el Decreto-Ley de Bases n° 13/2001 del Sistema de Educación de Angola. Gaceta Oficial N° 65, Serie I. Luanda, Ley Angola. Este Decreto-Ley se basa en los principios de democracia, participación y acción colectiva, señalando las ayudas pedagógicas, funciones administrativas, financieras y de organización, por medio de instrumentos tales como el Reglamento interna Escolar y el plan anual de actividades divididas en cuatro partes, en los que se suman los proyectos educativos y curriculares.

4-POBLACIÓN Y MUESTRA

Siguiendo a Lima y Pacheco (2006), es esencial que el investigador sea capaz de iluminar el problema de investigación planteado, recogiendo información relevante sobre la población o muestra seleccionada, con el objetivo de realizar un adecuado análisis y comprensión del mismo.

Es por ello, que nuestro contexto de investigación se compone del universo definido por todas las escuelas de Educación Secundaria del municipio de Lobito en la

ciudad de Benguela (Angola), en el cual la muestra seleccionada de individuos se compone de los maestros y directores de los centros escolares “José Samuel” y “Héroes de Kangamba”.

Hemos llevado a cabo una muestra intencional estratificada de 111 profesores y 2 directores, compuesta por 36 maestros del centro educativo “Héroes de Kangamba” junto con su director y 75 maestros más su director del centro “José Samuel”, seleccionada en base a sus calificaciones académicas y las estrategias de dirección y planificación de las actividades educativas de los docentes.

El grupo de discusión planteado ha estado compuesto por 4 profesores de estas escuelas; la realización de una entrevista a los directores de las mismas y la aplicación de varios cuestionarios tanto para profesores como para directores sobre su opinión respecto a las estrategias de liderazgo adoptadas, el modelo seguido, su caracterización y las propuestas de mejora del proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas tras el análisis e intercambio de estrategias metodológicas, funcionales y organizativas con el fin de favorecer una profesorado de calidad.

Ainda, Hill & Hill, (2005) hacen especial hincapié en la importancia de la que la muestra sea representativa, ya que “si la muestra realizada no tiene en cuenta su representación, no es posible extrapolar los resultados al universo con confianza”. Es por ello, que hemos tenido muy en cuenta la muestra seleccionada, en especial por la dificultad de acceso a la misma en las escuelas de I^{er} Ciclo de Secundaria de Lobito (Benguela).

Igualmente Sousa (2005) y Hill & Hill (2005:42), destacan que para que la muestra sea representativa debe poseer las mismas características que el universo muestral; ya que “cuando el investigador no tiene el tiempo ni los recursos suficientes para recopilar y analizar los datos para cada uno de los casos del universo en su conjunto, solo podemos considerar un parte a la que llamamos muestra de la población”.

5-OBJETO DE ESTUDIO Y CAMPO DE INVESTIGACIÓN

Considerando los distintos aspectos metodológicos del trabajo científico, y siguiendo a Marconi y Lakatos (2002) esta investigación tiene como objeto de estudio y problema de investigación el análisis comparativo de las distintas estrategias de la dirección para mejorar las actividades pedagógicas de los docentes en el contexto de enseñanza-aprendizaje de la organización escolar.

6- OBJETIVOS

6.1 – Objetivo general

Se propone el siguiente objetivo general:

1- Analizar comparativamente las estrategias de liderazgo adoptadas por el administración con miras a mejorar la gestión de actividades educativas, el contexto institucional organizativo y funcional, através de la percepción de los docentes en las Escuelas para el Primer Ciclo de Educación Secundaria.

6.2 – Objetivos Específicos

Presentamos los siguientes objetivos específicos en base al objetivo general:

1. Caracterizar la Estrategias de liderazgo desde el punto de vista conceptual, y su influencia sobre las distintas perspectivas y modelos pedagógicos en las actividades de gestión de los maestros de las escuelas de I^{er} Ciclo de Educación Secundaria.
2. Analizar la distribución del tiempo y ventajas que proporcionan un liderazgo para la gestión de estrategias pedagógicas en las actividades de los maestros del primer ciclo de Secundaria.
3. Reflejan estrategias de liderazgo de forma comparativa adoptadas por los directores en gestión organizacional y funcional con miras a mejorar las actividades educativas de los docentes en las escuelas para el Primer Ciclo de Educación Secundaria de la ciudad de Lobito, en Benguela (Angola).
4. Identificar los obstáculos existentes en la enseñanza de manejo e interferir negativamente en el integrado e interdisciplinario trabajo en la mejora y fortalecimiento del sistema organizacional y funcional, el contexto institucional y en la implementación de actividades educativas de los docentes en las Escuelas para el Primer ciclo de Educación Secundaria.

5. Identificar estrategias metodológicas para la mejora de actividades pedagógicas de los profesores y la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en I^{er} Ciclo de Enseñanza Secundaria de Lobito en Benguela (Angola).
6. Proponer estrategias de liderazgo que promuevan el integrado e interdisciplinario de trabajo para la mejora y fortalecimiento del sistema organizacional y funcional, el contexto institucional, la implementación de actividades educativas de los docentes con miras a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula en las Escuelas para el Primer Ciclo de Educación Secundaria.

7- FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Como decíamos al principio de este documento, hemos optado por una investigación de corte analítico-descriptivo, con un carácter comparativo de las distintas percepciones del profesorado de Educación Secundario del primer ciclo en la zona de Lobito sobre las distintas estrategias de liderazgo de los directores para mejorar la gestión de sus acciones pedagógicas.

Recogimos inicialmente a través de la revisión bibliográfica, el estado del arte sobre las estrategias directivas y la visión organizativa, funcional, los estilos de liderazgo, el marco pedagógico y la caracterización del contexto educativo de Angola, para posteriormente realizar el diseño metodológico del estudio, la recogida de información y el análisis de resultados para generar las conclusiones pertinentes. El plan de trabajo que llevamos a cabo fue el siguiente:

1. Revisión en la literatura de los estudios llevados a cabo bajo las denominaciones de liderazgo, estrategias educativas y actividades de gestión pedagógica de los docentes.
2. Recogida y análisis de la legislación referida a la Educación Secundaria y específicamente, al ciclo investigado y las funciones de los directores en Angola en estos centros educativos.
3. Diseño metodológico y construcción de herramientas de diagnóstico y recogida de datos.
- 4 Validación de los instrumentos a través del juicio de expertos.

5. Realización de modificación y mejora de los instrumentos, de acuerdo con las propuestas de los especialistas.
6. La aprobación de los instrumentos definitivos por los especialistas.
7. Distribución instrumentos definitivos sobre la muestra seleccionada.
8. Análisis comparativo y estadístico de los datos obtenidos, de manera predominantemente cualitativa y cuantitativa, ayudados por el recuento y frecuencias y porcentajes de los resultados obtenidos y la información del registro descriptivo por paquetes de software SPSS y Excel.
9. Desarrollo de conclusiones y propuestas de mejora.
10. Propuesta de futuras líneas de investigación.

8- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En relación a la metodología de investigación, hemos seleccionado instrumentos tanto de corte cuantitativo como cualitativo, adquiriendo así un carácter eclético y enriqueciendo nuestra investigación con toda la información significativa que pudiésemos obtener a través de los distintos enfoques, llevando a cabo de esta forma una triangulación de toda la información recopilada con el fin de definir y clarificar totalmente nuestro objeto de estudio: las estrategias de liderazgo para la mejora de las acciones pedagógicas del profesorado de mejora, refuerzo y gestión del contexto escolar (Gil, A., 2008).

Las investigaciones educativas (en este caso) de corte descriptivo-analíticas con un fin comparativo, buscan hacer explícitas las distintas variables que entran en juego, así como obtener una descripción de la realidad de los distintos contextos en donde entran en juego sus distintos agentes. Siguiendo a Gil (2008: 16-17) la estrategia de comparación: “es desarrollada por los sujetos de la investigación, las categorías, eventos o acontecimientos, con el fin de señalar las diferencias y similitudes entre ellos”. En esta investigación, se ha pretendido analizar comparativamente las distintas estrategias de liderazgo adoptadas por la Dirección de estas escuelas, por áreas y líneas temporales, así como de las posibles diferencias culturales, contextuales y de modelos de escuela.

Por su parte, los cuestionarios pasados, nos han permitido obtener datos estadísticos de nuestra población y muestra, y una mejor interpretación y análisis de la información. La metodología de encuesta supone una gran ayuda a la investigación en ciencias sociales en general (Mezquita y Rodríguez, 2004), y a nivel educativo en particular, ya que aporta una mayor precisión.

De esta manera, y teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles de las distintas metodologías, hemos intentando alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación.

9-TIPO DE INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista de la naturaleza de la investigación, el enfoque del problema y el impacto de su realización, siguiendo a Prodanov y Freitas (2013) ésta genera un conocimiento aplicado, en la medida en que incide sobre la mejora de la gestión de las acciones pedagógicas de los docentes y al mismo tiempo, posee un carácter interpretativo, al incidir en aspectos cuantitativos. Como aportan Mezquita y Rodríguez (2004, p.20): “a través de la definición previa de los objetivos a alcanzar, mediante técnicas estadísticas para la cuantificación de la información, tanto en el momento de la recolección de datos y el análisis del mismo, como para la verificación de los resultados”.

A este respecto, autores como Bell (2003), en referencia a los estudios cuantitativos nos dice que el investigador debe conocer “estilos, tradiciones o diferentes enfoques de recogida de información”, pero no prescribe un método en particular.

Para Chizzotti (2006), el estudio cuantitativo "no tiene una intención de interpretar el significado del evento desde el significado que las personas se unen a hablar y el hacer." Según Max Weber y los defensores del enfoque integral (citado por Quivy y Campenhoudt 2003: 100), "la explicación de un fenómeno social es esencialmente el sentido que los individuos dan a sus actos". Es por ello que nos hemos centrado en las percepciones de los profesores sobre las estrategias de liderazgo que adoptan los directores en su gestión y actividad pedagógica.

Es en este contexto, tratando de entender y analizar las estrategias y estructuras funcionales y organizativas de las Escuelas de Primer Ciclo de Educación Secundaria

de Lobito, así como de liderazgo adoptadas con el fin de mejorar la gestión de las actividades de aprendizaje donde autores como Biklen (1994: 16), nos hablan acerca de los profesores indicando que "investigación cuantitativa en la educación toma muchas formas y puede realizarse en múltiples contextos," es ahí donde se inserta "la comprensión del comportamiento desde la perspectiva de los sujetos de la investigación."

En esta investigación, también desarrollamos un enfoque cualitativo que se ha empleado en varias ocasiones en los estudios sobre la comprensión de la vida humana, en campos como la sociología, la antropología, la psicología y otras ciencias sociales. Este enfoque se basa en estudios en los que el observador se inserta en la realidad concreta, constituyendo, de este modo, un punto de vista del objeto naturalista e interpretativo (Denzin y Lincoln, 2000).

El enfoque cualitativo según Viana (2001:32) "(...) hace referencia a fenómenos subjetivos con el fin de descubrir y explicar el significado, las tendencias, las intenciones, las relaciones y las estructuras de las cosas". Ha sido en esta línea que nos propusimos analizar las estrategias de la dirección con el fin de mejorar la gestión de las actividades educativas de los maestros de I^{er} Ciclo de Educación Secundaria desde el punto de vista de los objetivos de esta investigación de carácter descriptiva en la que se facilitó la recogida de información de los datos sin interferir en su trabajo. El objetivo fue trazar las percepciones de nuestra muestra relativa, a cómo los directores de las escuelas de primer ciclo conducen la gestión de las actividades pedagógicas.

Así pueden entenderse, de acuerdo con Gil, A. (1999), como el estudio detallado de una determinada situación - problema o hecho para la inclusión y la lista de las variables que interfieren en sus relaciones, sin manipularlas. Hay varios estudios que pueden calificarse como descriptivos, con distintas peculiaridades en el empleo de técnicas de recopilación de información estandarizada. "Entre la investigación descriptiva destacamos aquellas que tienen como objetivo aumentar las opiniones, actitudes y creencias de un estudio de las características de la población un grupo: su distribución por edad, sexo, origen, nivel de educación, nivel de ingresos, estado de salud física y mental, etc. "(Gil, 2008: 28) .

En este estudio, recogemos información que es básicamente carácter descriptivo: características de los directores y profesores de estas escuelas distribuidas por edad, sexo, nivel de educación, la caracterización del punto de vista, la influencia y perspectivas conceptuales, así como el análisis de sus opiniones relativas a las Estrategias de liderazgo en la gestión de las actividades educativas de los profesores.

Dentro de las distintas estrategias de recogida de la información hemos usado algunas como la observación sistematizada de la vida escolar diaria; específicamente las estrategias de liderazgo que han sido aprobadas por la Dirección de Actividades pedagógicas de maestros en las escuelas de primer ciclo de Educación secundaria de Lobito; la realización de entrevistas; los cuestionarios y la promoción de órganos unipersonales. También se llevó a cabo la organización y la orientación de un grupo de discusión que permitió la recolección de datos necesarios para la descripción de nuestro objeto de estudio como Chizzotti (2006: 135) hacemos hincapié en que el propósito de una investigación descriptiva es "con el fin de reunir los datos pertinentes sobre el tema de estudio y de esta manera llegar a un conocimiento más amplio sobre este tema", cuyos objetivos y particularidades deben estar especificados en los diseños de investigación.

La aplicabilidad del enfoque descriptivo tuvo que considerar tres aspectos: la naturaleza de las estrategias de la dirección como situación de investigación; la mejora de la gestión de las actividades pedagógicas de los profesores en las escuelas del primer ciclo de Educación Secundaria de Lobito; y la posibilidad de ampliación de este estudio, basada en la información recopilada y analizada.

10- INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

10.1- Revisión bibliográfica

Las investigaciones implican una revisión exhaustiva de las teorías existentes relacionadas con la materia objeto de estudio. En este caso particular, se ha revisado y analizado varias bibliografías, incluyendo libros, revistas, documentos y algunos artículos disponibles en Internet, cuyos contenidos están directamente relacionados con el tema de estudio.

Esto nos ha permitido presentar diferentes puntos de vista sobre el tema de estudio, fundamentando toda la metodología seguida a partir de esta revisión teórica, así como los instrumentos utilizados en la recogida, análisis e interpretación de los mismos. La revisión de la literatura de datos se considera de acuerdo con Marconi y Lacatos (1996, p. 88) a "(...) la base y el pilar técnico", por lo que se analizan ciertos autores que hablaron sobre estrategias de liderazgo en las actividades pedagógicas de Gestión, para objetivar y recopilar información. Aun así, Lakatos y Marconi (2001), informan que la literatura no debe ser una mera repetición de lo que se ha dicho o escrito, sino que implica el análisis y la cuestión de los puntos de vista de investigadores sobre el tema abordado.

Este es el camino que tratan de reflexionar sobre las opiniones de distinguidos investigadores que hablaron de estrategias de la dirección adoptadas en la gestión de las actividades pedagógicas, su caracterización, los espacios que comparten y las ventajas que estos momentos proporcionan a los profesores, así como el modelo que se pueden utilizar en las escuelas. También analizamos el punto de vista de los investigadores, la identificación, el desarrollo y la influencia de estrategias de liderazgo en la gestión pedagógica de las actividades de los maestros, el grado de compromiso, la implicación y la participación de la Administración, la orientación metodológica de las estrategias de enseñanza con el fin de la mejora de la gestión de las actividades pedagógicas y el proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula, las relaciones profesionales entre los miembros de la comunidad educativa y de apoyo como el desarrollo personal y la autonomía escolar y profesional en la investigación de los profesores.

10.2 El Cuestionario

Partiendo del punto de vista de Buendía (1999), el cuestionario es una herramienta para la recopilación de datos, que consiste en una serie de preguntas, averiguar lo que piensan los encuestados, opinar y pensar específicamente en este caso, sobre las estrategias de liderazgo ejercidas por directores y profesorado para mejorar la gestión de las acciones pedagógicas de estos en las aulas de sus escuelas. Entre otros aspectos, se recoge información sobre:

➤ Datos identificativos, los títulos académicos y formación específica.

➤ Las estrategias de dirección, concepto, modelo y adecuación de las perspectivas e influencias que proporcionan el análisis de la gestión de las actividades pedagógicas sobre el profesorado.

➤ el clima de convivencia, y los mecanismos de orientación metodológica, la evaluación del grado de compromiso, reflexión y participación de los directores y profesores, las relaciones profesionales con los miembros de la comunidad educativa, para apoyar el desarrollo personal de maestros de la autonomía, así como las estrategias de enseñanza metodológicas guiadas por el Director para hacer la enseñanza más significativa y mejorar la gestión de las actividades pedagógicas de los maestros dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje en las aulas.

El cuestionario está estructurado en un conjunto de preguntas cerradas; de elección abierta y múltiple, distribuidos en tres partes que representan los meta-categorías, los primero que contienen (05) cinco dimensiones y la segunda y tercera con (03) tres dimensiones divididas en cinco (5) sub-dimensiones o respuestas alternativas teniendo en cuenta el género y la escuela donde trabaja.

La preparación del mismo abarcó hasta final del año 2015, con un primer diseño en base al problema planteado de investigación, la revisión de la literatura existente al respecto de la creación de los mismos y de los diferentes elementos que caracterizan el Liderazgo pedagógico.

Este diseño fue pasado previamente a un grupo de expertos que realizó las sugerencias y correcciones pertinentes, para que fuese pasado en 2016 a los directores y cuerpo de maestros de los centros bajo investigación. Podemos ver las indicaciones de mejora de la estructura y contenido en el anexo pág.

Antes de su implementación definitiva se aplicó previamente un pre-test a una muestra con características similares a las de objeto de estudio, tal y como sugieren algunos autores (Marconi y Lakatos 2002).

La elección de un cuestionario se ha realizado en base también a el hecho de que, "permiten obtener datos para cuantificar finalmente, facilitar nuestra tarea en términos de estructura, procesamiento y presentación de los resultados propios" según Marconi y Lacatos (1996, p. 88) . De esta manera, el uso de la encuesta, se vinculó a la

triangulación de los datos para reforzar la consistencia del análisis y la relevancia y deducciones producidos basándose en los datos recogidos a través del análisis de documentos, observando el objeto real situación de estudio, la aplicación de la entrevista y el grupo de enfoque.

En cuanto a las posibles dificultades en la pasación del cuestionario, podemos indicar entre otros la rigidez en la realización del cuestionario por motivos temporales o de lugar para rellenarlos o su distribución sin tener en cuenta el tiempo para su recogida posterior, que podrían forzar situaciones en los que los encuestados se sintiesen obligados a responder., (de Ketele y Roegiers, 1999) .

Los límites de cualquier procedimiento de este tipo, en el retraso en la entrega, su devolución o no , se solucionaron mediante la determinación de un período de 15 días que medimos para su contestación, así como la solicitud de los instrumentos ya realizados, por teléfono y por correo electrónico.

Con el fin de salvaguardar el anonimato de los encuestados y una recogida veraz de información, se especificó el carácter anónimo del cuestionario y un diseño similar a la entrevista semi-estructurada. Entre los resultados pudimos apreciar:

La concepción de que una adecuada definición de las estrategias de liderazgo, consensuada y comprendida producen reacciones beneficiosas en la gestión pedagógica de las actividades desde el punto de vista de los profesores en su adopción y aplicación en el primer ciclo de Educación Secundaria por parte de los encuestados.

Una segunda percepción, es que muchos directores de primer ciclo de educación secundaria no se dan cuenta del significado y la importancia de las estrategias de dirección en la gestión de actividades pedagógicas, su relevancia y utilidad, proporcionando a menudo resistencias a la identificación y aplicación en la gestión de supuestos pedagógicos.

Estas ideas fueron utilizadas como puntos de referencia para visualizar, por un lado, la consolidación del análisis previo que hizo posible la comprensión de las cuestiones más importantes que impregnan la gestión de las actividades pedagógicas de los maestros del primer Ciclo de Educación secundaria de Lobito. Esto implica que, como refieren Bogdan y Biklen (1994), la recopilación de información no tiende a la confirmación o

refutación de las hipótesis, ya que se tuvo en cuenta que la idea inicial del objeto no era "suficiente para reconocer los problemas importante antes de hacer la investigación "(Bogdan y Biklen, 1994: 50). Por otra parte, ayudó a estructurar una idea más clara de los objetivos teóricos y el entorno, estableciendo así los puntos fuertes en el análisis e interpretación de la comprensión y la opinión de los encuestados, sirviendo para centrar el análisis en aquellas dimensiones que eran más importante y ajustando la consulta de búsqueda y estructurando el cuestionario en tres ámbitos o áreas (Apéndice).

En la primera parte hemos tratado de esbozar el perfil de los encuestados, cubriendo los directores y maestros para entender la variabilidad de los diseños de acuerdo a las características de los sujetos (edad, sexo, títulos académicos y profesionales, la duración del servicio y la escuela de carrera en la que trabaja) . La segunda parte trató de caracterizar las estrategias de liderazgo desde el punto de vista del concepto, de la adopción como perspectivas de la gestión de las actividades educativas de los maestros y las influencias que proporcionan este contexto. Por último, la tercera categoría buscó analizar las estrategias de liderazgo como las ventajas y mejoras que proporcionan la gestión de las actividades educativas de los maestros del punto de vista organizativo y funcional, así como las metodologías de enseñanza orientadas con el fin de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje y actividades pedagógicas de los profesores generales.

Al hablar de un cuestionario para medir las actitudes, en su estructura, se ha seguido, un formato abierto de respuesta en forma de declaraciones (Hill, M. & Hill, A., 2009) con cinco respuestas posibles, en base a una escala de Likert, a saber: 1-Totalmente en desacuerdo 2- No estoy de acuerdo/ en desacuerdo, 3-Sin opción/opinión, 4- Estoy de acuerdo y 5- Estoy totalmente de acuerdo.

10.3- Entrevista

La entrevista a los directores ha resultado imprescindible para recopilar información para el comprensión de la caracterización de las estrategias de liderazgo en la gestión de las actividades pedagógicas de los maestro del primer Ciclo de Educación secundaria de Lobito real, en referencia a la concepción de la autoestima, estados de ánimo y

motivaciones en relación con la conducta de los directores en un contexto escolar específico.

Para Lakatos y Marcon (2001) la entrevista es una conversación cara a cara realizada, metódicamente, proporcionando verbalmente al entrevistador, la información necesaria sobre el asunto en cuestión.

Por su parte, Bogdam y Biklem (1994), definen la entrevista como una conversación intencional y cuidadosamente trazada que tiene lugar entre dos o más personas cuyo propósito es recoger datos narrativos, lo que permite al investigador desarrollar una idea, saber cómo se sienten e interpretar el problema de que se trate. De acuerdo con su clasificación, según Monteiro y Queirós (1997, pp70-72), "la entrevista puede ser estructurada o libre, estructurada y semiestructurada” :

- entrevista no estructurada o libre: es aquella en la que los objetivos para reunir información no están organizados con claridad y el entrevistado se expresa con total libertad, saltando de un tema a otro sin un guion definido.
- la entrevista estructurada: se centra en un tema en particular, de acuerdo a un guión estructurado el cual debe responder el entrevistado sin aportar ningún otro tipo de información, salvo la requerida en las cuestiones planteadas. Es totalmente directiva y puede sufrir de una pérdida de información significativa.
- La entrevista semi – estructurada: tiene una parte estructurada que adopta un guión donde el investigador se queda con la convicción de recopilar información similar a varios temas. Teniendo en cuenta que las entrevistas cualitativas varían el grado de organización y estructura, en esta tesis doctoral, se optó por la entrevista semi - estructurada (Bogdam y Biklem, 1994), por lo que los encuestados tuvieron la discreción, para aclarar, explicar y desarrollar los aspectos de nuestro instrumento en la dirección que consideramos adaptables a nuestro trabajo, la exploración de una forma flexible y profundamente, las cuestiones más importantes. Optamos por este tipo de entrevista, debido a las diferencias de los encuestados y las características de las escuelas que investigamos.

La opción por este tipo de entrevista es debida, sobre todo por sus prestaciones básicas en el campo de búsqueda de información, que van desde la posibilidad de acceso a una gran cantidad de información, la transmisión de la posibilidad de aclarar ciertos aspectos siguientes de la entrevista a la competencia haciendo que la fase inicial del trabajo, se favorezca hacia la dirección de una mayor investigación, demarcación de nuevas estrategias y la selección de otros posibles instrumentos.

Tomando en cuenta estas consideraciones fueron entrevistados dos Directores de las Escuelas de primer Ciclo de Educación Secundaria de Lobito, distintas desde el punto de vista de ubicación (una en la zona centro de la ciudad y otro en la parte superior) y también el punto de vista estructural, organizativo y funcional, buscando obtener sus opiniones sobre la caracterización de las estrategias de liderazgo que los directores estas escuelas adoptan en la gestión de las actividades pedagógicas de los profesores.

Usamos la entrevista semiestructurada tipo diseñado a partir de un guión, en el que se preguntó a los encuestados preguntas predeterminadas, pero sin obedecer el rigor a un orden preestablecido, la valoración de la riqueza de la información sin tener en cuenta en cierta medida la estructura (Monteiro y Queiroz, 1997). Esta opción nos ha permitido obtener información sobre la caracterización conceptual de estrategias de la dirección, las influencias que pueden proporcionar y su adopción como las perspectivas para la gestión de actividades pedagógicas de los profesores. Por otro lado, a través de este, hicimos un análisis reflexivo relativo a las estrategias de la dirección en cuanto al momento de compartir en la medida que ocurren y las ventajas que ofrecen estos momentos de gestión con los maestros, los modelos adoptados por los Administradores en la estructura de gestión organizativa y funcional, por lo tanto la identificación e implementación de estrategias de enseñanza metodológicas con el fin de mejorar las actividades pedagógicas docentes y la enseñanza - aprendizaje en el aula en las escuelas de primer ciclo de educación secundaria del municipio de Lobito.

10.4 El grupo de discusión

Trabajos, como el de Callejo (2001) y Ortega (2005), han llegado a destacar y tener en cuenta el grupo de discusión (focus group o lista de correo), como una técnica para emplear en la recopilación de datos, especialmente en el análisis de situaciones con

cierto grado de dificultades como las experimentadas en determinados espacios escolares.

De acuerdo con Fabra et al. (2001: 33-34, citado en Santos (2008:3) "el grupo de discusión consiste en un pequeño grupo de personas que se reúnen con el fin de interactuar en una conversación sobre un tema de investigación durante un período de tiempo comprendido entre una hora, y hora y media. es precisamente esta interacción que distingue al grupo de discusión y genera un interés y fuerza. La discusión en realidad no tiene como objetivo buscar el consenso entre los participantes; lo que permite es recoger una amplia gama de opiniones y puntos de vista que se pueden tratar ampliamente. La situación de grupo produce el movimiento de la interacción del control del investigador a los participantes, lo que da un mayor énfasis [...] los puntos de vista de los participantes, un hecho que permite una profundización de los temas propuestos para la discusión, que difícilmente si se puede dar de otra manera" .

El grupo de discusión es pues una técnica cualitativa que utiliza entrevistas con el desarrollo característico de un formato de debate para recoger la información pertinente sobre una investigación (Bisquerra, 2009).

Este autor señala que el problema de discusión de grupo se estableció para:

- la comprensión de un hecho desde múltiples puntos de vista y poder analizar realidades desde una perspectiva integral,
- hacer visibles valores tácitos en la investigación, son opciones para retratar a un estándar,
- ver la interrelación recíproca entre el sujeto y el análisis del investigador.

Los autores apoyan el uso de esta técnica desde la perspectiva de la intervención psico-pedagógico y socio-educativa, que puede permitir alcanzar los objetivos que se relacionan con el análisis y la comprensión de estrategias de liderazgo en las actividades pedagógicas de gestión de los profesores, con la enseñanza- aprendizaje, la calidad de las instituciones y los actores educativos (Ortega, 2005) .

Para nuestro contexto y grupo de discusión esto ha supuesto el análisis y la comparación de las percepciones de cuatro profesores seleccionados al azar de las dos escuelas que componen la muestra, en la que la investigación cualitativa no pretende estudiar abstracciones universales, sino , la realidad concreta y palpable.

También se orientó vista a las mejoras que la estrategias de la dirección pueden proporcionar en la gestión pedagógica de las actividades de los maestros, la adopción y el análisis en todo momento de lo que sucede en el contexto, las estrategias de liderazgo adoptadas en la gestión desde el punto de vista organizativo y funcional, así como las estrategias de enseñanza metodológicas dirigidas a los maestros para mejorar la gestión de las actividades educativas de los maestros y la enseñanza - aprendizaje en el aula.

11-PROCEDIMIENTO DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos recogidos a través de las entrevistas y grupo de discusión fueron analizados a nivel descriptivo y comparativo con el fin de establecer concordancias o disparidades con los resultados obtenidos en los cuestionarios.

La información recogida por cuestionario fue analizada a través de distintos análisis estadísticos, de frecuencias y resumida en distintas gráficas y tablas con la información relevante obtenida, por medio del programa estadístico SPSS.

12- CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que tanto los centros escolares, como las posibilidades de realización de las acciones educativas de los maestros son dispares y flexibles, la escuela como institución ha de protegerse a sí misma, así como los valores sociales, el conocimiento, su adquisición y difusión hacia los ciudadanos con el fin de hacerlo más autónomos y capacitarles para la sociedad.

Desde estas ideas, la escuela actualmente ha ido fortaleciendo su autonomía y la comunicación entre todos los actores educativos, de tal forma que los líderes escolares han desarrollado nuevas estrategias de liderazgo para hacer frente a todas las necesidades de los agentes educativos y con gran énfasis en los profesores y en la gestión de sus actividades educativas.

De igual forma, la responsabilidad e importancia de la escuela desde el punto de vista social y de sus directores ha aumentado. Se les exige un liderazgo estratégico basado en la participación, la colaboración, la transparencia, el compartir, la búsqueda de la calidad en el desarrollo de las actividades educativas, así como del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este caso y tras los datos analizados, creemos que la asignación de responsabilidades a los líderes que conforman el sistema funcional y organizativo de las escuelas ha de surgir desde la perspectiva de un liderazgo centralizado. El sistema funcional de estas responsabilidades adquiere nuevas implicaciones y compromisos en donde el director se considera el elemento influyente en la acción educativa y debe buscar estrategias para mejorar la gestión de las actividades educativas de las escuelas para guiar a los profesores.

Especialmente se debe poner de relieve la figura del director las Escuelas de Primer Ciclo de Educación Secundaria como líder; debería ser el principal movilizador de los educadores, fomentando la reflexión colectiva y la coordinación de las acciones educativas de los profesores, que están limitados en la promoción de los procesos de cambio.

Por lo tanto, es esencial que el líder posea capacidades generales que le permitan establecer relaciones interpersonales; conocimientos acerca de la psicología y la pedagogía, además de conocimiento relativos al liderazgo y gestión de las personas y organizaciones. Nuestra investigación se centró en el director, en la medida en que cuando hablamos del primer ciclo de Educación Secundaria hacemos referencia a la percepción de los maestros y las estrategias de liderazgo que pueden ser adoptadas en la gestión de las actividades educativas de los docentes.

Este estudio ha seguido un enfoque metodológico preciso sobre las estrategias de liderazgo con el fin de mejorar las actividades educativas de gestión de los maestros.

Al mismo tiempo, encontramos posibilidades en el contexto de las escuelas secundarias, de generar varios líderes de gestión, actuando cada uno a un área y función. Este punto de vista es evidente en la estructura organizativa de las escuelas secundarias en Angola, desde la gestión de alto nivel, ejecutivo y apoyo a través de los municipios, coordinadores educativos, coordinadores de turno, las disciplinas de coordinación

realizadas por maestros de sus respectivas áreas y clases de coordinación que establecen distintas clases de directores y los maestros de estas clases, de asambleas, estudiantes, profesores y escolares, así como la disciplina de los municipios y los padres y tutores. Casi todos los actores de la escuela en algún momento, asumen ciertas funciones que los caracterizan como líderes.

Todos en la escuela, quieren ser líderes. Y por lo general esto ocurre a lo largo del proceso de orientación en base a una pedagogía o actividades administrativas, en las cuales se produce una movilización y conciencia social ante las perspectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje que se superponen dentro de este tipo de organizaciones.

Desde la perspectiva de algunos autores Flores y el Homrani, (2015), Bass (1990) Batista y Codo (1999), se sugieren distintas estrategias de liderazgo, análisis e investigación entre las que caben una gestión y mejora de los equipos de trabajo autónomo docente desde las hipótesis de un liderazgo carismático, transformacional, visionario o distribuido, que abren perspectivas de compromiso y motivación hacia el rendimiento que requiere un marco participativo de comunicación, asignación de responsabilidades, innovación y ética.

Tal y como hemos expuesto anteriormente, el líder tiene la obligación de poseer una serie de competencias o estrategias para desarrollar interacciones humanas positivas y dialogar con los profesores y otros agentes educativos; capacidad para manejar los conflictos interpersonales y gobernar el clima psicosocial de los equipos de trabajo y también poseer cierta estabilidad en su comportamiento en el ejercicio de sus funciones en las diferentes situaciones de la vida escolar y específicamente en la gestión de las actividades educativas de los docentes.

Destacar en este contexto, el intercambio de experiencias entre los miembros de coordinación del profesorado, la disciplina, la enseñanza o las relaciones entre profesores, padres y tutores como estrategias de liderazgo conducentes a cambios comportamentales y de interacción entre colegas, estudiantes y sociedad en general; y también, en la identificación y superación de las dificultades encontradas a diario en la gestión de las actividades educativas y de orientación que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De hecho, este trabajo de coordinación del profesorado constituye un elemento esencial para el desempeño individual y la influencia positiva en las actividades educativas desde el punto de vista de la superación personal de las dificultades encontradas en la práctica docente diaria, así como su rendimiento, mejorando de esta forma la gestión de sus acciones educativas y el clima organizacional, el rendimiento personal, las expectativas futuras y el compromiso educativo y profesional.

El cambio comportamental y en las acciones estratégicas de liderazgo deben nacer del propio director, redefiniendo los aspectos motivacionales de los docentes a partir de nuevas actividades y la apertura a nuevas ideas, no solo de corte tradicional. Destacamos aquí las estrategias transformacionales de visualización de futuro y las decisiones tomadas en la vida cotidiana de los maestros en las escuelas.

La perspectiva de un líder transformacional como factor de influencia de mejoras en la gestión de las acciones educativas de los profesores desde el punto de vista estructural y funcional es ante todo un estímulo, para aquellas personas que creen la visión de la organización, haciendo responsables a todos los maestros y actores del sistema escolar en los resultados que deben alcanzarse.

En este sentido, el director debe ser firme en la gestión de las actividades educativas de los profesores y la implementación de las nuevas formas de llevar a cabo las distintas tareas. También hemos tratado en esta investigación de realizar esta comparativa entre profesorado y dirección, en aras a la responsabilidad y participación, la colaboración en la gestión, el intercambio de experiencias y la mejora del clima escolar desde un punto de vista estructura y funcional.

En Angola, hemos podido apreciar como aún está presente una clara concentración del poder burocrático desde las direcciones provinciales y municipales de Educación dependientes del Ministerio Nacional de educación y que se reflejan en las prácticas directivas de los centros de Educación Secundaria, dejando un escaso margen a cada escuela para ejercer una autonomía pedagógica y administrativa. En base a esto, creemos que los directores del primer ciclo de Educación Secundaria de las escuelas en Angola, son un elemento clave en la mejora de la docencia del profesorado, la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, en vistas al éxito de las escuelas a nivel

organizativo, funcional, en la creación de una cultura educativa organizacional y la construcción exitosa de su identidad definitoria.

Por lo tanto, el director de la escuela visto como un líder ha de poseer un trato fácil, ser comunicativo, guía, creador de climas de trabajo positivos y eficientes, con la ayuda de los profesores y teniendo en cuenta sus puntos de vista sobre el éxito de las acciones emprendidas en la escuela.

En relación a esta afirmación, debería promoverse igualmente unas estrategias de liderazgo compartido con los municipios, tanto en el intercambio de conocimientos, como en la participación en la toma de decisiones y el reparto de funciones y cargos en la escuela.

Por todo esto, las escuelas del Primer Ciclo de Educación Secundaria en Angola solo podrán ser instituciones autónomas en la gestión de las acciones educativas de los maestros y motivadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida que la Administración central les de plenos poderes para ejercer un liderazgo fuerte y eficaz.

La asignación y aumento de las responsabilidades de los líderes de las escuelas de Primer Ciclo de Educación Secundaria en la gestión y toma de decisiones de las actividades de los docentes es esencial para desarrollar unas políticas adecuadas de trabajo. Por otra parte, y a tenor de los resultados obtenidos en la investigación, podemos apreciar diferencias significativas entre las percepciones de los maestros y las de los directores, relacionadas con las estrategias de liderazgo adoptadas por estos últimos.

Esta investigación nos ha permitido realizar un análisis comparativo de dos contextos diferenciados y ver cómo las estrategias de liderazgo nos permiten llevar a cabo nuevos estudios en el campo educativo, con el fin de desarrollar una gestión adecuada de las actividades pedagógicas de los maestros. Al mismo tiempo, hacemos hincapié en cómo las especificidades intrínsecas de cada modelo producen resultados diferentes. Es por ello que pensamos que los directores deben ser mentores de prácticas eficaces, asistentes y motivadoras de los docentes para mejorar sus acciones educativas desde la participación y cooperación de todos los agentes interesados en el proceso educativo; todo ello desde un paradigma de participación horizontal.

ÍNDICE

Agradecimentos	
Dedicatória	
Resumo	
Resumen en Español	
INTRODUÇÃO.....	59
I PARTE.....	63
I PARTE- MARCO TEORICO	65
CAPÍTULO I – O SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO	65
1.1- O CONCEITUALIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO.....	65
1.1.1-Precedentes históricos do sistema educativo angolano.....	68
1.1.2-Estrutura institucional do sistema educativo angolano	73
1.1.2.1- O sistema educativo angolano:da administração central à gestão local ..	75
1.1.3-Organização das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.	77
1.2- AUTONOMIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM ANGOLA	79
1.2.1 - Oportunidades e Normas directoras de autonomização das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.....	84
1.2.3-Desígnios da edificação autonómica das escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Angola.	86
1.2.4 - Projecto educativo: uma Estratégia de Liderança na autonomização da escola	88
1.3-ÓRGÃOS DE GESTÃO DAS ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM ANGOLA E SUAS COMPETÊNCIAS.....	93
1.4-SISTEMA ORGANIZACIONAL E FUNCIONAL DAS ESCOLAS	96
1.4.1-Ambiente escolar enquanto organização	96
1.4.2 - Modelos de ambiente organizacional nas escolas	100

CAPÍTULO II- ASPECTOS CONCEITUAIS E DE REFERENCIAS SOBRE LIDERANÇA PEDAGÓGICA.....	107
2.1-CONCEITO DE LIDERANÇA	107
2.2-PERSPECTIVA DE LIDERANÇA PEDAGÓGICA ANGOLANA.....	110
2.3- TIPOS DE LIDERANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	112
2.3.1-Liderança democrática.....	113
2.3.2-Liderança autoritária	114
2.3.3-Liderança liberal ou Laissez - Faire.....	114
2.3.4- Liderança educativa.	131
2.4-FUNÇÕES DE LIDERANÇA NA GESTÃO DAS ACTIVIDADESS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	135
CAPÍTULO III - GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	138
CAPÍTULO III - GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES.....	139
3.1-ASPECTOS HISTÓRICOS DE GESTÃO ENRAIZADOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	139
3.2-REFERENCIAS CONCEITUAIS DE GESTÃO	141
3.3- A GESTÃO ESCOLAR.....	143
3.4-A GESTÃO ESCOLAR NA BASE DE ALGUMAS TEORIAS	145
3.4.1-Teoria x e a teoria y	145
3.4.2-A teoria da burocracia.....	146
3.4.3-Teoria das relações humanas e a escola.....	147
3.4.4-A teoria z e a escola	148
3.5- FUNÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR	151
3.6- GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES.....	154

CAPÍTULO IV	156
ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇAS NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	156
4.1-CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO DE ESTRATÉGIA	157
4.2-FORMULAÇÃO DE ESTRATÉGIA DE LIDERANÇAS NA GESTÃO DAS ACTIVIDADESS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES.	162
4.3-AS ESTRATÉGIAS ENQUANTO PERSPECTIVAS DE LIDERANÇA NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES.....	164
4.3.1-Atribuição de responsabilidade e distribuição de actividades.....	165
4.3.2-Fazer acontecer mudanças catalisando iniciativas, inovações e criatividade.	171
4.3.4-Orientação instrutiva e educacional.....	179
4.3.5-Disponibilidade para servir.	180
4.3.6-Capacitar para responsabilizar tendo em conta os objectivos.	182
4.3.7-A motivação como factor de incentivo e desempenho.	182
4.3.8-Visão e missão inspiradora e mobilizadora para se substanciar no desempenho.....	195
4.3.9-Capacitar equipas de professores para legitimar a gestão das actividades pedagógicas.	199
4.3.10-A comunicação como estratégia de liderança educativa.....	200
4.4-AS INFLUÊNCIAS E BENEFÍCIOS DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES	204
4.5-METODOLÓGIAS DE ENSINO ENQUANTO ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA FACILITAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	206
SEGUNDA PARTE.....	212
MARCO EMPÍRICO.....	212
CAPÍTULO V – DESENHO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	214
5.1-JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO E DA PROBLEMÁTICA	215

5.2- PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO.....	218
5.3-DESCRIÇÃO DO CONTEXTO.....	222
5.4-POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	224
5.5-OBJECTO DE ESTUDO E CAMPO DE PESQUISA.....	228
5.6- OBJECTIVO.....	228
5.6.1 – Objectivo Geral.....	228
5.6.2 - Objectivos Específicos.....	229
5.7- FASES DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	230
5.8- MEDOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	231
5.8.1-Metodos.....	232
5.8.2-Tipo de Pesquisa.....	234
5.8.3- Instrumentos de recolha de dados.....	237
5.9-PROCEDIMENTOS DE PROCESSAMENTO DE DADOS.....	246
CAPITULO VI-APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS DERIVADOS DOS DIRECTORES E DOS PROFESSORES.....	249
6.1-INTRODUÇÃO.....	249
6.2- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DOS DADOS QUANTITATIVOS DOS DIRECTORES.....	251
6.2.1- Análise descritiva dos dados pessoais, habilitações académicas e formação específica.....	251
6.2.2- Análise descritiva da caracterização das estratégias de lideranças.....	252
6.2.3-Análise descritiva das estratégias de liderança na escola.....	253
6.3- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DOS DADOS QUANTITATIVOS DOS PROFESSORES.....	255
6.3.1- Análise descritiva dos dados pessoais, habilitações académicas e formação específica.....	255
6.3.2- Análise descritiva da caracterização das estratégias de lideranças.....	266
6.3.3-Análise descritiva das estratégias de liderança na escola.....	301

6.4-ANÁLISE DE VARIÁVEIS CATEGÓRICAS PELO TESTE DE QUI- QUADRADO	336
6.5-ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DOS DADOS QUALITATIVOS DOS DIRECTORES E PROFESSORES	457
6.5.1- Análise comparativa dos resultados das entrevistas aplicadas aos directores.....	458
6.5.2- Análise comparativa dos resultados do grupo de discussão realizado com os professores	471
6.6-TRIANGULAÇÃO DE RESULTADOS OBTIDOS	486
6.6.1-Triangulação dos resultados do inquérito por questionário e da entrevista aplicados aos directores das duas escolas	486
6.6.2- Triangulação dos resultados entre questionário e o grupo de discussão realizado com os professores das duas escolas.	491
TERCEIRA PARTE.....	496
CONCLUSÕES E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO	496
1-CONCLUSÃO GERAL.....	497
2-CONCLUSÕES POR OBJECTIVOS	499
3-CONCLUSÃO FINAL	504
4-FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO.....	509
VIII-BIBLIOGRAFIA.....	511
VIII-BIBLIOGRAFIA	512
WEBGRAFIA	529
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	530
CONGRESSOS, COLÓQUIOS E CONFERÊNCIAS.....	530
ANEXOS E APÊNDICES.....	531

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Modelo do Ambiente Organizacional de Likert (Adaptado de Carvalho, 1992, p. 41).....	102
Tabela 2 Modelo do ambiente organizacional(Adaptado por Nóvoa 1990, cit por Alves 1998, p.45),.....	103
Tabela 4 Classificação de metodos de ensino extraido do manual de apoio de Maria da Conceição Barbosa Mendes (2008).....	208
Tabela 5 Rede académica do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Município do Lobito para o ano lectivo 2016.....	222
Tabela 6 Caracterização do universo populacional.	225
Tabela 7 Caracterização da amostra por Escola, a direcção e os Professores.....	226
Tabela 8 Caracterização das duas Escolas por classes e turmas	227
Tabela 9 Calendário de turnos.....	227
Tabela 10 Estruturação do Questionário para mensurar a percepção dos inqueridos ..	242
Tabela 11 Especificações de bootstrap relactiv a amostra	255
Tabela 12 Relevância estatística implicada na diferença entre as dimenensões	256
Tabela 13 Dados pessoais, habilitações académicas e formação específica	256
Tabela 14 Frequências percentuais sobre a escola onde trabalha.....	257
Tabela 15 Caracterização de frequências percentuais sobre a idade	258
Tabela 16 Caracterização reactiva ao género	260
Tabela 17 Caracterização atinente as Habilitações académicas e profissionais em educação.....	262
Tabela 18 Tempo de Serviço como professor	264
Tabela 19 Estatísticas sobre conceptualização das Estratégias de Liderança na Escola.....	267
Tabela 20 A relação de influencias entre o líder e os professores, perseguindo mudanças e propósitos mútuos num ambiente escolar	268

Tabela 21 O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	270
Tabela 22 Uma forma de comandar o trabalho de adaptação, visando gerir conflitos entre os professores.....	272
Tabela 3 Funções Da Gestão Escolar	274
Tabela 24 Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos.....	276
Tabela 25 Estatísticas sobre Estratégias como perspectivas de liderança da gestão das actividades pedagógicas dos professores	279
Tabela 26 A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.....	280
Tabela 27 O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	282
Tabela 28 A liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho	284
Tabela 29 A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança	286
Tabela 30 A capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho. ...	288
Tabela 31 Estatísticas Influencias das Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores	291
Tabela 32 Facilitam a construção de ideias, a troca de experiencias e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem.....	292
Tabela 33 Facilitam a aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores assim como a obtenção dos saberes pelos alunos	294
Tabela 34 Melhoram o clima motivacional dos professores, a gestão e as actividades pedagógicas.	296

Tabela 35 Ajudam a reflectir nos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar.	297
Tabela 36 Ajudam na resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógicas e substancia o desenvolvimento mental e social dos professores.....	299
Tabela 37 Estatísticas sobre as Vantagens das Estratégias de Liderança na gestão das actividades pedagógicas dos professores	301
Tabela 38 A reflexão nas actividades pedagógicas diárias.	302
Tabela 39 A reflexão nas actividades pedagógicas dos professores numa visão geral.	304
Tabela 40 A reflexão na diversidade metodológica em salas de aulas	306
Tabela 41 A reflexão nas dificuldades diárias das actividades pedagógicas dos professores.....	308
Tabela 42 A reflexão nas expectativas de desenvolvimento pessoal	310
Tabela 43Estratégias de liderança nas actividades pedagógicas dos professores quanto sistema organizacional e funcional	313
Tabela 44 Desenvolvem um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares.	314
Tabela 45 Promovem uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.....	316
Tabela 46 Estabelecem mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodologicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas.	317
Tabela 47Desenham acções orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem.	319
Tabela 49 Estabelecem um sistema de difusão de acções, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores	321
Tabela 50 Estatísticas Metodologias de ensino como estratégias de liderança na orientação e facilitação do processo de ensino-aprendizagem.....	324
Tabela 52 Orienta-se métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno.....	327

Tabela 53 Orienta-se métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva	329
Tabela 54 Orienta-se métodos de ensino colectivo e ensino individualizado	331
Tabela 55 Orienta-se Metodos activos ou participativos e os Metodos de ensino em grupo	333
Tabela 56 Testes de chi-quadrado sobre o cruzamento das variaveis escola onde trabalha, idade e o processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos – pedagógicos.....	337
Tabela 57 Tabulação cruzada entre a escola onde trabalha, a idade e O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos	338
Tabela 58 Tabulação cruzada entre as variáveis escola onde trabalha, idade e o factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	342
Tabela 59 Testes de chi-quadrado entre as variáveis escola onde trabalha / Idade / A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional	347
Tabela nº 60 Tabulação cruzada entre as variáveis escola onde trabalha, idade e a atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	348
Tabela 61 Testes de chi-quadrado Escola onde trabalha / Idade / O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir	352
Tabela 62 Tabulação cruzada entre as variáveis escola onde trabalha, idade e o proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	353
Tabela 63 Testes de chi-quadrado entre Escola onde trabalha / Idade / A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.....	357
Tabela 64 Tabulação cruzada entre a escola onde trabalha, a idade com a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.....	358

Tabela 65 Testes de chi-quadrado reactiva a tabulação cruzada entre a Escola onde trabalha / Idade / Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular	362
Tabela 66 Tabulação cruzada atinente a Escola onde trabalha, Idade e promoção de uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	363
Tabela 67 Testes de chi-quadrado sobre Género / O processo de influenciar professores e outros actores / factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção	368
Tabela 68 Tabulação cruzada entre a escola onde trabalha, o género e o processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	369
Tabela 69 Tabulação cruzada sobre a Escola onde trabalha, Género e Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	372
Tabela 70 Testes de chi-quadrado reactiva a tabulação cruzada entre Escola onde trabalha / Género / A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	376
Tabela 71 Tabulação cruzada entre a Escola onde trabalha, Género A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	377
Tabela 72 Testes de chi-quadrado reactivo a tabulação cruzada entre a Escola onde trabalha, o género e o proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	379
Tabela 73 Tabulação cruzada atinente a Escola onde trabalha, Género e o proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	380
Tabela 74 Testes de chi-quadrado relativo a escola onde trabalha, o Género / A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa	382

Tabela 75 Tabulação cruzada entre Género, Escola onde trabalha e A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.....	383
Tabela 76 Testes de chi-quadrado relativo a escola onde trabalha, o Género / Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular	386
Tabela 77 Tabulação cruzada atinente a Escola onde trabalha, o Género e promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	388
Tabela 78 Testes de chi-quadrado Escola onde trabalha / Habilitações Académicas e profissionais em educação / O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos – pedagógicos.....	391
Tabela79 Tabulação cruzada relativa a Escola onde trabalha, Habilitações Académicas e profissionais em educação e o processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos – pedagógicos / Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	393
Tabela 80 Testes de chi-quadrado sobre Escola onde trabalha / Habilitações académicas e profissionais em educação / A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.....	398
Tabela 81 Tabulação cruzada entre Escola onde trabalha, as habilitações académicas e profissionais em educação a atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.....	400
Tabela 82 Testes de chi-quadrado sobre a relação entre a Escola onde trabalha / Habilitações Académicas e profissionais em educação / O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir	404
Tabela 83 Tabulação cruzada entre a Escola onde trabalha, Habilitações Académicas e profissionais em educação e o proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	405

Tabela 84 Testes de chi-quadrado relativo a Escola onde trabalha / Habilitações Académicas e profissionais em educação / A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa	409
Tabela 85 Tabulação cruzada Escola onde trabalha Habilitações Académicas e profissionais em educação A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	410
Tabela 86 Testes de chi-quadrado Escola onde trabalha / Habilitações Académicas e profissionais em educação / Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.....	415
Tabela 87 Tabulação cruzada Escola onde trabalha Habilitações, académicas e profissionais em educação e promoção de uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.....	417
Tabela 88 Testes de chi-quadrado relativo a Escola onde trabalha / Tempo de Serviço como Professor / O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos – pedagógicos.....	421
Tabela 89 Tabulação cruzada Escola onde trabalha, Tempo de Serviço como Professor e O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos - pedagógicos.	423
Tabela 90 Testes de chi-quadrado relativo a escola onde trabalha, o tempo de serviço como professor / Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos.....	427
Tabela 91 Tabulação cruzada entre a Escola onde trabalha, Tempo de Serviço como Professor e Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos.....	428

Tabela 92 Testes de chi-quadrado relativo a escola onde trabalha Tempo de Serviço como Professor / A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.....	433
Tabela 93 Tabulação cruzada atinente a escola onde trabalha, Tempo de Serviço como Professor e A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.....	435
Tabela 94 Testes de chi-quadrado, escola onde trabalha, tempo de Serviço como Professor / O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir	439
Tabela 95 Tabulação cruzada atinente a escola onde trabalha, Tempo de Serviço como Professor e O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	440
Tabela 97 Testes de chi-quadrado Tempo de Serviço como Professor / A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.....	444
Tabela 98 Tabulação cruzada atinente Escola onde trabalha, Tempo de Serviço como Professor e a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	445
Tabela 99 Testes de chi-quadrado sobre a Escola onde trabalha / Tempo de Serviço como Professor / Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	450
Tabela 100 Tabulação cruzada relativo a escola onde trabalha, tempo de serviço como professor e promoção de uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	452
Tabela 101 Caracterização dos dados pessoais quanto a idade.....	459
Tabela 102 Caracterização dos dados pessoais quanto ao género.....	460
Tabela 103 Caracterização das habilitações académicas e formação específica.....	461
Tabela 104 Caracterização do tempo de serviço como director da escola.....	462
Tabela 105 Caracterização da escola onde trabalha	463

Tabela 106 Caracterização das estratégias de liderança quanto ao conceito	463
Tabela 107 Caracterização das estratégias de liderança quanto a adopção de perspectivas na gestão pedagógica	464
Tabela 108 Caracterização das estratégias de liderança quanto as influências	465
Tabela 109 Análise das estratégias de liderança quanto as vantagens	466
Tabela 110 Análise das estratégias de liderança quanto ao sistema organizacionale funcional da escola	468
Tabela 111 Análise das estratégias de liderança enquanto metodologias de ensino	470
Tabela 112 Relativa as directrizes da realização do grupo de discussão	472
Tabela 113 Análise dos dados sobre o grupo de discussão relativo as Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicasdos Professores	474
Tabela 114 Análise dos dados sobre o grupo de discussão relativo as Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicasdos Professores	475
Tabela 115 Análise dos dados sobre o grupo de discussão relativo as Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicasdos Professores	477
Tabela 116 Pontos de concordâncias e discordância entre os professores da análise do grupo de discussão	482
Tabela 117 Caracterização dos dados pessoas/habilitações académicas, formação específica e tempo de serviço	487
Tabela 118 Caracterização das estratégias de liderança na escola	488
Tabela 119 Análise das estratégias de liderança na escola	489
Tabela 120 Caracterização dos dados pessoas/habilitações académicas, formação específica e tempo de serviço	491
Tabela 121 Caracterização das estratégias de liderança na escola	493
Tabela 122 Análise das estratégias de liderança na escol.....	494

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura1. Fluxograma do sistema educativo angolano (1978-2011).....	71
Figura 2. Autonomização das escolas, Quintaneiro (2011;Tyler,1991; citado por Sarmiento, 1996:7).....	81
5Figura 3 . Dimensões da autonomia escolar - adaptação apartir de (http://www.infoescola.com/educacao/tipos-de-autonomia-escolar/acessado 25/04/2017).....	83
Figura 4. Autonomização das Escolas Barroso (1997,pp.29-34), adaptado da tese de Egídio Andrade Barbosa, 2011	85
Figura 5. Elementos do Ambiente Escolar (Elaboração própria)	98
Figura 6. Perspectivas organizacionais do ambiente escolar (Elaboração própria)	99
Figura 7. Conceito de Liderança (Elaboração Própria)	109
Figura 8. Tipos De Liderança No Contexto Escolar (Elaboração própria)	112
Figura 9. Paradigmas de liderança segundo Bush, (2007; 2011) adaptação pessoal.	116
Figura 10. Liderança distribuída na escola.....	123
Figura 11. Teorias de Gestão escolar (Elaboração própria).....	150
Figura 12. Panorama de estratégias nas organizações (Elaboração própria).....	162
Figura 13. Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow	185
Figura 14. Teoria dos factores de Herzberg.....	187
Figura 15.Teoria de expectativas.....	1900
Figura 16.Teoria de equidade.	193
Figura 17. Metodologias De Ensino Como Estratégias De Liderança Na Perspectiva.	207
Figura 18. Metodologias de Ensino e Aprendizagens (Elaboração própria)	209
Figura 19. Decurso de análise e interpretação dos dados	457

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Frequências percentuais sobre a Escola onde trabalha	258
Gráfico 2. Frequências e percentagens relativa a Idade.....	259
Gráfico 3. Frequências e percentagens sobre género	261
Gráfico 4. Frequências e percentagens sobre as habilitações académicas e profissionais	263
Gráfico 5. Frequências e percentagens sobre o tempo de serviço como professor	265
Gráfico 6. Frequências e percentagens sobre a relação de influencias entre líder e professores.....	269
Gráfico 7. Frequências e percentagens sobre o processo de influenciar os professores.....	271
Gráfico 8. Frequências e percentagens sobre forma de comandar o trabalho	273
Gráfico 9. Frequências e percentagens sobre o processo de influenciar o comportamento dos actores.....	275
Gráfico 10. Frequências e percentagens sobre factor interpessoal de influência	277
Gráfico 11. Frequências e percentagens sobre atribuição de actividades.....	281
Gráfico 12. Frequências e percentagens atinente ao proporcionamento de mudança	283
Gráfico 13. Frequências e percentagens sobre liderança como factor de incentivo e desempenho	285
Gráfico 14. Frequências e percentagens atinente a responsabilização em função dos objectivos.....	287
Gráfico 15. Frequências e percentagens relativo a capacitação de equipas.....	289
Gráfico 16. Frequências e percentagens sobre a construção de ideias a troca de experiências	293
Gráfico 17. Frequências e percentagens atinente a aquisição de competências	295
Gráfico 18. Frequências e percentagens sobre a melhoria do clima motivacional dos professores.....	296
Gráfico 19. Frequências e percentagens relativas a reflexão nos propósitos da educação	298
Gráfico 20. Frequências e percentagens atinente a resolução das dificuldades nas actividades pedagógicas	300

Gráfico 21. Frequências e percentagens a reflexão nas actividades pedagógicas diárias	303
Gráfico 22. Frequências e percentagens atinente a reflexão nas actividades pedagógicas na visão geral.....	305
Gráfico 23. Frequências e percentagens sobre a reflexão nas metodologias em sala de aulas	307
Gráfico 24. Frequências e percentagens relativas a reflexão nas dificuldades diárias das actividades do professor	309
Gráfico 25. Frequências e percentagens sobre a reflexão nas expectativas de desenvolvimento pessoal	311
Gráfico 26. Frequências e percentagens sobre o desenvolvimento da retroalimentação de estratégias	315
Gráfico 27. Frequências e percentagens sobre a promoção da cultura organizacional	316
Gráfico 28. Frequências e percentagens sobre capacidades dos professores	318
Gráfico 29. Frequências e percentagens sobre actividades orientadoras para o alcance dos resultados.....	320
Gráfico 30. Frequências e percentagens sobre a difusão de actividades e instrumentos de avaliação.....	322
Gráfico 31. Frequências e percentagens para a orientação de métodos caracterizados pelas fontes de aquisição de conhecimentos.....	326
Gráfico 32. Frequências e percentagens para orientação de métodos caracterizados pela actividade do professor e do aluno	328
Gráfico 33. Frequências e percentagens para orientação de métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva	330
Gráfico 34. Frequências e percentagens para orientação de métodos de ensino colectivo e individualizado	332
Gráfico 35. Frequências e percentagens para orientação de métodos activos e em grupo.....	334

INTRODUÇÃO

A Reforma Educativa dos dezasseis últimos anos, levou o país a reformular a gestão das actividades pedagógicas num sistema singular de interacções com os subsistemas diferenciados, (Decreto-Lei nº 13/2001). Entende - se aqui que, tais modificações surgidas, apontam à melhoria de políticas de gestão que evidenciam a qualidade, quer de recursos materiais, quer de recursos humanos e técnicos colocados à disposição das instituições educativas bem como do processo de ensino – aprendizagem. Mas, a realidade de algumas Escolas do Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário está muito aquém.

Desta feita, consideramos relevante reflectir sobre determinadas Estratégias de Lideranças com vista a superar e melhorar a Gestão das Actividades Pedagógicas dos professores, escolhendo formas participativas, comunicativas, criativas e democráticas, que promovam troca de experiências e a obtenção de saberes pelos alunos de maneira a dar resposta aos propósitos da escola e da sociedade. Tendo em conta este desiderato, pensamos em apostar no estudo sobre: Estratégias de liderança, para melhorar a Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário circunscrita numa análise comparativa das percepções dos professores de duas escolas do município do Lobito em Benguela (Angola).

Normalmente, são poucas pessoas que pesquisam o que fazem, analisam os seus desígnios, as suas estratégias ou os produtos das suas actividades em gestão nas escolas onde labutam. Buscas efectuadas nesta área evidenciam a urgência de determinar propósitos claros, um sistema de assessoria severo e um manuseamento de conflitos, entre os aspectos mais evidentes.

Por isso, procuramos problematizar a gestão das actividades pedagógicas dos professores protagonizado pelos directores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do município do Lobito em Benguela (Angola), cuja especificação se encontra no campo de acção que é a identificação de Estratégias de Lideranças para melhoria do contexto da organização escolar e realização do processo de ensino aprendizagem nestas escolas. Em função do problema identificado, ainda temos em conta questões fundamentais, relativas a forma como a escola é gerida.

Tendo em conta, as insuficiências verificadas muitas vezes na gestão das actividades pedagógicas dos professores, procuramos definir os objectivos, percebendo aspectos ligados a realidade das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, a sua eficiência, sem deixar de destacar a pertinência, a acção e a actualidade da temática em questão.

No primeiro capítulo, estão presentes os pressupostos teóricos que serviram de base para o nosso estudo, a começar com alguns elementos conceptuais do sistema educativo angolano, desde os precedentes históricos, estrutura institucional e funcional da administração central a administração local, as oportunidades e normas orientadoras, os desígnios da edificação organizacional e os modelos de ambiente das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário

No segundo capítulo fizemos uma abordagem dos aspectos referenciais sobre liderança pedagógica, tipos de liderança assim como as perspectivas e funções de liderança educativa com maior incidência no desenvolvimento das lideranças democrática, transformacional, autoritária, visionária, de proximidade, de envolvimento e moral com vista a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores e boa qualidade no processo de ensino aprendizagem.

No capítulo terceiro abordamos questões relacionadas com a gestão das actividades pedagógicas dos professores desde os aspectos históricos de gestão, as referências conceituais de gestão, a gestão escolar, tipos e funções da gestão escolar a gestão pedagógica na base das distintas teorias assim como a gestão das actividades pedagógicas dos professores.

No capítulo quatro e cinco fizemos um retrato sobre a conceitualização, formulação e reflexão sobre as estratégias enquanto perspectivas de lideranças na gestão das actividades pedagógicas dos professores, nomeadamente a atribuição de responsabilidade e distribuição de actividade e tarefas, fazer acontecer mudanças catalisando iniciativas, inovações e criatividade, a liderança moral e transformacional, orientação instrutiva e educacional, disponibilidade para servir, capacitar para responsabilizar tendo em conta os objectivos, a motivação como factor de incentivo e desempenho, visão e missão inspiradora e mobilizadora para se substanciar no desempenho, capacitando equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas dos professores e a comunicação. Nisso ressalta as influências, vantagens ou benefícios

e metodologias de ensino enquanto estratégias de liderança na facilitação do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da Gestão das actividades pedagógicas dos professores que elucidaram o estudo, tudo isto apresentado por alguns dos teóricos de referência nesse domínio.

Para chegar aos fins pretendidos, é necessário tornar o papel do gestor mais dinâmico, envolvente e participativo, pois enquanto planificador e mentor de actividades pedagógicas dos professores, os mobilizará e os coordenará a partir da pronúncia de conveniências, necessidades e demandas dos diferentes elementos educativos.

Para o efeito, o gestor tutor da autonomia deverá ter espírito de encarregar tarefas para auxiliar uma real participação de todos integrantes e actores da escola, fomentando equipas de trabalho para a realização de actividades singulares. Esta descentralização de decisões e cargos não implicam depor as funções do gestor como coordenador das tarefas autónoma que cada grupo realiza. Mas implica acautelar a centralização e a burocratização ajudando a que os componentes e participantes se sintam promotores das metamorfoses que a escola pode verificar.

Nisto se revela, a eficiência e o aproveitamento escolar dos alunos subordinado ao carácter da sua direcção, do grau de encargo dos seus profissionais, da liderança organizacional participada, do equilíbrio profissional, do nível de preparação dos docentes, dos alunos, das estratégias de lideranças, dos métodos e meios didácticos a serem adoptados.

No capítulo quinto, fizemos referência do desenho e metodologia da investigação, retratando a justificação e a problemática da investigação, a descrição do contexto onde o estudo foi realizado, a população alvo da presente amostra, definimos os objectivos da pesquisa, o objecto de estudo e campo de pesquisa, as fases do processo de investigação, a metodologia de investigação que definiu os métodos e o tipo de pesquisa, os instrumentos de recolha de dados assim como os procedimentos de processamento de dados.

A parte metodológica da pesquisa aparece como o alicerce da estrutura empírica, um esquema que proporciona ao desenho do estudo que se julgou, reactivas as Estratégias de Lideranças que se podem adoptar para a melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores fundamentalmente nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Município do Lobito província de Benguela.

Por meio deste estudo, se descreveram as balizas, concernentes ao problema, fundadas nos objectivos, a visão metodológica e processos a empregar neste trecho determinado. Esta etapa aponta fundamentalmente a efectivação de tarefas de campo ajustadas a entrevista cedida pelos Directores, o inquérito por questionário aplicado aos Directores e professores e um grupo de discussão (Debate) realizado com 4 professores de duas escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito que constituem a nossa amostra sobre as Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores.

No sexto capítulo deste estudo, depois da recolha dos dados pelo questionário, a entrevista e o grupo de discussão, fizemos a caracterização, a apresentação e análises descritiva dos resultados, análise de variáveis categóricas pelo teste de qui-quadrado derivados dos directores e dos professores de forma comparativa. Dos dados quantitativos recolhidos realizamos o tratamento estatístico e os respectivos comentários aos gráficos e tabelas relativos aos distintos itens das dimensões que constam do questionário que elaboramos.

Ainda neste capítulo fizemos a triangulação dos resultados do inquérito por questionário e da entrevista aplicados aos directores das duas escolas e a dos resultados entre questionário e o grupo de discussão realizado com os professores das duas escolas.

O nosso estudo conta ainda com as conclusões e perspectivas de investigação articulado entre o quadro teórico e empírico com análise dos dados recolhidos e suas implicações, incluindo também os anexos que consideramos justificáveis em relação a nossa pesquisa. Esta investigação teve por analisar de forma comparativa as Estratégias de Liderança adoptadas pelos Directores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores do referido município, tendo em conta a percepção dos professores sobre o assunto nas distintas dimensões de categorizações, abordados nos instrumentos onde, cada um dos quais com vários itens, tornaram-se em questões determinantes e relevantes na recolha das informações, no tratamento e apreciação dos dados e o estabelecimento das conclusões para efectivação de uma gestão eficaz e moderna, enquadradas nas Escolas Públicas.

I PARTE

MARCO TEORICO

CAPÍTULO I

O SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO

I PARTE- MARCO TEORICO

CAPÍTULO I – O SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO

1.1- O CONCEITUALIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO.

Sempre que se fala da escola na qualidade de instituição excepcional de desenvolvimento instrutivo e educativo, de troca de conhecimentos e experiências assim como obtenção de elementos efectivos para uma vida em comunidade, é preciso fazer menção das distintas proles com particularidades culturais e sociais diversificadas que nela convivem, dentre estes, professores, alunos, trabalhadores administrativos e encarregados educação favorecendo a formação académica para uns e o exercício da profissão por parte dos docentes e os não docentes.

Os alunos, são maioritariamente a franja elevada e constante da escola. Carecendo de experiência de vida, precisam andar sob as asas dos docentes, auxiliares educativos e outros trabalhadores da instituição assim como seus encarregados de educação. Olhando para a desestruturação das sociedades nos últimos tempos, muitas famílias encontram na escola solução de formação e educação com carácter de sistema de seus filhos. Para tal é indispensável termos em frente destes sistemas educativos e das escolas, líderes que os tornem mais organizados e funcionais, adoptando estratégias de liderança que influenciem os professores a serem mais entregues às actividades da escola, mais participativos e responsabilizados para que ofereçam um ensino de qualidade aos alunos e satisfaçam as necessidades da população.

Sistema tal como o define Chiavenato (1987), é um “(...) conjunto de elementos interagentes; um grupo de unidades combinadas que formam um todo organizado(...)”. Nesta perspectiva, percebemos que Sistema Educativo é um conjunto disposto de tal forma que cada componente tenha um papel particular no processo, é condição fundamental e determinante na escola, por meio dos quais se definem os propósitos para a efectivação dos desígnios, disposição do corpo docente, participação dos pais e encarregados de educação.

Considerando que a Lei de Bases do Sistema Educativo angolano (Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001), prevê o direito à educação e o anseio de efectivar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de

jovens e adultos, tendo em conta as modificações intensas no sistema socioeconómico, com vista a réplica das novas exigências da formação de recursos humanos, indispensáveis ao desenvolvimento, buscando meios educativos que auxiliem o progresso global da pessoa humana, procuramos inicialmente compreender o que é o sistema educativo.

São várias as definições de Sistema Educativo, mas neste caso achamos utilizar a anunciada no Decreto-Lei de Bases 13/01 de 31 de Dezembro do Sistema Educativo angolano no n.º 2 do artigo 1º que, por convénio de vários especialistas que trabalharam nesta lei, entenderam definir o Sistema Educativo como “ o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social”.

Assim sendo, pode-se dizer também que o sistema educativo é o meio do qual se materializa o direito à educação, exprimindo - se pela segurança de uma constante actuação formativa norteada pelo favorecimento, formação e engrandecimento da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Neste âmbito, o Sistema Educativo é considerado uma Filosofia da Educação que motiva a concepção curricular dos distintos ciclos de ensino, indicando os desígnios e as metas educativas que o mesmo ensino visa.

De dia para dia o sistema de educação em Angola adolece em todo o espaço nacional e a definição da sua política é da exclusiva autoridade do Estado, cabendo ao Ministério da Educação a sua coordenação. Neste âmbito, de entre muitas atribuições, a Lei de Bases do Sistema Educativo angolano no seu artigo 3º, prevê as seguintes finalidades:

- a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio - económico do País;
- b) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;

- c) Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a conseqüente melhoria da qualidade de vida;
- d) Fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

Por isso o Sistema Educativo angolano tem a responsabilidade de alargar a escolaridade básica e obrigatória, organizar o Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, considerando a preparação dos jovens para a vida activa ou para o ensino superior.

Enuncia-se aqui, para os líderes das escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário um conjunto de competências na gestão das actividades pedagógicas, para garantir as estruturas e o funcionamento das mesmas, cujo objectivo é colaborar para a igualdade de condições, de entrada e sucesso escolar aplicando na escolaridade obrigatória o acompanhamento, a aproximação, o envolvimento de todos actores educativos e em especial alunos com necessidades educativas especiais, ajuda psicológica e a orientação escolar e profissional, a atuação social escolar e o apoio especializado de saúde escolar.

O Sistema Educativo angolano ainda define os princípios de planeamento do circuito escolar com o propósito de atenuar as dissimetrias locais, comunais, municipais e provinciais ainda existentes, gerindo os recursos físicos e humanos, garantindo um calibre em função da comunidade escolar, numa perspectiva de flexibilidade para a efetivação de distintas actividades, dando resposta as necessidades da comunidade;

O Sistema Educativo angolano exprime princípios a que devem satisfazer a administração educativa, quer no plano central, provincial, municipal, comunal, local, ou estabelecimento de ensino, sobretudo, aos da democraticidade, participação de todos os implicados e da interligação com a comunidade, com o objectivo de coordenar, integrar e acompanhar a acção educativa aos distintos níveis.

O estado por meio do ministério da educação tem a responsabilidade de deliberar normas de organização e gestão das actividades pedagógicas dos professores, de gestão curricular, de avaliação do sistema educativo, e fomentar a inovação pedagógica através da investigação em educação. Mas de forma muito particular e em função de cada contexto, é indispensável os líderes das escolas dinamizem estratégias de liderança e políticas de trabalho para os professores sintam prazer das actividades que realizam na escola, se superem do ponto de vista profissional e agussem cada vez mais as suas competências pedagógicas.

1.1.1-Precedentes históricos do sistema educativo angolano

Tudo que se sabe sobre o sector educativo em Angola remota desde o ano 1482, que inicialmente estava sobre responsabilidade da Igreja Católica, que designado pela Evangelização e pela missão civilizadora de Portugal procurava impor sobre os angolanos costumes Europeus. Mas, “(...) a abertura piloto do ensino em Angola data a 14 de Agosto de 1845 com a publicação de um Decreto relativo a organização do ensino e a educação, assinado por Joaquim José Falcão, ministro de D. Maria II(…)” (Santos, 1970 citado por Benedito, 2007).

Segundo o mesmo autor, podemos considerar três períodos distintos da Educação:

- 1º As relações prévias estabelecidas com o Reino do Congo,
- 2º O estabelecimento da urbe de S. Paulo de Assunção de Loanda em 1919,
- 3º A disposição do 1º Conselho Inspector da Instrução Pública, logo o anúncio da República em Portugal.

Na mesma temporada compreendida entre 1842 a 1845, nos dois primeiros períodos em que se coloca o prenúncio da educação, ela não teve as particularidades que se distinguem hoje nela. Tal como nos referimos, eram obras da Igreja, que em nome da evangelização e da civilização, consentiu que determinados filhos dos notáveis congolezes enviados a Portugal pudessem ser educados e baptizados por lá. Nesse período, o ensino missionário confundiu-se com a história da colonização de Angola, assinalados pela doutrina e o baptismo, buscando, desta forma, transtornar os hábitos dos povos.

Mas os estabelecimentos religiosos foram se arruinando do ponto de vista de capacidade para continuidade da sua acção evangelizadora, tão logo se proclamou a República Portuguesa, em 1910; por isso nos finais de 1919, a administração da Colónia de Angola criou um Conselho Inspector da Instrução Pública, ostentando o encargo do controlo da Instrução e organização de um sistema educativo discriminatório, voltado para acolher os filhos dos ocidentais e dos africanos que conseguiram assimilar os valores europeus e o ultimo proposto a acolher as crianças autóctones.

As reformas continuaram a acontecer dando origem a distintas formas de organização da instrução, surgindo assim o Liceu Salvador Correia em 1919, a Direcção dos Serviços de Instrução em 1926, a Reorganização da Instrução Primária na Província de Angola em 1927, Organização dos Serviços de Instrução Publicada Colónia de Angola em 1929, o Conselho de Instrução Pública em 1932, a Reorganização do Ensino Primário em 1933 e a Secretaria Provincial de Educação de Angola em 1964. Foi esta instituição que coordenou a educação em Angola até à instituição do Ministério da Educação, em 1975, altura em que foi proclamada a Independência de Angola, (Benedito, 2007 p.82).

O novo governo de Angola adjudicou ao Ministério da Educação, a incumbência de educar e formar as novas gerações, capazes de brotar e reportar, a cultura nacional no seu todo (MPLA, 1977). Neste âmbito, este ministério constituiu estruturas e serviços que capacitariam distintos recursos humanos para cumprimento da nova missão que se circunscreve em ensinar e educar para formar o homem novo.

O projecto tornou-se pátrio e mobilizou o país, às tarefas de integrar, profissionalizar, instruir, educar, formar, centralizar e unificar, tendo em conta uma estrutura institucional que satisfizessem os anseios mais altos da nação.

Nesta altura o Sistema Educativo angolano compreendia os seguintes subsistemas: o do ensino de base, contemplando o 1º nível com quatro classes iniciais (1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes), o 2º nível com duas (5ª e 6ª), 3º nível com as duas ultimas classes (7ª e 8ª classes), ensino secundário (I e II ciclo), do ensino técnico profissional e do ensino superior.

O subsistema do ensino de base que contemplava oito anos de estudo (dos quais, os dois últimos se alinham com o actual Primeiro Ciclo do Ensino secundario), era constituído

por professores ainda em fase de formação e com pouca experiência, mas que tinham por finalidade assegurar o crescimento global e aprazível dos alunos com idades compreendidas entre os seis e os catorze anos, através da obtenção de saberes, da formação de competências e hábitos necessários para a continuidade de estudos ou a ingresso na vida activa.

O subsistema do ensino médio, compreendia dois renques, uma profissionalizante com quatro anos de escolaridade que visava a formação de técnicos intermédios para o sector produtivo e para docência no ensino de base dependia da qualidade que os alunos traziam do ensino de base que também sustentava a renque pré-universitária correspondendo a três anos de escolaridade tinha o propósito era de preparar os jovens com o ensino de base finalizado para a entrada no ensino superior.

O mesmo ensino de base garantia também uma base para a formação técnico-profissional, organizada em duas etapas, para trabalhadores qualificados. Este tipo de formação era assegurado nos Centros de Formação Profissional, actualmente a cargo do Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social.

O sistema educativo angolano possuía esquematicamente a seguinte estrutura:

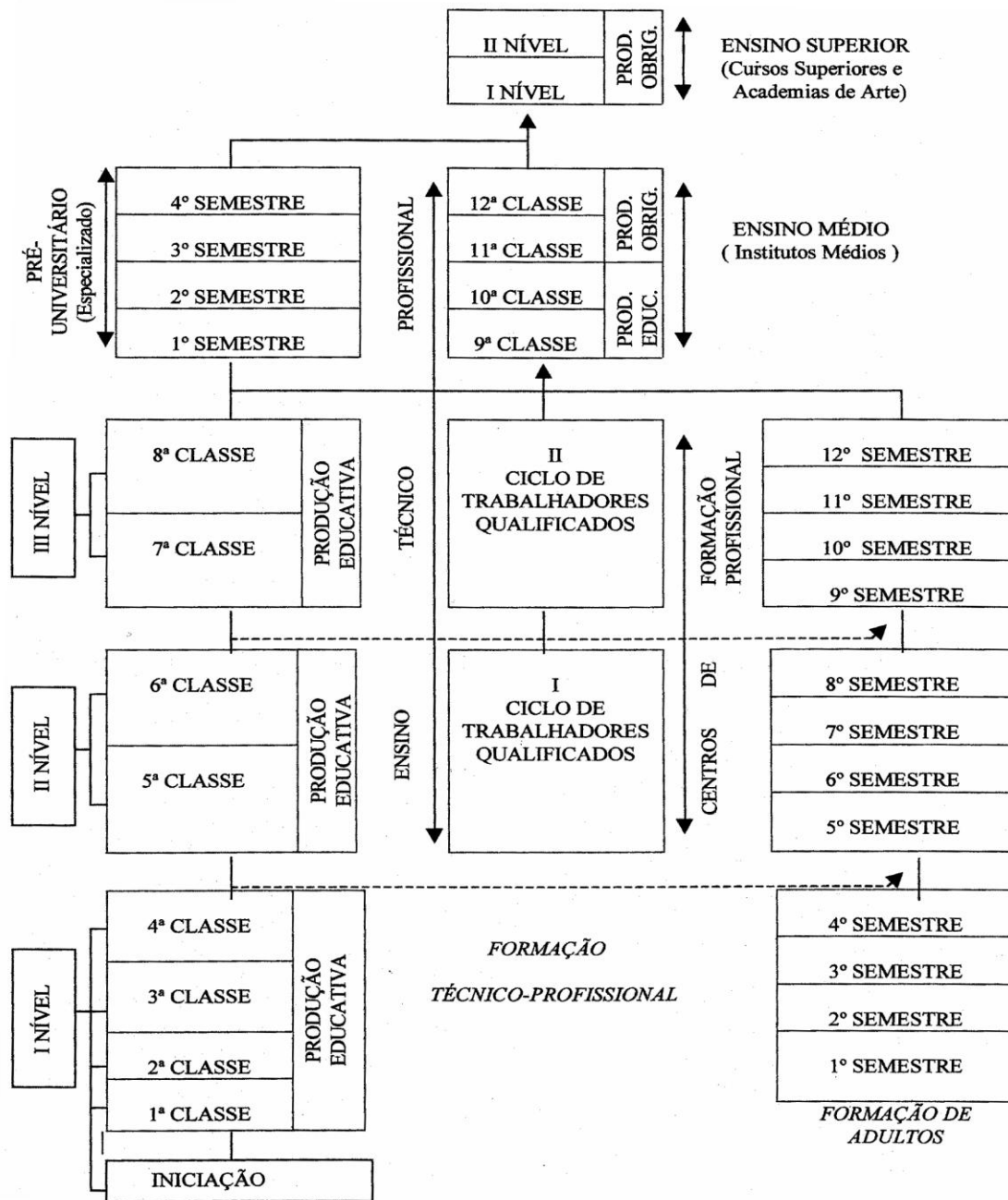


Figura1. Fluxograma do sistema educativo angolano (1978-2011)

A reforma da administração do Estado, entre outras coisas, conferiu aos Governos Provinciais amplos poderes na gestão e administração dos sectores que se encontram sob a sua área de jurisdição política. Para o sector da educação isto passou pela reconversão das Delegações Provinciais da Educação em Direcções Provinciais da Educação.

Não se tratando apenas de uma simples mudança de nome, mas sim de uma mudança do tipo de administração, no âmbito do modelo centralizado.

As Delegações Provinciais da Educação eram órgãos descentralizados de administração do sistema educativo angolano, num paradigma de administração centralizada de tipo fraccionada. Neste tipo de administração centralizada, as Delegações Provinciais da Educação eram administradas por um indivíduo que era o delegado do Ministro da Educação e os seus serviços comunicavam directamente com os serviços centrais do Ministério da Educação.

O que a reforma da administração educativa introduziu foi uma alteração, de uma administração centralizada fragmentada para uma administração centralizada coordenada em que os serviços de coordenação locais/provinciais de educação passaram a ser directamente dirigidos e coordenados pelos Governos Provinciais, mantendo, no essencial, as suas competências.

Esta inflexão no tipo de administração imposta pelas exigências da reforma administrativa do Estado, como em todas as mudanças, tem merecido algumas objecções dos serviços centrais do Ministério da Educação e, nalguns casos resistências.

Outra objecção foi sempre que este tipo de administração não tenha em algumas vezes facilitado aos serviços centrais do Ministério da Educação o controlo de um conjunto de parâmetros, nomeadamente, estatísticos (número de alunos no sistema, número de salas de aulas, rácio professor/aluno) que ajudasse o Ministério da Educação a definir políticas globais e integradoras para o sistema educativo nacional.

Ou seja, para ser nacional, o sistema educativo reclamava para si o controlo de aspectos fundamentais do seu estado a fim de desempenhar o seu papel integrador e unificador. Neste contexto de administração centralizada transparecia a ideia de que o sistema educativo angolano ainda tinha um longo caminho a percorrer para a satisfação dos

objectivos que, originariamente, estiveram na base do surgimento dos sistemas educativos nacionais. Nesse sentido, o sistema educativo estava diante de uma tensão entre, por um lado, a necessidade de continuar a desempenhar o seu papel integrador e unificador, enquanto instrumento de construção de uma identidade nacional e, por outro lado, a necessidade de aproximar o aparelho da administração da educação dos problemas locais.

Verificámos, em particular, que o modelo centralizado de administração do sistema educativo resultou do confronto entre grupos sociais diferentes defendendo ideais diferentes, com estratégias diferentes, durante o século XIX, com o objectivo de assegurar que a nova missão conferida à educação será cumprida, o Estado estende a sua acção sobre o território e torna-se nacional, centralista, chamando a si a responsabilidade da totalidade dos encargos com todas as tarefas, incluindo as da educação.

A administração centralizada do sistema educativo multiplica-se, ou seja, desconcentra-se garantindo a sua presença no território, através da criação de estruturas e órgãos com a missão de executar as políticas e as orientações centralmente definidas, a fim de alcançar as metas traçadas.

1.1.2-Estrutura institucional do sistema educativo angolano

Os Alicerces do Sistema de educação actual estão prescritos na Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, e determinam um “ conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação integral e harmoniosa do indivíduo com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social” (I Série - nº65 pag 1).Esta lei institui uma série de normas e princípios pelos quais se funda o sistema Educativo, garantindo:

A probidade que implica a existência de uma correlação entre as finalidades de formação nas escolas do primeiro ciclo do ensino secundário e a evolução do país que se concretizem por meio das estratégias que os líderes das instituições adoptam com vista a atingir os desígnios em função das necessidades da população, teores e procedimentos que garantam a qualidade dos professores do ponto de vista das actividades que realizam.

A laicidade, que implica a liberdade do sistema de qualquer religião ou credo religioso.

A democraticidade da educação atendendo que todo o angolano seja qual for a sua raça, local de nascimento, religião e classe a que pertençam têm direitos iguais na entrada e em frequentar distintos graus de ensino e a informação na resolução das suas dificuldades.

A gratuidade e a obrigatoriedade que implica a isenção de todos os alunos do ensino primário, regulares ou adultos, do pagamento de qualquer taxa pela inscrição, assistência ou o material escolar, enquanto todos os indivíduos são obrigados a frequentar o ensino primário.

As normas fundadas para as Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário continuam distantes de serem consolidados na sua perfeição. As escolas e as suas virtudes evoluem lentamente do ponto de vista funcional, onde as finalidades da educação não são especificamente equivalentes com os de desenvolvimento social. Sente-se, até então alguma insuficiência na forma como é feita a gestão das actividades pedagógicas dos professores com vista a assumir com responsabilidade e perfeição os deveres da escola.

Ainda podemos observar certa desarticulação entre as finalidades, conteúdos e as metodologias orientadas para facilitação do processo ensino aprendizagem que nos reflectem índices desprezíveis de ascensão e de sucesso escolar. A questão da igualdade de direitos ao ingresso e em frequentar os distintos ciclos de ensino ainda é intensamente dependente pela fraca velocidade na distribuição e gestão de professores e suas actividades pedagógicas em função da extensão da rede escolar e da qualidade questionada do ensino ministrado, o que também interroga a democraticidade da educação na escola biliscando as estratégias de liderança adoptadas pelos directores na gestão das escolas.

Actualmente o sistema educativo, visa aperfeiçoar a sua performance e ajustar as suas estruturas visando ampliar a qualidade da educação. Por esse propósito, anteviu também uma reformulação das metodologias, dos procedimentos, das estratégias e da formação de professores e acima de tudo dos directores das escolas pois são eles responsáveis na direcção destas instituições.

Actualmente, o Ensino secundário está repartido em dois ciclos. O Primeiro Ciclo dedica, de um flanco, uma formação geral, contendo a Educação regular e a Educação de adultos, com duração de três anos de estudo (que corresponde a 7^a, 8^a e 9^a classes) e,

de outro lado, uma formação profissional elementar, designada a preparar jovens e adultos para a entrada no mundo do trabalho e vida activa.

O Segundo Ciclo do secundário consagra, de um lado, uma formação geral, como continuidade da Educação regular e a Educação de adultos, discipulados no 1º ciclo, com um decurso de 3 anos de estudo e, de outro lado, duas formações profissionalizantes, sendo a Formação média normal, destinada a formação de professores para o ensino primário e o 1º ciclo do ensino secundário; a Formação média técnica, destinada à formação de técnicos para as diferentes secções de actividades. Estes dois tipos de formação profissionalizantes têm uma duração de 4 anos de estudo.

1.1.2.1- O sistema educativo angolano: da administração central à gestão local

A utilidade das leis e o roteiro orgânico decretadas pelo estado (Lei nº 13/01) são sustentadas pelos poderes ao mais alto nível que, também, produzem princípios supletivos que determinam a funcionalidade eficaz do sistema. Esse roteiro orgânico é de observância obrigatória nas instituições educativas. O governo tem o dever exclusivo na determinação da política educacional da nação sendo a gerência e a coordenação de todas as actividades educativas e a concretização de todos os objectivos preconizados pelo governo tutelas do Ministério da Educação o apoio de serviços centrais e de serviços locais.

Na sua constituição os serviços centrais do Ministério da Educação contam com departamentos administrativos centrais que tem a responsabilidade de assegurar a observância e a execução das tarefas substanciais do Ministério, que passam pela concepção, administração, aplicação, orientação, direcção e controlo da política educacional do país (Lei nº 13/01).

O poder central assevera a utilização das leis e das regras decretadas pelo estado e pela Assembleia. O Ministério da Educação tornou-se responsável na determinação da política nacional em relação a educação. Os serviços centrais têm encargos na elaboração das tarefas, coordenação, avaliação e inspecção da educação e da formação,

enquanto os seus serviços provinciais, com carácter descentralizado, desenvolvem as tarefas do Ministério da Educação a nível provincial.

A administração do Ministério da Educação é centralizada mas possui no entanto um Sistema Educativo desconcentrado do tipo fragmentado onde a direcção e a gestão educativa local é de responsabilidade dos órgãos intermédios denominados por direcções Provinciais de Educação. Estes auxílios de coordenação local têm a função de executar a política educacional em todas circunscrições provinciais desde os municípios até as comunas e aldeias, conduzindo e verificando as indicações e directivas determinadas ao mais alto nível e recolher informações operativas para a compreensão e adopção de medidas ao nível local (Lei nº 13/01).

Em Angola, os serviços da administração central de educação foram constituídos para conceber, administrar, aplicar, orientar, dirigir e controlar a política educativa nacional a partir do Dec. Lei nº 13/95, enquanto os seus serviços de coordenação local com a função de executar a política educacional, acompanhar e controlar as orientações e directrizes superiormente definidas e recolher os dados operacionais para a concepção de medidas de âmbito local, ou seja, ao nível das direcções provinciais concebe-se e na base executa-se o que foi concebido. E, a execução do ponto de vista prático e técnico – pedagógico está sob responsabilidade das escolas.

Caracterizámos os sistemas educativos angolano como sendo centralizado e funcionando na base do modelo burocrático de organização da administração, isto é, assumem as principais características desse modelo: uma estrutura hierárquica forte, regras e procedimentos de cumprimento obrigatório, impessoalidade na relação com os cargos, previsibilidade dos resultados, entre outras.

Ora, se, por hipótese, este paradigma é pré-estabelecida logicamente de modo a que os efeitos sejam calculáveis, então, pode-se explicar a disparidade dos fins da acção real das unidades organizacionais constituintes desses sistemas educativos centralizados. Tudo isto, pode merecer uma apreciação radical e outra moderada, uma avaliação do resultado, ou uma descrição do processo.

Radicalmente, dir-se-ia que os resultados só podem diferir dos objectivos a partir do momento em que as unidades organizacionais desconcentradas dos sistemas educativos

centralizados deixam de cumprir a sua missão de auxiliar e fiscalizar as indicações e directivas perfeitamente determinadas pelas estruturas.

A forma moderada é que os efeitos não são uma propagação fiel das finalidades pois que as estruturas centrais não examinam eficazmente a acção das unidades desconcentradas, que deveriam acompanhar e orientar.

A avaliação do produto evidencia a carência de concordância entre frutos obtidos e finalidades antecipadamente fixados pela escassez de probidade dos actores às regras e procedimentos burocráticos determinados. Por isso, a escola, enquanto local de reprodução normativa torna-se também um local de produção normativa (Lima, 1998).

O que, em nosso entender, merece ser esclarecido é o ponto do sistema em que se inicia o processo de transformação e modificação das normas, a forma como as actividades pedagógicas dos professores deve ser gerida e as estratégias de lideranças adoptadas para o efeito inibindo desta feita a disparidade entre resultados e objectivos.

1.1.3-Organização das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

No Cap. III na Secção I do Art.10º da Lei de Base, prevê que o sistema de educação está estruturado em três níveis, nomeadamente o Ensino Primário, o Ensino Secundário e o Ensino Superior e, realiza-se através de um sistema unitário, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

- a) Subsistema de educação pré-escolar;
- b) Subsistema de ensino geral (I e II ciclos);
- c) Subsistema de ensino técnico-profissional;
- d) Subsistema de formação de professores;
- e) Subsistema de educação de adultos;
- f) Subsistema de ensino superior.

O subsistema de ensino geral estabelece o alicerce do sistema de educação para conceder uma formação global, coerente e um suporte consistente e imprescindível ao

progresso de estudos em subsistemas decorrentes. Este subsistema tem por finalidade consentir a formação global e homogénea que possibilite o crescimento coerente das competências cognitivas, físicas, morais e cívicas, incrementar saberes e as capacidades que engrandecem a autoformação para um saber-fazer eficazes que se achem aptos aos novos requisitos, educando os jovens e outras estratos sociais de forma a obterem hábitos e atitudes imprescindíveis ao progresso da consciência nacional, impulsionar na jovem geração e noutras camadas sociais o bem-querer aos afazeres e potenciá-las para uma acções laborais socialmente úteis e competentes de aperfeiçoar as suas condições de vida.

O ensino secundário, para a educação de jovens, a educação de adultos, assim como para educação especial, ocorre depois do ensino primário e é constituído por três classes, nomeadamente o ensino secundário do 1º ciclo que compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes, o ensino secundário do 2º ciclo, ordenado em áreas de saberes tendo em conta a natureza dos cursos superiores a que dá passagem e que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes.

O ensino secundário tem a preocupação de consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos assim como reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário, permitindo a aquisição de conhecimentos necessários ao seguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes. Também deve preparar o ingresso no mercado de trabalho e / ou no subsistema de ensino superior, desenvolver o pensamento lógico e abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

1.2- AUTONOMIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM ANGOLA

A lei 13/2001 de 31 de Dezembro, reforçada pela lei 17/2016 de 7 de Outubro do sistema educativo angolano, admitem a reestruturação educacional no que tange à gestão das instituições escolares e asseguram a utilidade da sua autonomização. Porém, não se observa uma concepção clara e precisa do que realmente a autonomização indica no seio da gestão de base nas escolas nem do poder local, por isso esta ideia desabrocha com subterfúgios oratórios que proferem em demasia como visam alegar falsa unanimidade.

Do ponto de vista etimológico a concepção de autonomização relaciona-se à noção de auto-governo das instituições educativas, afecção de gerir a escola olhando para o contexto, pelo que a sua acção se cumpre sempre num âmbito de correlação e num processo de analogias; é também uma perspectiva que revela determinada medida de contingência e condicionalismo, criando identidade própria, ou seja, podemos ser autónomos em determinadas coisas e não o sermos noutras (Barroso, 1997).

Segundo Quintaneiro (2011) pode-se destacar no conceito da autonomização das escolas duas visões essenciais. A primeira está relacionada a disposição de poderes do ponto de vista das competências criando de certa forma a capacidade de auto-decisão, na preferência de um senda a seguir revelando assim as políticas educativas particulares da escola. A segunda circunscreve-se na edificação da identidade em prol do aperfeiçoamento estrutural e funcional de variadas interações e da aptidão de autoestruturação, estas que se revelam nos aspectos político, cultural, pedagógico, científico, administrativo e financeiro em função da realidade e localização da escola.

Formosinho (2000, p.150) caracteriza a escola autónomizada aquela *“que tem mais margem de manobra no desenvolvimento das suas actividades e projectos e na formulação do seu quadro de referência”*, um panorama que incide na precedência das actividades dos professores na escola e na aquisição de saberes pelos alunos. No entanto, as Escolares do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Angola, muitas vezes, são excessivamente centralizadas, imputando-lhes leis através da execução de normativos do topo (poder central) para base (poder local).

Nesta óptica, Lima (1996a) pressupõe que a escola não pode ser apenas uma estrutura para a figuração, mas deve se autoconstituir para a criação de preceitos e deliberações em função do seu contexto, expressando estratégias de lideranças que sustente a sua autonomização. Por isso, os líderes das escolas deverão ter em conta estratégias de lideranças exequíveis para uma gestão segura e produtiva voltada as precisões e desejos do público escolar e sobretudo das actividades pedagógicas dos professores, numa perspectiva democrática, de aproximação, envolvimento, e comunicação com todos actores educativos.

O debate relativo a autonomização não se circunscreve apenas nas ferramentas de gestão, como os decretos, projecto educativo, regulamento interno ou orientações metodológicas provenientes do ministério e enquanto diplomas prescritos para o funcionamento das Escolas do Primeiro Ciclo do ensino Secundário, mas sim deve proporcionar melhoria na gestão das actividades pedagógicas dos professores e por sua vez facilitar a aquisição de saberes por parte dos alunos que constituem o objecto das escolas (Formosinho & Machado, 2000).

Os encargos que são diferidos do topo (poder central) á base (poder escolar) devem ser um indicador para as escolas se autonomizar procurando envolver todos os actores educativos na gestão da instituição pois, quando elas se revestem de certa liberdade tem a possibilidade de deliberação, para se organizar enquanto estrutura, organizar os processos de trabalho e promover estratégias do ponto de vista de liderança, que fomenta a participação dos professores e alunos por exemplo, na elaboração do projecto educativo, a gestão das actividades administrativa, financeira, e sobretudo as actividades pedagógicas dos professores que de forma especifica e prática proporcionam a aquisição de saberes pelos alunos .

A autonomização das instituições escolares do ensino secundário, é uma perspectiva elementar de administração, na medida em que a sua finalidade se circunscreve na realização de actividades que torne a escola mais contextualizada e que responda as expectativas da sociedade, mais emancipada, incisiva e direccionada com vista a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores, o seu desempenho e qualidade de educação.

Tudo isto que foi prescrito acima a favor da autominização das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, não pode ser visto como uma maneira de ignorar os encargos da administração central do Ministério da Educação, ou das Direcções Provinciais da Educação ou ainda das Repartições Municipais da Educação, mas subentende a averiguação de que mediante certas categorias, os líderes ao nível dessas instituições educativas de base podem administrar convenientemente os componentes pessoais e os não pessoais de forma sólida em função dos propósitos do contexto contando com todos actores onde destacam-se os professores. Por esse facto, é indispensável que sejam adoptadas estratégias de liderança que perspectivem a atribuição de responsabilidade à todos actores do processo educativo, de tal forma que cada um em função das suas competências ajude na descrição destas estratégias que proporcionam a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores e a aquisição de saberes pelos alunos.

A autonomização das escolas tal como o retrata Tyler (1991, citado por Sarmento, 1996 p.7) basea-se em quatro pilares tal como se espelha na Figura 2

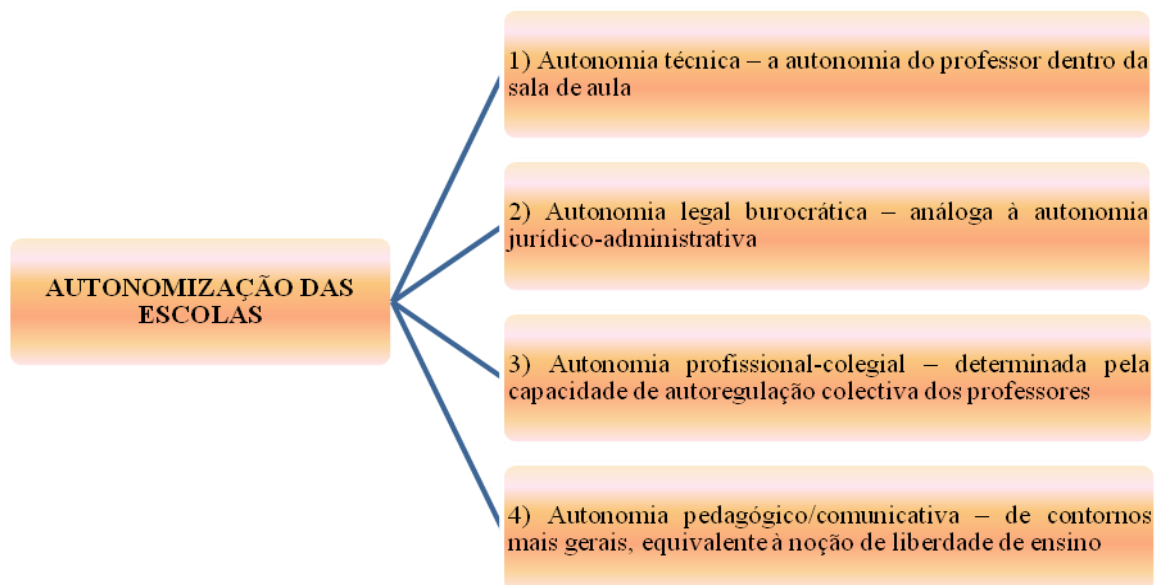


Figura 2. Autonomização das escolas, Quintaneiro (2011;Tyler,1991; citado por Sarmento, 1996:7)

A autonomização no contexto escolar é uma forma de dirigir as diversas áreas de trabalho de maneira dependente e interdependente em que os actores e as coordenações em função do seu meio social e natural se encontra, compreendendo-a como uma organização que constantemente pensa em si, na sua incumbência e na sua estrutura, com vista a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores de forma específica e a eficiência das acções educativas de um modo geral (Barroso, 1997; Alarcão, 2001).

Na perspectiva de Sarmiento (1996 pp 7-17, citado por Barbosa, 2011), podemos caracterizar quatro ideias de autonomização:

- “a) A autonomia jurídico-administrativa que incide no tipo de relacionamento que a administração pública estabelece com o Estado;
- b) A autonomia estrutural da escola perante o sistema económico num cenário de dependência funcional;
- c) A autonomia profissional dos professores que se configura numa autonomia pedagógica;
- d) A autonomia pedagógica do aluno, enquanto sujeito da sua aprendizagem e desenvolvimento” pessoal.

A autonomização da escola não pode ser vista como uma lei, mas como um padrão descentralizador que envolve uma soberania repartida e uma cooperação nas deliberações da escola, por isso é considerada, como um compromisso duplo: pessoal e coletivo, na medida em que busca a qualidade com a imparcialidade e o consolidação da escola através de actividades antiautoritárias e centralizadas (<http://www.infoescola.com/educacao/tipos-de-autonomia-escolar/> acessado 25/04/2017).

Apartir das duas ultimas perspectivas podemos considerar quatro dimensões da autonomização das escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário:

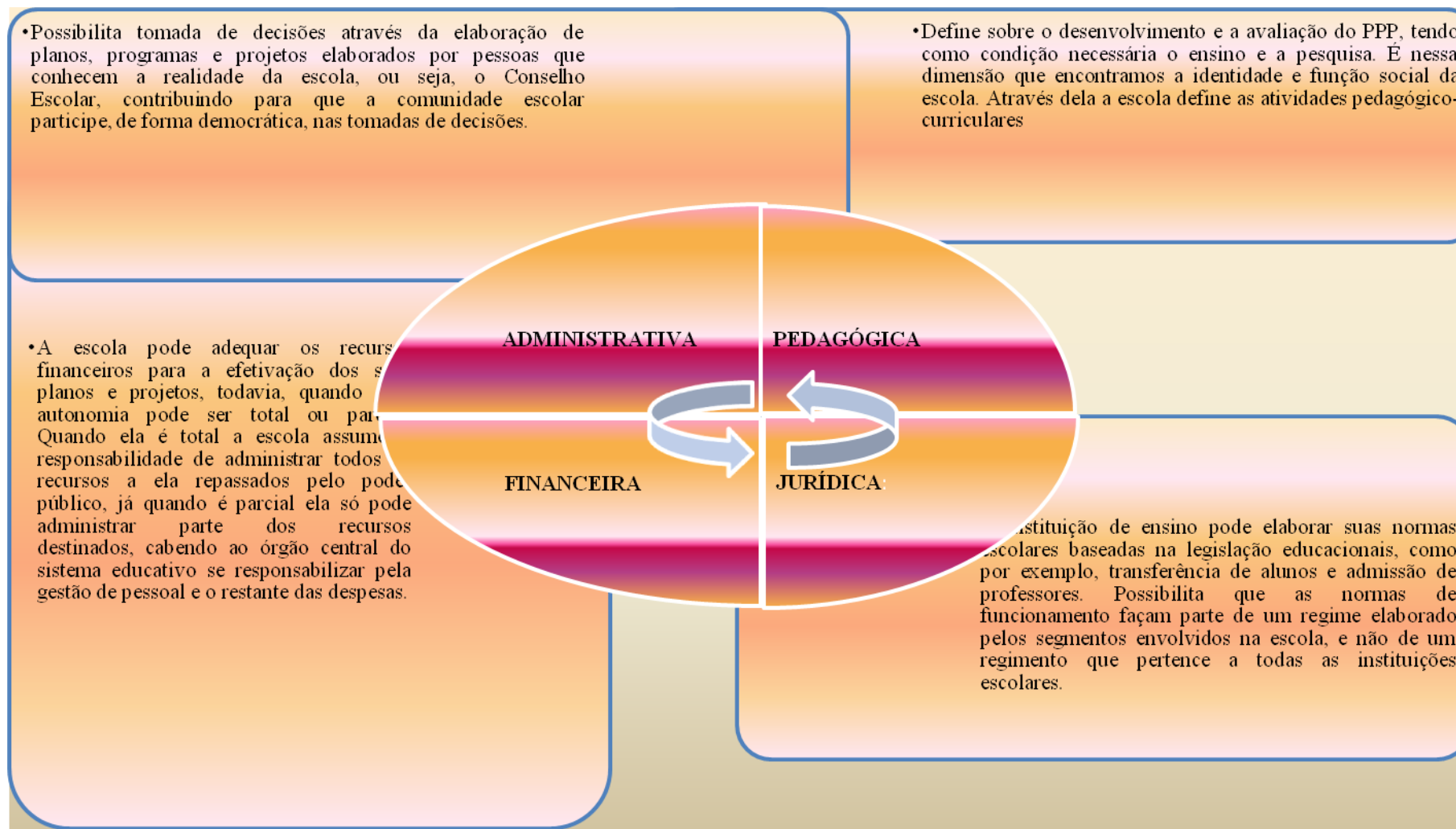


Figura 3 . Dimensões da autonomia escolar - adaptação apartir de (<http://www.infoescola.com/educacao/tipos-de-autonomia-escolar/> acessado 25/04/2017).

1.2.1 - Oportunidades e Normas directoras de autonomização das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

A lei de base nº13/2001 de 31 de Dezembro do Sistema Educativo angolano no seu plano de desenvolvimento prevê um conjunto de evidências reactivas as normas directoras de autonomização das Escolas em Angola, que visam o aumento das suas capacidades no âmbito da sua organização e gestão caracterizada pela diversificação e a abertura institucional que assegure a igualdade de oportunidades, aprendizagens de qualidade e o exercício da cidadania plena em função de cada contexto escolar e a localidade onde está situada a comunidade educativa.

Mas esta ideia de autonomização das escolas em Angola na base da lei 13/2001 não é tão clara do ponto de vista prático e no que tange a deslocação de poderes de deliberação a nível financeiro, administrativo, disciplinar e pedagógico para as escolas, a tramitação, a descentralização e desburocratização dos processos de controlo, a partilha de decisões no interior da escola, o aumento da influência dos pais no processo de tomada de decisões na escola, a gestão administrativa e das actividades pedagógicas dos professores.

Segundo Barroso (1997, p.20) a autonomização das escolas implica identidade própria onde os distintos agentes educativos relacionam-se entre si numa “confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar”, pois ela não se restringe na liberdade dos docentes, ou a liberdade dos pais e encarregados de educação, ou dos gestores.

E, do ponto de vista teórico as normas directoras da Autonomização das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, podem ser sustentadas por sete preceitos referenciados por Barroso (1997,pp.29-34), tal como espelha a Figura 4.

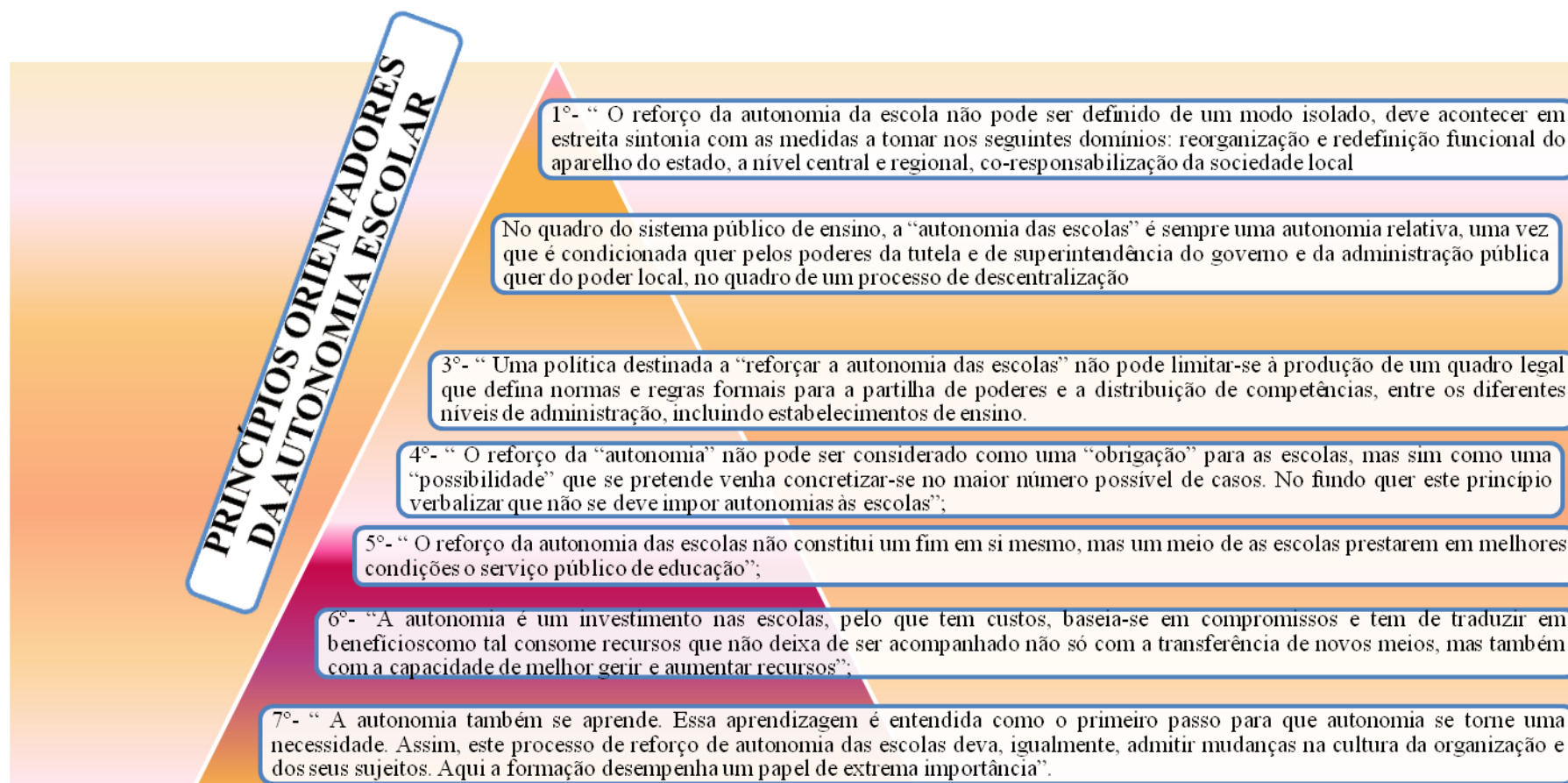


Figura 4. Autonomização das Escolas Barroso (1997,pp.29-34), adaptado da tese de Egídio Andrade Barbosa, 2011

Olhando para distintas políticas educativas, a autonomização das escolas, não se circunscreve apenas na criação de normativos precisos para a distribuição de mandos e de aptidões entre os distintas áreas de gestão da escola. Ela deve, segundo Barroso (1997, pp.20-21) “assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo”.

Por isso, mais do que estabelecer normas reactivas a autonomia, é indispensável criar circunstâncias de tal modo que cada instituição escolar em função das suas particularidades vá considerando as regras e as finalidades que o processo no seu todo inscreve.

A questão da autonomização escolar pode ser visto naquilo que Barroso (1997,p.25 citado por Barbosa, (2011)) considerou de “autonomias clandestinas”, caracterizada pelo não observância dos normativos e/ou indicações, o que Lima (1992, p.171) chamou de “ infidelidades normativas”, o que implica percorrer determinadas orlas de prescrições normativas superiores em áreas habilmente principais para o alcance dos objectivos da escola.Estas infidelidades normativas podem ocorrerem, na obtenção de equipamentos, na gestão de certas chancelas orçamentárias ou na aplicação de horários de professores para acções não escolares.

1.2.3-Desígnios da edificação autonómica das escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Angola.

As escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Angola surgem com a Reforma Educativa prescrita e sustentada na lei 13/2001, capítulo 55º ponto 4 do sistema educativo e conseguiu a partir 2005, um incremento significativo e tal se expressa, actualmente, entre o número de instituições neste ciclo, como pelo número de alunos e professores que o país tem. Embora encaremos estas ocorrências como categóricas para o progresso da sociedade angolana, não aparamos admitir que, no campo de gestão, organização e funcionamento das escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, em tal aumento persistem alguns problemas circunscritos na forma centralizada (tendo em

conta o contexto política) como a escola é gerida desde o topo (poder central) até a base (poder local).

Na perspectiva de dar uma outra dimensão à organização e gestão das instituições de ensino secundário, o Decreto-Lei nº. 17/2016, produzido a 07 de Outubro faz referencia reforçando de que as Escolas do Ensino Secundario devem deixar de ser apêndices do Ministério da Educação, e passarem a ter cada vez mais espaços próprios de autonomia e de livre resolução que permitem ajustar a gestão escolar às especificidades e requisito educativos de cada escola, onde os projectos educativos, materializam os objectivos previamente estabelecidos.

De acordo com estas leis, o estado resguarda a autonomização das escolas, evidenciadas no engrandecimento da capacidade de diligência dos seus agentes, defende o princípio do envolvimento efectivo das famílias e da sociedade na forma e progresso da educação, dando particular importância à melhoria da junção entre as instituições de ensino e as comunidades locais, como condição indispensável à prestação de um serviço educativo de qualidade. Desta forma, a autonomização das escolas pode ser analisada como um formato de asseverar a clareza das acções de gestão, cooperando dos distintos anéis da sociedade na altura da resolução e na explicação das políticas de exercício das escolas, categorias necessárias para a edificação de Escolas Secundárias participativas e responsáveis.

Com a autonomização escolar, o Estado prevê que os lideres nas escolas reconsiderem as suas atitudes no exercicio das suas funções, firmando, assim, a promessa com o progresso local e nacional, de modo a prosseguir e implementar na escola um meio de tarefas seguras, calmas, agradáveis, acolhedoras, onde as pessoas se sintam bem e onde dê prazer de estar, trabalhar, aprender e crescer, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e humano dos professores, os alunos e dos restantes elementos da comunidade educativa.

O director para ajudar a escola a se autonomizar deve preocupar-se e ter como propósito o desenvolvimento a comunicação e a cooperação entre os actores da comunidade educativa e da escola com o exterior. tornando-se numa escola dinâmica, criativa e aberta à inovação.

Promover a diferenciação das actividades pedagógica dos professores com vista ao desenvolvimento da autonomia escolar, promovendo a reflexão dos resultados escolares centrada na identificação dos fatores explicativos intrínsecos ao processo de ensino e de aprendizagem e adaptar os planos de estudo à contextualização local.

1.2.4 - Projecto educativo: uma Estratégia de Liderança na autonomização da escola

A grande preocupação nos dias que correm é declarar que a escola enquanto organização é espaço de modificações penetrantes e estáveis que vêm arquitetando ou mesmo transformando as funções outorgadas aos professores e que sobrepujam a costumeira e simples transmissão e aquisição de conhecimentos. É uma perspectiva de gestão escolar influenciada por uma administração centralizada que caracterizou por muito tempo e de modo incidente as actividades pedagógicas dos professores. Por isso advoga-se a uma movimentação inversa e paulatina, de uma volta ao âmbito (Barroso, 1999 p. 129), que se expressa na grandeza e no desenvolvimento de parcerias com entidades locais e no maior interesse pela aprendizagem e aquisição de conhecimentos de forma significativa e em função do contexto.

Do ponto de vista legislativo e operativo o retorno a localidade da escola circunscreve-se na edificação e progresso de um projecto educativo de escola, dando sentido a distintas formas implementação das políticas educativas estabelecidas órgãos centrais e fazendo apelação ao auxílio das comunidades locais na gestão das escolas.

Do ponto de vista de conceito, considera-se o Projecto Educativo como instrumento fundamental de planificação da acção educativa da escola, devendo por isso, servir permanentemente de ponto de referência e estratégia de liderança a adoptar pelo director com vista a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores, assim como no desempenho de todos agentes educativos da escola, em prol da formação de indivíduos e cidadãos cultos, livres, conscientes, responsáveis e democraticamente implicados na edificação de um propósito de todos e de uma sociedade melhor.

Diversas são as definições que podem ser dadas em volta do projecto educativo mas, ressalta-se a relação íntima que esta estabelece com a autonomia escolar; quando o

verbo é projecto educativo, transparece a ideia de autonomização da escola e quando o verbo é autonomização da escola discorre o projecto educativo, na medida em que a autonomização da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada (Barbosa, 2011). Neste âmbito, o projecto educativo na opinião de Formosinho (1991, p.5), é “o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva da escola-comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade”. Mas, importa mencionar que o projecto educativo do ponto de vista de significação não implica autonomia, mas sim enunciado da autonomia da escola (Madeira, 1995; Macedo, 1991).

O projecto educativo, segundo Tripa (1994 p. 62) deve responder as questões: onde estamos?; quem somos?”, o que queremos?preocupações que ajudam na identidade e no relacionamento da escola com o meio em que está inserida. Na perspectiva de Barroso (1997, p.19), a autonomização da escola se circunscreve na “elaboração de um projecto educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e da comunidade em que se insere”.

O Projecto Educativo da escola implica a forma como os agentes educativos expressam a percepção da sua identidade, certifica a sua autonomia e conforma o sentido das actividades pedagógicas dos professores. Por isso, Alves (1998, p.62 citado por Barbosa, 2011), na sua perspectiva considera que o projecto educativo é,

“um documento que orienta a acção educativa, que esclarece o porquê e para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação crítica e criativa, se não de todos os elementos da comunidade escolar, pelo menos da generalidade dos actores, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os factores capazes de empenharem os actores na consecução dos objectivos da escola e que sabe o que avaliar, para quê, como e quando”.

Quanto ao projecto educativo, Costa (2003, p.55) distinguiu uma série de particularidades, evidenciando de maneira clara a ética escolar, admitindo conformidade nas acções realizadas pela escola, a melhoria da qualidade de ensino pelo

colectivo, as estratégias de liderança para a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores e inserindo uma gestão participada.

A ideia de autonomização da escola traduz a capacidade da escola se inter-relacionar com outros sistemas. Assim, o projecto educativo deve levar a escola a ser capaz de se identificar e de se relacionar com o meio em que está inserida e, simultaneamente, abrir caminhos para a cooperação com estabelecimentos que aumentem a sua capacidade de acção dentro da missão que têm como sua.

Para alguns autores, o projecto educativo não pode ser considerado um diploma oficial, não deve ser produzido como simples observância normativa forçado pelo poder central, mas, sim suceder em função do contexto onde está inserida a escola, reestruturando melhor a sua comunidade. Por isso, deve surgir como uma necessidade estratégica de liderança na gestão da instituição e de forma específica das actividades pedagógicas dos professores.

As normais que se têm produzido com vista a regulação do sistema educativo, desde a publicação da Lei de Bases 13/2001 de 31 de Dezembro têm originado pretensões e incentivado ciclos de debate relativos a autonomização da escola. Este Decreto-lei no seu capítulo 55º nos pontos 2 e 4, faz referencia das competências voltadas “A rede escolar que deve ser organizada em função de cada região garantindo a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais ou regionais, aos órgãos do poder local da administração do estado protegendo as instituições escolares e tomar as medidas tendentes a evitar todas as formas de degradação do seu património, as formas de descentralização e de desconcentração, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, a eficácia e unidade de acção no contexto”.

A Lei 13/2001 do sistema educativo refere-se também a regulamentação da administração dos estabelecimentos de ensino, fortalece e ajuda na materialização do conceito de autonomização das escolas por meio da implementação do projecto educativo nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, do estatuto interno das escolas, dos programas anuais e de actividades assim como do orçamento e inserindo a questão de estratégias da liderança entendida como um factor de melhoria das práticas e a aprendizagem diária da autonomia. Para o efeito, devia se evidenciar alguma e

alteração de paradigma reactiva a redacção e a implementação da autonomização das escolas em função da aplicabilidade desta lei.

A autonomização das escolas coloca a tona a questão das lideranças das escolas que circunscreve-se na criação do conselho geral, do administrador e outras áreas, onde, ao director é concedida a responsabilização da gestão da escola, deste modo um dos elementos da comissão encarregue na elaboração do projecto educativo da escola.

Distintas buscas teoricas têm evidenciado que a actuação do director constitui-se como agente capital para a edificação da identidade da escola pela preponderância que exerce sobre o clima, a cultura, o desempenho e a eficácia da escola e de forma específica nas actividades pedagógicas dos professores.

A capacidade de uma escola para melhorar a gestão das actividades pedagógicas dos professores provém expressivamente das estratégias de lideranças que os directores adoptam, impulsionando, auxiliando e encorajando os professores e outros actores a participação e o seu envolvimento nas acções e na construção da identidade da escola

Das várias perspectivas apresentadas ressalta o papel fulcral da liderança no desempenho das organizações escolares e dos professores na realização das suas actividades pedagógicas, na medida em que se constitui como diferenciador da qualidade do processo educativo prestado pela instituição. Relativamente a este aspecto, Sanches refere que:

A liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente. (Sanches, 1998 p. 49).

Com efeito, o desenvolvimento do projecto educativo é uma das estratégias de liderança, é uma abordagem fundamental na consolidação da dimensão autónoma da escola.

Este argumento segundo Flores & El Homrani (2015), transporta uma conspexção científica delimitada nas estratégias de Liderança que sugere mirar o assunto na base da

perspectiva transformacional ligada a percepção de uma liderança dirigida à mudança da instituição valorizando constantemente os agentes escolares; perspectiva previamente sustentada por Bass (1985), que caracteriza o líder como um agente de mudança que promove e influencia os seus seguidores em função das estratégias de liderança, de maneira pró-activa e superando metas.

Segundo Bass, a liderança transformacional exerce-se:

“através da influência idealizada, da inspiração, da estimulação intelectual ou da consideração individualizada [e] permite que os “subordinados” ultrapassem os seus próprios interesses. Eleva os ideais e o nível de maturidade, bem como as necessidades de realização, de auto-actualização e o bem-estar dos indivíduos, da organização e da sociedade”. (Bass, 1999 p. 11).

Observa-se nos últimos tempos, progressos recentes na análise das estratégias de liderança, voltados para valores, as pessoas e a comunidade que acresce á perspectiva transformacional da liderança uma dimensão ética e moral, apoiada a transformação da escola de um modo geral e dos professores de forma específica.

As estratégias de liderança na gestão pedagógica dos professores qualifica-se pela “defesa de uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa de visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança” (Costa, 2000 p. 28). Bolívar, (2006 p. 78) encara que “o modo como se exerce a direcção influencia tudo o que se passa na escola, especialmente naquilo que é a sua missão essencial: os modos como os professores organizam e realizam o ensino e os alunos aprendem”, tudo dependem das estratégias de liderança que os directores adoptam na gestão das actividades pedagógicas dos professores.

1.3-ÓRGÃOS DE GESTÃO DAS ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM ANGOLA E SUAS COMPETÊNCIAS.

Os órgãos de gestão das Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, são os que se encontram definidos no Decreto-Lei nº. 13, de Dezembro de 2001 e circunscritos no Regulamento das Escolas do Ensino Geral que compreende os órgãos de direcção (conselho de direcção e conselho pedagógico), órgãos de apoio (assembléia de escola, assembléia de professores, conselho de notas, conselho disciplinar, assembléia de turma, comissão de pais e encarregados de educação) e os órgãos executivos (coordenação de turno, coordenação de classe ou de disciplina, coordenação de turma e secretaria).

Mediante o regulamento das escolas do ensino geral na secção II artigo 7º, caracteriza o Conselho de Direcção como o órgão ao qual compete decidir sobre todas as questões à vida da Escola; velar pela sua correcta e átempada execução e pela observância das disposições legais e demais instruções superiores, cujas atribuições baseam-se no artigo 9º (do mesmo regulamento) e as quais, algumas increvemos assegurar“:

1. Definir as linhas de orientação do Plano Anual de actividades de Escola, que deverá ser elaborado em conformidade pelo Director, para posterior apreciação e aprovação ou eventuais alterações;
2. Alterar o Plano Anual de Actividades Escolares, sempre que tal se torne necessário;
3. Proceder a distribuição de tarefas específicas por cada um dos órgãos existentes na Escola;
4. Programar, de acordo com o estabelecido superiormente, as tarefas concernentes à preparação e início do Ano Lectivo, nomeadamente a realização de matrículas, organização de turmas e elaboração de horários;
5. Promover a integração e elevar o nível de participação do Corpo docente e da Comunidade, na gestão democrática da Escola e na solução dos seus problemas;
6. Apoiar os respectivos órgãos do Governo no desenvolvimento de actividades que conduzam a concretização da política Educacional definida, bem como a melhoria constante do Ensino;
7. Regulamentar a organização interna da Escola e os mecanismos de controlo da efectividade docente, discente e do pessoal administrativo;
8. Programar e desenvolver, em colaboração com a comunidade, campanhas de informação e sensibilização da população,

em particular dos encarregados de educação, visando a defesa do património escolar;

9. Criar; secções, no âmbito da dinamização das actividades extra-escolares, designando para o efeito os respectivos coordenadores;

10. Promover o intercâmbio com outras escolas, em todos os aspectos ligados à acção docente-educativa e organizativa;

11. Avaliar com regularidade o desenvolvimento das tarefas de forma a garantir o seu sistemático e cabal cumprimento;”

Ainda segundo o mesmo regulamento, compete ao director enquanto líder, de entre, outras, as seguintes atribuições:“

1. Dirigir o trabalho Metodológico da Escola e das actividades pedagógicas dos professores de forma específica com o apoio do (s) Sub-Direcór (es) , através dos órgãos Executivos.

2. Administrar a Escola, cumprindo e fazendo cumprir os regulamentos e orientações que lhe sejam transmitidas pelas competentes estruturas da Educação, bem como os programas de ensino, Plano de estudo, calendário e horários e escolares;

3. Dinamizar e supervisionar; as actividades pedagógicas dos professores, as administrativas, e extras-escolares (Patrióticas, culturais, desportivas, recreativas), e estabelecendo a disciplina e harmonia entre a comunidade escolar, bem como estimular iniciativas que visem o sucesso na aprendizagem e a promoção da qualidade do ensino;

4. Promover e estimular a colaboração da família com a escola e da escola com a comunidade facilitando a autonomização da propria escola na comunidade;

5. Conservar, em colaboração com o corpo docente, pessoal auxiliar, e a comunidade o edifício escolar, as áreas adjacentes e respectivo mobiliário e material escolar,

O Conselho pedagógico é considerado como o órgão a quem compete coordenar e dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica. Estrutura-se em Coordenações de Classe e Coordenações de Disciplina.É composto pelos seguintes elementos Director de Escola, que o convoca e preside, Sub-Director Pedagógico que o dirige, Coordenadores de classe e os Cooredenadores de Disciplinas.

O Conselho pedagógico tem reuniões ordinárias mensais e extraordinariamente sempre que o Director da Escola o convocar, por solicitação da maioria dos seus membros. A este conselho compete as seguintes atribuições:

1. Analisar e interpretar os programas e planos de estudos e estabelecer orientações tendentes ao cumprimento dos seus objectivos e o acompanhamento da realização das actividades pedagógicas dos professores;

2. Velar pelo cumprimento dos horários dos docentes na realização das suas actividades pedagógicas;
3. Analisar e esclarecer os critérios de avaliação de conhecimentos dos alunos e os seus resultados por disciplina;
4. Estabelecer planos e estratégias de orientação pedagógica, pela promoção de seminários, de semanas pedagógicas, difusão de textos, fichas de trabalho e pelo estudo e debate de temas de interesse didáctico-pedagógico;
5. Supervisionar a execução dos planos e estratégias pela leitura e análise dos relatórios das actividades didáctico-pedagógicas desenvolvidas, das actas e das fichas de visitas às aulas;
6. Promover e controlar as reuniões pedagógicas por disciplinas e desenvolver a prática da interdisciplinaridade;
7. Estudar e propor medidas que garantam o sucesso educativo e escolar dos alunos;
8. Pronunciar-se sobre a avaliação do trabalho pedagógico realizado anualmente por professores, com base no parecer emitido pelos coordenadores de classe ou disciplina;
9. Organizar o trabalho pedagógico relativo ao processo de avaliação dignificando a sua realização, o singular e estabelecer normas para a correcção das provas;
10. Promover a realização de actividades que propiciem o aumento do nível de conhecimentos dos alunos, nomeadamente: exposições, Olimpíadas e Círculos de Interesse absorventes as distintas disciplinas do plano de estudos;

Para além destes órgãos que constituem o núcleo da estrutura de gestão da escola, existem, algumas comissões de trabalho que apoiam o funcionamento dos demais órgãos de gestão, tal como se apresenta no todo, no Âpendice - 9 .

Os distintos conselhos que se constituem na escola se conformam, como órgão de representação da comunidade escolar e, dessa maneira, propõe-se à estruturação de uma cultura de comunicação, envolvimento e participação, tornando-se num contexto de aprendizagem democrática e de formação pedagógica. Por essa razão, a solidificação dos conselhos escolares implicam a procura da articulação permanente entre os procedimentos pedagógicos e a estruturação da escola, o financiamento da educação e da escola propriamente dita.

1.4-SISTEMA ORGANIZACIONAL E FUNCIONAL DAS ESCOLAS

1.4.1-Ambiente escolar enquanto organização

Atribuindo-se o ambiente organizacional da escola como uma condição essencial para o êxito da mesma, é indispensável fazer referência da descrição desta concepção, dimensões e sua classificação, assim como as estratégias de liderança com vista a influenciar o funcionamento da instituição, melhorar a gestão das actividades pedagógicas dos professores, estimulando a presença de um meio estrutural favorável, eficaz e o sucesso da organização.

Na perspectiva de Libâneo (2004 p.99) confiando em Chiavenato (1983) sustenta que “a escola [pode ser considerada] uma organização na medida em que ela se constitui como unidade social de agrupamentos humanos intencionalmente construídos e reconstruídos”. Este autor caracteriza a escola como unidade social que congrega individualidades que interagem e funciona por intermédio de sistema e procedimentos próprios, e lembra-nos que a finalidade da escola é o ensino e a aprendizagem dos educandos; a estruturação, a gerência, as condições físicas e materiais são condição para se grangear esta finalidade (Libâneo, 2004)

Segundo Chiavenato (2008) toda instituição desfruta de um ambiente organizacional, caracterizado de uma atmosfera psicológica própria. Para Judge, Robbins e Sobral (2010), o ambiente organizacional faz alusão as percepções que os professores e outros actores da escola têm sobre ela. Teixeira et al. (2005) define ambiente organizacional como percepções, opiniões e sentimentos que são expressados pelo meio de comportamentos de todos actores na escola.

Maximiano (2009) afirma que o ambiente organizacional pela sua natureza é uma dimensão de como os professores, alunos e actores educativos se sentem em relação à escola e seus directores, tendo sua noção progredido para o conceito de melhoria de gestão das actividades pedagógicas dos professores e a qualidade e o sucesso no ensino.

O Ambiente da escola do ponto de vista organizacional faz referência ao meio interno da instituição, que envolve professores, alunos, funcionários administrativos, supervisores e direcção, pais e encarregados de educação e todos utentes que afluem o espaço escolar. O relacionamento entre professores-professores, professores-alunos, alunos-alunos,

professores-direcção da escola e tantas outras relações que se articulam neste contexto devem ser sadias para que a escola também esteja com saúde.

Nesta perspectiva, Brunet (1995) afirmou que o meio estrutural tem um efeito evidente e fundamental sobre o desempenho dos actores da escola. Neste âmbito, Neves (2000) considerou que tanto o incentivo e quanto os procedimentos que os actores educativos tem em conta no exercício das suas actividades, bem como os resultados da mesma são influenciados e sustentado pelas estratégias de liderança dinamizadoras adoptadas pelos directores na gestão das actividades pedagógicas dos professores e pelo ambiente de trabalho favorável.

O ambiente que ocorre dentro de escola é reflexo da conjugação de determinadas estratégias de liderança adoptadas pelos directores, designadamente, a motivação, o envolvimento, bem como a forma como essas estratégias são percebidas pelos professores, podendo caracterizar um ambiente organizacional, que resulta de todo o conjunto de interacções entre todos actores educativos que constituem o funcionamento da escola na procura dos objectivos individuais e colectivos (Schneider, 1980; cit por Gomes, 2007, p.10).

Importa referir que as escolas revelam distintas analogias ao nível dos seus sistemas funcionais, mas, cada uma tem características internas mui específicas. É neste âmbito que o ambiente escolar do ponto de vista organizacional segundo Revez (2004, p.87) é considerado como “um conjunto de atributos patentes na própria escola e que podem ser induzidos pela forma como a escola age, quer em relação ao seu interior, quer em relação ao exterior”.

Estas descrições expostas anunciam determinados factores do ambiente organizacional que faz referência à natureza estrutural, circunscritas nas interacções e nas percepções ou as interpretações pessoais que se combinam originar um ambiente favorável da escola.

Segundo Brunet (1995, p. 127) interferem no contexto do ambiente escolar três elementos basilares tal como se apresenta a Figura – 5.

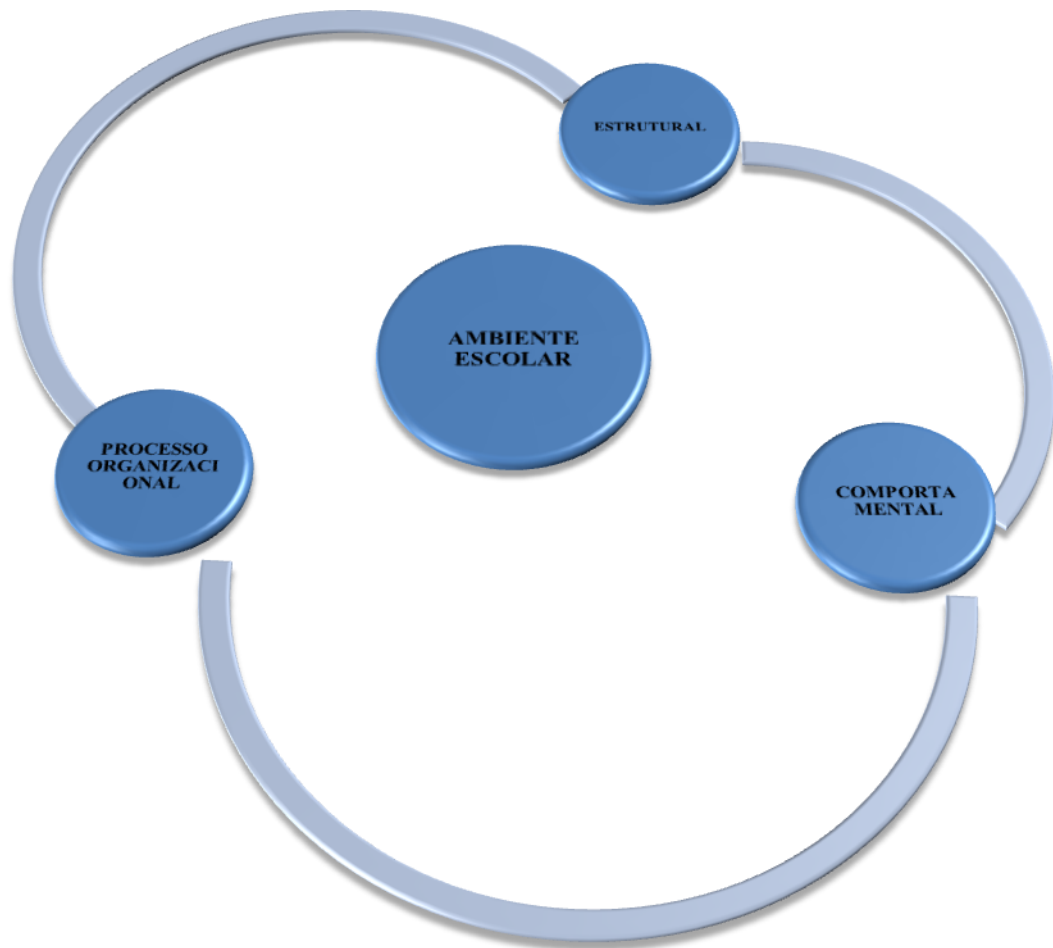


Figura 5. Elementos do Ambiente Escolar (Elaboração própria)

A estrutura alude às características físicas da instituição, reactivamente, a grandeza das secções, as medidas de controlo, o programa escolar, voltados as estratégias adoptadas na gestão dos recursos humanos e essencialmente os professores e as suas actividades, que invocam o estilo de gestão, os modos de comunicação, a coordenação ou os modelos de resolução de conflitos. A questão comportamental envolve no exercício das pessoais e de grupos que desempenham um papel activo na produção de boas relações que se estabelecem entre os professores circunscritas nas atitudes, nas personalidades, nas capacidades, na coesão, nas normas e nos papéis, etc..

De uma forma específica podemos considerar que o bom ambiente na escola enquanto organização e especificamente nas actividades pedagógicas dos professores resulta de

estratégias de liderança dinamizadoras dos processos utilizados, das condições estruturais que a caracterizam, bem como, do comportamento dos seus actores.

Na óptica de Ferreira et al (1996, p.308), podemos aportar quatro perspectivas distintas da noção reactiva ao ambiente escolar do ponto de vista organizacional:



Figura 6. Perspectivas organizacionais do ambiente escolar (Elaboração própria)

Por sua vez, Revez (2004), apreciou quatro grandezas expressivas do ambiente escolar: ecológica (equivale à parte física e material da escola), sistema social (qualificado “pelos modelos que dirigem os conduta e interacções dos sistemas de comunicação e de resolução, a grandeza de auxílio e os estilos de liderança entre os professores e os membros da instituição escolar), ambiente psicosocial (padrões, adoptados como estratégias de liderança que abarcam as particularidades físicas, psicológicas, sociais e económicas, quer de trabalhadores administrativos, de docentes quer de discentes) e cultural (compreende os valores e auxílio a espelhar nos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar).

Segundo Campbell et al. citados por Neves (2000, p.32) destacaram quatro dimensionalidades de ambiente podem ser evidenciados nas organizações:

“Autonomia individual, que compreende a liberdade e o comprometimento particular que contestam a austeridade dos princípios organizacionais. cujo centro é a oportunidade de cada um preservar algum crédito de deliberação.

Grau de estrutura forçado pela função, alude o grau a que os propósitos e os processos de trabalho são constituídos e informados pela gerência da organização.

Tipo de recompensas caracterizados pelos visão financeira e as possibilidades de ascensão profissional e de categorias dos membros da organização.

A consideração, o calor e o respeito, referem-se ao estímulo e ao apoio que a direcção presta aos seus funcionários”.

Autentica-se desta feita, que existem distintas abordagens que representam a noção de ambiente organizacional na escola. Tendo em conta a especificidade de cada escola, do ponto de vista das actividades realizadas pelos seus actores e a multiplicidade na maneira de funcionamento de cada uma assim como as relações que se estabelecem dentro dela entender-se-á a caracterização do clima que se expressa numa determinada instituição.

1.4.2 - Modelos de ambiente organizacional nas escolas

Determinadas enunciações são utilizadas na designação dos modelos do ambiente organizacional escolar que pode ser saudável ou inútil. Na escola, o ambiente organizacional pode ser considerado de salutar, se a realização das actividades desenvolvidas pelos professores e outros actores educativos refletem as estratégias de liderança que os líderes adoptam nomeadamente as que se circunscrevem na alegria, na confiança, no entusiasmo, no engajamento, na participação, na dedicação, na satisfação, na motivação (Luz, 1995 cit por Barbosa, 2011).

Estas estratégias de liderança no contexto escolar são saltares pois que desenvolvem um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares, promovam uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular, estabeleçam mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodológicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas

actividades pedagógicas, desenham actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem estabeleçam um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores.

Por outro lado, o ambiente organizacional é inútil, quando alguns factores ambientais da instituição afectam de forma negativa o ânimo dos funcionários, gerando tensões, discórdias, desuniões, desinteresses pelo cumprimento das funções, resistência às ordens, etc (Luz, 1995 cit por Barbosa, 2011). É obvio, tal como as organizações de um modo geral, a escola também resente na medida em que estas situações não são favoráveis ao funcionamento das mesma, não facilitam a construção de ideias, a troca de experiencias e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem, não ajudam na aquisição de competências, na realização pessoal, não melhoram o clima motivacional dos professores, a gestão e as actividades pedagógicas, não ajudam na concretização dos objectivos dos professores assim como na obtenção dos saberes pelos alunos.

Carvalho, (1992, p.40) adapta um questionário designado por “ Profile of Organizational Characteristic”, a partir de ideias referidas por Likert e Likert (1971), Sergiovanni (1987), que inclui uma vasta lista de questões auxiliadas por uma escala de medida, agrupadas por oito variáveis organizacionais tal como se observa na Tabela 1.

Tabela 1*Modelo do Ambiente Organizacional de Likert (Adaptado de Carvalho, 1992, p. 41)*

DIMENSÃO	TIPO DE CLIMA ORGANIZACIONAL DE LIKERT			
	AUTORITÁRIO	PATERNALISTA	CONSULTIVO	PARTICIPATIVO
Processo de Liderança	•Autocrático	• Autoritário •Alguma confiança	• Consulta •Confiança elevada	• Delegação de •Responsabilidade •Confiança elevada
Motivação	• Hostilidade •Desconfiança •Insatisfação	•Condescendência •Pouca satisfação • Ausência de •Responsabilidade	•Razoável satisfação • Sentimento de Responsabilidade	• Implicação • Participação
Interações	•Não há cooperação •influência descendente	•Pouca cooperação •influência descendente	•Cooperação moderada •Influência moderada nos dois sentidos	•Cooperação generalizada • Influência dos membros
Comunicação	•Pouca comunicação •Distorção e desconfiança	•Pouca comunicação •Precaução na comunicação	•Predomina a descendência	•Descendente lateral e ascendente
Controlo	• Feito a nível superior	• Feito a nível superior	• Delegação de processos de controlo	• Implicação dos níveis inferiores
Decisão	•Tomada a nível superior •Pouco motivante	•Tomada a nível superior •Ausência de trabalho em equipa	•Tomada a nível superior • Membros tomam •Decisões mais específicas	•Decisão disseminada por toda a organização
Fixação Objectivos	• Os objectivos são ordens	• Os objectivos são ordens	•Estabelecidas depois de discutidas	• Participada
Objectivos de desempenho	• Nível médio	• Nível elevado	•Nível muito elevado	•Nível elevadíssimo

Segundo os estudos realizados por Likert (1961, 1967, 1974) citados por Silva (2010) mencionam que as instituições altamente produtivas são aquelas que os seus sistemas organizacionais são caracterizados por ambientes de participação dos seus empregados. Ainda (Ogilvie & Sadler, 1979; Stewart, 1979; Hughes & Ubben, 1978 cit por Silva, 2010) fez uma referencia relativa a utilidade da existência de um ambiente aberto para o êxito dos alunos e para a eficiência das actividades realizadas nas escolas, em função das interacções positivas que se empregam entre professores e alunos, professores-professores, alunos-alunos, e todos actores que exercem actividades nela e não só.

Mediante o Modelo do Ambiente Organizacional de Likert (Adaptado por Carvalho, 1992), Nóvoa (1990), expõe um novo modelo de ambiente organizacional escolar, em que em a relação adopta-se de forma colateral na classificação previamente prevista.

Nesta vertente, identifica duas classes básicas do ambiente organizacional na escola e destaca cada uma com duas subcategorias tal como se observa na Tabela 2.

Tabela 2

Modelo do ambiente organizacional (Adaptado por Nóvoa 1990, cit por Alves 1998, p.45),

CLIMA ESCOLAR			
ABERTO		FECHADO	
CONSULTIVO	PARTICIPATIVO	AUTORITÁRIO	PARTENALISTA
Todos os elementos sentem-se, membros da organização, participam e julgam-se detentores do poder de participação da definição dos objectivos e processos de funcionamento, apesar das orientações estratégicas e as decisões de ordem geral estarem concentradas na estrutura directiva	Caracteriza-se por uma relação de confiança e pela intervenção dos actores nas decisões mais importantes da escola tendo as estruturas directivas papéis de coordenação e de regulação	Concentração do poder no nível institucional na escola, o exercício do poder autoritário e/ou pessoal por parte do director, a imposição dos regulamentos e de objectivos, a escassa participação dos funcionários e dos professores na consecução dos objectivos da escola são elementos característicos do ambiente despótico.	As estruturas directivas assumem comportamentos condescendentes para com os alunos, professores e funcionários, fixando normas e objectivos em nome do bem comum. Na verdade, não acreditam nas capacidades criadoras e participativas dos funcionários, dos professores e alunos.

Barbosa (2011) reforça a ideia transcrita na Tabela 2 declarando conforme Brunet (1995) que o ambiente organizacional na escola estabelece-se comumente de duas maneiras que são considerados de aberto e fechado. Para estes autores, o ambiente fechado equivale a aquele caracterizado pelos seus membros como inflexível e constrangedor. Em compensação, o ambiente aberto descreve a participação de seus membros em todas as acções projectadas previamente e, é reconhecido no panorama de estratégias de lideranças adoptadas na gestão das actividades realizadas na escola e especialmente nas acções pedagógicas dos professores.

Diante deste panorama sinopse, somos de concepção que para haver uma gestão das actividades pedagógicas dos professores eficaz e sucesso escolar dos alunos, revela-se importante a existência de um ambiente organizacional aberto, que beneficia o aperfeiçoamento de colaboração, de envolvimento, de aproximação nos grupos de docentes, de funcionários e de discentes, o proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.

As estratégias de liderança referenciadas no paragrafo anterior constituem-se num pendor moral, transformacional e motivacional de incentivo, capacitando-os para

responsabiliza-los tendo em conta os objectivos e a comunicação, legitimando desta feita a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho dos professores.

CAPÍTULO II- ASPECTOS CONCEITUAIS E DE REFERENCIAS SOBRE LIDERANÇA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO II- ASPECTOS CONCEITUAIS E DE REFERENCIAS SOBRE LIDERANÇA PEDAGÓGICA

2.1-CONCEITO DE LIDERANÇA

De um modo geral os sistemas organizacionais, desde as mais perpendiculares até as mais planas, possuem diferentes níveis hierárquicos através dos quais brotam orientações, regras e propósitos gerais, verificando as formas de execução do trabalho e o planeamento das actividades com vista o alcance dos objectivos preconizados previamente.

Kanter (1994) refere do ponto de vista de conceito que, o processo de liderança tem passado por profundas e rápidas mudanças, onde os líderes devem tomar atitudes aceitáveis faces aos comportamentos dos liderados. As pressões competitivas das instituições escolares e não só, para se modernizarem e adaptarem novas metodologias e estratégias, originam uma pressão sobre as hierarquias no sentido do uso de recompensas no domínio do desempenho. Esta nova concepção da liderança tem vindo a alterar o comportamento nas relações de poder nas instituições. Esta redução entre os níveis hierárquicos originou uma aproximação aos níveis de decisão, levando a que os liderados se tornem mais participativos, e a distância entre os poderes hierárquicos, tende a diluir-se. Neste sentido, as posições, os títulos e a autoridade deixam de ser vistos como ferramentas fundamentais na relação intra - organizacional.

A ideia acima referenciada é reforçada por Heiftz (1999), ao contextualizar o conceito de liderança sob o ponto de vista das metamorfoses, no qual o líder terá que dirigir as tarefas de integração da instituição, estando a espreita as contendidas, convicções e verdades descobertas. Este autor realça o obstáculo da liderança na aceitação de uma conduta do tipo escolar nesta atmosfera recente de grande competitividade das instituições.

De acordo com Fachada (1998), a natureza da liderança não pode ser circunscrita a uma ordem de adjectivos particulares, não pode ser limitada a um agregado exclusivo de papéis e acções. Mas, ela pode ser definida como um facto de influências nas relações interpessoais, feitas em determinada conjuntura por meio da comunicação humano, para o alcance de determinados propósitos; por sua vez, Gomes et al. (2000), enfatizam para

a eficácia da liderança na capacidade para promover a acção coordenada, com vista ao alcance dos objectivos organizacionais. Esta definição inclui elementos básicos, na medida em que a relação se baseia na influência entre líderes e seguidores tidos como actores da relação perseguindo mudanças reais e desenvolvendo propósitos mútuos.

O conceito da liderança tem sido objecto de muitos estudos nos últimos tempos e tem-se revelado assunto importante no âmbito da administração e gestão escolar.

Segundo Jesuíno (2005, p.8-9) “a liderança não seria mais do que o exercício do poder por parte de um actor sobre um grupo”. Mas a palavra poder pode levar a várias interpretações e há quem considere que poder não é coincidente com liderança. A liderança não é necessariamente mandar.

A liderança exige um contexto, um grupo e algo a realizar pois que, é tida como aptidão da pessoa para influir, incentivar e instruir outros a cooperarem para a eficiência e êxito das instituições de que são filiados. Para Gomes e Kesti (2000, p.94) a acção de organizar pressupõe trabalho em equipa ou acção planeada. Nesta óptica, emerge a necessidade de produzir acordos, de gerir expectativas e de encontrar soluções boas para os constrangimentos que um todo organizacional enfrenta.

Com efeito, para Formosinho e Machado (2000, p.127) o conceito de liderança “pressupõe a ideia de um grupo (os líderes) que exerce a hegemonia e dominação sobre outro grupo (os seguidores)”. Na verdade, esta ideia, por um lado, enaltece e valoriza as pessoas, por outro, sobrevaloriza outros actores da estrutura organizativa. Ora, para Fonseca (1998, p.47) uma das características principais do conceito de liderança é, sobretudo, a intenção explícita de promover a eficácia colectiva, tendo em conta a realização de objectivos comuns, tanto de líderes como de seguidores.

Na opinião de Lourenço (2000, p.121) a liderança pode ser entendida “como um processo multidimensional de influência que emerge nos grupos e através do qual os indivíduos que a exercem influenciam o grupo em direcção ao progressivo desenvolvimento da sua maturidade”.

Para o mesmo autor, o conceito de liderança é, no seu todo, resultado da identificação de dois tipos de liderança: a formal e a informal.

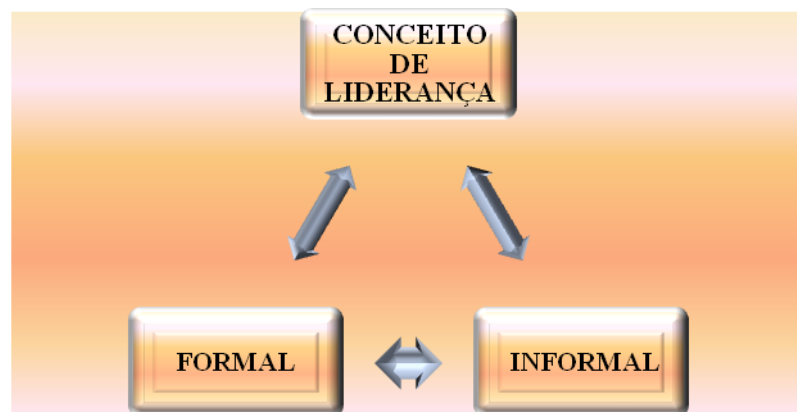


Figura 7. Conceito de Liderança (Elaboração Própria)

A formal está associada a uma posição na estrutura do poder preciso à qual correspondem comportamentos esperados de indivíduos ocupando um estatuto oficialmente reconhecido e a liderança informal é desempenhada por alguma pessoa independentemente da posição oficial que ocupa (Lourenço, 2000). Assim, um elemento que não detenha uma posição oficial de liderança, pode exercer influência no grupo. Esta acção pode constituir um comportamento de liderança muito importante ainda que não seja acção de um líder formal.

2.2-PERSPECTIVA DE LIDERANÇA PEDAGÓGICA ANGOLANA

As perspectivas de liderança nos últimos tempos em Angola seguem o progresso do mundo e das instituições de forma geral. Mas, as lideranças escolares públicas assistem uma ambiguidade, sendo eleitas dependentemente do poder político evidente no momento, contrapondo muitas vezes vontades manifestadas pela comunidade local.

Baseando-nos na perspectiva de Revez (2004), é indispensável acentuar que os discursos tamanhos que se têm seguido sobre reformas do sistema educativo, tem-se divulgado a certeza de que a qualidade e eficiência de um estabelecimento escolar são resultado de uma metamorfose cultural na gestão das escolas e não deveria ser sujeitas pela pressão compulsiva dos normativos políticos.

Na perspectiva de (Carapeto & Fonseca 2006), não importam tanto estes discursos que apelam para uma metamorfose cultural da gestão e administração escolar, emoldurada numa óptica de independência, participação, descentralização e envolvimento de todos que fundam a comunidade educativa, se ainda alguma dissonância entre esta linguagem e as deliberações políticas, têm sido apreendidas.

Discrepâncias também se observam muitas vezes no exercício da liderança mormente em quase todos os casos persistem ligados à questões e ocupação de cargos em função da estrutura política governativa e, estes a “determinar a liderança e não muitas vezes a competência necessária para ocupá-lo” (Lück, 2009 p. 38). Quanto a isto, a liderança é institucionalizada pelos encargos formais e legitimada por um poder de influência determinado, centrado na chefia e relegando em segundo plano outros colaboradores, na medida que estes são inculcados a adoptar o que centralmente for decidido.

Na perspectiva definida por Lourenço (2000, p.15), Silva (2003) afirmam que “na escola se entrecruzam várias lideranças, umas formais e outras informais”. Por esta razão, entende o autor que as escolas devem estar dotadas de lideranças que contribuam para elevados níveis de participação de todos os agentes educativos, num clima de aproveitamento das potencialidades disponíveis, que promovam adequados regimes de orientação das estruturas pedagógicas da escola e que saibam estabelecer parcerias que se tornam urgentes.

No sentido de melhorar e transformar as práticas no contexto escolar é preciso que o líder formal tenha em conta o conhecimento e os horizontes dos professores, de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e reconhecer as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda, e as dos outros (Formosinho & Machado, 2000,p.128).

A liderança escolar não pode desligar-se da responsabilidade da função do director. Nela encontra-se espelhada o compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos, e o agir no sentido de proteger a integridade institucional da escola (Sergiovanni, 2004). Caetano (2005, p.14) assegurou que a liderança da escola tem um duplo papel: por um lado, “tem de fazer funcionar toda a estrutura de modo haver sucesso escolar” e, por outro, “tem de alimentar a chama da satisfação e da motivação das pessoas que a compõem”.

Arnaud (1978, cit por Lourenço, 2000), prefere falar em lideranças positivas e negativas. A liderança positiva será aquela que, em certo momento da vida organizacional fornece ou não obstrui a obtenção dos objectivos organizacionais explicitados. Por outro lado, a liderança negativa, corresponderá ao tipo de liderança que, em dado momento da vida organizacional, dificulta a obtenção dos objectivos explicitados.

2.3- TIPOS DE LIDERANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

As distintas teorias, os vários tipos e estilos de liderança e a maneira como são implementados no contexto escolar evidenciam que a liderança desempenha um papel preponderante em diversos sentidos da vida académica, das actividades realizadas pelos professores na escola enquanto instituição e não só.

Existem várias teorias de liderança e podem ser classificadas em quatro grupos tal como ilustra-se na Figura 8..

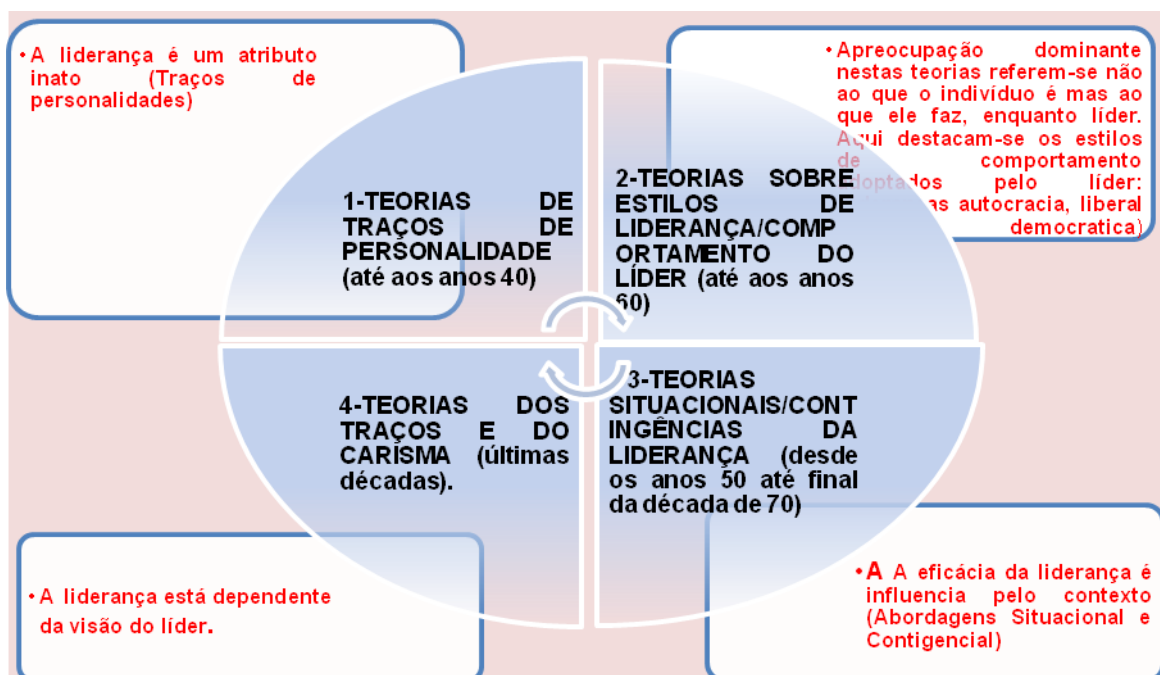


Figura 8. Tipos De Liderança No Contexto Escolar (Elaboração própria)

A liderança na escola é tida como um fenómeno de influência interpessoal, entre gestor e todos actores educativos (professores, trabalhadores administrativos, trabalhadores de limpeza, alunos, encarregados de educação e não só).

No âmbito das actividades pedagógicas a liderança tem a ver com o procedimento do líder em concordância com os seus dos professores, numa perspectiva de orientação de conduta exercida sobre estes, com vista a obtenção de resultados previamente determinados na escola.

A conduta do gestor nas actividades pedagógicas em relação aos professores causa resultados distintos e produz atitudes diversas no seio do colectivo de professores de acordo com a forma como gere distintos processos na escola.

Os investigadores no século XX, têm identificado três tipos de liderança, através de estudos realizados inicialmente por Kurt Lewin e seus colaboradores; e em função das características pessoais e aos traços da personalidade de cada indivíduo esta perspectiva foi reforçada por Chiavenato (2003) distinguindo três tipos de líderes: Líder democrático, Líder autocrático e Líder liberal.

2.3.1-Liderança democrática

A liderança democrática, expõe as suas propostas, estimulando o debate e a tomada de decisões pelo próprio grupo.

As etapas das tarefas, bem como as técnicas a empregar, são igualmente determinadas pelo grupo, com a ajuda do líder, que poderá manifestar sugestões ou opções.

O processo que leva à tomada de decisão é de tipo participativo e desenvolve-se através da discussão, depois de o dirigente ter indicado objectivos e possíveis estratégias para a sua consecução;

Este modelo de liderança aumenta a produtividade e o sentido de responsabilidade e comprometimento pessoal, permitindo uma comunicação natural, um ambiente de satisfação, amizade e cooperação dentro do grupo.

Na liderança democrática e participativa o líder pedagógico deve ser atuante, consultivo, orientador e comunicativo, aquele que apoia todo trabalho didáctico - pedagógico, cooperando na preparação e definição de propósitos de ensino e de progresso assim como de capacitação dos professores (Luck, 1998).

Este tipo de liderança na gestão das actividades pedagógicas dos professores, envolve todos os actores, onde as deliberações são discutidas antes, articulando e viabilizando estratégias e mecanismos de resolução de conflitos e todo problema decorrente, coordenando esforços ao nível de concelhos (d direcção, pedagógico, de turma e de notas) e coordenações (disciplinas e turnos), Implementando mudanças na estrutura e desenvolvendo todo pessoal envolvido.

Na sua essência, a liderança democrática e participativa “ (...) facilita a cooperação, estimula os docentes a debaterem e a reflectirem em grupo, sobre suas actividades pedagógicas e a experimentarem novas possibilidades, bem como enfatizar os resultados alcançados pelos alunos”, (Paro, 2008,p.130).

Uma atitude democrática favorece a cooperação, as relações entre as pessoas, a autonomia e reforça a produtividade. Todas estas orientações são ventiladas pelo grupo até que se chega um consenso. É o colectivo de professores orientados pelo seu director que define as acções e as empreitadas a efectuar bem como a maneira de as estruturar para que os propósitos sejam satisfeitos.

2.3.2-Liderança autoritária

A tomada de decisão depende directamente do dirigente que a produz, indicando também todas as fases de actuação, a subdivisão das tarefas e das actividades entre os componentes de grupo. Os níveis de participação na tomada das decisões praticamente não existem (Monteiro & Queirós, 1997).

Pelo contrário, este tipo de liderança propicia uma alta fecundidade e competitividade entre os membros e torna mais difíceis as relações entre eles, mas é também produtora de tensões, decepções e mesmo agressividade. Não estimula diligência pessoal nem facilita satisfação na execução das tarefas. O líder define tudo na escola, sem dar alguma autonomia aos professores e outros agentes educativos de interferir. O líder crava com inflexibilidade todo o processo de organização das actividades pedagógicas e não só, a sua realização e a divisão das tarefas até aos resultados. O líder é dominador e é ele que de forma individual enaltece e castiga os funcionários da instituição, raramente considera os professores e outros actores educativos na escola como pessoas mas sim como unidades de trabalho.

2.3.3-Liderança liberal ou Laissez - Faire

O processo que leva à tomada de decisão não é estruturado, pelo que é muito ampla a liberdade deixada ao grupo no seu conjunto e aos membros em si. Na prática, o líder

exerce um controlo e uma influência escassa em relação ao grupo e acaba por assumir uma função de membro do grupo.

A liderança liberal ou *Laissez – faire*, segundo (Monteiro, & Queirós, 1997) deixa ao grupo formular os seus problemas, discuti-los e analisando-os. Ao mesmo grupo cabe a divisão de tarefas, a escolha dos companheiros de trabalho assim como a avaliação das actividades. A interferência do líder só acontece quando é solicitado, limitando-se a fornecer materiais ou informações.

Esta forma de liderança no contexto escolar conduz a resultados pouco satisfatórios, a discussões demoradas, por vezes mais relacionadas com motivos pessoais do que com as tarefas em si da instituição, com grande probabilidade de ineficácia na consecução dos objectivos. Normalmente líderes com este estilo dão demasia autonomia nas decisões do colectivo e aquelas de ambitos individuais. A participação do líder nas actividades da escola é mínima e incide sobre a sua sugestão de poder acrescentar algo ao colectivo de professores e outros actores, dando independência plena para conferir as tarefas e a participação. Por vezes, este tipo de liderança na escola, é inconveniente sobretudo, quando subsistem propósitos rígidos a alcançar.

Numa outra vertente, o exercício de liderança é colocado em destaque por Bush, (2007; 2011), que o observa a partir de um quadro teórico com seis entradas, relativas aos seis paradigmas de liderança, a partir dos quais reconhece 10 tipos de lideranças tal como a Figura 9:

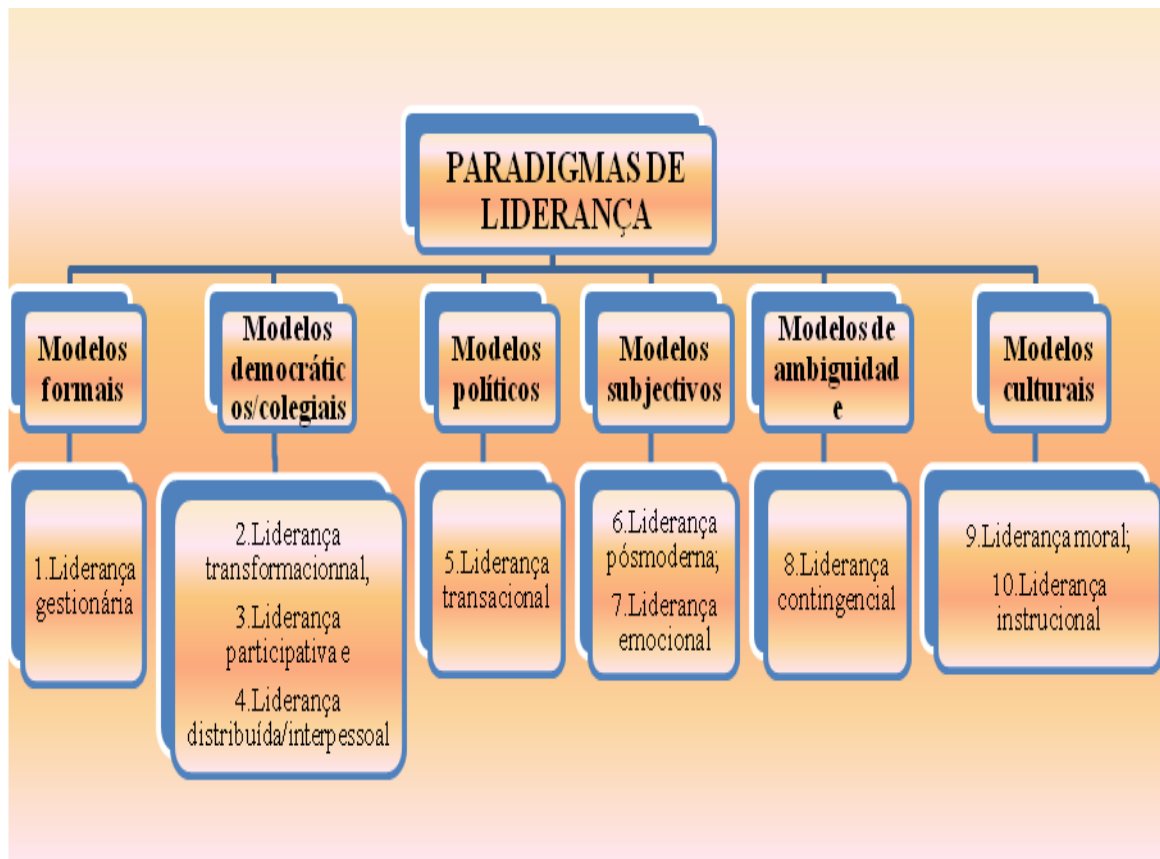


Figura 9. Paradigmas de liderança segundo Bush, (2007; 2011) adaptação pessoal.

a) Liderança Gestonária

A Liderança Gestonária está voltada para o equilíbrio monetário a período um extenso e dirigido para os procedimentos de curto duração e baixo custo. Neste tipo de liderança, o relacionamento do líder com os agentes educativos na escola encontra-se intimamente ligada as suas funções no decurso de deliberação, mas dificilmente define mediante os valores. Não investe na inovação que pode proporcionar mudanças a escola pois carece de visão, diligência e criatividade. Comumente é reactivo e adopta modos apáticos diante dos propósitos.

b) Liderança Visionária

A Liderança Visionária facilita a metamorfose, a inovação e a criatividade. É proactivo e as transformações ocorrem na maneira de pensarem dos professores e outros agentes educativos acerca daquilo que é desejável e essencial. A acção da Liderança Visionária

está encaminhado para o progresso dos actores educativos e para o sucesso da escola do ponto de vista da gestão das actividades pedagógicas dos professores e da qualidade da educação. Geralmente resolve todas as situações mediante valores e familiarizando-se com os funcionários na escola de modo intuitivo e empático.

c) Liderança Estratégica

A Liderança Estratégica conjuga as duas direcções, as qualidades dos gestores com as dos líderes. Confia nas preferências estratégicas que fazem a divergência na escola. Essas estratégias devem ter impacto directo, sendo que os encargos são a um prazo extenso. Favorece a conduta ética e as deliberações assentes em valores. A Liderança estratégica alimenta altas expectativas acerca dos seus superiores hierárquico, dos agentes educativos que são os seus colaboradores directos.

Podemos então dizer que a liderança estratégica resulta da conciliação da liderança visionária e gestonária.

Algumas pessoas têm mais competência para liderar e outros para gerir, enquanto outros unem as duas vertentes. Na escola independentemente de determinados directores carecerem de alguma formação específica, muitos podem ser líderes e aprender a gerir e outros podem ser gestores melhorarem as suas competências de liderança. É o que Zaleznik, Rowe (2001) na sua tese se refere que a liderança gestonária está para os gestores como a liderança visionária está para os líderes” (<http://sobralliderancaemfoco.blogspot.com/2011/12/tipos-de-lideranca.htm>-acessado a 23/05/2017).

d) Liderança Transaccional e Transformacional

Há mais de trinta anos, propôs-se dois modelos de liderança que têm sido abordados em distintos estudos: a liderança transaccional e a liderança transformacional, cujas finalidades circunscreveram-se em identificar as condutas que caracterizam o líder carismático do não carismático (Santos, 2007; Bilhim, 2008).

O líder transaccional, pilota e motiva os seus seguidores em função das metas determinadas, ilustrando a função e os requisitos das actividades; O líder

transformacional, inspira cada um a sobressair as suas conveniências a favor da organização e faz diligências complementares na observância das metas.

Day et al (2000), citados por Santos (2007, p. 30), mencionam que a função do líder transaccional “focalizar-se nos objectivos da organização e ajudar a sua comunidade a reconhecer o que é necessário fazer para os atingir”, e a liderança transformacional estriba-se na disposição dos cooperadores na organização convertendo cada um deles num líder efectivo, levantando os seus graus de firmeza, envolvendo-os na missão da escola, alcançando, por isso, níveis mais elevados de esforço extra, eficácia e satisfação (Santos, 2007).

O líder transformacional no contexto escolar interessa-se com o progresso de cada um de seus professores e agentes educativos, corrigindo o modo como estes percebem as actividades pedagógicas. A pró-atividade do director da escola o faz comportar-se de maneira a motivar seus liderados, estimulando-os a superar seus limites e a pretender conclusões criadoras e estimuladoras para a solução de dificuldades e estando sempre atento às necessidades de seus funcionários.

A liderança transformacional é vista pelos professores na escola como as que inspiram por meio de opiniões e procedimentos e com competências excepcionais para o direccionamento das tarefas.

e) A Liderança Transformacional e Moral

Segundo Flores & El Homrani (2015), ao apostarmos numa liderança onde os directores têm de estimular os professores a actuarem na efectivação dos fins valorativos, importa reconsiderar factores da liderança transformacionais como a influência idealizada atribuída, influência comportamental idealizada, motivação pela inspiração, estimulação intelectual e consideração individualizada, interligados a liderança moral que *“se centra básicamente en el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes, creando condiciones que provocan el cambio en la forma de trabajar a través del carisma, la estimulación intelectual, la creación de itinerários formativos en el centro, la inspiración y la tolerancia psicológica al estrés”* (Álvarez p.19, 2000).

Estas perspectivas de liderança na gestão pedagógica, proporcionam ao director reflectir nas actividades pedagógicas, suas dificuldades diárias, nos modelos pedagógicos

adequados ao contexto, na diversidade metodológica em salas de aulas, nas expectativas de desenvolvimento dos professores, alunos e da comunidade onde a escola está inserida.

No contexto escolar, Bass (1988), citado por Alves (2003), fazem a distinção entre liderança transaccional e transformacional: A primeira chega a ilustrar as expectativas dos professores e alunos, precisar papéis e compensar de forma a atingir os resultados previstos, assegurando gratificações em função do desempenho e os resultados a serem alcançados pelos professores e alunos ou penalizando professores e alunos quando não granjearem as condições desejadas; enquanto que, a liderança transformacional procura transformar os seus seguidores também em líderes motivando-os para que façam mais e melhor do que o previsto, mentalizando-os do interesse e valor dos sistemas e resultados pretendidos, fomentando a superação das conveniências individuais a favor da organização e assim fazer crescer o grau de firmeza e aumentar as necessidades dos seguidores.

Os líderes genuínos ajustam a liderança transformacional com liderança moral. Entretanto, podendo ser mais directivos ou mais participativos. Mas no fundo o que os diferencia é “a capacidade para actuarem de acordo com valores e convicções pessoais profundas, para construírem a credibilidade e conquistarem o respeito e a confiança dos seus colaboradores”. (Cunha et al, 2007 p.312)

Se pretendemos Inovar para mudança precisamos reapostar numa liderança aonde a partida da premissa é a capacidade dos líderes fazerem com que os seus subordinados actuem para a efectivação de objectivos que representem valores correspondentes a motivações, ou seja, reapostando a interligação existente entre as lideranças moral e transformacional que acontece quando os líderes e os seguidores se interessam por objectivos que os conduzam a níveis superiores de motivação e de moralidade, permitindo uma relação de estímulo recíproco entre ambos.

Este modelo foi constituído a partir dos trabalhos efectuados por Bass (1990), que assegura a liderança transformacional, como um tópico popular na liderança das organizações, onde os líderes se definem na relação existente entre líderes e seguidores. Os seguidores sentem confiança, admiração, lealdade e respeito em relação ao líder, revelando motivação para fazer mais por eles, do que inicialmente seria esperado. Assim sendo, o líder pode transformar os seguidores das seguintes formas:

1. Tornando-os a respeito da importância e do valor dos resultados do trabalho.
2. Levando-os a ultrapassar os seus próprios interesses em benefício da organização ou do grupo.
3. Activando as necessidades de mais alto nível que os seguidores possuem.

Bass (1990) dá-nos uma visão de inovação para mudança reapostando na liderança transformacional na perspectiva de influenciar os seguidores, despertando neles fortes emoções e identificando-se com ele, servindo como técnicos, mestres e mentores. Neste contexto podemos perceber que a liderança transformacional pode ser um processo segundo o qual os líderes e seguidores se elevam a um nível de moralidade e motivação aceitável, em ideais e valores como a liberdade, justiça, igualdade, paz, humanismo, contrariando emoções mais básicas como o medo, cobiça, ciúme ou ódio. Os comportamentos básicos deste tipo de liderança são:

1. Influência do ideal: despertar nos seguidores fortes emoções e identificação com o líder.
2. Consideração ao indivíduo: proporcionar apoio, encorajamento e treinamento.
3. Motivação inspiracional: comunicar uma visão atraente, usando símbolos para enfoque do esforço, modelando comportamentos.
4. Estímulo intelectual: aumentar a consciência dos problemas e influenciar os seguidores a ver os problemas numa nova perspectiva.

Pesando no campo da educacional, observa-se como estamos distante de trabalhar essas dimensões no processo de formação de nossos gestores educacionais. Importante também refletir sobre quais as características dos processos educativos que dariam conta de desenvolver essas competências em nossos gestores.

Entendo que, para processos inovadores e sustentáveis, é preciso fortalecer o processo de gestão horizontalizada, estimular soluções bottom-up (de baixo para cima), e fortalecer a confiança entre todos os atores locais envolvidos. As organizações de ensino inovam quando participam do processo de inovação desde sua gênese, quando vêem que a base de conhecimento que dá suporte a esse processo é confiável, e quando há um clima e confiança mútua na organização. Na mesma linha, os pais se comprometem com a inovação quando se sentem envolvidos e ouvidos, e quando

entendem as razões para a mudança. Isso significa que a capacidade dos líderes e decisores políticos para orientar a direção da mudança é essencial no processo.

Sergiovanni (2004), Refere que a escola, ao apresentar particularidades muito próprias, carece de compreensão sendo uma agremiação moral, cuja cúpula está na aproximação dos associados da comunidade. Este autor, ainda ressalta que, a aderência a um projecto, deve suceder pelo reconhecimento com as reflexões, valores e propósitos que a escola prescreve e não por afeição e reprodução da índole e desejos individuais de quem o expõe.

Por isso, se os líderes inovarem para mudança reapostando nas lideranças moral e transformacional devem ter em conta uma visão inspiradora, desenvolver compromissos conjuntos entre a comunidade e a própria instituição; implementar estratégias para alcançar a visão; estabelecer novos valores e suposições na cultura e estrutura da instituição.

f) Liderança distribuída

que se circunscrevem a partir da atribuição das tarefas pedagógicas aos alunos, a criação de grupos de trabalho na sala e fora dela, passando pelos professores constituídos por coordenações até a gestão do topo na escola. Por isso é importante lembrar que as actividades pedagógicas devem ser definidas em harmonia com os objectivos da escola e merecer uma gestão cujo director tenha competências como:

- a) Liderar e administrar as actividades pedagógicas;
- b) Cumprindo e fazendo cumprir os regulamentos e orientações que lhe sejam transmitidas pelas estruturas da educação
- c) Dinamizar e supervisionar, as actividades docente – educativas; (Lei N.º 13/2001).

Ainda segundo Spillane (2005), numa perspectiva distribuída, a liderança é um sistema de ação constituído por três elementos que interagem: líderes, seguidores e o contexto. Estes elementos devem ser compreendidos em conjunto, pois o sistema é mais do que a soma das partes. Assim, a prática da liderança é indissociável de um contexto, é relacional, coletiva, dinâmica, ação concertada, colaborativa e inclusiva, surgindo “e así

la idea de liderazgo distribuido que tiene como principio básico que es un liderazgo compartido portoda la comunidad escolar”. (Spillane, Halverson y Diamond, 2001; 2004; Macbeath, 2005 cit por Cayulef Ojeda, 2007)

Ora, e conforme refere Gronn (2008), seja qual for o futuro reservado à perspectiva da liderança distribuída, até aos dias de hoje, esta contribuiu para melhor compreendermos e avaliarmos o trabalho das organizações, especialmente no contexto académico.

Segundo Cayulef Ojeda (2007),

Uno de los aspectos más importantes de destacar es que este modelo implica un cambio decultura en la escuela, aspecto no menor y clave en los procesos de mejora; esto significa que si al interior de las escuelas no se considera necesario el cambio, por diversas razones desde ladesesperanza aprendida hasta la comodidad de la tradición, cualquier cambio resultará un maquillaje externo que lamentablemente va destinado al fracaso. La mejorase logra en la medida enque serealiza una acción conjunta, debe existir sinergia en las acciones que se establecen como necesarias, con lo cual será vital la generación de equipos de trabajo que no compitanentre sí sino que sedispongan a desarrollar tareas que los conduzca hacia un fin compartido.

Do ponto de vista das influencias da liderança distruída, na perspectiva de Crawford (2005), cit por Cayulef Ojeda (2007), na escola, o director é responsável pela identificação e indicação de metas, fazer um filtro catalisador e criar um ambiente de segurança, a reflexão, a abertura e a cooperação, propor estratégias que facilitem na orientação do processo de ensino por parte dos professores e a aquisição de saberes por parte dos alunos incidindo nas motivações, habilidades e condições na realização de actividades que proporcionam atingir os resultados previamente definidos, tal como se observa nam Figura 10.

La senda indirecta de efectos del Liderazgo Escolar

El Liderazgo Directivo ejerce una influencia indirecta en el aprendizaje de los alumnos, a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones del trabajo de los profesores, que a su vez afectan los resultados de los estudiantes



Figura 10. Liderança distribuída na escola

Fonte Google

Ao estudar a conceitualização relativa a Liderança distribuída podemos apontar dois paradigmas de aperfeiçoamento os quais apreciam-se tal como se refere Lespai (2013 p.54) “1. La Teoría de la Cognición Distribuida. 2. La Teoría de la actividad”.

A concepção de que a teoria de cognição não é nova (Cole y Engerström (2001; A Harris, 2008) citados por Lespai (2013 p.55) tal como inscrevem-se assegurar equivale a: ! El hecho de que las personas se apoyan en computadoras para realizar una gran variedad de tareas cognitivas. ! La influencia del trabajo realizado por Vygotsky a partir de la década de 1920 y publicado tardíamente. !El desacuerdo con la idea de que la cognición ocurre en la mente de un individuo de manera aislada.

Ainda segundo Lespai (2013 p.56) “La cognición distribuida está centrada en la manera como el conocimiento es transmitido entre los actores de un sistema y cómo la información necesaria para cooperar es propagada a través del mismo por estados de representación y artefactos. Los medios por los cuales se propaga, corresponden a representaciones internas y externas”.

A Teoría da Actividade engendra o aperfeiçoamento de sistemas de aprendizagem colaborativa e grupo de trabalho identificando aspectos que descrevem a essência da dificuldade a ser resolvida (Lespai, 2013). Na escola, esta teoría reconhece componentes sociais que são fundamentais e influem na maneira como os professores e outros actores realizam as suas actividades. A sua existência faz menção à análise do trabalho de grupos de professores ou outros actores efectuem, identificando e destacando a dimensão social e colaborativa, em que as actividades pedagógicas têm no contexto escolar.

Como podemos ver, as teorias acima subscritas aludem para o fortalecimento da concepção das tarefas colaborativas da pessoa humana, tanto a realização das actividades cognitivas assim como as inter-relações com outras pessoas, num contexto específico.

g) Liderança contingencial-situacional

A Teoria de Liderança Contingencial enfatiza que não há nada de absoluto nas organizações. Tudo é relativo; tudo depende das variáveis que influenciam nas actividades que essas organizações realizam, demonstrando que a realidade de ontem é a incerteza de hoje.

Podemos destacar 4 modelos de teorias de liderança contingencial tal como se refere Mónica teoria na sua publicação a 30 de Setembro de 2012:

1-Modelo de Fiedler

a) Este modelo propone que los individuos se convierten en líderes no sólo por su personalidad, sino también por varios factores situacionales y por las interacciones entre líderes y miembros de los grupos. Es decir una combinación entre su estilo para interactuar con los demás, la situación en que lo haga y su influencia con los colaboradores.

b) Fiedler creo el cuestionario acerca del trabajo menos aceptado (CMA), cuestionario que mide si una persona se orienta hacia las tareas o hacia las relaciones.

Para ello, estableció tres variantes:

a) Poder otorgado por el puesto: Es el grado en que el poder otorgado por un puesto le permite a un líder conseguir que los miembros del grupo sigan sus instrucciones. Como

puede influir el poder para que los colaboradores acaten lo establecido.

- b) Estructura de las tareas: El grado en que es posible formular claramente las tareas y responsabilizar. Este variable ya la hemos mencionado en otras entradas, la importancia de darles un norte claro a todos los colaboradores.
- c) Relaciones líder-miembros: El grado en que los miembros del grupo se sienten satisfecho con el líder. Esta, se considera la variable más importante y lo considero lógico por todos nos desempeñamos de mejor manera cuando tenemos un líder con actitud, que podamos confiar en él y lo más importante que tengamos una buena relación.

2-Modelo Ruta-Meta

- a) Fue desarrollada por Robert House y es una teoría de las más destacadas.
- b) Esta afirma que un buen líder ayuda a sus seguidores a que alcancen las metas, les brinda la dirección y el apoyo que necesiten. Es decir les muestra el norte pero además les da las herramientas necesarias.

Identifico 4 comportamientos en los líderes:

- i. Líder directivo: Programa el trabajo y presenta como deben hacerlo.
- ii. Líder solitario: Manifiesta el interés por las necesidades de los empleados.
- iii. Líder participativo: Recibe las sugerencias de los empleados.
- iv. Líder orientado hacia los logros: Fija metas desafiantes y espera su mejor desempeño.

3-Modelo del líder y de la participación

- a) Creado por Vroom y Yetton. Este presenta una secuencia de reglas para determinar la forma y la cantidad de participación que un líder debería de aplicar al tomar decisiones de acuerdo con distintos tipos de circunstancias.
- b) Este modelo tiene una limitación por ser complicado para utilizar.

4-Teoría del liderazgo situacional

- a) Desarrollado por Hersey y Blanchard.
- b) El enfoque principal de esta teoría, son los colaboradores, ya que establece que el líder debe adaptar su

estilo de liderazgo a sus seguidores, para que en su estilo se vean reflejados los colaboradores.

c) El estilo se adapta según el desarrollo que tenga el equipo de trabajo. Quiero dejarles este vídeo que explica muy bien de lo que se tratan las teorías de contingencia y además habla de otras teorías igual de interesantes. (<http://monicateoria.blogspot.com/2012/09/teorias-de-las-contingencias-del.html>accesado el 05/05/2017)

Em meados da década de 60, do século XX, Fred Fiedler apresentou a Teoria Contingencial. E, no final deste período, Kenneth Blanchard e Paul Hersey surgiram com o conceito de liderança situacional, introduzindo alterações no modelo de liderança.

Na perspectiva de Tirmizi (2002), o aspecto mais revolucionário da Teoria da Liderança Situacional é a crença de que não há um estilo de liderança que seja melhor do que os restantes, tudo depende da situação. Este estilo de comando gira em torno das pessoas e do ambiente de trabalho, valorizando os indivíduos e as suas emoções mais do que as suas tarefas ou objetivos. As teorias contingenciais da liderança analisam como os factores situacionais alteram a eficácia do comportamento e estilo de liderança de um líder em particular. A assunção é de que nem as características dos líderes e nem o comportamento ou os estilos automaticamente formem líderes. A chave é a adequação entre os estilos de liderança e as situações enfrentadas pelos líderes.

De entre as várias teorias contingências, ainda segundo Tirmizi (2002) as mais importantes são a teoria contingencial de Fiedler (1967), o “Paths goal theory” (Evans, 1970; House, 1971) e o modelo de participação do líder .

A Liderança Situacional na escola destaca-se na medida em que o seu contexto é diversificado, tudo dependendo da situação ou do tipo de actividade a ser realizada. Este estilo de gestão gira em volta dos professores e outros actores educativo e do ambiente escolar e das actividades a serem desenvolvidas, enaltecendo as pessoas e as suas emoções mais do que as suas funções que desenham os objetivos a serem alcançados.

O papel do líder na escola normalmente é formal que circunscreve-se na definição das metas, na planificação, administração do tempo, no treinamento e desenvolvimento de equipas, potencializando as aptidões e encarregando actividades, conservando um ambiente de alta produtividade, em que os professores tenham sua motivação

desenvolvida para a busca e a superação de barreiras, incrementando assim lideranças informais ou situacionais dentro das distintas áreas disciplinares, coordenações ou outros grupos de trabalho, o que contribui para gestão das actividades na escola especificamente as relativas á área pedagógica.

Na escola o líder contingencial permite que os próprios funcionários de forma geral e os professores de forma específica, falem sobre as decisões que afectam os seus objetivos e a forma como efectuam as suas actividades, estimulando a flexibilidade e a responsabilidade. Ele ouve as preocupações dos funcionários, apreendendo o que deve fazer para conservar o incentivo no topo. Por outro lado, já que os professores e outros actores podem revelar a sua concepção na fixação de seus propósitos e nas avaliações de processos, tendem a ser práticos sobre o que pode ou não ser alcançado.

Neste ambiente, as funções das lideranças alteram, passando de uma performance estilo Linha de Frente – em que a liderança define os propósitos e as acções – para um exercício denominado de Facilitador – em que o gestor coordena um processo que faça as adaptações necessárias para o atendimento dos objectivos, em conjunto com a sua equipe. Neste formato, uma das principais características necessárias ao líder é a sua capacidade de trabalhar em e com qualquer grupo.

De acordo com a liderança situacional, não existe um único modo melhor de influência. O estilo de liderança que se deve adotar com indivíduos ou grupos depende do nível de maturidade das pessoas que o líder deseja influenciar.

Para Arnold e Plas (1996), uma gerência qualidade se interessa em usufruir da criatividade e o bom senso que seus funcionários trazem para o trabalho diariamente, pois que, todos têm que ter liberdade para falar sobre qualquer assunto com qualquer pessoa”.

Na Liderança Situacional, para os professores exercerem de modo excelente as tarefas e sentir-se sempre motivados a procurar as melhores estratégias funcionais e focalizados nos objetivos da escola, o director têm que facilitar condições essenciais para a qualidade na realização destas actividades e incrementarem a participação e o envolvimento de todos actores agentes na escola.

h) Liderança participativa e de envolvimento

A participação dos distintos agentes educativos no contexto escolar foi referida no Decreto-lei n.º13/2001 de 31 de Dezembro 2001 sobre o Sistema educativo angolano e vem sendo fortalecida cada vez mais com normais e diplomas, referentes a Gestão dos estabelecimentos públicos de educação. A escola emancipada e democrática que o estado deseja, com responsabilidades neste âmbito, só será concluída se existir um ambiente de real participação por parte de todos e se todos os professores e outros actores educativos tiverem o mesmo comprometimento na realização das actividades pedagógicas e no acto de educar.

Do ponto de vista de conceitualização, “a participação é um instrumento ao serviço do consenso e da cooperação” Lima (2003, p. 113). Enquanto para Barroso (1995, p. 7), a participação “corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão”. Por isso, por definição, a liderança participativa pode ser considerado como um estilo de liderança onde as decisões são feitas com a participação das pessoas que serão afectadas pelas mesmas. Perante estes dois autores, verificamos que o conceito de liderança participativa abrange a realização de actividades de forma colaborativa e um papel interventivo a nível deliberativo.

Distintos conceitos de vários autores sobre participação poderíamos ter em conta na definição da liderança participativa nas organizações e, em particular, no que respeita à organização da escola, no entanto, com maior ou menor abrangência, quase todas podem conduzir-nos na vertente em que a cooperação, o compartilhar as ideologias, o adoptar partido, o pensamento consciente ou o acompanhamento e a colaboração estariam sempre ligados ao conceito deste tipo de liderança.

Na grelha de Blake e Mouton este foco de sentido, do ponto de vista de alinhamento das estratégias que podem ser adoptadas na gestão das actividades pedagógicas dos professores, implica entre outros:

1. Harmonizar os objetivos da escola e os talentos dos professores e outros actores educativos, facilitar recursos para a realização e monitorização dos resultados;
2. Criar condições para a participação efectiva dos professores e outros actores educativos nos processos de

determinação de objetivos, tomada de decisões e trabalho em equipa;

3. Conectar a informação produzida nesses processos participativos com os outros processos da organização; por exemplo, o processo de planeamento, o de gestão dos professores e outros actores educativos e de conhecimento, o de comunicação; e

4. Comunicar consistentemente nas diversas interações para apoiar a emergência de valores culturais mais orientados à participação e que motivem o envolvimento dos professores e outros actores educativos nos processos chave e prioritários da escola.

<https://kmol.pt/artigos/2016/04/02/lideranca-participativa-envolvimento-e-gestao-de-conhecimento/> Acessado a 02/05/2017

Na perspectiva de José de Assis (on jun 19, 2013), o director da escola no desempenho das suas funções enquanto líder participativo deve:

1 – Saber comunicar

A comunicação segura é uma premissa para procriar resultados em qualquer área dentro e fora de qualquer instituição. Um líder que não incrementa sua competência de comunicação não sabe se relacionar com seus empregados. Saber comunicar é a fundamental aptidão de um grande líder e, isto não implica apenas falar é acima de tudo saber ouvir.

Se o director de uma escola saber ouvir seu colectivo de trabalhadores, saber reservar um tempo para compreende-los, dificilmente haverá falhas e ele terá muita possibilidade de conquistar pensamentos inovadores. O director da escola tem a responsabilidade de fomentar o potencial de cada actor educativo na escola para a obtenção de resultados satisfatório.

2 – Informação abrangente para todos actores na escola.

O director na escola deve criar e alimentar uma corrente estratégica de informações. Os professores e outros actores na escola devem ser informados dos distintas causas que influem suas actividades lectivas no dia-a-dia. Os directores que limitam informação alimentam climas de retraimento e ignorância, amontoa tarefas que poderiam levemente ser encarregadas e impedem a fluência e o progresso e o sucesso da própria escola.

A competência de informação que o director deve possuir sobre o que acontece na escola e não só, sobre os processos que envolvem as actividades pedagógicas dos professores e toda rede de trabalho na instituição, isto vai proporcionar aos

professores e outros actores educativos de sentir a necessidade de cooperar para alavancar os resultados da escola.

3 – Proporcione o feedback na escola.

Dentre as características básicas de um bom líder, saber proliferar o feedback é uma das mais consideradas, pois grande parte do processo informacional é mediante os feedbacks, tanto positivo quanto negativo.

É indispensável que o director saiba reconhecer os funcionários da escola pelo que cada um faz, ser parabenizado pelo sucesso no exercício das suas actividades sejam pedagógicas ou administrativas, receber um elogio no final das actividades bem executadas, ter o reconhecimento da concorrência por uma concepção inovadora, pois que pode ser um elemento fundamental na motivação no ambiente escolar.

O feedbacks na escola é importante e principalmente se for colectivo! Isso faz com que o professor se sinta proveitoso e o estimula a aplicar cada vez mais de seu potencial em suas actividades e na colaboração com os demais.

E não só de aplausos coabita o feedback. Saber informar ao professor ou outro actor educativo na escola sobre os seus erros e as possíveis áreas de melhoria também é uma forma eficaz liderar. Se o profissional não for alertado sobre o erro, as chances de continuar a cometê-los serão exponenciais. Por isso é importante observar e saber quem é este colaborador e porque ele está errando. Às vezes o ambiente não está favorável ou os recursos disponíveis para executar tal tarefa são inadequados.

4 – Lidere por valores e inspire com exemplo

Ser líder na exige de forma dianteira trazer consigo valores colectivos acima de qualidades pessoais. Para isso, compreender e partilhar os valores da escola é indispensável. E não importa anunciar valores e aguardar que os empregados os adotem. É necessário que o o líder seja claro e aclare o que cada um deles representa para a escola e como engendrar acções direccionadas a eles. Quanto mais direccionada for sua comunicação, mais eficaz e participativa será a gestão. Na liderança participativa, liderar é compartilhar valores e é através desses valores que os resultados aparecem.

O líder deve comprometa-se com os seus professores e funcionários administrativo e os fazer com eles também se comprometam também com os resultados da escola. O líder deve ser são direccionador para que os seus colaboradores sigam os trilhos dessa liderança. Então, antes de o líder cobrar comprometimento, procure dar o melhor de si e ser um líder comprometido. O exemplo é, sem dúvida, a melhor forma de cativar e trazer pessoas para si e as suas acções são o que conduz os resultados da escola.

5 – Distribua a liderança delegando responsabilidades

O líder deve consciencializar todos actores que ninguém nasceu líder. Por ele deve ampliar os olhares e compreender que liderança não é um dom, mas uma habilidade. Todos actores educativos na escola podem se tornar líderes. Olhar fora do baú e difundir liderança como compartilhamento é importar um sentido para a sua função de piloto, exercitando e afeiçoando líderes internos activos que ajudarão cada vez mais para a solidificação das actividades na escola. É indispensável compreender a liderança como um processo de negociação para que o colectivo por sua vez, recompensa com resultados.

<http://www.ideiademarketing.com.br/2013/06/19/-acessado> 02/05/2017

O envolvimento a participação implicam o comprometimento e a relação emotiva dos professores e outros actores educativos na escola com as actividades que realizam. Este é uma condição chave na realização e materialização das estratégias, e particularmente aquelas adoptadas na gestão das actividades pedagógicas dos professores.

2.3.4- Liderança educativa.

Actualmente com as velozes e imutáveis transformações, a penhor de uma réplica equilibrada diante dos recentes reptos, parece estar na edificação de lideranças que no seio da administração escolar trabalhem como principais variáveis da acção escolar. Diversos estudos têm crescido na perspectiva de eficiência e de benfeitoria das escolas fortalecendo a utilidade da liderança educativa como um dos factores essenciais no seu progresso.

Impõe-se desta feita, na perspectiva de Stewart (2006), para a liderança e a gestão educativas, dirigentes com aptidões e saberes técnicos, implicados e idóneos para responder às necessidades cada vez mais intrincadas da sociedade. A luz de (Carapeto & Fonseca, 2006), a liderança educativa, actualmente persiste no seu papel como elemento indispensável na diligência de modernização e aperfeiçoamento, apesar de a era do saber, reformar a sua utilidade, impondo-lhe mutações de cunho subjacente à sua eficiência.

Para Deming (2000), Estas metamorfoses de liderança neste caso a educativa, acontecem sob orientação de um líder que, para além de possuir o saber, deve ter personalidade e a capacidade de persuadir, formar e aconselhar. Independentemente

disto, convém ressaltar que a liderança educativa nas escolas é inevitavelmente distinta da liderança em outros âmbitos, pois que reconhecermos especificidades organizacionais da escola que a distinguem de outras instituições, apesar de depender dos paradigmas de investigação organizacionais acarretados de outros contextos (Costa, 2000).

As escolas, na visão de Sergiovanni (2004), compartilham, juntamente as outras instituições condições comuns de gestão que certifiquem a execução de finalidades organizacionais elementares e preparam respostas às políticas que gerem uma determinada comunidade. Desta feita, as especificidades da organização escolar encontram-se directamente atadas à originalidade da sua missão, a missão principalmente pedagógica e educativa, (Costa 2000).

A liderança educativa concede ao director de escola a faculdade de propagar a sua actividade evitando se confinar à área administrativa. O líder, desta feita, torna-se o promotor do processo de crescimento e de modificação, pelo qual a escola, deve ser cada vez mais dinâmica – a gestão das práticas pedagógicas dos professores.

A liderança educativa impulsiona a razão de crescimento do homem e das suas normas civis no âmbito escolar (Lück, 2009), pois que o exercício da mesma permite a transição da direcção assente no estabelecido formalmente para a criatividade, a inovação, a resolução de problemas, aprendizagem da vida organizacional da escola. Assim sendo, o líder escolar, ao garantir uma abertura constante para aprendizagem, espelha sobre a prática e a forma de incrementar os actores envolvidos e a própria instituição. A sua função vai para além da capacidade que ele pode ter para dar soluções tecnicamente exactas as dificuldades da escola, tendo em conta os princípios e valores, crenças e carências da sociedade onde ela está inserida.

Neste âmbito, Formosinho et al. (2000), mencionam que em contexto escolar, um líder implacável, despótico, incompreensível e repulsivo a contendas pode provocar uma disposição reactiva, quando deveria ter a obrigação de encontrar uma postura proactiva por parte dos docentes. Desta maneira, os professores tendem a revelar-se em cumprir os formalismos previamente determinados, só para encantar o líder mas não aderem à ideias que se distribuem.

Nesta optica, se contesta tal como Luck (2009) referia que a legalidade em designar a liderança como influência usada sobre o desempenho de outros como apoio da função que se desempenha, pois que isso pode revelar manipulação e verificação. Mas, o que se pretende é uma acção de liderança, que pressuponha uma “influência orientadora, estimuladora, motivadora, inspiradora e consciencializadora” (Luck, 2009 p. 55). Por isso torna-se necessário diferenciar o poder que é exercido na base de um cargo que se ocupa, daquele que é legitimado pelos seguidores, (Jesuino, 2005).

É preciso considerar que “líder é aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer autoridade estatutária, porque consegue ser aceite e respeitado, unindo e representando o grupo na realização dos anseios comuns” (Luck 2009 p.39).

Formosinho et al. (2000), mencionam que apesar de tudo, no âmbito escolar se fale de líder no singular este é apenas quem representa a instituição, na medida em que a liderança pode emergir de um docente ou coordenador tendo em conta o contexto e as particulares pessoais. Eles realçam, neste âmbito, que “o contexto de trabalho dos professores não é hierarquizado como outros” (2000 p. 131). Nesta perspectiva, a liderança empenha-se na mobilização das pessoas pela causa na execução de todas as tarefas com as quais se identificam e constitui um incentivo que adversa os parâmetros resistentes de exercício e desenvolve a criatividade e a diligência no labor, fomentando novas formas de actuação e desenvolvendo novas formas de execução, (Luck, 2009).

O sucesso da escola tal como aponta (Fullan, 2003), depende da determinação dos valores e das condições para administrar as pressões e os conflitos a que os líderes estão submetidos todos os dias. Assim sendo, o estilo de liderança é um dos distintivos estruturais que está estreitamente aliada à eficiência das instituições escolares e fundamentada em factores como as da concordância e da qualidade, (Revez, 2004).

Ainda (Revez, 2004 p. 101), menciona que todos os estudos sobre “la gestión de calidad destacan el papel clave de la dirección, entendida más como liderazgo que como jefatura, en la mejora de las organizaciones”.

Nesta perspectiva, as escolas precisam, como assegura Sergiovanni (2004), de lideranças exclusivas, pois que elas são lugares peculiares. A questão que se coloca sobre a liderança escolar, assim a sustenta Barroso (1996), é de efectuar práticas pedagógicas reformadoras aliadas ao exercício democrático, nas organizações,

produzindo unanimidade entre coerências e conveniências com os pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos e outros que transportem um comprometimento quanto à essência e estruturação dos aspectos educativo que a escola deve acautelar para os seus alunos.

Santos (2007), quanto aos líderes, adiciona que eles não devem cingir-se a simples executores do procedimentos administrativos escolares, antes pelo contrário procurar tornarem-se profissionais e remir-se como estratégia do convite, e não do comando na medida em que as relações éticas nunca podem ser dominadas pela hierarquia ou negociadas pelas imputações, mas geridas do ponto vista de acção com vista a anuência dos seus encargos; pois a liderança escolar subsiste na competência de guiar e dirigir a aprendizagem na labuta”. (Luck, 2009).

2.4-FUNÇÕES DE LIDERANÇA NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

As funções de liderança na gestão pedagógica dos professores circunscrevem-se no incentivo partilhado em distintos campos de acção no contexto escolar, nascendo um clima propício as actividades educativas, que enaltece os diversos habilidades e fazer compreender e assumir novas responsabilidades.

Na perspectiva de (Monteiro & Queirós, 1997), o comportamento de liderança na gestão das actividades pedagógicas dos professores compreende variadas funções. Queremos considerar seis funções neste âmbito:

1. Definir os objectivos na gestão das actividades pedagógicas dos professores determinando balizas, identificando e clarificando as tarefas que deverão ser reconsideradas periodicamente.
2. Definir os níveis de realização das actividades pedagógicas dos professores.
3. Planificar recursos (humanos, financeiros, materiais e temporais), considerando as diferentes escolhas e opiniões idéias e sugestões de todos e decidindo prioridades.
4. Reunir regularmente com os professores para dar a conhecer o plano de actividades a serem realizadas, fornecer informações necessárias, explicar as decisões e comunicar os resultados obtidos.
5. Orientar e apoiar todo trabalho didactico pedagógico dos professores, incentivando-os e motivando-os para um bom desempenho. É importante que o director no seu comportamento e na forma como lidera e gere as actividades pedagógicas dos professores se tenha em conta a mediação de conflitos, a conciliação de pontos de vista, o aconselhamento, o aproveitamento de capacidades pessoas e incutir disciplina, garantir um bom ritmo de trabalho assim como fomentar o trabalho de equipa.
6. Avaliar o rendimento das actividades, os objectivos e os resultados preconizados inicialmente, reformulá-los se necessário, aprender com os erros, reestruturar o trabalho se revelar desajustamentos.

Neste âmbito, Luck (2001) refere que as estratégias de liderança podem ser empregues em três modelos de perfis de líder encontrados nos gestores escolares, e estes caracterizar o seu papel na gestão das actividades pedagógicas dos professores e foram designados através de factores assim nomeados:

1. Liderança Pedagógica;
- 2– Liderança Organizacional;
- 3– Liderança Relacional.

A liderança pedagógica é incorporada por um baluarte de correlações entre as actividades de direcção e acompanhamento da planificação escolar, assistência as aulas e orientação pedagógica dos professores; promoção de encontros pedagógicos e direcção dos professores na produção de projectos escolares e deveres escolares.

A liderança organizacional tem o desígnio de outorgar suporte as actividades quotidianas e administrativas do professor que podem circunscreverem-se na elaboração de relatórios, atas, planilhas, planificação de aulas, lançamento de notas.

A liderança relacional está ligada às actividades que obrigam a assistência do Director no quotidiano escolar, no atendimento dos alunos, pais e professores.

As estratégias de liderança na escola do ponto de vista de funções, afectam “a eficácia do ensino e indica a necessidade de valorização da dimensão pedagógica num contexto caracterizado por princípios de descentralização - desconcentração” (Polon, 2011, p.16). Esta óptica esclarece com coerência a necessidade que as escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário têm de se autonomizar com vista a edificação da gestão democrática e participativa com qualidade do ensino - aprendizagem.

CAPÍTULO III - GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

CAPÍTULO III - GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

3.1-ASPECTOS HISTÓRICOS DE GESTÃO ENRAIZADOS NO CONTEXTO ESCOLAR

As palavras "administração" e "gestão" são empregues, em bibliografia educativa, em alguns casos como sinónimos, noutros como divergentes, Canavarro (2005). Neste trabalho de pesquisa, a gestão é tida como uma enunciação mais vasta da noção de administração, que se resume no transporte dos propósitos de um empreendimento, para conseguir os objectivos preconizados num contexto escolar.

A Historia, prevê que a noção de administração provém dos alicerces da Teoria Geral da Administração (enunciada por Canavarro, 2005), caracterizada por meio de três concepções:

1. A administração científica de Frederick W. Taylor,
2. A administração geral de Henri Fayol
3. A administração burocrática da racionalidade de Max Weber.

Esses conceitos constituíram-se bastantes influentes à organização da administração, com vista a atender as necessidades de gestão e controle das condições materiais e papel do trabalho.

Ainda Canavarro (2005), declara com nitidez, o desenvolvimento da teoria de administração, nas distintas fases de constituição das escolas desde a tradicional onde predominava a concepção de que aos professores cabia o cumprimento, sem controvérsias, o que os Directores (superiores) determinavam, sem diligência de efectuar as actividades pedagógicas de outra forma.

O surgimento da concepção estruturalista da escola que define certo desenvolvimento do conceito de Taylor, explora uma visão mais humana, enfatizando a necessidade de se estabelecer boas relações no meio laboral e seguir uma administração mais participativa onde as pessoas envolvidas têm um papel mais dinâmico, contudo, não consegue romper em definitivo o princípio base da administração - a autoridade.

O mesmo autor destaca a terceira concepção que está ligada a administração burocrática, que possui uma estrutura organizacional e princípios comportamentais sólidos, prevendo a concentração das condições materiais no cargo de Director, constituindo as incumbências aos professores tendo em conta o princípio hierárquico e definindo regras e normas técnicas para organizar o cumprimento de cada um.

Estas concepções serviram de sustentação no aperfeiçoamento das organizações administrativas em todos os anéis da sociedade e especificamente no âmbito educativo onde agregou, de certa maneira os princípios da administração arremessados por diversas teorias e escolas administrativas.

A predominância das três concepções, influenciou o modelo de administração científica adoptando - se numa estrutura centralizada, hierarquizada, sujeita a estatutos inflexíveis e a práticas implacáveis nos sistemas educativos e nas escolas. Diante deste modelo, o director da escola, passa a ser o delegado da lei e da ordem, encarregado a supervisionar e verificar a forma como as actividades podem ser executadas cuja última palavra na tomada de deliberações cabe a ele.

Na perspectiva de Dias Reinaldo et ai. (2003 p.66), a “Teoria Comportamental baseia - se nas novas propostas sobre a causa humana”, para tal o administrador necessitava do domínio de mecanismos motivacionais para conduzir de forma ajustada as pessoas.

Os conceitos clássicos da administração são importantes para orientar o trabalho dos administradores escolares. Todavia, são insuficientes, pois não tem em conta as especificidades e complexidades da escola. Donde, a administração escolar se restringe aos aspectos puramente administrativos, burocráticos e instrumentais, distanciando-se das discussões que envolvem as actividades pedagógicas dos professores. Foi a partir daí que a terminologia “gestão” foi introduzida pelas teorias das organizações, e pela significação elementar cingindo-se à administração dos recursos, partindo das profundas modificações que se verificaram na estruturação das organizações de um modo geral e das escolas de forma específica, surgindo distintas modalidades de processos de gestão em conformidade com as finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos, alargando-se para uma visão sistémica.

3.2-REFERENCIAS CONCEITUAIS DE GESTÃO

Nos anos 80, pesquisadores como é o caso de Paro (2001), admitiram outra concepção de administração escolar, numa perspectiva de contraste a noção de administração escolar tradicional, procurando mudar a nomenclatura de administração para Gestão, onde o vocábulo “gestão” permitiria subjugar a focagem circunscrita de administração, de maneira a que as dificuldades educativas que são complexas, mereçam uma vista integral e abrangente, acções estruturadas, activas e participativas, caracterizando concepções recentes e constituindo-se numa bússola escolar, (Luck, 2005).

Neste horizonte a gestão renova a noção de administração escolar, dando-lhe um outro sentido, como a da democratização das instituições escolares por meio da participação impulsionante dos professores e todos aqueles envolvidos directamente no sistema de instrução e de disciplinado, nas deliberações e na competência que se deve ter para replicar as circunstâncias de percurso.

Muito antes, Luck (2000), enunciou que a noção de gestão subjuga o de administração escolar visto que a primeira se apresenta de forma abrangente na feitura do projecto pedagógico, na distribuição de responsabilidades efectuada pela tomada de decisões e na relações interpessoais, na medida em que a escola é considerada a unidade social que prescreve o desempenho do gestor para dirigir o empenho de todos os actores envolvidos e os destinos da mesma, com vista atingir os objectivos delineamentos previamente.

Os pressupostos administrativos são relevantes, mas importa adapta-los e introduzi-los num sistema integral de gestão da escola, pois que, “têm como função fornecer o apoio necessário ao trabalho docente, abrangendo as actividades de secretaria, serviços gerais, actividades de limpeza e de conservação, administração do espaço físico e financeiro”, (Libâneo, 2002 p. 348).

É por isso que, o Organigrama das Escolas do Primeiro Ciclos do Ensino Secundário em Angola antevê a presença de um Director Administrativo para atender a tarefas e acções ligadas principalmente a administração.

A gestão é “ um processo que permite a obtenção de resultados (bens ou serviços) com o esforço dos outros. Esta deve incidir sobre as pessoas, recursos, processos e

resultados, promovendo acções recíprocas e orientando o sistema no seu conjunto ” (Teixeira, 2005 p. 56).

A gestão pode compreender um conjunto de actividades e funções que pretendem acautelar eficazmente todos os recursos disponibilizados pela organização, com vista a atingir os objectivos estabelecidos previamente”, mas que Drucker (2004), define a gestão como a utilização sistemática e metódica do saber ao saber.

A definição de Teixeira (2005), nos possibilita referir que a gestão é um sistema funcional que põe em acção o processo organizacional através de vários procedimentos percorrendo determinados resultados. Porém, para Drucker (2004), a gestão vai para além das normas e produtos, pois para atingi-los é indispensável o saber, o saber fazer e saber ser.

3.3- A GESTÃO ESCOLAR

Baseando-se nas perspectivas de Drucker (2004) e Teixeira (2005), Dourado (2006 p.293) considera, a gestão escolar como “a maneira de estruturar a funcionabilidade da escola na visão política, administrativa, financeira, tecnológica, cultural e pedagógica, dando clareza às actividades, permitindo ao colectivo escolar a obtenção de saberes, experiências, concepções num decurso que resume-se em aprender, criar, conversar, edificar, modificar e ensinar”.

Por isso, Libâneo, definiu a gestão escolar como um “conjunto de normas, directrizes, acções e procedimentos que asseguram a racionalização de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento das pessoas” (Libâneo, et ai; 2002 p.293).

Luck (2000), aporta a mesma questão validando as concepções de Libâneo, Dourado e Drucker, que a gestão escolar tem como propósito a melhoria, a estruturação, recrutamento e a articulação de todas as condições materiais e humanas indispensáveis para acautelar o progresso das normas socioeducativas das escolas, assim como, impulsionar uma aprendizagem efectiva por parte dos alunos, convertendo-os em indivíduos aptos de defrontar de forma apropriada as apostas que o mundo globalizado os colocam.

Ressalta-se aqui as opiniões de Luck e Libâneo por desfrutarem ideias homeótopas sobre gestão no que tange os recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, incrementando actividades recíprocas sem descurar a orientação do sistema na íntegra, na medida em que, a gestão escolar de qualidade é uma metodologia indispensável no fomento de actividades pedagógicas eficazes dos professores e de uma educação de qualidade.

Neste contexto a gestão, depreende-se como um conjunto de preceitos e acções dispostos à melhoria das condições da escola, que estimula a concretização dos objectivos e a aquisição de competencias, melhorando o clima motivacional, a participação de todos nas actividades escolares, o sucesso na gestão das actividades pedagógicas e a realização pessoal dos professores, assim como a obtenção dos saberes por parte dos alunos.

Olhando pelos pressupostos transcritos acima por Luck e Libâneo, nesta pesquisa, consentimos com as suas ideias olhando pela vastidão que a gestão escolar possui tendo como finalidade erguer a organização educativa, melhorar a gestão das actividades pedagógicas dos professores, recrutar e articular todos os recursos materiais e humanos necessários para acautelar a aprendizagem eficaz dos alunos, com vista o aperfeiçoamento de competências.

Todas as possibilidades instrutivas e educativas que facilitam os alunos na aquisição de competências para entender a vida, a sociedade e a si mesmos devem ser brindadas pela escola, implicando que esta se torne numa organização autónoma, com imputações pelos frutos na execução do seu objectivo formativo, promovendo sistemas participativos e democráticos, com vista a responsabilização de todos os actores intervenientes no processo educativo, distribuindo o tempo escolar, flexibilizando o seu uso, incrementando-se o uso efectivo da informação existente na escola.

Para chegar aos resultados desejados, é imprescindível que o gestor seja planificador, orientador de rotinas estáticas, para garantir uma dinâmica que garanta o rendimento dos objectivos. Trata-se de assumir uma relação de mobilizador e de coordenador dos processos e de actividades pedagógicas dos professores, a partir da articulação de interesses, necessidades e demandas dos diferentes elementos educativos, delegando funções para favorecer uma real participação dos integrantes da comunidade educativa.

Assim sendo, os integrantes delas serão responsáveis pelos resultados, constituindo-se modelos de acções, cujo proposito é a descentralização de decisões e a desburocratização para que os integrantes e participantes se sintam protagonistas das mudanças na escola.

É nesta perspectiva em que a gestão da escola deve se estabelecer, concebendo mecanismos e estratégias para resolver efectivamente as dificuldades e os obstáculos diários na gestão das actividades pedagógicas dos professores. Por isso é indispensável a distribuição e atribuição de responsabilidades individuais ou em grupos para a execução de actividades e funções, de maneira descentralizadas e participativas.

3.4-A GESTÃO ESCOLAR NA BASE DE ALGUMAS TEORIAS

As controvérsias reactivas as teorias das instituições sobretudo as escolares hoje, é latente, na medida em que a funcionabilidade das organizações escolares faculta a percepção de tudo que ocorre nelas. Em seguida apresentamos de forma descritiva algumas teorias:

3.4.1-Teoria x e a teoria y

As Teorias X (gestão autocrática) e Y (gestão participativa) de Douglas Mcgregor citado por Drucker, (1995), pretendem destacar dois conceitos adversos sobre as preocupações organizacionais condicionando o ser humano e a modalidade de gestão que se circunscreve na força de trabalho em instituições.

A Teoria X (gestão autocrática), para a escola, transparece a ideia de que os professores não estimam o trabalho, salvo que sejam forçados a fazê-lo, negando a presença de um potencial na realização das suas actividades pedagógicas. Ainda essa concepção considera os professores como desleixadas, prematuras e que carecem de controlo, tudo isso influenciado pela falta de motivação, encarando as actividades como mal inevitável para auferir dinheiro.

A Teoria Y (gestão participativa), sustenta que os professores que são a força de trabalho na escola têm auto - realização no labor e que acatam melhor as suas tarefas se não forem espiadas por terceiros. Esta teoria afronta as escolas a inovar na gestão dos recursos humanos e prescreve que os professores e outros actores educativos, têm uma carência psicológica de labutar e desejam a realização não só das actividades mas acima de tudo profissional e a responsabilidade.

3.4.2-A teoria da burocracia

Para Teixeira (1998), a teoria da burocracia intervém como opção às teorias nomeadamente à da administração científica e à das relações humanas, por ter havido consciência de que estas não davam réplicas as dificuldades globais de administração das organizações.

Neste contexto podemos considerar uma escola como organização burocrática aquela que se prende a estatutos para alegar a sua própria ineficiência; que é incapaz de aceitar a mudança e menos ainda a inovação, que não dá respostas às necessidades de todos professores e actores educativos e nem sequer tem em conta as suas aspirações.

Esta teoria impõe e nega a escola e os professores determinada autonomia, na medida em que só deve subordinação aos superiores (Directores) no âmbito das competências que lhe são conferidas, não tendo o seu superior poder arbitrário sobre ele, o que dificultando o seu favoritismo no preenchimento de vagas e ascensões na escola.

Ainda, na perspectiva de Teixeira (1998), a burocracia possui muitas vantagens que consistem na “eficácia técnica, precisão, rapidez, controlo, continuidade, discipinação e rentabilidade”. Mas em contrapartida, a burocracia têm também muitas desvantagens:

- 1-Cria hábito inibindo atitudes propensas a outros problemas;
- 2- As normas previamente determinadas são inflexíveis em dar resposta a situações imprevisíveis;
- 3- Recorre à impessoalidade gerando brigas com o público
- 4- Gera um espírito institucional que leva os funcionarios a resguardar mais os interesses da gestão do topo que os interesses dos utentes ou da própria organização.

A escola angolana inequivocamente é caracterizada por muitas destas desvantagens burocráticas impressionadas por regras estabelecidas centralmente, sobre os processos de avaliação dos alunos, o princípio escolar definido centralmente e de modo uniforme para todas as escolas, todas as turmas e em todo o país e o modo como se processa o

recrutamento do pessoal docente, tão-somente por concurso de exame de selecção em que os de melhor classificação são seleccionados da nota mais alta a mais baixa.

3.4.3-Teoria das relações humanas e a escola

Teixeira, 1998 p.19), influenciado pela teoria das relações humanas que surge com o trabalho de pesquisa efectuado por Mayo, “inserindo no campo do estudo das organizações componentes recentes e proeminentes pela preponderância que têm sobre a organização” resumindo-se nos seguintes pontos:

- 1 - O professor visto como operário na escola é menos como ser individual do que como ser social, inserido num grupo;
- 2 - O realce passa da função para o professor já que se acredita que o seu grau de produção depende do seu contentamento e que esta decorre da incorporação obtida na escola;
- 3 - O Professor tido como operário move-se mais por necessidade de autenticação social do que por favores materiais;
- 4 - A gestão não pode ignorar que dentro da estrutura estão diversos sub - grupos.

No interiormente da escola como estrutura formal existem estruturas informais, ou seja a depreensão da presença de um sistema informal, por vezes potente, é um dos auxílios que a concepção das relações humanas dá à percepção do que acontece nas organizações.

Toda a estrutura institucional, ao transpor a indiferenciação entre os seus membros, estatutos e papéis, vai integrar diversos sub - grupos dele. Este reconhecimento explica-se na estrutura organizacional da escola do ensino secundário, quando o conselho directivo da escola passa a integrar representantes dos três sub - grupos que coabitam na escola: os professores, os trabalhadores não docentes e os alunos.

A socialização dos professores, os trabalhadores não docentes e os alunos tornam-se um elemento importante para realização de cada um e para a eficácia do seu

trabalho. Isto é, o gestor busca no meio do colectivo os líderes naturais de cada sub-grupo e procura encontrar um acordo com vista obter um determinado resultado, como é o caso da motivação, visto que os professores, os trabalhadores não docentes e os alunos são motivados por necessidade de reconhecimento social do que por benefícios materiais.

Tudo que ficou dito, prescreve a orientação de que a teoria das relações humanas, aponta como, em termos pedagógicos, se executou a transição do ensino centrado nos programas e nos objectivos ao ensino centrado na aprendizagem e competência dos alunos.

3.4.4-A teoria z e a escola

Na teoria Z, Teixeira (1998), procura descortinar os riscos da gestão nipónica que podem resistir numa cultura ocidental e também em instituições escolares. Às empresas ou as escolas podem ser competentes de albergar esses traços, desenvolvendo-se cada vez mais, para além daqueles aspectos que os podem caracterizar tais como:

1. -A vagarosidade do sistema de avaliação e de ascensão do pessoal.
2. -As carreiras qualificadas por determinados erros nos distintos afazeres que possibilitam aos trabalhadores um conhecimento profundo da empresa ou escola como é o caso.
3. -A circulação da informação.
4. -A importância que é dada ao progresso da filosofia ou cultura da empresa ou escola.
5. -As tomadas de decisões através de processos participativos.

Assim, face à abordagem feita por este teórico, consideramos aplicáveis a teoria Y (gestão participativa), e a teoria das relações humanas que, juntamente, vão agregando os contributos temporais prévios para o progresso das duas teorias organizacionais que podem ajudar na estrutura, administração e funcionamento da organização escolar com vista a análise da realidade do pensamento organizacional e o pensamento pedagógico. Essas teorias, apoiam pontos convergentes, o que facilita a

gestão assente no modelo democrático soluções para a melhoria dos processos de gestão institucional.

Assim, esse processo estrutural dá particular ponderação às pessoas e aos sistemas. A organização será, portanto, mais rica quanto melhor for a preparação dos seus professores e trabalhadores de um modo geral. Por isso, as teorias que dão conhecimentos e competências aos colaboradores, devem ser encarada em termos de investimento e não como um custo. Actualmente as organizações estão em permanente estado de mudança, já que estão inseridas num meio global e mutável por acção dos competidores das novas tecnologias, das dinâmicas sociais, políticas e económicas, e a escola não está de fora.

Neste âmbito, Libâneo (2005), aponta que as particularidades essenciais de cada conceito organizacional e gestão escolar adoptam distintas circunstâncias, em função das objectivos sociais e políticas da educação em relação à sociedade e a formação de alunos. Por isso, Libâneo (2005), estrutura as teorias de gestão escolar mediante cinco (5) categorias tal como espelha a Tabela 11.

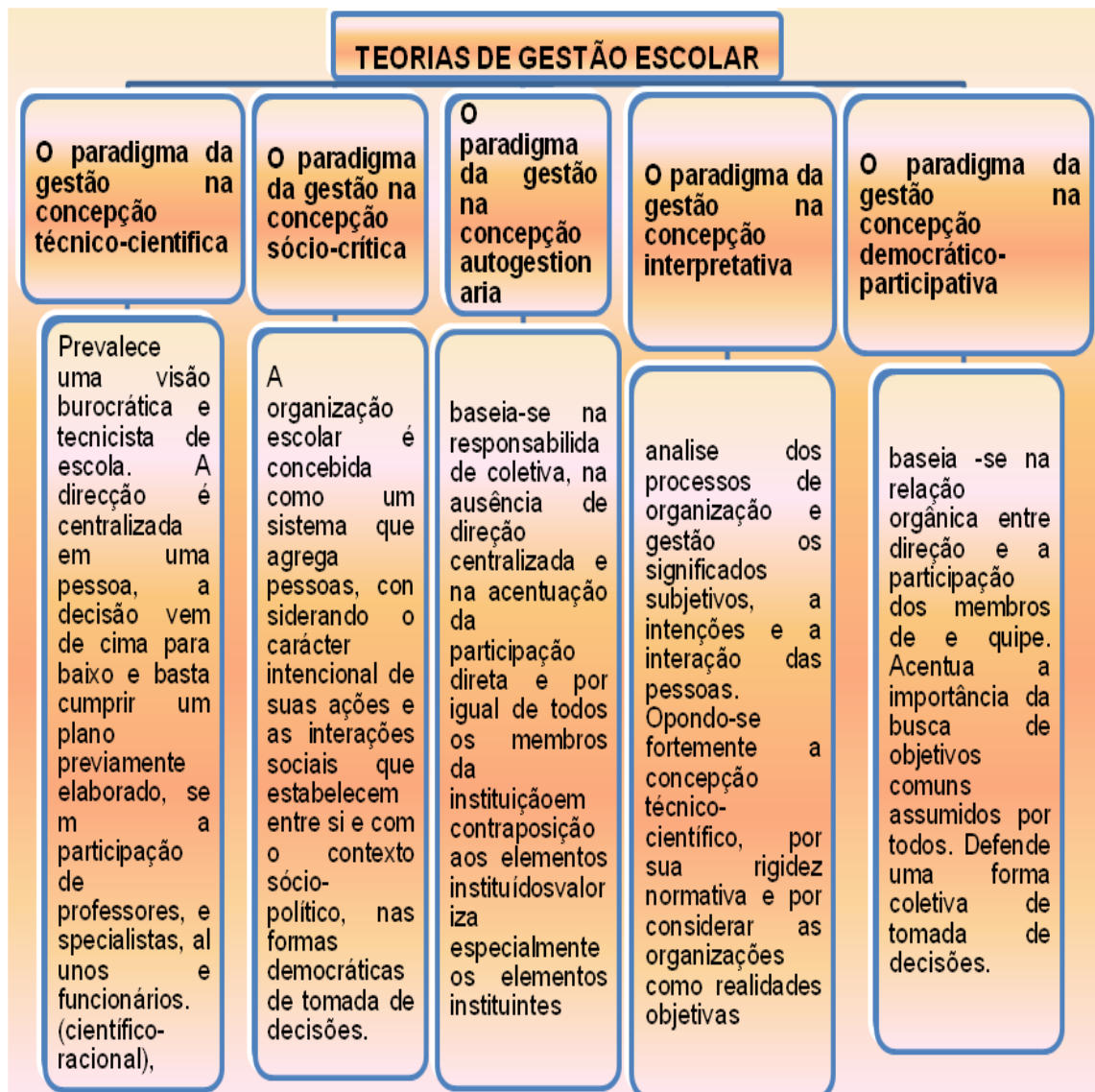


Figura 11. Teorias de Gestão escolar (Elaboração própria)

3.5- FUNÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar abrange todas as actividades do estabelecimento. Ela é responsável, em acautelar a estruturação e aperfeiçoamento dos programas e propósitos produzidos pela mesma através de seu gestor. Para Brito, (1999 p.35), a Gestão escolar passa em “governa-la numa perspectiva da sistemática inventariação dos seus problemas, accionando todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a resolução e satisfação dos seus anseio, necessidades e projectos, com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos”.

A Gestão escolar, considerando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a missão de produzir e efectuar a proposta pedagógica da escola, gerir os recursos humanos, materiais e financeiros, confirmando a execução dos horarios lesivos, velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente e abastecer recursos para as actividades pedagógicas dos professores o processo de aprendizagem por parte dos alunos;

A Gestão escolar relaciona-se com as famílias e comunidade, desenvolvendo praxes de envolvimento da sociedade na vida da escola, estabelecendo uma ponte de comunicação com os pais e encarregados de educação sobre a assiduidade, pontualidade e o aproveitamento dos alunos, assim como sobre a produção de sua proposta pedagógica

A Gestão escolar na Escola do Primerio Ciclo do Ensino Secundário em Angola, é qualificada em duas áreas, a gestão pedagógica e a administrativa esta que é responsável também pela gestao financeira, funcional e dos espaços, que trabalham de forma interligadas.

Tal como espelha a Tabela 3. adaptada das concepções de Brito (1999, cit por Gaspar & Diogo, 2012), a Gestão escolar possui as seguintes funções:

Tabela 3
Funções Da Gestão Escolar

FUNÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR		
GESTÃO PEDAGÓGICA	GESTÃO ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA	GESTÃO FUNCIONAL E DOS ESPAÇOS
1-Enquadrar todas as actividades, projectos , recursos, órgãos e serviços directamente relacionados com o ensino e a educação, assim como questões ligadas as relações interpessoais, métodos de ensino, processo de ensino aprendizagem, actividades curriculares, de apoio pedagógico a alunos com dificuldades de aprendizagem, de complemento curricular, problemas disciplinares, direcção de turma e tutoria dos alunos, avaliação escolar (Dos professores, dos alunos, dos processos, dos materiais, da escola como instituição), plano de formação contínua dos professores e do pessoal não docente.	1-Gestão dos orçamentos circuncritos na aplicação racional de verbas para a gestão dos espaços, gestão pedagógica, para manutenção e gestão administrativa. 2-Gestão de recursos humanos e materiais inventariando as necessidades da escola do ponto de vista humano e material valorizando-os e potenciando-os. 3-Angariação e gestão de recursos financeiros, estabelecendo protocolos, acordos, relações informais assim como promover, vender serviços, angariar subsídios e receitas	1-Preservar a qualidade dos espaços e dos equipamentos, prevendo tipo e número de utilizadores, responsabilizando os utentes pelos espaços e manter a qualidade dos mesmo. 2-Qualificar os espeços do ponto de vista de embelezamento, organização, reparação e aumento do nível de conforto(acústica, ventilação, etc). 3-Rentabilizar e adaptar os espaços à sua função de vocacionar-los, definir condições físicas de articulação funcional entre os espaços e necessidades presentes e futuras da escola.

A Gestão Pedagógica compreendendo cada elemento do processo de ensino aprendizagem, gere a área educativa, determinando princípios gerais e específicos para o ensino, avaliando o desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipa escolar como um todo. Podemos entender a gestão pedagógica como o conjunto de acções que um gestor realiza, de forma conveniente, para estimular nos sujeitos do processo educacional, o cumprimento dos objectivos que permitem conduzir à qualidade e eficiência do ensino.

A Gestão Administrativa zela pela gestão de recursos humanos, materiais e financeiros e corresponde à gestão física das instalações e da parte institucional, do pessoal, alunos, equipa escolar e comunidade com vista a actuação eficaz e satisfação de todos, cativando-os em suas actividades. Na escola, os processos de administração estão relacionados com a administração do pessoal não docente, material escolar de modo a que os objectivos estabelecidos sejam atingidos.

Sobre Gestão escolar, Lopes (2013) refere que para a efectivação de suas funções pode ser classificado em três âmbitos que funcionam de forma interligada:

- a) gestão de Recursos Humanos: refere-se ao relacionamento com pais, alunos, comunidade, professores e pessoal administrativo, que deve ocorrer de forma a garantir o perfeito funcionamento da escola, contornando os problemas que surgirem e as questões de relacionamento humano;
- b) gestão Administrativa: relaciona-se à parte física e institucional. A parte física é o prédio e os equipamentos/materiais que a escola possui e a parte institucional são os direitos e deveres, as atividades da secretaria e a legislação escolar;
- c) gestão Pedagógica: estabelece os objetivos gerais e específicos para o ensino, definindo-os a partir do perfil da comunidade e dos alunos, além de elaborar os conteúdos curriculares e acompanhar e avaliar os alunos, os professores e a equipe gestora. As atribuições da gestão pedagógica estão descritas no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico da escola.

3.6- GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

A gestão das actividades pedagógicas dos professores alude à organização do labor pedagógico. Para Dourado (2003), isto implica ter clareza de propósitos e finalidades dentro da escola, projectar acções, adoptar papéis e determinados encargos. Este autor aconselha relações interpessoais, participação individual e colectiva, na escola, assim como uma democratização nas deliberações, abertas à participação de todos actores da escola.

A gestão das actividades pedagógicas dos professores deve ser tida como um sistema que nos pode dar a possibilidade de fazer brotar trilhos de participação impulsionadora e de acção de vida democrática; naturalmente, coloca-nos a reflectir nos sistemas que privilegiam as relações sociais e as actividades educativas (Dourado, 2003), enaltecendo as acções participativas, comunicativas, cooperativas e colectivas, além de consolidar a reconstrução da identidade, que é condição para democratização na gestão das actividades pedagógicas dos professores na escola.

Uma gestão das actividades pedagógicas dos professores adaptada nas estratégias de lideranças implica um campo institucional onde os actores abrangidos aferem a ideias e interagem com os outros, reflectindo sobre as suas acções de forma individual e colectiva. Neste contexto, os actores educativos não são apenas depositários de informações, porém efectivos do processo educativo, que requerem “ (...) uma atitude fundamental voltada para o entendimento e total transparência de acções,” (Hermann, 1999, p. 65).

A gestão das actividades pedagógicas dos professores ocorre e se desdobra em todos os contextos da vida escolar, e fundamentalmente, na sala de aula, onde processa-se a acção docente educativo que se circunscreve na direcção, orientação e facilitação do processo de ensino e aprendizagem, e objetiva-se o projeto político pedagógico não só como aperfeiçoamento do planificado, mas acima de tudo como procedência favorável de subvenção para as apreensões de deliberações na instituição de novas políticas. (Catani et al, 2009).

CAPÍTULO IV
ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇAS NA GESTÃO DAS
ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

CAPÍTULO IV - ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇAS NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

4.1-CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO DE ESTRATÉGIA

Estratégia é um marco empregue pelos clássicos gregos, que, designava o desempenho de um árbitro ou um líder bélico. Isto perdurou ao longo dos tempos subsequentes, visto que exageros sobre o conceito insistiram evidenciando explicações bélicas (Ghemawat, 2000). Desde sempre, tropas de grande calibre enalteciam o progresso de um modelo para batalhar, ou seja, em função dos propósitos de uma guerra, encontrar quais seriam as formas e procedimentos para conseguir esses alvos.

Na época entre os anos 30 e 60, tanto a escola quanto as instituições de um modo geral iniciavam seus ensaios primários acerca de assuntos comparados à estratégia. Mas desde 1960, o universo havia transpido uma sucessão de mudanças ocasionadas pelas guerras mundiais e por reformas tecnológicas e culturais que dilataram a complicação do ambiente em que as aptidões do período encontravam - se entranhadas.

A variação e as modificações tecnológicas acrescentaram a complexidade das condições estratégicas encaradas por várias instituições e sua precisão por dimensões aprimoradas, usadas para computar e relacionar os negócios. Como os acadêmicos nas escolas de gestão estavam fortemente fixos na perspectiva de que as estratégias poderiam ser estudadas caso a caso, tendo em conta as particularidades de cada acordo e, as associações se voltaram para outras fontes a fim de satisfazer seu anseio por abordagens padronizadas à geração de estratégia (Ghemawat, 2000).

Deduz-se que o termo estratégia subsiste há longo período e é prestigioso. Quase todos os livros que falam sobre estratégia consagram uma enunciação análoga à de Chandler (1962, p. 13), ou seja, que ela é “a determinação das metas e dos objetivos básicos de longo prazo de uma empresa e a adoção de cursos de acção e a alocação dos recursos necessários para realizar essas metas”. Podemos perceber que, tais explicações têm sido lembradas por géneses de estudantes, que têm estado as utilizarem em diversos relatos solidários.

Nota – se, que pode aportar - se a estratégia de variadas maneiras. Desde o panorama da hipótese dos jogos matemáticos, vinculados à procura da coerência em condições que abarcam antagonismo, passando pela psicologia, evidenciando-se como causas e a conduta das pessoas responsáveis pelas decisões que adaptam a gestão e o desempenho das suas instituições. Poderíamos indicar assuntos comparados à estratégia na óptica organizacional, ou da ciência política ou até da antropologia. “Há muito que se diga sobre a visão estratégica” (Besanko et al, 2006, p.26).

Na perspectiva de Andrews (1971), estratégia constitui o protótipo de finalidades, desígnios ou limites e as primordiais políticas e programas para conseguir essas metas, articuladas de maneira a descrever os aspectos a terem em conta na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundários.

A estratégia é o que decide o contexto referencial para as acções escolares e provê as diretrizes para organizar essas acções, de maneira que a escola gerencie bem e os professores exerçam eficazmente as suas actividades tal como compreende Itami (1987).

Na óptica de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), as noções e previsões de estratégia não são uniformes, podendo ser descobertas em âmbitos abrangentes de conciliação da sua essência, através da prática e teoria:

- a) a estratégia diz respeito tanto à organização como ao ambiente;
- b) a essência da estratégia é complexa;
- c) a estratégia afeta o bem-estar da organização;
- d) a estratégia envolve questões tanto de conteúdo como de processo;
- e) as estratégias existem em diferentes níveis; e
- f) a estratégia envolve vários processos de pensamento.

Desta feita, é igualmente, uma arena vasta e emaranhada, pois:

A formação da estratégia é um desígnio arbitrário, uma visão intuitiva e um aprendizado intuitivo. Ela envolve transformação e também perpetuação. Deve envolver cognição individual e integração social, cooperação e conflito. Ela tem de incluir análise antes, negociação durante e programação

depois; e isso precisa ser em resposta àquele que pode ser um ambiente exigente (Mintzberg, Ahlstrand; Lampel, 2000, p. 274).

A estratégia refere-se a um plano ou algo relativo a um leme, um condutor ou trajecto de actuação para a posteridade. Ela é considerada um protótipo, ou fortaleza de conduta em muitas épocas. A noção de plano e protótipo legitimam a concepção de estratégia, na medida em que as organizações fazem prognósticos do porvir e procuram melhorar modelos arcaicos. Desta maneira define-se a estratégia como uma perspectiva, ou seja a forma elementar que uma organização deve compor os factos. Então podemos perceber que estratégia é a obra exclusiva e influente, abrangendo um agregado de actividades diversas.

Há que existir compromissos estratégicos na gestão das actividades pedagógicas dos professores, por se tratar de um processo minuuncioso, longo e mui cuidadoso e a sua acção incide directamente sobre o aluno, tal como se referem Besanko et al (2006, p.241), que questões como estas, são daquelas “decisões que têm um impacto de longo prazo e são difíceis de reverter”. Na óptica destes autores, esses devem ser diferenciados de decisões táticas, que são espontaneamente reversivas.

Na realidade, compromissos táticos podem influir claramente a afluência numa determinada instituição escolar, decisão tomada com propósito de desenvolver sua aptidão. Se as escolas forem perspicazes quando fizerem seus compromissos pedagógicos, serão capazes de prever o efeito e os resultados didáticos e pedagógicos que suas decisões terão a título de aproveitamento.

A estratégia também pode ser refletida no âmago das mutações imprescindíveis a serem promovidas numa organização, pois, “quando o ritmo da mudança dentro da organização for ultrapassado pelo ritmo da mudança fora dela, o fim está próximo” (Kotler, 2004, p. 249).

Quando declaram que as organizações podem desenvolver suas estratégias por meio da observação como é o caso de escolas, incorpora-se e aponta-se a sobrevivência e o desenvolvimento das organizações numa perspectiva de diligências e marcação de diferenças, abastecendo valores sociais por meio da obra e aplicação de ideias recentes que mudem o paradigma das expectativas. Tal como se referem Carlomagno e Bruhn

(2005, p.3), “A estratégia é muito importante [...], deve originar-se no interior das organizações, reunindo criadores e implementadores”.

Segundo Hunger e Wheelen (2002), estratégia é um roteiro piloto abrangente que determina como a escola irá conseguir sua missão e seus objetivos.

A percepção de Day e Reibstein (1999, p. 59), remete-nos a considerar a estratégia como a procura de uma vantagem competitiva sobre os competidores e a quebra de desgaste dos benefício já existentes, concluindo que:

“em ambientes dinâmicos, esse processo de criação e erosão de vantagens se acelera. À medida que as vantagens se tornam cada vez mais temporárias, os gerentes mudam a ênfase da busca de uma vantagem estática incontestável para a criação de organizações que buscam continuamente novas fontes de vantagem”.

Olhando para todas as proposta de autores diversos, que falaram de estratégias, dá-nos uma ideia de que, deve subsistir um período alicerçado na adaptabilidade dos assuntos, destacando a visão comportamental e operante, a resolução de problemas, a organização administrativa e tecnológica; e uma visão futurista ferrada em deliberações, que conservarão o sistema da empresa e suas normas organizacionais em relação ao ambiente onde atua, (Miles e Snow, 1978).

Isto remete-nos a conceitualizar a estratégia da seguinte forma:

1- O lema desta noção é ser distinto, na medida em que a escola define, executar um agregado de acções de forma diferente, pretendendo proporcionar uma gestão das actividades pedagógicas dos professores eficaz para melhoria do processo de ensino aprendizagem;

2-Ela é uma obra de atitude particular abarcando um conjunto de acções que ajudem na melhoria da organização do contexto escolar, das actividades pedagógicas dos professores e concomitantemente no aproveitamento escolar.

3-Ela é uma visão, escolha e obra de compatibilidade, na perspectiva de que é necessário escolher procedimentos e mecanismos que se ajustem a realidade do contexto onde se está ou irá atuar, garantido o bom desempenho de todas as actividades da organização assim como dos seus actores num panorama total.

Apresentada a conceituação e a contextualização da estratégia, é essencial compreender o funcionamento do processo de criação e formulação de estratégias.

4.2-FORMULAÇÃO DE ESTRATÉGIA DE LIDERANÇAS NA GESTÃO DAS ACTIVIDADESS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES.

Gerry, Scholes e Whittington (2007), apresentam um panorama de que as estratégias organizam-se de forma pretendida ou emergente, sujeitando-se na maneira como estas são concebidas nas organizações.

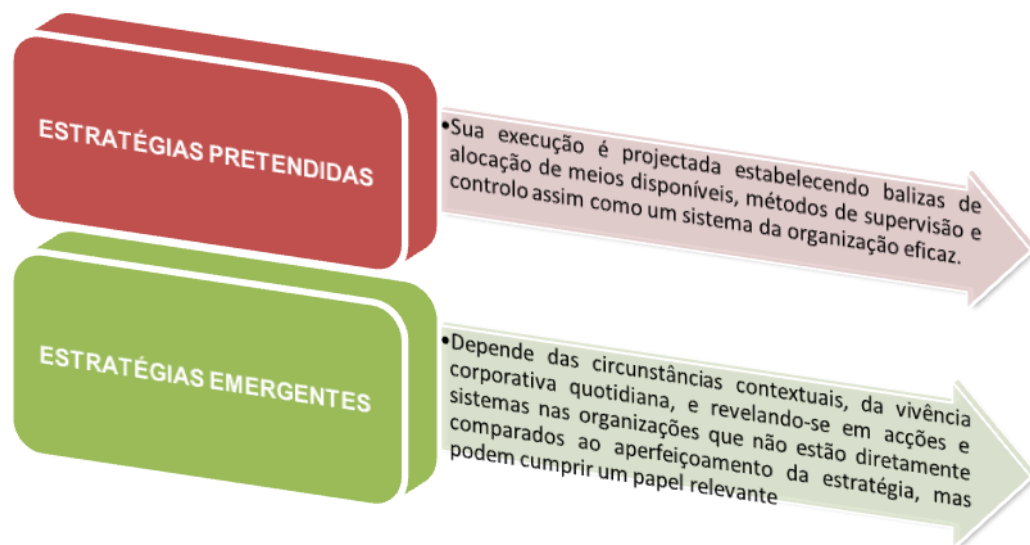


Figura 12. Panorama de estratégias nas organizações (Elaboração própria)

Segundo estes autores e numa perspectiva escolar as duas noções de aperfeiçoamento de estratégias não são autónomas ou reciprocamente privativas, na medida em que podem ser encontradas nas diversas instituições escolares na mesma altura, ou em circunstância e graus distintos. Isso porque todas as escolas enfrentam meios e realidades distintos em sua maneira e complexidade; e naturalmente, os seus actores possuem diferentes formas de reflectir sobre a formulação de estratégia e diferentes normas para gerenciar.

Achamos nós que, não existem procedimentos simples para formulação e escolhas de estratégias, pois que tal como as comunidades e as organizações são heterogéneas do ponto de vista socio – cultural assim são também as escolas. Mas, o líder para formulação e escolhas de estratégias na gestão das actividades pedagógicas dos professores pode ter em conta os seguintes pressupostos:

1. Descobrir oportunidades quando existem problemas;
2. Tomar iniciativa e empreender com vista a melhoria da eficácia no exercício das actividades pedagógicas dos professores, aumento do rendimento ou diminuição de custos.
3. Estruturar e organizar as actividades pedagógicas dos professores,
4. Delegar, distribuir e atribuir tarefas com vista o envolvimento de todos actores educativos,
5. Comunicar partilhando a informação de âmbito e externo
6. Identificar e aproveitar os talentos e habilidades dos professores e outros actores educativos para melhorar cada vez mais a qualidade de ensino.

4.3-AS ESTRATÉGIAS ENQUANTO PERSPECTIVAS DE LIDERANÇA NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

Quando falamos de estratégias de liderança na gestão das actividades pedagógicas dos professores não podemos nos esquecer do princípio básico de um líder, ter seguidores. Deste modo o primeiro passo para a estratégia de liderança em contexto escolar é precisamente conhecer seus colaboradores avaliando-os particularmente um por um e o grupo como um todo, integrado, buscando meios eficientes de liderar pela transparência, pelo exemplo, comunicação efetiva, acompanhamento, planificação, correção de desvios e de rota.

Tendo em conta o que acima foi exposto, apraz-nos dizer que, pode-se adoptar diversas estratégias de liderança na gestão das actividades pedagógicas dos professores, de forma singular ou por equipas, lembrando que há muitos chefes e poucos líderes e, portanto ao que pretende ser líder cabe-lhe entender se está no patamar de líder ou o que é necessário para tornar-se um e daí criar um plano de desenvolvimento pessoal e de carreira.

Neste âmbito, o líder, remete-se a respeitar as qualidades estratégicas e directivas, interessar-se não só pelo que os professores fazem na escola, como também pelo tipo de motivo que os move.

É indispensável que os líderes escolares sejam bons profissionais em das suas virtudes intelectuais, modelo e exemplo tendo conta as suas virtudes morais, tenham como preocupação, no meio de tantas outras, a construção da unidade organizacional e cuidar da identificação das fontes de satisfação e motivação dos professores no exercício das suas actividades e das suas necessidades humanas. Por isso, o líder na gestão das actividades pedagógicas dos professores, pode adoptar perspectivas reactivas a atribuição, distribuição de actividades, orientação instrutiva e educacional, proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir, a liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho, capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação, capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora

para se substanciar no desempenho como estratégias de liderança na gestão das actividades pedagógicas dos professores

4.3.1-Atribuição de responsabilidade e distribuição de actividades

No contexto das mudanças educativas que se clamam operar no quadro da autonomização das escolas em Angola, e da complexidade de funções, com que os líderes escolares deparam-se, pede-se que, por um lado, a escola desenvolva lideranças eficazes, capazes de a transformar numa organização de aprendizagem, onde a colegialidade e a colaboração entre professores determinem um aperfeiçoamento constante, fazendo emergir a prática de uma atribuição e distribuição de actividades, (Fullan, 2003; Revez, 2004).

Fletcher et al. (2005) referem, uma vez que a responsabilidade da escola depende, em última instância, do líder, este deve manter alguma autoridade sobre a comunidade que lidera, como orientador, na tomada das melhores opções perspectivando a melhoria. Deste modo, é operacionalizada a atribuição e distribuição de actividades como estratégia de liderança na base da confiança assim como a responsabilização colectiva.

Em algum momento, os modelos de organizações escolares mudaram de certo modo um pouco por todo mundo no último século, como uma rede de acções e interações de lideranças de indivíduos e situações (Spillane, et al. 2001). E a Atribuição e distribuição de actividades como estratégias de Liderança é um dos panoramas conceptuais recentes para investigar, estudar, lidar e dirigir uma instituição escolar, tendo em conta as habilidades de todos, beneficiando e manifestando-se em todos os níveis e órgãos da escola. Esta óptica subentende que o âmbito social e as inter-relações constituem uma componente de acção de liderança incrementando aptidões e competências de todos intervenientes de forma sustentáveis.

A ideia que se tem da Atribuição e distribuição de actividades como estratégia de liderança não se restringe na inovação das suas funções, mas sim na metamorfose socio-cultural, que abrange a responsabilidade e o envolvimento de todos os membros na organização e gestão da escola.

Os actores educativos antes eram vistos como peças de realização prováveis de mestria, exatidão e eficácia. Administração escolar contedia na direcção da autoridade. Este modelo, afirmava que os enganos nunca devem suceder, por isso, essa perspectiva converteu-se no controlo e inibição da criatividade por desacatar a noção explícita.

Os actores educativos eram orientados no que, como e quando fazer; e a eles não se admitia a faculdade de participar ou mesmo reclamar transformações, mutações ou condições organizacionais de trabalho na escola ainda que esses fossem para melhorar os resultados. Acreditava-se na coincidência de interesses entre o trabalhador e a escola.

Num segundo momento, as constantes e rápidas mudanças sociais e económicas provocaram, nas pessoas, a busca de respostas e soluções nas suas habituais fontes de liderança, sem, contudo, obtê-las satisfatoriamente, cargo que o Líder não é o todo-poderoso, dono da única verdade, nem tão pouco um mago ou sábio com fórmulas prontas e respostas à todas as questões, porém dele se exige compreensão da organização e a orientação não do poder mas sim da consciência. Neste contexto, na escola, os trabalhadores passam a exigir voz nas decisões e nos processos decisórios fartos de serem confundidos como peças ou ferramentas manipuláveis para o processo de produção.

A nova perspectiva de Gestão nos leva ao que chamamos hoje de Liderança distribuída, noção que começa a despontar a partir dos anos 60, circunscreve-se em assegurar que as pessoas ou grupos sejam competentes para exercer as responsabilidades a eles atribuídas, que compreendam as metas e se comprometam com elas, pois que estas não se limitam nas posições administrativas, mas que podem ser desempenhadas por qualquer membro da organização.

Na perspectiva de Spillane (2005) a Atribuição e distribuição de actividades refere-se as práticas de lideranças que se tratam e não apenas a papéis e posições: ou seja, não se trata apenas de dar a oportunidade aos outros de liderar, mas de ser claro em relação às áreas em que irão de liderar.

Para Thompson (1967) o exercício da liderança não pode nem deve ser feita apenas no sentido descendente, mas “esta brota de cima para baixo e vice-versa, transitando todos os níveis, órgãos e graduações da estrutura. Neste caso, do líder escolar, se requer nova abordagem e um conjunto de aptidões diferentes mas, chama-se aqui atenção para que

ele não faça todas as tarefas e que saiba distribuir responsabilidades (Hargreaves & Fink, 2007), contando com ajuda e auxílio de diversos agentes e actores para garantir a liderança da instituição do ensino nomeadamente, os professores e o pessoal não docente, os encarregados de educação e a comunidade educativa em geral.

Ainda, Hargreaves & Fink, (2007), referindo-se ao que em cima foi inscrito, enfatizam que a Atribuição e distribuição de actividades como estratégias de liderança sugere aos professores, aos alunos e aos pais a pretenderem, desenvolverem e analisarem possibilidades de liderança que ajudem para a aquisição de conhecimentos de forma perspicaz e larga para todos os estudantes.

Os autores acima referenciados enfatizam que existem vários estudos efectuados acerca dos resultados da liderança na aprendizagem dos alunos e apontam que a eficácia das escolas depende das interdependências claras entre a entrega dos professores na tomada de decisão e os resultados positivos adquiridos pelos alunos. Por isso, Graetz (2000), considera que a Atribuição e distribuição de actividades como estratégias de liderança é um condutor excelente para determinadas metamorfoses nas organizações e sobre tudo, na edificação de grupo de alunos nas escolas.

Nesta senda, Morrissey (2000), por sua vez diz que entender a atribuição e distribuição de actividades como estratégias de liderança para além do líder do topo torna-se como um motor principal para o progresso eficaz de grupo de aprendizagem nas escolas, permitindo o auxílio da mesma, favorecendo as competências dos seus membros, aliando os pontos fortes individuais e organizacionais e incrementar a percepção de interdependência, a coesão e o contentamento do grupo, tais como a partilha das tarefas e a diminuição das margens de desacertos consequentes da tomada de decisão subjacentes a um líder.

Ao líder da organização compete manter aceso o senso de identidade comum ligado a um objetivo, alimentado por uma energia e urgências contagiosas onde palavras não bastam, pois que, para além de mostrar finalidades, apresenta também preferências e os resultados desejados e deixa os colaboradores definir a maneira como as actividades serão efectuadas. Na mesma óptica, o mesmo autor, refere-se que, não basta o controlo da forma como as coisas devem ser feitas, mas, concentrar-se acima de tudo nos

objectivos a atingir, definindo as metas e os calendários a cumprir assim como atribuindo e distribuindo responsabilidades (Cotovio, 2007).

Ressalta aqui uma chamada de atenção, pois existem determinadas tarefas que devem ser parcialmente partilhadas como é o caso do estabelecimento de objectivos em relação à visão, o estímulo intelectual, o apoio individualizado e a construção de uma cultura colaborativa (Locke, 2003).

Por isso, para distribuir e atribuir responsabilidades, segundo Cotovio (2007), o líder escolar pode desenvolver a liberdade dos professores em quem encarrega, seleccionar a actividade e procurar o docente certo para efectuar esta ou outra tarefa e dizer-lhe o que se espera e quais os meios disponíveis; estimular, preparar e acompanhar o delegado, consciênciáza - lo da condição de que pode ser substituído e incentiva-lo de que tem em sua frente uma possibilidade e desafio para desvendar o seu valor e alargar a sua autoconfiança.

O que em cima foi inscrito faz-nos referir algumas qualidades do líder com capacidade de distribuir e atribuir tarefas, que circunscrevem-se na transferência de responsabilidades e acções da coordenação e do controle, para os trabalhadores. Por isso deve entender e admitir que os actores educativos são capazes e têm competências, possuem um potencial criador e estão envolvidos com a escola e seus objetivos além de estarem sempre ávidos de responsabilidades. Destaca-se também aqui à competência e habilidade que o líder deve ter em formar equipas e grupos auto gerenciáveis. Deve o líder procurar de forma constante e participativa as vulnerabilidades ou seja, pontos fracos do processo, do ambiente interno e externo e da comunidade onde atua sua organização e restrições limitadores do processo e dos ambientes, permitindo inovar, criar, gerar demanda e otimizar resultados.

A noção actual de liderança distribuída surge no desfecho dos anos 90 e emerge no início da década de 2000, como uma rede de actividades e não como uma simples transferência de acções e poderes no seio dos professores. O contributo mais importante que os líderes escolares podem dar para o desenvolvimento da atribuição e distribuição de actividades pedagógicas dos professores é a criação de uma cultura inclusiva, determinada e optimista, em que seja fácil surgirem iniciativas (Hargreaves & Fink, 2007).

Pode não haver, margem de desconfianças de que os resultados e o impacto de uma liderança distribuída na aprendizagem e êxito dos alunos dependem, dos seus feitos e modelos de ordenamento. Inicialmente, ela tem de ser distribuída por aqueles que detém, ou podem, incrementar o saber ou a experiencia fundamental para levar a cabo as tarefas de liderança previstas. Por outro lado, as diligências de lideranças precisam de ser combinadas e projectadas.

O líder na escola, para distribuir e atribuir responsabilidades, tem de antemão “ explicar a importância da tarefa, definir prazos, estabelecer pontos de controlo, estar disponível à esclarecimentos, informar quem estiver implicado, certificar-se de que o colaborador entende, que é capaz e que está motivado e responsabilizar-se pelo resultado final”(Cotovio, 2007, p.112).

Vejamos, então, na perspectiva de Cotovio, (2007) as três normas ou princípio fundamentais da liderança de atribuição e distribuição de actividades:

a)O princípio da Subsidiariedade pelo qual se preconiza a Gestão subsidiária, tolerante, estimuladora:

- 1- Um director da escola não deve assumir responsabilidades que podem, e devem ser exercidas por um professor ou funcionário hierarquicamente inferior. Se assim não for as distorções nas funções dos dois actores implicarão em perdas na gestão e desconfiança na execução quando os estímulos anteriormente vistos podem soar demagógicos;
- 2- Furtar as responsabilidades dos professores a tornam (des) especializados;
- 3- Ausência de erros é igual a ausência de experiência e ao desprezo do conhecimento tácito dos professores;
- 4- Liberar os professores para agirem por si;
- 5- Tolerar erros sem paternalismo;
- 6- Dar o estímulo e entrar no jogo, mas manter-se ligado, antenado e promovendo ajustes para obter o equilíbrio.

b)O princípio da Autoridade conquistada, através da qual a liderança se dá pela competência reconhecida no líder e os resultados são obtidos por aspiração:

1- Autoridade conquistada antes de ser exercida – Obter o que se espera dos professores por aspiração, por conquista, por ser o líder reconhecido em suas competências;

2- Organização política regida pela influência – Capacidade de influenciar professores;

3- Reputação por fazer acontecer – Abandonar as justificativas para os insucessos e falta de êxito;

4- Hierarquia da consciência – Liderar os próprios líderes, reconhece-los, estimular e dar acesso a novas lideranças, desprender-se continuamente, ter em mente que a inteligência de um líder está em contratar alguém mais inteligente do que ele;

c) O princípio da Virtualidade. Por este princípio rege-se a capacidade do líder em multiplicar-se:

1- Organizações dispersas

2- Liderança ausente – A ausência física do líder não é sentida pelo grupo;

3- Liderança distribuída – As competências do líder presentes nos demais membros do grupo e nas distintas coordenações disciplinares;

4- Confiança mútua – Entre o líder e todos os actores educativos nas distintas coordenações disciplinares pessoas do seu grupo;

5- Facilitador de lideranças – Fundamentalmente desprendimento e tolerância, estimulador de motivação.

Torna-se importante realçar que os paradigmas e princípios de liderança distribuída nem sempre são objectivos no seio de uma instituição, já que uma liderança partilhada pode ser má ou boa, pois que podem aparecer algumas dificuldades a vencer neste assunto.

A liderança de atribuição e distribuição de actividades pode ser, de acordo com Hargreaves & Fink, (2007, p.145), “convicente ou inútil, sendo que pode ser utilizada para propósitos positivos ou negativos”. Paralelamente, pode surgir das coordenações disciplinares no seio dos professores ou ser instrumentada pela direcção da escola. Os

resultados de não se partilhar a liderança são a desatualização e a imobilidade, os receios de destruí-la, a desorganização e a desordem.

O líder formal nas instituições educativas que exerce um poder de influência legítimo deve utilizar o espaço e a posição que ocupa para promover a transformação das actividades pedagógicas dos professores e não se demitir do poder inerente a uma possível liderança, sucumbindo a interesses pessoais, escolares, ao medo da mudança, ao comodismo e à reactividade.

Neste contexto o poder que não constrói, destrói a si mesmo, por sua existência efêmera e sem condições de sustentabilidade. Alguns estudos têm demonstrado o papel relevante que desempenham as direcções das escolas, “na promoção da qualidade das mesmas e a sua importância como elemento capaz de fazer uma escola diferente” (Revez, 2004 p. 100).

A atribuição e distribuição de responsabilidades e das actividades pedagógicas brotam desde a sala de aulas que se circunscrevem a partir da atribuição das tarefas pedagógicas aos alunos, a criação de grupos de trabalho na sala e fora dela, passando pelos professores constituídos por coordenações até a gestão do topo na escola. Por isso é importante lembrar que as actividades pedagógicas devem ser definidas em harmonia com os objectivos da escola e merecer uma gestão cujo director tenha competências como:

- a) Liderar e administrar as actividades pedagógicas;
- b) Cumprindo e fazendo cumprir os regulamentos e orientações que lhe sejam transmitidas pelas estruturas da educação
- c) Dinamizar e supervisionar, as actividades docente – educativas; (Lei N.º 13/2001).

4.3.2-Fazer acontecer mudanças catalisando iniciativas, inovações e criatividade.

O saber de ontem contrapõe-se muitas vezes ao saber de hoje que pouco valerá amanhã. Trata-se de um processo crescente de mutação de conceitos e princípios. É preciso

sonhar para realizar coisas novas, para criar identidade e singularidade no ramo em que atuamos.

As escolas, impactadas pela inovação das informações e ideias contemporâneas de gestão, precisam da prospecção, de visão, do futuro antecipado, de respostas para o amanhã. A inspiração para um posicionamento inovador está no desenvolvimento de modelos novos, relações inovadoras e mais inteligentes com professores, alunos e comunidade acadêmica.

Cada vez mais é preciso pensar o futuro da escola de forma estratégica, colaborando-o à propiciar o seu crescimento sustentado na deterioração de valores no seio das comunidades, obter parâmetros de avaliação e desempenho dos serviços oferecidos; identificar estratégias de liderança e gestão educativas ou implementação de actividades pedagógicas dos professores que irão impulsionar o crescimento da escola e a reposição de valores morais na comunidade angolana.

O líder escolar que se propõe gerir da melhor maneira possível os aspectos pedagógicos e as actividades dos professores deve de ante mão fazer acontecer mudanças catalizando inovações, iniciativas e criatividade pois é a condição essencial para o efeito, (Cotovio, 2007). E, só terá sucesso no futuro, o líder que realmente descobrir como cultivar nos actores educativos, o comprometimento e a capacidade de dinamizar e fazer os outros aprenderem e a labutar em todos os níveis catalizando e transformando ideias em inovações.

Neste contexto, a figura do líder abarca relevância no sentido de interpretar a realidade do momento, mas também a previsão de um caminho mais adequado de ambiente. Bergamini (2002) refere que o mais importante neste contexto é a procura da credibilidade, assegurando autoridade e poder junto de quem autoriza para liderar. O líder procura uma habilidade interpessoal, capaz de perceber e diagnosticar os diferentes anseios e expectativas motivacionais dos liderados, possibilitando a satisfação das necessidades de autoestima e autorrealização. Estudos afirmam, que os líderes credíveis, não mudam os comportamentos, mas mudam as estratégias em função das circunstâncias, criando interação entre os objectivos da escola e os objectivos dos professores. O autor afirma, que quando o líder tem credibilidade, os seus seguidores

estão mais predispostos, em investir tempo e energia, no envolvimento dos projectos dos líderes com perspectivas inovadoras.

Tal como, propõe Senge (2004), conjugada com a perspectiva de Libâneo (2004), o que distinguirá fundamentalmente os que trabalham por influencias e perspectiva inovadoras dos que labutam por influencia de lideranças tradicionais será o domínio e a aprendizagem em equipa, a construção de uma visão compartilhada, modelos mentais, domínio pessoal, os processos intencionais, o pensamento sistêmico e sistemático que fazem chegar a um consenso e decisão assim como fazer o consenso e a decisão funcionarem caracterizando a ação denominada de gestão.

O conceito de inovação é bastante variado e complexo, dependendo, principalmente, da sua aplicação. Por isso não podemos confundir uma ideia a uma inovação visto que ideia é "inventada" quando funciona comprovadamente em laboratório, porém só se toma uma "inovação" quando pode ser reproduzida de modo confiável em uma escala significativa a custos razoáveis, (Senge 2004). Uma ideia é chamada de inovação quando cria um novo sector de dinamização transformando o que já existe.

De forma sucinta, no contexto escolar considera-se que inovação é a exploração com sucesso de novas ideias, novas formas de trabalho e técnicas didáticos pedagógicos, métodos organizacionais eficazes e eficientes para gestão das actividades pedagógicas dos professores ou seja, na condução e orientação do processo de ensino aprendizagem. E, dentre as várias possibilidades de inovar com sucesso na escola, estas normalmente são tidas em conta pois que se referem a inovações de resultados e de processo a título de relações pessoais e intercâmbio entre pessoas.

Inovar com sucesso na escola é adoptar novos modelos de lideranças e estratégias de trabalho que facilitem a gestão e a construção de ideias nas actividades pedagógicas dos professores, a troca de experiencias, orientem e Melhorem o trabalho do professor, ajudem a reflectir nos propósitos da educação e da comunidade, enfatizem ideologias educativas atuais a serem aplicados em contexto escolar, ajudem na resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógicas dos professores, facilitem a inteiração entre os actores do processo de ensino aprendizagem e Substanciem o desenvolvimento mental e social de todos actores da educação.

Inovar na escola desta forma vai ajudar os professores a reflectir nas suas actividades pedagógicas diárias numa visão geral, reflectir na diversidade metodológica em salas de aulas tal como nas dificuldades diárias das actividades pedagógicas.

Na perspectiva de Schultz (2000), As reformas, normalmente as educativas, vêm acompanhadas de desafios. Por isso, para organizar e gerir as escolas na perspectiva de reforma é imprescindível que seus gestores tenham um perfil inovador, e que exerçam novas práticas tratando-se de um contextos de mudanças e inovações constantes.

Na escola considera-se frequentemente inovação como processos para melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores de forma contínua e caracterizada de tal formas que, seja causado um impacto significativo na estrutura organizacional e funcional da escola assim como na participação de todos actores educativos envolvidos.

É nesta óptica em que as políticas educativas e as legislativas ligadas à escola pública se debatem veemente com a disposição do sistema escolar, mas, devem ser avaliadas sob a perspectiva social e ética a fim de servir à democracia a que estão submetidas. Nesse sentido, não basta que os professores sejam competentes em suas aulas; eles também precisam entender e observar os contextos em que desempenham sua profissão.

Em contrapartida, (Casassus, 2002) investiga a gestão enfatizando sua fundamentação em uma teoria que nos remete à ação humana, portanto centrada na interação entre as pessoas, ou seja, que estas desenvolvam capacidades de articulação de recursos disponíveis de maneira a alcançar o que se deseja, tais como, as melhorias contínuas na gestão das actividades pedagógicas dos professores assim como no processo de ensino aprendizagem, capacidade de influenciar o Sucesso na prática pedagógica, o clima motivacional, o concretizar dos objectivos, a obtenção dos saberes pelos alunos, a aquisição de competências pelos professores, a realização pessoal dos professores e dos alunos e a participação de todos actores da educação nas actividades escolares.

Cada vez mais é preciso pensar o futuro da escola de forma estratégica, colaborando para propiciar o seu crescimento sustentado nos próximos tempos, diante da deterioração de valores no seio das comunidades, obter parâmetros de avaliação e desempenho dos serviços oferecidos, identificar estratégias de liderança na gestão das actividades pedagógicas dos professores que irão impulsionar o crescimento da escola e a reposição de valores morais na comunidade angolana.

Imbuída do ideal de compreender as reais necessidades da sociedade, muitos líderes vêm inovando com legitimidade, sabendo que o futuro pertence aqueles que o estão construindo hoje. Surgem assim novas necessidades sociais e com elas novas estratégias de lideranças na gestão das actividades pedagógicas dos professores.

Um dos obstáculos ao desenvolvimento nas escolas actuais reside no comprometimento do tempo dos seus gestores. Passam a maior parte do tempo administrando rotinas sem o devido tempo para reflexão no sentido de melhorar a gestão e dinamização das actividades pedagógicas dos professores.

Para se consolidar a gestão participativa e, portanto, democrática, o líder deve buscar comportamentos de inovação e mudança no contexto de suas atuações prático-pedagógicas e culturais, sob pena de permanecer na exclusão social e no fracasso de sua liderança como um todo, se assim não o fizer.

Hernandez (2000) sugere aqui que inovação, porém, não é a mesma coisa para quem a impulsiona, para quem a exerce ou para quem auferes os resultados. Isto provirá do mirar, da concepção e da conexão que se mantém com esta inovação. É isso que o termo inovação considera de ideias novas e mudanças positivas que se adequam aos empenhos apontando a execução dos objetivos determinados e abrangendo todos os sectores do sistema educativo.

Mas, por si só, a inovação infrenta confronto com a resistência à mudança, o que dificultaria sobremaneira os novos modos de atuação no ambiente escolar. Pois a inovação e a mudança atingem as estruturas organizacionais, tais como o repasse dos recursos para a educação, as políticas voltadas para uma prática participativa, a qualificação centrada nas competências profissionais, entre outras.

É imprescindível, também, um grande poder de adaptação às mudanças por parte dos actores desta inovação. O processo de mudança comporta uma sensação de dualidade, de terreno pantanoso, pois envolve as emoções dos participantes diante do desconhecido, e, ao mesmo tempo, causa estímulos variados de forma mais positiva.

A inovação e a consolidação das mudanças não é um processo simples para se adoptar nas escolas. Os processos inovadores consolidam-se quando:

Existem canais de comunicação entre o planejador e aqueles que executarão a inovação; Que todos os grupos estejam vinculados a ela;

Que se facilite todo tipo de informação que esclareça o sentido da inovação para todos os grupos envolvidos; Que os conflitos sejam interpretados como sinônimo de que a inovação é necessária devendo ser recebidos de forma positiva e não sendo eliminados por decretos; A revisão de uma inovação deve ser realizada de forma contínua, principalmente se se referir a uma adoção curricular; É necessário não destacar papéis específicos e criar uma burocracia excessiva. É preciso ter cuidado na hora de estabelecer obrigações, relações e privilégios. Uma inovação pode levar ao questionamento de todo o sistema, o que implica a idéia de revisão contínua (Hernandez, 2000).

Sob este olhar, a inovação contempla a dimensão tecnológica, política e cultural e demanda mudança de métodos, de técnicas e de materiais de ensino.

Neste sentido, há que se levar em conta os conflitos, as negociações e as culturas distintas da mesma realidade, pois a inovação é um fenómeno complexo que envolve processos subjetivos de conduta racional e emocional.

Assim, considerar apenas os processos racionais da instituição não seria compatível com a inovação e a mudança. As dificuldades de implementação do novo comportamento passam pela cultura das organizações que resolvem os problemas do grupo, sua adaptação ao ambiente externo e interno.

Uma maneira de realizar a mudança cultural é promover a mudança de comportamento. Nem toda mudança comportamental, no entanto, representa mudança cultural, para o que é necessário que as justificativas do comportamento também sejam mudadas, isso significa que as mudanças têm que se basear em razões intrínsecas, em novos valores e crenças, para que é necessário que as pessoas sejam levadas a perceberem o valor daquilo que está sendo proposto e a sentirem que seus pressupostos já não estão mais sendo confirmados pela realidade. O sentimento de ansiedade, perda de auto - confiança que isso provoca gera a motivação interna necessária para a adoção de um novo comportamento e a construção de uma nova cultura (Telxelra, 1998).

A necessidade de tornar a escola mais flexível às mudanças passa também pelo contexto das tecnologias, essas múltiplas possibilidades de conhecimento e de variados recursos didáticos.

O claro entendimento dos processos inovadores exige rupturas mas deve seguir fortalecendo os laços sociais. Sejam em quais tempos ou em quais trilhas se abram os novos caminhos, estes devem desaguar em princípios da não-coisificação do ser, buscando sempre uma apropriação e um aporte centrados no humano.

Considerando que as inovações são capazes de gerar vantagens a médio e longo prazo, torna-se essencial para a sustentabilidade das instituições escolares. A inovação tem a capacidade de agregar valor nos resultados de uma escola, distinguindo-o do ponto de vista da qualidade de ensino e educação. Aqueles que inovam, neste contexto, ficam em posição de vantagem em relação aos demais.

As inovações são importantes porque permitem as melhorias contínuas na gestão actividades pedagógicas dos professores assim como no processo de ensino aprendizagem, capacidade de influenciar o sucesso na prática pedagógica, o clima motivacional, o concretizar dos objectivos, a obtenção dos saberes pelos alunos, a aquisição de competências pelos professores, a realização pessoal dos professores e dos alunos e a participação de todos actores da educação nas actividades escolares. Obviamente, os benefícios da inovação não se limitam às escolas.

De um modo geral, as escolas são o centro da inovação. É por meio delas que as tecnologias, invenções, produtos, enfim, ideias são fomentadas.

Uma tendência que está se tornando cada vez mais forte é o modelo de “inovação aberta”, onde as lideranças escolares vão buscar fora de seus centros ideias e projetos que podem ajudá-las na melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores e da qualidade de ensino.

Para que os líderes realizem inovações é necessário que eles, em primeiro lugar, tomem consciência da importância de inovar na gestão escolar, pois que não há como tornar uma escola inovadora sem dar a devida importância a questão.

Em seguida, os líderes devem entender o que é inovação e qual é a sua dinâmica. A partir daí, elas podem definir uma estratégia que deve estar alinhada aos objetivos da organização e à sua visão de futuro. Assim, é possível identificar outro conceito essencial para que eles se tornem inovadores: a atenção para o futuro é uma premissa para o líder inovar.

O próximo passo é desenvolver e internalizar ferramentas de gestão do processo de inovação. Essas soluções devem ser customizadas para cada realidade. Para isso, devem ser levados em consideração o setor de atuação da escola, a sua cultura e a estrutura organizacional, o seu sistema de agentes no qual ela está inserida, a visão de futuro e suas ambições.

Para ajudar os líderes a desenvolverem modelos de gestão da inovação adequados à sua realidade deve ter em conta aspectos que vão desde seminários de sensibilização sobre a importância daquilo que se pretende, até análises e estudos complexos que ajudam a escola a estruturarem todas as suas ações de inovação.

O tema em torno da inovação, é complexo e permite interpretações assim como adaptações. Inovar envolve uma série de competências técnicas, metodológicas e gerenciais e, entender o conceito de inovação e praticá-lo demanda tempo, dedicação, investimentos e aceitar mudanças. Mas, o que se pode perceber é que o líder que se torna verdadeiramente inovador, não se arrepende de ter tomado esse caminho.

Segundo Kotter (2002) neste contexto de mudança, as instituições devem manter um alto nível de urgência e baixo de complacência continuamente. Devem ainda, realçar o espírito de trabalho de equipa para desencadear a mudança e a visão a todos os níveis.

Claro que, mudanças causam sempre inquietação em qualquer instituição e na escola não é excepção. Mesmo sabendo que são inevitáveis, o instinto de defesa acende um alerta, indicando uma situação desconhecida. Na gestão da escola, qualquer alteração de rota, por menor que seja, é notada e comentada. Mudar, reformular ou implantar um projeto pode disparar mais alertas, uma vez que significa colocar à tona todo o funcionamento escola.

O contexto em que se insere a escola do ponto de vista de instituição, caracteriza-se pelas rápidas mudanças, onde se verifica uma maior complexidade das actividades, sugerindo um processo mais dinâmico, por isso quem lidera pode alterar o contexto temporal de dúvidas, em que as mudanças socio - organizacionais das instituições, originem o contínuo interesse de estudos na área da liderança.

Para fazer a gestão de mudança na escola, a isenção, o conhecimento técnico, do contexto e das pessoas que se lidera, devido a possíveis resistências, é preciso um

propósito para refinar o olhar e perceber como as equipas entendem o contexto dessa mudança.

A melhor forma de ultrapassar essas barreiras, é transparência nas acções e muita clareza na comunicação. Tudo o que vai mudar, deve ser exposto com optimismo e o papel da gerência de processos deve estar claro. Quando as pessoas perceberem que há um objectivo maior, que justifica as transformações que virão pela frente, as dúvidas e os medos diminuem.

O impacto de gestão de mudança normalmente é muito mais sentido durante a implementação. Diante da ameaça, há quem comece a se defender, boicotando as novidades. No entanto no contexto da organização e gestão escolar, a revisão de processos é um item necessário. Expõe os detalhes sobre os pontos positivos ou negativos na gestão das actividades pedagógicas dos professores, definindo as soluções que trarão mais eficiência, eficácia e maior estruturação.

Se parte da equipa fechar as suas “portas”, guardando para si informações que poderiam colaborar com o processo, por medo de não conseguir, de se expor, perder o “status”, acaba sendo grande risco na gestão das actividades pedagógicas dos professores, em vez de enxergar o potencial de oportunidades na situação. Mas, se o foco é na equipe, as reacções se revelam cheias de energia e criatividade.

Todas as opiniões e ideias trazidas devem ser consideradas e aí quem deve abrir a mente são os gestores. Promover o envolvimento de todos, faz toda a diferença e capacitá-los para lidar com as estratégias e decisões internas deve ser prioritário. Se o objectivo é o crescimento saudável, é primordial que todos andem na mesma direcção e saibam que a inovação, por menor que seja, é obrigatória e pode proporcionar transformações na gestão das actividades pedagógicas dos professores na escola.

4.3.4-Orientação instrutiva e educacional.

Orientação instrutiva é uma perspectiva de liderança preocupada com o processo de ensino e aprendizagem e, cada vez mais investindo na supervisão do currículo, cuidando da monitorização do progresso dos alunos, criando-lhes expectativas elevadas de

desempenho profissional, voltada e dirigida ao crescimento e a melhoria das actividades pedagógicas dos professores e na forma como estas são geridas.

Álvarez (2000), ,

“entiende la dirección escolar como el ejercicio de un liderazgo del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de una organización que aprende. Es un nuevo perfil directivo volcado en los profesores y en las familias como agentes claves para que el alumno se implique en los procesos educativos”. (Álvarez 2000 p.19),

4.3.5-Disponibilidade para servir.

A disponibilidade para servir é uma característica da liderança servidora. A liderança servidora verdadeira surge daqueles cuja motivação principal é o desejo profundo de ajudar as pessoas, um modelo de liderança, que ponha como prioridade número um, o serviço aos outros: funcionários, utentes e comunidade.

Para líderes servidores, a compreensão da sua função enquanto coadjuvador de pessoas a principal finalidade por atingir. Eles estão constantemente tentando aplicar as ideias em acção e descobrir as urgências de seu pessoal com vista ao bom desempenho (Blanchard, et al. 2007).

A disponibilidade Para Servir considera o domínio da liderança estabelecida no ser, não no fazer. Ela afirma que a primeira e mais importante escolha que um líder faz é a escolha de servir àqueles que lidera, vendo no seu trabalho a razão fundamental da existência do serviço. Sem esta escolha, a capacidade de liderança fica profundamente limitada. Essa escolha não é uma acção no sentido habitual, não se trata de algo que o líder faça, mas uma expressão do seu ser.

Na perspectiva de Covey (2005), os líderes servidores vislumbram os profissionais de forma integral: corpo, coração, mente e espírito – e actuam de modo liberal o seu potencial criador, descrevendo a intenção da liderança como auxiliar do grupo na progreção, e que vai para além de dar ordens mas sim servir os seus liderados. O líder servidor percebe que o seu sucesso depende directamente de todos.

A disponibilidade para servir tem como foco líderes que se dedicam aos outros e à missão da organização de aprendizagem. Eles encorajam a participação, o

compartilhamento de poder e de informações, reconhecem o valor dos outros, estimulam a criatividade das pessoas, são completamente comprometidos, dão crédito pelas realizações das pessoas, têm um impulso natural para aprender, promovem o senso de comunidade.

Os líderes servidores na escola não procuram pelos professores que os encantem, mas querem aqueles que com eles façam diferença nas suas vidas, e participar na melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores e da qualidade de ensino.

Os precursores sobre liderança servidora como Barbutto e Wheeker (2006) identificaram determinadas particularidades ponderadas como fundamentais para o crescimento de um líder ao serviço, e que aparecem descritas a seguir: da seguinte maneira:

1. O líder servo se apoia mais na persuasão do que na autoridade hierárquica ao tomar decisões. É hábil em promover o consenso dentro de um grupo.
2. A liderança servidora junta as pessoas, age criativamente, assume riscos, inventa, consola, inspira e produz.
3. Os líderes sempre foram valorizados pela capacidade de se comunicar e de tomar decisões. O líder-servo, além de utilizar esses importantes atributos, entende que é preciso reforçá-los pela profunda disposição de ouvir atentamente o que os outros têm a dizer.
4. O esforço por uma liderança eficaz deve começar pela busca do autoconhecimento. A consciência por si só não é um consolo – às vezes, traz justamente o contrário. Ela perturba e faz despertar. Quem olha para fora, sonha; quem olha para dentro, desperta. Os líderes mais capazes tendem sempre a ser plenamente despertos e um pouco incomodados.
5. O líder-servo tem capacidade de pensar além das realidades do dia a dia e focar grandes sonhos. O administrador que deseja ser um líder-servo deve alargar seus horizontes de forma a incluir o pensamento conceitual de bases mais amplas. Os líderes-servos são chamados a buscar um delicado equilíbrio entre o pensamento conceitual e a concentração no cotidiano.
6. A liderança servidora se compromete a fazer tudo o que estiver ao seu alcance para estimular o crescimento pessoal, profissional e espiritual dos liderados. Ele se interessa mais pelo sucesso alheio do que pelos seus interesses próprios. Sua maior realização é ver o triunfo das pessoas a quem ele serve.
7. Nenhum de nós existe independentemente das nossas relações com os outros. O poder nas organizações vem da capacidade gerada pelos relacionamentos. Os seres humanos têm uma capacidade inata para a inteligência coletiva. Podem aprender a pensar juntos, e esse pensamento colaborativo pode levar a uma ação coordenada.

<http://educacional.cpb.com.br/conteudos/universo-educacao/lideranca-servidora/acessado> a09/05/2017

Na escola a liderança servidora, entende que o sucesso na gestão das actividades pedagógicas dos professores, a qualidade do ensino e a satisfação pessoal na vida de cada actor educativo foram, são e persistirão a cargo da competência de actuar e realizar as acções em conjunto. O sucesso na liderança subordinar-se completamente na competência de edificar e prosseguir em relacionamentos que possibilitam os professores a efectuar coisas excepcionais.

4.3.6-Capacitar para responsabilizar tendo em conta os objectivos.

Um líder deve possuir a capacidade de delegar funções e de compartilhar responsabilidades. Na verdade, o facto de uma pessoa se sentir bem ou mal numa dada organização depende muito de se satisfazer as necessidades reais e integrais da pessoa humana que necessita de um desenvolvimento pessoal, satisfazendo as suas necessidades materiais e ajudando-a a viver num ambiente físico aceitável.

4.3.7-A motivação como factor de incentivo e desempenho.

O termo motivação tem origem no latim “movere” que significa deslocar-se. Assim, a motivação descreve a entusiasmo que começa um procedimento e o norteia para um objectivo cujo efeito facilitará uma solução aceitável a uma precisão. Adopta o significado de “tudo aquilo que pode fazer mover”, “tudo aquilo que causa ou determina alguma coisa’ ou até mesmo ‘o fim ou razão de uma acção.” (Zanelli *et al*, 2004, p. 145).

Tal como o concebe (Robbins, 2004, p. 46), a motivação “é a disposição para realizar algo e que depende da competência que se tem sobre a actividade, a satisfação e a necessidade do indivíduo”. Uma carência não saciada produz tensão, estimulando o desejo do indivíduo. Essa satisfação desprendida procura metas singulares que, uma vez obtidas, terão como resultado o prazer pela necessidade e a diminuição da pressão. Assim, quando os professores labutam com tenacidade em algumas actividades, pode-se dizer que estão motivados pela ambição de acertar a meta que enaltecem.

Na perspectiva de Chiavenato (1998), motivação é a ânsia de fazer elevados graus de diligência de maneira a encontrar determinados propósitos organizacionais e abrange a

idoneidade de agradar algumas carências pessoais. A motivação segundo este autor, está relacionada com três aspectos:

- 1) A direcção do comportamento ou objectivos organizacionais,
- 2) A força ou intensidade do comportamento ou esforço;
- 3) A duração e persistência do comportamento ou necessidades individuais.

Uma pessoa é motivada se lhe é apresentada uma oportunidade de agradar uma inclinação encoberta, o que norteia e impulsiona a sua atitude no sentido do contentamento dessa propensão.

Para melhor compreendermos a noção de motivação e para que seja provável efectuar a interligação entre esta e a liderança, passamos em súpula a descrição de algumas das teorias acerca da motivação.

Olhando naquilo que diversas bibliografias nos mostram acerca da motivação, percebemos que esta se subdivide em duas partes traduzindo-se em hipóteses de conteúdo e nas teorias de sistema.

As teorias de conteúdo pretendem replicar assuntos como:

- 1-O que motiva o comportamento e quais as compensações que coagem os professores nas suas actividades pedagógicas a actuarem didaticamente de certa forma?
- 2-Interessa entender as razões que permitem a variação do comportamento dos professores nas suas actividades pedagógicas e na sua gestão?

Neste conjunto podemos abranger o fundamento das necessidades humanas de Maslow, dos dois factores de Herzberg e a da necessidade de realização de McClelland. Ainda aqui reflete-se também na teoria da expectativa de Vroom, na teoria de equidade de Adams e na teoria do Estabelecimento de Objectivos de Locke. (Pereira, 1998)

Comparativamente aos fundamentos de processo no contexto escolar, estas centralizam-se no entendimento das normas internas dos professores e de todos actores educativos, das suas qualidades e esperanças, pretendendo objecções à maneira como o reconhecimento surge para motivar o comportamento num determinado sentido. Esses

fundamentos têm em conta a presença de objectivos, a presença de uma finalidade para esses objectivos e a presença de um resultado esperado

4.3.7.1-Teoria da hierarquia das necessidades de Maslow

De acordo com esta teoria, a emergência das necessidades satisfaz determinadas precedências na gestão das actividades pedagógicas dos professores, implicando que os factores a ponderar tenham o mesmo dinamismo, tendo em conta dois propósitos elementares:

1. Os professores devem ser motivados pelo anseio de satisfazer determinadas necessidades;
2. E essas necessidades segundo esta teoria são genéricas e dispendo-se sequencialmente ou hierarquicamente. Isso denota que o professor sentirá – se - á motivado se se agrada uma necessidade de nível elevado quando as outras que lhe são aquém acharem-se saciadas.

A Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow descreve cinco níveis de necessidades, caracterizadas comumente por uma pirâmide de forma graduada e estes subdivididos em dois:

1. Primárias: referem e compreendem as necessidades fisiológicas e de segurança;
2. Secundárias: mencionam e abarcam as necessidades sociais, de estima e de auto - realização.

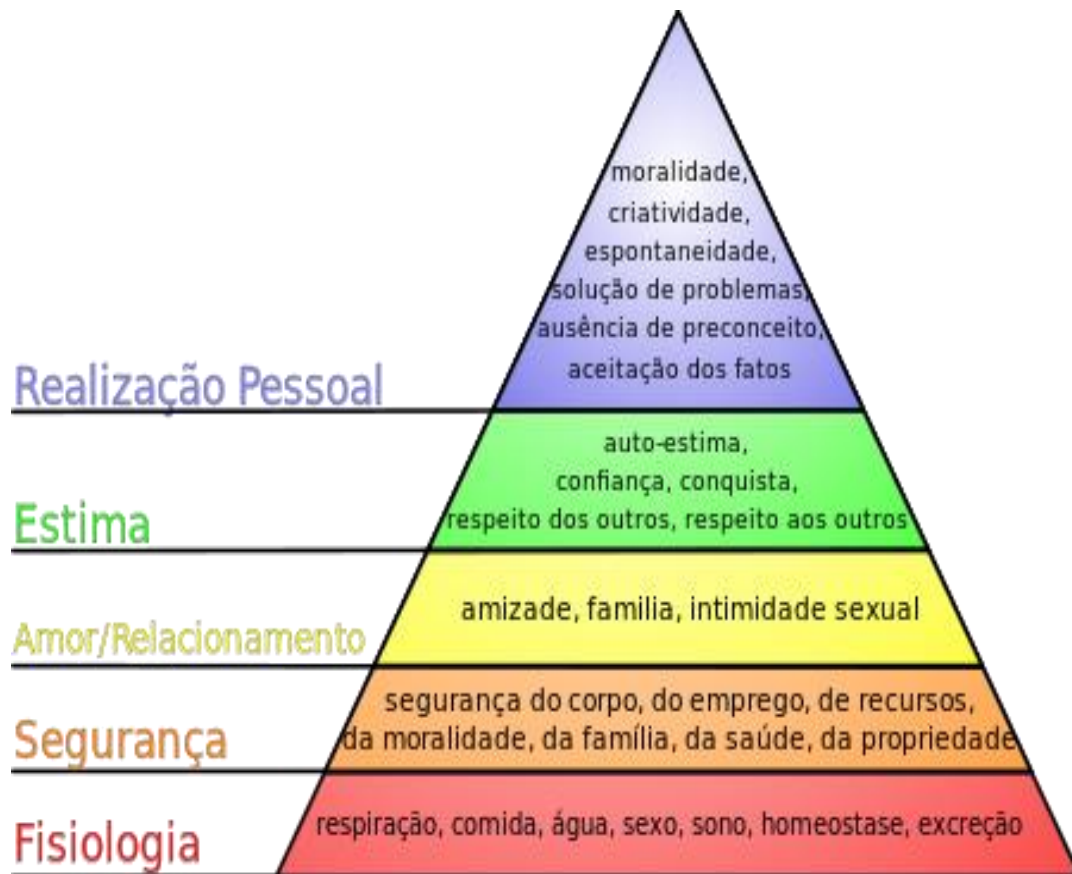


Figura 13. Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow
Fonte Google

A distinção entre a primeira em relação a segunda pode ser empregada na gestão das actividades pedagógicas dos professores na premissa das necessidades de ordem elevada e estas satisfeitas intimamente, enquanto as necessidades de ordem aquém são preponderantemente satisfeitas externamente (salário, contrato de trabalho, relacionamento pessoal ou profissional, etc.).

Aplicando o modelo de Maslow na Escola do Primeiro Ciclo e Secundário, podemos deduzir que, para muitos dos casos se acham satisfeitas as necessidades de nível aquém, o mesmo não se pode assegurar quanto às necessidades de ordem superior (Bilhim, 1996),

4.3.7.2-Teoria de Herzberg

Conforme Herzberg, obreiro da teoria da motivação-higiene, as causas intrínsecas estão ligadas a satisfação na labuta e os extrínsecos, relacionados ao descontentamento, ou

seja, os factores que conduzem à satisfação no trabalho não se conturbam com os factores que conduzem à insatisfação. Assim, os factores higiénicos quando presentes, atenuam os trabalhadores e quando ausentes, causam grande insatisfação. (Bilhim, 1996).

Factores como sucesso, reconhecimento, desenvolvimento e conteúdo do labor são intrínsecos e factores motivacionais que se relacionam directamente com a satisfação - factores motivadores, por outro lado, factores como as políticas e perspectivas organizacionais, salário, a supervisão e o relacionamento interpessoal são extrínsecos, não geram satisfação - factores higiénicos.

Na gestão das actividades pedagógicas dos professores, a teoria da motivação-higiene assume um papel preponderante, na perspectiva de que as praxes positivas dos professores e outros actores educativos referem - se ao conteúdo do trabalho, enquanto as praxes negativas se referem ao contexto laboral, dito de outra forma, o contentamento sucede do labor em si, na medida em que a insatisfação depende de factores contextuais. A discrepância entre os factores higiénicos e motivacionais reside no facto de os primeiros suprimirem a insatisfação apenas quando estão presentes, apesar de não influenciarem a motivação, enquanto os segundos engendram a motivação, mas de forma isolada não suprimem a insatisfação. (Caldeira, 2003).



Figura 14. Teoria dos factores de Herzberg

Fonte Google

Análises que têm sido feitas por determinados especialistas em estudos sobre motivação a esta teoria, são:

1. Se as coisas acontecem da melhor forma na escola como é o caso, a virtude é para os professores, e se correm mal a responsabilidade é outorgada a factores externos);
2. Trata-se de uma teoria mais ligada ao contentamento no labor do que com a motivação;
3. Não se preocupa com as variáveis situacionais;
4. Enfatiza-se tanto a relação entre satisfação e produtividade, mas a prática releva mais a primeira.

Se relacionamos a teoria de Herzberg com a teoria das necessidades de Maslow, podemos deduzir que “os factores higiénicos de Herzberg são confrontados, de certo

modo, às necessidades fisiológicas de segurança e sociais de Maslow, enquanto os factores motivacionais de Herzberg, podem ser relacionados às necessidades de estima e de autorrealização”, (Bilhim, 1996 pp. 260 - 263).

A nosso ver se desejarmos melhorar a gestão das actividades pedagógicas dos professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, é necessário adoptar como estratégia de liderança factores motivacionais, uma vez que estes são encarados por peritos como intrinsecamente promotores de desempenho, facilitadores no processo de ensino e aprendizagem, na aquisição de conhecimentos e competências assim como na obtenção de resultados preconizados. Mas, importa ressaltar, o gestor nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário que coloque maior ênfase na satisfação das necessidades básicas dos professores não vai conseguir motivar nem manter motivados os órgãos de trabalho por muito tempo. Tem de, previamente, adaptar o seu exercício pela aposta nos factores motivacionais, de forma promover e manter a motivação dos distintos órgãos e equipas de trabalho.

4.3.7.3-Teoria de McClelland

Olhando para David McClelland, precursor da teoria que define e compreende a existência de três necessidades para a motivação, nomeadamente, a necessidade de realização – que permite trabalhar tendo em conta o paradigma esperado para alcançar o sucesso; a necessidade de poder – que permite provocar nos outros um comportamento diferente do que seguiriam sem essa interferência; a necessidade de afiliação – que favorecem as relações interpessoais amigáveis.

Para este autor, a necessidade de realização é descrita pelo facto de os professores escolherem e determinarem os seus propósitos, o que os levaria a decidirem metas delicadas ou não, mas com possibilidade de alcançá-las. Neste contexto, os professores mostram – se interessados mais com a recompensa interior do que com as compensações externas. Desta feita, para que estes professores se achem motivados é indispensável que sintam nobres necessidades de realização, optando por condições de trabalho com imputação individual, feedback e um grau razoável de risco.

Normalmente se pode observar nas escolas, os professores com alta necessidade de realização sentem-se propensos em executar muito bem as suas funções do que em influenciar os outros para o mesmo.

Na perspectiva desta teoria, a motivação para o poder é atributo de direcção para o prestígio e produção de impacto nos comportamentos ou emoções dos outros. A ascensão de um indivíduo na hierarquia da organização, esta ligada a necessidade de poder. E a motivação para a afiliação influencia o indivíduo a apreensão de não ser rejeitado pelo grupo, procurando afinidades emocionalmente objectivas, dando importância às amizades, com anseio forte de aceitação e de firmeza dos outros e agindo tendo em conta os anseios, as regras e os valores das pessoas que enaltece. (Bilhim, 1996: 264 - 266).

4.3.7.4-Teoria de vroom

A teoria das expectativas concebida por Victor Vroom ressalta a utilidade da motivação no meio laboral, defendendo que as pessoas estariam motivadas para trabalhar se esperassem alcançar aquilo que desejam do seu trabalho. (Caldeira, 2003).

Neste caso, em contexto escolar, a motivação dos professores para produzir, contribuir e cooperar com as metas da instituição subordinar-se-iam aos objectivos pessoais com a ideia que se tem do desempenho como via para atingir os objectivos. Para este autor, a produtividade dos professores tem em conta:

1. O anseio de atingir objectivos pessoais;
2. A noção da correspondência que subsiste entre o alcance desses objectivos e a produtividade;
3. A competência para estimular o nível de produtividade à dimensão da influência.

O que acima ficou transcrito, dá-nos a percepção de que, a produtividade e o desempenho dos professores nas suas práticas ocorrem quando estes possuem propósitos que podem aportar desde o dinheiro, à segurança na função, ao reconhecimento e ao facto de o trabalho por ele desenvolvido ser agradável; da relação

entendida entre a satisfação dos seus objectivos e a alta produtividade (tomemos por exemplo um professor e coordenador de um dos órgãos de direcção e que é remunerado segundo as funções que ocupa; para ele é um propósito essencial auferir um salário mais elevado, logo poderá sentir-se mais motivado a produzir, mas se ele acreditar que por mais que faça ganhará sempre o mesmo, então ele não se sentirá motivado para a actividade.



Figura 15. Teoria de expectativas.

Fonte <https://www.google.co.ao/search?q=teoria+de+adams+motiva+acessado> a
10/05/2017

Vroom empregou, neste fundamento, as denominadas valências que significam preferências de um indivíduo por determinados produtos. Uma valência é positiva se aponta o anseio de conseguir um resultado final e é negativa quando significa o desejo de acautelá-lo. Pode-se declarar que a produtividade obtém uma valência se é ligada ao anseio de um indivíduo adquirir um resultado final, sendo que a relação causa efeito entre a produtividade e o resultado final é denominada de

“instrumentalidade”. Presumindo que não existe ligação entre produtividade elevada e a compensação, então a instrumentalidade será zero.

Nesta teoria de Vroom há que ponderar mais as expectativas. Para ele as expectativas equivalem à ideia aparente de acção-resultado. Logo o anseio (valência) de o indivíduo adquirir uma produção elevada é motivado pela totalidade de instrumentalidades e valências dos resultados finais.

Para Bilhim (1996 pp 271, 272), “um indivíduo só aumentará o seu nível de esforço, quando perceber que este trabalho adicional poderá resultar em produtividade mais elevada e que esta, por seu lado, poderá proporcionar-lhe a satisfação de desejos, tais como dinheiro, promoção, admiração, poder, etc.”

A motivação, em relação as aptidões e as habilidades dos professores na escola, o entendimento do papel e as possibilidades, influem o desempenho. A função motivacional dos gestores passa pelo esclarecimento das expectativas dos professores na gestão das actividades pedagógicas, pela transferência das dificuldades a essas expectativas e pela atribuição de compensações enaltecidas pelas pessoas. (Caldeira, 2003).

4.3.7.5-Teoria de adams

Esta é a chamada teoria da equidade concebida por Adams, que prevê intercâmbio social fundamentada na comparabilidade social, onde os professores no caso podem fazer confrontações do esforço que empreendem e aplicam no seu trabalho com os resultados do seu trabalho comparativamente a si próprios e aos outros professores.

Teoricamente, nas instituições, a motivação é o processo dirigente pela força, gerência e perseverança de diligências de uma pessoa para atingir uma finalidade, referindo -se ao esforço que uma pessoa despende. Este é o elemento que as pessoas se referem quando falam de motivação (Robbins, 2002). Mas, ainda na óptica deste autor, importa referir que a intensão não conduz a resultados benéficos, a menos que seja em direcção dos benefícios da organização, pois que ela tem uma medida de perseverança, de quanto tempo uma pessoa consegue manter seu empenho a favor de algo. As pessoas motivadas se prosseguem na execução das acções até atingir os objetivos.

A teoria de Adams faz referência do predomínio que as confrontações têm na motivação, distinguindo a compreensão pessoal sobre a ponderação ou equidade atinente a situação laboral, espelhando, desta feita sobre as confrontações de desempenhos e bem-fazer em condições afins.

Se um professor percebe o seu rácio igualado aos outros relevantes verificamos aqui certa equidade - a justiça predomina. E se o mesmo professor percebe a sua condição como desigual verificamos aqui a denominada tensão de equidade. Para este autor, esta tensão se for negativa proporciona a motivação para a correcção da condição.

Na perspectiva desta teoria para as lideranças educativas, consideram-se quatro tipos de comparações tendo em conta igual número que um professor pode ter em conta:

- 1 - O próprio (enquanto elemento da escola) compara-se consigo próprio noutra posição dentro da escola;
- 2 - O próprio (fora da escola) compara-se noutra situação ou posição noutra escola;
- 3 - O outro (dentro da escola) compara-se com outra pessoa ou grupo dentro da organização;
- 4 - O outro (fora da escola) compara-se com outro professor ou grupo de professores fora da escola.

É de referenciar que a comparabilidade será influenciada incessantemente pela comunicação que o professor terá sobre o assunto, bem como pela sua atractividade.

Teoria da Eqüidade (Adams)

•É baseada no fenômeno de comparação social aplicada no local de trabalho. Em síntese, concentra-se no sentimento do indivíduo de quão justamente ele tem sido tratado em relação aos outros.

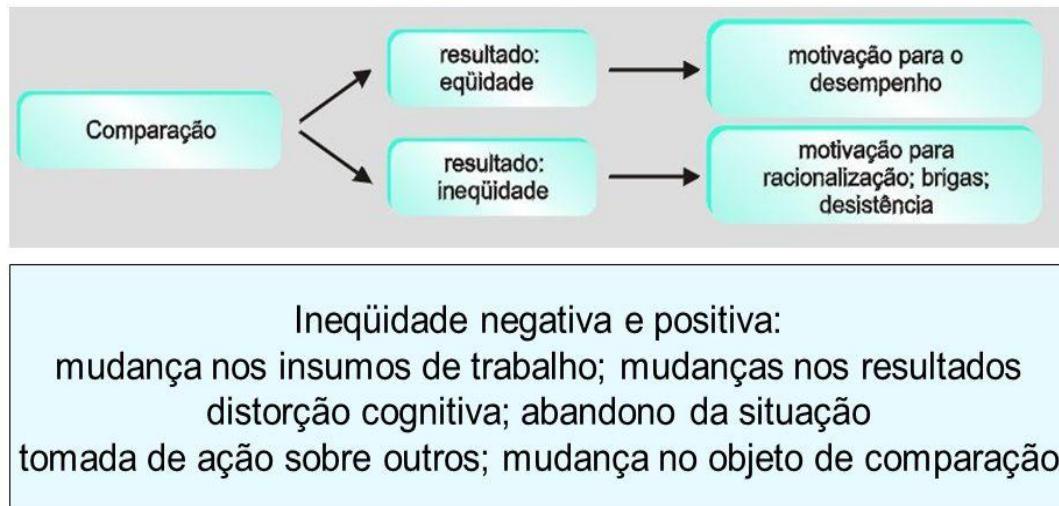


Figura 16. Teoria de equidade.

Fonte : <https://www.google.co.ao/search?q=teoria+de+adams+motiva+acessado> a 10/05/2017

Quando a iniquidade é percebida pelos professores nas escolas, eles realizam uma das seis escolhas seguintes:

- 1 - Modificar inputs;
- 2 - Reformar resultados;
- 3 - Distorcer as suas auto-percepções;
- 4 - Distorcer o entendimento sobre os outros;
- 5 - Apontar outro referente;
- 6 - Repudiar o terreno ou campo de actuação.

Tal como as demais teorias, já referenciadas, também esta mostra certas dificuldades. Como é o caso da justiça: é uma causa subjectiva, dando que cada pessoa faz a sua apreciação pessoal do que pensa ser justo ou injusto. Quanto às compensações, para que

sejam motivadoras, os professores na escola e não só devem encara-las justas onde o seu parecer deve ser considerado (Caldeira, 2003).

4.3.7.6-Teoria de edwin locke

No delinear do ano de 1960, Edwin Locke certificou que a definição de objectivos constituía o melhor manancial de motivação. Em contexto escolar e na perspectiva deste autor os objectivos indicam ao professor como é caso, o que é fundamental e a diligência a efectuar para o atingir.

O sistema de constituir objectivos é uma das energias motivacionais principais que actuam nas pessoas e nas organizações. A forma preferível de ampliar a produtividade dos professores na escola passa por determinar ou descrever balizas e verificar os resultados a eles articulados; o facto de subsistirem objectivos determinados influenciará a maneira como a empreitada será realizada e, naturalmente, o resultado. (Bilhim, 1996).

Caldeira (2003), concebe nesta teoria a essência que os objectivos devem ser precisos e concisos, mensuráveis, estabelecidos dentro de um determinado prazo, geradores e orientados para resultados, mutuamente aceites, relevantes, consistentes e compatíveis ao contexto.

Pelo que foi exposto, facilmente se pode dizer que o domínio do suporte da motivação enquanto estratégias de liderança que os diretores devem ter conta na gestão das actividades pedagógicas é fundamental para que estes consigam incentivar os professores para conseguir os objectivos e o êxito da escola.

Ao falar de motivação como estratégia de liderança na gestão das actividades pedagógicas dos professores, dá realce às obras divulgadas por Pérez López (1990), Bilhim (1996), Le Grand (2003), e Casado (2002); segundo estes autores, para que os professores na escola possam se interessar do que fazem, é fundamental que o líder dedique motivos substanciais para que eles façam o que deles se espera. Se os professores não admitirem no que fazem dificilmente irão aceder nos seus anseios e necessidades pelo bem-estar da escola e da comunidade.

Na óptica de Stein (2003), a análise das motivações humanas e os efeitos que estas impõem na competência, na eficácia, na eficiência e até na solidez moldam a dimensão da escola, neste âmbito a motivação na gestão das actividades pedagógicas dos professores, nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário dependeria das dimensões de alta direcção, mormente a estratégica, a executiva e a de liderança, tal como o considera Stein:

1-A Dimensão estratégica é a capacidade que o líder escolar deve ter para dilatar a eficácia da instituição que dirige, ou seja, para incrementar o valor produzido pela escola, melhorando a eficiência sem agredir a unidade e benefício competitivo;

2-A Dimensão executiva é a aptidão que o líder escolar deve ter para aperfeiçoar a atractividade da escola, ou seja, a idoneidade para adequar as operações às tarefas que os professores com maior talento estão propensos a efectuar por motivos intrínsecos, sem prejudicar a eficiência e a unidade;

3-A Dimensão de liderança é a competência que o líder escolar deve ter para acrescentar unidade, incentivar os professores a trabalharem por influência de motivos transcendentais, conquistando unidade, segurança e atractividade.

Para Casado (2002), (citado por Barreto & Pereira,2007) a motivação humana no trabalho, no caso da escola, elenca certas crenças elementares acima do natural humano. Inicialmente é que o professor tem de ter vontade de dar o seu contributo para e com seu trabalho; em segundo lugar, é que o trabalho para ele não é coisa inútil nem aversivo em si mesmo; em terceiro, considera que os seus colegas estimulam as decisões sobre o trabalho numa gerência que auxilie a particularidade da escola; e, por ultimo, ele pensa que o desenvolvimento da complexidade da empreitada, tal como a supervisão do seu cumprimento, é um factor que engrandece o prazer do próprio professor

4.3.8-Visão e missão inspiradora e mobilizadora para se substanciar no desempenho

Um dos aspectos desafiadores e crucial a se ter em conta como estratégia de liderança na gestão das actividades pedagógicas dos professores é o crédito que se dá no potencial

humano, isto é, no desempenho individual para a escola. Para o efeito o líder deve ter visão, missão inspiradora e mobilizadora, ter coragem para demarcar tais princípios na escola, suportando as forças sociais e modelos antiquados, dentre eles os hábitos antigos de liderança e em contra partida tornar os actores educativos de modo geral e os professores de forma específica participativos para se substanciar no desempenho e num propósito, (Covey, 2001; Bennis, 2001).

Qualquer que seja uma organização precisa de se sustentar de maneira a asseverar a sua carreira e a dos que dela sujeitam-se. Encaramos que a liderança tem cada vez mais, uma função indispensável na escola, numa perspectiva de que todo actor nela exerça, de certa maneira, o seu papel.

Segundo Covey (2001), os líderes bem-sucedidos enaltecem os princípios que a estrutura, admitindo que sejam o centro das conformidades nos ajustes estabelecidos, na visão e missão, num forte sentido de desígnio, numa estratégia integral, evocando sempre às pessoas, a utilidade da sua prestação e o seu envolvimento para desenvolver e efetuar a referida visão assim como um processo de gestão nesta organização. Estas normas possibilitam armar os actores para a labuta cujos produtos subordinam-se a uma cadeia de empreitadas e nunca de uma empreitada pessoal e isolada (Hammer e Bennis, 2001).

Numa instituição há que ter sempre em conta o capital humano que a compõe, pois que cooperam e dão sentido na consecução dos propósitos comuns e nas afinidades, assim como no desempenho pessoal e profissional, tendo em conta que “(...) uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização” (Teixeira, 1995, p.162).

É bem verdade que existem poucos estudos atinentes à influência da visão e da missão que se substanciam no desempenho pessoal, profissional e organizacional, mas pode-se perceber que exista um vínculo entre a visão e a missão aos objectivos organizacionais e consequentemente o desempenho pois que da descrição clara dos objectivos da escola permite aumentar o desempenho individual e profissional de cada trabalhador.

Asseverando o que Cotóvio (2007) diz, da liderança depende a visão que se reparte para abarcar, e a competência de conceber e inovar, contaminando para engrandecer.

Segundo este autor, os reais líderes sugerem, transpiram, criam e labutam; no início, fazem as coisas suceder, no meio, suportam-no e no fim, acabam -na.

Há que considerar aqui aspectos muito fortes como suporte para tornar a visão num baluarte, convincente e que trabalhe em perfeitas condições, uma visão com capacidade de atuar tendo em conta aspectos como o propósito com significado, uma representação do futuro e valores claros.

Na perspectiva de Guastello (2002), a visão e a missão são noções deveras adjacentes e semelhantes. Se de um lado a missão assume o propósito da escola e o seu plano geral de implementação das operações didático pedagógicas dos professores necessárias para alcançar os propósitos dela, com objectivos definidos a curto-prazo e está relacionada com tarefas específicas, por outro lado a visão estabelece o que a escola fará no futuro relativamente às suas actividades didático pedagógicas, voltada a objectivos de médio e longo-prazo, estando por isso ligada às estratégias da escola necessárias para a alcançar.

Os estudos efetuados parecem indicar que a visão e a missão contribuem para o alinhamento e a coerência dos objectivos com as estratégias necessárias para alcançar a visão. As investigações que se têm realizadas também parecem mostrar que existe maior desempenho nas escolas que possuem estratégias de alinhamento dos objectivos pessoais e institucionais com a missão e com a visão (Kotter, 2001). A visão pode ser um acessório da liderança que ajuda para motivar as pessoas a conseguir graus altos de empenho e desempenho.

Se tivermos em conta as competências que autenticamos num líder, a forma tal como se apossa da liderança junto dos liderados e o contacto que determina entre todos, rapidamente entendemos a utilidade que tem a visão; ela sugere firmeza, auxílio, solidariedade, causa e imputação mútua em relação ao sucesso, logo, entendemos que a liderança com uma eminente execução, da parte do líder e dos liderados outorga à visão um poder bastante significativo.

O líder autêntico é sensível com capacidade de antever e perceber assim como sobrepor o racional, por isso ele deve ter uma visão assente no pretérito, mas centralizada no vindouro, de maneira que a finalidade daquilo que se faz no momento seja alcançado para levar a instituição para o amanhã, (Cotóvio,2007).

Ainda para Cotovio (2007 p.32), (...)“ a pessoa mais patética do mundo é aquela que consegue ver, mas não tem visão”, pois que a visão refere-se a um quadro futurista com carácter subentendido e explícito baseada na causa onde as pessoas devem disputar e moldar de forma clara as suas motivações e acções, flexibilizando o suficiente para viabilizar iniciativas.

Os líderes educativos úteis devem ser aqueles que pretendem novas possibilidades, mutações de circunstâncias, refletido num quadro futurista, empolgando os proveitos de todos envolvidos em função dos objectivos, para fornecer de forma clara as diretrizes no sistema de decisão, mas permitindo a iniciativa individual, a existência de opções para situações desajustadas e devem ser de tracto fácil e comunicáveis, pesa embora encontrem normalmente oposições à mutação por parte das pessoas da instituição.

A ajuda entre as pessoas no trabalho influencia o alcance do impensável e também partilha a ideia de que o desempenho pessoal e profissional resulta do envolvimento, confiança e entusiasmo do funcionário tendo em conta os objectivos da instituição.

O líder visionário é comprometido com uma missão inspiradora e mobilizadora que se substancia no desempenho do seu colaborador de forma adequada quando este tem a capacidade de esclarecer e propor a direcção da transformação, motiva as pessoas a encontrar caminhos certos, permite estabelecer objectivos, coordena as acções de todos actores na instituição e reforça para a concretização, (Cotóvio, 2007).

A liderança numa perspectiva hodierna não abanca em aspectos como a produção, as noções técnicas, o atributo, a concorrência e planificação estratégica. Actualmente, o líder deve agregar essencialmente dois papéis:

(1) enquanto educador - estimulando o desenvolvimento das competências individuais dos seus subordinados;

(2) enquanto visionário - apontando a passagem, comunicando a missão e os valores da escola ou da comunidade. É a atitude visionária do líder que lhe permite manifestar aos subordinados uma visão realista e atraente que se revela fundamental para promover a motivação.

4.3.9-Capacitar equipas de professores para legitimar a gestão das actividades pedagógicas.

Na escola o número de trabalhadores administrativos, docentes, alunos assim como outros actores e usuários dela pressupõe sempre o exercício de liderança.

Trabalhar em equipa na gestão das actividades pedagógicas requer previamente uma capacitação, um processo de educação e de sensibilidade, de aprendizagem, da delicadeza, de crescimento e de honestidade; só isto faz nascer a autenticidade, só isto faz crescer a certeza, fortalecer e amadurecer o grupo e os elementos envolvidos.

Na perspectiva de Cotovio (2007), capacitar equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas pressupõe o autoconhecimento. A tendência e as alterações perceptivas mais comuns, podem ajudar a operar correções necessárias que coloquem o líder perto da realidade da equipa que dirige, e assim catalisar a motivação dos que o seguem para legitimar a gestão das actividades pedagógicas dos professores.

Para o efeito é importante que o líder tenha paciência, demonstrando autocontrolo diante de várias adversidades, não esperando que a equipa se organize ou se comporte de forma responsável, com capacidade para enfrentar os desafios, correndo riscos e resistir às frustrações.

Capacitar equipas legitimando a gestão das actividades pedagógicas, implica dotar os professores com competências assim como saberes distintos e complementares, com capacidades de trabalharem em conjunto, utilizando um elevado nível de comunicação comprometendo-se com o propósito comum e pelos resultados a serem obtidos na escola.

Ainda o mesmo autor, refere que, a capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas é o caminho para a complementaridade de exercício entre diferentes áreas disciplinares e profissionais e/ou elementos da equipa, o que facilita o cruzamento, entre a determinação e a promoção de objectivos comuns, orientadores das actuações dos elementos da equipa, respondendo a planos e projectos do grupo.

É com a superação das equipas, que se eleva o nível das actuações dos elementos da equipa, se atribui responsabilidades, se inova os resultados, interpela e se leva à criação e invenções, ou seja fazer nascer algo novo; isto reduz a fricção e acautela as brigas, e

ergue a atenção pela competência de cada um, o que engrandece a eficácia e melhora a gestão das actividades pedagógicas dos professores na escola.

A capacitação de equipas proporciona autonomia e a responsabilização de pessoas e das equipas para a motivação e coesão, assim como a participação, cooperação, colaboração, decisão e criatividade, desenvolvendo a competência, catalisando a gestão das actividades pedagógicas dos professores cujo sentimento é de pertença, potenciando a produtividade e a eficiência.

O fundamento da qualidade do trabalho em equipa na gestão das actividades pedagógicas dos professores e o seu respectivo crescimento são directamente proporcionais ao somatório da maturidade pessoal de cada um, cujo propósito é a melhoria cada vez mais da qualidade do ensino.

4.3.10-A comunicação como estratégia de liderança educativa.

O nosso dia-a-dia é subjugado por imensa quantidade de processos comunicativos. Se reflectirmos um pouco, reconhecemos alguns desses processos: Acordamos ao som da campainha de um relógio, olhamos para o relógio controlando o tempo para realizar uma actividade (Se calhar para não nos atrasamos na escola ou no serviço...), transitamos a rua pela passadeira, paramos ao sinal vermelho do semáforo, entramos na sala de aulas quando a sineta toca, saudamos os colegas na escola, saudamos os alunos, registamos o sumário no quadro, etc. Auferimos mensagens distintas que pertencem a processos comunicativos também distintos, invocando sinais diversos: de tipo acústico (as sinetas), óptico ou visual (a passadeira, o sinal vermelho do semáforo) e linguístico (verbal e escrito).

Tendo em conta Monteiro & Queirós (1997, p. 283), é através comunicação que “ (...) transmitimos informações e muitas das nossas emoções, por exemplo, o franzir a testa, o cerrar as sobrancelhas, o timbre e volume” assim a voz e expressão verbal do gestor em relação os professores, a de um professor diante de seu aluno, podem atribuir significados diferentes e com uma dimensão comunicativa também diferente, devendo por isso serem considerados como elementos importantes na gestão das actividades pedagógicas dos professores.

A comunicação como processo é um “ (...) fenómeno dinâmico e evolutivo, que consiste na transmissão ou recepção de mensagens por meio de métodos ou procedimentos convencionados” e cujo principal objectivo é permitir a interacção entre indivíduos ou grupos (Machado 2005, p.3).

(Sartori, 2004), Magalhães (1996) e Zeichner (1993), apontam que a comunicação enquanto estratégia de liderança no contexto escolar, viabiliza a articulação do trabalho didáctico pedagógico prevendo a utilidade de existir ocasião para debates sobre as actividades pedagógicas dos professores, explicando a necessidade de se criar oportunidades para que o professor possa reflectir sobre seus valores, teorias implícitas e acções, pois estas são as condições cruciais para que mudanças sejam introduzidas.

Reflectir sobre os propósitos, as ideologias limitadoras e os estímulos de que estão imbuídos na sala de aula, é dar importância a melhoria na gestão das actividades pedagógicas dos professores como vectores orientadores e incentivadores do processo de aprendizagem do aluno.

Tudo isto implica para os professores que encontrem possibilidades de importar para o consciente o conhecimento evidente, de tal forma que, possam fazer uma apreciação analítica, do ponto de vista reflexivo, carregando na memória ópticas olvidadas sobre o ensinar, sua complexidade e magnificência como arte; brindando ao professor um momento de meditação e reflexão não apenas no que deve ser ensinado no dia seguinte, mas no que tem sido feito e facilmente esquecido, numa probabilidade de fazer corresponder as expectativas.

O sentido da noção de gestão das actividades pedagógicas dos professores já subentende, a ideia de comunicação, isto é, de afazeres articulados de indivíduos, trocando impressões, ponto de vista e ideias, a autenticidade do envolvimento de indivíduos na decisão de actividades pedagógicas e da sua própria realização, reflectindo em situações, resolvendo-as e actuando sobre elas em contexto. Tudo isto, depende da acção comunicativa, edificante e agrupada de seus membros, actividades colectivas, da reciprocidade norteadas pela intenção também colectiva (Luck, 1998).

A abordagem comunicativa na gestão das actividades pedagógicas dos professores demanda a participação de todos na decisão de aspectos pedagógicos da escola, abrangendo a execução das várias empreitadas. Os conselhos directivo, pedagógico, de

notas, as reuniões de coordenações de disciplinas, de turno, assim como as assembleias de trabalhadores, professores, de turmas e de alunos, são formas mais usuais de assegurar a comunicação entre todos os actores educativos na gestão das actividades pedagógicas dos professores. Trata -se de um conjunto de delegados que se reúnem para propor medidas e soluções para determinadas situações escolares.

Essa perspectiva, na óptica de Costa (1996), deve estar virada à edificação de uma gestão das actividades pedagógicas dos professores comunicativa e participativa tida como requisito de um processo de asserção da cidadania, de obtenção da liberdade, transpondo relações de sentido vertical, criando estruturas de exercício seguros na convenção com os verdadeiros ganhos da maioria, ou seja, uma perspectiva democrática.

Neste panorama podemos verificar o ingrediente fundamental para a verdadeira construção pela comunicação e participação melhorando o clima motivacional e a realização pessoal dos professores e alunos, a aquisição de competências pelos professores e saberes pelos alunos e não nos preocupamos apenas com o concretizar de objectivos. Pois que, não há gestão das actividades pedagógicas dos professores sem comunicação, não há ensino e aprendizagem sem comunicação, não há participação sem comunicação e também não há democracia sem comunicação.

A dificuldade e os assuntos resultantes na gestão das actividades pedagógicas dos professores são sublinhados ao nível da escola tendo em conta o número elevado de interlocutores (alunos, professores, gestores e pessoal não docente), abrangendo interlocutores externos. Nas actividades pedagógicas cada professor ocupa um lugar na hierarquia organizacional, e isto lhe concede um estatuto que vai influir no percurso da comunicação.

Por isso, a gestão das actividades pedagógicas dos professores funciona em redes de comunicação entre os órgãos (de direcção, executivo e de apoio) e conselhos (directivo, pedagógico, de notas, de pais e encarregados de educação, reuniões de coordenação de disciplina, de turno, disciplinar, assembleias de turma, de estudantes e de professores) que a compõe.

Mas, para além dessa estrutura formal, perdura na escola, uma rede de relações não antevista no organigrama, tais como as de afinidades, as de vizinhanças, as de amizades etc., identidades que definem a estrutura informal.

Se olharmos para a rede descentralizada em círculo podemos observar que ela é (...) *“eficaz na resolução de problemas complexos, proporciona maior adesão e satisfação dos participantes, com emissão elevada de mensagens e com constantes tendências inovadoras no seio da estrutura onde a comunicação dá-se em todos os sentidos entre os diversos membros verificando-se um constante feed – back”* (Cruz & Pascoal, 2000 p.48).

Na gestão das actividades pedagógicas dos professores, para instituições escolares do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, é aconselhável a comunicação circular, ou seja, daquele que detém a informação para todos os actores e utentes dela, do órgão directivo para os órgão executivo e de apoio, e vice-versa por meio de concelhos, reuniões, os “briefing’s”, as assembleias, assim como por meio de documentos informativos, notas informativas, directivas didático - pedagógicas, ordens de serviços, comunicados informativos, convocatórias e convites, mensagens telefónicas, telefonemas e correio electrónico (via email), que constituem mecanismos de comunicação no contexto escolar.

4.4-AS INFLUÊNCIAS E BENEFÍCIOS DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Para nos referirmos sobre as influencias e beneficios das estratégias de liderança na gestão das actividades pedagógica dos professores importa destacar “a noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica” (Dominicé, 1990, pp. 149-150, cit por Nóvoa, 1991).

As estratégias de liderança facilitam a construção de ideias, a troca de experiencias e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem. Na visão de Nóvoa (1991), não se trata de dispor a experiência apenas numa grandeza pedagógica, mas também num modelo conceptual de obra de conhecimentos. Neste âmbito, torna-se relevante a formação de redes participadas, que possibilitem perceber a globalidade do sujeito, adoptando a formação como um procedimento interactivo e activo.

Ainda Nóvoa (1991), caracteriza troca de experiências e a partilha de conhecimentos como perspectiva de solidificação de espaços em formação mútua, onde cada professor procura realizar a função de formador e de formando em simultaneo.

Pequenos colóquios entre os professores são indispensável para solidificar conhecimentos a serem utilizados na orientação e facilitação das actividades pedagógicas dos professores. emergentes da prática profissional.

O aperfeiçoamento profissional dos professores passa pela produção de conhecimentos e de valores que dêem corpo a realização das actividades pedagógicas dos professores de forma autónoma. da profissão docente.

A estruturação das escolas não pode desanimar um conhecimento profissional partilhado pelos professores, sob pena de embaraçar o investimento das experiências significativas pois, este é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva (Mezirow, 1990 cit por Novoa, 1991). Desta feita a troca de experiências apresenta-se como um caminho fértil na formação continuada de professores, na medida em que facilitam a aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores, a obtenção dos saberes pelos alunos, melhoram o clima motivacional dos professores, a gestão das actividades pedagógicas, ajudam a reflectir

nos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar, ajudam na resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógica e substancia o desenvolvimento mental e social de todos actores da educação.

A formação não está desligada as vivências e as valências de cada professor pois tudo gira rem volta das experiências de vida de cada um, cujo equilíbrio encontra-se na definição dos professores como funcionários ou como profissionais reflexivos, como técnicos ou como investigadores, como aplicadores ou como conceptores curriculares (Finger, 1989; Ball & Goodson, 1989; Carr, 1989).

A reflexão nas actividades pedagógicas dos professores diárias e numa visão geral, proporciona um quadro de emancipação contextualizada do professor valorizando modelos de formação que fomentam o seu progresso profissional pois, não edificamos a formação aglomerando lições, saberes ou tecnológicas), mas pela reflexão analítica e permanente sobre as actividades pedagógicas.

O triplo movimento sugerido por Schon (1990; cit por Nóvoa 1990) - conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção - adquire afinco acumulado no panorama do progresso pessoal dos professores e dirige para a solidificação profissional de campos de (auto)formação participada, numa perspectriva de superação de dificuldades das actividades pedagógicas dos professores.e no acanse das expectativas de desenvolvimento pessoal.

4.5-METODOLÓGIAS DE ENSINO ENQUANTO ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA FACILITAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

Na óptica de Veiga (2006), o professor não pode mais continuar acomodado nas metodologias circunscritas apenas em ensinar o conteúdo, mas sim adoptar a sua função de líder, mentor e facilitador do processo de ensino aprendizagem, priorizando e interpolando o acesso do aluno à informação. Com isso, deve na realização das actividades pedagógicas identificar e utilizar estratégias de liderança que facilitem a orientação do processo de ensino e a aquisição das aprendizagens por parte dos alunos.

Para percebermos e identificarmos as metodologias de ensino enquanto estratégias de liderança na facilitação e orientação do processo de aprendizagens importa possuímos domínio suficiente sobre os elementos específicos do referido processo. De acordo com Kubo e Botomé (2005), o processo de ensino-aprendizagem é um sistema de interacções comportamentais entre professores e alunos, e a correlação desses duas concepções é indispensável para entender-se o que ocorre no desenvolvimento das actividades pedagógicas orientadas e facilitadas pelo professor.

De acordo com a concepção de Veiga (2006), no processo de ensino é importante que o professor defina as estratégias e técnicas a serem utilizadas pois que é ele o líder facilitador e orientador. As estratégias de liderança na orientação do processo de ensino aprendizagem auxiliam o professor na escolha dos recursos a serem utilizados, permite escolher os métodos para a consecução de objetivos específicos e compreende o processo de orientação, facilitação e aplicação dos conteúdos. As metodologias de ensino enquanto estratégias de liderança no processo de ensino aprendizagem constituem-se como acessórios operacionais de carácter instrumental pois que entremeam a relação entre professor e aluno, são benéficas e imprescindíveis.

A metodologia do ensino enquanto estratégia de liderança é empregada para atingir os objetivos instrutivos e educativos previamente determinados, influencia de forma directa num “conjunto de procedimentos lógica e psicologicamente ordenados” utilizados pelo professor a fim de “levar o educando a elaborar conhecimentos, adquirir técnicas ou habilidades e a incorporar atitudes e ideais” Nérice (1987, p.285).

Mediante os pressupostos de Nérice (1999, citado por Mendes, 2008), as metodologias de ensino enquanto estratégias de liderança são dirigidas a efectuar o processo de ensino e aprendizagem, que pode ser feito de maneira individual, em grupo, coletiva ou socializada-individualizante tal se preveve a assegurar:

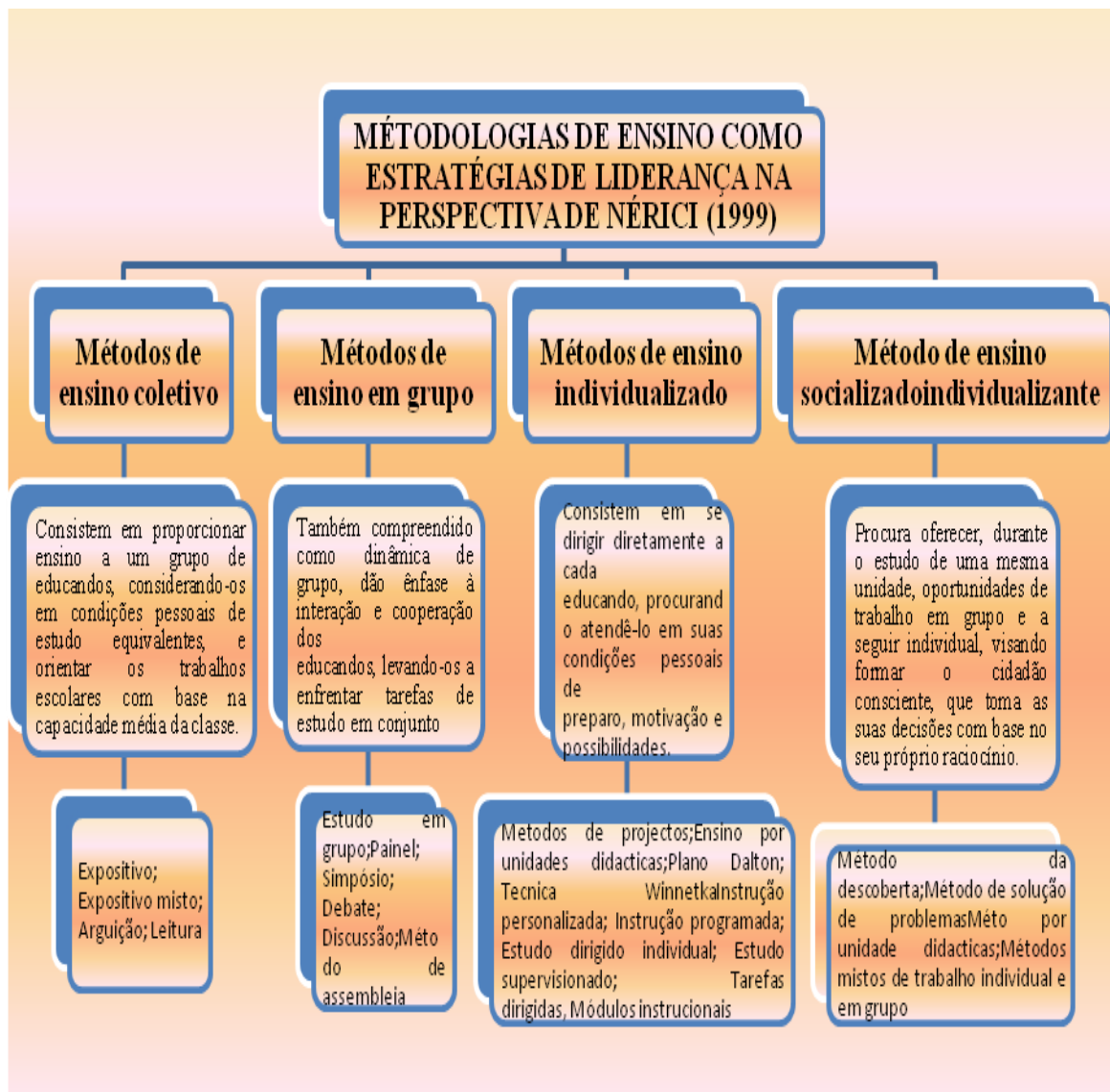


Figura 17. Metodologias De Ensino Como Estratégias De Liderança Na Perspectiva.

Fonte: (Revista GUAL, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2015).

Na óptica de Mendes (2008,) as metodologias de ensino enquanto estratégias de liderança não observam tipologia exclusiva. Actualmente podemos encontrar distintas classificações e

cada uma sustenta-se em preceitos específicos. Uma das classificações, muito difundida na didáctica contemporânea, reúne as metodologias de ensino pela fonte de aquisição de conhecimentos, pela relação da actividade do professor e dos alunos e pelo carácter da actividade cognoscitiva tal como espelha a Tabela 4.

Tabela 4

Classificação de métodos de ensino extraído do manual de apoio de Maria da Conceição Barbosa Mendes (2008)

GRUPO	MÉTODOS	CARACTERÍSTICAS
I. Pela fonte de aquisição de conhecimentos	a) Oraís (narração, conversação, expfcação)	A expressão oral do professor é o principal meio para apropriação de conceitos e formação da personalidade. Permite o emprego de procedimentos de refoalimentação.
	b) Visuais (observação)	Promovem a assimilação dos conhecimentos mediante o emprego dos meios de ensino, os quais determinam o carácter da apropriação dos conhecimentos.
	c) Práticos (exercitação, realização de tarefas práticas, trabalhos de laboratório)	São básicos para a formação de habilidades e hábitos.
II. Pela relação da actividade do professore aluno	Expositivo	Dirige-se fundamentalmente á transmissão de novos conhecimentos e predomina a actividade informativa do professor.
	Trabalho independente	A actividade de aprendizagem centra-se no aluno, caracterizada por uma participação activa deste sob orientação do professor. Expressa o nível de auto actividade alcançado pelo aluno.
	Elaboração conjunta (conversação)	Destaca o ensino/aprendizagem como um processo colectivo (professor e aluno interactuam para o alcance dos objectivos previstos).
III. Peto carácter da actividade cognoscitiva	Expficative-ausrativo	O professor transmite conhecimentos, oferece soluções e faz demonstrações através dos meios de ensino: os alunos apropriam-se desses conhecimentos, o recordam e reproduzem. Actua preferencialmente sobre o nível de assimilação reprodutivo; desenvolve a memória e hábitos para reproduzir.
	Ensino problemático	Consiste em dar á tarefa cognoscitiva uma organização e estrutura de situação confffiva ou problema.
	Busca parcial ou heurístico	O professor organiza a participação dos alunos na realização de determinadas tarefas do processo de investigação. O aluno apropria-se apenas de algumas etapas, ou elementos independentes do processo de conhecimento científico.
	Investigativo	Caracteriza-se peto nível mais alto de assimilação dos conhecimentos, desenvolve o pensamento criador familiariza os alunos com a investigação científica.

Segundo Piletti, (2003) as metodologias de ensino enquanto estratégias de liderança na facilitação do processo de ensino aprendizagem classificam em Métodos tradicionais e métodos novos designados também por activos, participativos ou produtivos.

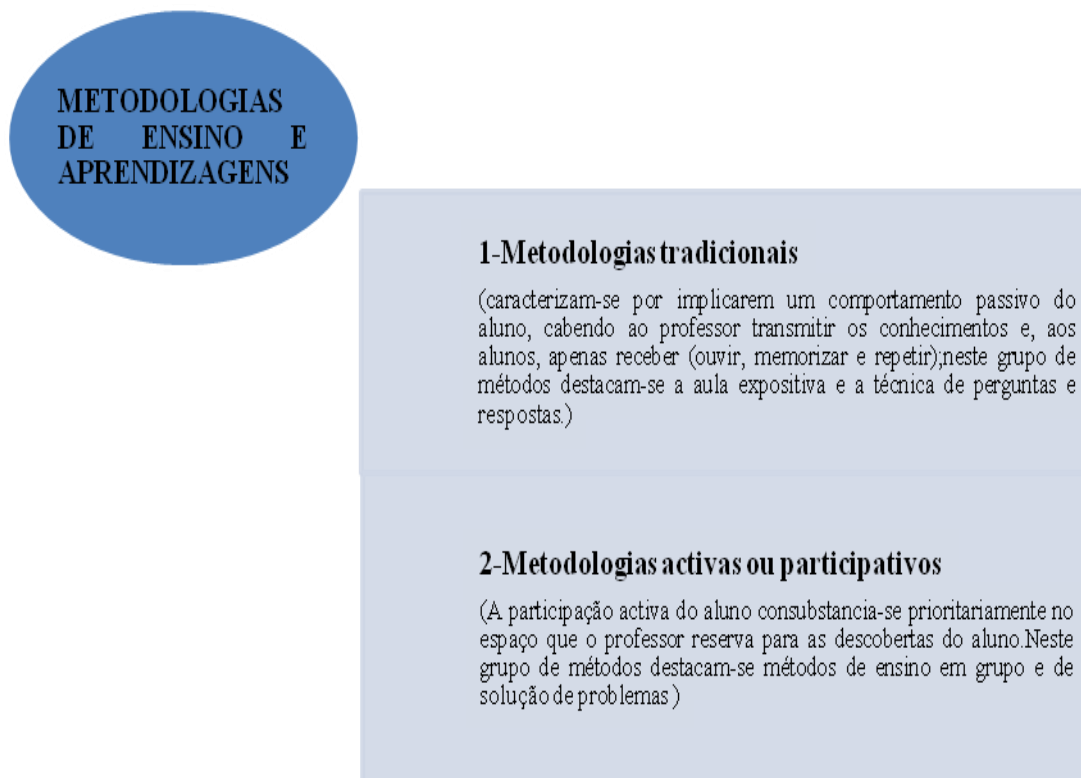


Figura 18. Metodologias de Ensino e Aprendizagens (Elaboração própria)

As metodologias activas enquanto estratégias de liderança, qualificam-se por contraporem à apatia no processo de ensino-aprendizagem, baseando-se no princípio de que o aluno é um ser em desenvolvimento cuja acção, espontânea e natural é condição para o seu engrandecimento físico e intelectual. A participação activa do aluno identifica-se prioritariamente no espaço que o professor reserva para as descobertas do aluno, dando grande evidência à sua actividade social como condição para o seu crescimento mental e moral. Nesse aspecto, se destaca o relacionamento dos alunos entre si e dos alunos com o professor Mendes (2008).

O método de ensino em grupo enquanto metodologia activa e como estratégia de liderança na orientação do processo de ensino aprendizagem está baseado na dinâmica de grupo, dá ênfase à interacção e cooperação entre os alunos; devem ser distribuídas subtarefas aos membros do grupo; no final devem ser apresentados os resultados aceites após discussão entre todos. Esta metodologia valorizam a interacção social, fazendo a aprendizagem efectivar-se em grupo.

A metodologia de ensino em grupo "se ocupa do estudo da conduta dos grupos como um todo e das variações da conduta individual de seus membros, das relações entre grupos, de formular leis e princípios que regem essas variações, bem como se preocupa em elaborar técnicas que aumentem a eficiência dos grupos" (Nérici, 1991 p.231, citado por Mendes, 2008).

Ao falarmos das Metodologias circunscritas na resolução de problemas importa realçar a dependencia que estes têm com os métodos da descoberta. Estes pois baseiam-se em sugerir situações de experiência e observação, para que eles, por meio da própria criatividade, expressem ideias empregando o raciocínio indutivo. Neste âmbito as aprendizagens anteriores são fundamentais para resolver problemas

Neste método, o professor enquanto líder concebe situações de aprendizagem que serão objecto de observação, manipulação, experimentação, colheita informações para merecerem sistematização que os levarão às conclusões, generalizações e solução de problemas.

O Método de solução de problemas é tido como uma variabilidade do método de descoberta. Resume-se na colocação de uma situação problemática ao aluno para que ele aponte opções de resolução aplicando os saberes anteriores ou empregando os recentemente aprendidos. Este método enfatiza o argumento e defende o valor do pensamento reflexivo tal como Lopes, (1994, p.40) o subscreve: "O principal é analisar o potencial do problema no desenvolvimento de capacidades cognitivas, procedimentos e atitudes e na construção de conceitos e aquisição" mediante a reflexão

Dante (1988), aponta que algumas estratégias para a resolução de problemas enquanto metodologia de ensino de maneira que o aluno possa diversificar a sua actividade. e estas circunscrevem-se na tentativa e erro organizada, na procura de padrões ou generalizações, na resolução antes de um problema mais simples, na redução da unidade e fazer o caminho inverso.

A melhor estratégia de liderança na aplicabilidade do método de solução de problemas passa pela estruturação de um almanaque é seleccionando, ou articulando, problemas que permitam aos alunos reflectir sobre o que pensam e os apliquem diante de diversas situações. Por isso Lopes, (1994, p.40) estabelece que "os professores, ao planejarem seu trabalho, seleccionando actividades de resolução de problemas, devem estabelecer

claramente os objetivos que pretendem atingir. Para se desenvolver uma boa actividade, o que menos importa é saber se um problema é de aplicação ou de quebra-cabeça”.

Internamente nos últimos anos, as metodologias activas têm desenvolvido determinadas práticas de ensino individualizado, na óptica e preocupação de atender efetivamente as particularidades e as diferenças individuais, sobretudo as relativas ao cadência de aprendizagem.

Os métodos de ensino individualizados caracterizam-se por enaltecerem o atendimento às particularidades individuais e prevendo a adaptação do assunto ao altura inicial dos alunos, à sua competência mental e a cadência de aprendizagem de cada um.

Os métodos de ensino individualizados caracterizam o aluno como centro da actividade metodologica; o ensino conforme às verdadeiras capacidades e necessidades de aprendizagem de cada aluno; os métodos de ensino individualizados desenvolvem o senso de responsabilidade; permitem a motivação individual, favorece o crescimento pessoal e propicia a criatividade.

Na optica de Piletti (1991, pp 104-105, citado por Mendes), o ensino individualizado justifica-se mediante os seguintes princípios:

- a) Os objectivos a serem atingidos por um curso devem ser especificados, e o aluno deve, ao menos, conhecê-los bem;
- b) O aluno deve envolver-se ativamente no processo de aprendizagem;
- c) Devem-se organizar as condições para assegurar um ambiente positivo para o trabalho do aluno;
- d) O aluno deve conhecer imediatamente o seu desempenho através da avaliação freqüente;
- e) O conteúdo deve ser apresentado em pequenas unidades seqüenciais;
- f) O aluno deve dominar cada unidade antes de passar para outra;
- g) Deve ser fornecido ao aluno o material escrito, como texto para leitura guia de estudo, testes, textos programados;
- h) O aluno deve poder controlar a velocidade de seu progresso no curso, a partir da auto-avaliação.

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO V – DESENHO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

Esta parte da segunda etapa de pesquisa constitui o alicerce do trabalho empírico, um esboço que proporciona ao desenho da investigação que se espera julgar, reactivas as Estratégias de Lideranças que se podem adoptar para a melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores com principal incidência nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Município do Lobito província de Benguela.

Por meio desse desenho de investigação, se definiram as balizas mestres, reactivas ao problema, fundadas nos objectivos, aspectos metodológicos e processos a utilizar nesta parte empírica.

Esta etapa aponta fundamentalmente a efectivação de tarefas de campo assente na entrevista cedida pelos Directores, no inquérito por questionário aplicado aos Directores e professores e um grupo de discussão (Debate) realizado com 4 professores de duas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito que constituem a nossa amostra.

Este estudo teve por analisar de forma comparativa a visão Estratégica de Liderança adoptada pelos Directores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores do referido município, tendo por linha de conta o ponto de vista dos professores nas distintas dimensões de categorizações, abordados nos instrumentos onde, cada um dos quais com vários itens, questões determinantes e relevantes para efectivação de uma gestão eficaz e moderna, enquadradas nas Escolas Públicas.

5.1-JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO E DA PROBLEMÁTICA

Olhando para o contexto escolar público actualmente, influenciado pela pressão de distintos fenómenos sociais, pelas tecnologias de informação e comunicação e de um modo geral pela globalização neste mundo contemporâneo, notamos hoje a imperatividade de uma Liderança Estratégica, mais do que nunca como um facto em nossa sociedade e escolas. Os Directores das Escolas Públicas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Angola, várias vezes focalizam mais a perspectiva de liderança clássica virada para a sujeição e o empreguismo na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, o que levou os líderes muitas vezes a fracassarem no exercício de suas acções e nunca encontrarem espaços e momentos de reflexão, promover e realizar uma gestão de liderança participativa e de proximidade, não se envolverem nas Actividades Pedagógicas dos Professores e nem se preocuparem em identificar novas Estratégias de Liderança na gestão das mesmas (Bolt, 1996).

É neste âmbito, que o presente estudo, com implicações na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito em Benguela (Angola), cremos revestir-se de uma grande importância no campo da pesquisa, que em nosso pensar tem sido muito negligenciada.

Da perspectiva de Marques e Houston (2002), percebemos que, para a evolução da qualidade e eficácia das Actividades Pedagógicas dos Professores não basta alargar capacidades de liderança é essencial, identificarem-se estratégias reactivas ao contexto de cada escola. Nisto, a amplitude das aptidões de liderança deverão ser exercidas pelos profissionais formados em liderança educativa ou pelo menos em educação, contribuindo assim no seu crescimento profissional e na qualidade do serviço docente prestado. Para tal, o Director da escola devia ser o mais especializado, competente doptado de inovações para afrontar os desafios do seu papel de líder escolar.

Esta pesquisa retrata a temática de Estratégias de Liderança, centrando-se nas percepções sobre a Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores em relação ao exercício dos Directores enquanto líderes das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário pertencente ao município do Lobito, província de Benguela localizada na região centro do litoral de Angola.

A preferência pela área da Didáctica, Organização e Gestão Escolar, é mais especificamente para melhorar a gestão das actividades pedagógicas dos professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito e assentam em:

1. Motivação de natureza individual, cujo propósito é ampliar o saber em termos de Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, percebendo aspectos ligados à realidade das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito;
2. Motivação de natureza profissional, desta feita, para eficiência da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores e do processo de ensino e aprendizagem, das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário e não só, destacando assim a pertinência e a actualidade da temática em questão; daí a constante necessidade que os gestores e professores têm de seguir os requisitos dos últimos tempos, para responderem com eficiência as apostas escolares do dia-a-dia.

Preferimos neste estudo, virar a nossa atenção ao Director como representante primordial da direcção, na medida em que a abrangência de outras funções, nesta etapa implicaria tornar a pesquisa mais extensa, comprometendo desta feita o tempo disponível para a sua efectivação;

Em segundo lugar, por nos parecer, de entre os múltiplos cargos de gestão existente nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, ser este que fomenta, influencia e desempenham funções mais conectadas a todos os aspectos ligados à vida da escola, sobretudo as das Actividades Pedagógicas dos Professores;

Em terceira instancia porque a função de Director nos pareceu aceitável para o estudo que ambicionávamos realizar, na medida em que pode assumir uma função crucial na mobilização dos agentes educativos, na promoção da reflexão e na criação de dinâmicas de melhorias das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, tendo em conta as Estratégias de Liderança.

Numa quarta visão, moveram - nos expectativas de experiências profissionais nas distintas funções de natureza pedagógica, supervisão pedagógica e de coordenação, que

temos exercido ao longo de nossa carreira, que reconhecemos a importância que esta competência pode ter na vida da escola.

Buscamos também perceber a forma como é realizada a Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito em Benguela (Angola) pelos mentores deste cargo, por parte dos professores que inquirimos e outros que participaram do grupo de debate, constituindo-se num importante passo em direcção a identificação, renovação e mudança de Estratégias de Liderança em algumas escolas.

Parece-nos fidedigno assegurar que uma pesquisa deste carácter proporciona grande valor aos três níveis referidos por Gil, (1999), a relevância científica, prática, social e institucional.

Assim, a sua relevância científica decorre do facto de se tratar de um contributo, ainda que humilde, mas que, proporciona a identificação de Estratégias de Liderança para melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores e favorece a construção de novas metodologias de ensino dentro da temática sob a qual se inscreve;

A relevância prática assenta na possibilidade face ao conhecimento sobre as Estratégias da Liderança, podendo actuar no sentido de estimular ou corrigir aspectos relativos a Gestão e as Actividades Pedagógicas que mereçam a intervenção dos Professores;

Quanto à relevância social e institucional, é que, todas as medidas e Estratégias de Liderança a serem implementadas podem servir de mecanismos fundamentais para melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores e do estado da educação de modo geral e das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em particular, tendo em linha de conta as perspectivas diferenciadas e visão prospectiva de progresso pedagógico, metodológico e de gestão dos estabelecimentos.

Em última instância, escolhemos as Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário pertencente ao município do Lobito, província de Benguela, localizada na região centro do litoral de Angola, devido a uma relativa facilidade de acesso a essas instituições escolares, proximidade reactivamente a nossa morada e acima de tudo porque as direcções destas instituições estabelecem connosco ao longo destes anos de exercício de sua gestão relações de trabalho saudáveis.

5.2- PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO.

Determinadas instituições educativas públicas em Angola têm sido distinguidas algumas vezes conforme dimensões que giram em volta de perspectivas de liderança clássica virada para a sujeição e o empreguismo, certo despotismo, centralização de mando, do controle (Chiavenato, 2005), onde a função do líder é de estabelecer e fazer cumprir critérios de desempenho para atingir objetivos pré concebidos ao nível da gestão administrativa central ignorando muitas vezes o contexto de cada escola, colocando em causa o que está previsto na Decreto lei 13/2001 do sistema educativo. Deste pressuposto, podemos perceber que, a Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores devia seguir uma perspectiva diferente da anterior, como o modelo reflexão - acção com uma disposição mais activa, onde a organização, a execução, a realização, o acompanhamento, orientação, comunicação e coordenação destas actividades traduzam uma atmosfera menos burocrática e centralizadora, mas acima de tudo de envolvimento e de proximidade, ou seja, democrática e participativa.

O que acima foi exposto, permite-nos verificar que as dificuldades que brotam ao nível da motivação, da organização, da execução, da realização, do acompanhamento e da orientação das Actividades Pedagógicas dos Professores, estão relacionadas, por um lado, com as insuficiências observadas na liderança, do ponto de vista de proximidade e envolvimento, na participação dos professores na gestão da escola, a má selecção, identificação e aplicação de Estratégias de Lideranças e por outro lado, com a estrutura hierarquizada do ponto de vista funcional e organizacional que demarca a colaboração e exercício dos professores na vida da escola.

Segundo Mintzberg (1995), os sistemas de gestão burocrático e centralista, estabelecem-se num conceito de liderança que se descrevem, numa administração concentrada numa só pessoa caracterizada pelo controlo e mando. Neste padrão de gestão, revela-se o estilo de liderança autocrático e a questão das relações entre Directores e professores, que se podem estabelecer numa cadeia perpendicular e rígida. Esta condição leva a maioria dos professores a alienação em relação à vida da escola, na medida em que não sentem a proximidade e o envolvimento dos directores nas suas actividades pedagógicas, tudo isto por falta de partilha de objectivos, saberes, valores e metas do estabelecimento escolar entre os

professores e a direcção da escola, no que diz respeito ao envolvimento, proximidade e comprometimento constituindo-se num fosso entre eles.

O Decreto-lei nº 13/ 2001 de Bases do Sistema Educativo Angolano. Diário da República nº 65, I Série. Luanda, Angola, prescreve uma gestão democrática, activa, interactiva, participativa, de proximidade e de envolvimento das actividades pedagógicas dos professores, que implicam a identificação de Estratégias de Lideranças adequadas na solução de problemas, na tomada de decisões, na manutenção e/ou melhoria de padrões dos desempenhos e Actividades Pedagógicas dos Professores a quem as tarefas se dirigem.

Muitas vezes, por causa dos pressupostos acima escritos, na coordenação, na organização, na execução, na realização, no acompanhamento e orientação das actividades pedagógicas dos professores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito, os gestores encontraram contratempos provocando assim desajuste no seu esquema de trabalho, tudo se calhar por influência do contexto social, económico e político assim como por falta de atenção na identificação e uso de Estratégias de Lideranças eficazes com vista à participação dos professores na vida da escola e a melhoria da gestão das suas actividades dentro e fora da escola.

Para o contexto acima referido, verificamos que, a principal preocupação do director é salvaguardar o emprego e o cargo, procurando sobreviver, tendo por objectivo cumprir os regulamentos, os programas ou os horários, por exemplo, e não tanto em aferir se as Estratégias de Lideranças, facilitam a Gestão das Actividades Pedagógicas dos professores e sua participação. Aí pode-se dizer que, a motivação dos directores pode ser intrínseca a eles próprio, na medida em que o seu foco não está nos objectivos centrais do sistema educativo, mas no plano formal que lhe possibilita salvaguardar a sua vida social, profissional, económica e Política.

As evidências reactivas a demarcação dos professores no âmbito da gestão de suas actividades apontam, que estes guiam as suas funções e acções para a planificação mensal das aulas, elaboração das dosificações anuais das aulas, concelhos de turma, reuniões de turnos, reuniões de coordenação de disciplinas e concelhos pedagógicos trimestralmente, assembleias de professores e alunos, reuniões com pais e encarregados de educação no final de cada ano; Isto nos mostra em primeiro lugar que, os encontros acima

referenciados, demarcam de certa fragilidade do ponto de vista organizacional e funcional, podendo observar-se falta de conexão entre as fases organizativas de um processo de gestão (Planificação, execução e avaliação); em segundo lugar existem espaços e tempos subaproveitados e, estes podiam ser aproveitados para reflexão, troca de ideias e experiências colectivas sobre as actividades Pedagógicas dos Professores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito.

Este tipo de gestão das actividades Pedagógicas dos professores ajusta-se no conceito de liderança autocrático anunciado por Mintzberg, que apesar de existir um documento regulador que prescreve um tipo de gestão estratégico e participativo, verifica-se aqui uma contradição entre o modelo de gestão e o que está prescrito na lei de base 13/01 do sistema educativo. Desta feita, é relevante realizamos uma análise comparativa sobre a dimensão das Estratégias de Lideranças Educativas na melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito contribuindo para a motivação, envolvimento, proximidade e comprometimento dos directores nas referidas actividades dos professores.

Podemos referir que é nas Estratégias de Lideranças aplicadas na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores onde se encontram as origens das insuficiências, que incide no modo como estes desenvolvem as suas actividades na escola e fora dela.

Quando, aquele que detém o poder do ponto de vista de gestão na escola, não administra e gere convenientemente as Estratégias de Lideranças, por debilidade na estrutura organizacional, funcional e temporal, ou ainda por causa do estilo de liderança que adopta, as actividades Pedagógicas e ou o exercício dos professores não se revestirá nos resultados desejados. Deste modo, é fácil compreender que deficiências de género podem influenciar negativamente na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores e, comprometer a facilitação e a promoção de experiências pedagógicas conducentes a boa administração do processo de ensino aprendizagem em sala de aula e não só.

A investigação está disposta e assenta sobre a formulação do problema, que se enquadra num assunto que resume o que esperamos pesquisar. Na perspectiva de Lima e Pacheco (2006, p. 15), “a contextualização do problema coincide com uma resenha bem

fundamentada do estado da arte sobre as questões respeitantes ao objecto de estudo”. Neste contexto, nos orientamos na identificação de Estratégias de Lideranças para melhorar o contexto da organização escolar e execução do processo de ensino aprendizagem, pensando na seguinte questão de partida: Que análise comparativa sobre Estratégias de Lideranças podemos realizar com vista a melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Município do Lobito em Benguela (Angola)?

5.3-DESCRIÇÃO DO CONTEXTO

Este trabalho de investigação foi realizado nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito, um dos dez (10) municípios da província de Benguela, localizado na parte costeira do atlântico. É um município Ferro – Portuário que tem 3648 km² e cerca de 810 mil habitantes, é constituído por quatro comunas povoado maioritariamente por uma população pesqueira e agropecuária. Limita a Norte com o município do Sumbe província do Kwanza - Sul, a Este com o município do Bocoio, a Sul com o município de Benguela e a Oeste com o Oceano atlântico.

Possui uma rede académica do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário constituída por 36 escolas distribuídas em três blocos (Tabela 5), cuja gestão administrativa e pedagógica, algumas estão a cargo do estado, outras a cargo da gestão privada, ainda aparecem as de gestão missionária a cargo das Missões Católicas e Evangélicas e, cabendo o processamento e o pagamento dos ordenados dos professores ao estado numa relação com os ministérios de Educação, Finanças e o Banco.

Tabela 5

Rede académica do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Município do Lobito para o ano lectivo 2016

Nº	ESCOLAS PÚBLICAS	ESCOLAS MISSIONÁRIAS	ESCOLAS PRIVADAS
1	Deolinda Rodrigues	Imaculado Coração de Maria	Colégio Eiffel
2	Sagrada Esperança	Bom Samaritano	Colégio Renascença
3	Rei Katiavala	Evangélica da Canata	Colégio Sagrado Coração de Jesus
4	Heróis de Kangamba	Paroquial de São João Baptista	Colégio Tchissola
5	Saydy Vieira Mingas	São Paulo	Colégio Tchipuita
6	José Samuel	Nossa Senhora da Sabedoria	Colégio Sapungo
7	Hoji-Ya-Henda	Don Óscar	Colégio Silva e Filhos
8	Rei Mandume	Colégio Adventista do Litoral	Colégio Estrelinha Viva
9	Comandante Valódia	Colégio Adventista da Santa Cruz	Colégio Pim Pam Pum
10	Escola do I ciclo da Hanha do Norte	Colégio Santa Doroteia	Colégio Zacaria de Castro
11	11 de Novembro da Canjala	Evangélica da Galileia	Colégio D.A.P
12	Escola do I ciclo do Egipto Praia		Colégio Escadinha da vida
13			Colégio Matias Apanguela

Ressaltar que o nosso estudo está voltado apenas para as escolas Públicas, deixando de parte outros dois blocos de formação secundária, atendendo a caracterização específica, os objectivos e os contextos funcionais de cada uma.

As Escolas Públicas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário estudadas são constituídas por três classes nomeadamente 7^a, 8^a e 9^a Classes e para sustentar a demanda de alunos contam para além dos períodos da Manhã e Tarde do dia também o período da Noite.

A relevância que se atribui as Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário desprende-se a partir do padrão de auto-determinação, administração e gestão das instituições escolares públicas, postas em prática pelo Decreto-lei de Bases nº 13/ 2001 do Sistema Educativo Angolano. Diário da República nº 65, I Série. Luanda, Angola.

Esta Lei fundamenta-se nos princípios de democraticidade, participação e intervenção colectiva, apontando o apoio às competências das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, em função de instrumentos como o Regulamento Interno da Escola e o Plano Anual de actividades subdividido em trimestres, onde adicionamos os Projectos Educativo e Curricular de Escola.

5.4-POPULAÇÃO E AMOSTRA

A pesquisa firmou-se nos seguintes sujeitos da investigação: a população ou universo que se desdobrou a uma amostra representativa de professores e Directores de duas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário “José Samuel” e Heróis de Kangamba” do município do Lobito.

Este estudo prende-se com a realização de um grupo de discussão que contou com 4 professores das duas escolas em estudo, a aplicação de uma entrevista aos Directores das respectivas escolas e aplicação de questionários destinados aos professores e Directores, visando à opinião dos mesmos face as Estratégias de Liderança adoptadas quanto caracterização, ao conceito, a adopção, o modelo e às melhorias que estas podem proporcionar, a análise quanto ao momento de partilha com que elas acontecem e as vantagens que esses momentos proporcionam, a identificação e dinamização de estratégias metodologias de ensino com vista à melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, a gestão do processo de ensino aprendizagem em sala de aulas nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Município do Lobito, assim como a caracterização funcional, pedagógico e organizacional dessas escolas.

Na perspectiva de Lima e Pacheco (2006, p. 20), é indispensável que o pesquisador reflecta na clarificação do padrão de colecta de informações, "as noções de universo, conjunto de indivíduos, fenômenos ou observações que seriam desejáveis estudar, população ou conjunto de elementos escolhidos para estudar e amostra parte da população que se pretende estudar".

As Escolas Públicas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito contam com um universo populacional laboral de 1020 trabalhadores a exercer as actividades pedagógica e administrativas distribuídos tal como mostra o quadro a seguir:

Tabela 6

Caracterização do universo populacional.

Nº	ESCOLA	DIRECTOR	SUBDIRECTOR PEDAGÓGICO	SUBDIRECTOR ADMINISTRATIVO	PROFESSOR	TRABALHADORES ADMINISTRATIVOS	TOTAL
1	Deolinda Rodrigues	1	1	1	47	15	65
2	Sagrada Esperança	1	1	1	42	12	57
3	Rei Katiavala	1	1	1	53	19	75
4	H. Kangamba	1	1	1	56	13	72
5	Saydy V. Mingas	1	1	1	89	23	115
7	José Samuel	1	1	1	106	21	130
8	Hoji-Ya-Henda	1	1	1	89	17	109
9	Rei Mandume	1	1	1	48	11	62
10	Comandante Valódia	1	1	1	94	17	114
11	E. I C. Hanha do Norte	1	1	1	68	09	80
12	11/Nov. da Canjala	1	1	1	78	11	92
13	E. I C. do Egipto Praia	1	1	1	70	12	85
SUBTOTAL		13	13	13	840	180	1020

Tendo em conta a caracterização da população, e as particularidades das Escolas Públicas, procedemos à selecção da amostra de forma intencional e estratificada (Marcon & Lakatos, 1996), que consideramos significativa e representativa para este trabalho de investigação, onde, para alguns casos é global para outros casos correspondendo a um meio do total da população.

Esta amostra conta com duas Escolas, a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário “Heróis de Kangamba” e a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário “ José Samuel” e por outra, se circunscreve nos elementos mais envolventes nas actividades pedagógicas, do ponto de vista de Estratégias de Liderança no que tange a planificação das actividades pedagógicas dos professores até a execução das mesmas actividades, assim como as suas habilitações académicas, tal como nos mostra a Tabela nº ____:

Tabela 7

Caracterização da amostra por Escola, a direcção e os Professores.

Categoria	Escola do Primeiro Ciclo José Samuel					Escola do Primeiro Ciclo Heróis de Kangamba					Total
	Habilitações académicas					Habilitações académicas					
	Técnico Médio	Bacharel	Licenciado	Mestre	Doutor	Técnico Médio	Bacharel	Licenciado	Mestre	Doutor	
Director	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
Professores	20	21	28	5	1	10	18	5	3	0	111
Total	76					37					113

A amostra acima referenciada realiza suas actividades num contexto escolar distribuída tal como nos apresenta a Tabela 7.

Tabela 8*Caracterização das duas Escolas por classes e turmas*

ESCOLA	CLASSE	NºTURMAS
ESCOLA HERÓIS KANGAMBA	7ª	12
	8ª	18
	9ª	20
TOTAL	3 Classes	50
ESCOLA JOSÉ SAMUEL	7ª	30
	8ª	18
	9ª	18
TOTAL	3 Classes	66

As aulas durante o dia estão subdivididas em 3 turnos, como a Tabela 9 se apresenta:

Tabela 9*Calendário de turnos*

CALENDÁRIO DE TURNOS				
MANHÃ	TARDE	NOITE	INTERVALOS	
			ENTRE OS TEMPOS DE AULAS	ENTRE O III E IV
7H30´-12H30´	13H-17H30´	18H-22H05´	5 MINUTOS	10 MINUTOS

De modo a legitimar a nossa população, destacamos o aforismo de Sousa, (2005, p. 84) quando diz que "interessa que a amostra possua as mesmas características que a população e que a sua relação com esta possa ser representativa" e, esta opinião é reforçada por Hill & Hill (2009) referindo-se que quando o pesquisador não tem tempo nem meios satisfatórios para recolher e investigar as informações para cada um dos casos da população pelo que, nesta conjuntura, só é possível ponderar uma parte dos casos que estabelecem o população, sendo, pois, essa parte chamada por amostra dela. Estes autores, enfatizam a importância que os pesquisadores devem dar a questão da representatividade da amostra, na medida em que se a amostra for extraída sem ser examinada a sua representatividade, não é possível estender as conclusões para a população com firmeza

É por isso que depois de seleccionada a amostra, e tendo em conta a localização de algumas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito (acesso difícil e

distancia), tivemos o cuidado de verificar até que ponto esta amostra seria facultativa para realizar a investigação, uma vez que, mais do que a aprendizagem de competências, para esta investigação, prevê-se mudança de atitudes e de procedimentos específicos, com vista a melhorar a Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores.

5.5-OBJECTO DE ESTUDO E CAMPO DE PESQUISA

Considerando algumas exigências dos trabalhos científicos, em termos metodológicos, a pesquisa foi realizada num contexto municipal e delimitada a um campo restrito. Segundo Marconi & Lakatos (2002), a delimitação de uma pesquisa consiste em estabelecer os limites para a investigação, atendendo ao assunto, e a extensão restringindo assim o campo de acção.

Desta feita, Esta investigação incide na Gestão Pedagógica, protagonizado pelos Directores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito, cuja especificação se encontra no campo de acção que se circunscreve numa análise comparativa de Estratégias de Lideranças para melhoria da realização e Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, no contexto da organização escolar e do processo de ensino - aprendizagem.

5.6- OBJECTIVO

Olhando pela natureza da investigação em que nos propomos realizar, com um suporte descritivo e analítico comparativo tamanho, procuramos atingir objectivos sem estabelecer hipóteses para serem confirmadas.

5.6.1 – Objectivo Geral

Assim sendo, propusemos o seguinte objectivo geral:

1- Analisar comparativamente as Estratégias de Lideranças adoptadas pelos directores com vista a melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas, mediante a percepção dos professores e o contexto institucional, organizacional, funcional nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

5.6.2 - Objectivos Específicos

Relativamente ao objectivo geral elaborou-se os seguintes objectivos específicos:

1. Caracterizar as Estratégias de Lideranças do ponto de vista de conceito, as influências que estas proporcionam e quanto a adoção de perspectivas e modelo de Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.
2. Analisar as Estratégias de Liderança reactivas a Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores quanto ao momento de partilha com que elas acontecem e vantagens que esses momentos proporcionam nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.
3. Reflectir de forma comparada sobre as Estratégias de Lideranças adoptadas pelos directores na gestão organizacional e funcional com vista a melhoria das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do município do Lobito.
4. Identificar os obstáculos existentes na gestão pedagógica e que interfere negativamente no trabalho integrado e interdisciplinar, no aperfeiçoamento e fortalecimento do sistema organizacional e funcional, no contexto institucional e na execução das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.
5. Identificar estratégias metodologias de ensino significativo com vista à melhoria das Actividades Pedagógicas dos Professores e a gestão do processo de ensino aprendizagem em sala de aulas nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.
6. Propor Estratégias de Liderança que favoreçam o trabalho integrado e interdisciplinar, para melhoria e fortalecimento do sistema organizacional e funcional, do contexto institucional, da execução das Actividades Pedagógicas dos Professores com vista a facilitação do processo de ensino - aprendizagem em sala de aula nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

5.7- FASES DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Tal como nos referimos inicialmente, optamos por uma pesquisa predominantemente analítica – comparativa e descritiva, tendo como finalidade a análise das percepções dos professores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do município do Lobito, reactivas as Estratégias de Lideranças adoptadas pelos directores, com vista a melhoria da Gestão das suas Actividades Pedagógicas.

Colectamos, por meio da investigação bibliográfica, a fundamentação sobre as Estratégias de Lideranças numa visão organizacional e funcional, fazendo abordagem sobre o contexto educativo angolano, a autonomização das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, o projecto educativo escolar, às teorias e estilos de liderança, a liderança educativa e suas Estratégias na melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, o enquadramento e a caracterização do modelo de Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário e por último apresentarmos a metodologia do estudo, os seus resultados e as conclusões.

Os dados recolhidos das percepções dos Professores sobre as Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas serviram de análise comparativa entre duas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário e basearam-se na aplicação de um inquérito por questionário, na entrevista e no grupo de enfoque tendo como objectivo a obtenção de respostas de um grande número de indivíduos às perguntas, facilitando-nos deste modo enquanto investigador descrevê-las, compará-las e relacioná-las inferindo que as escolas em função dos contextos podem possuir características distintas (Bell, 2003).

Por isso, para o desenvolvimento deste estudo, procedemos ao percurso metodológico que se reparte no seguinte plano de trabalho:

1. Revisão bibliográfica de estudos realizados no âmbito das Estratégias de Lideranças Educativas e na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, assim como na construção do marco teórico.
2. Recolha e análise da legislação das especificidades das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário e das funções dos Directores vigentes em Angola:
3. Desenho metodológico e o processo de construção de instrumentos de diagnóstico e recolha de dados.

4. Validação dos instrumentos mediante o discernimento de especialistas.
5. Realização de remodelação e melhorias dos instrumentos, segundo as propostas dos especialistas.
6. Aprovação dos instrumentos definitivos pelos especialistas.
7. Distribuição de instrumentos definitivos à amostra seleccionada.
8. Análise comparativa e estatística dos dados obtidos, de forma predominantemente qualitativa e quantitativa, auxiliados pela contagem e determinação de frequências e percentagens dos resultados obtidos e o registo descritivo da informação pelos pacotes informáticos SPSS e EXCEL.
9. Elaboração das conclusões e proposta de melhorias.
10. Relação da prospectiva investigadora

5.8- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Relativamente à metodologia, de ante mão, percebemos por meio de Oliveira (1999), que o método é um conjunto de procedimentos pelos quais se presume distinguir uma determinada realidade, produzir determinado objecto ou desenvolver processos ou comportamentos. Daí, podemos caracterizar o método científico pelas opções de processos ordenados para definição e esclarecimento de um determinado caso em estudo, onde o seu desígnio deve basear-se nos seguintes juízos: o carácter do objectivo ao qual se impõe e o objectivo que se tem em vista no estudo (Fachin, 2001).

O carácter do tema e a perspectiva do método científico levaram-nos a uma opção metodológica do tipo analítico – comparativo e descritivo, que privilegiam os aspectos qualitativos e quantitativos, uma vez considerados que estes dois tipos de abordagem podiam proporcionar condições aceitáveis para realizar uma análise comparativa entre as Estratégias de Lideranças com vista à melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, aperfeiçoando e fortalecendo o contexto escolar, utilizando um conjunto de métodos e instrumentos, na expectativa de se conseguir a recolha de informações suficientes para a descrição do objecto de estudo.

As investigações descritivas e as de âmbito analítico comparativo são as que frequentemente os pesquisadores em educação realizam para perceber a actuação prática dos actores educativos inseridos num contexto escolar. Assim sendo, a partir das finalidades da pesquisa descritiva acabamos por adaptar uma visão distinta sobre as Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, o que facilitou-nos a análise e a comparação dos dados recolhidos (Gil, 2008).

Na ideia de Yin (2005, p. 26), a demarcação das “questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em uma pesquisa”, já que a “forma de uma questão fornece um indício importante para traçar a estratégia de pesquisa que será adoptada”. Para nós, o estudo analítico comparativo é a tática escolhida para se examinarem as Estratégias de Liderança com vista à melhoria da Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Município do Lobito, sem manusear condutas.

5.8.1-Metodos

5.8.1.1-Método Comparativo

O Método Comparativo na perspectiva de Gil, (2008 pp. 16-17) “descende pela pesquisa de sujeitos, categorias, fenómenos ou ocorrências, com vista a ciência salientar as disparidades e as similitudes entre eles”. Sua aplicação nesta pesquisa tem a ver com o fato de proporcionar uma análise comparativa entre as Estratégias de Liderança adoptadas na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores das Escolas do município do Lobito isoladas por zonas e espaço temporal, confrontando assim diferentes culturas, contextos e modelos escolares.

Algumas vezes, o método comparativo é visto como aparente reactivamente aos outros. No entanto, há situações em que seus procedimentos são desenvolvidos de forma severa num contexto em que seus resultados proporcionam elevado grau de generalização. Os trabalhos de Piaget, no campo do desenvolvimento intelectual da criança, constituem importantes exemplos da utilização do método comparativo.

Para atender aos objectivos desta pesquisa adoptando o método comparativo, procurou-se identificar e classificar assim como estabelecer analogias e as discrepâncias, neste

caso entre duas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito, reactivamente as Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores (Lakatos & Marconi, 2007).

Assim sendo, do ponto de vista comparativo efectuou-se a caracterização e reflexão das Estratégias de Liderança, quanto ao conceito, a adopção na gestão organizacional e funcional, o modelo e às melhorias que estas podem proporcionar na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, a análise e identificação das Estratégias de Liderança reactivas a Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores quanto ao momento de partilha com que elas acontecem e vantagens que esses momentos proporcionam na identificação de obstáculos existentes na gestão pedagógica, tal como a dinamização de estratégias metodologias de ensino com vista à melhoria das Actividades Pedagógicas dos Professores e a gestão do processo de ensino aprendizagem em sala de aulas nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Município do Lobito.

5.8.1.2-O Método Estatístico

O Método estatístico permitiu-nos na selecção da nossa população e amostra, assim como, na interpretação, no diagnóstico e na apresentação das informações que foram colectados por meio do Inquérito por questionário (Mezquita & Rodriguez, 2004).

Este método baseia-se na aplicação da proposição estatística da expectativa e estabelece importante ajuda para a pesquisa em ciências sociais de um modo geral e ciências educativas em particular.

Considerar, porém, que os comentários sobre as Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores obtidas mediante a utilização do método estatístico para além de ser tidas como absolutamente válidas, são acima de tudo dotadas de boa perspectiva e adequação.

Mediante o emprego deste método, tornou-se provável definir, em termos numéricos, as perspectivas conclusivas reactivas às Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, assim como a presumível borda de erro. Portanto, o método estatístico nesta pesquisa, caracteriza-se por certo coeficiente de

exactidão, tornando-se bastante aceite por parte dos investigados com preocupações de ordem quantitativa.

Optamos também por outras abordagens consciente das preeminências e debilidades de cada uma dessas metodologias assim como, proporcionar condições plausíveis para atingir os objectivos desta investigação, o que provavelmente não poderia ocorrer se a abordagem fosse de forma unilateral.

Na aplicação de todos os procedimentos metodológicos, achamos que permitiram-nos explorar escritos e relatos de vários Professores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito, reactivas a forma como têm sido liderados e orientados em função das actividades que realizam dentro ou fora da escola.

5.8.2-Tipo de Pesquisa

A nossa pesquisa é caracterizada quanto à natureza, à Forma de Abordagem do Problema e quanto aos Fins da Pesquisa, segundo Prodanov & Freitas (2013)

a)Do ponto de vista da sua natureza, consideramo-la aplicada, na medida em que objectiva gerar conhecimentos reactivos as Estratégias de Liderança com vista a melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do município do Lobito tratando-se de uma questão específica que envolve verdades e interesses locais.

b)Quanto à Forma de Abordagem do Problema esta pesquisa privilegia aspectos quantitativos e qualitativos.

A abordagem quantitativa, tal como se referem Mezquita e Rodriguez (2004, p.20), “ (...) consiste na definição prévia dos objectivos a serem alcançados, recorrendo as técnicas estatísticas para a quantificação das informações tanto no momento da recolha de dados como na análise dos mesmos, para a verificação dos resultados”.

Optamos por esta abordagem quantitativa, buscando percepções dos Professores sobre as Estratégias de Lideranças que os Directores de escolas adoptam na Gestão de suas Actividades Pedagógicas e conseguir resultados quantitativos com o apoio de técnicas científicas (Bell, 2003). Segundo este autor (Bell 2003, p. 19), o pesquisador deve saber que “estilos, tradições ou abordagens diferentes recorrem a métodos de recolha de

informação igualmente diferentes, mas não há abordagem que prescreva ou rejeite uniformemente qualquer método em particular”.

Na perspectiva de Chizzotti (2006, p. 289), as investigações chamadas quantitativas são “pesquisas que, usando ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Para Max Weber e os defensores da abordagem compreensiva (Citado por Quivy e Campenhoudt 2003, p. 100), “a explicação de um fenómeno social encontra-se essencialmente no significado que os indivíduos dão” tendo em conta os seus actos.

A abordagem quantitativa admite a análise dos aspectos subentendidos ao desenvolvimento das práticas e ambientes organizacionais. Neste contexto procuramos compreender e analisar a estrutura funcional e organizacional das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Município do Lobito e as Estratégias de Liderança adoptadas, com vista à melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a “investigação quantitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”, na medida em que excepciona, “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Nesta pesquisa, fizemos também uma abordagem qualitativa que, repetidas vezes tem sido empregada em estudos virados ao entendimento da vida humana, em campos tais como a sociologia, antropologia, psicologia, entre outros das ciências sociais. Esta abordagem compreende estudos nos quais se encontra o observante no planeta, constituindo-se, deste modo, num ponto de vista naturalístico e interpretativo do objecto (Denzin & Lincoln, 2000).

A abordagem qualitativa segundo Viana (2001, p. 32), “(...) consiste a partir dos fenómenos subjectivos, descobrir e explicar, os significados, as tendências, as intencionalidades, as relações e as estruturas das coisas”. Foi nesta senda que nos propusemos analisar as Estratégias de Lideranças com vista a melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

c)Do ponto de vista dos objectivos esta investigação é descritiva na medida em que nos facilitou o registo dos factos observados sem interferir neles, visando a descrição das percepções da nossa amostra relativa a forma como os directores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário lideram e Gerem as Actividades Pedagógicas dos Professores.

A investigação de carácter descritiva pode ser entendida, segundo Gil, (1999), como sendo o estudo detalhado de uma determinada situação - problema ou facto, para elencar e relacionar as variáveis que interferem em suas relações, sem manipulá-las. São várias as pesquisas que podem ser qualificadas descritivas, com particularidades expressão no emprego de técnicas padronizadas de colheita de informações.

“Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objectivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população, estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc.”, (Gil, 2008, p.28).

Neste estudo, recolhemos também informações que são, basicamente, de carácter descritivo, tendo por acuidade, a percepção da aceção dos professores relativas as Estratégias de Liderança adoptadas pelos Directores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário com vista à melhoria da Gestão das suas Actividades Pedagógicas.

Neste contexto, esta pesquisa com abordagem qualitativa e quantitativa, nos possibilitou na descrição característica dos Directores e professores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Município do Lobito, distribuídos por idade, género, nível de escolaridade e a análise das suas opiniões relativas as Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores.

Com a aplicação destas duas abordagens metodológicas tornou-se necessário a realização do trabalho de campo que, incidiu na recolha de dados sobre o assunto em estudo a partir de técnicas padronizadas como a realização de sessões de entrevistas, aplicação dos questionários e a promoção, organização e orientação de um grupo de discussão que possibilitaram uma efectiva colecta de dados necessários à descrição do nosso objecto de estudo (como é o caso) e tal como Chizzotti, (2006, p. 135) enfatiza que, a finalidade de uma pesquisa descritiva é “reunir os dados relevantes sobre o

objecto do estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objecto”, cujas balizas e peculiaridades devem estar sujeitas nos desígnios da investigação.

Na aplicabilidade da abordagem descritiva tivemos de ponderar três aspectos: o carácter das Estratégias de Lideranças, enquanto situação de pesquisa, à melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores em duas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito (dado que se almeja conseguir) e a probabilidade de generalização desse estudo, na medida em que, a evidência está na concepção, baseada na informação implícita e interligada intencionalmente com a pesquisa.

5.8.3- Instrumentos de recolha de dados

5.8.3.1 Revisão bibliográfica

As investigações implicam uma revisão exaustiva das teorias já existentes, relacionadas com o assunto em estudo. Neste caso particular, foram revisadas e analisadas bibliografias diversas, incluindo livros, revistas, documentos e alguns artigos disponíveis na Internet, cujo conteúdo se relaciona directamente com o tema em estudo.

Este procedimento permitiu apresentar diferentes pontos de vista sobre o assunto em estudo, a partir dos quais foi construído o marco teórico, a trajectória metodológica, bem como os instrumentos aplicados na recolha de dados e a análise e interpretação dos mesmos.

A revisão bibliográfica é considerada para um trabalho científico segundo Marconi & Lakatos (1996, p. 88) a “ (...) parte basilar e o sustentáculo técnico”, por isso, analisamos certos autores que falaram sobre as Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, para objectivar e reunir mais informações teóricas; Ainda, Lakatos e Marconi (2001), referem que a pesquisa bibliográfica não deve ser a mera repetição do que já foi dito ou escrito, mas implica a análise e emissão de opiniões do pesquisador sobre o assunto em abordagem.

É nesta senda que procuramos reflectir sobre opiniões de distintos pesquisadores que falaram das Estratégias de Lideranças adoptadas na Gestão das Actividades Pedagógicas, sua caracterização, espaços de partilha e as vantagens que esses momentos proporcionam aos Professores assim como os modelo que podem ser utilizados nas instituições escolares.

Analizamos também o ponto de vista dos pesquisadores, quanto a identificação, desenvolvimento e influência das Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, o grau de compromisso, o envolvimento e participação dos Directores, as estratégias de orientação metodológica de ensino com vista a melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores e do processo de ensino - aprendizagem em sala de aulas, das relações profissionais entre os membros da comunidade educativa, do apoio quanto ao desenvolvimento pessoal e da autonomia escolar e profissional dos Professores.

5.8.3.2- Questionário

Partindo do ponto de vista de Buendia, (1999), de que o questionário é um instrumento de colecta de dados, constituído por uma série de questões, procurando saber o que os inquiridos acham, opinam e pensam especificamente sobre as Estratégias de Liderança, adoptadas com vista à melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, enquanto incentivadores da aprendizagem nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito foi aplicado aos Directores e aos professores de duas escolas e consta de vários aspectos, entre os quais se destacam as de:

1. Dados pessoais,
2. habilitações académicas e
3. formação específica.
4. Caracterização das Estratégias de Lideranças, quanto ao conceito, modelo e adopção de perspectivas e as influências que proporcionam na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores.

5. Análise das Estratégias de Lideranças quanto as vantagens e ao sistema organizacional e funcional adoptadas na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, tendo em conta a convivência e os mecanismos de orientação metodológica, a avaliação do grau de compromisso e participação dos Directores relativamente à reflexão, as relações profissionais com os membros da comunidade educativa, ao apoio no desenvolvimento pessoal dos professores, na sua autonomia profissional, assim como as Estratégias metodológicas de ensino orientadas pelo Director para tornar o ensino mais significativo e melhorar a Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores da gestão do processo de ensino - aprendizagem em sala de aulas.

Os itens que compõem o questionário estão estruturados em perguntas fechadas, abertas e de múltipla escolha, distribuídos em três partes que representam as metacategorias; a primeira contendo (05) cinco dimensões e a segunda e a terceira com (03) três dimensões repartidas em (5) cinco subdimensões ou alternativa de respostas tirando o género e a escola onde trabalha com duas; passados, reproduzidos e distribuídos por mim aos professores e Directores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário “Heróis de Kangamba” e “José Samuel” do Lobito que constituíram a nossa amostra.

A elaboração do questionário se realizou na base inicialmente do problema levantado, dos objectivos e de uma revisão bibliografia exhaustiva, assim como, uma busca de noções básicas dos distintos artigos sobre a caracterização das Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores levantado no fim do ano de 2015.

O desenho definitivo dos questionários aplicados aos órgãos de direcção e aos professores elaborou-se em 2016, depois que um grupo de especialistas os revisou e corrigiram, onde cada um valorizou e aumentou um comentário como proposta de melhoria da estrutura e conteúdo dos referidos questionários (Apêndice VI).

Depois de construídos, os questionários foram testados antes da sua aplicação definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma amostra populacional com características semelhantes ao alvo de estudo, uma vez que, tal como sublinha Marconi & Lakatos (2002), a testagem do questionário não deve ser feita na amostra alvo do estudo. Este

procedimento permitiu o reajuste das perguntas formuladas, em termos de clareza e acessibilidade, em função das características da amostra.

A escolha do Inquérito por questionário prendeu-se com o facto de o mesmo nos (...) “ permitir obter dados que ao serem quantificados acabaram por facilitar a nossa tarefa em termos de estruturação, tratamento e a própria apresentação dos resultados” Marconi e Lacatos (1996, p. 88).

Assim sendo, a grande ambição relativamente ao emprego do inquérito por questionário, esteve vinculada a triangulação dos dados para fortalecer a consistência e a pertinência das análises e deduções produzidas com base nos dados coligidos através da análise documental, a observação do objecto de estudo em situação real, a aplicação da entrevista e o grupo de discussão (enfoque).

Acautelando o princípio pelo qual a pessoa pode sentir-se constrangido pelo meio envolvente quando completa o questionário, sobretudo quando não se escolhe livremente o momento e o local onde o preenche, distribuámos os questionários sem preocupação da sua colheita na mesma ocasião, evitando situações que pudessem obrigar o seu preenchimento de forma precipitada por parte dos inqueridos. (De Ketele & Roegiers, 1999).

As demarcações resultantes desse procedimento, quanto ao fornecimento tardio ou não, no retorno do formulário, foram conduzidas determinando um período de 15 dias que achamos comedido para o preenchimento assim como a solicitação dos instrumentos já preenchidos, por meio de telefone e via email, resultando em efeitos positivos.

No entretanto, para acautelar obscuridades e aclarar os objectivos específicos da pesquisa, com base na observação realizada sobre os Directores e Professores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito procuramos determinar duas premissas mentoras que favoreceram a elaboração do inquérito por questionário anónimo e semi-estruturado, nomeadamente:

A primeira parte do pressuposto é de que as Estratégias de Liderança bem determinadas, definidas, consensualizadas e compreendidas produzem reacções benéficas na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores do ponto de vista da sua aprovação e aplicação por parte dos Directores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

A segunda, parte do pensamento é o facto de muitos Directores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário não perceberem o sentido e o significado das Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas, a sua pertinência e utilidade, proporcionando muitas vezes resistências à sua identificação e aplicação na gestão pedagógica. Estes pressupostos foram empregados como panoramas referenciais para, por um lado, consolidar a análise prévia que possibilitasse compreender assuntos mais importantes que entranham a Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito. Isto implica que, tal como referem-se Bogdan e Biklen (1994), a colheita de informações não tendeu a comprovação ou infirmação de hipóteses pois, teve-se em conta que a ideia inicial sobre o objecto não era “suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação”(Bogdan & Biklen, 1994 p. 50). Noutra vertente, auxiliaram na estruturação de uma ideia mais adequada com o referencial teórico e definição de objectivos, estabelecendo deste modo os pontos focais da análise e interpretação das compreensões e opiniões dos inquiridos, ou seja, serviram para concentrar a análise naquelas dimensões que se achavam mais importantes e ajustadas à pesquisa.

O inquérito por questionário foi organizado em tres fracções (apêndice). Na primeira parte procurou-se delinear o perfil dos inquiridos, abarcando Directores e professores, para compreender a variabilidade das concepções conforme as características dos sujeitos (idade, género, habilitações académicas e profissionais, tempo de serviço na carreira e escola onde trabalha). Na segunda procurou-se caracterizar as estratégias de liderança do ponto de vista de conceito, do ponto de vista da adopção enquanto perspectivas de gestão de actividades pedagógicas dos professores e as influencias que proporcionam neste contexto. Na terceira metadimensão procurou-se analisar as estratégias de lideranças quanto as vantagens e as melhorias que proporcionam na gestão das actividades pedagógicas dos professores do ponto de vista organizacional e funcional, assim como as metodologias de ensino orientadas com vista a facilitação do processo de ensino aprendizagem e das actividades pedagógicas dos professores de modo geral.

Falando de um questionário para mensurar a percepção, na sua estruturação, tomou-se como regra as dimensões relativas as Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário,

acima mencionadas, elaboradas sob a forma de afirmações (Hill, & Hill, 2009) com cinco alternativas de resposta, com base na seguinte escala do tipo Likert mediante a Tabela 10.

Tabela 10

Estruturação do Questionário para mensurar a percepção dos inqueridos

1-Descordo totalmente	2-Não Concordo	3-Sem opção	4- Concordo	5-Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

Partindo do propósito de que as variáveis mais importantes da área de pesquisa já eram do domínio do investigador e no desejo de obter informações quantitativas sobre as Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário (Hill, & Hill, 2009), associada ao facto de se obter respostas precisas para rematar dados colhidos através dos outros métodos, foram formuladas questões fechadas para cada uma das dimensões e de acordo com linhas directoras levantadas.

Em primeira instância tratou-se de investigar ao máximo, cada uma das dimensões, em termos de conteúdo, permitindo a formulação de (19) dezanove perguntas, entre (2) duas a (12) Dose questões para cada dimensão. Para a escolha dos itens ajustados, ou seja, daqueles que apontassem mais consistência e que melhor representassem as dimensões a que se mencionavam, as questões, inicialmente produzidas, foram submetidas à análise crítica de um painel de especialistas para a devida avaliação e validação. Deste procedimento, resultou a selecção de, (1) um a (5) cinco dimensões com (5) cinco subdimensões ou alternativas de respostas para cada pergunta, totalizando 10 itens que correspondem as perguntas que cada questionário contém. O painel de especialistas de creditação foi constituído por três especialistas associados cada um, a um número de ordem atribuído conforme a recepção dos contributos de cada especialista (Apêndice VI).

5.8.3.3- Entrevista

A imperatividade de se congregarem informações com vista à compreensão da caracterização das Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito em situação real, isto é,

a concepção estruturada da auto-estima, modos e motivações em relação aos comportamentos dos Directores num contexto escolar específico, relevaram a opção da entrevista enquanto método de busca e pesquisa adequado às abordagens qualitativas, tal como refere Gaskell (2008).

Para Lakatos e Marcon (2001), a entrevista consiste numa conversa efectuada face a face, de maneira metódica, proporcionando verbalmente ao entrevistador, a informação necessária, relativa ao assunto em estudo. Ainda Bogdam e Biklem (1994), definiram a Entrevista como sendo uma conversa intencional e cuidadosamente traçada, que se desenrola entre duas ou mais pessoas, cujo objectivo é recolher dados narrativos, possibilitando ao investigador o desenvolvimento de uma ideia, a forma como estes sentem e interpretam as problemáticas em questão, com momentos diversos, devendo-se iniciar por uma conversa.

Relativamente a sua classificação, segundo Monteiro e Queirós (1997, pp. 70-72),

“a Entrevista pode ser não estruturada ou livre, estruturada e semi estruturada:

1. Entrevista não estruturada ou livre – tem como alvo a colheita de informações, não sendo por isso organizada onde o inquerido se exprime sem que ele deia conta que está sendo entrevistado.
2. A entrevista estruturada – centra-se num assunto particular, fazendo com que o entrevistador se esforce para que o entrevistado consiga corresponder aquilo que se pretende. E processa-se a partir de um guião.
3. A entrevista semi – estruturada, possui uma parte estruturada que adopta o guião onde o pesquisador fica com a convicção de recolher informações semelhantes aos de vários sujeitos”.

Tendo em conta que as entrevistas qualitativas são variáveis quanto ao grau de organização e estruturação, para esta tese doctoral, optamos pela entrevista semi – estruturada, para que os entrevistados tivessem o alvedrio de esclarecer, explicar e desenvolver os aspectos do nosso instrumento na direcção que consideramos adaptável ao nosso trabalho, explorando de uma forma flexível e profunda, as questões mais acentuadas. Optamos por este tipo de entrevista, devido às diferenças dos entrevistados e as características das escolas que eles gerem (Bogdam & Biklem,1994).

A opção por este tipo de entrevista vincula – se, especialmente para seus benefícios basilares no campo da busca de informações, que vão desde a probabilidade de acesso a um grande património informativo, passando à possibilidade de nos elucidar determinados aspectos na sequência da entrevista até a competência causadora na fase inicial do trabalho, rumo para o aprofundamento da pesquisa, a demarcação de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos.

Tomando estas considerações, foram entrevistados dois Directores de Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito, distintas do ponto de vista de localização (uma na zona baixa da cidade e outra na zona alta) e também do ponto de vista estrutural, organizacional e funcional, procurando obter as suas opiniões sobre a Caracterização das Estratégias de Liderança que os Directores destas Escolas adoptam na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores.

Usamos a entrevista do tipo semi-estruturado concebido a partir de um roteiro, no qual foram predeterminadas as perguntas formuladas aos entrevistados, mas sem obedecer a rigor a uma ordem preestabelecida, valorizando a riqueza da informação e desprezando até certo ponto a possibilidade de a estruturar (Monteiro & Queirós , 1997).

Esta opção permitiu-nos obter informações sobre a caracterização conceitual das Estratégias de Lideranças, as influências que estas podem proporcionar e a adopção das mesmas enquanto perspectivas de Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores. Por outra, por meio desta, fizemos uma análise reflexiva reactiva as Estratégias de Lideranças quanto ao momento de partilha com que elas acontecem e as vantagens que esses momentos proporcionam aos professores, os modelos adoptados pelos Directores na gestão organizacional e funcional de forma estrutural, assim como a identificação e a aplicação de estratégias metodológicas de ensino com vista a melhoria das Actividades Pedagógicas dos Professores e do processo de ensino - aprendizagem em sala de aulas nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Município do Lobito.

5.8.3.4-O grupo de discussão ou grupo de enfoque

Trabalhos, como os de Callejo (2001) e Ortega (2005), têm chegado a destacar e a considerar o grupo de discussão (Grupo de Enfoque ou lista de discussão), como uma

técnica a empregar na colheita de dados, principalmente na análise de situações com certo grau de dificuldades como as que são experienciadas em esferas escolares.

Na perspectiva de Fabra et al., (2001, pp 33-34, cit Santos, 2008, p 3),

“O grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interactuar numa conversa sobre temas objecto de investigação, durante um período de tempo que oscila entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interacção que distingue o grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efectivamente, não tem como objectivo a busca de consenso entre os participantes; o que permite é recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados extensivamente. A situação de grupo produz a deslocação do controlo da interacção desde o investigador até aos participantes, o que dá uma maior ênfase [...] aos pontos de vista dos participantes, facto que permite um aprofundamento dos temas propostos à discussão, o que dificilmente se consegue de outra maneira”.

O Grupo de Discussão é assim, segundo (Bisguerra, 2009), uma técnica qualitativa que recorre a entrevista com carácter de fomento de um debate, realizada a todo um agregado de pessoas para a recolha de informações relevantes sobre o problema de investigação.

Este autor ressalta que o Grupo de Discussão constitui-se como:

1. O entendimento múltiplo do facto, permitindo que subsistam variadas realidades que só se conseguem analisar holisticamente,
2. Valores tácitos na pesquisa, retractando opções por um padrão,
3. A inter-relação entre pesquisador e o assunto de análise, gerando influências recíprocas.

Os autores supracitados sustentam o uso desta técnica, numa óptica da interposição psico-pedagógica e socioeducativa, pois pode possibilitar atender aos objectivos que se relacionam com a análise e compreensão das Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, com os processos de ensino/aprendizagem, com a qualidade das instituições e actores educativos (Ortega, 2005).

O que acima foi referido possibilitou-nos a compreensão dos fenómenos e desenvolver um corpo de conhecimentos ideológicos que caracterizam e descrevem as Estratégias de

Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do município do Lobito, como principal objectivo científico, por meio da análise e comparação de percepções de quatro professores seleccionados de forma aleatória das duas Escolas que constituem a nossa amostra, na medida em que a investigação qualitativa não pretende estudar as abstracções universais, mas, sim as concretas e específicas.

Para o nosso contexto o grupo de discussão foi orientado também tendo em conta as melhorias que as Estratégias de Lideranças podem proporcionar na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores, a adopção e análise quanto ao momento de partilha com que elas acontecem, as Estratégias de Liderança adoptadas na gestão do ponto de vista organizacional e funcional assim como as estratégias metodológicas de ensino orientadas aos professores com vista à melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores e do processo de ensino - aprendizagem em sala de aulas.

5.9-PROCEDIMENTOS DE PROCESSAMENTO DE DADOS

Os dados colhidos pelo Grupo de enfoque e entrevista, foram tratados de forma descritiva, comparativa e predominantemente qualitativa, para correlacionar as variáveis existentes.

As informações recolhidas pelo questionário foram tratados e interpretados de forma estatística e predominantemente quantitativa, auxiliada pela contagem, determinação de frequências e percentagens dos resultados obtidos e o registo descritivo da informação. Serão representados sob forma gráfica, circunscritos nos programas informáticos SPSS e Excel, tudo isto para análise comparativa e descritiva assim como interpretar quais as percepções dos professores sobre as Estratégias de Lideranças adoptadas pelos Directores com vista a melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores.

CAPITULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS DERIVADOS DOS DIRECTORES E DOS PROFESSORES

CAPITULO VI-APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS DERIVADOS DOS DIRECTORES E DOS PROFESSORES

6.1-INTRODUÇÃO

Neste capítulo, agenciámos apresentar os resultados do trabalho realizado, obtidos na sequência da aplicação de métodos, técnicas e procedimentos referentes à metodologia. Temos desde o prenuncio do nosso estudo, como linha de conta e mentora do nosso trajecto o motivo de partida que fez despoletar todo propósito, circunscrito na análise comparativa das Estratégias de Liderança adoptadas na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores e a percepção que os professores têm quanto a proximidade e ao envolvimento dos seus líderes nas suas actividades pedagógicas. Num tempo em que é vital prosseguir na senda da qualidade das Actividades Pedagógicas dos Professores e do ensino, a proximidade, o envolvimento e a reflexão das acções de cada um e do colectivo de professores que fazem parte das vivências quotidianas de cada instituição deve ser preocupação constante.

É porém, da responsabilidade do líder da escola fazer fomentar procedimentos que reflectam constantemente na identificação de Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógicas do Professor. Nesta pesquisa, procurámos compreender se, achando-se nas vestes de líderes, estes adoptam, nas suas práticas e no exercício de suas funções, Estratégias de Lideranças que facilitem a gestão pedagógica e dinamizem as actividades pedagógicas dos professores.

Preferimos apresentar de forma analítica, comparativa, descritiva e estatística os resultados dos dados recolhidos com a aplicação do inquérito por questionário dirigido aos directores e professores, do inquérito por entrevista aplicado aos directores das duas escolas, e ao grupo de discussão realizado com quatro (4) professores das duas escolas, resultados segmentados concernentes as Estratégias de Liderança, estimando o grau em que lhe é dada na efectivação, em concordância com as suas percepções nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário “José Samuel” e “Heróis de Kangamba” do município do Lobito em Benguela / Angola.

Procurámos ainda esclarecer correlações estatisticamente significativas entre as respostas dadas, em cada domínio, com variáveis apreciadas na pesquisa.

Após a recolha, analisamos e comparamos as frequências, percentagens, a média e o erro padrão, assim como a tabulação de cruzamento dos dados pessoais com outras dimensões e a análise de variáveis categorizadas por Quiquadrado dos dados recolhidos que nos facultaram todas as informações bem circunstanciadas sobre as respostas dadas pelos directores e professores, fazendo ressaltar as diferenças entre o grau de percepção e concordância de cada um dos inquiridos.

Destacar que empregamos para a análise descritiva dos dados do inquérito por questionário os programas estatísticos SPSS.20 (Statistical Package for Social Sciences), e o EXCEL 2007 os quais se distribuíram em duas secções: o primeiro deles é destinado a apresentação dos resultados descritivos mais relevantes, usando tabelas de frequências absolutas e relativas, bem como seus respectivos números. A segunda secção, destinada em tabelas de contingência, onde os cruzamentos entre variáveis, são representados de acordo com os objetivos que pretendemos alcançar na pesquisa, inclusive, a representação dos dados em seus respectivos gráficos.

As informações quantitativas obtidas pelo questionário têm como base estatística, os dados pessoal, académico e formação específica dos directores e dos professores das escolas em estudo, a caracterização das estratégias de lideranças quanto ao conceito, a adopção, as influencias das Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores na sua escola, a análise das estratégias de liderança na escola quanto as vantagens e estratégias de liderança adoptadas na gestão organizacional e funcional da escola assim como ao processo de ensino aprendizagem. Tendo em consideração o público-alvo do nosso estudo, optámos por utilizar, em quase todas as questões do inquérito por questionário a escala de Likert, pois a nossa grande preocupação foi a análise comparada das Estratégias de Liderança adoptadas na Gestão das Actividades Pedagógicas do Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário tendo como objecto de estudo duas escolas do Lobito em Benguela / Angola e não verificar apenas a frequência da ocorrência das respostas.

Os dados de carácter qualitativo obtidos a partir das entrevistas dirigidas aos directores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário “José Samuel” e “Heróis de

Kangamba” do Município do Lobito em Benguela / Angola e um grupo de discussão realizado com a participação de dois professores por cada escola totalizando quatro (4), foram descritas utilizando um processo manual de categorização de informações relevantes, integrando as metacategorias e categorias, tendo em conta os objectivos da investigação.

Apresentamos todo trabalho prático realizado no decorrer da investigação, analisamos, comparamos, interpretamos e descrevemos todos os dados recolhidos fazendo as triangulações, cruzamentos e correlações entre os questionários aplicados aos directores e aos professores das duas escolas, a entrevista aplicada aos directores das duas escolas, um grupo de discussão que contou com (4) quatro professores das duas escolas e, as entrevistas aplicadas aos directores das referidas escolas.

Em última instancia, procurámos condensar as conclusões essenciais que, em nossa perspectiva, transparecem da totalidade deste estudo de análise, discussão, comparação e tentativa de identificação e aplicação de Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores que revelamos como objecto da nossa pesquisa.

6.2- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DOS DADOS QUANTITATIVOS DOS DIRECTORES

6.2.1- Análise descritiva dos dados pessoais, habilitações académicas e formação específica

Este questionário foi aplicado aos directores das duas escolas que perfaz a nossa amostra a este nível e para a nossa satisfação, foram respondidas todas as questões do referido inquérito.

Os directores das referidas escolas possuem idades acima dos 41 anos, masculinos de género, licenciados académica e profissionalmente e, nesta tese doctoral o director da Escola Heróis de Kangamba categorizado no tratamento de dados como número 2

possui como tempo de serviço que vai entre 1 a 5 anos enquanto o director da escola “José Samuel” categorizado no tratamento de dados como número 1 possui entre 16 a 20 anos de serviço.

6.2.2- Análise descritiva da caracterização das estratégias de lideranças

Relativamente a caracterização das estratégias de liderança quanto ao conceito, E.1 enquanto relação de influencias entre o líder e os professores, perseguindo mudanças e propósitos mútuos num ambiente escolar, o director número um (1) concorda e o número 2 concorda totalmente; olhando para o conceito E.2, o director número um (1) não concorda que a estratégia de liderança constitui um processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos – pedagógicos e o director número dois (2) discorda totalmente; no concerne ao conceito E.3, o número um (1) ficou sem opção de resta e o número (2) manifestou que concorda que a estratégia de liderança e uma forma de comandar o trabalho de adaptação, visando gerir conflitos entre todos actores educativos; os dois directores concordam com o conceito E.4 caracterizando a estratégia de liderança como processo de influenciar o comportamento e a mentalidade de todos actores educativos com propósitos de atingir os desígnios da educação; e no que tange ao conceito E.5, o director número um (1) concorda que a estratégia de liderança pode ser considerado um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos, e o director número dois (2) concorda totalmente.

Na caracterização de estratégias de liderança quanto adocção de perspectivas, os dois directores concordaram com a óptica F.1, panorama pelo qual as estratégias de liderança facilitam a construção de ideias, a troca de experiencias e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem, no que concerne a perspectiva F.2, o numero (1) concorda que as estratégias de liderança facilitam a aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores assim como a obtenção dos saberes pelos alunos e o número dois (2) concordam totalmente; no que tange a perspectiva F.3, óptica pelo qual as estratégias de lideranças melhoram o clima motivacional, a gestão e as actividades pedagógicas, o director número um (1) referiu

que concorda enquanto o número dois (2) referiu que não concorda; olhando para a perspectiva F.4, óptica pelo qual sãs estratégias de lideranças ajudam a reflectir nos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar, observamos que o director número um (1) não concorda e o número dois (2) concorda; as estratégias de lideranças, na perspectiva F.5 vistas como acções que ajudam na resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógicas e substancia o desenvolvimento mental e social de todos actores da educação, o director número um (1) disse que discordava com esta óptica enquanto o número dois ficou sem opção de resposta.

Relativamente a preponderância das Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores na sua escola, na influência G.1, a atribuição, distribuição de actividades e orientação instrutiva e educacional o director número um (1) aparece sem opção de resposta e o número dois (2) não concorda; na influência G.2, o director número dois (1), concorda e o número dois (2) disse que concorda totalmente, considerando que as estratégias de liderança na gestão das actividades pedagógica dos professores proporcionam mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir; na influência G.3 referente a liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho, o director número um (1) ficou sem opção de resposta o número dois (2) indicou que não concorda; na variável G.4, que retrata a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança, o director número um (1) referiu concorda totalmente e o número dois (1) disse que concorda; e na variável G.5, esta que reflecte capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho, como influência de estratégias de liderança na gestão pedagógica dos professores na escola, o director número um (1) mostrou concordando e consequentemente o número dois (2) referiu que concorda totalmente.

6.2.3-Análise descritiva das estratégias de liderança na escola

Quanto as vantagens das estratégias de liderança na escola, a vantagem H.1, os dois directores manifestaram que concordam que elas ajudam na reflexão das suas

actividades de liderança pedagógica diária; a variável H.2, o director número um (1) apontou que concorda que as estratégias de liderança auxiliam na reflexão das actividades pedagógicas dos professores numa visão geral e o número dois (2) mostrou que concorda totalmente; a vantagem H.3, relativa a reflexão na diversidade metodológica em salas de aulas, o director número um (1), exprimiu que concorda totalmente e o número dois (2) referiu que concorda; na estratégia de liderança H.4, os dois directores apontaram que concordam na medida em que auxilia na reflexão nas dificuldades diárias das actividades pedagógicas dos professores; a variável H.5, o director número um (1) referiu que concorda e o número dois (2) disse que concorda totalmente de forma respectiva que as estratégias de liderança ajudam na reflexão das expectativas de desenvolvimento pessoal.

As Estratégias de liderança, vistas como elemento fundamental na estrutura organizacional e funcional da escola, na estratégia I.1, óptica que desenvolve-se um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares, o director número um (1) apontou que concorda e o número dois (2) aparece sem opção de resposta; na estratégia I.2, os dois directores manifestaram que concordam que as estratégias de liderança promovem a cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular; na variável I.3, que estabelece-se mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodológicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas, o director número um (1) indicou que discorda totalmente e o número dois (2) concorda; na variável I.4 os dois directores concordam que com as estratégias de liderança desenham-se actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem; na estratégia I.5, o director número um (1) indicou que não concorda e o número dois (2) apontou que concorda na medida em que as estratégias de liderança estabelecem um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores.

No que tange as metodologias de ensino, na variável J.1, o director número um (1) disse que discorda totalmente e o número dois (2) indicou que orienta-se estratégias relativas aos métodos de ensino caracterizados pelas fontes de aquisição de

conhecimentos tais como, orais, visuais e práticos; nas estratégias J.2 e J.3 o director número um (1) apontou que concorda totalmente o número dois (2), indicou que para facilitar o processo ensino aprendizagem orienta-se estratégias de liderança reactivas aos métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno; para as estratégias J.4 e J.5 o director número um (1) aparece sem opção de resposta e o número dois mostrou que concorda totalmente na orientação de estratégias de liderança reactivas aos métodos de ensino colectivo e ensino individualizado, assim como aos métodos activos ou participativos e os métodos de ensino em grupo.

6.3- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DOS DADOS QUANTITATIVOS DOS PROFESSORES

6.3.1- Análise descritiva dos dados pessoais, habilitações académicas e formação específica

A amostra utilizada neste estudo é caracterizada por uma metodologia simples, que contou com duas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do município do Lobito em Benguela / Angola, nomeadamente a “José Samuel” com 75 professores e a “Heróis de Kangamba” com 36 professores, totalizando um número de amostragem igual a 111 com um nível de confiança relativo a 95% (Tabela 11).

Tabela 11

Especificações de bootstrap relactiv a amostra

Método de amostragem	Simple
Número de amostras	111
Nível de intervalo de confiança	95,0%
Tipo de intervalo de confiança	Percentil

Do ponto de vista estatístico e de forma descritiva, por paradigma do nível de confiança (95%) calculamos nesta análise descritiva a relevância estatística implicada na diferença entre as dimensões que constituem o questionário cuja probabilidade é menor que 5%

ocorrido por acaso apresentado como $p < 0,05$, atinente a área da função de distribuição (t) igual a 1,96 vezes o desvio padrão da média (Tabela 12).

Tabela 12

Relevância estatística implicada na diferença entre as dimensões

Estadística	Descrição	Fórmula
Erro padrão (EP)	Medida da diferença entre a sua proporção e a proporção verdadeira. Um número menor significa que a proporção está mais próxima da proporção verdadeira.	$SE = \sqrt{(p * (1 - p)) * (\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2})}$
Estatística de teste (t)	Uma estatística-t. A quantidade de desvios padrão entre a distância de um número e a média.	$t = \frac{P_1 - P_2}{SE}$
Relevância estatística	Se o valor absoluto da estatística de teste é maior que 1,96* vezes o desvio padrão da média, ele é considerado uma diferença estatística relevante.	$ t > 1.96$

Observam-se diferenças significativas nas dimensões com resultados cujas médias se assinalam entre 1,32 a 3,58 onde o erro padrão vai entre 0,470 a 1,475 de Bootstrap^a num intervalo de confiança igual a 95%. Ressalta-se que as diferenças significativas são mais representativas nas dimensões relativas a idade e ao tempo de serviço como professor onde o erro padrão é de 1,269 e 1,475 respectivamente e, já que reflectem medidas de dados referidos nas formulas constantes na Tabela 12 e tal como espelha a Tabela 13.

Tabela 13

Dados pessoais, habilitações académicas e formação específica

Dados pessoais		Estatística	Bootstrap ^a		
			Propensão	Intervalo de confiança 95%	
				Inferior	Superior
Média	Idade	3,58	,00	3,36	3,82
	Género	1,51	,00	1,42	1,63
	Habilitações Académicas e profissionais em educação	2,20	,00	2,02	2,39
	Tempo de Serviço como Professor	3,45	,00	3,18	3,75

	Escola onde trabalha	1,32	,00	1,23	1,42
Erro padrão	Idade	1,269	-,014	1,111	1,383
	Género	,502	-,003	,486	,502
	Habilitações Académicas e profissionais em educação	,952	-,002	,843	1,060
	Tempo de Serviço como Professor	1,475	-,012	1,352	1,581
	Escola onde trabalha	,470	-,004	,425	,496

Quanto as frequências percentuais, dos 111 professores das duas escolas, 67,6% pertencem a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel do Lobito e 32,4% são da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba do Lobito (Tabela 14 e Gráfico 1).

Tabela 14

Frequências percentuais sobre a escola onde trabalha

Escola onde trabalha		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	75	67,6	67,6	67,6
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	36	32,4	32,4	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

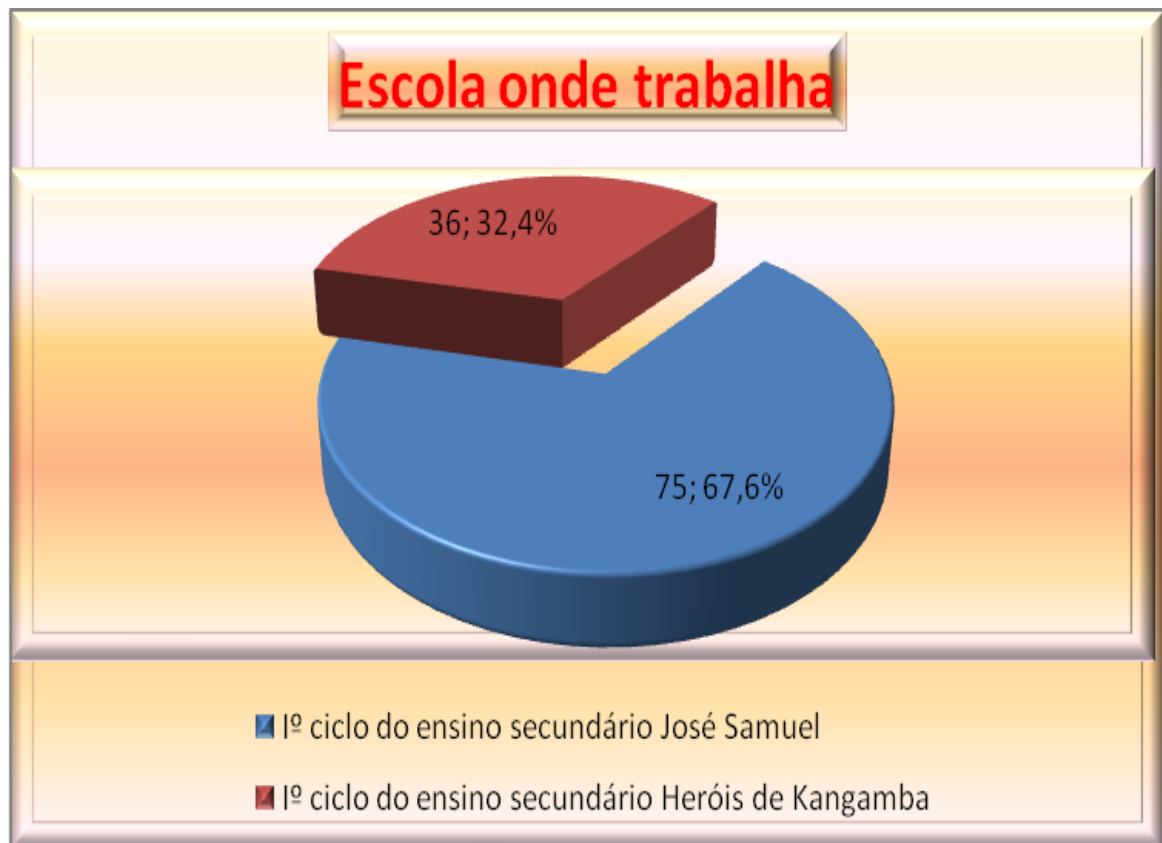


Gráfico 1. Frequências percentuais sobre a Escola onde trabalha

A – Idade

Dos 111 professores inqueridos, 32,4% possuem acima de 41 anos de idade e é a franja dos mais referenciados seguidos dos 28,8% que manifestaram possuírem idades no intervalo entre 30 a 35 anos (Tabela 15).

Tabela 15

Caracterização de frequências percentuais sobre a idade

IDADE		Porcentagem Acumulativa	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa
Válido	De 18 a 23 anos	5,6	9	8,1	8,1	8,1
	De 24 a 29 anos	8,3	12	10,8	10,8	18,9
	De 30 a 35 anos	30,6	32	28,8	28,8	47,7
	De 36 a 41 anos	55,6	22	19,8	19,8	67,6
	Acima de 41 anos	100	36	32,4	32,4	100
	Total		111	100	100	

Conforme aparamos notar a totalidade dos dados na Tabela 15, de forma comparativa, observa-se que dos 75 professores da escola José Samuel que participaram desta investigação, 24 professores perfazendo 32% têm as idades correspondidas entre os 30-35 anos e seguem-se os 20 professores correspondendo 26,7% têm entre os 31 e 35 anos como os mais cotados.

Para a Escola Heróis de Kangamba constatamos, dos 36 professores que constituem nossa amostra, 16 professores que equivalem a 44,4% representando a maior parte que tem idades superiores a 41 anos, seguidos por 9 professores correspondentes a 25% que têm idades entre 36 a 41 anos.

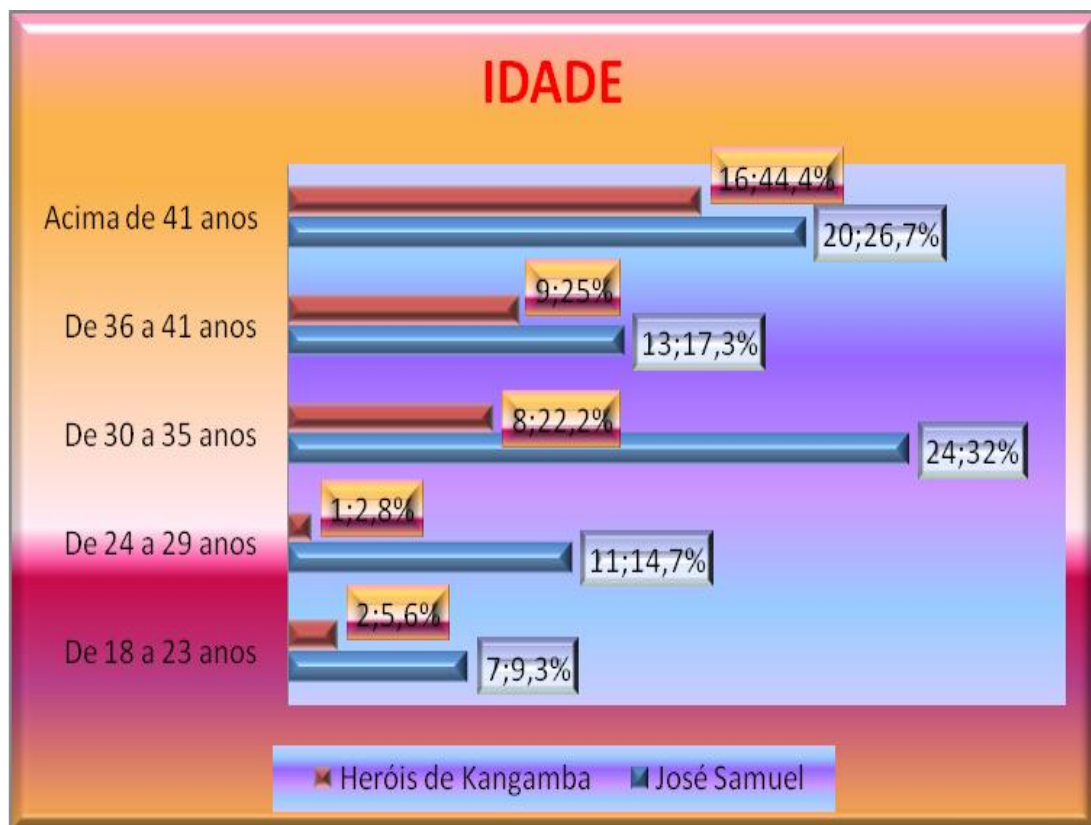


Gráfico 2. Frequências e percentagens relativa a Idade

Dos dados acima apresentados podemos deprender que a Escola Heróis de Kangamba possui maior percentagem de professores com idades acima dos 36 anos enquanto a Escola José Samuel tem uma percentagem de professores com idades entre os 18 aos 35 anos e, este indicador faz-nos inferir que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel do Lobito em Benguela (Angola) tem professores mais jovens

que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba Lobito em Benguela (Angola), mas que de modo geral as duas escolas possuem uma percentagem elevada nas idades entre 30 a 35 anos e acima dos 41 anos com 28,8% e 32,4 % respectivamente,

B- Género

Quanto a caracterização relativa ao género, dos 111 professores que constituem a amostra válida, 54 são do sexo masculino e constituem um total de 48,6% e 57 que corresponde a 51,4% são do sexo feminino (Tabela 16).

Tabela 16

Caracterização relativa ao género

GÉNERO		Frequência	Percentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa
Válido	Masculino	54	48,6	48,6	48,6
	Feminino	57	51,4	51,4	100
	Total	111	100	100	

A referida amostra está distribuída em 75 professores da Escola José Samuel e 36 são da Escola Heróis de Kangamba. Dos 75 professores inqueridos da escola José Samuel, 37 que equivalem a 49,3 % são masculino e 38 que perfazem 50,7% são femininos. Quanto a Escola Heróis de Kangamba, 19 professores equivalentes a 52,8% femininos e 17 equivalentes 47,2% são masculinos (Gráfico 3).

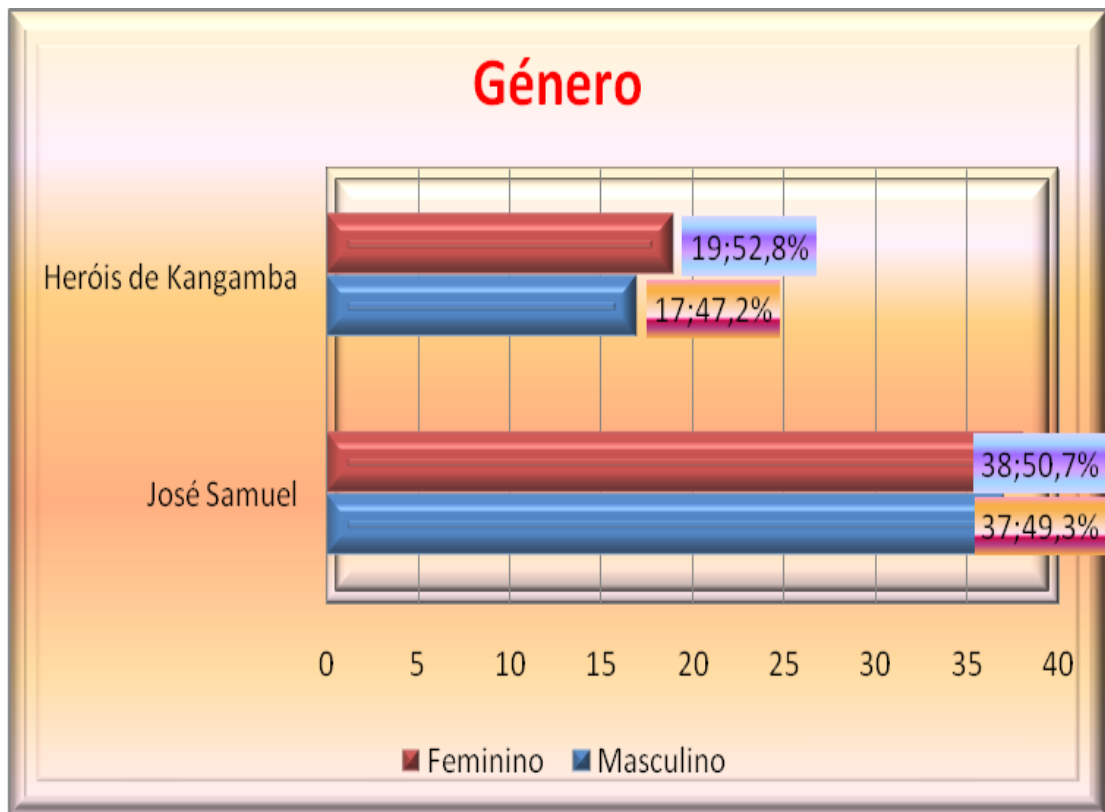


Gráfico 3. Freqüências e percentagens sobre género

.Como podemos observar a amostra de certa maneira encontra-se equilibrada em termo de género, cujos dados aqui apresentados reflectem que as duas escolas possuem mais professores do sexo feminino que do sexo masculino.

C- Habilitações académicas e profissionais em educação

Nesta variável recolhemos a informação sobre as habilitações académicas e profissionais em educação a todos os professores independentemente da diversidade existente reactivas as distintas disciplinas que eles leccionam, e tendo em conta que o questionário tenha sido destinado a todos Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, sem divisar classes nem disciplinas a leccionar.

Os níveis indicativos predominantes entre os professores inqueridos são os de Bacharel com a freqüência de 39 professores que corresponde a 35,7% e Técnicos Médios com freqüência de 30 professores equivalente a 27%. Isto corresponde com mais de metade da amostra, comparado com outros níveis como os de licenciados, mestres e doutorados (Tabela 17).

Tabela 17*Caracterização atinente as Habilitações académicas e profissionais em educação*

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Técnico Médio	30	27,0	27,0	27,0
	Bacharel	39	35,1	35,1	62,2
	Licenciado	33	29,7	29,7	91,9
	Mestrado	8	7,2	7,2	99,1
	Doutorado	1	,9	,9	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Olhando para esta variável, o Gráfico 4, nos mostra que, na Escola José Samuel, os mais estimados são 28 professores licenciados correspondentes a 37,3% seguidos dos 21 professores equivalentes a 28% bacharéis; os inquiridos da Escola Heróis de Kangamba indicam 18 professores relativos a 50% são bacharéis como os mais estimados e seguem-se 10 correspondentes a 27,8 % são técnicos médios e não tem nenhum doutorado.

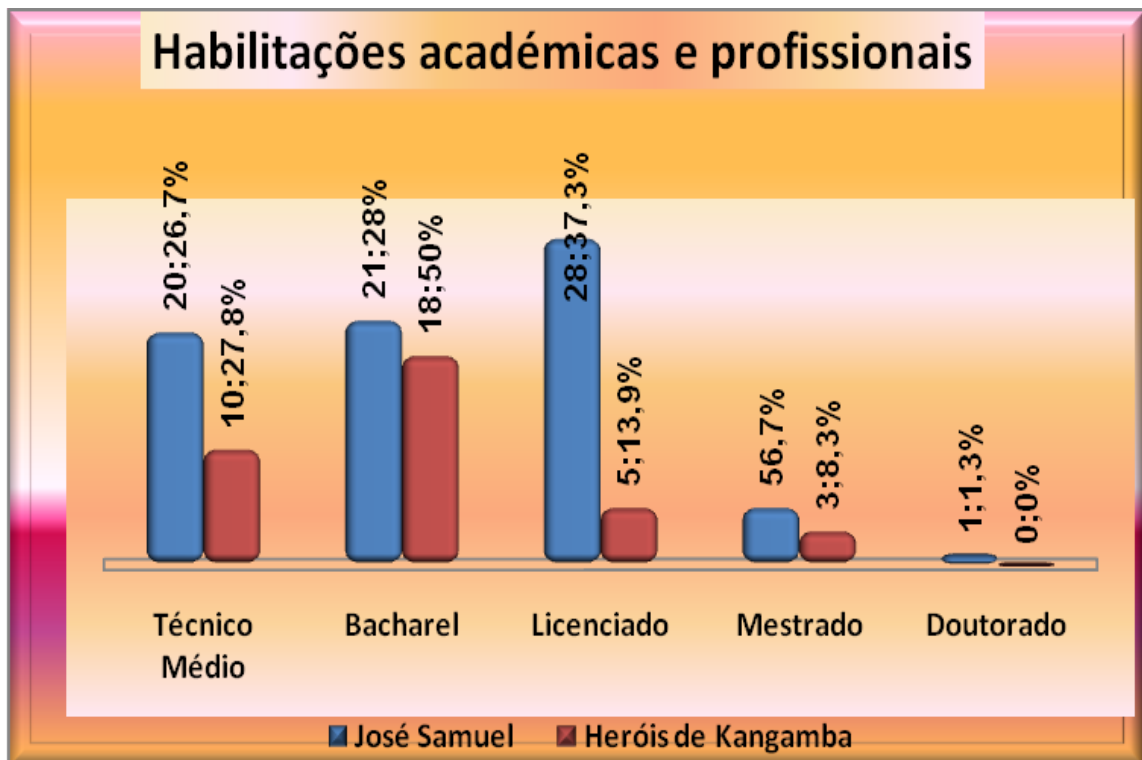


Gráfico 4. Frequências e percentagens sobre as habilitações académicas e profissionais

Das duas escolas inferimos que o número de professores que possuem o grau de doutor é exíguo, mas a Escola Heróis de Kangamba do ponto de vista da qualificação académica e profissional em educação está melhor servida que a Escola José Samuel, possuindo maior percentagem nos graus de mestrado e licenciado em detrimento da Escola José Samuel cuja maior percentagem é evidente nos graus de técnico médio e bacharelato.

D - Tempo de Serviço como professor

Para recolher a informação sobre o tempo de serviço dos professores, nesta variável de estudo temos considerado uma série de categorias que representam intervalos em anos para expressar o número de anos de experiência docente segundo as seguintes possibilidades: entre 1 a 5 anos, 6 a 10 anos, de 11 a 15 anos, 16 a 20 anos e de 21 anos em diante.

As escalas de tempo de Serviço como professor mais cotadas são os do que possuem anos de 21 anos em diante equivalentes a 37,8% e a escala de 11 a 15 anos de idade com 20,7% (Tabela 18).

Tabela 18

Tempo de Serviço como professor

TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	De 1 a 5 anos	16	14,4	14,4	14,4
	De 6 a 10 anos	16	14,4	14,4	28,8
	De 11 a 15 anos	23	20,7	20,7	49,5
	De 16 a 20 anos	14	12,6	12,6	62,2
	De 21 anos em diante	42	37,8	37,8	100,0
	Total	111	100	100,0	

Em relação as respostas obtidas a partir dos professores da Escola José Samuel, o Gráfico 5 nos mostra que num total de 75 inqueridos que constituem a nossa amostra, observamos tal como retratam a Tabela 18 que 25 professores que equivalem 33,3% têm acima 21 anos de serviço e constituem a maior percentagem, seguem-se os 16 professores que constituem 21,3% e possuem entre 11 a 15 anos;

Para a Escola Heróis de Kangamba, 17 professores que perfazem 47,2% tem acima de 21 anos serviço, seguem os 7 professores atinentes a 19,4% que tem entre 11 a 15 anos de serviço, 7 professores também relativos a 19,4% que tem entre 16 a 20 anos de serviço, são os mais cotados.

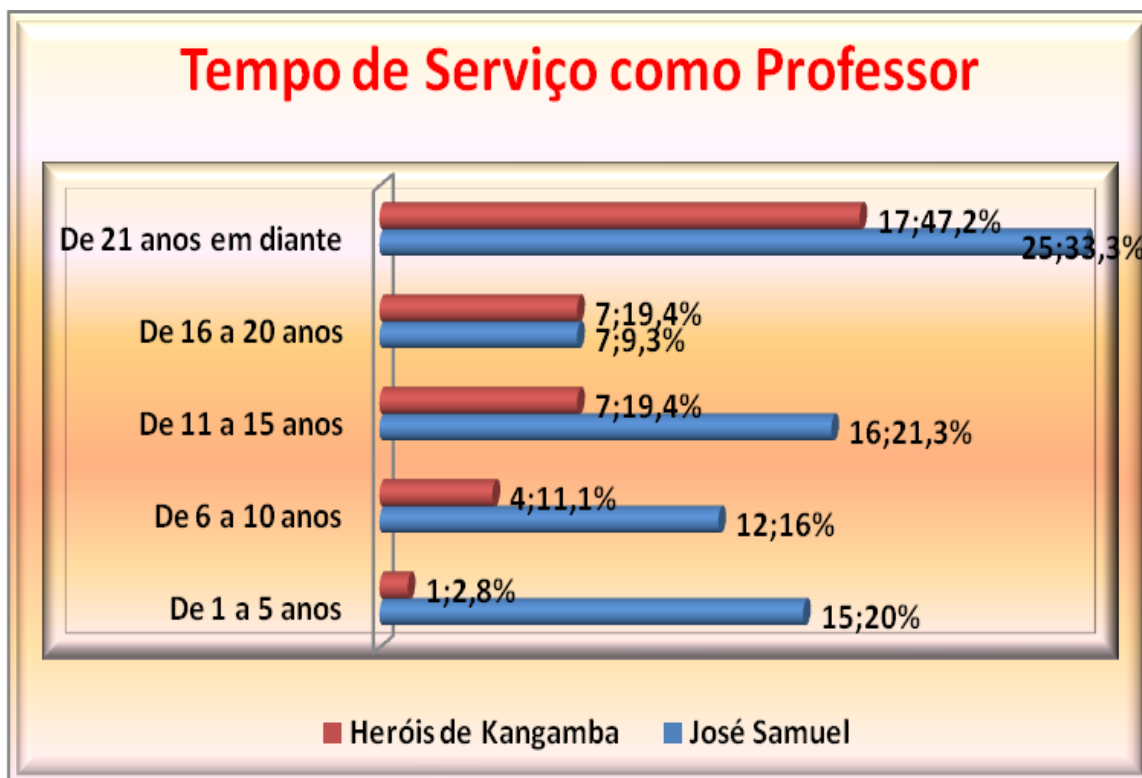


Gráfico 5. Frequências e percentagens sobre o tempo de serviço como professor

O que podemos observar é que a Escola Heróis de Kangamba possui um número elevado de professores com mais de 16 anos de tempo de serviço e a Escola José Samuel conta com professores que exercem a actividades de docente a menos de 16 anos de serviço.

Relativamente a variável “escola onde trabalha” o indicador que se espelha, retrata que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel do Lobito em Benguela (Angola) participou neste estudo com mais professores comparado com o numero de professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba Lobito em Benguela (Angola).

De forma geral, inferimos que quanto a idade, as Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do município do Lobito em Benguela (Angola) possuem uma percentagem muito elevada de professores acima de 41 anos, um indicador despertador que estas instituições educativas devem considerar pertinente com vista a actualizar o quadro de corpo docente efectivando professores com menos idade para sustentabilidade do sistema funcional e organizacional destas escolas .Tudo pode ser feito com apoio da

Repartição Municipal da Educação e da Direcção Provincial de Educação no âmbito das políticas relativas a distribuição e preenchimento de vagas do Ministério de educação e do Governo Provincial.

De um modo geral os dados relativos ao género, reflectem que as Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do município do Lobito em Benguela (Angola) possuem mais professores do sexo feminino que do sexo masculino, indicador da entrada de muitos professores do sexo feminino para função pública ocupando distintos cargos nas instituições educativas estatais.

De forma genérica, quanto as habilitações académicas e profissionais em educação ressalta a imagem como um indicador de que os professores das Escolas do Primeiro Ciclo do ensino Secundário do município do Lobito em Benguela (Angola) devem continuar a formarem-se académica e profissionalmente, para sua superação e capacitação didáctico-pedagógico, para colmatar as insuficiências que ocorrem na orientação e facilitação do processo de ensino aprendizagem e dar resposta as necessidades da sociedade.

Tempo de Serviço como professor reflecte um indicador da necessidade da actualização dos recursos humanos (Docentes) que as Escolas do Primeiro Ciclo do ensino Secundário do município do Lobito em Benguela (Angola) devem fazer contando com o apoio da Repartição Municipal, na medida em que quanto mais tempo de serviço e a medida que a idade a avança vai-se perdendo a capacidade laboral física e mental que pode inibir o sistema funcional e organizacional da escola.

6.3.2- Análise descritiva da caracterização das estratégias de lideranças

Nas variáveis que se seguem, procuramos analisar a percepção e a tendência do grau de concordância, discordância e absentismo dos professores das duas escolas quanto a caracterização das estratégias de lideranças no que tange ao conceito sobre as estratégias de lideranças, a adopção das estratégias pelos directores enquanto perspectivas de liderança e as influências que estas estratégias proporcionam na gestão pedagógica dos professores; quanto análise das estratégias de liderança na escola reactiva as vantagens, as melhorias que estas prestam no sistema organizacional e funcional das instituições

assim como nas actividades pedagógicas dos professores do ponto de vista das metodologias normalmente orientadas como estratégias de liderança no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto a conceptualização das Estratégias de Liderança na Escola e do ponto de vista estatístico, notam-se divergências significantes nas extensões com resultados cujas médias se assinalam entre 2,13 a 4,03 num intervalo de confiança igual a 95% de Bootstrap^a. Salienta-se que diferenças significantes são mais expressivas nas dimensões relativas a (E.3) uma forma de comandar o trabalho de adaptação, visando gerir conflitos entre todos actores educativos e (E.4) o processo de influenciar o comportamento e a mentalidade de todos actores educativos com propósitos de atingir os desígnios da educação, onde o erro padrão é de 1,095 e 1,071 respectivamente tal como espelha a Tabela 19.

Tabela 19

Estatísticas sobre conceptualização das Estratégias de Liderança na Escola

Caracterização das estratégias de lideranças		Estatística	Bootstrap ^a		
			Propensão	Intervalo de confiança 95%	
				Inferior	Superior
Média	E.1 A relação de influencias entre o líder e os professores, perseguindo mudanças e propósitos mútuos num ambiente escolar.	2,55	,00	2,33	2,75
	E.2 O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos - pedagógicos.	4,03	,00	3,89	4,22
	E.3 Uma forma de comandar o trabalho de adaptação, visando gerir conflitos entre todos actores educativos.	3,73	,00	3,45	3,99
	E.4 O Processo de influenciar o comportamento e a mentalidade de todos actores educativos com propósitos de atingir os desígnios da educação.	2,13	-,01	1,89	2,38
	E.5 Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	4,03	,00	3,89	4,22

Erro padrão	E.1 A relação de influencias entre o líder e os professores, perseguindo mudanças e propósitos mútuos num ambiente escolar.	,902	-,006	,792	,976
	E.2 O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos - pedagógicos.	,986	-,012	,797	1,113
	E.3 Uma forma de comandar o trabalho de adaptação, visando gerir conflitos entre todos actores educativos.	1,095	-,010	,871	1,250
	E.4 O Processo de influenciar o comportamento e a mentalidade de todos actores educativos com propósitos de atingir os desígnios da educação.	1,071	-,019	,860	1,221
	E.5 Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	,986	-,012	,797	1,113

De um modo geral, no que tange a relação de influencias entre o líder e os professores, perseguindo mudanças e propósitos mútuos num ambiente escolar, tal como refere a tabela abaixo, a tendência perceptual reactiva ao nível de não concordancia é maior (50,5%), seguida de um grau de cepticismo (Sem opção de resposta) equivalente a 23,4% e grau de concordancia igual 18% (Tabela 20).

Tabela 20

A relação de influencias entre o líder e os professores, perseguindo mudanças e propósitos mútuos num ambiente escolar

A RELAÇÃO DE INFLUENCIAS ENTRE O LÍDER E OS PROFESSORES...		Escola								TOTAL			
		José Samuel				Heróis de Kangamba							
		Frequência	Porcentagem	Válida	Acumulativa	Frequência	Porcentagem	Válida	Acumulativa	Frequência	Porcentagem	Válida	Acumulativa
Válido	Discordo totalmente	5	6,7	6,7	6,7	3	8,3	8,3	8,3	8	7,2	7,2	7,2
	Não Concordo	40	53,3	53,3	60,0	16	44,4	44,4	52,8	56	50,5	50,5	57,7
	Sem Opção	20	26,7	26,7	86,7	6	16,7	16,7	69,4	26	23,4	23,4	81,1
	Concordo	10	13,3	13,3	100	10	27,8	27,8	97,2	20	18,0	18,0	99,1
	Concordo totalmente	0	0	0	0	1	2,8	2,8	100	1	,9	,9	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100,0	

Quanto a esta ideia, o Gráfico 6 mostra que, na Escola José Samuel, 40 professores correspondentes a 53,3% que constituem a maior parte dos inqueridos referiram que não concordam com a relação de influencias entre o líder e os professores, perseguindo mudanças e propósitos mútuos num ambiente escolar, seguindo-se os 20 professores equivalentes 26,7% que manifestando-se cepticos ficaram sem opção de resposta, e para a Escola Heróis de Kangamba, 16 professores equivalentes a 44,4% não concordaram igualmente com este conceito enquanto estratégia de liderança seguindo-se 10 professores atinentes a 27,8% que apontaram o grau concordo.

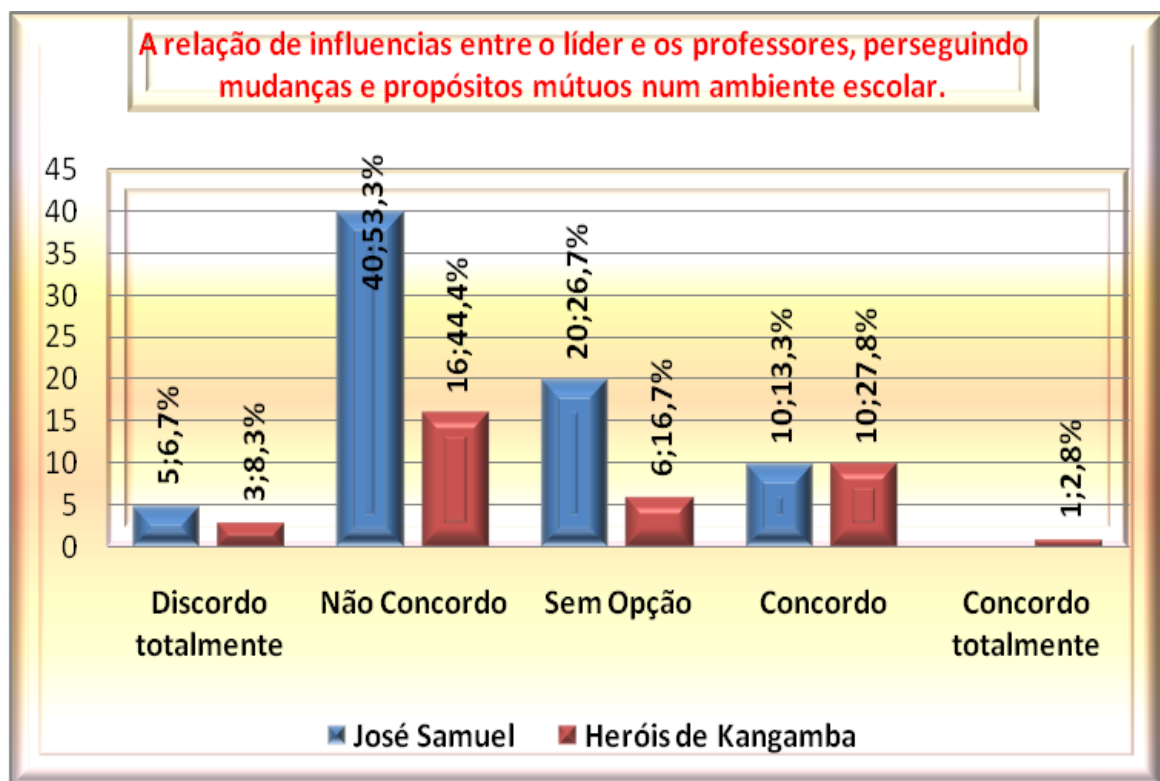


Gráfico 6. Frequências e percentagens sobre a relação de influencias entre líder e professores

Os dados apontados pelos professores das duas escolas no inquérito, independentemente de dar-nos um indicador elevado de não concordância no que tange o conceito de estratégia de liderança, mas verifica-se que a Escola José Samuel tem maior percentagem; outro elemento de análise dos dados acima apresentados, é o número de professores que ficaram sem opção de resposta, e que esta atitude céptica sendo relevante para os referidos professores, levanta em nós certo equívoco relacionado com

a não percepção da forma como o conceito foi colocado ou não tenha nenhuma ideia sobre a mesma. Outrossim relativamente ao grau de concordância a escola Heróis de Kangamba ressalta-se superando a outra.

Relativamente ao processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos - pedagógicos, a evidência ressalta-se para um nível de concordância elevado sustentado por 47,7% (concordo) e 34,2% (concordo totalmente) respetivamente, em função dos resultados estatísticos conforme a Tabela 21.

Tabela 21

O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos - pedagógicos.

O PROCESSO DE INFLUENCIAR PROFESSORES ... NA REALIZAÇÃO DE OBJECTIVOS DIDACTICOS - PEDAGÓGICOS.	ESCOLA								TOTAL				
	José Samuel				Heróis de Kangamba								
	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	
Válido	Discordo totalmente	0	0	0	0	2	5,6	5,6	5,6	2	1,8	1,8	1,8
	Não Concordo	9	12,0	12,0	12,0	2	5,6	5,6	11,1	11	9,9	9,9	11,7
	Sem Opção	6	8,0	8,0	20,0	1	2,8	2,8	13,9	7	6,3	6,3	18,0
	Concordo	31	41,3	41,3	61,3	22	61,1	61,1	75,0	53	47,7	47,7	65,8
	Concordo totalmente	29	38,7	38,7	100	9	25,0	25,0	100	38	34,2	34,2	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Nesta concepção, podemos observar mediante o Gráfico 7 que, dos 75 inqueridos da Escola José Samuel, 29 professores que constituem 38,7% é a maior parte do total de inquiridos, apontaram concordando totalmente com conceito enquanto estratégia de

liderança na estrutura escolar para atingir os objectivos didácticos pedagógicos, seguindo 31 professores equivalentes a 41,3% que indicaram concordância; enquanto que na Escola Heróis de Kangamba, 22 professores equivalentes a 61,1% referiram-se concordando com o processo de influenciar os professores para atingir os objectivo didácticos pedagógicos, seguindo-se os 9 professores relativo a 25% que concordam totalmente.

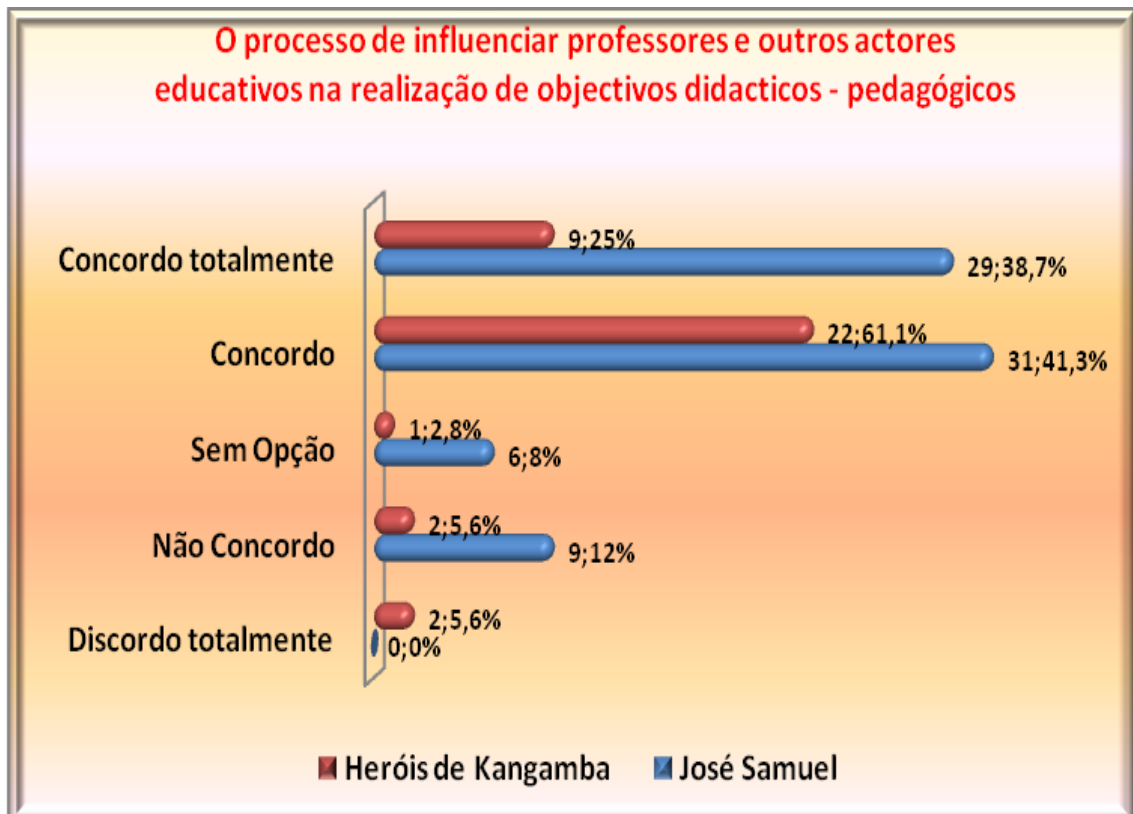


Gráfico 7. Frequências e percentagens sobre o processo de influenciar os professores

O que se pode depreender é que os professores da Escola Heróis de Kangamba apresentam um nível elevado de concordância em detrimento da intenção dos professores da Escola José Samuel e, em contrapartida e embora insignificante, neste conceito observamos que o nível de professores que apresentaram-se sem opção de resposta é maior na Escola José Samuel em relação a escola Heróis de Kangamba.

O conceito relativo a forma de comandar o trabalho de adaptação, visando gerir conflitos entre os professores e olhando para totalidade da Tabela 22, a tendência perceptual concernente ao conceito que os professores têm sobre as estratégias de liderança neste itm, reflete um nível elevado de concordância equivalente a 48,6%, com

mais 22,5% da opção concordo totalmente, e a menor percentagem é de 6,3% para a opção discordo totalmente.

Tabela 22

Uma forma de comandar o trabalho de adaptação, visando gerir conflitos entre os professores.

FORMA DE COMANDAR O TRABALHO DE ADAPTAÇÃO, GERINDO CONFLITOS ENTRE OS PROFESSORES.	Escola								TOTAL				
	José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	
	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa					
Válido	Discordo totalmente	6	8,0	8,0	8,0	1	2,8	2,8	2,8	7	6,3	6,3	6,3
	Não Concordo	7	9,3	9,3	17,3	2	5,6	5,6	8,3	9	8,1	8,1	14,4
	Sem Opção	10	13,3	13,3	30,7	6	16,7	16,7	25,0	16	14,4	14,4	28,8
	Concordo	36	48,0	48,0	78,7	18	50,0	50,0	75,0	54	48,6	48,6	77,5
	Concordo totalmente	16	21,3	21,3	100,0	9	25,0	25,0	100	25	22,5	22,5	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Na Escola José Samuel em relação a esta concepção, 36 professores que perfazem 48% constituindo a maior parte dos inqueridos, concordam com este conceito enquanto estratégia de liderança, dos quais se juntam os 16 professores equivalentes a 21,3% indicando que concordam totalmente. Este quadro é também evidente na Escola Heróis de Kangamba, onde dos 36 professores inqueridos, 18 professores relativos a 50 % foram os mais contados, apontaram que concordam, seguidos de 9 professores atinentes a 25% que concordaram totalmente (Gráfico 8).

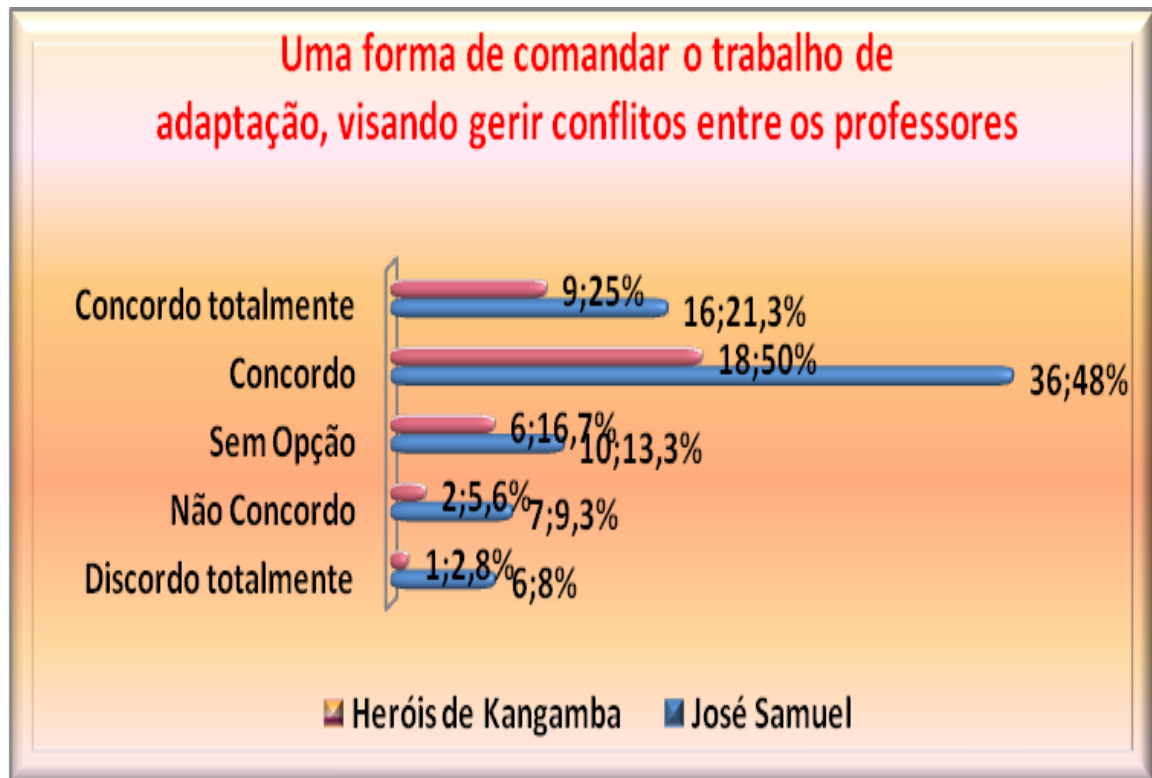


Gráfico 8. Frequências e percentagens sobre forma de comandar o trabalho

Relativamente a este conceito, podemos perceber que o nível mais elevado de concordância se observa na Escola Heróis de Kangamba relativos as opções “concordo e concordo totalmente”, em detrimento a percentagem da Escola José Samuel que apresenta uma percentagem ligeiramente concorrente com os mesmos elementos de escala de concordancia. Esta constactação dá-nos um indicador que nos mostra a concepção que estes têm sobre o comando enquanto estratégia de liderança na gestão de conflitos circunscrito na adaptação, visando que os professores atinjam os fins estabelecidos. Desta óptica, depreendemos que os professores apontam os directores de suas escolas apertentes de geri-la de forma burocrática, de comando e imposição. Nesta visão, independentemente destes termos terem alguma relação no significado, mas podem ser aplicados em função da estrutura e caracterização da instituição.

De forma geral, quanto ao processo de influenciar o comportamento e a mentalidade de todos actores educativos com propositos de atingir os designios da educação enquanto conceito de estratégia de liderança, os professores remetem-nos a percepção e tendência

de concordância equivalente a 45% para os que assinalaram que não concordam e 29,7% para aqueles que disseram que discordam totalmente que constituem as maiores percentagens (Tabela 23).

Tabela 23

O Processo de influenciar o comportamento e a mentalidade de todos actores educativos com propósitos de atingir os designios da educação.

PROCESSO DE INFLUENCIAR O COMPORTAMENTO E A MENTALIDADE DOS ACTORES EDUCATIVOS PARA ATINGIR OS DESIGNIOS DA EDUCAÇÃO.		Escola								TOTAL			
		José Samuel				Heróis de Kangamba							
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Descordo totalmente	22	29,3	29,3	29,3	11	30,6	30,6	30,6	33	29,7	29,7	29,7
	Não Concordo	33	44,0	44,0	73,3	17	47,2	47,2	77,8	50	45,0	45,0	74,8
	Sem Opção	12	16,0	16,0	89,3	2	5,6	5,6	83,3	14	12,6	12,6	87,4
	Concordo	4	5,3	5,3	94,7	5	13,9	13,9	97,2	9	8,1	8,1	95,5
	Concordo totalmente	4	5,3	5,3	100	1	2,8	2,8	100	5	4,5	4,5	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Quanto a esta ideia, o Gráfico 9, indica que, na Escola José Samuel, 33 Professores relativos a 44% de inqueridos, apontaram que não concordam, 22 professores atinentes 29,3% manifestaram que discordam totalmente e 16% de professores apresentam-se cépticos sem opção de resposta. Nesta concepção, 17 professores da Escola Heróis de Kangamba concernentes a 47,2% apontaram que não concordam e 11 inqueridos referentes 30,6% disseram que discordavam totalmente.

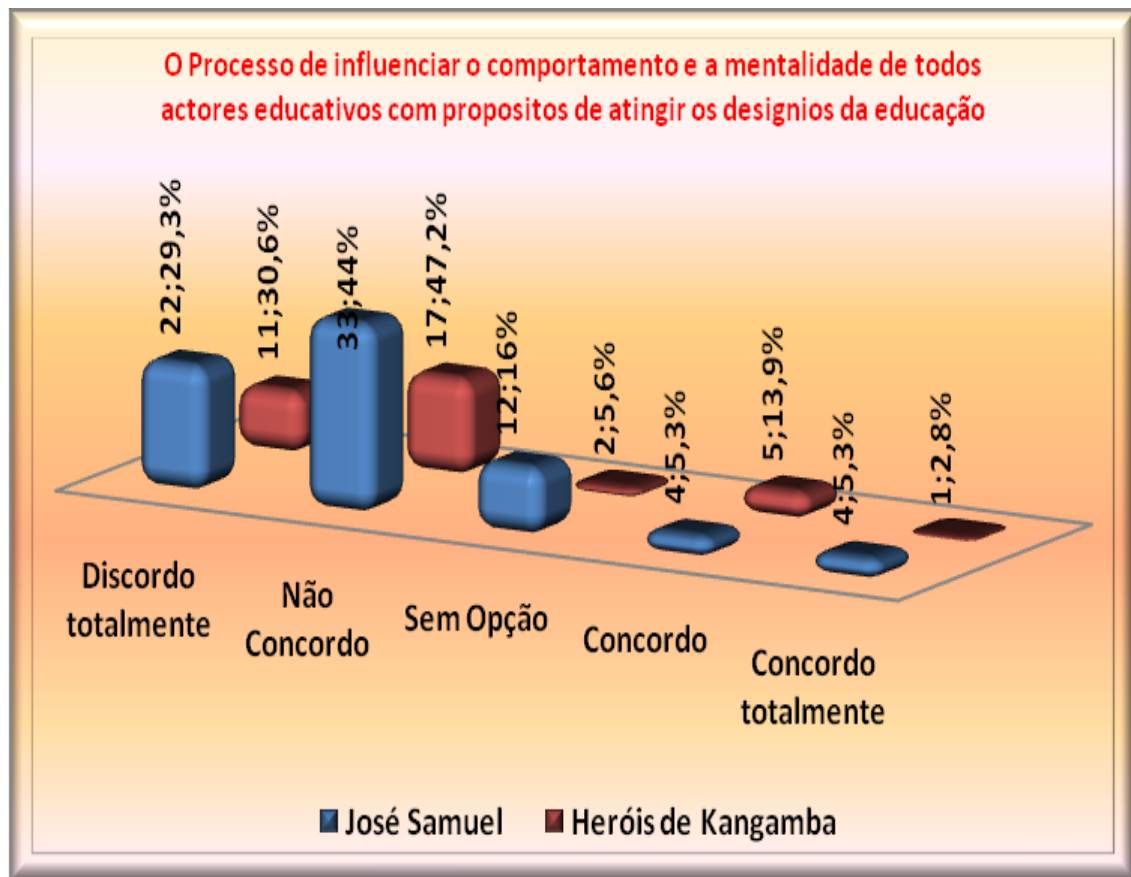


Gráfico 9. Frequências e percentagens sobre o processo de influenciar o comportamento dos actores

Olhando para este conceito, podemos observar um nível de discordância muito elevado para professores da Escola Heróis de Kangamba que concordam com o processo de influenciar comportamentos e mentalidades para atingir os desígnios da educação enquanto estratégia de liderança na gestão pedagógica dos professores, em detrimento da mesma soma relativa a Escola José Samuel, pois que esta, têm um índice de cepticismo elevado atinente a este conceito.

O conceito pelo qual as estratégias de liderança constituem-se como factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos professores, de forma geral o grau de percepção é tendencialmente de concordância equivalente a 47,7% perfazendo a cota maior seguindo-se 34,2% dos professores que indicaram que concordam totalmente (Tabela 24).

Tabela 24

Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos

FACTOR INTERPESSOAL INFLUÊNCIA TRANSFORMANDO O CONHECIMENTO EM ACÇÃO	DE	Escola								TOTAL			
		José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa				
Válido	Discordo totalmente	0	0	0	0	2	5,6	5,6	5,6	2	1,8	1,8	1,8
	Não Concordo	9	12,0	12,0	12,0	2	5,6	5,6	11,1	11	9,9	9,9	11,7
	Sem opção	6	8,0	8,0	20,0	1	2,8	2,8	13,9	7	6,3	6,3	18,0
	Concordo	31	41,3	41,3	61,3	22	61,1	61,1	75,0	53	47,7	47,7	65,8
	Concordo totalmente	29	38,7	38,7	100	9	25,0	25,0	100	38	34,2	34,2	100,
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Tal como vemos no Gráfico 10 e na Tabela 24, na Escola José Samuel, 31 professores referentes a 41,3% concordam com esta oncepção, 29 professores equivalentes a 38,7% concordam totalmente, para a Escola Heróis de Kangamba, 22 docentes equivalentes a 61,1% constituindo a maior parte percentual indicou que concordam, 9 professores que perfaz 25% disseram que concordavam totalmente, que para as duas escolas constituem as opções mais cotadas.

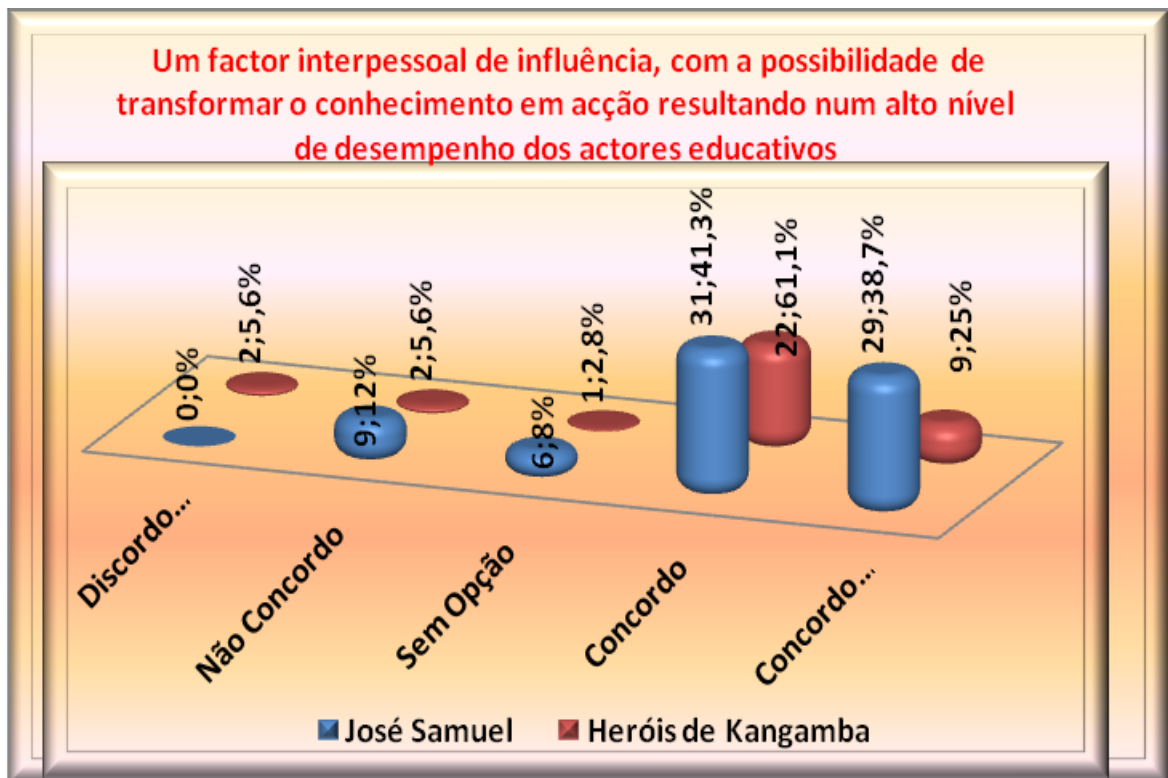


Gráfico 10. Frequências e percentagens sobre factor interpessoal de influência

Quanto a este conceito, podemos compreender que os professores admitiram concordando que este item pode ser adoptado como uma Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas transformando o conhecimento em acção resultando no desempenho dos professores.

No tocante a conceptualização das Estratégias de Liderança nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito em Benguela (Angola), observou-se um elevado consenso entre os professores inqueridos, sendo que para os cinco itens em questão, a incidência na opção “concordo” e “concordo totalmente” suplanta-se em três dimensões, mas ressalta-se também em todos os itens um elevado nível de abstenção visto que muitos professores assinalaram no inquérito a escala “sem opção de resposta”. Esta atitude céptica levanta em nós suposições e equívocos relacionado com a não percepção da forma como o conceito foi colocado ou que exista certa complexidade e ambiguidade. Neste âmbito a observância é mais evidente no conceito número um que referia a estratégia de liderança enquanto relação de influências entre o líder e os professores, perseguindo mudanças e propósitos mútuos num ambiente escolar.

Outro elemento que deve ser frisado, é que os professores manifestaram que não concordam com o conceito pelo qual a estratégia de liderança seja o processo de influenciar o comportamento e a mentalidade dos professores com propósitos de atingir os desígnios da educação, em contrapartida constatou-se um indicador de que os professores têm uma percepção sobre o comando enquanto estratégia de liderança na gestão de conflitos circunscrito na adaptação e o processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos – pedagógicos. Desta óptica, depreendemos que os professores apontam os directores de suas escolas, apertados de gerir-la de forma burocrática, de comando e imposição. Nesta visão, independentemente destes termos terem alguma relação no significado, mas podem ser aplicados em função da estrutura e caracterização da instituição. No entanto toda e qualquer estratégia de liderança não deve conformar-se a simples cumprimento de acções administrativas ou estabelecer-se relações éticas dominadas pela hierarquia ou negociadas pelas imputações, mas geridas de forma participativa e democrática com vista a anuência dos seus encargos, subsistindo na competência de gerir pedagogicamente os professores na labuta com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos professores.

Relativamente a adopção de Estratégias enquanto perspectivas de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas e do ponto de vista estatístico, notam médias e erro padrão cujas diferenças significativas se apontam nas dimensões com resultados que vão entre 2,89 a 3,97 num intervalo de confiança igual a 95% de Bootstrap^a.

Notabilizam-se as diferenças significativas nas dimensões relativas a (F.2) referindo – se ao proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir, a (F.3) voltado a liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho e a (F.4) circunscrito na capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa, onde o erro padrão é de 1,586 de 1,045 e de 1,225 respectivamente e como espelha a Tabela 25.

Tabela 25

Estatísticas sobre Estratégias como perspectivas de liderança da gestão das actividades pedagógicas dos professores

Estratégias como perspectivas de liderança da gestão das actividades pedagógicas dos professores		Estatística	Bootstrap ^a		
			Propensão	Intervalo de confiança 95%	
				Inferior	Superior
Média	F.1 A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	2,89	-,01	2,71	3,02
	F.2 O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	3,06	-,01	2,78	3,38
	F.3. A liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho.	3,21	,01	3,02	3,43
	F.4 A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	3,66	,01	3,39	3,91
	F.5 A capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho.	3,97	,00	3,77	4,16
Erro padrão	F.1 A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	,994	-,011	,879	1,107
	F.2 O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	1,586	-,008	1,447	1,669
	F.3 A liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho.	1,045	-,009	,911	1,170
	F.4 A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	1,225	-,014	1,071	1,371
	F.5 A capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho.	,967	-,003	,819	1,111

De maneira geral, o item relativo a atribuição, distribuição de actividades, orientação instrutiva e educacional enquanto perspectiva de liderança que pode ser adoptada na gestão pedagógica dos professores, tal como refere a Tabela 26, a propensão perceptual relativa ao grau de não concordância é maior (44;39,6%), seguida de

um nível de concordância igual (30;27,0%) e o grau de cepticismo (Sem opção de resposta) equivalente a (28;25,2%).

Tabela 26

A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional

A ATRIBUIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO DE ACTIVIDADES, ORIENTAÇÃO INSTRUTIVA E EDUCACIONAL		Escola								TOTAL			
		José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa				
Válido	Discordo totalmente	0	0	0	0	4	11,1	11,1	11,1	4	3,6	3,6	3,6
	Não Concordo	34	45,3	45,3	45,3	10	27,8	27,8	38,9	44	39,6	39,6	43,2
	Sem opção	20	26,7	26,7	72,0	8	22,2	22,2	61,1	28	25,2	25,2	68,5
	Concordo	17	22,7	22,7	94,7	13	36,1	36,1	97,2	30	27,0	27,0	95,5
	Concordo totalmente	4	5,3	5,3	100	1	2,8	2,8	100	5	4,5	4,5	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Relativamente a esta perspectiva de liderança, o Gráfico 11, aponta que, dos 75 inquiridos na Escola José Samuel, 34 professores e que constituem a maior percentagem (45,3%) disseram que não concordam, seguem-se os 20 professores equivalentes a 26,7% que apresentaram-se sem opção de respostas e 17 professores iguais a 22,7% que concordam; e, na Escola Heróis de Kangamba, dos 36 professores que participaram do estudo, 13 equivalente a 36,1% disseram que concordam, 10 professores correspondentes a 27,8% apontaram que não concordam e 8 professores iguais a 22,2% apresentaram-se sem opção de resposta.

Infere-se do Gráfico 11, que a Escola José Samuel apresenta um grau elevado de não concordância e cepticismo (Sem opção de resposta) em relação a Escola Heróis de Kangamba e, esta por sua vez supera de forma ligeira no nível de concordância.

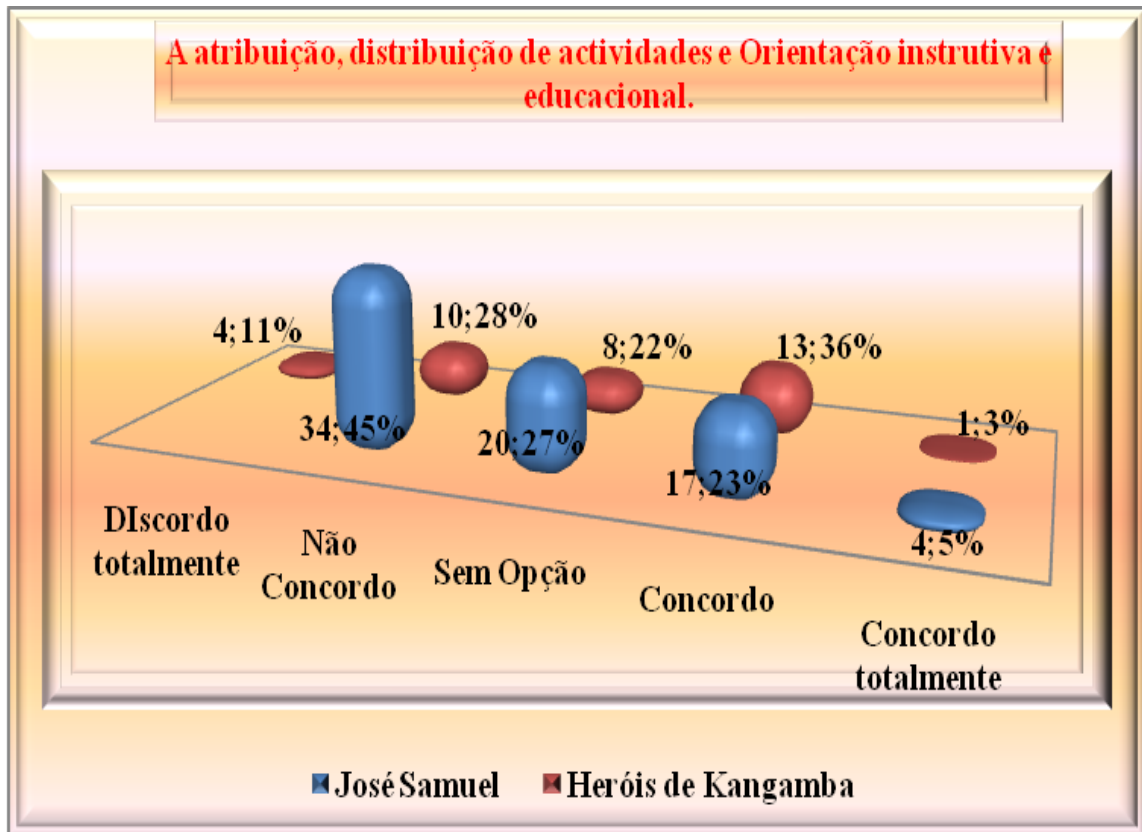


Gráfico 11. Frequências e percentagens sobre atribuição de actividades

Relativamente ao proporcionamento de mudanças catalizando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir, tido como perspectiva de liderança a ser adoptada na gestão pedagógica dos professores, olhando na Tabela 27 a tendência perceptual relativa ao grau de discordância é maior (31;27,9%), seguida de um nível de concordância total igual (29;26,1%) e o grau de concordância equivalente a (24;21,6%).

Tabela 27

O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.

PROPORCIONAMENTO DE MUDANÇAS CATALISANDO INICIATIVAS, INOVAÇÕES, CRIATIVIDADE E DISPONIBILIDADE PARA SERVIR.	Escola								TOTAL				
	José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa					
Válido	Discordo totalmente	26	34,7	34,7	34,7	5	13,9	13,9	13,9	31	27,9	27,9	27,9
	Não concordo	9	12,0	12,0	46,7	4	11,1	11,1	25,0	13	11,7	11,7	39,6
	Sem opção	8	10,7	10,7	57,3	6	16,7	16,7	41,7	14	12,6	12,6	52,3
	Concordo	11	14,7	14,7	72,0	13	36,1	36,1	77,8	24	21,6	21,6	73,9
	Concordo totalmente	21	28,0	28,0	100	8	22,2	22,2	100	29	26,1	26,1	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Olhando para esta perspectiva de liderança, na Escola José Samuel, maior parte de professores apontaram que discordam e concordam totalmente com (26;34,7%) e (21;28,0%) respectivamente. Na Escola de Heróis de Kangamba, dos 36 inqueridos 13 professores tidos os mais cotados correspondentes a 36,1% apontaram que concordam, 8 professores equivalentes a 22,2% concordam totalmente (Gráfico 12).

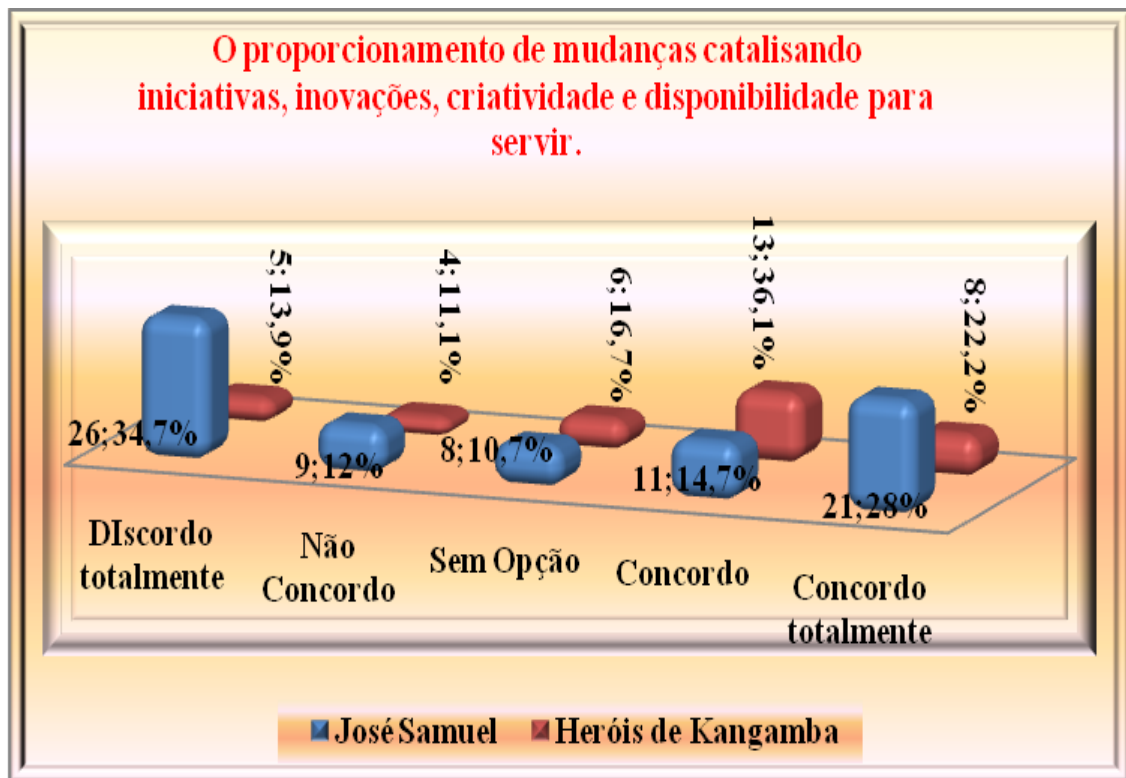


Gráfico 12. Frequências e percentagens atinentes ao proporcionamento de mudança

Observamos que a tendência perceptual dos professores na Escola José Samuel reparte-se e eles posicionam-se em polos opostos manifestando discordância e concordância como intencões. Mas das duas escalas o grau de discordância total ressaltase na Escola José Samuel e impõe não só os dados fornecidos pelos professores da referida escola como também os dados fornecidos pelos professores da Escola Heróis de Kangamba.

Quanto a liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho dos professores enquanto perspectivas de liderança a serem adoptadas na gestão pedagógica dos professores, conforme se expõe na Tabela 28, a tendência perceptual é maior na escala “Sem opção de respostas” com (49;44,1%), seguida de um nível de concordância igual (21;18,9%).

Tabela 28

A liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho

LIDERANÇA MORAL, TRANSFORMACIONAL, DE PROXIMIDADE, DE ENVOLVIMENTO E MOTIVACIONAL...		Escola								TOTAL			
		José Samuel				Heróis de Kangamba							
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Discordo totalmente	3	4,0	4,0	4,0	2	5,6	5,6	5,6	5	4,5	4,5	4,5
	Não Concordo	15	20,0	20,0	24,0	5	13,9	13,9	19,4	20	18,0	18,0	22,5
	Sem opção	34	45,3	45,3	69,3	15	41,7	41,7	61,1	49	44,1	44,1	66,7
	Concordo	13	17,3	17,3	86,7	8	22,2	22,2	83,3	21	18,9	18,9	85,6
	Concordo totalmente	10	13,3	13,3	100	6	16,7	16,7	100	16	14,4	14,4	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Tal como apresentam – se os dados na Tabela 28 relativos a estas perspectivas, percebemos que 34 professores da Escola José Samuel equivalentes a 45,3% que perfaz a maior percentagem ficaram sem opção de resposta seguindo-se os 15 professores equivalentes a 20% que não concordaram e, também para a Escola Heróis de Kangamba, observamos dos inquiridos que a escala “Sem opção de resposta” retrata - se, com 15 professores integrando a maior parte equivalentes a 41,7%, diferindo apenas na segunda escala pois que nesta escola segue-se a escala dos professores manifestando que concordam (8;22,2%).

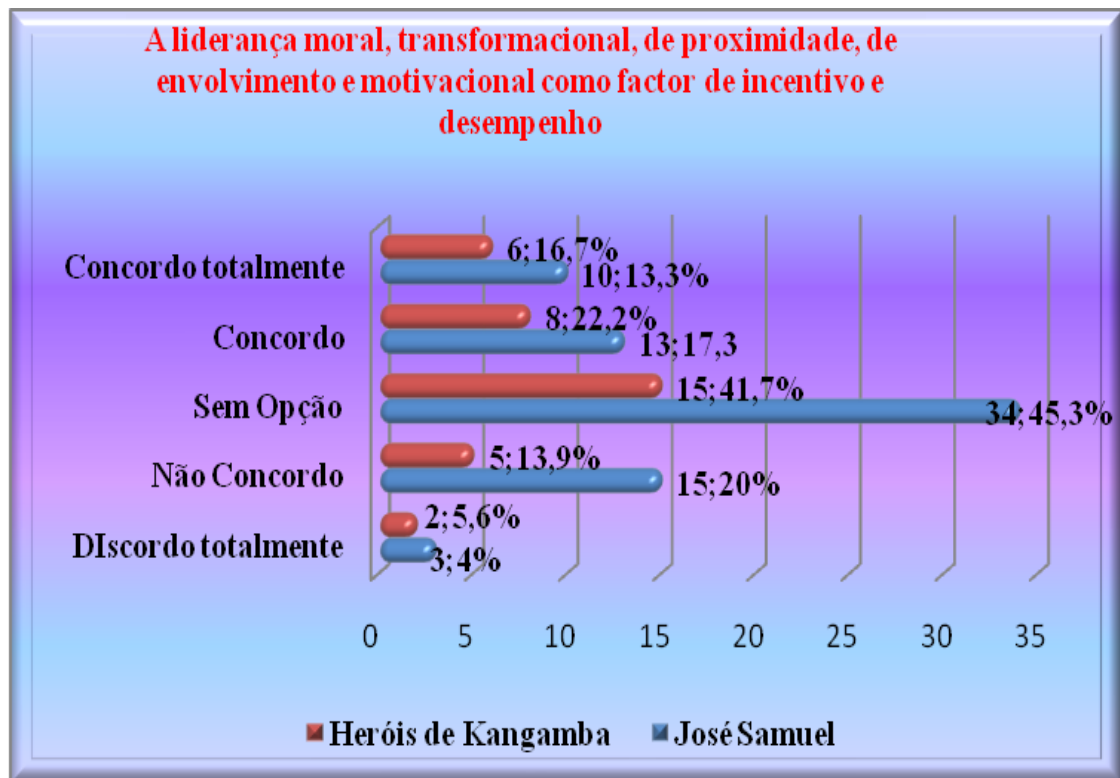


Gráfico 13. Frequências e percentagens sobre liderança como factor de incentivo e desempenho

A tendência perceptual dos professores das duas escolas, tal como espelha o Gráfico 13, indicam-nos um grau muito elevado de cepticismo observando percentagens altas nesta escala, mas que os professores das duas escolas diferem em ponto de vista nas escalas subseqüentes sobretudo no nível de concordância e não concordância pois que os professores de uma escola apresentam um nível alto na escala quatro (concordo) e outra apresenta um nível alto na escala dois (não concordo).

Relativamente a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança adoptada como perspectiva de liderança na gestão pedagógica dos professores, olhando na Tabela 29, a tendência perceptual relativa ao grau de cordancia é maior (41;36,9%), seguida de um nível de concordância total igual (32;28,8%).

Tabela 29

A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança

CAPACITAÇÃO PARA RESPONSABILIZAR VOLTADO OBJECTIVOS E A COMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LIDERANÇA		Escola								TOTAL			
		José Samuel				Heróis de Kangamba							
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Discordo totalmente	3	4,0	4,0	4,0	3	8,3	8,3	8,3	6	5,4	5,4	5,4
	Não Concordo	5	6,7	6,7	10,7	15	41,7	41,7	50,0	20	18,0	18,0	23,4
	Sem opção	8	10,7	10,7	21,3	4	11,1	11,1	61,1	12	10,8	10,8	34,2
	Concordo	37	49,3	49,3	70,7	4	11,1	11,1	72,2	41	36,9	36,9	71,2
	Concordo totalmente	22	29,3	29,3	100	10	27,8	27,8	100	32	28,8	28,8	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Para a Escola José Samuel, o retrato que a Tabela 29, nos apresenta, indica-nos que 37 professores relativos a 49,3% concordam com esta perspectiva de liderança na gestão das actividades pedagógicas dos professores e constitui a maior parte percentual, seguindo-se os 22 professores correspondentes a 29,3% que se referiram concordando totalmente e, a Escola Heróis de Kangamba, apresenta-nos uma imagem onde os inqueridos manifestaram os seguintes resultados: 15 professores correspondem a 41,7% disseram que não concordam, seguidos dos 10 docentes equivalentes 27,8% apontaram que concordam totalmente.

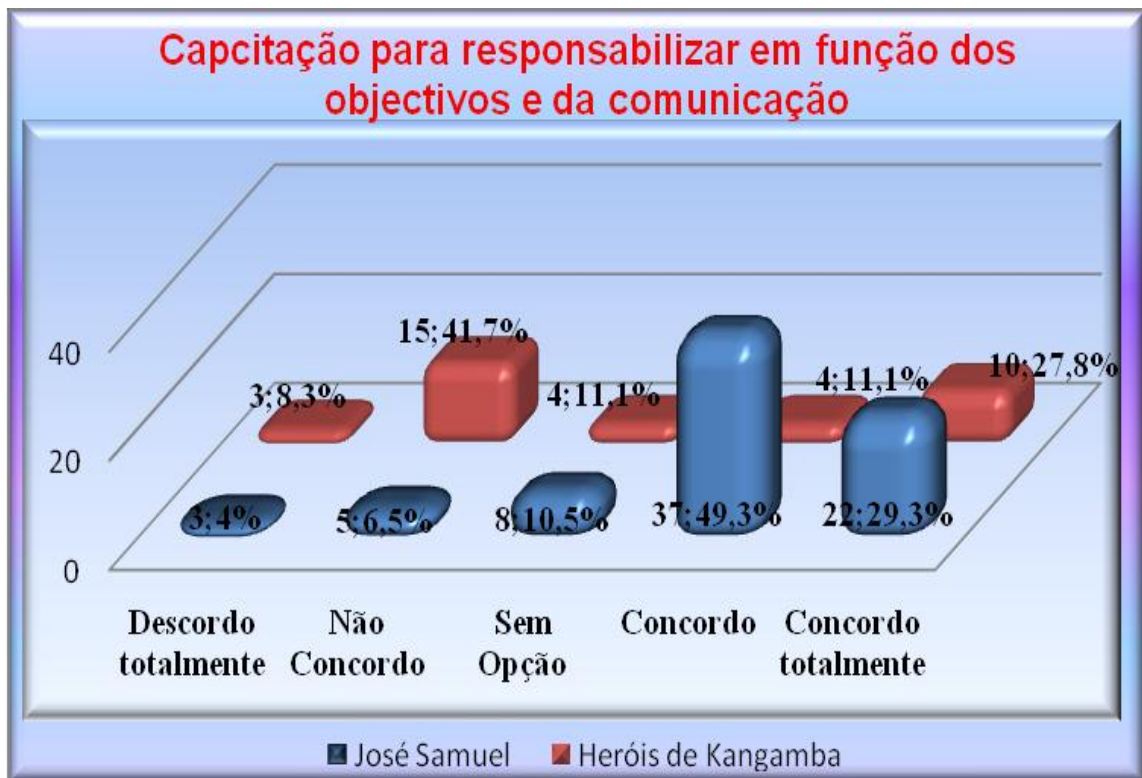


Gráfico 14. Frequências e percentagens atinentes à responsabilização em função dos objectivos

De forma comparativa, mediante o Gráfico, observa-se que a Escola José Samuel apresenta um grau elevado de concordância somadas as escalas “Concordo e Concordo totalmente”, o que ligeiramente difere da Escola Heróis de Kangamba onde a maior percentagem se destaca na segunda escala “Não concordo” seguida da escala “Concordo totalmente”-

Relativamente a capacitação de equipas legitimando a gestão das actividades pedagógicas dos professores inspirando desempenho, enquanto perspectiva de liderança, mediante a Tabela 30, a propensão perceptual relativa ao grau de concordância é maior (51;45,9%), seguida de um nível de concordância total igual (35;31,5%).

Tabela 30

A capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho.

CAPACITAÇÃO DE EQUIPAS PARA LEGITIMAR A GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS...	Escola								TOTAL				
	José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	
	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa					
Válido	Discordo totalmente	2	2,7	2,7	2,7	0	0	0	0	2	1,8	1,8	1,8
	Não Concordo	6	8,0	8,0	10,7	3	8,3	8,3	8,3	9	8,1	8,1	9,9
	Sem opção	9	12,0	12,0	22,7	5	13,9	13,9	22,2	14	12,6	12,6	22,5
	Concordo	36	48,0	48,0	70,7	15	41,7	41,7	63,9	51	45,9	45,9	68,5
	Concordo totalmente	22	29,3	29,3	100	13	36,1	36,1	100	35	31,5	31,5	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

O que podemos observar, nesta perspectiva de liderança, em função da Tabela 30, 36 professores da Escola José Samuel correspondentes a 48% lideram a distinção percentual concordando, seguindo-se os 22 professores inqueridos equivalentes a 29,3% que concordaram totalmente, e na Escola de Heróis de Kangamba, nenhum professor discorda totalmente, mas que 15 professores referentes a 41,7% constituindo a maior percentagem indicaram que concordam, 13 docentes relativos a 36,1% manifestaram que concordam totalmente.

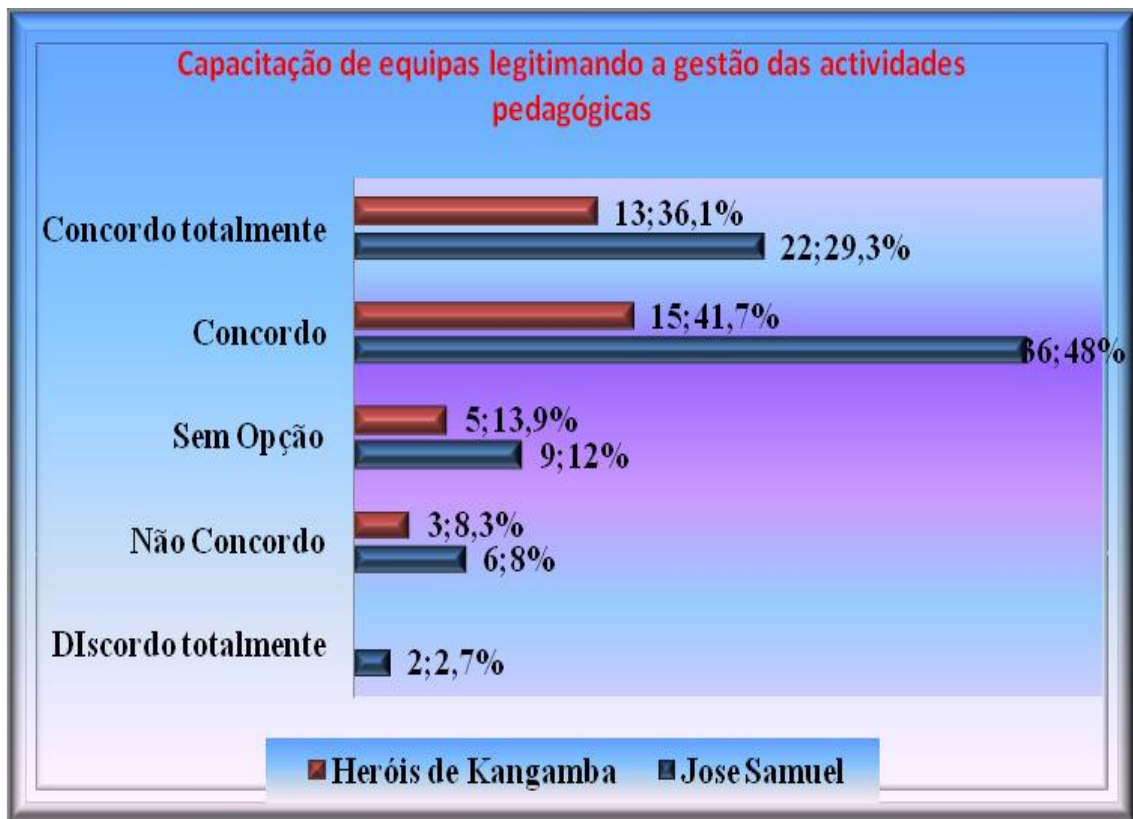


Gráfico 15. Frequências e percentagens relativo a capacitação de equipas

Analogamente observamos também no Gráfico 15 que a Escola José Samuel possui maior percentagem na escala quatro “concordo” em relação a Escola Heróis de Kangamba e, por sua vez a Heróis de Kangamba apresenta maior percentagem na escala cinco “Concordo totalmente” confrontada a Escola José Samuel.

No computo geral quanto a adopção de estratégias enquanto perspectivas de liderança na gestão das actividades pedagógicas dos professores, observa-se um indicador de que:

1. Os professores não concordam com a atribuição, distribuição de actividades e orientação instrutiva e educacional;
2. Os inqueridos discordam totalmente com o proporcionamento de mudanças catalizando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir;

3. Os professores apresentaram uma tendencia perceptual ceptica quanto a liderança moral, transformacional, de proximidade,de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho dos profesoress
4. concordam (e totalmente) com a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação assim como a capacitação de equipas legitimando a gestão das actividades pedagógicas dos professores inspirando desempenho.

Em relação as influencias que as Estratégias de Liderança proporcionam na Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores na escola, dos 111 elementos previstos na amostra foram aprovadas 110 anotações dos quais 74 professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel e 36 dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba cujos dados estatísticos e os resultados relativos da média descrevem-se entre 1,87 a 3,40 de Bootstrap^a.

Evidenciam-se as diferenças significativas nas dimensões relativas a (G.1) atinentes a facilitação da construção de ideias, a troca de experiencias e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem, a (G.2) que facilitam a aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores assim como a obtenção dos saberes pelos alunos, a (G.3) responsável pelo melhoramento do clima motivacional, da gestão e das actividades pedagógicas e a (G.5) que ajudam na resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógica e substancia o desenvolvimento mental e social de todos actores da educação, onde o erro padrão é de 1,078 ;1,299;1,078 e 1,078 respectivamente, tal como espelha a Tabela 31.

Tabela 31

Estatísticas Influencias das Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores

Influencias das Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores		Estatística	Bootstrap ^a		
			Propensão	Intervalo de confiança 95%	
				Inferior	Superior
Média	G.1 Facilitam a construção de ideias, a troca de experiencias e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem.	2,12	,00	1,92	2,31
	G.2 Facilitam a aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores assim como a obtenção dos saberes pelos alunos.	3,40	,01	3,13	3,71
	G.3 Melhoram o clima motivacional, a gestão e as actividades pedagógicas.	2,12	,00	1,92	2,31
	G.4 Ajudam a reflectir nos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar.	1,87	-,01	1,70	2,07
	G.5 Ajudam na resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógica e substancia o desenvolvimento mental e social de todos actores da educação.	2,12	,00	1,92	2,31
Erro padrão	G.1 Facilitam a construção de ideias, a troca de experiencias e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem.	1,078	-,005	,911	1,232
	G.2 Facilitam a aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores assim como a obtenção dos saberes pelos alunos.	1,299	-,009	1,173	1,411
	G.3 Melhoram o clima motivacional, a gestão e as actividades pedagógicas.	1,078	-,005	,911	1,232
	G.4 Ajudam a reflectir nos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar.	1,010	-,008	,855	1,162
	G.5 Ajudam na resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógica e substancia o desenvolvimento mental e social de todos actores da educação.	1,078	-,005	,911	1,232

Quanto a facilitação na construção de ideias, a troca de experiências e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem, neste itm, infere-se de um modo geral que o nível de não concordância é muito elevado tal como se observa nas escalas “Não concordo (50;45%)” e “discordo totalmente (33;30,3%)” como os mais cotados pelos professores das duas escolas (Tabela 32).

Tabela 32

Facilitam a construção de ideias, a troca de experiências e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem

CONSTRUÇÃO DE IDEIAS, A TROCA DE EXPERIÊNCIAS E A INTERACÇÃO ENTRE OS ACTORES...	Escola								TOTAL				
	José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	
	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa					
Válido	Discordo totalmente	22	29,7	29,7	29,7	11	30,6	30,6	30,6	33	30,3	30,3	30,3
	Não concordo	33	44,6	44,6	74,3	17	47,2	47,2	77,8	50	45,0	45,0	75,2
	Sem opção	11	14,9	14,9	89,2	2	5,6	5,6	83,3	13	11,9	11,9	87,2
	Concordo	4	5,4	5,4	94,6	5	13,9	13,9	97,2	9	8,3	8,3	95,4
	Concordo totalmente	4	5,4	5,4	100	1	2,8	2,8	100	5	4,6	4,6	100
	Total	74	100	100		36	100	100		110	100	100	

No que tange a esta influência de estratégias de liderança, o Gráfico 16, na Escola José Samuel, a maior quota de percentagem retrata-se para os 33 e 22 professores relativos 44,6% e 29,7% que disseram que não concordam e discordam totalmente de forma respectiva e em relação a Escola Heróis de Kangamba, dos 36 inqueridos, 17 docentes relativos a 47,2% e que constitui a maior percentagem indicaram que não concordam, 11 professores referentes a 30,6% apontaram que discordam totalmente.

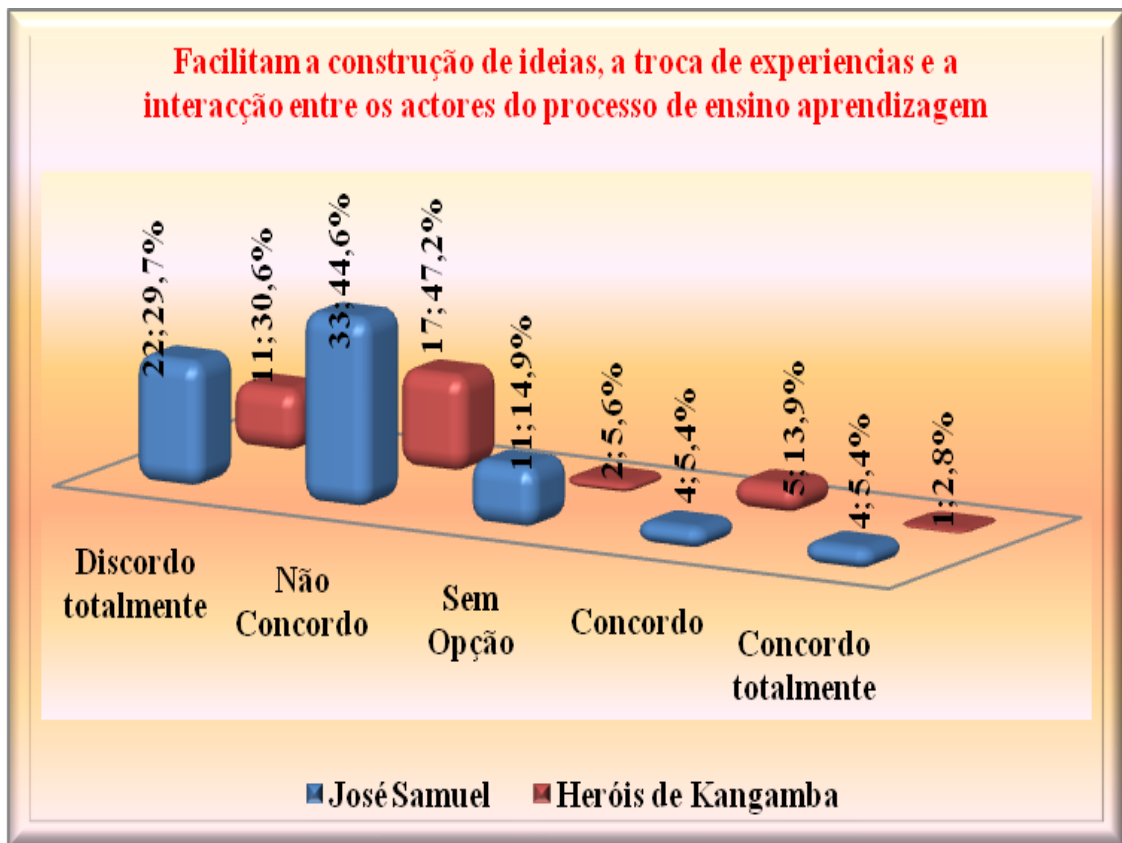


Gráfico 16. Frequências e percentagens sobre a construção de ideias a troca de experiências

De forma comparativa afere-se que a Escola José Samuel neste ítem apresenta um grau de discordância totalmente superior em relação a Escola Heróis de Kangamba. E para a escala concordo a Escola Heróis de Kangamba suplanta-se relativamente a Escola José Samuel (Gráfico 16).

Da Tabela 33, relativa a facilitação na aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores assim como a obtenção dos saberes pelos alunos depreende-se um nível de concordância elevado cujas escalas “concordo” e “concordo totalmente” aparecem dos mais cotados com (30;27,5%) e (28;25,7%) respectivamente.

Tabela 33

Facilitam a aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores assim como a obtenção dos saberes pelos alunos

AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS, REALIZAÇÃO PESSOAL, O CONCRETIZAR DOS OBJECTIVOS DOS PROFESSORES E ALUNOS	Escola								TOTAL				
	José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa					
Válido	Discordo totalmente	6	8,1	8,1	8,1	2	5,6	5,7	5,7	8	7,3	7,3	7,3
	Não Concordo	16	21,6	21,6	29,7	11	27,8	28,6	34,3	27	23,9	23,9	31,2
	Sem Opção	11	14,9	14,9	44,6	6	16,7	17,1	51,4	17	15,6	15,6	46,8
	Concordo	22	29,7	29,7	74,3	8	22,2	22,9	74,3	30	27,5	27,5	74,3
	Concordo totalmente	19	25,7	25,7	100	9	25,0	25,7	100	28	25,7	25,7	100
	Total	74	100	100		36	97,2	100		110	100	100	

Olhando para esta influencia, tal como se apresentam os dados na Tabela 33 e no Gráfico 17, observamos que os inqueridos da Escola José Samuel maior parte responderam que concordam (22;29,7%), seguindo-se os professores que responderam que concordam totalmente (19;25,7%) e, para Escola Heróis de Kangamba dos 35 docentes, 10 relativo a 27,8% indicaram que não concordam, seguem-se 9 docentes equivalentes a 25% concordam totalmente, considerados dos cotados.

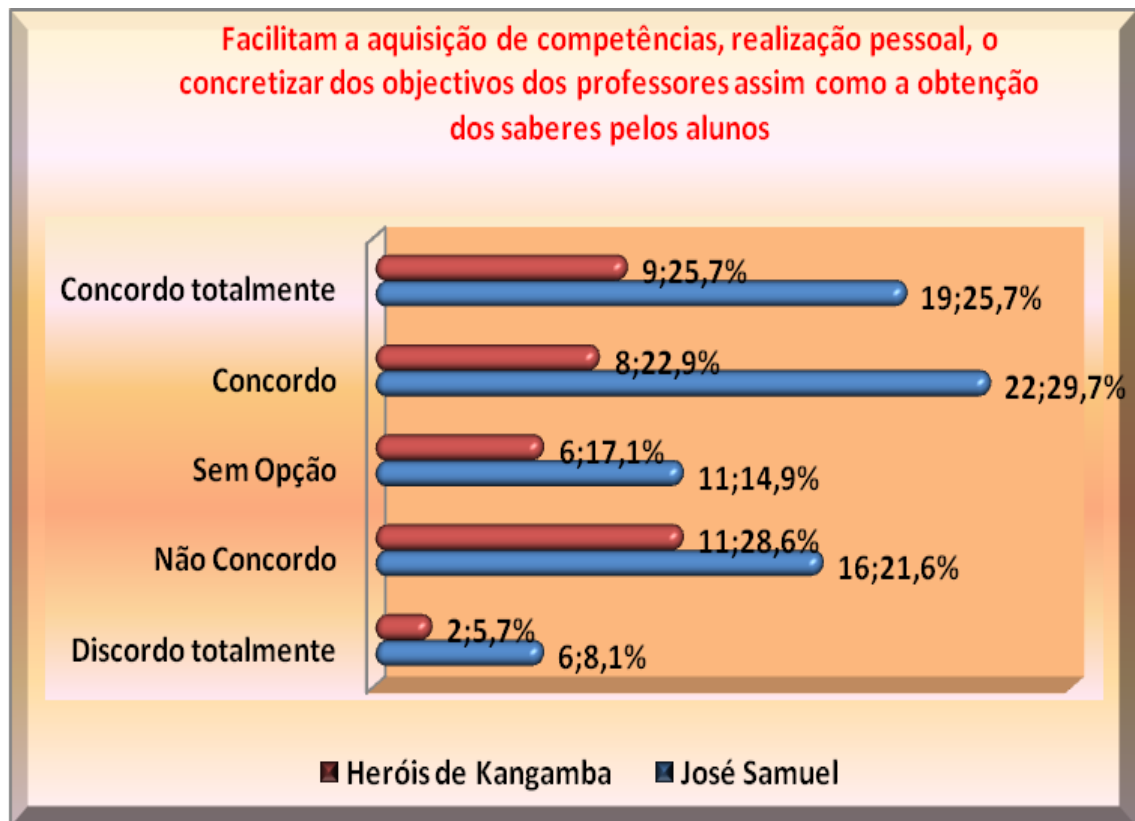


Gráfico 17. Frequências e percentagens atinentes à aquisição de competências

Comparando as duas escolas afere-se que opõe-se no grau de concordância, os professores da Escola José Samuel apresentando um nível elevado de concordância e os professores da Escola Heróis de Kangamba um estado distinto de não concordância.

Do ponto de vista da melhoria do clima motivacional e da gestão das actividades pedagógicas dos professores e tal como a Tabela 34 retrata, infere-se um estado de inconformidade alto cujas escalas “não concordo” e “discordo totalmente” sucedem-se dos mais estimados com (49;45%) e (33;30,3%) respectivamente.

Tabela 34

Melhoram o clima motivacional dos professores, a gestão e as actividades pedagógicas.

MELHORIA DO CLIMA MOTIVACIONAL DOS PROFESSORES, DA GESTÃO E DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	Escola								TOTAL				
	José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa					
Válido	Discordo totalmente	22	29,7	29,7	29,7	11	30,6	30,6	30,6	33	30,3	30,3	30,3
	Não Concordo	33	44,6	44,6	74,3	17	47,2	47,2	77,8	50	45,0	45,0	75,2
	Sem Opção	11	14,9	14,9	89,2	2	5,6	5,6	83,3	13	11,9	11,9	87,2
	Concordo	4	5,4	5,4	94,6	5	13,9	13,9	97,2	9	8,3	8,3	95,4
	Concordo totalmente	4	5,4	5,4	100	1	2,8	2,8	100	5	4,6	4,6	100
	Total	74	100	100		36	100	100		110	100	100	

Quanto a influência desta estratégia de liderança, o Gráfico 18 aponta que, na Escola José Samuel, maior parte de professores indicaram que não concordam (33;44,6%), seguindo os 22 professores iguais a 29,7% que discordam, mas na Escola Heróis de Kangamba, os mais cotados são os 17 docentes referentes a 47,2% que não concordam, seguindo-se 11 professores relativos 30,6% discordam totalmente.

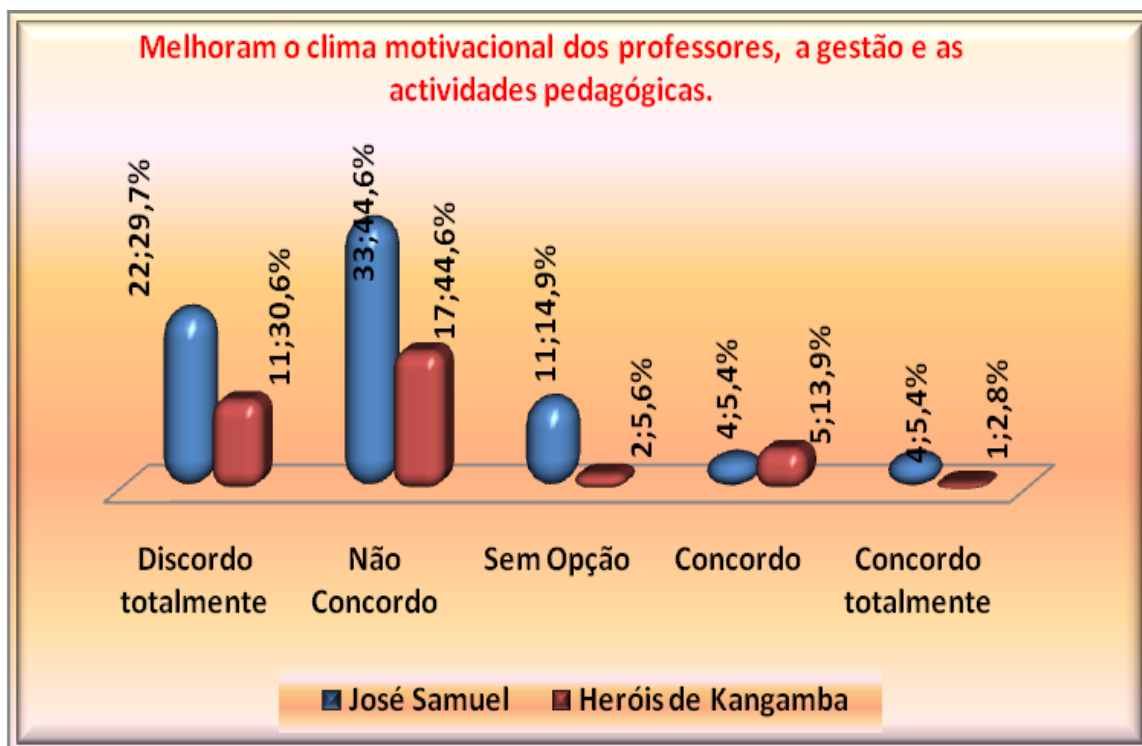


Gráfico 18. Frequências e percentagens sobre a melhoria do clima motivacional dos professores

De forma comparativa a Escola José Samuel possui um nível baixo de não concordância em relação a Escola Heróis de Kangamba e a primeira apresenta-nos um número elevado de professores que ficaram sem opção de resposta reactivamente a segunda.

Relativamente a ajuda na reflexão dos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar, deduz-se de maneira genérica que o nível de discordância é muito elevado tal como se observa nas escalas “discordo totalmente (47;43,1%)” e “não concordo (42;38,5%)” como os mais estimados pelos professores de ambas escola (Tabela 35).

Tabela 35

Ajudam a reflectir nos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar.

REFLEXÃO NOS PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO ENFATIZANDO IDEOLOGIAS EDUCATIVAS	Escola								TOTAL				
	José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa					
Válido	Discordo totalmente	33	44,6	44,6	44,6	14	38,9	38,9	38,9	47	43,1	43,1	43,1
	Não concordo	26	35,1	35,1	79,7	17	47,2	47,2	86,1	43	38,5	38,5	81,7
	Sem Opção	9	12,2	12,2	91,9	1	2,8	2,8	88,9	10	9,2	9,2	90,8
	Concordo	4	5,4	5,4	97,3	3	8,3	8,3	97,2	7	6,4	6,4	97,2
	Concordo totalmente	2	2,7	2,7	100	1	2,8	2,8	100	3	2,8	2,8	100
	Total	74	100	100		36	100	100,		110	100	100	

Quanto a reflexão nos propositos da educação enquanto influência de estratégias de liderança, o Gráfico mostra-nos que, os inqueridos da Escola José Samuel apresentaram

os resultados seguintes: 33 e 26 professores dos mais cotados, correspondentes a 44,6% e 35,1% responderam que discordam totalmente e não concordam respectivamente; para a Escola Heróis de Kangamba, observa-se o mesmo retrato com as escalas “discordam totalmente e não concordam” a se destacar, visualizando (14;38,9%) e (17;47,2%) de resultados respectivamente.

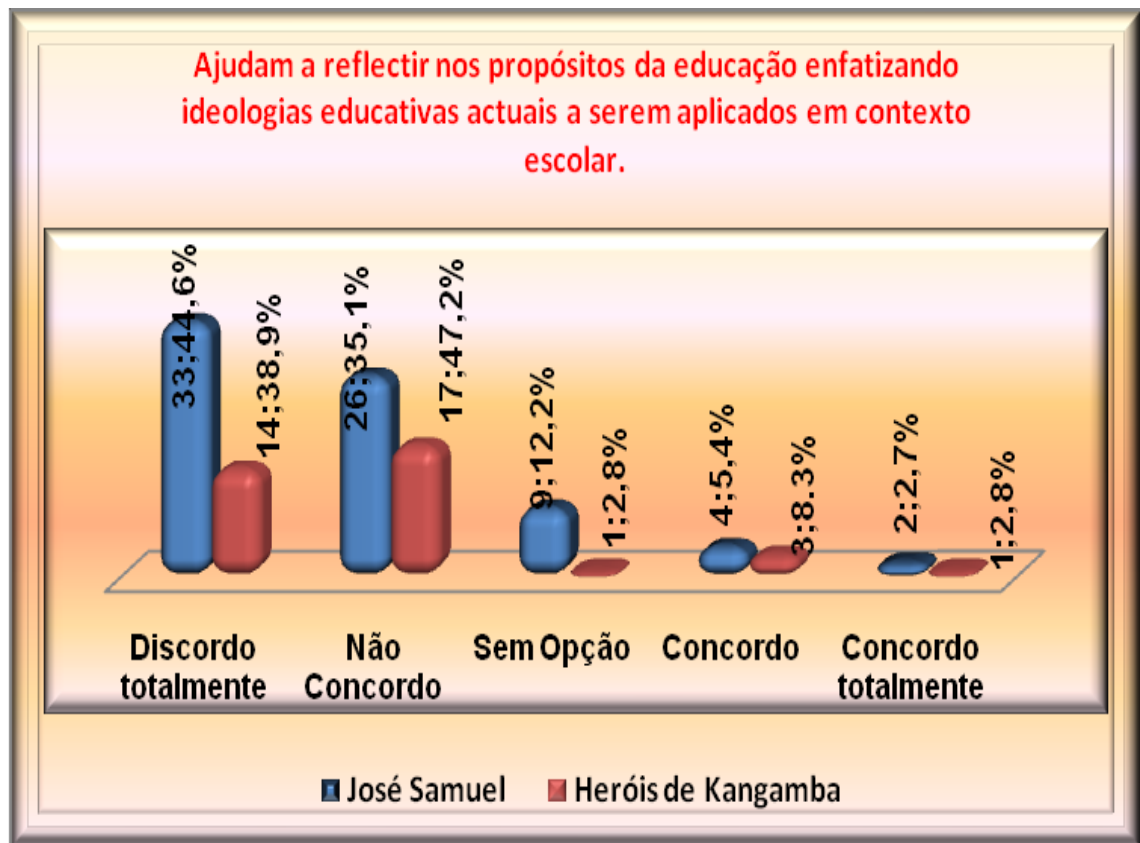


Gráfico 19 Frequências e percentagens relativas a reflexão nos propósitos da educação

Os inquiridos das duas escolas foram unânimes em discordar com a reflexão nos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar enquanto influência das estratégias de liderança na gestão pedagógica dos professores.

Relativamente a resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógicas e que substancia-se no desenvolvimento mental e social dos professores infere-se da Tabela 36, um grau de não concordância alto cujas escalas “não concordo” e “discordo

totalmente” seguem-se dos mais referenciados com (49;45,0%) e (33;30,3%) e respectivamente.

Tabela 36

Ajudam na resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógicas e substancia o desenvolvimento mental e social dos professores.

RESOLUÇÃO DAS DIFICULDADES NAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS ...	Escola								TOTAL				
	José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa					
Válido	Discordo totalmente	22	29,7	29,7	29,7	11	30,6	30,6	30,6	33	30,3	30,3	30,3
	Não Concordo	33	44,6	44,6	74,3	17	47,2	47,2	77,8	50	45,0	45,0	75,2
	Sem Opção	11	14,9	14,9	89,2	2	5,6	5,6	83,3	13	11,9	11,9	87,2
	Concordo	4	5,4	5,4	94,6	5	13,9	13,9	97,2	9	8,3	8,3	95,4
	Concordo totalmente	4	5,4	5,4	100	1	2,8	2,8	100	5	4,6	4,6	100
	Total	74	100	100		36	100	100		110	100	100	

Neste âmbito, a Escola José Samuel no Gráfico 20, apresentou-nos o seguinte retrato de dados: 33 docentes relativos a 44,6% não concordam, seguidos de 22 atinentes a 29,7% discordam totalmente; e, os inqueridos da Escola Heróis de Kangamba, apresentam 17 docentes conducentes 47,2% não concordam, 11 professores referentes a 30,6% discordam totalmente.

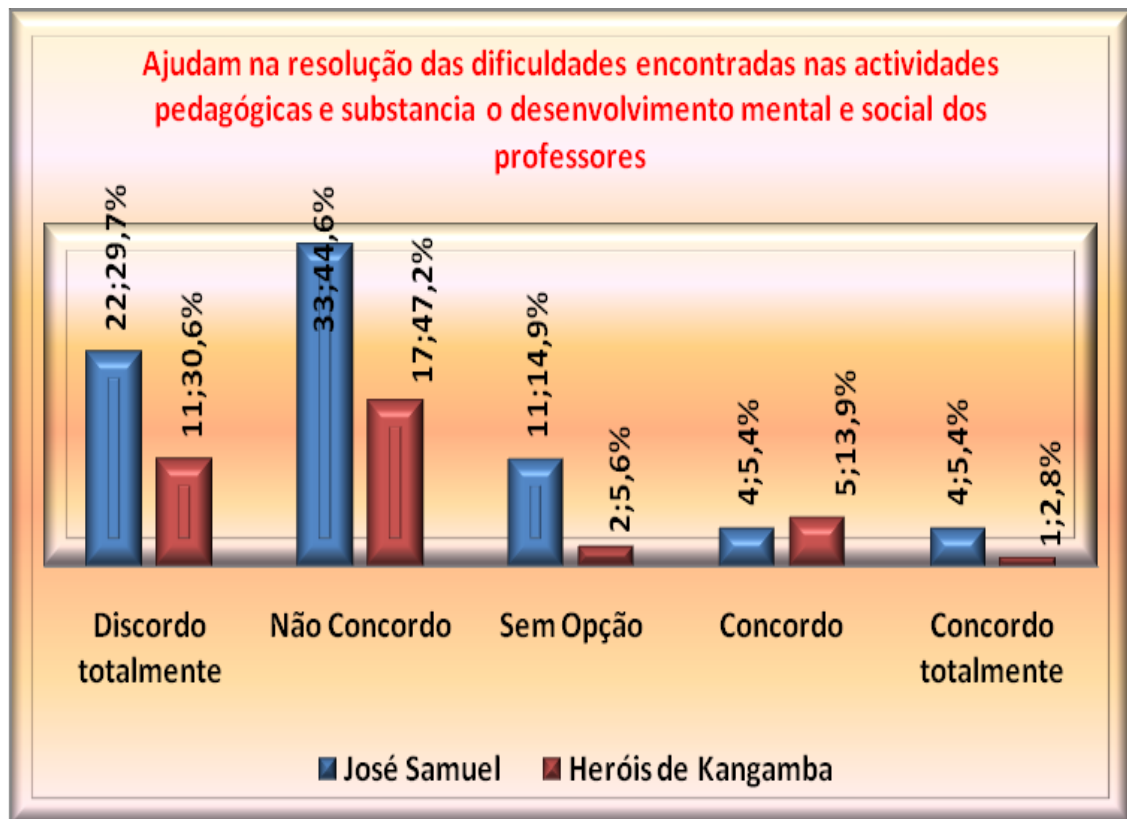


Gráfico 20. Frequências e percentagens atinente a resolução das dificuldades nas actividades pedagógicas

Feita a comparação, afere-se neste contexto que o nível de não concordância e discordância total é maior na Escola Heróis de Kangamba relativamente a Escola José Samuel.

De modo geral os inqueridos quanto as influencias das Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógica dos professores refletem-se um indicador de que:

1. concordam com a facilitação na aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores assim como a obtenção dos saberes pelos alunos,
2. não concordam com a melhoria do clima motivacional e da gestão das actividades pedagógicas,
3. não concordam com a resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógicas e que substancia-se no desenvolvimento mental e social dos professores,
4. não concordam (e discordam totalmente) com a facilitação na construção de ideias, a troca de experiencias e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem assim como discordar com a reflexão nos propósitos da

educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar.

6.3.3-Análise descritiva das estratégias de liderança na escola

Quanto as vantagens ou benefícios que as Estratégias de Liderança proporcionam ao professor, do ponto de vista estatístico expõe-se na Tabela 37, as médias entre 2,02 a 3,85 de Bootstrap^a. e o erro padrão cujas diferenças significativas estão inscritas de forma respectiva em (H.3) atinente a reflexão na diversidade metodológica em salas de aulas e em (H.5) voltado na reflexão das expectativas de desenvolvimento pessoal, cujo valores estatísticos são 1,071 e 1,044.

Vantagens das Estratégias de Liderança na gestão das actividades pedagógicas dos professores		Estatística	Bootstrap ^a		
			Propensão	Intervalo de confiança 95%	
				Inferior	Superior
Média	H.1 A reflexão nas suas actividades pedagógicas diárias.	2,55	,01	2,41	2,74
	H.2 A reflexão nas actividades pedagógicas dos professores numa visão geral.	3,85	,00	3,69	4,00
	H.3 A reflexão na diversidade metodológica em salas de aulas.	2,13	,00	1,92	2,33
	H.4 A reflexão nas dificuldades diárias das actividades pedagógicas dos professores.	2,55	,01	2,41	2,74
	H.5 A reflexão nas expectativas de desenvolvimento pessoal.	2,02	,01	1,85	2,23
Erro padrão	H.1 A reflexão nas suas actividades pedagógicas diárias.	,902	,007	,806	1,006
	H.2 A reflexão nas actividades pedagógicas dos professores numa visão geral.	,926	,005	,764	1,076
	H.3 A reflexão na diversidade metodológica em salas de aulas.	1,071	-,003	,881	1,231
	H.4 A reflexão nas dificuldades diárias das actividades pedagógicas dos professores.	,902	,007	,806	1,006
	H.5 A reflexão nas expectativas de desenvolvimento pessoal.	1,044	-,011	,832	1,250

No que tange a reflexão nas actividades pedagógicas diárias enquanto benefício de estratégias de Liderança para o professor mediante a Tabela 38, a tendência

percepcional do grau de não concordância é maior (56;50,5%), seguida de um nível de cepticismo igual (26;23,4%).

Tabela 38

A reflexão nas actividades pedagógicas diárias.

A REFLEXÃO NAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DIÁRIAS.		Escola								TOTAL			
		José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa				
Válido	Discordo totalmente	5	6,7	6,7	6,7	3	8,3	8,3	8,3	8	7,2	7,2	7,2
	Não Concordo	40	53,3	53,3	60,0	16	44,4	44,4	52,8	56	50,5	50,5	57,7
	Sem Opção	20	26,7	26,7	86,7	6	16,7	16,7	69,4	26	23,4	23,4	81,1
	Concordo	10	13,3	13,3	100	10	27,8	27,8	97,2	20	18,0	18,0	99,1
	Concordo totalmente	0	0	0		1	2,8	2,8	100	1	,9	,9	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Este primeiro item relativo aos benefícios que as Estratégias de Liderança proporcionam ao professor, o Gráfico mostra-nos que, na Escola José Samuel em termos de escalas mais cotadas a maior percentagem recaiu a 40 professores atinentes a 53,3% preferiram que não concordam, seguidos de 20 professores equivalentes a 26,7% que sem opção de resposta; e o retrato que se observa na Escola Heróis de Kangamba é 16 professores iguais a 44,4% são dos mais cotados disseram que não concordam seguidos a 10 professores iguais a 26,1% que manifestaram que concordam.

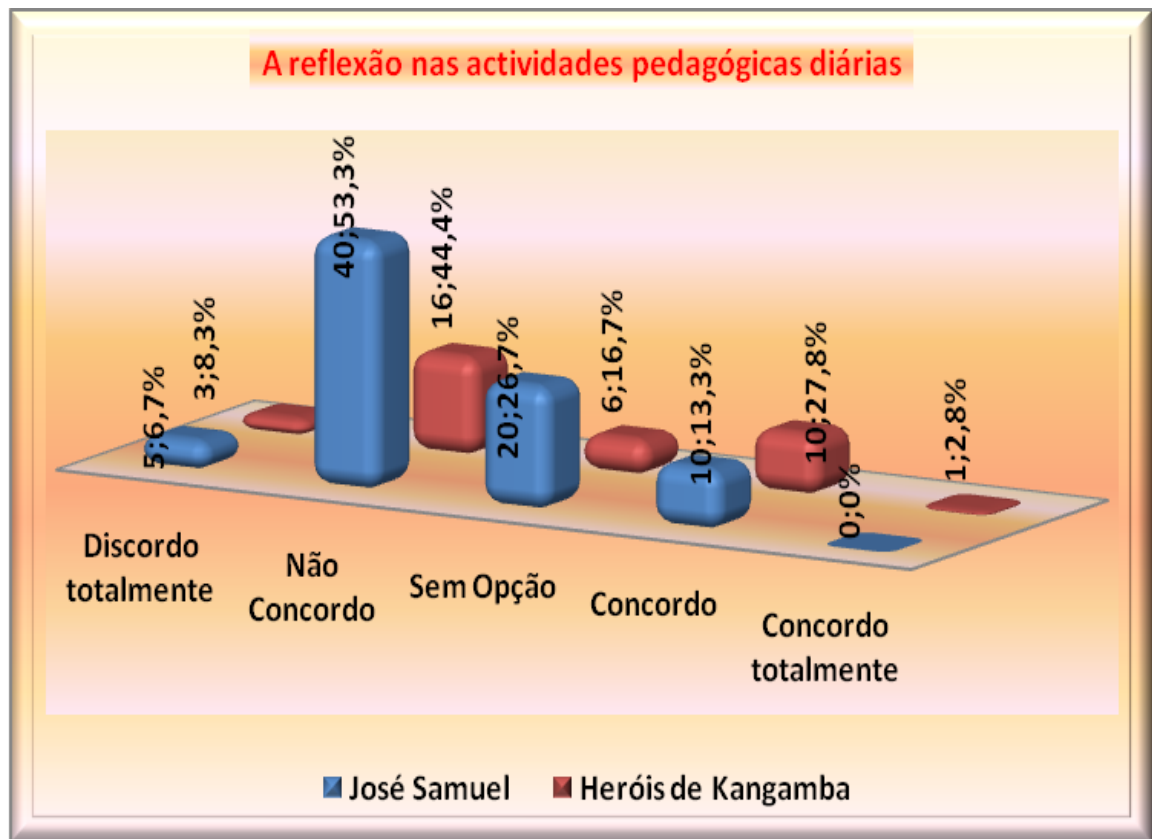


Gráfico 21. Frequências e percentagens a reflexão nas actividades pedagógicas diárias

Olhando nos dados referenciados no Gráfico 21, observamos um indicador que os professores das duas escolas manifestam relativo ao nível elevado de não concordância seguida de um nível de cepticismo de professores que ficaram sem opção de resposta reiterando que nestas duas escalas a Escola José Samuel suplanta-se mais ignorando a reflexão nas actividades diarias como elemento proporcionador na melhoria do desempenho profissional do professor e bom aproveitamento pelos alunos.

Do ponto de vista da reflexão nas actividades pedagógicas dos professores numa visão geral enquanto beneficio de estratégias de liderança para o professor e tal como a Tabela 39, retrata, infere-se um estado de conformidade alto cujas escalas “concordo” e “concordo totalmente” sucedem-se dos mais estimados com (67;60,4%) e (21;18,9%) respectivamente

Tabela 39

A reflexão nas actividades pedagógicas dos professores numa visão geral.

REFLEXÃO NAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NUMA VISÃO GERAL.		Escola								TOTAL			
		José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa				
Válido	Discordo totalmente	4	5,3	5,3	5,3	0	0	0	0	4	3,6	3,6	3,6
	Não Concordo	5	6,7	6,7	12,0	2	5,6	5,6	5,6	7	6,3	6,3	9,9
	Sem Opção	6	8,0	8,0	20,0	6	16,7	16,7	22,2	12	10,8	10,8	20,7
	Concordo	43	57,3	57,3	77,3	24	66,7	66,7	88,9	67	60,4	60,4	81,1
	Concordo totalmente	17	22,7	22,7	100,0	4	11,1	11,1	100,0	21	18,9	18,9	100,0
	Total	75	100,0	100,0		36	100,0	100,0		111	100,0	100,0	

Nesta dimensão, o Gráfico 22, a Escola José Samuel, destaca-se pois que maior parte de professores indicaram que concordam (43;57,%), seguindo os 17 professores iguais a 22,7% disseram que concordam totalmente, e na Escola Heróis de Kangamba, os mais cotados a título percentual são os 24 docentes referentes a 66,7% que concordam seguidos dos seis professores que ficaram sem opção de resposta.

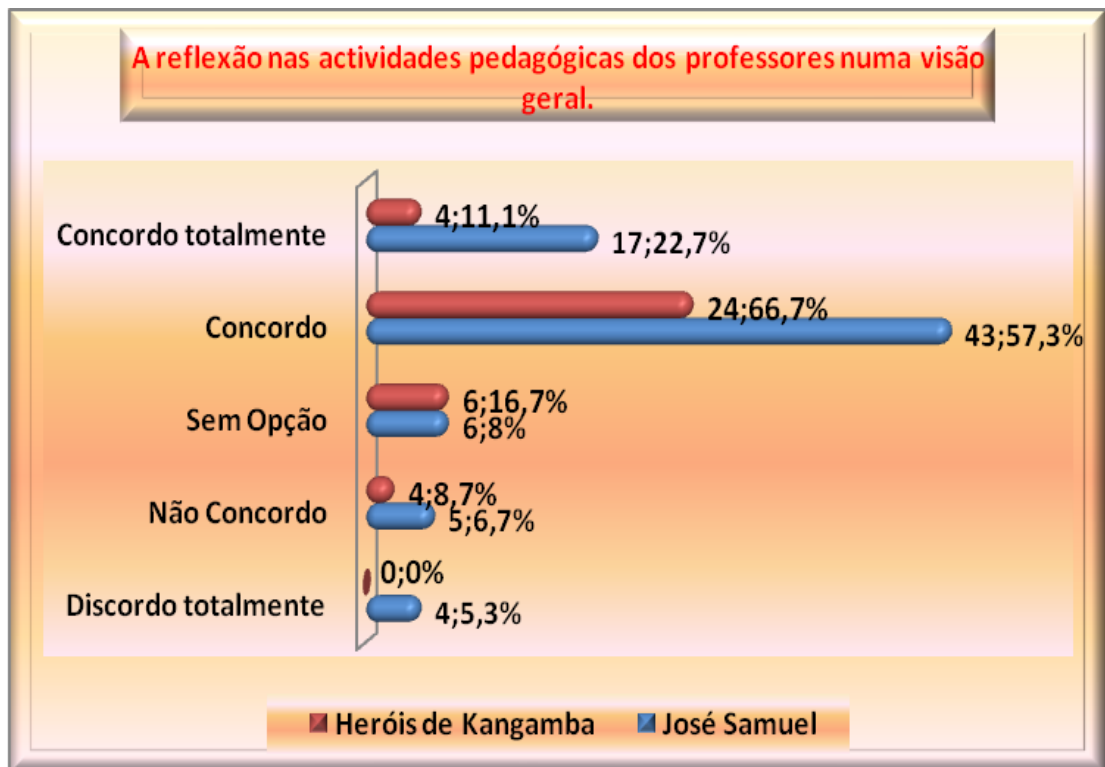


Gráfico 22. Frequências e percentagens atinentes à reflexão nas actividades pedagógicas na visão geral

De forma comparada ressalta-se do Gráfico 22 que, a Escola José Samuel com mais percentagem relativamente a Escola Heróis de Kangamba se tivermos que somar as escalas “concordo” e “Concordo totalmente”.

Quanto a reflexão na diversidade metodológica em salas de aulas, infere-se de um modo geral que o nível de não concordância é muito elevado tal como se observa nas escalas “não concordo (50;45%)” e “discordo totalmente (33;29,7%)” como os mais cotados pelos professores das duas escolas (Tabela 40).

Tabela 40

A reflexão na diversidade metodológica em salas de aulas

REFLEXÃO NA DIVERSIDADE METODOLÓGICA EM SALAS DE AULAS	Escola								TOTAL				
	José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	
	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa					
Válido	Discordo totalmente	22	29,3	29,3	29,3	11	30,6	30,6	30,6	33	29,7	29,7	29,7
	Não Concordo	33	44,0	44,0	73,3	17	47,2	47,2	77,8	50	45,0	45,0	74,8
	Sem Opção	12	16,0	16,0	89,3	2	5,6	5,6	83,3	14	12,6	12,6	87,4
	Concordo	4	5,3	5,3	94,7	5	13,9	13,9	97,2	9	8,1	8,1	95,5
	Concordo totalmente	4	5,3	5,3	100	1	2,8	2,8	100	5	4,5	4,5	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

A intenção manifestada pelos professores por escola indica-nos que na Escola José Samuel, a escala mais cotada é a não concordo onde 33 professores correspondentes a 44% disseram que não concordam com a reflexão na diversidade metodológica em salas de aulas para torná-las mais criativas e participativas, seguidos da escala discordo totalmente daqueles professores que perfazem 29,3% e, na Escola Heróis de Kangamba, 17 professores relativos a 47,2% dos inqueridos disseram que não concordam constituindo a percentagem mais elevada, seguindo o grupo de 11 professores iguais a 30,6% que ficaram discordam totalmentre (Gráfico 23).

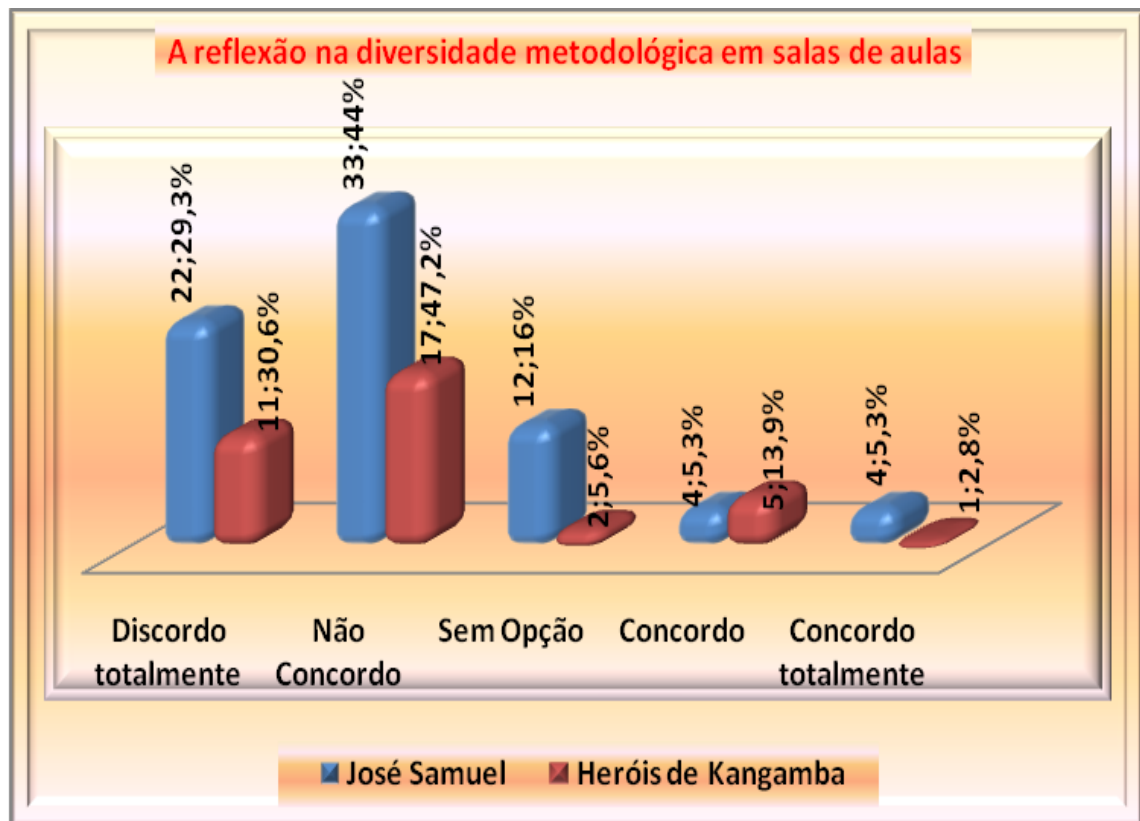


Gráfico 23. Frequências e percentagens sobre a reflexão nas metodologias em sala de aulas

De forma análoga, o Gráfico 23, nas escalas um e dois “discordo totalmente” e “não concordo” os professores da Escola Heróis de Kangamba sobrepõe intenção dos professores da Escola José Samuel.

No que tange a reflexão nas dificuldades diárias das actividades pedagógicas dos professores enquanto benefício de estratégias de liderança mediante a Tabela 41, a propensão perceptual do grau de não concordância é maior (56;50,5%), seguida de um nível de cepticismo dos professores que ficaram sem opção de resposta igual (26;23,4%) sendo os mais cotados,

Tabela 41

A reflexão nas dificuldades diárias das actividades pedagógicas dos professores

REFLEXÃO NAS DIFICULDADES DIÁRIAS DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES		Escola								TOTAL							
		José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência		Porcentagem		Porcentagem Válida		Porcentagem Acumulativa	
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa								
Válido	Discordo totalmente	5	6,7	6,7	6,7	3	8,3	8,3	8,3	8	7,2	7,2	7,2				
	Não Concordo	40	53,3	53,3	60,0	16	44,4	44,4	52,8	56	50,5	50,5	57,7				
	Sem Opção	20	26,7	26,7	86,7	6	16,7	16,7	69,4	26	23,4	23,4	81,1				
	Concordo	10	13,3	13,3	100	10	27,8	27,8	97,2	20	18,0	18,0	99,1				
	Concordo totalmente	0	0	0		1	2,8	2,8	100	1	,9	,9	100				
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100					

Neste item atinente aos benefícios que as Estratégias de Liderança proporcionam ao professor, tal como espelha o Gráfico 24, na Escola José Samuel em termo de graduações mais estimadas a maior percentagem incide a 40 professores relativos a 53,3% que proferiram que não concordam, seguidos de 20 professores equipolentes a 26,7% que ficaram sem opção de resposta; na Escola Heróis de Kangamba observa –se 16 professores iguais a 44,4% são dos mais cotados disseram que não concordam seguidos a 10 professores iguais a 13,3% que manifestaram que concordam.

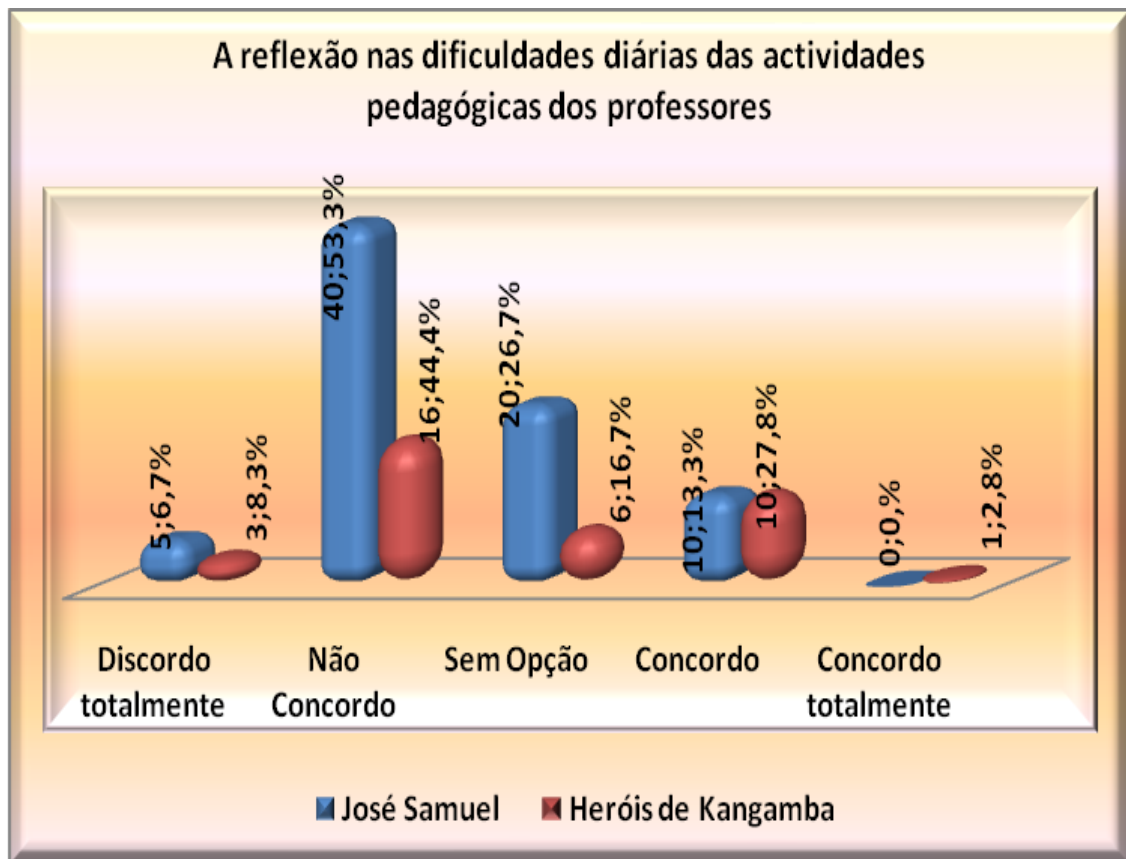


Gráfico 24. Frequências e percentagens relativas a reflexão nas dificuldades diárias das actividades do professor

As duas escolas apresentam um grau de inconformidade elevado nesta dimensão (Gráfico 24).

No que concerne a reflexão nas expectativas de desenvolvimento pessoal enquanto benefício de estratégias de Liderança para o professor mediante a Tabela 42, a tendência perceptual do grau de não cordância é maior (54;48,6%), seguida de um nível de discordância total igual (36;32,4%).

Tabela 42

A reflexão nas expectativas de desenvolvimento pessoal

REFLEXÃO NAS EXPECTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL		Escola								TOTAL			
		José Samuel				Heróis de Kangamba							
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Discordo totalmente	23	30,7	30,7	30,7	13	36,1	36,1	36,1	36	32,4	32,4	32,4
	Não Concordo	36	48,0	48,0	78,7	18	50,0	50,0	86,1	54	48,6	48,6	81,1
	Sem Opção	9	12,0	12,0	90,7	1	2,8	2,8	88,9	10	9,0	9,0	90,1
	Concordo	3	4,0	4,0	94,7	2	5,6	5,6	94,4	5	4,5	4,5	94,6
	Concordo totalmente	4	5,3	5,3	100	2	5,6	5,6	100	6	5,4	5,4	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

A intenção manifestada pelos professores por escola tal como espelham a Tabela 42 e o gráfico 25, indica-nos que na Escola José Samuel a escala mais cotada é a número dois onde 36 professores correspondentes a 48% disseram que não concordam com a reflexão nas expectativas de desenvolvimento pessoal, seguidos da escala um daqueles professores que discordam totalmente (23;30,7%) e, na Escola Heróis de Kangamba, 18 professores relativos a 50% dos inqueridos disseram que não concordam constituindo a percentagem mais elevada, seguindo o grupo de 13 professores iguais a 36,1% que disseram que discordam totalmente.

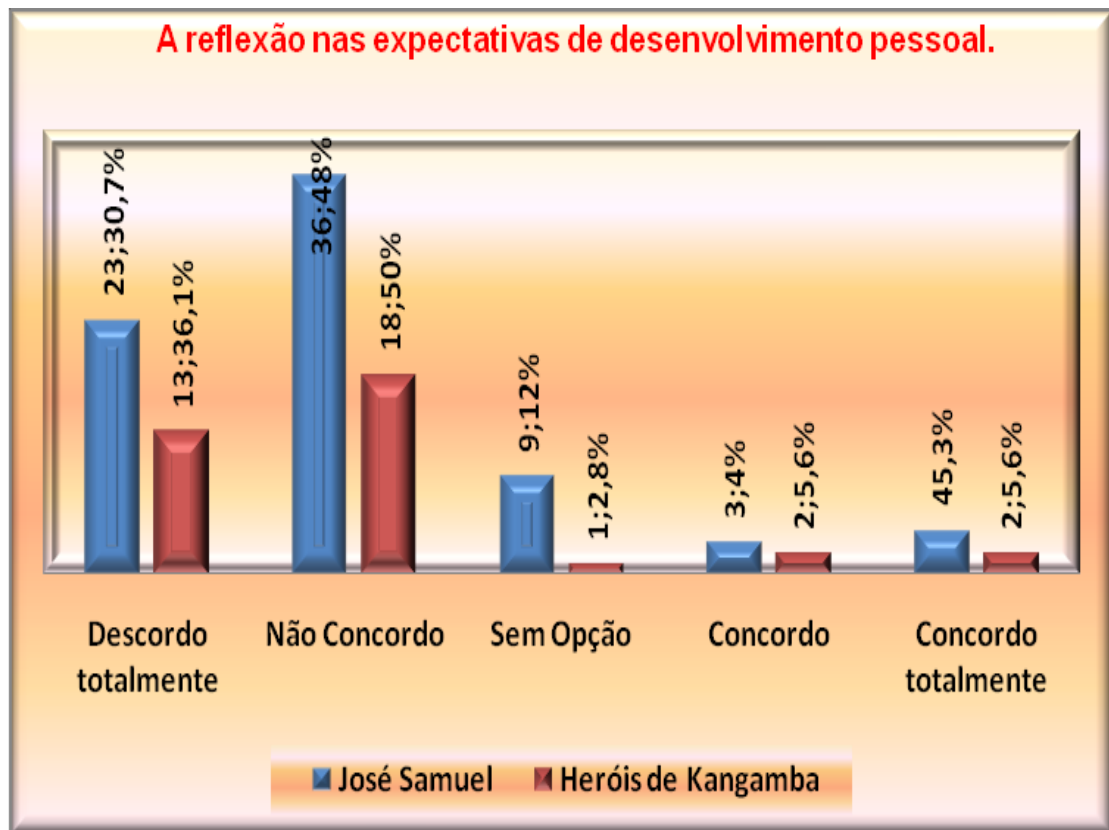


Gráfico 25. Frequências e percentagens sobre a reflexão nas expectativas de desenvolvimento pessoal

Os professores das duas escolas manifestam um grau elevado na escala dois “não concordo” e na escala um “discordo totalmente” (Gráfico 25).

Quanto as vantagens ou benefícios que as Estratégias de Liderança proporcionam ao professor na escola, afere-se pelos inqueridos a concordância na reflexão das actividades pedagógicas dos professores numa visão geral e observamos que os inqueridos não concordam:

1. Com a reflexão nas actividades diárias como elemento proporcionador na melhoria do desempenho profissional do professor e bom aproveitamento pelos alunos;
2. Com a reflexão nas dificuldades diárias das actividades pedagógicas dos professores;
3. Com a reflexão nas expectativas de desenvolvimento pessoal;

4. Com a reflexão na diversidade metodológica em salas de aulas e
5. Ressalta-se na escala três “sem opção” maior cepticismo.

Quanto as melhorias que as Estratégias de Liderança prestam as actividades pedagógicas dos professores do ponto de vista organizacional e funcional e do ponto de vista estatístico, apontam-se médias que vão entre 2,13 a 4,03 de Bootstrap^a num intervalo de confiança igual a 95%, e erro padrão cujas diferenças significativas se aludem nas dimensões (I.5) onde estabelece-se um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores, (I.3) estabelece-se mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodológicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas, (I.4), desenham-se actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem e (I.1) onde desenvolve-se um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares cujo valores estatísticos são 1,071; 1,469; 1,230 e 1,071, (Tabela 43).

Tabela 43

Estratégias de liderança nas actividades pedagógicas dos professores quanto sistema organizacional e funcional

Estratégias de liderança nas actividades pedagógicas dos professores quanto sistema organizacional e funcional		Estatística	Bootstrap ^a		
			Propensão	Intervalo de confiança 95%	
				Inferior	Superior
Média	I.1 Desenvolve-se um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares.	2,13	,00	1,88	2,31
	I.2 Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	4,03	-,01	3,80	4,21
	I.3 Estabelece-se mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodológicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas.	2,45	-,01	2,20	2,70
	I.4 Desenha-se actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem.	3,85	,02	3,59	4,07
	I.5 Estabelece-se um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores.	2,13	,00	1,88	2,31
Erro padrão	I.1 Desenvolve-se um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares.	1,071	-,014	,917	1,218
	I.2 Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	,986	,004	,814	1,160
	I.3 Estabelece-se mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodológicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas.	1,469	-,005	1,341	1,584
	I.4 Desenha-se actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem.	1,230	-,012	1,062	1,377
	I.5 Estabelece-se um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores.	1,071	-,014	,917	1,218

De forma geral e do ponto de vista do sistema organizacional e funcional das Escolas Do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário e, quanto ao desenvolvimento de um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares enquanto factor de melhoria das actividades pedagógicas dos professores remetem-nos a percepção e tendência de inconformidade equivalente a 45% para os que assinalaram que não concordam e 29,7% para aqueles que disseram que discordam totalmente constituindo as maiores percentagens.

Tabela 44

Desenvolvem um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares.

SISTEMA DE RETROALIMENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO INTERDISCIPLINARES.		Escola								TOTAL			
		José Samuel				Heróis de Kangamba							
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Discordo totalmente	22	29,3	29,3	29,3	11	30,6	30,6	30,6	33	29,7	29,7	29,7
	Não Concordo	33	44,0	44,0	73,3	17	47,2	47,2	77,8	50	45,0	45,0	74,8
	Sem Opção	12	16,0	16,0	89,3	2	5,6	5,6	83,3	14	12,6	12,6	87,4
	Concordo	4	5,3	5,3	94,7	5	13,9	13,9	97,2	9	8,1	8,1	95,5
	Concordo totalmente	4	5,3	5,3	100	1	2,8	2,8	100	5	4,5	4,5	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Neste itm, o Gráfico 26. idica-nos que, 33 professores da Escola José Samuel atinentes a 44% disseram que não concordam, seguindo-se os 22 professores relativos 29,3% que discordam totalmente considerados como os mais cotados e na Escola Heróis de Kangamba 17 e 11 professores equivalentes a 47,2% e 30,6% manifestaram que não concordam e discordam totalmente respectivamente, como valores mais estimados.

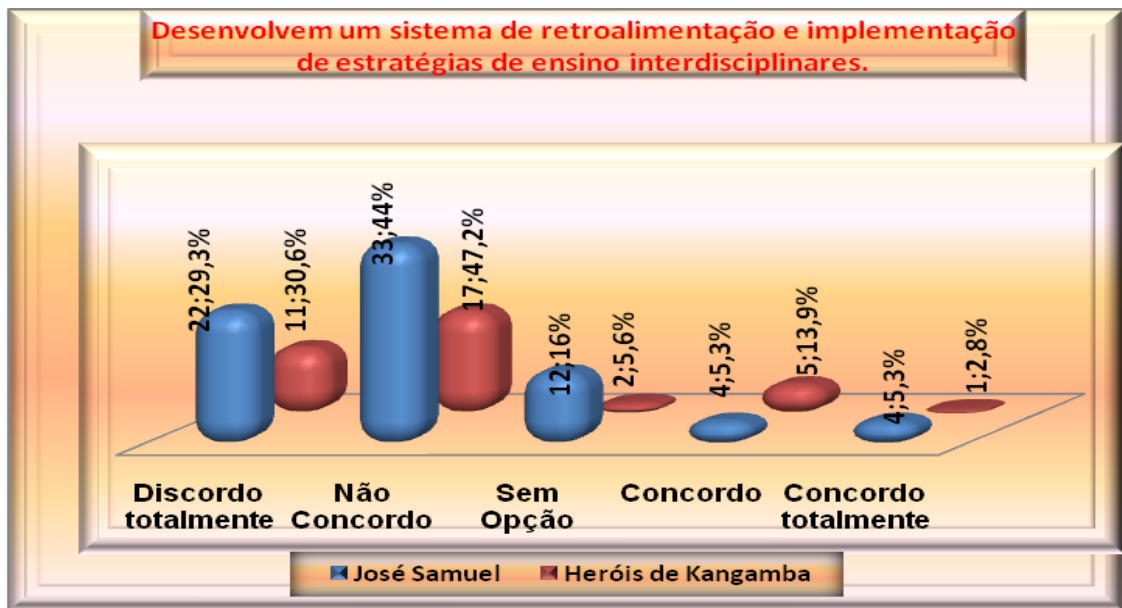


Gráfico 26. Frequências e percentagens sobre o desenvolvimento da retroalimentação de estratégias

O que podemos observar é que os professores das duas escolas são unânimes em não concordar (Gráfico 26).

No que toca a promoção da cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular do ponto de vista funcional e organizacional e enquanto factor de melhorias das actividades dos professores, segundo a Tabela 45, a tendência perceptual do grau de concordância é de 53 professores relativos a 47,7%, seguida de um nível de concordância total igual (38;34;2%).

Tabela 45

Promovem uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular

PROMOÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL, CUJA RESPONSABILIDADE COLECTIVA INFLUI NA SINGULAR		Escola								TOTAL					
		José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência		Percentagem		Percentagem Acumulativa	
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa						
Válido	Discordo totalmente	0	0	0	0	2	5,6	5,6	5,6	2	1,8	1,8	1,8		
	Não Concordo	9	12,0	12,0	12,0	2	5,6	5,6	11,1	11	9,9	9,9	11,7		
	Sem Opção	6	8,0	8,0	20,0	1	2,8	2,8	13,9	7	6,3	6,3	18,0		
	Concordo	31	41,3	41,3	61,3	22	61,1	61,1	75,0	53	47,7	47,7	65,8		
	Concordo totalmente	29	38,7	38,7	100	9	25,0	25,0	100	38	34,2	34,2	100		
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100			

Mirando esta dimensão, a partir do Gráfico 27, notamos que para Escola José Samuel 31 professores concernentes a 41,3% concordam e 29 professores iguais a 38,7% concordam totalmente e, na Escola Heróis de Kangamba 22 professores afins a 61,1% afirmaram que concordam e 9 professores atinentes a 25% apontaram que concordam totalmente, escalas consideradas mais cotadas.



Gráfico 27. Frequências e percentagens sobre a promoção da cultura organizacional

Do ponto de vista organizacional e funcional, podemos observar que os professores das duas escolas são unânimes em concordar com este itm (Gráfico 27).

Do ponto de vista do Estabelecimento dos mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodologicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as actividades pedagógicas dos professores, tal como a Tabela 46 retrata, infere-se um estado de discordância alto cuja escala “discordo totalmente” suplanta-se com 47 professores atinente a 42,3% seguindo-se 29 professores igual 26,1% que ficaram sem opção de resposta.

Tabela 46

Estabelecem mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodologicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas.

MECANISMOS PARA CONHECER AS LIMITAÇÕES E AS CAPACIDADES DOS PROFESSORES...	Escola								TOTAL				
	José Samuel				Heróis de Kangamba								
	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	
Válido	Discordo totalmente	31	41,3	41,3	41,3	16	44,4	44,4	44,4	47	42,3	42,3	42,3
	Não Concordo	6	8,0	8,0	49,3	3	8,3	8,3	52,8	9	8,1	8,1	50,5
	Sem Opção	18	24,0	24,0	73,3	11	30,6	30,6	83,3	29	26,1	26,1	76,6
	Concordo	7	9,3	9,3	82,7	3	8,3	8,3	91,7	10	9,0	9,0	85,6
	Concordo totalmente	13	17,3	17,3	100	3	8,3	8,3	100	16	14,4	14,4	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Olhando para este itm, da Tabela 46 e do Gráfico 28, notamos que para escola José Samuel 31 professores concernentes a 41,3% discordam totalmente e 18 professores iguais a 24% ficaram sem opção de resposta e, na escola Heróis de Kangamba 16 professores afins a 44,4% afirmaram que discordam totalmente e 11 professores atinentes a 30,6% ficaram sem opção de resposta, escalas consideradas mais cotadas.

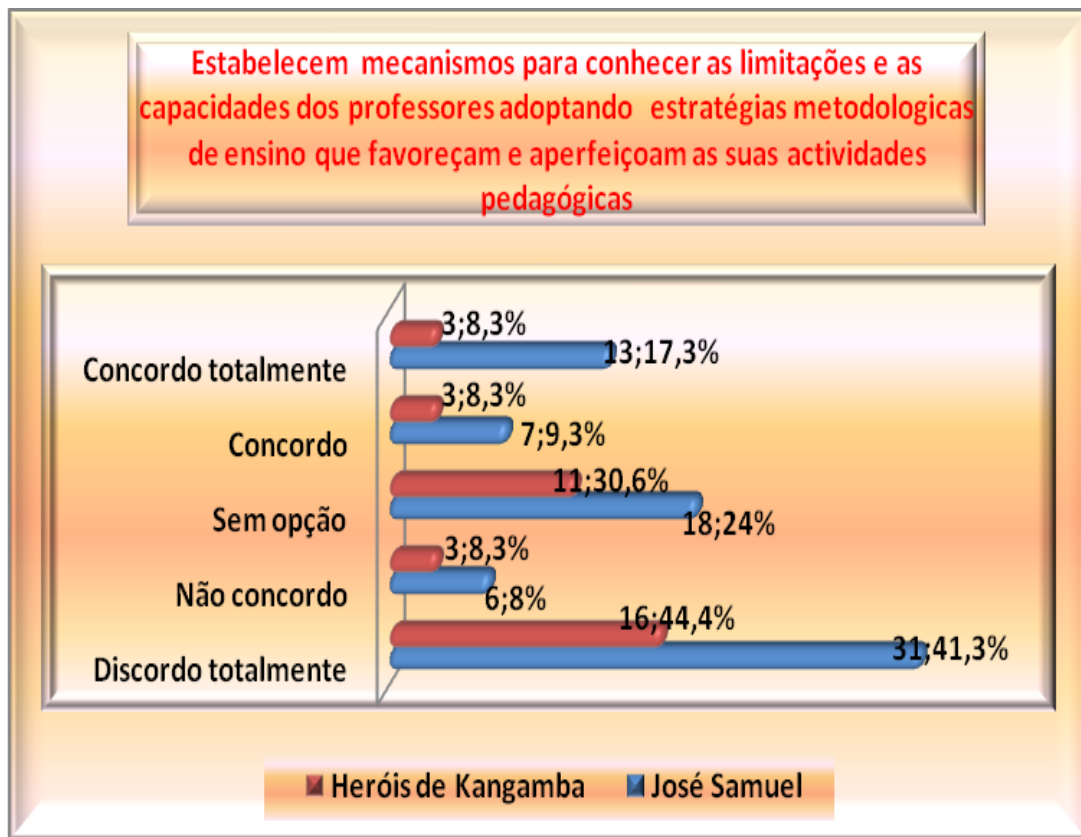


Gráfico 28. Frequências e percentagens sobre capacidades dos professores

No que tange a este item, notar que os professores das duas escolas de forma geral discordam totalmente, onde a Escola Heróis de Kangamba Sobrepõe a Escola José Samuel (Gráfico 28).

Quanto ao desenho das actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem, depende-se de maneira genérica que o nível de concordância é muito elevado tal como se observa nas escalas “concordo totalmente (41;36,9%)” e “concordo (39;35,1%)” como os mais cotados pelos professores das duas escolas (Tabela 47).

Tabela 47

Desenham acções orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem.

ACÇÕES ORIENTADORAS PARA A ANÁLISE E REFLEXÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES...	Escola								TOTAL				
	José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	
	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa					
Válido	Discordo totalmente	5	6,7	6,7	6,7	3	8,3	8,3	8,3	8	7,2	7,2	7,2
	Não Concordo	7	9,3	9,3	16,0	4	11,1	11,1	19,4	11	9,9	9,9	17,1
	Sem Opção	6	8,0	8,0	24,0	6	16,7	16,7	36,1	12	10,8	10,8	27,9
	Concordo	27	36,0	36,0	60,0	12	33,3	33,3	69,4	39	35,1	35,1	63,1
	Concordo totalmente	30	40,0	40,0	100	11	30,6	30,6	100	41	36,9	36,9	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Compreendemos neste item, mediante o Gráfico 29 que, na Escola José Samuel, 30 professores iguais a 40% disseram que concordam totalmente e, é tida como a maior percentagem seguidos dos 27 professores concernentes a 36% que concordam; para Escola Heróis de Kangamba 12 professores atinentes a 33,3% concordam e 11 professores equivalentes a 30,6% disseram que concordam totalmente.

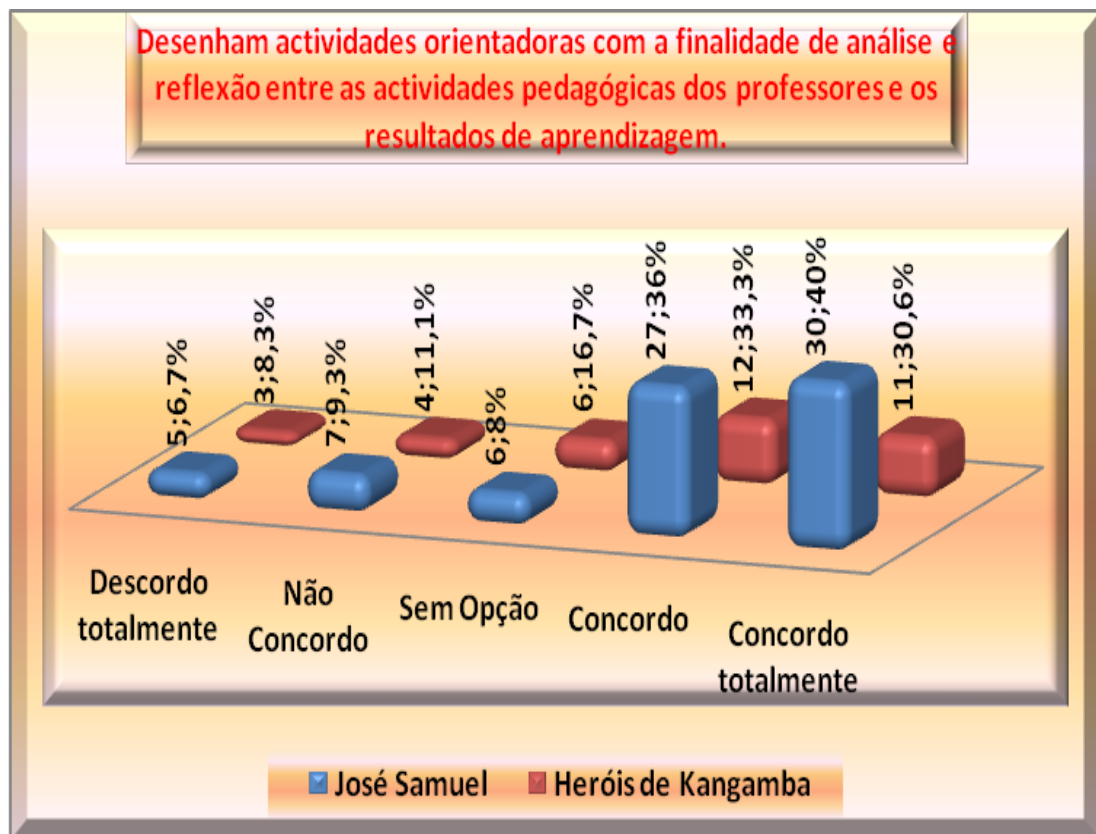


Gráfico 29. Frequências e percentagens sobre actividades orientadoras para o alcance dos resultados

Inferimos a sobreposição da Escola José Samuel diante da Escola Heróis de Kangamba que também manifestaram certo cepticismo nas suas respostas (Gráfico 29).

No que respeita ao estabelecimento de um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores e, mediante a Tabela 49 que, 50 professores a apontaram um nível de não concordancia igual 45%, seguida 33 professores equivalentes a 29,7% discordaram totalmente e 14 professores iguais a 12,6% que ficaram sem opção de resposta.

Tabela 49

Estabelecem um sistema de difusão de acções, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores

SISTEMA DE DIFUSÃO DE ACÇÕES... QUE FAVOREÇAM AS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES...	Escola								TOTAL				
	José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa					
Válido	Discordo totalmente	22	29,3	29,3	29,3	11	30,6	30,6	30,6	33	29,7	29,7	29,7
	Não Concordo	33	44,0	44,0	73,3	17	47,2	47,2	77,8	50	45,0	45,0	74,8
	Sem Opção	12	16,0	16,0	89,3	2	5,6	5,6	83,3	14	12,6	12,6	87,4
	Concordo	4	5,3	5,3	94,7	5	13,9	13,9	97,2	9	8,1	8,1	95,5
	Concordo totalmente	4	5,3	5,3	100	1	2,8	2,8	100	5	4,5	4,5	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Observamos neste itm, na base do Gráfico 30 que, 33 professores da Escola José Samuel equivalentes a 44% que não concordam seguidos de 22 professores relativos a 29,3 que discordam totalmente e 12 professores relativos a 16% “Sem opção” de resposta. Na Escola Heróis de Kangamba 17 professores iguais a 47,2% não concordam e 11 professores atinente a 30,6% discordaram totalmente, escalas mais referenciadas nas referidas escolas.

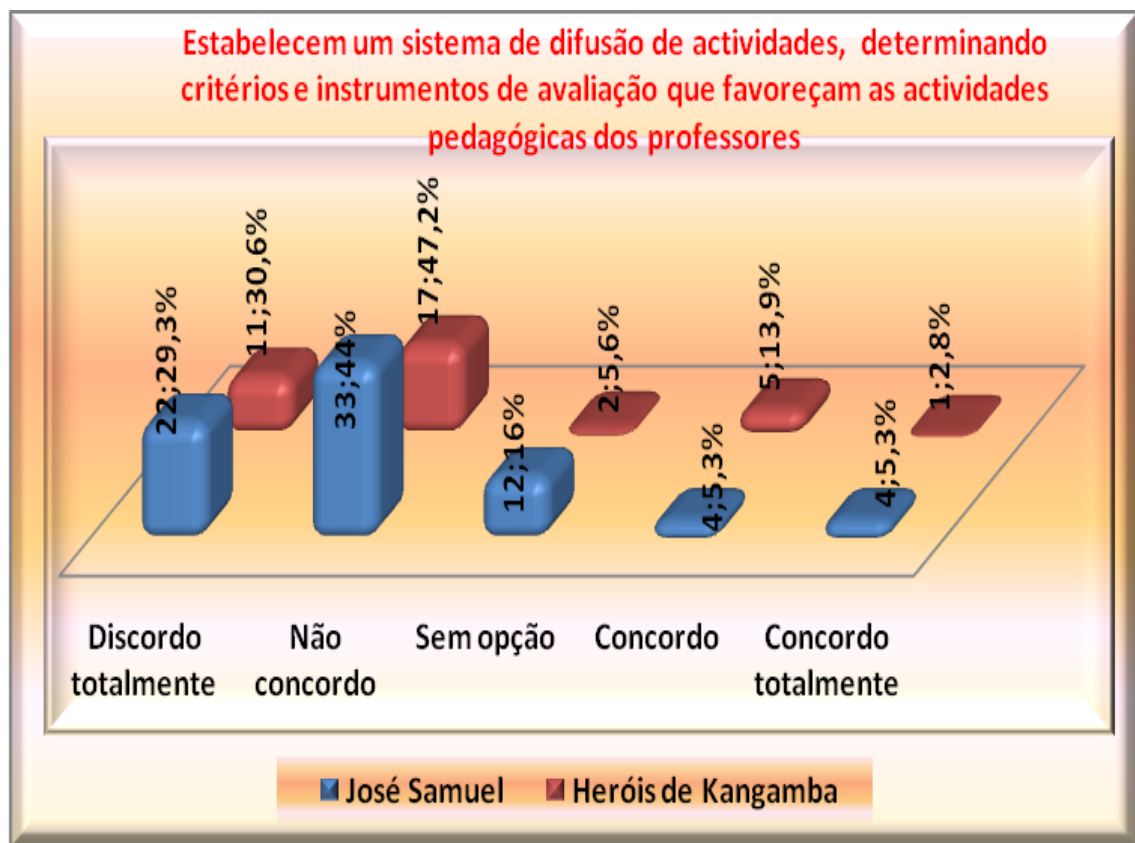


Gráfico 30. Frequências e percentagens sobre a difusão de actividades e instrumentos de avaliação

Do ponto de vista do estabelecimento de um sistema de difusão de acções, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores relativo ao panorama funcional e organizacional, não consideram esta Estratégia de Liderança como factor de melhorias, os professores das duas escolas manifestam um elevado nível de não concordância ao apresentarem-se com a percentagem mais estimada na escala número dois “não concordo” com a Escola Heróis de Kangamba a dominar (Gráfico 30).

Relativamente ao sistema organizacional e funcional das Estratégias de Liderança enquanto factores de melhorias os inquiridos indicaram:

1. a promoção da cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular,
2. que desenham actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem
3. que não desenvolvem um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares.
4. que não estabelecem mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodologicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas
5. que não viabilizam o estabelecimento de um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores,

Quanto as metodologias de ensino enquanto Estratégias de Liderança orientadas na facilitação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e numa visão estatística, assinalam-se médias que vão entre 2,13 a 3,85 de Bootstrap^a num intervalo de confiança igual a 95% e o erro padrão cujas diferenças significativas referem - se as dimensões (J.2) pelos quais orienta-se métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno, (J.5) orienta-se métodos activos ou participativos e os Métodos de ensino em grupo, (J.4) Orienta-se métodos de ensino colectivo e ensino individualizado e (J.3) os que orienta-se métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva, com resultados 1,071; 1,095; 1,071 e 1,469 respectivamente (Tabela 50)

Tabela 50

Estatísticas Metodologias de ensino como estratégias de liderança na orientação e facilitação do processo de ensino-aprendizagem

Metodologias de ensino como estratégias de liderança na orientação e facilitação do processo de ensino-aprendizagem		Estatística	Bootstrap ^a		
			Propensão	Intervalo de confiança 95%	
				Inferior	Superior
Média	J.1 Orienta-se métodos de ensino caracterizados pelas fontes de aquisição de conhecimentos tais como, orais, visuais e práticos.	3,85	,01	3,67	4,05
	J.2 Orienta-se métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno.	2,13	-,01	1,92	2,31
	J.3 Orienta-se métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva.	3,73	,00	3,54	3,93
	J.4 Orienta-se métodos de ensino colectivo e ensino individualizado.	2,13	-,01	1,92	2,31
	J.5 Orienta-se métodos activos ou participativos e os Métodos de ensino em grupo.	2,45	,01	2,16	2,72
Erro padrão	J.1 Orienta-se métodos de ensino caracterizados pelas fontes de aquisição de conhecimentos tais como, orais, visuais e práticos.	,926	-,018	,696	1,118
	J.2 Orienta-se métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno.	1,071	-,007	,868	1,207
	J.3 Orienta-se métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva.	1,095	-,015	,898	1,223
	J.4 Orienta-se métodos de ensino colectivo e ensino individualizado.	1,071	-,007	,868	1,207
	J.5 Orienta-se métodos activos ou participativos e os Métodos de ensino em grupo.	1,469	-,006	1,337	1,602

De forma geral e do ponto de vista das metodologias de ensino orientadas enquanto Estratégias de Liderança na condução e na facilitação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, remetem -nos a percepção e tendência seguintes:

Quanto a orientação de métodos de ensino caracterizados pelas fontes de aquisição de conhecimentos tais como, orais, visuais e práticos (Tabela 51), observamos uma tendência de concordância equivalente a 60,4% para os que assinalaram que concordam

e 18,9% para aqueles que disseram que concordam totalmente constituindo as maiores percentagens.

Tabela 51

Orienta-se métodos de ensino caracterizados pelas fontes de aquisição de conhecimentos tais como, orais, visuais e práticos.

ORIENTAÇÃO DE MÉTODOS DE ENSINO CARACTERIZADOS PELAS FONTES DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS		Escola								TOTAL			
		José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa				
Válido	Discordo totalmente	4	5,3	5,3	5,3	0	0	0	0	4	3,6	3,6	3,6
	Não Concordo	5	6,7	6,7	12,0	2	5,6	5,6	5,6	7	6,3	6,3	9,9
	Sem Opção	6	8,0	8,0	20,0	6	16,7	16,7	22,2	12	10,8	10,8	20,7
	Concordo	43	57,3	57,3	77,3	24	66,7	66,7	88,9	67	60,4	60,4	81,1
	Concordo totalmente	17	22,7	22,7	100	4	11,1	11,1	100	21	18,9	18,9	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Neste item o Gráfico 31 apresenta-nos que, 43 professores da Escola José Samuel que têm a ver com 57,3% disseram que concordam seguidos de 17 professores atinentes a 22,7% que concordaram totalmente e, estas escalas são dos mais cotados; na Escola Heróis de Kangamba 24 professores iguais a 66,7% disseram que concordam seguidos a seis professores iguais a 16,7% que ficaram “Sem opção” de resposta onde nenhum inquirido discordou totalmente.

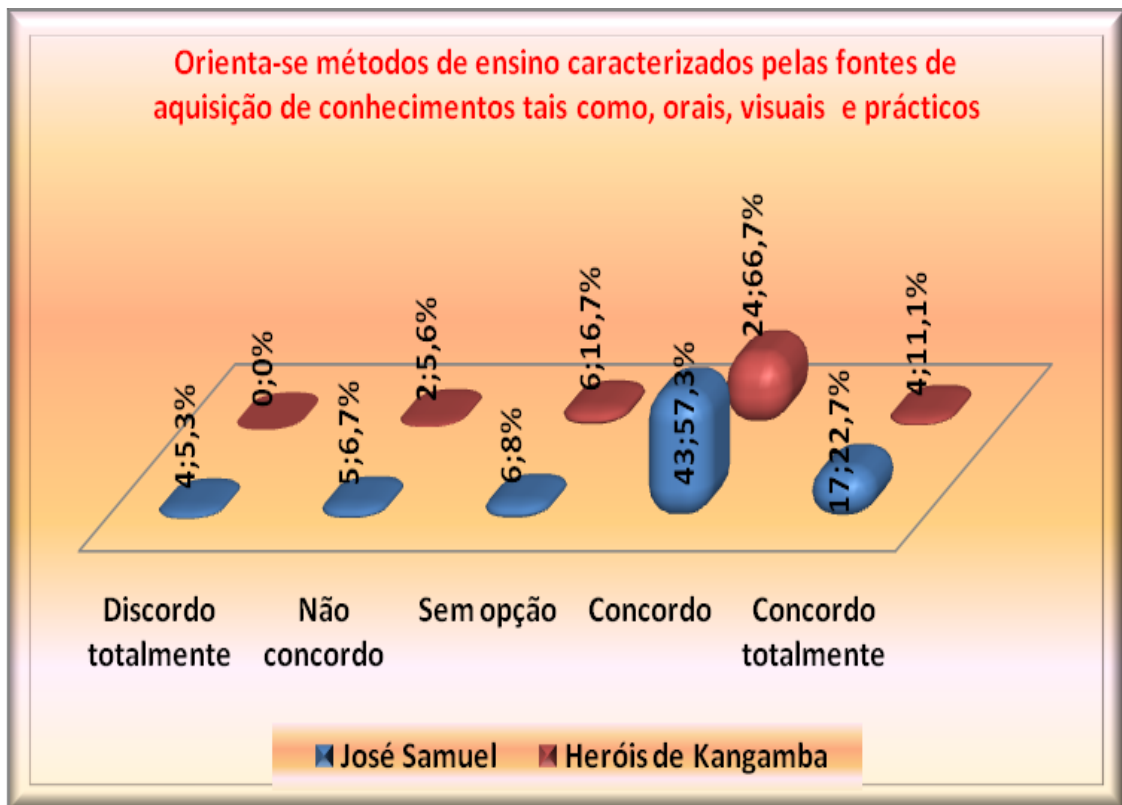


Gráfico 31. Frequências e percentagens para a orientação de métodos caracterizados pelas fontes de aquisição de conhecimentos

O Gráfico 31 faz-nos, infer para duas escolas um grau de concordância elevado demarcado nas escalas “Concordo” e “Concordo totalmente”, onde a Escola Heróis de Kangamba destaca-se na escala “Concordo” e a Escola José Samuel sobressai-se na escala “Concordo totalmente”. Por outra, mira-se de certo modo um cepticismo segundo a escala “Sem opção” de resposta, onde deduz-se que a Escola Heróis de Kangamba sobrepõe a Escola José Samuel.

No que tange a orientação de métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno e, mediante a Tabela 52, 50 professores relativos a 45% disseram que não concordam, tendência perceptual seguida de um nível de discordância totalmente de 33 professores concernentes a 29,7%.

Tabela 52

Orientar-se métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno

ORIENTAÇÃO DE MÉTODOS DE ENSINO CARACTERIZADO PELA ACTIVIDADE DO PROFESSOR E DO ALUNO		Escola								TOTAL							
		José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência		Porcentagem		Porcentagem Válida		Porcentagem Acumulativa	
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa								
Válido	Discordo totalmente	22	29,3	29,3	29,3	11	30,6	30,6	30,6	33	29,7	29,7	29,7				
	Não Concordo	33	44,0	44,0	73,3	17	47,2	47,2	77,8	50	45,0	45,0	74,8				
	Sem Opção	12	16,0	16,0	89,3	2	5,6	5,6	83,3	14	12,6	12,6	87,4				
	Concordo	4	5,3	5,3	94,7	5	13,9	13,9	97,2	9	8,1	8,1	95,5				
	Concordo totalmente	4	5,3	5,3	100	1	2,8	2,8	100	5	4,5	4,5	100				
	Total	75	100,0	100		36	100	100		111	100	100					

Nesta dimensão, Gráfico 32 indica-nos que 33 professores iguais a 44% da Escola José Samuel indicaram que não concordam seguidos dos 22 professores iguais a 29,3% que discordam totalmente; na Escola Heróis de Kangamba 17 professores relativos a 47,2% indicaram que não concordam seguidos dos 11 professores referentes a 30,6% que discordam totalmente.

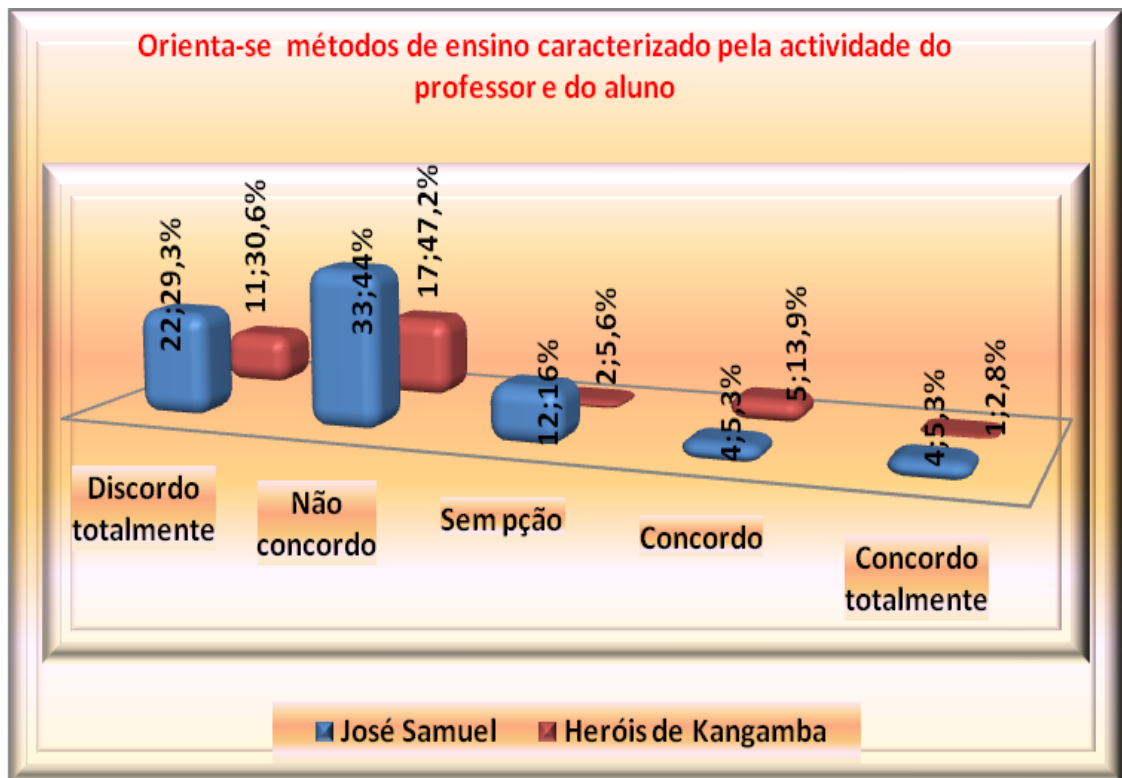


Gráfico 32. Frequências e percentagens para orientação de métodos caracterizados pela actividade do professor e do aluno

Tal como mostra o Gráfico 32, relativo a orientação de métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno, enquanto Estratégia de Liderança na facilitação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, infere-se para duas escolas um grau de não concordância elevado demarcado nas escalas “Não Concordo” e “Discordo totalmente”, onde a Escola Heróis de Kangamba ressalta-se e, por outra, mira-se de certa medida um cepticismo segundo a escala “Sem opção” de resposta, onde deduz-se que a Escola José Samuel sobrepõe a Escola Heróis de Kangamba.

Para a orientação de métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva, o nível de percepção é tendencialmente de concordância para 54 professores equivalente a 48,6% perfazendo a cota maior, seguida de 25 professores atinentes a 22,5% que concordam totalmente (Tabela 53).

Tabela 53

Orienta-se métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva

ORIENTA-SE MÉTODOS DE ENSINO CARÁCTERIZADOS PELA ACTIVIDADE COGNOSCITIVA	Escola								TOTAL				
	José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa					
Válido	Discordo totalmente	6	8,0	8,0	8,0	1	2,8	2,8	2,8	7	6,3	6,3	6,3
	Não Concordo	7	9,3	9,3	17,3	2	5,6	5,6	8,3	9	8,1	8,1	14,4
	Sem Opção	10	13,3	13,3	30,7	6	16,7	16,7	25,0	16	14,4	14,4	28,8
	Concordo	36	48,0	48,0	78,7	18	50,0	50,0	75,0	54	48,6	48,6	77,5
	Concordo totalmente	16	21,3	21,3	100	9	25,0	25,0	100	25	22,5	22,5	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Para esta grandeza, o Gráfico 33 aponta que, 36 professores relativos a 48% da Escola José Samuel disseram que concordam e são estimados dos mais cotados, seguidos dos 16 professores iguais 21,3% que concordaram totalmente; na Escola Heróis de Kangamba o número mais cotado é dos 18 professores atinentes a 50% estes indicaram que concordam seguidos a nove professores concernentes a 25% que concordaram totalmente.

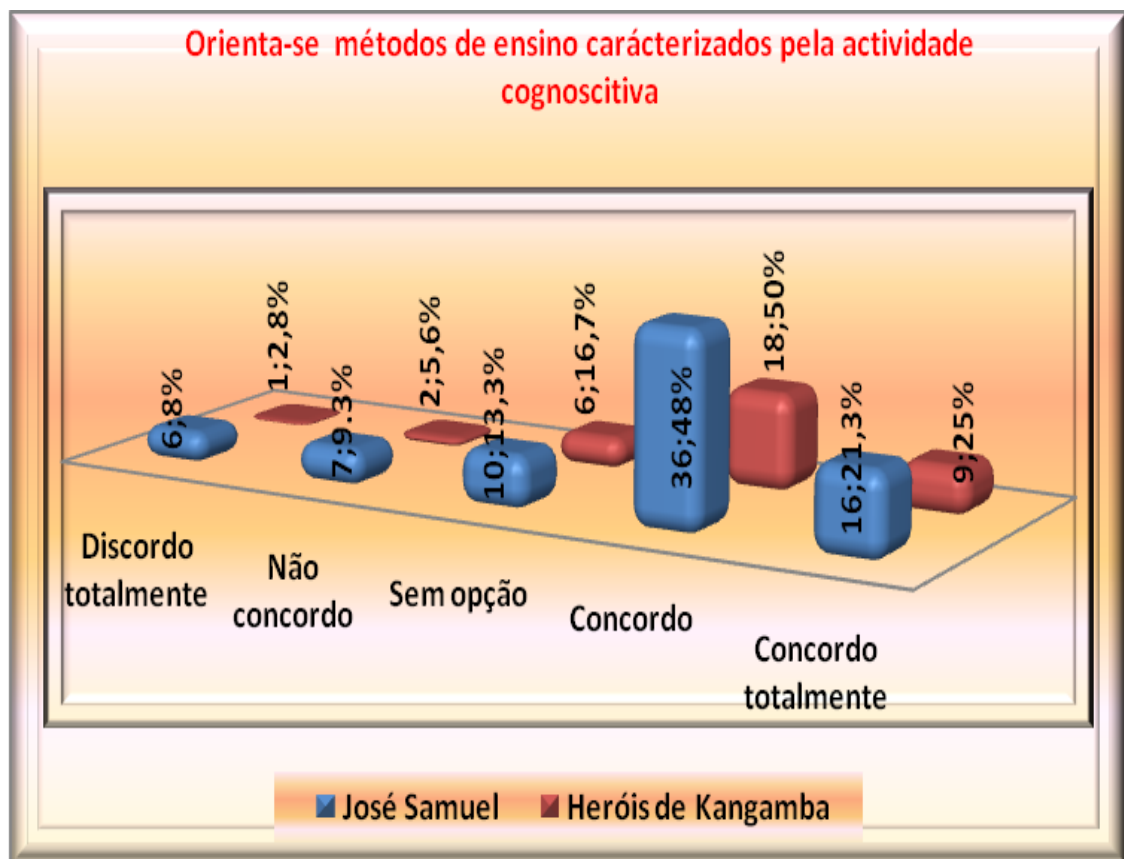


Gráfico 33. Frequências e percentagens para orientação de métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva

Do Gráfico 33, relativo a orientação da aplicabilidade de métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva, enquanto Estratégia de Liderança na facilitação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, infere-se para duas escolas um grau de concordância elevado circunscrito nas escalas “Concordo” e “Concordo totalmente”, observando-se também certo grau de cepticismo em função da escala “Sem opção” de resposta. Mas ainda depende-se que a Escola Heróis de Kangamba para as três escalas referenciadas sobrepõe a Escola José Samuel.

Do ponto de vista da orientação de métodos de ensino colectivo e ensino individualizado enquanto estratégias de liderança para o professor no processo de ensino aprendizagem tal como a Tabela 54 retrata, infere-se um estado de inconformidade alto cujas escalas “Não concordo” e “Discordo totalmente” sucedem-se dos mais estimados com (50;45%) e (33;29,7%) respectivamente.

Tabela 54

Orienta-se métodos de ensino colectivo e ensino individualizado

ORIENTAÇÃO DE MÉTODOS DE ENSINO COLECTIVO E ENSINO INDIVIDUALIZADO		Escola								TOTAL			
		José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa				
Válido	Discordo totalmente	22	29,3	29,3	29,3	11	30,6	30,6	30,6	33	29,7	29,7	29,7
	Não Concordo	33	44,0	44,0	73,3	17	47,2	47,2	77,8	50	45,0	45,0	74,8
	Sem Opção	12	16,0	16,0	89,3	2	5,6	5,6	83,3	14	12,6	12,6	87,4
	Concordo	4	5,3	5,3	94,7	5	13,9	13,9	97,2	9	8,1	8,1	95,5
	Concordo totalmente	4	5,3	5,3	100	1	2,8	2,8	100	5	4,5	4,5	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Olhando para este itm, do Gráfico 34, observamos que na Escola José Samuel 33 professores iguais a 44% disseram que não concordam, estes são dos mais cotados seguidos dos 22 professores reactivos a 29,3% discordam totalmente;na Escola Heróis de Kangamba 17 professores iguais a 47,2% referiram-se que não concordam seguidos dos 11 professores atinentes a 30,6% disseram que discordam totalmente.

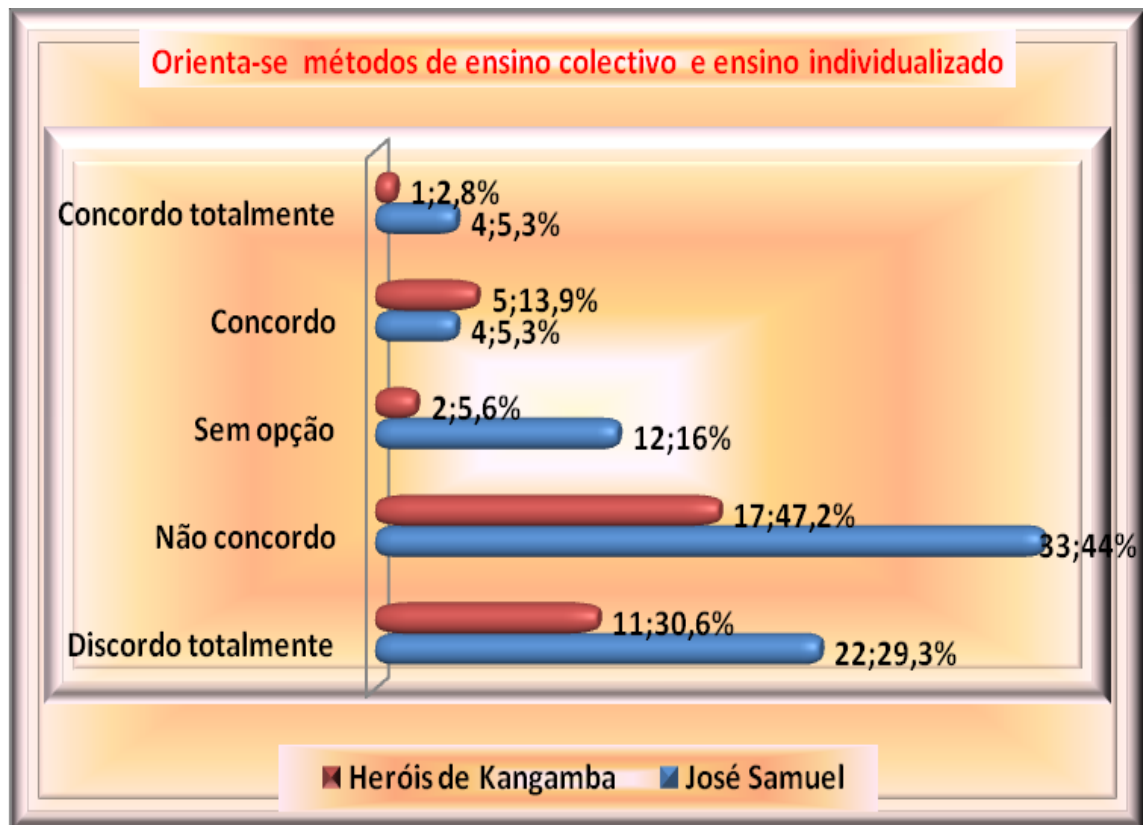


Gráfico 34. Frequências e percentagens para orientação de métodos de ensino colectivo e individualizado

Neste item o Gráfico 34, relativo a orientação dos métodos de ensino colectivo e individualizado, enquanto Estratégia de Liderança na facilitação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, depreende-se para as duas escolas um grau de discordância elevado circunscrito nas escalas “Não Concordo” e “Discordo totalmente”, onde a Escola Heróis de Kangamba sobrepõe a Escola José Samuel. Por outra, as duas escolas manifestam certo nível de cepticismo, por alguns professores apresentarem-se sem opção de respostas e esta escala dominada pela Escola José Samuel.

Quanto a orientação de métodos activos ou participativos e os métodos de ensino em grupo, depreende-se de maneira genérica um nível de discordância muito elevado seguido de um grau de cepticismo relativo a professores que ficaram sem opção de resposta tal como se observa nas escalas “discordo totalmente (47;42,3%)” e “Sem Opção (29;26,1%)” como os mais cotados pelos professores das duas escolas (Tabela 55).

Tabela 55

Orienta-se Metodos activos ou participativos e os Metodos de ensino em grupo

ORIENTAÇÃO DE METODOS ACTIVOS OU PARTICIPATIVOS E OS METODOS DE ENSINO EM GRUPO		Escola							TOTAL				
		José Samuel				Heróis de Kangamba				Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa				
Válido	Discordo totalmente	31	41,3	41,3	41,3	16	44,4	44,4	44,4	47	42,3	42,3	42,3
	Não Concordo	6	8,0	8,0	49,3	3	8,3	8,3	52,8	9	8,1	8,1	50,5
	Sem Opção	18	24,0	24,0	73,3	11	30,6	30,6	83,3	29	26,1	26,1	76,6
	Concordo	7	9,3	9,3	82,7	3	8,3	8,3	91,7	10	9,0	9,0	85,6
	Concordo totalmente	13	17,3	17,3	100	3	8,3	8,3	100	16	14,4	14,4	100
	Total	75	100	100		36	100	100		111	100	100	

Mas se observa neste item, mediante o Gráfico 35 que, na Escola José Samuel 31 professores equivalentes a 41,3% dos inquiridos discordaram totalmente, estes constituem a maior percentagem seguidos dos 18 professores iguais a 24% que ficaram sem opção de resposta; na Escola Heróis de Kangamba 16 professores equivalentes a 44,4% tidos como os mais cotados discordaram totalmente seguidos de 11 professores atinentes a 30,6% que ficaram sem opção de resposta.

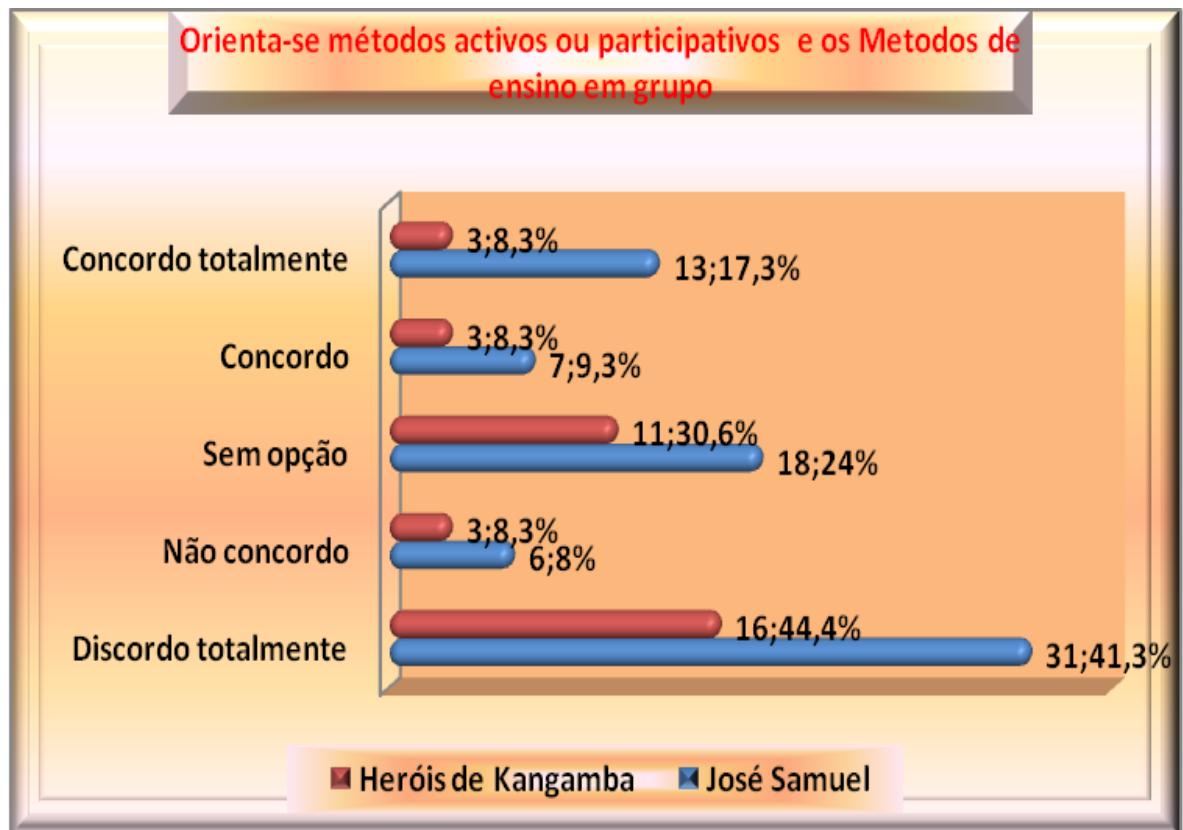


Gráfico 35. Frequências e percentagens para orientação de métodos activos e em grupo

Quanto a orientação dos métodos activos ou participativos e os métodos de ensino em grupo enquanto Estratégia de Liderança na facilitação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula mediante o Gráfico 35, infere-se um grau de discordância total e de cepticismo muito elevado para as duas escolas com a Heróis de Kangamba a sobrepôr a Escola José Samuel, independentemente da ultima ressaltar-se na escala “Concordo totalmente”.

De forma geral e do ponto de vista das metodologias de ensino orientadas enquanto Estratégias de Liderança na condução e na facilitação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, os inquiridos encaminham-nos a seguinte percepção e tendência:

1. Concordam com a orientação de métodos de ensino caracterizados pelas fontes de aquisição de conhecimentos tais como, orais, visuais e práticos;
2. Concordam com a orientação de métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva;

3. Não concordam com a orientação de métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno;
4. Não concordam com a orientação de métodos de ensino colectivo e ensino individualizado;
5. Discordam com a orientação de métodos activos ou participativos e os métodos de ensino em grupo.

6.4-ANÁLISE DE VARIÁVEIS CATEGÓRICAS PELO TESTE DE QUI-QUADRADO

Nesta secção vamos apresentar os resultados obtidos após a análise de variáveis categóricas, usando o teste de qui-quadrado. Sendo um estudo de análise comparativa entre duas escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, apresentamos os cruzamentos entre a variável “Escola onde trabalha” com as variáveis pessoais e outras dimensões e itens que compõem o questionário.

Referir que considera-se a existência de relações de dependência entre as variáveis, ou que há diferenças estatisticamente significativas quando o valor (p) é igual ou inferior a 0,05.

Em seguida são expostas as tabelas de contingência geradas, bem como as tabelas que indicam os valores dos testes de qui-quadrado.

6.4.1-Cruzamento entre a escola onde trabalha, a idade e as dimensões de concordância do questionário.

a) Conceitualização das estratégias de liderança.

Nesta subsecção apresentam-se os cruzamentos entre as variáveis que produziram um valor (p) menor que 0,05 e, portanto, têm uma dependência de relacionamento.

Importa destacar que não foram obtidas diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis escola onde trabalha, idade e as variáveis das dimensões E.1 relativas as influencias entre o líder e os professores, perseguindo mudanças e propósitos mútuos num ambiente escolar, E.3 relativas a forma de comandar o trabalho de adaptação, visando gerir conflitos entre professores e E.4 relativas ao processo de influenciar o comportamento e a mentalidade dos professores com propósitos de atingir os designios da educação, referentes a conceptualização das estrategias de liderança na escola.

Para a conceptualização das estrategias de liderança na escola, foram obtidas determinadas diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis escola onde trabalha, idade e as variáveis das dimensões E.2 relativas ao processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos –

pedagógicos e E.5 relativas a um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos professores as quais apresentamos descritivamente em seguida na Tabela 56 :

Tabela 56

Testes de chi-quadrado sobre o cruzamento das variáveis escola onde trabalha, idade e o processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos – pedagógicos

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	9,558 ^a	4	,049
Razão de probabilidade	10,165	4	,038
Associação Linear por Linear	,374	1	,541
N de Casos Válidos	111		

Nas tabelas de contingências 57 e 58 podem observar-se como a maior parte da amostra se reparte entre todos os graus, mas importa destacar que nos graus concordo e concordo totalmente os docentes com idades entre 30 a 36 anos apresentam-se com percentagem mais estimandas (53,1% e 37,5%) e seguem-se os professores com mais de 40 anos, representados dentro destes graus por 52,8% e 30,6%, numa perspectiva total de graus concordo e concordo totalmente iguais a 47,7% e 34,2% respectivamente.

Ainda por referir que, na Tabela 57 os graus de concordância, dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel suplantam-se manifestando mais vezes o grau concordo totalmente que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba, enquanto que, na Tabela 58, as grandeza de conformidade, dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel excedem mostrando mais vezes o grau concordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 57

Tabulação cruzada entre a escola onde trabalha, a idade e O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos

Idade			O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.					Total
			Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente	
De 18 a 23 anos	Escola onde trabalha	Expected Count		1,6		3,1	2,3	7,0
		% dentro de Escola onde trabalha		28,6%		28,6%	42,9%	100,0%
		% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.		100,0% _a		50,0% _a	100,0% _a	77,8%
	1º ciclo do ensino secundário José Samuel	% do Total		22,2%		22,2%	33,3%	77,8%
		Expected Count		,4		,9	,7	2,0
		% dentro de Escola onde trabalha		0,0%		100,0%	0,0%	100,0%
	1º ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.		0,0% _a		50,0% _a	0,0% _a	22,2%
		% do Total		0,0%		22,2%	0,0%	22,2%
		Expected Count		2,0		4,0	3,0	9,0
	Total	% dentro de Escola onde trabalha		22,2%		44,4%	33,3%	100,0%
% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.			100,0%		100,0%	100,0%	100,0%	
% do Total			22,2%		44,4%	33,3%	100,0%	
De 24 a 29 anos	Escola onde trabalha	Expected Count		2,8	,9	1,8	5,5	11,0
		% dentro de Escola onde trabalha		18,2%	9,1%	18,2%	54,5%	100,0%
		% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.		66,7% _a	100,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	91,7%
	% do Total		16,7%	8,3%	16,7%	50,0%	91,7%	
	1º ciclo do ensino	Expected Count		,3	,1	,2	,5	1,0

		secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Escola onde trabalha	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
			% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	33,3% _a	0,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	8,3%
			% do Total	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%
			Expected Count	3,0	1,0	2,0	6,0	12,0
			% dentro de Escola onde trabalha	25,0%	8,3%	16,7%	50,0%	100,0%
	Total		% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			% do Total	25,0%	8,3%	16,7%	50,0%	100,0%
			Expected Count	,8	1,5	12,8	9,0	24,0
			% dentro de Escola onde trabalha	4,2%	8,3%	41,7%	45,8%	100,0%
		1º ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0% _a	100,0% _a	58,8% _a	91,7% _a	75,0%
			% do Total	3,1%	6,2%	31,2%	34,4%	75,0%
			Expected Count	,3	,5	4,3	3,0	8,0
			% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	0,0%	87,5%	12,5%	100,0%
De 30 a 35 anos		1º ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	0,0% _a	0,0% _a	41,2% _a	8,3% _a	25,0%
			% do Total	0,0%	0,0%	21,9%	3,1%	25,0%
			Expected Count	1,0	2,0	17,0	12,0	32,0
			% dentro de Escola onde trabalha	3,1%	6,2%	53,1%	37,5%	100,0%
	Total		% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			% do Total	3,1%	6,2%	53,1%	37,5%	100,0%
			Expected Count	,6	1,2	6,5	3,5	13,0
			% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	7,7%	15,4%	53,8%	100,0%
De 36 a 41 anos		1º ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	0,0% _a	50,0% _a	100,0% _a	63,6% _a	59,1%
			% do Total	0,0%	4,5%	9,1%	31,8%	59,1%
			Expected Count	,4	,8	,8	4,5	9,0

Total	Kangamba	Heróis de	% dentro de Escola onde trabalha	11,1%	11,1%	0,0%	44,4%	33,3%	100,0%
			% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0% _a	50,0% _a	0,0% _a	36,4% _a	50,0% _a	40,9%
			% do Total	4,5%	4,5%	0,0%	18,2%	13,6%	40,9%
			Expected Count	1,0	2,0	2,0	11,0	6,0	22,0
			% dentro de Escola onde trabalha	4,5%	9,1%	9,1%	50,0%	27,3%	100,0%
			% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			% do Total	4,5%	9,1%	9,1%	50,0%	27,3%	100,0%
			Expected Count	,6	1,7	1,1	10,6	6,1	20,0
			% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	15,0%	5,0%	50,0%	30,0%	100,0%
			Escola onde trabalha	Samuel	1º ciclo do ensino secundário	% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	15,0%	5,0%
% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	0,0% _a	100,0% _b				50,0% _{a, b}	52,6% _{a, b}	54,5% _{a, b}	55,6%
% do Total	0,0%	8,3%				2,8%	27,8%	16,7%	55,6%
Expected Count	,4	1,3				,9	8,4	4,9	16,0
% dentro de Escola onde trabalha	6,2%	0,0%				6,2%	56,2%	31,2%	100,0%
% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0% _a	0,0% _b				50,0% _{a, b}	47,4% _{a, b}	45,5% _{a, b}	44,4%
% do Total	2,8%	0,0%				2,8%	25,0%	13,9%	44,4%
Expected Count	1,0	3,0				2,0	19,0	11,0	36,0
% dentro de Escola onde trabalha	2,8%	8,3%				5,6%	52,8%	30,6%	100,0%
Total	Kangamba	Heróis de				% dentro de Escola onde trabalha	100,0%	100,0%	100,0%
			% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			% do Total	2,8%	8,3%	5,6%	52,8%	30,6%	100,0%
			Expected Count	1,4	7,4	4,7	35,8	25,7	75,0
			% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	12,0%	8,0%	41,3%	38,7%	100,0%
			% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	0,0% _a	81,8% _b	85,7% _b	58,5% _{a, b}	76,3% _b	67,6%
			% do Total	0,0%	8,1%	5,4%	27,9%	26,1%	67,6%

I ^o ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	Expected Count	6	3,6	2,3	17,2	12,3	36,0
	% dentro de Escola onde trabalha	5,6%	5,6%	2,8%	61,1%	25,0%	100,0%
	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0% _a	18,2% _b	14,3% _b	41,5% _{a, b}	23,7% _b	32,4%
	% do Total	1,8%	1,8%	0,9%	19,8%	8,1%	32,4%
Total	Expected Count	2,0	11,0	7,0	53,0	38,0	111,0
	% dentro de Escola onde trabalha	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%
	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%

Tabela 58

Tabulação cruzada entre as variáveis escola onde trabalha, idade e o factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos

Idade		Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos				Total		
		Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo totalmente			
De 18 a 23 anos	Expected Count		1,6		3,1	2,3	7,0	
	% dentro de Escola onde trabalha		28,6%		28,6%	42,9%	100,0%	
	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de						
	Samuel José	Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos		100,0% _a		50,0% _a	100,0% _a	77,8%
	Escola onde trabalha	% do Total		22,2%		22,2%	33,3%	77,8%
	Expected Count		,4		,9	,7	2,0	
	% dentro de Escola onde trabalha		0,0%		100,0%	0,0%	100,0%	
	Iº ciclo do ensino secundário de Kangamba	% dentro de						
	Heróis	Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos		0,0% _a		50,0% _a	0,0% _a	22,2%
		% do Total		0,0%		22,2%	0,0%	22,2%
Total	Expected Count		2,0		4,0	3,0	9,0	
	% dentro de Escola onde trabalha		22,2%		44,4%	33,3%	100,0%	
	% dentro de	Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos		100,0%		100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total		22,2%		44,4%	33,3%	100,0%	

		Expected Count	2,8	,9	1,8	5,5	11,0
		% dentro de Escola onde trabalha	18,2%	9,1%	18,2%	54,5%	100,0%
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário Samuel José	66,7% _a	100,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	91,7%
		% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos					
		% do Total	16,7%	8,3%	16,7%	50,0%	91,7%
		Expected Count	,3	,1	,2	,5	1,0
		% dentro de Escola onde trabalha	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
De 24 a 29 anos		Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	33,3% _a	0,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	8,3%
		% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos					
		% do Total	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%
		Expected Count	3,0	1,0	2,0	6,0	12,0
		% dentro de Escola onde trabalha	25,0%	8,3%	16,7%	50,0%	100,0%
	Total	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos					
		% do Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Expected Count	25,0%	8,3%	16,7%	50,0%	100,0%
		% dentro de Escola onde trabalha	4,2%	8,3%	41,7%	45,8%	100,0%
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário Samuel José	100,0% _a	100,0% _a	58,8% _a	91,7% _a	75,0%
De 30 a 35 anos		% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos					
		% do Total	3,1%	6,2%	31,2%	34,4%	75,0%
		Expected Count	,3	,5	4,3	3,0	8,0
		Iº ciclo do ensino secundário Heróis	0,0%	0,0%	87,5%	12,5%	100,0%
		% dentro de Escola onde trabalha					

	de Kangamba	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos		0,0% _a	0,0% _a	41,2% _a	8,3% _a	25,0%
		% do Total		0,0%	0,0%	21,9%	3,1%	25,0%
		Expected Count		1,0	2,0	17,0	12,0	32,0
		% dentro de Escola onde trabalha		3,1%	6,2%	53,1%	37,5%	100,0%
Total		% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total		3,1%	6,2%	53,1%	37,5%	100,0%
		Expected Count		,6	1,2	1,2	6,5	3,5
		% dentro de Escola onde trabalha		0,0%	7,7%	15,4%	53,8%	23,1%
	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos		0,0% _a	50,0% _a	100,0% _a	63,6% _a	50,0% _a
	Samuel	% do Total		0,0%	4,5%	9,1%	31,8%	13,6%
		Expected Count		,4	,8	,8	4,5	2,5
		% dentro de Escola onde trabalha		11,1%	11,1%	0,0%	44,4%	33,3%
De 36 a 41 anos	Iº ciclo do ensino secundário de Kangamba	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos		100,0% _a	50,0% _a	0,0% _a	36,4% _a	50,0% _a
		% do Total		4,5%	4,5%	0,0%	18,2%	13,6%
		Expected Count		1,0	2,0	2,0	11,0	6,0
		% dentro de Escola onde trabalha		4,5%	9,1%	9,1%	50,0%	27,3%
Total		% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		% do Total	4,5%	9,1%	9,1%	50,0%	27,3%	100,0%	
		Expected Count	,6	1,7	1,1	10,6	6,1	20,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	15,0%	5,0%	50,0%	30,0%	100,0%	
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	0,0% _a	100,0% _b	50,0% _{a, b}	52,6% _{a, b}	54,5% _{a, b}	55,6%
		% do Total	0,0%	8,3%	2,8%	27,8%	16,7%	55,6%	
		Expected Count	,4	1,3	,9	8,4	4,9	16,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	6,2%	0,0%	6,2%	56,2%	31,2%	100,0%	
Acima de 41 anos		Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0% _a	0,0% _b	50,0% _{a, b}	47,4% _{a, b}	45,5% _{a, b}	44,4%
		% do Total	2,8%	0,0%	2,8%	25,0%	13,9%	44,4%	
		Expected Count	1,0	3,0	2,0	19,0	11,0	36,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	2,8%	8,3%	5,6%	52,8%	30,6%	100,0%	
	Total	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% do Total	2,8%	8,3%	5,6%	52,8%	30,6%	100,0%	
		Expected Count	1,4	7,4	4,7	35,8	25,7	75,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	12,0%	8,0%	41,3%	38,7%	100,0%	
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	0,0% _a	81,8% _b	85,7% _b	58,5% _{a, b}	76,3% _b	67,6%
Total		% do Total	0,0%	8,1%	5,4%	27,9%	26,1%	67,6%	
		Expected Count	,6	3,6	2,3	17,2	12,3	36,0	
		Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Escola onde trabalha	5,6%	5,6%	2,8%	61,1%	25,0%	100,0%

de Kangamba	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0% _a	18,2% _b	14,3% _b	41,5% _{a, b}	23,7% _b	32,4%
	% do Total	1,8%	1,8%	0,9%	19,8%	8,1%	32,4%
	Expected Count	2,0	11,0	7,0	53,0	38,0	111,0
	% dentro de Escola onde trabalha	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%
Total	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%

b) Adopção de perspectivas de liderança.

Nesta subsecção consideram-se os cruzamentos entre as variáveis “escola onde trabalha, idade e os itens relativos a adopção de perspectivas de liderança” que produziram um valor (p) menor de 0,05, achadas certo grau de diferenças estatisticamente significativas e, portanto, têm uma dependência de relacionamento. Nesta condição aparecem os cruzamento feito com as dimensões dos itens relativos (F.1) a atribuição, distribuição de actividades, orientação instrutiva e educacional, (F.2) proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir e (F.4) a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.

Apresenta-se adiante os resultados do cruzamento das variáveis Escola onde trabalha, Idade, a atribuição, distribuição de actividades, orientação instrutiva e educacional pelo testes de chi-quadrado tal como espelha a Tabela 59:

Tabela 59

Testes de chi-quadrado entre as variáveis escola onde trabalha / Idade / A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	12,394 ^a	4	,015
Razão de probabilidade	13,154	4	,011
Associação Linear por Linear	,033	1	,856
N de Casos Válidos	111		

Quanto a atribuição, distribuição de actividades, orientação instrutiva e educacional, a Tabela 60 de contingência mostra como maior parte da amostra se distribui entre todas as grandezas, mas evidencia-se percentagens nos graus não concordo (59,1%) para as idades 36 a 40 anos, sem opção de resposta (44,4%) as idades entre 18 a 23 anos e o concordo os docentes com idades entre 30 a 35 anos e numa perspectiva total de graus não concordo e concordo iguais a 39,6% e 27% relativamente. Ressalta-se que, os graus de conformidade, dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel excedem manifestando mais vezes o grau não concordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela nº 60

Tabulação cruzada entre as variáveis escola onde trabalha, idade e a atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.

Idade		A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.					Total	
		Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente		
De 18 a 23 anos	Escola onde trabalha	Expected Count		1,6	3,1	1,6	,8	7,0
		% dentro de Escola onde trabalha		28,6%	28,6%	28,6%	14,3%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		100,0% _a	50,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	77,8%
		% do Total		22,2%	22,2%	22,2%	11,1%	77,8%
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	Expected Count		,4	,9	,4	,2	2,0
		% dentro de Escola onde trabalha		0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		0,0% _a	50,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	22,2%
		% do Total		0,0%	22,2%	0,0%	0,0%	22,2%
	Total	Expected Count		2,0	4,0	2,0	1,0	9,0
		% dentro de Escola onde trabalha		22,2%	44,4%	22,2%	11,1%	100,0%
Total	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total		22,2%	44,4%	22,2%	11,1%	100,0%	
De 24 a 29 anos	Escola onde trabalha José Samuel	Expected Count		4,6	2,8	2,8	,9	11,0
		% dentro de Escola onde trabalha		45,5%	18,2%	27,3%	9,1%	100,0%
Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		100,0% _a	66,7% _a	100,0% _a	100,0% _a	91,7%	

		% do Total	41,7%	16,7%	25,0%	8,3%	91,7%
		Expected Count	,4	,3	,3	,1	1,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de A atribuição, distribuição de					
	Heróis de Kangamba	actividades e Orientação instrutiva e educacional.	0,0% _a	33,3% _a	0,0% _a	0,0% _a	8,3%
		% do Total	0,0%	8,3%	0,0%	0,0%	8,3%
		Expected Count	5,0	3,0	3,0	1,0	12,0
		% dentro de Escola onde trabalha	41,7%	25,0%	25,0%	8,3%	100,0%
Total		% dentro de A atribuição, distribuição de					
		actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	41,7%	25,0%	25,0%	8,3%	100,0%
		Expected Count	,8	10,5	5,3	7,5	24,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	45,8%	29,2%	25,0%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de A atribuição, distribuição de					
	José Samuel	actividades e Orientação instrutiva e educacional.	0,0% _a	78,6% _{a, b}	100,0% _b	60,0% _{a, b}	75,0%
	Escola onde trabalha	% do Total	0,0%	34,4%	21,9%	18,8%	75,0%
		Expected Count	,3	3,5	1,8	2,5	8,0
		% dentro de Escola onde trabalha	12,5%	37,5%	0,0%	50,0%	100,0%
De 30 a 35 anos	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de A atribuição, distribuição de					
	Heróis de Kangamba	actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0% _a	21,4% _{a, b}	0,0% _b	40,0% _{a, b}	25,0%
		% do Total	3,1%	9,4%	0,0%	12,5%	25,0%
		Expected Count	1,0	14,0	7,0	10,0	32,0
		% dentro de Escola onde trabalha	3,1%	43,8%	21,9%	31,2%	100,0%
Total		% dentro de A atribuição, distribuição de					
		actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	3,1%	43,8%	21,9%	31,2%	100,0%
De 36 a 40 anos	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário					
		Expected Count		7,7	1,8	3,0	,6

anos	trabalha	José Samuel	% dentro de Escola onde trabalha		61,5%	23,1%	7,7%	7,7%	100,0%		
			% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		61,5% _{a, b}	100,0% _b	20,0% _a	100,0% _{a, b}	59,1%		
			% do Total		36,4%	13,6%	4,5%	4,5%	59,1%		
			Expected Count		5,3	1,2	2,0	,4	9,0		
			% dentro de Escola onde trabalha		55,6%	0,0%	44,4%	0,0%	100,0%		
			Iº ciclo do ensino secundário								
			Heróis de Kangamba	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		38,5% _{a, b}	0,0% _b	80,0% _a	0,0% _{a, b}	40,9%	
			% do Total		22,7%	0,0%	18,2%	0,0%	40,9%		
			Expected Count		13,0	3,0	5,0	1,0	22,0		
			% dentro de Escola onde trabalha		59,1%	13,6%	22,7%	4,5%	100,0%		
Acima de 40 anos	Escola onde detrabalha	Total	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
			% do Total		59,1%	13,6%	22,7%	4,5%	100,0%		
			Expected Count		1,7	5,6	6,1	5,6	1,1	20,0	
			% dentro de Escola onde trabalha		0,0%	40,0%	30,0%	25,0%	5,0%	100,0%	
			Iº ciclo do ensino secundário								
			José Samuel	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		0,0% _a	80,0% _b	54,5% _{a, b}	50,0% _{a, b}	50,0% _{a, b}	55,6%
			% do Total		0,0%	22,2%	16,7%	13,9%	2,8%	55,6%	
			Expected Count		1,3	4,4	4,9	4,4	,9	16,0	
			% dentro de Escola onde trabalha		18,8%	12,5%	31,2%	31,2%	6,2%	100,0%	
			Iº ciclo do ensino secundário								
Heróis de Kangamba	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		100,0% _a	20,0% _b	45,5% _{a, b}	50,0% _{a, b}	50,0% _{a, b}	44,4%			
% do Total		8,3%	5,6%	13,9%	13,9%	2,8%	44,4%				
Expected Count		3,0	10,0	11,0	10,0	2,0	36,0				
Total	% dentro de Escola onde trabalha		8,3%	27,8%	30,6%	27,8%	5,6%	100,0%			

		% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	8,3%	27,8%	30,6%	27,8%	5,6%	100,0%
		Expected Count	2,7	29,7	18,9	20,3	3,4	75,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	45,3%	26,7%	22,7%	5,3%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	0,0% _a	77,3% _b	71,4% _b	56,7% _b	80,0% _b	67,6%
	José Samuel	% do Total	0,0%	30,6%	18,0%	15,3%	3,6%	67,6%
	Escola onde trabalha	Expected Count	1,3	14,3	9,1	9,7	1,6	36,0
		% dentro de Escola onde trabalha	11,1%	27,8%	22,2%	36,1%	2,8%	100,0%
Total	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0% _a	22,7% _b	28,6% _b	43,3% _b	20,0% _b	32,4%
	Heróis de Kangamba	% do Total	3,6%	9,0%	7,2%	11,7%	0,9%	32,4%
		Expected Count	4,0	44,0	28,0	30,0	5,0	111,0
		% dentro de Escola onde trabalha	3,6%	39,6%	25,2%	27,0%	4,5%	100,0%
Total		% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	3,6%	39,6%	25,2%	27,0%	4,5%	100,0%

Afigura-se em seguida os resultados do cruzamento das variáveis Escola onde trabalha, Idade com o (F.2) proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir em forma de tabela pelo testes de chi-quadrado.

Tabela 61

Testes de chi-quadrado Escola onde trabalha / Idade / O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	9,955 ^a	4	,041
Razão de probabilidade	10,051	4	,040
Associação Linear por Linear	2,650	1	,104
N de Casos Válidos	111		

Quanto ao proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir a Tabela 62 de contingência apresenta como maior parte da amostra que se divide entre todas as medidas, mas sobressaem as percentagens mais referenciadas nos graus concordo (40,9%) para as idades 36 a 40 anos, discordo totalmente (34,4%) as idades entre 30 a 35 anos, discordo totalmente com 33,3% com idades entre 18 a 23 anos e numa óptica global de graus discordo totalmente e concordo iguais a 27,9% e 26,1% relativamente.

De referir que, os graus de conformidade, dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel sobrelevam-se mostrando mais vezes o grau disconcordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 62

Tabulação cruzada entre as variáveis escola onde trabalha, idade e o proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.

Idade			O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.					Total
			Discordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente	
De 18 a 23 anos	Escola onde trabalha	Expected Count	2,3	,8	,8	2,3	,8	7,0
		% dentro de Escola onde trabalha	42,9%	14,3%	14,3%	14,3%	14,3%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	33,3% _a	100,0% _a	77,8%
	I° ciclo do ensino secundário José Samuel	% do Total	33,3%	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%	77,8%
		Expected Count	,7	,2	,2	,7	,2	2,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
De 18 a 23 anos	Escola onde trabalha	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	0,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	66,7% _a	0,0% _a	22,2%
		% do Total	0,0%	0,0%	0,0%	22,2%	0,0%	22,2%
		Expected Count	3,0	1,0	1,0	3,0	1,0	9,0
Total	I° ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Escola onde trabalha	33,3%	11,1%	11,1%	33,3%	11,1%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	33,3%	11,1%	11,1%	33,3%	11,1%	100,0%
De 24 a 29 anos	Escola onde trabalha	Expected Count	3,7	,9	,9	1,8	3,7	11,0
		% dentro de Escola onde trabalha	27,3%	9,1%	9,1%	18,2%	36,4%	100,0%

De 30 a 35 anos	trabalha Samuel	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	75,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	91,7%	
		% do Total	25,0%	8,3%	8,3%	16,7%	33,3%	91,7%	
		Expected Count	,3	,1	,1	,2	,3	1,0	
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Escola onde trabalha	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	25,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	8,3%	
		% do Total	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%	
	Total	Expected Count	4,0	1,0	1,0	2,0	4,0	12,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	33,3%	8,3%	8,3%	16,7%	33,3%	100,0%	
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	De 30 a 35 anos	Escola onde trabalha Samuel	% do Total	33,3%	8,3%	8,3%	16,7%	33,3%	100,0%
			Expected Count	8,3	1,5	3,8	6,0	4,5	24,0
			% dentro de Escola onde trabalha	45,8%	4,2%	16,7%	16,7%	16,7%	100,0%
		Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0% _a	50,0% _b	80,0% _{a, b}	50,0% _b	66,7% _b	75,0%
			% do Total	34,4%	3,1%	12,5%	12,5%	12,5%	75,0%
			Expected Count	2,8	,5	1,3	2,0	1,5	8,0
Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	12,5%	12,5%	50,0%	25,0%	100,0%	
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	0,0% _a	50,0% _b	20,0% _{a, b}	50,0% _b	33,3% _b	25,0%	
		% do Total	0,0%	3,1%	3,1%	12,5%	6,2%	25,0%	
Total		Expected Count	11,0	2,0	5,0	8,0	6,0	32,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	34,4%	6,2%	15,6%	25,0%	18,8%	100,0%	

		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	34,4%	6,2%	15,6%	25,0%	18,8%	100,0%
		Expected Count	2,4	2,4	1,8	1,2	5,3	13,0
	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Escola onde trabalha	23,1%	30,8%	0,0%	0,0%	46,2%	100,0%
	Escola onde trabalha	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	75,0% _{a, b}	100,0% _b	0,0% _c	0,0% _{a, c}	66,7% _{a, b}	59,1%
		% do Total	13,6%	18,2%	0,0%	0,0%	27,3%	59,1%
		Expected Count	1,6	1,6	1,2	,8	3,7	9,0
	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Escola onde trabalha	11,1%	0,0%	33,3%	22,2%	33,3%	100,0%
De 36 a 40 anos	Escola onde trabalha	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	25,0% _{a, b}	0,0% _b	100,0% _c	100,0% _{a, c}	33,3% _{a, b}	40,9%
		% do Total	4,5%	0,0%	13,6%	9,1%	13,6%	40,9%
		Expected Count	4,0	4,0	3,0	2,0	9,0	22,0
	Total	% dentro de Escola onde trabalha	18,2%	18,2%	13,6%	9,1%	40,9%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	18,2%	18,2%	13,6%	9,1%	40,9%	100,0%
		Expected Count	5,0	2,8	2,2	5,0	5,0	20,0
	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Escola onde trabalha	30,0%	10,0%	10,0%	20,0%	30,0%	100,0%
Acima de 40 anos	Escola onde trabalha	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	66,7% _a	40,0% _a	50,0% _a	44,4% _a	66,7% _a	55,6%
		% do Total	16,7%	5,6%	5,6%	11,1%	16,7%	55,6%
	Iº ciclo do ensino secundário	Expected Count	4,0	2,2	1,8	4,0	4,0	16,0
		% dentro de Escola onde trabalha	18,8%	18,8%	12,5%	31,2%	18,8%	100,0%

Total	Kangamba	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	33,3% _a	60,0% _a	50,0% _a	55,6% _a	33,3% _a	44,4%
		% do Total	8,3%	8,3%	5,6%	13,9%	8,3%	44,4%
		Expected Count	9,0	5,0	4,0	9,0	9,0	36,0
		% dentro de Escola onde trabalha	25,0%	13,9%	11,1%	25,0%	25,0%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	25,0%	13,9%	11,1%	25,0%	25,0%	100,0%
		Expected Count	20,9	8,8	9,5	16,2	19,6	75,0
Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de Escola onde trabalha	34,7%	12,0%	10,7%	14,7%	28,0%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	83,9% _a	69,2% _{a, b}	57,1% _{a, b}	45,8% _b	72,4% _a	67,6%
		% do Total	23,4%	8,1%	7,2%	9,9%	18,9%	67,6%
		Expected Count	10,1	4,2	4,5	7,8	9,4	36,0
		% dentro de Escola onde trabalha	13,9%	11,1%	16,7%	36,1%	22,2%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	16,1% _a	30,8% _{a, b}	42,9% _{a, b}	54,2% _b	27,6% _a	32,4%
		% do Total	4,5%	3,6%	5,4%	11,7%	7,2%	32,4%
Total	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	Expected Count	31,0	13,0	14,0	24,0	29,0	111,0
		% dentro de Escola onde trabalha	27,9%	11,7%	12,6%	21,6%	26,1%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	27,9%	11,7%	12,6%	21,6%	26,1%	100,0%

Brota da análise adiante os resultados do cruzamento das variáveis Escola onde trabalha, Idade com a (F.4) capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa pelo testes de chi-quadrado tal como a Tabela n°.

Tabela 63

Testes de chi-quadrado entre Escola onde trabalha / Idade / A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	27,028 ^a	4	,000
Razão de probabilidade	27,827	4	,000
Associação Linear por Linear	11,717	1	,001
N de Casos Válidos	111		

Quanto a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa, a Tabela 64 de contingência manifesta como maior parte da amostra que se distribui entre todos os graus, mas, evidencia-se percentagens nos graus concordo (55,6%) e concordo totalmente (44,4%) para as idades de 18 a 23 anos, concordo (41,7%) e concordo totalmente (58,3%) para idades entre 24 a 29 anos, o concordo (34,4%) os docentes com idades entre 30 a 35 anos, concordo (44,4%) os professores acima dos 40 anos e num panorama total de graus concordo e concordo totalmente iguais a 36,9% e 28,8% relativamente. Quanto ao que foi referido, os graus de concordância, dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel suplantam-se manifestando mais vezes o grau concordo totalmente que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 64

Tabulação cruzada entre a escola onde trabalha, a idade com a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.

Idade			A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.					Total
			Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente	
Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário	Expected Count				3,9	3,1	7,0
		% dentro de Escola onde trabalha				71,4%	28,6%	100,0%
		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.				100,0% _a	50,0% _a	77,8%
	José Samuel	% do Total				55,6%	22,2%	77,8%
		Expected Count				1,1	,9	2,0
		% dentro de Escola onde trabalha				0,0%	100,0%	100,0%
De 18 a 23 anos	Iº ciclo do ensino secundário	Expected Count				0,0%	50,0% _a	22,2%
		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.				0,0% _a	50,0% _a	22,2%
		% do Total				0,0%	22,2%	22,2%
Total	Heróis de Kangamba	Expected Count				5,0	4,0	9,0
		% dentro de Escola onde trabalha				55,6%	44,4%	100,0%
		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.				100,0%	100,0%	100,0%
De 24 a 29 anos	Escola onde trabalha	% do Total				55,6%	44,4%	100,0%
		Expected Count				4,6	6,4	11,0
		% dentro de Escola onde trabalha				45,5%	54,5%	100,0%

De 30 a 35 anos	trabalha	Samuel	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.					100,0% _a	85,7% _a	91,7%	
			% do Total					41,7%	50,0%	91,7%	
				Expected Count				,4	,6	1,0	
				% dentro de Escola onde trabalha				0,0%	100,0%	100,0%	
		Iº ciclo do ensino secundário	Heróis de Kangamba	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.					0,0% _a	14,3% _a	8,3%
	% do Total							0,0%	8,3%	8,3%	
				Expected Count				5,0	7,0	12,0	
				% dentro de Escola onde trabalha				41,7%	58,3%	100,0%	
		Total		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.					100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total							41,7%	58,3%	100,0%	
				Expected Count	1,5	4,5	2,3	8,3	7,5	24,0	
				% dentro de Escola onde trabalha	4,2%	16,7%	8,3%	45,8%	25,0%	100,0%	
		Iº ciclo do ensino secundário	José Samuel	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.					50,0% _a	66,7% _a	66,7% _a
	% do Total							100,0% _b	60,0% _a	75,0%	
			Expected Count	,5	1,5	,8	2,8	2,5	8,0		
	Escola onde trabalha		% dentro de Escola onde trabalha					34,4%	18,8%	75,0%	
			% do Total					12,5%	25,0%	12,5%	
			Expected Count	12,5%	25,0%	12,5%	0,0%	50,0%	100,0%		
	Iº ciclo do ensino secundário	Heróis de Kangamba	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.					0,0% _b	40,0% _a	25,0%	
% do Total								50,0% _a	33,3% _a	33,3% _a	
			Expected Count	3,1%	6,2%	3,1%	0,0%	12,5%	25,0%		
	Total		% dentro de Escola onde trabalha					34,4%	31,2%	100,0%	
% do Total								6,2%	18,8%	9,4%	
			Expected Count	2,0	6,0	3,0	11,0	10,0	32,0		

		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	6,2%	18,8%	9,4%	34,4%	31,2%	100,0%
		Expected Count	1,2	3,0	3,0	2,4	3,5	13,0
	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	7,7%	30,8%	23,1%	38,5%	100,0%
	Samuel José	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	0,0% _a	20,0% _a	80,0% _{a, b}	75,0% _{a, b}	83,3% _b	59,1%
	Escola onde trabalha	% do Total	0,0%	4,5%	18,2%	13,6%	22,7%	59,1%
		Expected Count	,8	2,0	2,0	1,6	2,5	9,0
	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Escola onde trabalha	22,2%	44,4%	11,1%	11,1%	11,1%	100,0%
De 36 a 41 anos	Heróis de Kangamba	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0% _a	80,0% _a	20,0% _{a, b}	25,0% _{a, b}	16,7% _b	40,9%
		% do Total	9,1%	18,2%	4,5%	4,5%	4,5%	40,9%
		Expected Count	2,0	5,0	5,0	4,0	6,0	22,0
		% dentro de Escola onde trabalha	9,1%	22,7%	22,7%	18,2%	27,3%	100,0%
	Total	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	9,1%	22,7%	22,7%	18,2%	27,3%	100,0%
		Expected Count	1,1	5,0	2,2	8,9	2,8	20,0
	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Escola onde trabalha	10,0%	0,0%	10,0%	65,0%	15,0%	100,0%
Acima de 40 anos	Escola onde trabalha Samuel José	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0% _a	0,0% _b	50,0% _a	81,2% _a	60,0% _a	55,6%
		% do Total	5,6%	0,0%	5,6%	36,1%	8,3%	55,6%
	Iº ciclo do ensino secundário	Expected Count	,9	4,0	1,8	7,1	2,2	16,0
	Heróis de	% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	56,2%	12,5%	18,8%	12,5%	100,0%

	Kangamba	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	0,0% _a	100,0% _b	50,0% _a	18,8% _a	40,0% _a	44,4%
		% do Total	0,0%	25,0%	5,6%	8,3%	5,6%	44,4%
		Expected Count	2,0	9,0	4,0	16,0	5,0	36,0
		% dentro de Escola onde trabalha	5,6%	25,0%	11,1%	44,4%	13,9%	100,0%
Total		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	5,6%	25,0%	11,1%	44,4%	13,9%	100,0%
		Expected Count	4,1	13,5	8,1	27,7	21,6	75,0
		% dentro de Escola onde trabalha	4,0%	6,7%	10,7%	49,3%	29,3%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	50,0% _{a, b}	25,0% _b	66,7% _a	90,2% _c	68,8% _a	67,6%
		% do Total	2,7%	4,5%	7,2%	33,3%	19,8%	67,6%
	Escola onde trabalha	Expected Count	1,9	6,5	3,9	13,3	10,4	36,0
		% dentro de Escola onde trabalha	8,3%	41,7%	11,1%	11,1%	27,8%	100,0%
Total	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	50,0% _{a, b}	75,0% _b	33,3% _a	9,8% _c	31,2% _a	32,4%
		% do Total	2,7%	13,5%	3,6%	3,6%	9,0%	32,4%
		Expected Count	6,0	20,0	12,0	41,0	32,0	111,0
		% dentro de Escola onde trabalha	5,4%	18,0%	10,8%	36,9%	28,8%	100,0%
Total		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	5,4%	18,0%	10,8%	36,9%	28,8%	100,0%

6.4.1.3-O sistema organizacional e funcional

A respeito do cruzamento entre as variáveis “escola onde trabalha”, “a idade” e o “sistema organizacional e funcional” existem diferenças estatisticamente significativas com o itm (I.2) relativa a promoção de uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular, *mas* que não obteve-se o mesmo com outros itns desta dimensão.

Tabela 65

Testes de chi-quadrado reactiva a tabulação cruzada entre a Escola onde trabalha / Idade / Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular

	Total	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	9,558 ^a	4	,049
Razão de probabilidade	10,165	4	,038
Associação Linear por Linear	,374	1	,541
N de Casos Válidos	111		

Tudo quanto podemos depreender da Tabela 66 de contingência, sobre a promoção de uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular, é por apresentar como maior parte da amostra que distribui-se entre todos os graus, mas, evidencia-se percentagens mais cotadas nos graus concordo (44,4%) e concordo totalmente (33,3%) para as idades de 18 a 23 anos, concordo totalmente (50%) para idades entre 24 a 29 anos, o concordo (53,1%) os docentes com idades entre 30 a 35 anos, concordo (50%) para idades entre 36 a 40, concordo e concordo totalmente (52,8% e 30,6%) os professores acima dos 40 anos e num panorama total de graus concordo e concordo totalmente iguais a 47,7% e 34,2% relativamente. Neste âmbito, os graus de concordância e total concordância, dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel suplantam-se manifestando mais vezes o grau concordo totalmente que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 66

Tabulação cruzada atinente a Escola onde trabalha, Idade e promoção de uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.

Idade	Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.					Total	
	Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente		
De 18 a 23 anos	Expected Count	1,6		3,1	2,3	7,0	
	% dentro de Escola onde trabalha	28,6%		28,6%	42,9%	100,0%	
	1º ciclo do ensino secundário José Samuel		100,0% _a		50,0% _a	100,0% _a	77,8%
	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.						
	% do Total	22,2%		22,2%	33,3%	77,8%	
	Expected Count	,4		,9	,7	2,0	
	% dentro de Escola onde trabalha	0,0%		100,0%	0,0%	100,0%	
	1º ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba		0,0% _a		50,0% _a	0,0% _a	22,2%
	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.						
	% do Total	0,0%		22,2%	0,0%	22,2%	
Total	Expected Count	2,0		4,0	3,0	9,0	
	% dentro de Escola onde trabalha	22,2%		44,4%	33,3%	100,0%	
	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.		100,0%		100,0%	100,0%	
	% do Total	22,2%		44,4%	33,3%	100,0%	

		Expected Count	2,8	,9	1,8	5,5	11,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	18,2%	9,1%	18,2%	54,5%	100,0%	
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário Samuel José organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	66,7% _a	100,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	91,7%	
		% do Total	16,7%	8,3%	16,7%	50,0%	91,7%	
		Expected Count	,3	,1	,2	,5	1,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
De 24 a 29 anos		Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	33,3% _a	0,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	8,3%	
		% do Total	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%	
		Expected Count	3,0	1,0	2,0	6,0	12,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	25,0%	8,3%	16,7%	50,0%	100,0%	
	Total	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% do Total	25,0%	8,3%	16,7%	50,0%	100,0%	
		Expected Count	,8	1,5	12,8	9,0	24,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	4,2%	8,3%	41,7%	45,8%	100,0%	
De 30 a 35 anos	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário Samuel José organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0% _a	100,0% _a	58,8% _a	91,7% _a	75,0%	
		% do Total	3,1%	6,2%	31,2%	34,4%	75,0%	
		Iº ciclo do ensino secundário Heróis	Expected Count	,3	,5	4,3	3,0	8,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	0,0%	87,5%	12,5%	100,0%	

	de Kangamba	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	0,0% _a	0,0% _a	41,2% _a	8,3% _a	25,0%
		% do Total	0,0%	0,0%	21,9%	3,1%	25,0%
		Expected Count	1,0	2,0	17,0	12,0	32,0
		% dentro de Escola onde trabalha	3,1%	6,2%	53,1%	37,5%	100,0%
Total		% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	3,1%	6,2%	53,1%	37,5%	100,0%
		Expected Count	0,6	1,2	6,5	3,5	13,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	7,7%	15,4%	53,8%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	0,0% _a	50,0% _a	100,0% _a	63,6% _a	50,0% _a
		% do Total	0,0%	4,5%	9,1%	31,8%	13,6%
		Expected Count	0,4	0,8	0,8	4,5	2,5
		% dentro de Escola onde trabalha	11,1%	11,1%	0,0%	44,4%	33,3%
De 36 a 40 anos	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0% _a	50,0% _a	0,0% _a	36,4% _a	50,0% _a
		% do Total	4,5%	4,5%	0,0%	18,2%	13,6%
		Expected Count	1,0	2,0	2,0	11,0	6,0
		% dentro de Escola onde trabalha	4,5%	9,1%	9,1%	50,0%	27,3%
Total		% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		% do Total	4,5%	9,1%	9,1%	50,0%	27,3%	100,0%	
		Expected Count	6	1,7	1,1	10,6	6,1	20,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	15,0%	5,0%	50,0%	30,0%	100,0%	
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	0,0% _a	100,0% _b	50,0% _{a, b}	52,6% _{a, b}	54,5% _{a, b}	55,6%
		% do Total	0,0%	8,3%	2,8%	27,8%	16,7%	55,6%	
		Expected Count	4	1,3	9	8,4	4,9	16,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	6,2%	0,0%	6,2%	56,2%	31,2%	100,0%	
Acima de 40 anos		Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0% _a	0,0% _b	50,0% _{a, b}	47,4% _{a, b}	45,5% _{a, b}	44,4%
		% do Total	2,8%	0,0%	2,8%	25,0%	13,9%	44,4%	
		Expected Count	1,0	3,0	2,0	19,0	11,0	36,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	2,8%	8,3%	5,6%	52,8%	30,6%	100,0%	
	Total	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% do Total	2,8%	8,3%	5,6%	52,8%	30,6%	100,0%	
		Expected Count	1,4	7,4	4,7	35,8	25,7	75,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	12,0%	8,0%	41,3%	38,7%	100,0%	
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	0,0% _a	81,8% _b	85,7% _b	58,5% _{a, b}	76,3% _b	67,6%
Total		% do Total	0,0%	8,1%	5,4%	27,9%	26,1%	67,6%	
		Expected Count	6	3,6	2,3	17,2	12,3	36,0	
		Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Escola onde trabalha	5,6%	5,6%	2,8%	61,1%	25,0%	100,0%

de Kangamba	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0% _a	18,2% _b	14,3% _b	41,5% _{a, b}	23,7% _b	32,4%
	% do Total	1,8%	1,8%	0,9%	19,8%	8,1%	32,4%
	Expected Count	2,0	11,0	7,0	53,0	38,0	111,0
Total	% dentro de Escola onde trabalha	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%
	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%

6.4.2- Cruzamento entre a escola onde trabalha, o género e as dimensões de concordância do questionário

6.4.2.1-Conceitualização das estratégias de liderança

Nesta subsecção apresentam-se os cruzamentos entre as variáveis que produziram um valor (p) menor de 0,05 e, portanto, têm uma dependência de relacionamento estadísticamente significativas com as dimensões escola onde trabalha, o género e a conceitualização das estratégias de liderança, citamos a (E.2) ao processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos – pedagógicos em forma de tabela pelo testes de quii-quadrado.e (E.5) como um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos; desta feita, desabrocha da análise a posterior os resultados do cruzamento das variáveis acima referenciada.

Tabela 67

Testes de chi-quadrado sobre Género / O processo de influenciar professores e outros actores / factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)		Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	9,558 ^a	4	,049	Chi-quadrado de Pearson	9,558 ^a	4	,049
Razão de probabilidade	10,165	4	,038	Razão de probabilidade	10,165	4	,038
Associação Linear por Linear	,374	1	,541	Associação Linear por Linear	,374	1	,541
N de Casos Válidos	111			N de Casos Válidos	111		

Nas Tabelas 68 e 69 de contingências pode notar-se conforme a maior porção da amostra se distribui entre todos os níveis, mas interessa distinguir que nos graus concordo e concordo totalmente os docentes do sexo masculino se apresentam com 59,3% e 27,8% de tal modo, concordo assim como concordo totalmente do sexo feminino com 36,8% e 40,4% respectivamente, numa perspectiva total de graus concordo e concordo totalmente iguais a 47,7% e 34,2% reciprocamente.Quanto a esta questão, as grandeza de concordância, dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel ultrapassam mostrando mais vezes o grau concordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 68

Tabulação cruzada entre a escola onde trabalha, o género e o processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.

Género	O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.					Total		
	Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente			
Escola onde trabalha	Expected Count		4,1	,7	21,9	10,3	37,0	
	% dentro de Escola onde trabalha		13,5%	2,7%	51,4%	32,4%	100,0%	
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	83,3% _a	100,0% _a	59,4% _a	80,0% _a	68,5%	
	% do Total		9,3%	1,9%	35,2%	22,2%	68,5%	
	Expected Count		1,9	,3	10,1	4,7	17,0	
	% dentro de Escola onde trabalha		5,9%	0,0%	76,5%	17,6%	100,0%	
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	16,7% _a	0,0% _a	40,6% _a	20,0% _a	31,5%	
	% do Total		1,9%	0,0%	24,1%	5,6%	31,5%	
	Expected Count		6,0	1,0	32,0	15,0	54,0	
	% dentro de Escola onde trabalha		11,1%	1,9%	59,3%	27,8%	100,0%	
Total	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	% do Total		11,1%	1,9%	59,3%	27,8%	100,0%	
Feminino Escola	Iº ciclo do ensino	Expected Count	1,3	3,3	4,0	14,0	15,3	38,0

	onde trabalha	secundário Samuel	José % dentro de Escola onde trabalha	0,0%	10,5%	13,2%	31,6%	44,7%	100,0%
			% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos pedagógicos.	0,0% _a	80,0% _{a, b}	83,3% _b	57,1% _{a, b}	73,9% _b	66,7%
			% do Total	0,0%	7,0%	8,8%	21,1%	29,8%	66,7%
			Expected Count	,7	1,7	2,0	7,0	7,7	19,0
			% dentro de Escola onde trabalha	10,5%	5,3%	5,3%	47,4%	31,6%	100,0%
		Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos pedagógicos.	100,0% _a	20,0% _{a, b}	16,7% _b	42,9% _{a, b}	26,1% _b	33,3%
			% do Total	3,5%	1,8%	1,8%	15,8%	10,5%	33,3%
			Expected Count	2,0	5,0	6,0	21,0	23,0	57,0
			% dentro de Escola onde trabalha	3,5%	8,8%	10,5%	36,8%	40,4%	100,0%
	Total		% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos pedagógicos.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			% do Total	3,5%	8,8%	10,5%	36,8%	40,4%	100,0%
			Expected Count	1,4	7,4	4,7	35,8	25,7	75,0
			% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	12,0%	8,0%	41,3%	38,7%	100,0%
	Total	Iº ciclo do ensino secundário Samuel onde trabalha	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos pedagógicos.	0,0% _a	81,8% _b	85,7% _b	58,5% _{a, b}	76,3% _b	67,6%
			% do Total	0,0%	8,1%	5,4%	27,9%	26,1%	67,6%
			Expected Count	,6	3,6	2,3	17,2	12,3	36,0
		Iº ciclo do ensino secundário Heróis de	% dentro de Escola onde trabalha	5,6%	5,6%	2,8%	61,1%	25,0%	100,0%

Kangamba	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos pedagogicos.	100,0% _a	18,2% _b	14,3% _b	41,5% _{a, b}	23,7% _b	32,4%
	% do Total	1,8%	1,8%	0,9%	19,8%	8,1%	32,4%
	Expected Count	2,0	11,0	7,0	53,0	38,0	111,0
	% dentro de Escola onde trabalha	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%
	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos pedagogicos.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%
Total							

Tabela 69

Tabulação cruzada sobre a Escola onde trabalha, Género e Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos

Género		Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos					Total
		Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente	
Masculino	Expected Count		4,1	,7	21,9	10,3	37,0
	% dentro de Escola onde trabalha		13,5%	2,7%	51,4%	32,4%	100,0%
	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos						
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel		83,3% _a	100,0% _a	59,4% _a	80,0% _a	68,5%
	% do Total		9,3%	1,9%	35,2%	22,2%	68,5%
	Expected Count		1,9	,3	10,1	4,7	17,0
	% dentro de Escola onde trabalha		5,9%	0,0%	76,5%	17,6%	100,0%
	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos						
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba		16,7% _a	0,0% _a	40,6% _a	20,0% _a	31,5%
	% do Total		1,9%	0,0%	24,1%	5,6%	31,5%
Total	Expected Count		6,0	1,0	32,0	15,0	54,0
	% dentro de Escola onde trabalha		11,1%	1,9%	59,3%	27,8%	100,0%

		% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% do Total	11,1%	1,9%	59,3%	27,8%	100,0%	
		Expected Count	1,3	3,3	4,0	14,0	15,3	38,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	10,5%	13,2%	31,6%	44,7%	100,0%
		% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	0,0%	80,0%	83,3%	57,1%	73,9%	66,7%
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% do Total	0,0%	7,0%	8,8%	21,1%	29,8%	66,7%
		Expected Count	0,7	1,7	2,0	7,0	7,7	19,0
	Escola onde trabalha	% dentro de Escola onde trabalha	10,5%	5,3%	5,3%	47,4%	31,6%	100,0%
		% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0%	20,0%	16,7%	42,9%	26,1%	33,3%
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% do Total	3,5%	1,8%	1,8%	15,8%	10,5%	33,3%
		Expected Count	2,0	5,0	6,0	21,0	23,0	57,0
		% dentro de Escola onde trabalha	3,5%	8,8%	10,5%	36,8%	40,4%	100,0%
	Total							

		% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	3,5%	8,8%	10,5%	36,8%	40,4%	100,0%
		Expected Count	1,4	7,4	4,7	35,8	25,7	75,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	12,0%	8,0%	41,3%	38,7%	100,0%
		% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	0,0%	81,8%	85,7%	58,5%	76,3%	67,6%
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% do Total	0,0%	8,1%	5,4%	27,9%	26,1%	67,6%
		Expected Count	0,6	3,6	2,3	17,2	12,3	36,0
		% dentro de Escola onde trabalha	5,6%	5,6%	2,8%	61,1%	25,0%	100,0%
		% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0%	18,2%	14,3%	41,5%	23,7%	32,4%
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% do Total	1,8%	1,8%	0,9%	19,8%	8,1%	32,4%
		Expected Count	2,0	11,0	7,0	53,0	38,0	111,0
		% dentro de Escola onde trabalha	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%
Total								

% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% do Total	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%

6.4.2.2- Adopção das perspectivas de liderança

A respeito do cruzamento entre as variáveis “escola onde trabalha”, “a idade” e a adopção das perspectivas de liderança” existem diferenças estatisticamente significativas com o itm (F.1) relativo a atribuição, distribuição de actividades e orientação instrutiva e educacional, (F.2) proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir e (F.4) a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.

Depreende-se da análise subsequente os resultados do cruzamento das variáveis Escola onde trabalha, género, com a atribuição, distribuição de actividades e orientação instrutiva e educacional, os quais revelamos:

<i>Tabela 70</i>			
<i>Testes de chi-quadrado reactiva a tabulação cruzada entre Escola onde trabalha / Género / A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.</i>			
	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	12,394 ^a	4	,015
Razão de probabilidade	13,154	4	,011
Associação Linear por Linear	,033	1	,856
N de Casos Válidos	111		

Na Tabela 71 de contingência sequente podemos deduzir conforme a maior fracção da amostra se dispõe entre todos os níveis, mas interessa assinalar que nos graus não concordo e sem opção de resposta os professores do sexo masculino com 40,7% e 25,9% de tal modo, não concordo assim como sem opção de resposta do sexo feminino com 38,6% e 28,1%, numa perspectiva total de graus não concordo e sem opção de resposta iguais a 39,6% e 27% respectivamente. Neste âmbito, as grandezas de não concordância, dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel suplantam-se revelando mais vezes o grau não concordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 71

Tabulação cruzada entre a Escola onde trabalha, Género A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.

Género			A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.					Total
			Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente	
Masculino	Escola onde trabalha	Expected Count	1,4	15,1	8,9	9,6	2,1	37,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	43,2%	29,7%	21,6%	5,4%	100,0%
	I ^o ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	0,0% _a	72,7% _b	84,6% _b	57,1% _{a, b}	66,7% _{a, b}	68,5%
		% do Total	0,0%	29,6%	20,4%	14,8%	3,7%	68,5%
	Escola onde trabalha	Expected Count	,6	6,9	4,1	4,4	,9	17,0
		% dentro de Escola onde trabalha	11,8%	35,3%	11,8%	35,3%	5,9%	100,0%
	I ^o ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0% _a	27,3% _b	15,4% _b	42,9% _{a, b}	33,3% _{a, b}	31,5%
		% do Total	3,7%	11,1%	3,7%	11,1%	1,9%	31,5%
	Total	Expected Count	2,0	22,0	13,0	14,0	3,0	54,0
		% dentro de Escola onde trabalha	3,7%	40,7%	24,1%	25,9%	5,6%	100,0%
% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	3,7%	40,7%	24,1%	25,9%	5,6%	100,0%	
Feminino	Escola onde trabalha	Expected Count	1,3	14,7	10,0	10,7	1,3	38,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	47,4%	23,7%	23,7%	5,3%	100,0%
	I ^o ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	0,0% _a	81,8% _b	60,0% _{a, b}	56,2% _{a, b}	100,0% _b	66,7%
		% do Total	0,0%	31,6%	15,8%	15,8%	3,5%	66,7%
	I ^o ciclo do ensino secundário Heróis de	Expected Count	,7	7,3	5,0	5,3	,7	19,0
% dentro de Escola onde trabalha		10,5%	21,1%	31,6%	36,8%	0,0%	100,0%	

	Kangamba	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0% _a	18,2% _b	40,0% _{a, b}	43,8% _{a, b}	0,0% _b	33,3%
		% do Total	3,5%	7,0%	10,5%	12,3%	0,0%	33,3%
		Expected Count	2,0	22,0	15,0	16,0	2,0	57,0
		% dentro de Escola onde trabalha	3,5%	38,6%	26,3%	28,1%	3,5%	100,0%
Total		% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	3,5%	38,6%	26,3%	28,1%	3,5%	100,0%
		Expected Count	2,7	29,7	18,9	20,3	3,4	75,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	45,3%	26,7%	22,7%	5,3%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	0,0% _a	77,3% _b	71,4% _b	56,7% _b	80,0% _b	67,6%
		% do Total	0,0%	30,6%	18,0%	15,3%	3,6%	67,6%
		Expected Count	1,3	14,3	9,1	9,7	1,6	36,0
		% dentro de Escola onde trabalha	11,1%	27,8%	22,2%	36,1%	2,8%	100,0%
Total	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0% _a	22,7% _b	28,6% _b	43,3% _b	20,0% _b	32,4%
		% do Total	3,6%	9,0%	7,2%	11,7%	0,9%	32,4%
		Expected Count	4,0	44,0	28,0	30,0	5,0	111,0
		% dentro de Escola onde trabalha	3,6%	39,6%	25,2%	27,0%	4,5%	100,0%
Total		% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	3,6%	39,6%	25,2%	27,0%	4,5%	100,0%

infere-se da análise consequente os resultados do cruzamento das variáveis Escola onde trabalha, género, com a (F.2) relativa ao proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir, os quais revelamos:

Tabela 72

Testes de chi-quadrado relectivo a tabulação cruzada entre a Escola onde trabalha, o género e o proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	9,955 ^a	4	,041
Razão de probabilidade	10,051	4	,040
Associação Linear por Linear	2,650	1	,104
N de Casos Válidos	111		

Na Tabela 73 de contingência consequente, aparamos perceber mediante a maior fracção da amostra que se dispõe entre todos os níveis, mas interessa assinalar que nos graus discordo totalmente e concordo totalmente os professores do sexo masculino com 27,8% e 25,9% de tal modo, discordo totalmente, concordo assim como concordo totalmente docentes do sexo feminino com 28,1%, 26,3% e 26,3%, numa perspectiva total de graus discordo totalmente e concordo totalmente iguais a 27,9% e 26,1% respectivamente. Deste modo, a medida de discordância dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel suplantam-se manifestando mais vezes o grau disconcordo totalmente que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 73

Tabulação cruzada atinente a Escola onde trabalha, Género e o proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.

Género			O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.					Total	
			Discordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente		
Masculino	Escola onde trabalha	Expected Count	10,3	5,5	5,5	6,2	9,6	37,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	32,4%	16,2%	16,2%	10,8%	24,3%	100,0%	
		I ^o ciclo do ensino secundário José	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	80,0% _a	75,0% _a	75,0% _a	44,4% _a	64,3% _a	68,5%
		Samuel	% do Total	22,2%	11,1%	11,1%	7,4%	16,7%	68,5%
		Expected Count	4,7	2,5	2,5	2,8	4,4	17,0	
	Total	I ^o ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Escola onde trabalha	17,6%	11,8%	11,8%	29,4%	29,4%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	20,0% _a	25,0% _a	25,0% _a	55,6% _a	35,7% _a	31,5%	
		% do Total	5,6%	3,7%	3,7%	9,3%	9,3%	31,5%	
		Expected Count	15,0	8,0	8,0	9,0	14,0	54,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	27,8%	14,8%	14,8%	16,7%	25,9%	100,0%	
Feminino	Escola onde trabalha	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% do Total	27,8%	14,8%	14,8%	16,7%	25,9%	100,0%	
		Expected Count	10,7	3,3	4,0	10,0	10,0	38,0	
		I ^o ciclo do ensino secundário José	% dentro de Escola onde trabalha	36,8%	7,9%	5,3%	18,4%	31,6%	100,0%
		Samuel	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	87,5% _a	60,0% _{a, b, c}	33,3% _c	46,7% _{b, c}	80,0% _{a, b}	66,7%
Total	% do Total	24,6%	5,3%	3,5%	12,3%	21,1%	66,7%		
	Expected Count	5,3	1,7	2,0	5,0	5,0	19,0		

Total	secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Escola onde trabalha	10,5%	10,5%	21,1%	42,1%	15,8%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	12,5% _a	40,0% _{a, b, c}	66,7% _c	53,3% _{b, c}	20,0% _{a, b}	33,3%
		% do Total	3,5%	3,5%	7,0%	14,0%	5,3%	33,3%
		Expected Count	16,0	5,0	6,0	15,0	15,0	57,0
		% dentro de Escola onde trabalha	28,1%	8,8%	10,5%	26,3%	26,3%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de Escola onde trabalha	34,7%	12,0%	10,7%	14,7%	28,0%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	83,9% _a	69,2% _{a, b}	57,1% _{a, b}	45,8% _b	72,4% _a	67,6%
		% do Total	23,4%	8,1%	7,2%	9,9%	18,9%	67,6%
		Expected Count	10,1	4,2	4,5	7,8	9,4	36,0
		% dentro de Escola onde trabalha	13,9%	11,1%	16,7%	36,1%	22,2%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	16,1% _a	30,8% _{a, b}	42,9% _{a, b}	54,2% _b	27,6% _a	32,4%
Total	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Escola onde trabalha	13,9%	11,1%	16,7%	36,1%	22,2%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	16,1% _a	30,8% _{a, b}	42,9% _{a, b}	54,2% _b	27,6% _a	32,4%
		% do Total	4,5%	3,6%	5,4%	11,7%	7,2%	32,4%
		Expected Count	31,0	13,0	14,0	24,0	29,0	111,0
		% dentro de Escola onde trabalha	27,9%	11,7%	12,6%	21,6%	26,1%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total		% do Total	27,9%	11,7%	12,6%	21,6%	26,1%	100,0%

Deduzem-se da análise a posterior os resultados do cruzamento das variáveis Escola onde trabalha, género, com a (F.4) a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa, os quais apresentamos:

Tabela 74

Testes de chi-quadrado relativo a escola onde trabalha, o Género / A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	27,028 ^a	4	,000
Razão de probabilidade	27,827	4	,000
Associação Linear por Linear	11,717	1	,001
N de Casos Válidos	111		

O que podemos perceber da maior porção da amostra tal como se dispõe entre todos os níveis na Tabela 75 de contingência, se encontra assinalado nos graus concordo e concordo totalmente os professores do sexo masculino com 38,9% e 22,2% de tal modo, concordo assim como concordo totalmente docentes do sexo feminino distribuídos em 35,1% e 35,1% numa perspectiva total de graus discordo totalmente e concordo totalmente iguais a 36,9% e 28,8% respectivamente. Nesta óptica, o padrão de concordância dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel suplantam-se manifestando mais vezes o grau concordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 75

Tabulação cruzada entre Género, Escola onde trabalha e A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.

Género		A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.					Total
		Discordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente	
Escola onde trabalha	Expected Count	4,1	6,2	4,1	14,4	8,2	37,0
	% dentro de Escola onde trabalha	8,1%	5,4%	10,8%	51,4%	24,3%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário Samuel	50,0% _{a, b}	22,2% _b	66,7% _{a, b, c}	90,5% _c	75,0% _{a, c}	68,5%
	% do Total	5,6%	3,7%	7,4%	35,2%	16,7%	68,5%
	Expected Count	1,9	2,8	1,9	6,6	3,8	17,0
	% dentro de Escola onde trabalha	17,6%	41,2%	11,8%	11,8%	17,6%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis Kangamba	50,0% _{a, b}	77,8% _b	33,3% _{a, b, c}	9,5% _c	25,0% _{a, c}	31,5%
	% do Total	5,6%	13,0%	3,7%	3,7%	5,6%	31,5%
	Expected Count	6,0	9,0	6,0	21,0	12,0	54,0
	% dentro de Escola onde trabalha	11,1%	16,7%	11,1%	38,9%	22,2%	100,0%
Total	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	11,1%	16,7%	11,1%	38,9%	22,2%	100,0%
Feminino	Escola Iº ciclo do ensino	Expected Count	7,3	4,0	13,3	13,3	38,0

	onde trabalha	secundário Samuel	José% dentro de Escola onde trabalha		7,9%	10,5%	47,4%	34,2%	100,0%
			% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.		27,3% _a	66,7% _{a, b}	90,0% _b	65,0% _b	66,7%
			% do Total		5,3%	7,0%	31,6%	22,8%	66,7%
			Expected Count		3,7	2,0	6,7	6,7	19,0
			% dentro de Escola onde trabalha		42,1%	10,5%	10,5%	36,8%	100,0%
		Iº ciclo do ensino secundário Heróis e Kangamba	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.		72,7% _a	33,3% _{a, b}	10,0% _b	35,0% _b	33,3%
			% do Total		14,0%	3,5%	3,5%	12,3%	33,3%
			Expected Count		11,0	6,0	20,0	20,0	57,0
			% dentro de Escola onde trabalha		19,3%	10,5%	35,1%	35,1%	100,0%
	Total		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			% do Total		19,3%	10,5%	35,1%	35,1%	100,0%
			Expected Count	4,1	13,5	8,1	27,7	21,6	75,0
			% dentro de Escola onde trabalha	4,0%	6,7%	10,7%	49,3%	29,3%	100,0%
		Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	50,0% _{a, b}	25,0% _b	66,7% _a	90,2% _c	68,8% _a	67,6%
			% do Total	2,7%	4,5%	7,2%	33,3%	19,8%	67,6%
			Expected Count	1,9	6,5	3,9	13,3	10,4	36,0
	Total	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de	% dentro de Escola onde trabalha	8,3%	41,7%	11,1%	11,1%	27,8%	100,0%

Total	Kangamba	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	50,0% _{a, b}	75,0% _b	33,3% _a	9,8% _c	31,2% _a	32,4%
		% do Total	2,7%	13,5%	3,6%	3,6%	9,0%	32,4%
		Expected Count	6,0	20,0	12,0	41,0	32,0	111,0
		% dentro de Escola onde trabalha	5,4%	18,0%	10,8%	36,9%	28,8%	100,0%
		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	5,4%	18,0%	10,8%	36,9%	28,8%	100,0%

6.4.2.3- O sistema organizacional e funcional

Atendendo os cruzamentos entre a escola onde trabalha, o género e sistema organizacional e funcional, não foram obtidos resultados com diferenças estatisticamente significativas nos itens (I.1) desenvolvem um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares, (I.3) estabelecem mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodológicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas, (I.4) desenham actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem e (I.5) estabelecem um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores.

Relativamente ao cruzamento entre as variáveis “escola onde trabalha”, “o género e sistema organizacional e funcional” existem diferenças estatisticamente significativas com o item (I.2) atinente a promoção de uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular, os quais apresentamos de seguida:

Tabela 76

Testes de chi-quadrado relativo a escola onde trabalha, o Género / Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	9,558 ^a	4	,049
Razão de probabilidade	10,165	4	,038
Associação Linear por Linear	,374	1	,541
N de Casos Válidos	111		

Tudo quanto podemos compreender da maior parcela da amostra tal como se dispõe entre todos os níveis na Tabela 77 de contingência subsequente, se encontra assinalado nos graus concordo e concordo totalmente os professores do sexo masculino com 59,3% e 27,8% de tal modo, concordo assim como concordo totalmente docentes do sexo

feminino com e 36,8% 40,4% numa óptica total de graus concordo e concordo totalmente iguais a 47,7% e 34,2% respectivamente.No que tange a esta questão, a dimensão de concordância dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel superam revelando mais vezes o grau concordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 77

Tabulação cruzada atinente a Escola onde trabalha, o Género e promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.

Género	Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	Total	Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.			
			Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo
Escola onde trabalha	Expected Count	37,0	4,1	,7	21,9	10,3
	% dentro de Escola onde trabalha	100,0%	13,5%	2,7%	51,4%	32,4%
	1º ciclo do ensino secundário José Samuel	68,5%	83,3% _a	100,0% _a	59,4% _a	80,0% _a
	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	68,5%	9,3%	1,9%	35,2%	22,2%
	% do Total	68,5%	9,3%	1,9%	35,2%	22,2%
	Expected Count	17,0	1,9	,3	10,1	4,7
Masculino	% dentro de Escola onde trabalha	100,0%	5,9%	0,0%	76,5%	17,6%
	1º ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	31,5%	16,7% _a	0,0% _a	40,6% _a	20,0% _a
	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	31,5%	1,9%	0,0%	24,1%	5,6%
	% do Total	31,5%	1,9%	0,0%	24,1%	5,6%
	Expected Count	54,0	6,0	1,0	32,0	15,0
	% dentro de Escola onde trabalha	100,0%	11,1%	1,9%	59,3%	27,8%
Total	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	100,0%	11,1%	1,9%	59,3%	27,8%

		Expected Count	1,3	3,3	4,0	14,0	15,3	38,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	10,5%	13,2%	31,6%	44,7%	100,0%
	Escola onde trabalha	1º ciclo do ensino secundário José Samuel	0,0% _a	80,0% _{a, b}	83,3% _b	57,1% _{a, b}	73,9% _b	66,7%
		Heróis organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.						
		% do Total	0,0%	7,0%	8,8%	21,1%	29,8%	66,7%
		Expected Count	,7	1,7	2,0	7,0	7,7	19,0
		% dentro de Escola onde trabalha	10,5%	5,3%	5,3%	47,4%	31,6%	100,0%
Feminino		1º ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	100,0% _a	20,0% _{a, b}	16,7% _b	42,9% _{a, b}	26,1% _b	33,3%
		Heróis organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.						
		% do Total	3,5%	1,8%	1,8%	15,8%	10,5%	33,3%
		Expected Count	2,0	5,0	6,0	21,0	23,0	57,0
		% dentro de Escola onde trabalha	3,5%	8,8%	10,5%	36,8%	40,4%	100,0%
	Total	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	3,5%	8,8%	10,5%	36,8%	40,4%	100,0%
		Expected Count	1,4	7,4	4,7	35,8	25,7	75,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	12,0%	8,0%	41,3%	38,7%	100,0%
	Escola onde trabalha	1º ciclo do ensino secundário José Samuel	0,0% _a	81,8% _b	85,7% _b	58,5% _{a, b}	76,3% _b	67,6%
Total		Heróis organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.						
		% do Total	0,0%	8,1%	5,4%	27,9%	26,1%	67,6%
		Expected Count	,6	3,6	2,3	17,2	12,3	36,0
	1º ciclo do ensino secundário Heróis	% dentro de Escola onde trabalha	5,6%	5,6%	2,8%	61,1%	25,0%	100,0%

de Kangamba	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0% _a	18,2% _b	14,3% _b	41,5% _{a, b}	23,7% _b	32,4%
	% do Total	1,8%	1,8%	0,9%	19,8%	8,1%	32,4%
	Expected Count	2,0	11,0	7,0	53,0	38,0	111,0
Total	% dentro de Escola onde trabalha	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%
	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%

6.4.3-Cruzamento entre a escola onde trabalha, as habilitações académicas/profissionais e as dimensões de concordância do questionário

6.4.3.1-Conceitualização das estratégias de liderança

Atendendo os cruzamentos das variáveis entre a escola onde trabalha, as habilitações académicas/profissionais e a conceitualização das estratégias de liderança, não foram achados resultados com diferenças estatisticamente significativas nos itens (E.1) relativas as influências entre o líder e os professores, perseguindo mudanças e propósitos mútuos num ambiente escolar, (E.3) a forma de comandar o trabalho de adaptação, visando gerir conflitos entre professores e (E.4) como processo de influenciar o comportamento e a mentalidade dos professores com propósitos de atingir os designios da educação.

Comparativamente ao cruzamento entre as variáveis “escola onde trabalha”, “as habilitações académicas/profissionais” existem diferenças estatisticamente significativas com os itens (E.2) sobre o processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos – pedagógicos e (E.5) como um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos professores, onde deduzem-se da análise a posterior os resultados os quais apresentamos de seguida:

Tabela 78

Testes de chi-quadrado Escola onde trabalha / Habilitações Académicas e profissionais em educação / O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos – pedagógicos

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	9,558 ^a	4	,049
Razão de probabilidade	10,165	4	,038
Associação Linear por Linear	,374	1	,541
N de Casos Válidos	111		

Da maior parte da amostra tal como se colocam entre todos os níveis na Tabela 79 de contingência, podemos compreender que, se encontra assinalado nos graus concordo e concordo totalmente os professores com nível académico técnico médio 53,3% e 36,7%

de tal modo, concordo assim como concordo totalmente docentes bachareis com e 41% e 38,5% concordo e concordo totalmente os professores licenciados com 48,5% e 33,3% e concordo os professores com nível mestre estimado a 62,5%, num panorama de graus concordo e concordo totalmente iguais a 47,7% e 34,2% respectivamente.

Quanto a esta questão, a grandeza de concordância dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel dominam mostrando mais vezes o grau concordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela79

Tabulação cruzada relativa a Escola onde trabalha, Habilitações Académicas e profissionais em educação e o processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos – pedagógicos / Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos

Habilitações Académicas e profissionais em educação			O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos – pedagógicos / Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos					Total
			Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente	
Técnico Médio	Escola onde trabalha	Expected Count		1,3	,7	10,7	7,3	20,0
		% dentro de Escola onde trabalha		10,0%	0,0%	45,0%	45,0%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos – pedagógicos.		100,0% _a	0,0% _a	56,2% _a	81,8% _a	66,7%
		% do Total		6,7%	0,0%	30,0%	30,0%	66,7%
	Escola onde trabalha	Expected Count		,7	,3	5,3	3,7	10,0
		% dentro de Escola onde trabalha		0,0%	10,0%	70,0%	20,0%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos – pedagógicos.		0,0% _a	100,0% _a	43,8% _a	18,2% _a	33,3%
		% do Total		0,0%	3,3%	23,3%	6,7%	33,3%
	Total	Expected Count		2,0	1,0	16,0	11,0	30,0
		% dentro de Escola onde trabalha		6,7%	3,3%	53,3%	36,7%	100,0%

		% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% do Total	6,7%	3,3%	53,3%	36,7%	100,0%	
		Expected Count	1,1	1,1	2,2	8,6	8,1	21,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	4,8%	19,0%	28,6%	47,6%	100,0%
Bacharel	Escola onde trabalha	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	0,0% _a	50,0% _{a, b}	100,0% _b	37,5% _a	66,7% _{a, b}	53,8%
		% do Total	0,0%	2,6%	10,3%	15,4%	25,6%	53,8%
		Expected Count	,9	,9	1,8	7,4	6,9	18,0
		% dentro de Escola onde trabalha	11,1%	5,6%	0,0%	55,6%	27,8%	100,0%
		% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0% _a	50,0% _{a, b}	0,0% _b	62,5% _a	33,3% _{a, b}	46,2%
		% do Total	5,1%	2,6%	0,0%	25,6%	12,8%	46,2%
		Expected Count	2,0	2,0	4,0	16,0	15,0	39,0
		% dentro de Escola onde trabalha	5,1%	5,1%	10,3%	41,0%	38,5%	100,0%
	Total	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	5,1%	5,1%	10,3%	41,0%	38,5%	100,0%
Licenciado	Escola onde trabalha	Expected Count		5,1		13,6	9,3	28,0
		% dentro de Escola onde trabalha		17,9%		46,4%	35,7%	100,0%

Mestrado	trabalha Samuel	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	83,3% _a		81,2% _a	90,9% _a	84,8%
		% do Total	15,2%		39,4%	30,3%	84,8%
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	Expected Count	,9		2,4	1,7	5,0
		% dentro de Escola onde trabalha	20,0%		60,0%	20,0%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	16,7% _a		18,8% _a	9,1% _a	15,2%
		% do Total	3,0%		9,1%	3,0%	15,2%
	Total	Expected Count	6,0		16,0	11,0	33,0
		% dentro de Escola onde trabalha	18,2%		48,5%	33,3%	100,0%
	Total	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0%		100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	18,2%		48,5%	33,3%	100,0%
Mestrado	Escola onde trabalha Samuel	Expected Count	,6	,6	3,1	,6	5,0
		% dentro de Escola onde trabalha	20,0%	20,0%	60,0%	0,0%	100,0%
Mestrado	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0% _a	100,0% _a	60,0% _a	0,0% _a	62,5%
		% do Total	12,5%	12,5%	37,5%	0,0%	62,5%
Mestrado	Iº ciclo do ensino secundário Heróis	Expected Count	,4	,4	1,9	,4	3,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%

	de Kangamba	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.		0,0% _a	0,0% _a	40,0% _a	100,0% _a	37,5%
		% do Total		0,0%	0,0%	25,0%	12,5%	37,5%
		Expected Count		1,0	1,0	5,0	1,0	8,0
		% dentro de Escola onde trabalha		12,5%	12,5%	62,5%	12,5%	100,0%
	Total	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total		12,5%	12,5%	62,5%	12,5%	100,0%
		Expected Count			1,0			1,0
		% dentro de Escola onde trabalha			100,0%			100,0%
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel			100,0%			100,0%
		% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.			100,0%			100,0%
		% do Total			100,0%			100,0%
		Expected Count			1,0			1,0
		% dentro de Escola onde trabalha			100,0%			100,0%
	Total	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.			100,0%			100,0%
		% do Total		~	100,0%			100,0%
		Expected Count	1,4	7,4	4,7	35,8	25,7	75,0
Total	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário José	0,0%	12,0%	8,0%	41,3%	38,7%	100,0%

trabalha Samuel	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	0,0% _a	81,8% _b	85,7% _b	58,5% _{a, b}	76,3% _b	67,6%
	% do Total	0,0%	8,1%	5,4%	27,9%	26,1%	67,6%
Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	Expected Count	,6	3,6	2,3	17,2	12,3	36,0
	% dentro de Escola onde trabalha	5,6%	5,6%	2,8%	61,1%	25,0%	100,0%
	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0% _a	18,2% _b	14,3% _b	41,5% _{a, b}	23,7% _b	32,4%
	% do Total	1,8%	1,8%	0,9%	19,8%	8,1%	32,4%
Total	Expected Count	2,0	11,0	7,0	53,0	38,0	111,0
	% dentro de Escola onde trabalha	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%
	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%

6.4.3.2-Adopção de perspectivas de liderança

Atendendo os cruzamentos das variáveis entre a escola onde trabalha, as habilitações académicas/profissionais e a adopção de perspectivas de liderança, não foram achados resultados com diferenças estatisticamente significativas nos itens (F.3) relativo a liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho dos professores e (F.5) a capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho dos professores.

Relativamente ao cruzamento entre as variáveis “escola onde trabalha”, “as habilitações académicas/profissionais” existem diferenças estatisticamente significativas com os itens (F.1) atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional F.2 O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir (F.4) a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.

Quanto ao cruzamento entre as variáveis “escola onde trabalha”, “as habilitações académicas/profissionais” existem diferenças estatisticamente significativas com o item (F.1) atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional, os quais apresentamos de seguida:

Tabela 80

Testes de chi-quadrado sobre Escola onde trabalha / Habilitações académicas e profissionais em educação / A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	12,394 ^a	4	,015
Razão de probabilidade	13,154	4	,011
Associação Linear por Linear	,033	1	,856
N de Casos Válidos	111		

Olhando na fracção da amostra tal como se apresentam entre todos os graus na tabela de contingência seguinte, podemos perceber que, se encontram assinalados nos graus concordo e sem opção de resposta os professores com nível académico técnico médio 33,3% e 26,7% de tal modo, não concordo assim como concordo totalmente docentes

bachareis com e 53,3% e 26% concordo e sem opção de resposta os professores licenciados com 30,3% e 27,3% e não concordo e sem opção de resposta os professores com nível mestre estimado a 50%, e 50% num panorama de graus concordo e concordo totalmente iguais a 39,6% e 27,0% respectivamente. Nesta perspectiva, a dimensão de discordância dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel subjugam apontando mais vezes o grau Não concordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 81

Tabulação cruzada entre Escola onde trabalha, as habilitações académicas e profissionais em educação a atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.

Habilitações Académicas e profissionais em educação				A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.					Total
				Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente	
Técnico Médio	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	Expected Count	1,3	4,7	5,3	6,7	2,0	20,0
			% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	30,0%	35,0%	25,0%	10,0%	100,0%
			% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	0,0% _a	85,7% _b	87,5% _b	50,0% _{a, b}	66,7% _{a, b}	66,7%
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% do Total	0,0%	20,0%	23,3%	16,7%	6,7%	66,7%
			Expected Count	,7	2,3	2,7	3,3	1,0	10,0
			% dentro de Escola onde trabalha	20,0%	10,0%	10,0%	50,0%	10,0%	100,0%
	Total	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0% _a	14,3% _b	12,5% _b	50,0% _{a, b}	33,3% _{a, b}	33,3%
			% do Total	6,7%	3,3%	3,3%	16,7%	3,3%	33,3%
			Expected Count	2,0	7,0	8,0	10,0	3,0	30,0
	Total	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de Escola onde trabalha	6,7%	23,3%	26,7%	33,3%	10,0%	100,0%
% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% do Total			6,7%	23,3%	26,7%	33,3%	10,0%	100,0%	
Bacharel	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	Expected Count	,5	11,3	3,2	5,4	,5	21,0
			% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	61,9%	14,3%	19,0%	4,8%	100,0%
			% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	0,0% _a	61,9% _a	50,0% _a	40,0% _a	100,0% _a	53,8%
Total	Iº ciclo do ensino	% do Total	0,0%	33,3%	7,7%	10,3%	2,6%	53,8%	
		Expected Count	,5	9,7	2,8	4,6	,5	18,0	

Total	secundário Kangamba	Heróis de	% dentro de Escola onde trabalha	5,6%	44,4%	16,7%	33,3%	0,0%	100,0%
			% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0% _a	38,1% _a	50,0% _a	60,0% _a	0,0% _a	46,2%
			% do Total	2,6%	20,5%	7,7%	15,4%	0,0%	46,2%
			Expected Count	1,0	21,0	6,0	10,0	1,0	39,0
			% dentro de Escola onde trabalha	2,6%	53,8%	15,4%	25,6%	2,6%	100,0%
			% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			% do Total	2,6%	53,8%	15,4%	25,6%	2,6%	100,0%
			Expected Count	,8	10,2	7,6	8,5	,8	28,0
			% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	42,9%	25,0%	28,6%	3,6%	100,0%
			Licenciado	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	42,9%	25,0%
% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	0,0% _a	100,0% _b				77,8% _{a, b}	80,0% _{a, b}	100,0% _{a, b}	84,8%
% do Total	0,0%	36,4%				21,2%	24,2%	3,0%	84,8%
Expected Count	,2	1,8				1,4	1,5	,2	5,0
% dentro de Escola onde trabalha	20,0%	0,0%				40,0%	40,0%	0,0%	100,0%
% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0% _a	0,0% _b				22,2% _{a, b}	20,0% _{a, b}	0,0% _{a, b}	15,2%
% do Total	3,0%	0,0%				6,1%	6,1%	0,0%	15,2%
Expected Count	1,0	12,0				9,0	10,0	1,0	33,0
% dentro de Escola onde trabalha	3,0%	36,4%				27,3%	30,3%	3,0%	100,0%
% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%				100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% do Total	3,0%	36,4%	27,3%	30,3%	3,0%	100,0%			
Expected Count		2,5	2,5			5,0			
Mestrado	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de Escola onde trabalha		60,0%	40,0%			100,0%
			% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		75,0% _a	50,0% _a			62,5%
			% do Total		37,5%	25,0%			62,5%
			Expected Count		1,5	1,5			3,0

Doutorado	Total	secundário Heróis de	% dentro de Escola onde trabalha	33,3%	66,7%			100,0%	
		Kangamba	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	25,0% _a	50,0% _a			37,5%	
			% do Total	12,5%	25,0%			37,5%	
			Expected Count	4,0	4,0			8,0	
			% dentro de Escola onde trabalha	50,0%	50,0%			100,0%	
			% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%			100,0%	
			% do Total	50,0%	50,0%			100,0%	
			Expected Count		1,0			1,0	
			% dentro de Escola onde trabalha		100,0%			100,0%	
		Escola onde trabalha	1º ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		100,0%			100,0%
			% do Total		100,0%			100,0%	
			Expected Count		1,0			1,0	
			% dentro de Escola onde trabalha		100,0%			100,0%	
	Total		% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		100,0%			100,0%	
			% do Total		100,0%			100,0%	
			Expected Count	2,7	29,7	18,9	20,3	3,4	75,0
			% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	45,3%	26,7%	22,7%	5,3%	100,0%
Total	Escola onde trabalha	1º ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	0,0% _a	77,3% _b	71,4% _b	56,7% _b	80,0% _b	67,6%
			% do Total	0,0%	30,6%	18,0%	15,3%	3,6%	67,6%
			Expected Count	1,3	14,3	9,1	9,7	1,6	36,0
			% dentro de Escola onde trabalha	11,1%	27,8%	22,2%	36,1%	2,8%	100,0%
		1º ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0% _a	22,7% _b	28,6% _b	43,3% _b	20,0% _b	32,4%
			% do Total	3,6%	9,0%	7,2%	11,7%	0,9%	32,4%

Total	Expected Count	4,0	44,0	28,0	30,0	5,0	111,0
	% dentro de Escola onde trabalha	3,6%	39,6%	25,2%	27,0%	4,5%	100,0%
	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	3,6%	39,6%	25,2%	27,0%	4,5%	100,0%

No que tange ao cruzamento entre as variáveis “escola onde trabalha”, “as habilitações académicas/profissionais” existem diferenças estatisticamente significativas com o item relativo ao proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir, tal como apresentamos assegurar:

Tabela 82

Testes de chi-quadrado sobre a relação entre a Escola onde trabalha / Habilitações Académicas e profissionais em educação / O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	9,955 ^a	4	,041
Razão de probabilidade	10,051	4	,040
Associação Linear por Linear	2,650	1	,104
N de Casos Válidos	111		

Observando na fracção da amostra tal como se expõem entre todos os graus na Tabela 83 de contingência, percebemos que, se encontram marcados nos graus concordo e sem opção de resposta os professores com nível académico técnico médio 30% e 20% de tal modo, concordo assim como discordo totalmente docentes bachareis com e 30,8% e 28,2% discordo totalmente e concordo totalmente os professores licenciados com 30,3% e 30,3% e discordo totalmente assim como não concordo os professores com nível mestre estimado a 50%, e 37,5% num panorama de graus concordo e concordo totalmente iguais a 27,9% e 26,1% respectivamente. Quanto a esta assunto, a grandeza de discordância dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel dominam mostrando mais vezes o grau disconcordo totalmente que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 83

Tabulação cruzada entre a Escola onde trabalha, Habilitações Académicas e profissionais em educação e o proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.

Habilitações Académicas e profissionais em educação	Escola onde trabalha							Total	
			Discordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente		
Técnico Médio	Escola onde trabalha	Expected Count	4,0	1,3	4,0	4,7	6,0	20,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	30,0%	10,0%	20,0%	15,0%	25,0%	100,0%	
		1º ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0% _a	100,0% _{a, b}	66,7% _{a, b}	42,9% _b	55,6% _{a, b}	66,7%
		% do Total	20,0%	6,7%	13,3%	10,0%	16,7%	66,7%	
		Expected Count	2,0	,7	2,0	2,3	3,0	10,0	
	Escola onde trabalha	% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	0,0%	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%	
		1º ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	0,0% _a	0,0% _{a, b}	33,3% _{a, b}	57,1% _b	44,4% _{a, b}	33,3%
		% do Total	0,0%	0,0%	6,7%	13,3%	13,3%	33,3%	
		Expected Count	6,0	2,0	6,0	7,0	9,0	30,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	20,0%	6,7%	20,0%	23,3%	30,0%	100,0%	
Total	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	% do Total	20,0%	6,7%	20,0%	23,3%	30,0%	100,0%		
	Expected Count	5,9	1,6	2,2	6,5	4,8	21,0		
Bacharel	Escola onde trabalha	1º ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de Escola onde trabalha	38,1%	9,5%	0,0%	23,8%	28,6%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	72,7% _a	66,7% _{a, b}	0,0% _b	41,7% _{a, b}	66,7% _a	53,8%	

		% do Total	20,5%	5,1%	0,0%	12,8%	15,4%	53,8%
		Expected Count	5,1	1,4	1,8	5,5	4,2	18,0
		% dentro de Escola onde trabalha	16,7%	5,6%	22,2%	38,9%	16,7%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de						
		mudanças catalisando iniciativas, inovações,	27,3% _a	33,3% _{a, b}	100,0% _b	58,3% _{a, b}	33,3% _a	46,2%
		criatividade e disponibilidade para servir.						
		% do Total	7,7%	2,6%	10,3%	17,9%	7,7%	46,2%
		Expected Count	11,0	3,0	4,0	12,0	9,0	39,0
		% dentro de Escola onde trabalha	28,2%	7,7%	10,3%	30,8%	23,1%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de						
		mudanças catalisando iniciativas, inovações,	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		criatividade e disponibilidade para servir.						
		% do Total	28,2%	7,7%	10,3%	30,8%	23,1%	100,0%
		Expected Count	8,5	4,2	3,4	3,4	8,5	28,0
		% dentro de Escola onde trabalha	32,1%	14,3%	14,3%	7,1%	32,1%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de						
		mudanças catalisando iniciativas, inovações,	90,0% _a	80,0% _a	100,0% _a	50,0% _a	90,0% _a	84,8%
		criatividade e disponibilidade para servir.						
		% do Total	27,3%	12,1%	12,1%	6,1%	27,3%	84,8%
		Expected Count	1,5	,8	,6	,6	1,5	5,0
		% dentro de Escola onde trabalha	20,0%	20,0%	0,0%	40,0%	20,0%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de						
		mudanças catalisando iniciativas, inovações,	10,0% _a	20,0% _a	0,0% _a	50,0% _a	10,0% _a	15,2%
		criatividade e disponibilidade para servir.						
		% do Total	3,0%	3,0%	0,0%	6,1%	3,0%	15,2%
		Expected Count	10,0	5,0	4,0	4,0	10,0	33,0
		% dentro de Escola onde trabalha	30,3%	15,2%	12,1%	12,1%	30,3%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de						
		mudanças catalisando iniciativas, inovações,	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		criatividade e disponibilidade para servir.						
		% do Total	30,3%	15,2%	12,1%	12,1%	30,3%	100,0%
		Expected Count	2,5	1,9		,6		5,0

trabalha Samuel	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	83,9% _a	69,2% _{a, b}	57,1% _{a, b}	45,8% _b	72,4% _a	67,6%	
		% do Total	23,4%	8,1%	7,2%	9,9%	18,9%	67,6%
		Expected Count	10,1	4,2	4,5	7,8	9,4	36,0
Iº ciclo do ensino secundário de Kangamba Heróis	% dentro de Escola onde trabalha	13,9%	11,1%	16,7%	36,1%	22,2%	100,0%	
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	16,1% _a	30,8% _{a, b}	42,9% _{a, b}	54,2% _b	27,6% _a	32,4%
		% do Total	4,5%	3,6%	5,4%	11,7%	7,2%	32,4%
Total	% dentro de Escola onde trabalha	31,0	13,0	14,0	24,0	29,0	111,0	
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	27,9%	11,7%	12,6%	21,6%	26,1%	100,0%
		% do Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		27,9%	11,7%	12,6%	21,6%	26,1%	100,0%	

Quanto ao cruzamento entre as variáveis “escola onde trabalha”, “as habilitações académicas/profissionais” existem diferenças estatisticamente significativas com o item relativo a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa os quais apresentamos a seguir:

Tabela 84

Testes de chi-quadrado relativo a Escola onde trabalha / Habilitações Académicas e profissionais em educação / A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	27,028 ^a	4	,000
Razão de probabilidade	27,827	4	,000
Associação Linear por Linear	11,717	1	,001
N de Casos Válidos	111		

Mirando a porção da amostra tal como se exibem entre todos os graus na Tabela 85 de contingência, entendemos que, se acham marcados nos graus concordo e concordo totalmente os professores com nível académico técnico médio 33,3% e 30% de tal modo, concordo assim como concordo totalmente docentes bachareis com e 28,2% e 30,8% concordo e concordo totalmente os professores licenciados com 48,5% e 30,3% e concordo assim como não concordo os professores com nível mestre estimado a 50%, e 25% num panorama total de graus concordo e concordo totalmente iguais a 36,9% e 28,8% respectivamente. Quanto a este aspecto, a dimensão de concordância dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel dominam apontando mais vezes o grau concordo totalmente que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 85

Tabulação cruzada Escola onde trabalha Habilitações Académicas e profissionais em educação A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.

Habilitações Académicas e profissionais em educação			A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.					Total	
			Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente		
Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário	Expected Count	7	3,3	3,3	6,7	6,0	20,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	5,0%	0,0%	15,0%	40,0%	40,0%	100,0%	
	Samuel José	A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0% ^a	0,0% ^b	60,0% ^a	80,0% ^a	88,9% ^a	66,7%	
		% do Total	3,3%	0,0%	10,0%	26,7%	26,7%	66,7%	
	Técnico Médio	Expected Count	3	1,7	1,7	3,3	3,0	10,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	50,0%	20,0%	20,0%	10,0%	100,0%	
	de Kangamba Heróis	A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	0,0% ^a	100,0% ^b	40,0% ^a	20,0% ^a	11,1% ^a	33,3%	
		% do Total	0,0%	16,7%	6,7%	6,7%	3,3%	33,3%	
	Total	Expected Count	1,0	5,0	5,0	10,0	9,0	30,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	3,3%	16,7%	16,7%	33,3%	30,0%	100,0%	
Total	A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	% do Total	3,3%	16,7%	16,7%	33,3%	30,0%	100,0%		
Bacharel	Escola	Iº ciclo do ensino	Expected Count	1,6	4,3	2,7	5,9	6,5	21,0

onde trabalha	secundário Samuel	José% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	9,5%	14,3%	42,9%	33,3%	100,0%	
		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	0,0% ^a	25,0% ^a	60,0% ^{a, b}	81,8% ^b	58,3% ^{a, b}	53,8%	
		% do Total	0,0%	5,1%	7,7%	23,1%	17,9%	53,8%	
		Expected Count	1,4	3,7	2,3	5,1	5,5	18,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	16,7%	33,3%	11,1%	11,1%	27,8%	100,0%	
		Iº ciclo do ensino secundário de Kangamba	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0% ^a	75,0% ^a	40,0% ^{a, b}	18,2% ^b	41,7% ^{a, b}	46,2%
		% do Total	7,7%	15,4%	5,1%	5,1%	12,8%	46,2%	
		Expected Count	3,0	8,0	5,0	11,0	12,0	39,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	7,7%	20,5%	12,8%	28,2%	30,8%	100,0%	
		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Total		% do Total	7,7%	20,5%	12,8%	28,2%	30,8%	100,0%	
		Expected Count	,8	3,4	1,7	13,6	8,5	28,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	3,6%	7,1%	7,1%	57,1%	25,0%	100,0%	
		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0% ^{a, b, c}	50,0% ^c	100,0% ^{a, b, c}	100,0% ^b	70,0% ^{a, c}	84,8%	
Licenciado onde trabalha	Escola secundário Samuel	José% dentro de Escola onde trabalha	100,0% ^{a, b, c}	50,0% ^c	100,0% ^{a, b, c}	100,0% ^b	70,0% ^{a, c}	84,8%	
		% do Total	3,0%	6,1%	6,1%	48,5%	21,2%	84,8%	
		Expected Count	,2	,6	,3	2,4	1,5	5,0	
onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário	Heróis% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	40,0%	0,0%	0,0%	60,0%	100,0%	
		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0% ^{a, b, c}	50,0% ^c	100,0% ^{a, b, c}	100,0% ^b	70,0% ^{a, c}	84,8%	

Total	de Kangamba	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	0,0%a, b, c	50,0%c	0,0%a, b, c	0,0%b	30,0%a, c	15,2%	
		% do Total	0,0%	6,1%	0,0%	0,0%	9,1%	15,2%	
		Expected Count	1,0	4,0	2,0	16,0	10,0	33,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	3,0%	12,1%	6,1%	48,5%	30,3%	100,0%	
		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% do Total	3,0%	12,1%	6,1%	48,5%	30,3%	100,0%	
		Expected Count	,6	1,3		2,5	,6	5,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	20,0%	0,0%		80,0%	0,0%	100,0%	
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário Samuel	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%a, b, c	0,0%c		100,0%b	0,0%a, c	62,5%
			% do Total	12,5%	0,0%		50,0%	0,0%	62,5%
		Expected Count	,4	,8		1,5	,4	3,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	66,7%		0,0%	33,3%	100,0%	
Mestrado		Iº ciclo do ensino secundário de Kangamba Heróis	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	0,0%a, b, c	100,0%c		0,0%b	100,0%a, c	37,5%
			% do Total	0,0%	25,0%		0,0%	12,5%	37,5%
			Expected Count	1,0	2,0		4,0	1,0	8,0
			% dentro de Escola onde trabalha	12,5%	25,0%		50,0%	12,5%	100,0%
		Total	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%		100,0%	100,0%	100,0%

		% do Total	12,5%	25,0%		50,0%	12,5%	100,0%	
		Expected Count		1,0				1,0	
		% dentro de Escola onde trabalha		100,0%				100,0%	
Doutorado	Escola onde trabalha Samuel	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%				100,0%	
			% do Total		100,0%			100,0%	
			Expected Count		1,0			1,0	
			% dentro de Escola onde trabalha		100,0%			100,0%	
	Total	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.		100,0%				100,0%	
Total	Escola onde trabalha Samuel	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	% do Total	4,1	100,0%			100,0%	
			Expected Count	4,1	13,5	8,1	27,7	21,6	75,0
			% dentro de Escola onde trabalha	4,0%	6,7%	10,7%	49,3%	29,3%	100,0%
			% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	50,0%a, b	25,0%b	66,7%a	90,2%c	68,8%a	67,6%
Total	Escola onde trabalha Samuel	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	% do Total	2,7%	4,5%	7,2%	33,3%	19,8%	67,6%
			Expected Count	1,9	6,5	3,9	13,3	10,4	36,0
			% dentro de Escola onde trabalha	8,3%	41,7%	11,1%	11,1%	27,8%	100,0%
			% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	50,0%a, b	75,0%b	33,3%a	9,8%c	31,2%a	32,4%
Total			% do Total	2,7%	13,5%	3,6%	3,6%	9,0%	32,4%
			Expected Count	6,0	20,0	12,0	41,0	32,0	111,0

% dentro de Escola onde trabalha	5,4%	18,0%	10,8%	36,9%	28,8%	100,0%
% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% do Total	5,4%	18,0%	10,8%	36,9%	28,8%	100,0%

6.4.3.3-O sistema organizacional e funcional

Observando os cruzamentos das variáveis entre a escola onde trabalha, as habilitações académicas/profissionais e o sistema organizacional e funcional, não foram achados resultados com diferenças estatisticamente significativas nos itens (I.1) Desenvolvem um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares, (I.2) Estabelecem mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodológicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas, (I.3) Estabelecem mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodológicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas, (I.4) Desenham actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem, (I.5) Estabelecem um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores.

Relativamente ao cruzamento entre as variáveis “escola onde trabalha”, “as habilitações académicas/profissionais” existem diferenças estatisticamente significativas com o item promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular, cujos dados apresentamos a seguir:

Tabela 86

Testes de chi-quadrado Escola onde trabalha / Habilitações Académicas e profissionais em educação / Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	9,558 ^a	4	,049
Razão de probabilidade	10,165	4	,038
Associação Linear por Linear	,374	1	,541
N de Casos Válidos	111		

Olhando a fracção da amostra tal como se expõem entre todos os graus na Tabela 87 de contingência, entendemos que, se acham marcados nos graus concordo e concordo totalmente os professores com nível académico técnico médio 53,3% e 36,7% de tal modo, concordo assim como concordo totalmente docentes bachareis com e 41% e

38,5% concordo e concordo totalmente os professores licenciados com 48,5% e 33,3% e concordo assim como não concordo os professores com nível mestre estimado a 62,5%, num panorama total de graus concordo e concordo totalmente iguais a 47,7% e 34,2% respectivamente. No que tange a esta questão, medida de concordância dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel apoderam-se aludindo mais vezes o grau concordo totalmente que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 87

Tabulação cruzada Escola onde trabalha Habilitações, académicas e profissionais em educação e promoção de uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.

Habilitações Académicas e profissionais em educação			Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.					Total	
			Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente		
Técnico Médio	Escola onde trabalha	Expected Count		1,3	,7	10,7	7,3	20,0	
		% dentro de Escola onde trabalha		10,0%	0,0%	45,0%	45,0%	100,0%	
		Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0% _a	0,0% _a	56,2% _a	81,8% _a	66,7%	
		% do Total	6,7%	0,0%	30,0%	30,0%	66,7%		
		Expected Count		,7	,3	5,3	3,7	10,0	
		% dentro de Escola onde trabalha		0,0%	10,0%	70,0%	20,0%	100,0%	
		Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	0,0% _a	100,0% _a	43,8% _a	18,2% _a	33,3%	
		% do Total	0,0%	3,3%	23,3%	6,7%	33,3%		
		Expected Count		2,0	1,0	16,0	11,0	30,0	
		% dentro de Escola onde trabalha		6,7%	3,3%	53,3%	36,7%	100,0%	
Total	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			
% do Total		6,7%	3,3%	53,3%	36,7%	100,0%			
Bacharel	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário José	Expected Count	1,1	1,1	2,2	8,6	8,1	21,0
% dentro de Escola onde trabalha		0,0%	4,8%	19,0%	28,6%	47,6%	100,0%		

trabalha	Samuel	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	0,0% _a	50,0% _{a, b}	100,0% _b	37,5% _a	66,7% _{a, b}	53,8%
		% do Total	0,0%	2,6%	10,3%	15,4%	25,6%	53,8%
		Expected Count	,9	,9	1,8	7,4	6,9	18,0
		% dentro de Escola onde trabalha	11,1%	5,6%	0,0%	55,6%	27,8%	100,0%
Iº ciclo do ensino secundário de Kangamba	Heróis	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0% _a	50,0% _{a, b}	0,0% _b	62,5% _a	33,3% _{a, b}	46,2%
		% do Total	5,1%	2,6%	0,0%	25,6%	12,8%	46,2%
		Expected Count	2,0	2,0	4,0	16,0	15,0	39,0
		% dentro de Escola onde trabalha	5,1%	5,1%	10,3%	41,0%	38,5%	100,0%
Total		% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	5,1%	5,1%	10,3%	41,0%	38,5%	100,0%
		Expected Count		5,1		13,6	9,3	28,0
		% dentro de Escola onde trabalha		17,9%		46,4%	35,7%	100,0%
Iº ciclo do ensino secundário de Kangamba	José Samuel	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.		83,3% _a		81,2% _a	90,9% _a	84,8%
		% do Total		15,2%		39,4%	30,3%	84,8%
Escola onde trabalha	Licenciado	Expected Count		,9		2,4	1,7	5,0
		% dentro de Escola onde trabalha		20,0%		60,0%	20,0%	100,0%
Iº ciclo do ensino secundário de Kangamba	Heróis	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.		16,7% _a		18,8% _a	9,1% _a	15,2%
		% do Total		3,0%		9,1%	3,0%	15,2%
Total		Expected Count		6,0		16,0	11,0	33,0
		% dentro de Escola onde trabalha		18,2%		48,5%	33,3%	100,0%

		% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%		100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	18,2%		48,5%	33,3%	100,0%
		Expected Count	,6	,6	3,1	,6	5,0
		% dentro de Escola onde trabalha	20,0%	20,0%	60,0%	0,0%	100,0%
		Iº ciclo do ensino secundário					
		Joseorganizational, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0% _a	100,0% _a	60,0% _a	0,0% _a	62,5%
		% do Total	12,5%	12,5%	37,5%	0,0%	62,5%
		Expected Count	,4	,4	1,9	,4	3,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
		Iº ciclo do ensino secundário					
Mestrado		Heróisorganizational, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	0,0% _a	0,0% _a	40,0% _a	100,0% _a	37,5%
		% do Total	0,0%	0,0%	25,0%	12,5%	37,5%
		Expected Count	1,0	1,0	5,0	1,0	8,0
		% dentro de Escola onde trabalha	12,5%	12,5%	62,5%	12,5%	100,0%
		% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	12,5%	12,5%	62,5%	12,5%	100,0%
		Expected Count		1,0			1,0
		% dentro de Escola onde trabalha		100,0%			100,0%
		Iº ciclo do ensino secundário					
Doutorado		Joseorganizational, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.		100,0%			100,0%
		% do Total		100,0%			100,0%
		Expected Count		1,0			1,0
		% dentro de Escola onde trabalha		100,0%			100,0%

		% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.					100,0%			100,0%
		% do Total					100,0%			100,0%
		Expected Count	1,4	7,4	4,7	35,8	25,7			75,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	12,0%	8,0%	41,3%	38,7%			100,0%
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.							
		% do Total	0,0% _a	81,8% _b	85,7% _b	58,5% _{a, b}	76,3% _b			67,6%
		Expected Count	0,6	3,6	2,3	17,2	12,3			36,0
		% dentro de Escola onde trabalha	5,6%	5,6%	2,8%	61,1%	25,0%			100,0%
	Total	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.							
		% do Total	100,0% _a	18,2% _b	14,3% _b	41,5% _{a, b}	23,7% _b			32,4%
		Expected Count	2,0	11,0	7,0	53,0	38,0			111,0
		% dentro de Escola onde trabalha	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%			100,0%
	Total	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			100,0%
		% do Total	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%			100,0%

6.4.4-Cruzamento entre a escola onde trabalha, o tempo de serviço e as dimensões de concordância do questionário

6.4.4.1- Conceitualização das estratégias de liderança

Neste segmento apresentam-se os cruzamentos entre as variáveis que produziram um valor (p) menor de 0,05 e, portanto, têm uma dependência de relacionamento estadísticamente significativas com as dimensões escola onde trabalha, o tempo de serviço e a conceitualização das estratégias de liderança, citamos a (E.2) ao processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos – pedagógicos e (E.5) como um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos; desta feita, desabrocha da análise a posterior os resultados do cruzamento das variáveis acima referenciada em forma de tabelas de contingências e pelo testes de qui-quadrado.

Tabela 88

Testes de chi-quadrado relativo a Escola onde trabalha / Tempo de Serviço como Professor / O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos – pedagógicos

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	9,558 ^a	4	,049
Razão de probabilidade	10,165	4	,038
Associação Linear por Linear	,374	1	,541
N de Casos Válidos	111		

Na Tabela 89 de contingências podem notar-se conforme a maior porção da amostra se distribui entre todos os níveis, mas interessa distinguir que nos graus concordo e concordo totalmente os docentes que têm entre 1 a 5 anos de serviço aparecem com 43,5% e 31,2% de tal modo, os docentes com 6 a 10 anos de serviço tem 43,8%, com os mesmos graus professores com 11 a 15 anos de serviço 34,8% e 52,2%, os de 16 a 20 anos de serviço 64,3% assim como os docentes que tem acima de 20 anos de serviço 52,4% e 35,7%, numa perspectiva total de graus concordo e concordo totalmente iguais a 47,7% e 34,2% respectivamente. Nesta optica, o padrão de concordância dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel apoderam-

se aludindo mais vezes o grau concordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 89

Tabulação cruzada Escola onde trabalha, Tempo de Serviço como Professor e O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos - pedagógicos.

Tempo de Serviço como Professor				O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos - pedagógicos.					Total	
				Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente		
De 1 a 5 anos	Escola onde trabalha	1º ciclo do ensino secundário	Expected Count		2,8	,9	6,6	4,7	15,0	
			% dentro de Escola onde trabalha		20,0%	6,7%	40,0%	33,3%	100,0%	
	Samuel	José	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.		100,0% _a	100,0% _a	85,7% _a	100,0% _a	93,8%	
			% do Total		18,8%	6,2%	37,5%	31,2%	93,8%	
	Heróis de Kangamba	José	Expected Count		,2	,1	,4	,3	1,0	
			% dentro de Escola onde trabalha		0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	
	Total			% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.		0,0% _a	0,0% _a	14,3% _a	0,0% _a	6,2%
				% do Total		0,0%	0,0%	6,2%	0,0%	6,2%
	Total			Expected Count		3,0	1,0	7,0	5,0	16,0
				% dentro de Escola onde trabalha		18,8%	6,2%	43,8%	31,2%	100,0%
Total			% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
			% do Total		18,8%	6,2%	43,8%	31,2%	100,0%	
De 6 a 10 anos	Escola onde trabalha	1º ciclo do ensino secundário	Expected Count		3,0	,8	5,3	3,0	12,0	
			% dentro de Escola onde trabalha		25,0%	8,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
Samuel	José	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.		75,0% _a	100,0% _a	57,1% _a	100,0% _a	75,0%		

		% do Total		18,8%	6,2%	25,0%	25,0%	75,0%
		Expected Count		1,0	,3	1,8	1,0	4,0
		% dentro de Escola onde trabalha		25,0%	0,0%	75,0%	0,0%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário Kangamba	% dentro de realização de objectivos pedagógicos.	O processo de influenciar professores e outros actores educativos na	25,0% _a	0,0% _a	42,9% _a	0,0% _a	25,0%
		% do Total		6,2%	0,0%	18,8%	0,0%	25,0%
		Expected Count		4,0	1,0	7,0	4,0	16,0
		% dentro de Escola onde trabalha		25,0%	6,2%	43,8%	25,0%	100,0%
	Total	% dentro de realização de objectivos pedagógicos.	O processo de influenciar professores e outros actores educativos na	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total		25,0%	6,2%	43,8%	25,0%	100,0%
		Expected Count		,7	,7	,7	5,6	8,3
		% dentro de Escola onde trabalha		0,0%	6,2%	6,2%	31,2%	56,2%
	Iº ciclo do ensino secundário Samuel	% dentro de realização de objectivos pedagógicos.	O processo de influenciar professores e outros actores educativos na	0,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	62,5% _a	75,0% _a
		% do Total		0,0%	4,3%	4,3%	21,7%	39,1%
		Expected Count		,3	,3	,3	2,4	3,7
		% dentro de Escola onde trabalha		14,3%	0,0%	0,0%	42,9%	42,9%
	Escola onde trabalha	% dentro de realização de objectivos pedagógicos.	O processo de influenciar professores e outros actores educativos na	100,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	37,5% _a	25,0% _a
		% do Total		4,3%	0,0%	0,0%	13,0%	13,0%
		Expected Count		1,0	1,0	1,0	8,0	12,0
		% dentro de Escola onde trabalha		4,3%	4,3%	4,3%	34,8%	52,2%
	Total	% dentro de realização de objectivos pedagógicos.	O processo de influenciar professores e outros actores educativos na	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total		4,3%	4,3%	4,3%	34,8%	52,2%

		Expected Count	,5	1,0	4,5	1,0	7,0
		% dentro de Escola onde trabalha	14,3%	14,3%	57,1%	14,3%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário Samuel	% dentro de O processo de influenciar José professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0% _a	50,0% _a	44,4% _a	50,0% _a	50,0%
	Escola onde trabalha	% do Total	7,1%	7,1%	28,6%	7,1%	50,0%
		Expected Count	,5	1,0	4,5	1,0	7,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	14,3%	71,4%	14,3%	100,0%
De 16 a 20 anos	Iº ciclo do ensino secundário Heróis Kangamba	% dentro de O processo de influenciar Heróis de professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	0,0% _a	50,0% _a	55,6% _a	50,0% _a	50,0%
		% do Total	0,0%	7,1%	35,7%	7,1%	50,0%
		Expected Count	1,0	2,0	9,0	2,0	14,0
		% dentro de Escola onde trabalha	7,1%	14,3%	64,3%	14,3%	100,0%
	Total	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	7,1%	14,3%	64,3%	14,3%	100,0%
		Expected Count	,6	1,2	13,1	8,9	25,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	4,0%	48,0%	40,0%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário Samuel	% dentro de O processo de influenciar José professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	0,0% _a	50,0% _a	100,0% _a	66,7% _a	59,5%
	Escola onde trabalha	% do Total	0,0%	2,4%	28,6%	23,8%	59,5%
Acima de 20 anos		Expected Count	,4	,8	8,9	6,1	17,0
		% dentro de Escola onde trabalha	5,9%	5,9%	0,0%	29,4%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis Kangamba	% dentro de O processo de influenciar Heróis de professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0% _a	50,0% _a	0,0% _a	33,3% _a	40,5%
		% do Total	2,4%	2,4%	23,8%	11,9%	40,5%
	Total	Expected Count	1,0	2,0	22,0	15,0	42,0

		% dentro de Escola onde trabalha	2,4%	4,8%	4,8%	52,4%	35,7%	100,0%
		% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	2,4%	4,8%	4,8%	52,4%	35,7%	100,0%
		Expected Count	1,4	7,4	4,7	35,8	25,7	75,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	12,0%	8,0%	41,3%	38,7%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	0,0% _a	81,8% _b	85,7% _b	58,5% _{a, b}	76,3% _b	67,6%
	Escola onde trabalha	% do Total	0,0%	8,1%	5,4%	27,9%	26,1%	67,6%
		Expected Count	,6	3,6	2,3	17,2	12,3	36,0
		% dentro de Escola onde trabalha	5,6%	5,6%	2,8%	61,1%	25,0%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0% _a	18,2% _b	14,3% _b	41,5% _{a, b}	23,7% _b	32,4%
	Total	% do Total	1,8%	1,8%	0,9%	19,8%	8,1%	32,4%
		Expected Count	2,0	11,0	7,0	53,0	38,0	111,0
		% dentro de Escola onde trabalha	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%
	Total	% dentro de O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%

Em seguida descrevem-se os resultados do cruzamento entre as variáveis Escola onde trabalha, tempo de serviço e o itm (E.5) enquanto factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos, em forma de tabela de contingências e pelo testes de qui-quadrado.

Tabela 90

Testes de chi-quadrado relativo a escola onde trabalha, o tempo de serviço como professor / Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	9,558 ^a	4	,049
Razão de probabilidade	10,165	4	,038
Associação Linear por Linear	,374	1	,541
N de Casos Válidos	111		

Na Tabela 91 de contingências a posterior pode-se apontar como a maior fracção da amostra se distribui entre todos os níveis, mas importa caracterizar que nos graus concordo e concordo totalmente os docentes que têm entre 1 a 5 anos de serviço aparecem com 43,5% e 31,2% de tal modo, os docentes com 6 a 10 anos de serviço tem 43,8%, com os mesmos graus professores com 11 a 15 anos de serviço 34,8% e 52,2%, os de 16 a 20 anos de serviço 64,3% assim como os docentes que tem acima de 20 anos de serviço 52,4% e 35,7%, numa perspectiva total de graus concordo e concordo totalmente iguais a 47,7% e 34,2% respectivamente. De referir que, o padrão de concordância dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel subjugam referindo mais vezes o grau concordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 91

Tabulação cruzada entre a Escola onde trabalha, Tempo de Serviço como Professor e Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos

Tempo de Serviço como Professor		Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos					Total
		Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente	
De 1 a 5 anos	Escola onde trabalha	Expected Count	2,8	,9	6,6	4,7	15,0
	% dentro de Escola onde trabalha		20,0%	6,7%	40,0%	33,3%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0% _a	100,0% _a	85,7% _a	100,0% _a	93,8%
	% do Total	18,8%	6,2%	37,5%	31,2%	93,8%	
	Expected Count	,2	,1	,4	,3	1,0	
	% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	0,0% _a	0,0% _a	14,3% _a	0,0% _a	6,2%
	% do Total	0,0%	0,0%	6,2%	0,0%	6,2%	
	Expected Count	3,0	1,0	7,0	5,0	16,0	
	% dentro de Escola onde trabalha	18,8%	6,2%	43,8%	31,2%	100,0%	
Total	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	18,8%	6,2%	43,8%	31,2%	100,0%	

		Expected Count		3,0	,8	5,3	3,0	12,0
		% dentro de Escola onde trabalha		25,0%	8,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário Samuel	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	75,0% _a	100,0% _a	57,1% _a	100,0% _a	75,0%
		% do Total		18,8%	6,2%	25,0%	25,0%	75,0%
		Expected Count		1,0	,3	1,8	1,0	4,0
		% dentro de Escola onde trabalha		25,0%	0,0%	75,0%	0,0%	100,0%
De 6 a 10 anos		Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	25,0% _a	0,0% _a	42,9% _a	0,0% _a	25,0%
		% do Total		6,2%	0,0%	18,8%	0,0%	25,0%
		Expected Count		4,0	1,0	7,0	4,0	16,0
		% dentro de Escola onde trabalha		25,0%	6,2%	43,8%	25,0%	100,0%
	Total	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total		25,0%	6,2%	43,8%	25,0%	100,0%
		Expected Count		,7	,7	5,6	8,3	16,0
		% dentro de Escola onde trabalha		0,0%	6,2%	31,2%	56,2%	100,0%
De 11 a 15 anos	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário Samuel	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	0,0% _a	100,0% _a	62,5% _a	75,0% _a	69,6%
		% do Total		0,0%	4,3%	21,7%	39,1%	69,6%
		Iº ciclo do ensino secundário Heróis	Expected Count	,3	,3	2,4	3,7	7,0
		% dentro de Escola onde trabalha		14,3%	0,0%	42,9%	42,9%	100,0%

	de Kangamba	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	37,5% _a	25,0% _a	30,4%
		% do Total	4,3%	0,0%	0,0%	13,0%	13,0%	30,4%
		Expected Count	1,0	1,0	1,0	8,0	12,0	23,0
		% dentro de Escola onde trabalha	4,3%	4,3%	4,3%	34,8%	52,2%	100,0%
Total		% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	4,3%	4,3%	4,3%	34,8%	52,2%	100,0%
		Expected Count	,5	1,0	4,5	1,0	7,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	14,3%	14,3%	57,1%	14,3%	100,0%	
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0% _a	50,0% _a	44,4% _a	50,0% _a	50,0% _a	50,0%
		% do Total	7,1%	7,1%	28,6%	7,1%	50,0%	
		Expected Count	,5	1,0	4,5	1,0	7,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	14,3%	71,4%	14,3%	100,0%	
De 16 a 20 anos	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	0,0% _a	50,0% _a	55,6% _a	50,0% _a	50,0% _a	50,0%
		% do Total	0,0%	7,1%	35,7%	7,1%	50,0%	
		Expected Count	1,0	2,0	9,0	2,0	14,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	7,1%	14,3%	64,3%	14,3%	100,0%	
Total		% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		% do Total		7,1%	14,3%	64,3%	14,3%	100,0%	
		Expected Count	,6	1,2	1,2	13,1	8,9	25,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	4,0%	8,0%	48,0%	40,0%	100,0%	
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário Samuel	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	0,0% _a	50,0% _a	100,0% _a	54,5% _a	66,7% _a	59,5%
		% do Total	0,0%	2,4%	4,8%	28,6%	23,8%	59,5%	
		Expected Count	,4	,8	,8	8,9	6,1	17,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	5,9%	5,9%	0,0%	58,8%	29,4%	100,0%	
Acima de 20 anos		Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0% _a	50,0% _a	0,0% _a	45,5% _a	33,3% _a	40,5%
		% do Total	2,4%	2,4%	0,0%	23,8%	11,9%	40,5%	
		Expected Count	1,0	2,0	2,0	22,0	15,0	42,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	2,4%	4,8%	4,8%	52,4%	35,7%	100,0%	
	Total	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% do Total	2,4%	4,8%	4,8%	52,4%	35,7%	100,0%	
		Expected Count	1,4	7,4	4,7	35,8	25,7	75,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	12,0%	8,0%	41,3%	38,7%	100,0%	
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário Samuel	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	0,0% _a	81,8% _b	85,7% _b	58,5% _{a, b}	76,3% _b	67,6%
Total		% do Total	0,0%	8,1%	5,4%	27,9%	26,1%	67,6%	
		Expected Count	,6	3,6	2,3	17,2	12,3	36,0	
		Iº ciclo do ensino secundário Heróis	% dentro de Escola onde trabalha	5,6%	5,6%	2,8%	61,1%	25,0%	100,0%

de Kangamba	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0% _a	18,2% _b	14,3% _b	41,5% _{a, b}	23,7% _b	32,4%
	% do Total	1,8%	1,8%	0,9%	19,8%	8,1%	32,4%
	Expected Count	2,0	11,0	7,0	53,0	38,0	111,0
	% dentro de Escola onde trabalha	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%
Total	% dentro de Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%

6.4.4.2-Adopção de perspectivas de liderança

Nesta parcela aparecem os cruzamentos entre as variáveis que produziram um valor (p) menor de 0,05 e, logo, têm uma dependência de relacionamento estatisticamente significativas com as dimensões escola onde trabalha, o tempo de serviço e a (F.1) atribuição, distribuição de actividades e orientação instrutiva e educacional, (F.2) relativo ao proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir e a (F.4) capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.

Exibimos a posterior em forma de tabelas de contingências e testes de qui-quadrado, o cruzamento de variáveis entre a escola onde trabalha, o tempo de serviço e o item (F.1) sobre a atribuição, distribuição de actividades e orientação instrutiva e educacional, onde é evidente uma relação estatisticamente significativa.

Tabela 92

Testes de chi-quadrado relativo a escola onde trabalha Tempo de Serviço como Professor / A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	12,394 ^a	4	,015
Razão de probabilidade	13,154	4	,011
Associação Linear por Linear	,033	1	,856
N de Casos Válidos	111		

Na Tabela 93 de contingências a posterior pode-se apontar como a maior fracção da amostra se distribui entre todos os níveis, mas importa caracterizar que nos graus não concordo e concordo os docentes que têm entre 1 a 5 anos de serviço aparecem com 31,2% e 31,2% de tal modo, não concordo e sem opção de resposta os docentes com 6 a 10 anos de serviço tem 31,2% e 25%, com os graus não concordo e concordo professores com 11 a 15 anos de serviço 43,5% e 39,1%, os graus não concordo e sem opção de resposta os professores de 16 a 20 anos de serviço 42,9% e 42,9% assim como os graus não concordo e concordo aparecem os docentes que tem acima de 20 anos de serviço 42,9% e 31%, numa perspectiva total de graus não concordo e concordo iguais a

39,6% e 27% respectivamente. Observamos nesta questão, um paradigma de discordância dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel supera mencionando mais vezes o grau não concordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 93

Tabulação cruzada atinente a escola onde trabalha, Tempo de Serviço como Professor e A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.

Tempo de Serviço como Professor			A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.					Total		
			Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente			
De 1 a 5 anos	Escola onde trabalha	Expected Count		4,7	3,8	4,7	1,9	15,0		
		% dentro de Escola onde trabalha		33,3%	20,0%	33,3%	13,3%	100,0%		
		Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		100,0% _a	75,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	93,8%	
		% do Total		31,2%	18,8%	31,2%	12,5%	93,8%		
		Expected Count		,3	,3	,3	,1	1,0		
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Escola onde trabalha		0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%		
		% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		0,0% _a	25,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	6,2%		
		% do Total		0,0%	6,2%	0,0%	0,0%	6,2%		
		Expected Count		5,0	4,0	5,0	2,0	16,0		
		% dentro de Escola onde trabalha		31,2%	25,0%	31,2%	12,5%	100,0%		
Total	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			
	% do Total		31,2%	25,0%	31,2%	12,5%	100,0%			
	Expected Count		1,5	3,8	3,0	2,3	1,5	12,0		
De 6 a 10 anos	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de Escola onde trabalha		0,0%	33,3%	25,0%	25,0%	16,7%	100,0%

		% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	0,0% _a	80,0% _{a, b}	75,0% _{a, b}	100,0% _b	100,0% _b	75,0%
		% do Total	0,0%	25,0%	18,8%	18,8%	12,5%	75,0%
		Expected Count	,5	1,3	1,0	,8	,5	4,0
	Iº ciclo do ensino secundário Kangamba	% dentro de Escola onde trabalha	50,0%	25,0%	25,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0% _a	20,0% _{a, b}	25,0% _{a, b}	0,0% _b	0,0% _b	25,0%
		% do Total	12,5%	6,2%	6,2%	0,0%	0,0%	25,0%
		Expected Count	2,0	5,0	4,0	3,0	2,0	16,0
		% dentro de Escola onde trabalha	12,5%	31,2%	25,0%	18,8%	12,5%	100,0%
Total		% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	12,5%	31,2%	25,0%	18,8%	12,5%	100,0%
		Expected Count		7,0	2,1	6,3	,7	16,0
		% dentro de Escola onde trabalha		62,5%	18,8%	18,8%	0,0%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		100,0% _a	100,0% _a	33,3% _b	0,0% _b	69,6%
		% do Total		43,5%	13,0%	13,0%	0,0%	69,6%
		Expected Count		3,0	,9	2,7	,3	7,0
	Escola onde trabalha De 11 a 15 anos	% dentro de Escola onde trabalha		0,0%	0,0%	85,7%	14,3%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário Kangamba	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.		0,0% _a	0,0% _a	66,7% _b	100,0% _b	30,4%
		% do Total		0,0%	0,0%	26,1%	4,3%	30,4%
		Expected Count		10,0	3,0	9,0	1,0	23,0
Total		% dentro de Escola onde trabalha		43,5%	13,0%	39,1%	4,3%	100,0%

		% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	43,5%	13,0%	39,1%	4,3%	100,0%
		Expected Count	1,0	3,0	3,0		7,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	42,9%	57,1%		100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	0,0% _a	50,0% _a	66,7% _a		50,0%
	Escola onde trabalha	% do Total	0,0%	21,4%	28,6%		50,0%
		Expected Count	1,0	3,0	3,0		7,0
		% dentro de Escola onde trabalha	28,6%	42,9%	28,6%		100,0%
De 16 a 20 anos	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0% _a	50,0% _a	33,3% _a		50,0%
		% do Total	14,3%	21,4%	14,3%		50,0%
		Expected Count	2,0	6,0	6,0		14,0
		% dentro de Escola onde trabalha	14,3%	42,9%	42,9%		100,0%
	Total	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%
		% do Total	14,3%	42,9%	42,9%		100,0%
		Expected Count	10,7	6,5	7,7		25,0
		% dentro de Escola onde trabalha	48,0%	28,0%	24,0%		100,0%
Acima de 20 anos	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	66,7% _a	63,6% _a	46,2% _a		59,5%
	Escola onde trabalha	% do Total	28,6%	16,7%	14,3%		59,5%
		Expected Count	7,3	4,5	5,3		17,0
		% dentro de Escola onde trabalha	35,3%	23,5%	41,2%		100,0%

	Kangamba	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	33,3% _a	36,4% _a	53,8% _a	40,5%		
		% do Total	14,3%	9,5%	16,7%	40,5%		
		Expected Count	18,0	11,0	13,0	42,0		
		% dentro de Escola onde trabalha	42,9%	26,2%	31,0%	100,0%		
Total		% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
		% do Total	42,9%	26,2%	31,0%	100,0%		
		Expected Count	2,7	29,7	18,9	20,3	3,4	75,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	45,3%	26,7%	22,7%	5,3%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	0,0% _a	77,3% _b	71,4% _b	56,7% _b	80,0% _b	67,6%
		% do Total	0,0%	30,6%	18,0%	15,3%	3,6%	67,6%
	Escola onde trabalha	Expected Count	1,3	14,3	9,1	9,7	1,6	36,0
		% dentro de Escola onde trabalha	11,1%	27,8%	22,2%	36,1%	2,8%	100,0%
Total	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0% _a	22,7% _b	28,6% _b	43,3% _b	20,0% _b	32,4%
		% do Total	3,6%	9,0%	7,2%	11,7%	0,9%	32,4%
		Expected Count	4,0	44,0	28,0	30,0	5,0	111,0
		% dentro de Escola onde trabalha	3,6%	39,6%	25,2%	27,0%	4,5%	100,0%
Total		% dentro de A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	3,6%	39,6%	25,2%	27,0%	4,5%	100,0%

Em seguida descrevem-se os resultados do cruzamento entre as variáveis Escola onde trabalha, tempo de serviço e o item (F.2) relativo ao proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir onde se observa uma relação estatística significativa a qual expomos em forma de tabela de contingências e pelo testes de qui-quadrado.

Tabela 94			
Testes de chi-quadrado, escola onde trabalha, tempo de Serviço como Professor / O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir			
	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	9,955 ^a	4	,041
Razão de probabilidade	10,051	4	,040
Associação Linear por Linear	2,650	1	,104
N de Casos Válidos	111		

Na Tabela 95 de contingências pode-se observar como a maior porção da amostra se distribui entre todos os níveis, mas importa apontar que no grau sem opção de resposta os docentes que têm entre 1 a 5 anos de serviço aparecem com 31,2% de tal modo, concordo e discordo totalmente os docentes com 6 a 10 anos de serviço tem 31,2% e 25%, com grau discordo totalmente os professores com 11 a 15 anos de serviço 39,1%, os graus concordo e discordo totalmente os professores de 16 a 20 anos de serviço 64,3% e 21,4% assim como os graus concordototalmente e discordo totalmente aparecem os docentes que tem acima de 20 anos de serviço 38,1% e 26,2%, numa perspectiva total de graus discordo totalmente e concordo totalmente iguais a 27,9% e 26,1%, cuja dimensão de concordância dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel supera aludindo mais vezes o grau concordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 95

Tabulação cruzada atinente a escola onde trabalha, Tempo de Serviço como Professor e O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.

Tempo de Serviço como Professor			O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.					Total	
			Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente		
Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário	Expected Count	3,8	1,9	4,7	,9	3,8	15,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	20,0%	13,3%	33,3%	6,7%	26,7%	100,0%	
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	75,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	93,8%	
		% do Total	18,8%	12,5%	31,2%	6,2%	25,0%	93,8%	
De 1 a 5 anos	Iº ciclo do ensino secundário	Expected Count	,3	,1	,3	,1	,3	1,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	25,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	6,2%	
		% do Total	6,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,2%	
Total	Iº ciclo do ensino secundário	Expected Count	4,0	2,0	5,0	1,0	4,0	16,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	25,0%	12,5%	31,2%	6,2%	25,0%	100,0%	
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% do Total	25,0%	12,5%	31,2%	6,2%	25,0%	100,0%	
De 6 a 10 anos	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário	Expected Count	3,0	1,5	1,5	3,8	2,3	12,0
		José	% dentro de Escola onde trabalha	25,0%	8,3%	16,7%	25,0%	25,0%	100,0%

De 11 a 15 anos	trabalha Samuel	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	75,0% _a	50,0% _a	100,0% _a	60,0% _a	100,0% _a	75,0%	
		% do Total	18,8%	6,2%	12,5%	18,8%	18,8%	75,0%	
		Expected Count	1,0	,5	,5	1,3	,8	4,0	
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Escola onde trabalha	25,0%	25,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%	
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	25,0% _a	50,0% _a	0,0% _a	40,0% _a	0,0% _a	25,0%	
		% do Total	6,2%	6,2%	0,0%	12,5%	0,0%	25,0%	
	Total	Expected Count	4,0	2,0	2,0	5,0	3,0	16,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	25,0%	12,5%	12,5%	31,2%	18,8%	100,0%	
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	De 11 a 15 anos	Total	% do Total	25,0%	12,5%	12,5%	31,2%	18,8%	100,0%
			Expected Count	6,3	3,5	,7	2,1	3,5	16,0
			% dentro de Escola onde trabalha	56,2%	18,8%	0,0%	12,5%	12,5%	100,0%
		Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0% _a	60,0% _b	0,0% _b	66,7% _{a, b}	40,0% _b	69,6%
			% do Total	39,1%	13,0%	0,0%	8,7%	8,7%	69,6%
			Expected Count	2,7	1,5	,3	,9	1,5	7,0
Escola onde trabalha		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	28,6%	14,3%	14,3%	42,9%	100,0%	
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	0,0% _a	40,0% _b	100,0% _b	33,3% _{a, b}	60,0% _b	30,4%	
		% do Total	0,0%	8,7%	4,3%	4,3%	13,0%	30,4%	
Total		Expected Count	9,0	5,0	1,0	3,0	5,0	23,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	39,1%	21,7%	4,3%	13,0%	21,7%	100,0%	

		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	39,1%	21,7%	4,3%	13,0%	21,7%	100,0%
		Expected Count	1,5	,5		4,5	,5	7,0
	Escola onde trabalha	% dentro de Escola onde trabalha	42,9%	14,3%		28,6%	14,3%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0% _a	100,0% _{a, b}		22,2% _b	100,0% _{a, b}	50,0%
		% do Total	21,4%	7,1%		14,3%	7,1%	50,0%
		Expected Count	1,5	,5		4,5	,5	7,0
	De 16 a 20 anos	% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	0,0%		100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	0,0% _a	0,0% _{a, b}		77,8% _b	0,0% _{a, b}	50,0%
		% do Total	0,0%	0,0%		50,0%	0,0%	50,0%
		Expected Count	3,0	1,0		9,0	1,0	14,0
	Total	% dentro de Escola onde trabalha	21,4%	7,1%		64,3%	7,1%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%		100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	21,4%	7,1%		64,3%	7,1%	100,0%
		Expected Count	6,5	1,8	3,6	3,6	9,5	25,0
	Acima de 20 anos	% dentro de Escola onde trabalha	32,0%	8,0%	4,0%	12,0%	44,0%	100,0%
		% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	72,7% _a	66,7% _{a, b}	16,7% _b	50,0% _{a, b}	68,8% _a	59,5%
		% do Total	19,0%	4,8%	2,4%	7,1%	26,2%	59,5%
		Expected Count	4,5	1,2	2,4	2,4	6,5	17,0
		% dentro de Escola onde trabalha	17,6%	5,9%	29,4%	17,6%	29,4%	100,0%

Total	Kangamba	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	27,3% _a	33,3% _{a, b}	83,3% _b	50,0% _{a, b}	31,2% _a	40,5%	
		% do Total	7,1%	2,4%	11,9%	7,1%	11,9%	40,5%	
	Expected Count	11,0	3,0	6,0	6,0	16,0	42,0		
	% dentro de Escola onde trabalha	26,2%	7,1%	14,3%	14,3%	38,1%	100,0%		
	Total	%	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			% do Total	26,2%	7,1%	14,3%	14,3%	38,1%	100,0%
			Expected Count	20,9	8,8	9,5	16,2	19,6	75,0
			% dentro de Escola onde trabalha	34,7%	12,0%	10,7%	14,7%	28,0%	100,0%
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	83,9% _a	69,2% _{a, b}	57,1% _{a, b}	45,8% _b	72,4% _a	67,6%
			% do Total	23,4%	8,1%	7,2%	9,9%	18,9%	67,6%
Expected Count		10,1	4,2	4,5	7,8	9,4	36,0		
% dentro de Escola onde trabalha		13,9%	11,1%	16,7%	36,1%	22,2%	100,0%		
Total		Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	16,1% _a	30,8% _{a, b}	42,9% _{a, b}	54,2% _b	27,6% _a	32,4%
			% do Total	4,5%	3,6%	5,4%	11,7%	7,2%	32,4%
	Expected Count		31,0	13,0	14,0	24,0	29,0	111,0	
	% dentro de Escola onde trabalha		27,9%	11,7%	12,6%	21,6%	26,1%	100,0%	
Total	%	% dentro de O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% do Total	27,9%	11,7%	12,6%	21,6%	26,1%	100,0%	

Apresentam -se a seguir os resultados do cruzamento entre as variáveis Escola onde trabalha, tempo de serviço e o item (F.4) A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.

Tabela 97

Testes de chi-quadrado Tempo de Serviço como Professor / A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	27,028 ^a	4	,000
Razão de probabilidade	27,827	4	,000
Associação Linear por Linear	11,717	1	,001
N de Casos Válidos	111		

Na Tabela 98 de contingências pode-se notar como a maior parte da amostra se fragmenta entre todos os graus, mas convém indicar que nas grandezas concordo e concordo totalmente os docentes que têm entre 1 a 5 anos de serviço aparecem com 56,2% e 25% de tal modo, concordo e concordo totalmente os docentes com 6 a 10 anos de serviço tem 50% e 43,8%, com graus concordo e concordo totalmente os professores com 11 a 15 anos de serviço 26,1% e 30,4%, os graus concordo e concordo totalmente os professores de 16 a 20 anos de serviço 35,7% e 28,6% assim como os graus concordo e não concordo totalmente aparecem os docentes que tem acima de 20 anos de serviço 33,3% e 28,6%, numa perspectiva total de graus discordo totalmente e concordo totalmente iguais a 36,9% e 28,8%, cuja medida de concordância dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel domina referindo mais vezes o grau concordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 98

Tabulação cruzada atinente Escola onde trabalha, Tempo de Serviço como Professor e a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.

Tempo de Serviço como Professor		A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.					Total
		Descordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente	
Escola onde trabalha	Expected Count		,9	1,9	8,4	3,8	15,0
	% dentro de Escola onde trabalha		0,0%	13,3%	60,0%	26,7%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	0,0% _a	100,0% _{a, b}	100,0% _b	100,0% _b	93,8%
	% do Total		0,0%	12,5%	56,2%	25,0%	93,8%
De 1 a 5 anos	Expected Count		,1	,1	,6	,3	1,0
	% dentro de Escola onde trabalha		100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0% _a	0,0% _{a, b}	0,0% _b	0,0% _b	6,2%
	% do Total		6,2%	0,0%	0,0%	0,0%	6,2%
Total	Expected Count		1,0	2,0	9,0	4,0	16,0
	% dentro de Escola onde trabalha		6,2%	12,5%	56,2%	25,0%	100,0%
	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
De 6 a 10 anos	% do Total		6,2%	12,5%	56,2%	25,0%	100,0%
	Expected Count		,8		6,0	5,3	12,0

	Kangamba	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	0,0% _a	75,0% _a	25,0% _a	16,7% _a	28,6% _a	30,4%
		% do Total	0,0%	13,0%	4,3%	4,3%	8,7%	30,4%
		Expected Count	2,0	4,0	4,0	6,0	7,0	23,0
		% dentro de Escola onde trabalha	8,7%	17,4%	17,4%	26,1%	30,4%	100,0%
Total		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	8,7%	17,4%	17,4%	26,1%	30,4%	100,0%
		Expected Count	1,0	1,0	,5	2,0	2,5	7,0
		% dentro de Escola onde trabalha	14,3%	0,0%	0,0%	42,9%	42,9%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário Samuel	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	50,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	75,0% _a	60,0% _a	50,0%
		% do Total	7,1%	0,0%	0,0%	21,4%	21,4%	50,0%
		Expected Count	1,0	1,0	,5	2,0	2,5	7,0
		% dentro de Escola onde trabalha	14,3%	28,6%	14,3%	14,3%	28,6%	100,0%
De 16 a 20 anos	Iº ciclo do ensino secundário Heróis Kangamba	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	50,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	25,0% _a	40,0% _a	50,0%
		% do Total	7,1%	14,3%	7,1%	7,1%	14,3%	50,0%
		Expected Count	2,0	2,0	1,0	4,0	5,0	14,0
		% dentro de Escola onde trabalha	14,3%	14,3%	7,1%	28,6%	35,7%	100,0%
Total		% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		% do Total	14,3%	14,3%	7,1%	28,6%	35,7%	100,0%	
		Expected Count	1,2	7,1	3,0	8,3	5,4	25,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	12,0%	12,0%	52,0%	24,0%	100,0%	
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário	0,0% _a	25,0% _a	60,0% _{a, b}	92,9% _b	66,7% _{a, b}	59,5%	
		Samuel							
		% do Total	0,0%	7,1%	7,1%	31,0%	14,3%	59,5%	
		Expected Count	,8	4,9	2,0	5,7	3,6	17,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	11,8%	52,9%	11,8%	5,9%	17,6%	100,0%	
	Acima de 20 anos	Iº ciclo do ensino secundário	100,0% _a	75,0% _a	40,0% _{a, b}	7,1% _b	33,3% _{a, b}	40,5%	
		Heróis Kangamba							
		% do Total	4,8%	21,4%	4,8%	2,4%	7,1%	40,5%	
		Expected Count	2,0	12,0	5,0	14,0	9,0	42,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	4,8%	28,6%	11,9%	33,3%	21,4%	100,0%	
	Total	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% do Total	4,8%	28,6%	11,9%	33,3%	21,4%	100,0%	
		Expected Count	4,1	13,5	8,1	27,7	21,6	75,0	
		% dentro de Escola onde trabalha	4,0%	6,7%	10,7%	49,3%	29,3%	100,0%	
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário	50,0% _{a, b}	25,0% _b	66,7% _a	90,2% _c	68,8% _a	67,6%	
		Samuel							
		% do Total	2,7%	4,5%	7,2%	33,3%	19,8%	67,6%	
		Iº ciclo do ensino	Expected Count	1,9	6,5	3,9	13,3	10,4	36,0

Total	secundário Heróis de% dentro de Escola onde trabalha	8,3%	41,7%	11,1%	11,1%	27,8%	100,0%
	Kangamba						
	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	50,0% _{a, b}	75,0% _b	33,3% _a	9,8% _c	31,2% _a	32,4%
	% do Total	2,7%	13,5%	3,6%	3,6%	9,0%	32,4%
	Expected Count	6,0	20,0	12,0	41,0	32,0	111,0
	% dentro de Escola onde trabalha	5,4%	18,0%	10,8%	36,9%	28,8%	100,0%
	% dentro de A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% do Total	5,4%	18,0%	10,8%	36,9%	28,8%	100,0%	

6.4.4.3-O sistema organizacional e funcional

Olhando para os cruzamentos das variáveis entre a escola onde trabalha, o tempo de serviço e o sistema organizacional e funcional, não foram obtidos resultados com diferenças estatisticamente significativas nos itens (I.1) Desenvolvem um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares, . (I.3) Estabelecem mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodológicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas, (I.4) Desenham actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem, (I.5) Estabelecem um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores.

Comparativamente ao cruzamento entre as variáveis “escola onde trabalha”, “o tempo de serviço” existem diferenças estatisticamente significativas com o item promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular, cujos resultados mostramos a seguir

Tabela 99

Testes de chi-quadrado sobre a Escola onde trabalha / Tempo de Serviço como Professor / Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.

	Valor	df	Sig. Assint. (2 lados)
Chi-quadrado de Pearson	9,558 ^a	4	,049
Razão de probabilidade	10,165	4	,038
Associação Linear por Linear	,374	1	,541
N de Casos Válidos	111		

Observando a porção da amostra tal como se descrevem entre todos os graus na Tabela 100 de contingência, julgamos que, se acham assinalados nos graus concordo e concordo totalmente os professores entre 1 a 5 anos de serviço 43,8% e 31,2% de tal modo, concordo os professores entre 6 a 10 anos de serviço 43,8%, os docentes entre 11 a 15 anos de serviço com os graus concordo e concordo totalmente 52,2% e 34,8%, concordo os professores entre 16 a 20 anos de serviço estimados a 64,3% e os docentes

acima de 20 anos com 52,4% e 35,7%, num panorama total de graus concordo e concordo totalmente iguais a 47,7% e 34,2%, cuja dimensão de conformidade dos professores da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel subjuga citando mais vezes o grau concordo que a Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Heróis de Kangamba.

Tabela 100

Tabulação cruzada relativo a escola onde trabalha, tempo de serviço como professor e promoção de uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.

Tempo de Serviço como Professor		Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.					Total
		Discordo totalmente	Não Concordo	Sem Opção	Concordo	Concordo totalmente	
De 1 a 5 anos	Escola onde trabalha	Expected Count	2,8	,9	6,6	4,7	15,0
		% dentro de Escola onde trabalha	20,0%	6,7%	40,0%	33,3%	100,0%
	1º ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0% _a	100,0% _a	85,7% _a	100,0% _a	93,8%
		% do Total	18,8%	6,2%	37,5%	31,2%	93,8%
		Expected Count	,2	,1	,4	,3	1,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	1º ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	0,0% _a	0,0% _a	14,3% _a	0,0% _a	6,2%
		% do Total	0,0%	0,0%	6,2%	0,0%	6,2%
		Expected Count	3,0	1,0	7,0	5,0	16,0
		% dentro de Escola onde trabalha	18,8%	6,2%	43,8%	31,2%	100,0%
Total	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	18,8%	6,2%	43,8%	31,2%	100,0%	

		Expected Count	3,0	,8	5,3	3,0	12,0
		% dentro de Escola onde trabalha	25,0%	8,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário Samuel					
		% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	75,0% _a	100,0% _a	57,1% _a	100,0% _a	75,0%
		% do Total	18,8%	6,2%	25,0%	25,0%	75,0%
		Expected Count	1,0	,3	1,8	1,0	4,0
		% dentro de Escola onde trabalha	25,0%	0,0%	75,0%	0,0%	100,0%
De 6 a 10 anos		Iº ciclo do ensino secundário de Kangamba					
		% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	25,0% _a	0,0% _a	42,9% _a	0,0% _a	25,0%
		% do Total	6,2%	0,0%	18,8%	0,0%	25,0%
		Expected Count	4,0	1,0	7,0	4,0	16,0
		% dentro de Escola onde trabalha	25,0%	6,2%	43,8%	25,0%	100,0%
	Total	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	25,0%	6,2%	43,8%	25,0%	100,0%
		Expected Count	,7	,7	5,6	8,3	16,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	6,2%	6,2%	31,2%	56,2%
De 11 a 15 anos	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário Samuel	0,0% _a	100,0% _a	100,0% _a	62,5% _a	75,0% _a
		% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.					
		% do Total	0,0%	4,3%	4,3%	21,7%	39,1%
		Iº ciclo do ensino secundário					
		Expected Count	,3	,3	2,4	3,7	7,0
		% dentro de Escola onde trabalha	14,3%	0,0%	0,0%	42,9%	100,0%

	de Kangamba	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0% _a	0,0% _a	0,0% _a	37,5% _a	25,0% _a	30,4%
		% do Total	4,3%	0,0%	0,0%	13,0%	13,0%	30,4%
		Expected Count	1,0	1,0	1,0	8,0	12,0	23,0
		% dentro de Escola onde trabalha	4,3%	4,3%	4,3%	34,8%	52,2%	100,0%
Total		% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	4,3%	4,3%	4,3%	34,8%	52,2%	100,0%
		Expected Count		,5	1,0	4,5	1,0	7,0
		% dentro de Escola onde trabalha		14,3%	14,3%	57,1%	14,3%	100,0%
	Iº ciclo do ensino secundário José Samuel	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.		100,0% _a	50,0% _a	44,4% _a	50,0% _a	50,0%
		% do Total		7,1%	7,1%	28,6%	7,1%	50,0%
		Expected Count		,5	1,0	4,5	1,0	7,0
		% dentro de Escola onde trabalha		0,0%	14,3%	71,4%	14,3%	100,0%
De 16 a 20 anos	Iº ciclo do ensino secundário Heróis de Kangamba	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.		0,0% _a	50,0% _a	55,6% _a	50,0% _a	50,0%
		% do Total		0,0%	7,1%	35,7%	7,1%	50,0%
		Expected Count		1,0	2,0	9,0	2,0	14,0
		% dentro de Escola onde trabalha		7,1%	14,3%	64,3%	14,3%	100,0%
Total		% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		% do Total		7,1%	14,3%	64,3%	14,3%	100,0%
		Expected Count	,6	1,2	1,2	13,1	8,9	25,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	4,0%	8,0%	48,0%	40,0%	100,0%
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva	0,0% _a	50,0% _a	100,0% _a	54,5% _a	66,7% _a
		Samuel	influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.					59,5%
		% do Total	0,0%	2,4%	4,8%	28,6%	23,8%	59,5%
		Expected Count	,4	,8	,8	8,9	6,1	17,0
		% dentro de Escola onde trabalha	5,9%	5,9%	0,0%	58,8%	29,4%	100,0%
Acima de 20 anos		Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva	100,0% _a	50,0% _a	0,0% _a	45,5% _a	33,3% _a
		de Kangamba	influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.					40,5%
		% do Total	2,4%	2,4%	0,0%	23,8%	11,9%	40,5%
		Expected Count	1,0	2,0	2,0	22,0	15,0	42,0
		% dentro de Escola onde trabalha	2,4%	4,8%	4,8%	52,4%	35,7%	100,0%
	Total	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.						
		% do Total	2,4%	4,8%	4,8%	52,4%	35,7%	100,0%
		Expected Count	1,4	7,4	4,7	35,8	25,7	75,0
		% dentro de Escola onde trabalha	0,0%	12,0%	8,0%	41,3%	38,7%	100,0%
	Escola onde trabalha	Iº ciclo do ensino secundário	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva	0,0% _a	81,8% _b	85,7% _b	58,5% _{a, b}	76,3% _b
Total		Samuel	influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.					67,6%
		% do Total	0,0%	8,1%	5,4%	27,9%	26,1%	67,6%
		Iº ciclo do ensino secundário	Expected Count	,6	3,6	2,3	17,2	12,3
		Heróis	% dentro de Escola onde trabalha	5,6%	5,6%	2,8%	61,1%	25,0%

de Kangamba	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0% _a	18,2% _b	14,3% _b	41,5% _{a, b}	23,7% _b	32,4%
	% do Total	1,8%	1,8%	0,9%	19,8%	8,1%	32,4%
	Expected Count	2,0	11,0	7,0	53,0	38,0	111,0
	% dentro de Escola onde trabalha	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%
Total	% dentro de Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	1,8%	9,9%	6,3%	47,7%	34,2%	100,0%

5-ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DOS DADOS QUALITATIVOS DOS DIRECTORES E PROFESSORES

O decurso de análise e interpretação dos dados adquiridos através das entrevistas e do grupo de discussão serão apresentados de forma comparativa tendo em conta a Figura 20.

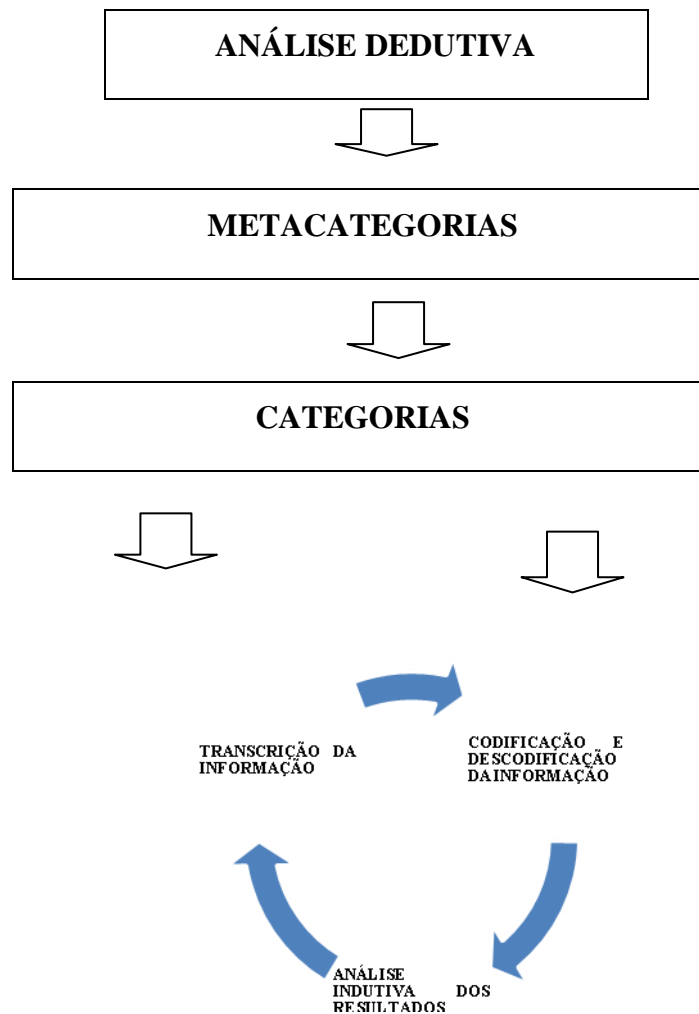


Figura 19. Decurso de análise e interpretação dos dados

Procuramos efectuar uma codificação manual da informação transcrita das entrevistas e do grupo de discussão sustentada nas “metacategorías” e “categorías” em função dos objetivos da nossa pesquisa.

6.5.1- Análise comparativa dos resultados das entrevistas aplicadas aos directores

Nesta secção procuramos apresentar os resultados das entrevistas aplicadas aos directores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário “José Samuel” e “Heróis de Kangamba” em três partes metacatóricas. A primeira reactiva a metacategoria dos dados pessoais, habilitações académicas, formação específica e tempo de serviço, a segunda concernente a caracterização das estratégias de liderança na escola e a terceira tem a ver com a metacategoria dos dados sobre a análise das estratégias de liderança na escola, apresentados em forma de tabelas estruturadas em metacatórias, categorias e respostas a entrevistas do primeiro e do segundo director.

A análise da entrevista previu aferir a opinião dos Directores relativamente as Estratégias de Liderança, sendo nossa amostra e representante primordial da direcção, função que melhor nos pareceu aceitável para a tese doctoral que realizamos, na medida em que pode assumir um papel crucial na mobilização dos agentes educativos, na promoção da reflexão, na orientação, envolvimento, execução de actividades pedagógicas, de um modo geral na gestão e na criação de dinâmicas de melhorias das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

Do ponto de vista do comportamento verbal e não verbal dos entrevistados observou-se certa inibição o que motivou o início incongruente e o decorrer da entrevista com muitas interrupções, embora não tenha influenciado desastrosamente nas entrevistas. Isto ficou bem patente na avaliação que os entrevistados fizeram sobre o seu comportamento verbal e não verbal durante a entrevista, pois que, mesmo tendo declarado que compreendiam o tema e os objectivos desta investigação, participavam voluntariamente e autorizavam a gravação da entrevista em áudio e subsequente utilização dos dados para publicações científicas, salvaguardando-se o anonimato e a confidencialidade, mas que a presença de alguém que quer perceber algo de nós, isto precipita-nos – disseram, e no que tange ao contexto onde decorreram as entrevistas, realizaram-se nos gabinetes das Escolas que eles dirigem.

6.5.1.1-Análise descritiva dos dados pessoais, habilitações académicas e formação específica

Quanto aos resultados das metacategorias reactivas as caracterizações dos dados pessoais, habilitações académicas, tempo de serviço e escola onde trabalha, a conceitualização assim como a análise das estratégias de liderança na escola, depois do processo manual de categorização de informações, estes são apresentados a seguir em forma de tabelas:

Tabela 101

Caracterização dos dados pessoais quanto a idade

METACATEGORIA – I CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS PESSOAIS, HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO ESPECÍFICA				
CATEGORIAS	RESPOSTAS A ENTREVISTA		ANÁLISE COMPARATIVA	
	Director 1	Director 2	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
A - Idade	Possui 53 anos de idade	Possui 50 anos de idade	Caracterização quanto a idade possui acima dos 41 anos	Um possui 3 anos mais que o outro.

Das entrevistas, contrasta-se sobre a caracterização dos dados pessoais, habilitações académicas e formação específica a relação de duas categorias, a idade e o tempo como Director da Escola (Tabelas 101, 102, 103 e 104), na medida em que a primeira variável tende a convergir com a segunda independentemente de um dos entrevistado ter manifestado estar no exercicio desta função a menos de cinco anos mas que já tenha exercido funções similares (como Subdirector administrativo noutra escola).

Tabela 102*Caracterização dos dados pessoais quanto ao género*

METACATEGORIA – I CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS PESSOAIS, HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO ESPECÍFICA				
CATEGORIAS	RESPOSTAS A ENTREVISTA		ANÁLISE COMPARATIVA	
	Director 1	Director 2	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
B - Género	Masculino Sim dá certa autoridade e respeito.	Masculino De certa maneira, pois as vezes é preciso uma atitude de mando na gestão da escola...pronto, tudo isso é por causa do nosso contexto herdado da nossa cultura	Convergem no género e na ideia de que o ser masculino enquanto director da escola é um privilégio na gestão da mesma	Nada consta

Relativamente ao género (Tabela 102) e a implicância que a qualidade masculina despoleta no desempenho das suas funções, os inquiridos foram uniformes nas suas respostas de que sim dá certa autoridade e respeito, e as vezes é preciso uma atitude de mando na gestão da escola dando uma ideia de que o ser masculino enquanto director da escola é um privilégio na gestão da mesma, tudo isso por causa da herdade cultural.

Mas, muitos estudos em psicologia, liderança e gestão escolar têm demonstrado que as mulheres possuem as mesmas capacidades psíquicas, emocionais, podem possuir a mesma capacidade técnica profissional tal como os homens na gestão das actividades pedagógicas dos professores de forma específica e da escola de forma geral.

Também apontam-se de clara evidência no nosso ciclo municipal, provincial e nacional muitas instituições escolares e não só a serem lideradas e geridas de forma qualificada e com sucesso pelas mulheres. Ainda podemos referir que a mulher têm as mesmas qualidades psico-emocionais ao homem por isso tendo as competências exigidas para exercer um cargo de direcção ou liderança, o pode disputar de igual para igual e, dizer que as culturas devem ser respeitadas mas não podem inibir as habilidades que a classe feminina vêm conquistando dia após dia.

Tabela 103*Caracterização das habilitações académicas e formação específica*

METACATEGORIA – I CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS PESSOAIS, HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO ESPECÍFICA				
CATEGORIAS	RESPOSTAS A ENTREVISTA		ANÁLISE COMPARATIVA	
	Director 1	Director 2	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
C-Habilitações Académicas e profissionais em Liderança ou gestão educativa	Sou licenciado em Ciências de Educação, na especialidade de ensino de História pela Universidade Dr. António Agostinho Neto, exercendo o papel de director da Escola mas que não tinham uma formação específica para gerir uma instituição escolar.	Licenciado em Ciências de Educação, na especialidade de Educação Especial pela Universidade Dr. António Agostinho Neto exercendo o papel de director da Escola mas que não tinham uma formação específica para gerir uma instituição escolar.	Convergem no exercício de funções do ponto de vista de cargos assim como na falta de formação específica em liderança e gestão escolar.	Divergem nas habilitações: um licenciado em ensino de História e o outro em educação especial.

Observa-se quanto as habilitações académicas e profissionais (Tabela 103) que os inqueridos são licenciado em ciências de educação, nas especialidades de ensino de História e educação especial respectivamente e exercem o papel de director da escola mas que não têm uma formação específica de liderança nem para gerir uma instituição escolar.

A formação e a experiencia como professor é fundamental pois proporciona o conhecimento e o domínio das actividades e, sobretudo as pedagógicas, mas é necessária uma especialização na área de liderança e gestão das instituições escolares. É sabido que o nosso contexto é pobre em quadros formados em liderança e gestão de instituições escolares, mas se o ministério da educação têm de indicar e nomear um profissional a director de uma escola torna-se indispensável uma formação específica prévia nesta área.

Tabela 104*Caracterização do tempo de serviço como director da escola*

METACATEGORIA – I CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS PESSOAIS, HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO ESPECÍFICA				
CATEGORIAS	RESPOSTAS A ENTREVISTA		ANÁLISE COMPARATIVA	
	Director 1	Director 2	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
D-Tempo de Serviço como Director da Escola	Desempenho este cargo a mais de 16 anos, desde a minha passagem na Escola nº 06 “Deolinda Rodrigues como director do Instituto de Formação de Quadro e também director da Escola do I ciclo “Hoji – ya – Henda. Durante esse tempo todo a exercer este cargo e a idade que tenho acho que adquiri muita experiência para exercer com eficiência esta função.	Exerce este cargo a menos de 5 anos e que a sua experiência anterior foi como Subdirector Administrativo na Escola Jose Saydy Vieira Lutuima Mingas. A experiência que trago das funções anteriores me ajudam a desempenhar este cargo com sucesso e qualidade	Não convergem. As experiências das funções anteriores lhes ajudam a desempenhar este cargo com sucesso, eficiência e qualidade.	Divergem no tempo de serviço enquanto director da escola. Um com menos de cinco anos de serviço, outro com mais de 16 anos de serviço.

Supõe-se pois de forma unanime dos entrevistados que a idade e o tempo de serviço implicando experiência laboral são indicadores determinantes na gestão das actividades pedagógicas. A idade e o tempo de serviço podem até implicarem experiência laboral na gestão das actividades pedagógicas, mas não são indicadores suficientes para garantir com criatividade o sucesso e a qualidade organizacional e funcional de uma instituição escolar assim como o aproveitamento escolar por parte dos alunos em função das exigências que a sociedade e o ministério da educação esperam.

Portanto há toda necessidade de se ter em conta determinadas estratégias de liderança para se garantir a qualidade do sistema organizacional e funcional da escola e concomitantemente a melhoria na gestão das actividades pedagógicas dos professores, bom aproveitamento escolar por parte dos alunos e profissionais competentes diante das exigências previamente definidas pelo ministério da educação no decreto-lei nº13/2001 do sistema educativo.

Tabela 105*Caracterização da escola onde trabalha*

METACATEGORIA – I CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS PESSOAIS, HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO ESPECÍFICA				
CATEGORIAS	RESPOSTAS A ENTREVISTA		ANÁLISE COMPARATIVA	
	Director 1	Director 2	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
DD-Escola onde trabalha	Na escola do I ciclo do ensino secundário “José Samuel”	Na escola do I ciclo do ensino secundário “Heróis de Kangamba”	Na escola do I ciclo do ensino secundário	Divergem na localização e no contexto

Quanto a categoria refletida na Tabela 105, observa-se a convergência pois que referem as Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário. Mas pode-se ressaltar divergências entre as duas escola, na medida em que a liderança e gestão de uma instituição escolar depende de aspectos relativos ao contexto, localização circun-administrativa, a comunidade e sua cultura, os alunos, os professores e outros funcionários da escola.

6.5.1.2-Análise descritiva da caracterização das estratégias de lideranças

Tabela 106*Caracterização das estratégias de liderança quanto ao conceito*

METACATEGORIA - II PARTE/CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA				
CATEGORIAS	RESPOSTAS A ENTREVISTA		ANÁLISE COMPARATIVA	
	Director 1	Director 2	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
E - Conceito	Estratégias de Liderança são formas de comandar o trabalho de adaptação, visando gerir conflitos entre todos actores educativos.	Estratégias de Liderança são formas de direcção, comunicação inspirando todos para um objectivo comum. É uma perspectiva de organizar e realizar acções com elementos de um determinado Grupo.	Convergem ao conceituar as estratégias de lideranças como formas de comandar e direcção do trabalho por meio da comunicação inspirando todos para um objectivo comum.	Divergem ao conceituar as estratégias de liderança como meio de gestão de conflitos e, como perspectiva de organizar e realizar acções com elementos de um determinado grupo.

Do ponto de vista da conceitualização (Tabela 106), os directores inqueridos consideram uniformemente as estratégias de liderança como formas de direcção e comando do trabalho de adaptação, visando a gestão de conflitos, porém um aspecto

ressalta desta óptica, pois que isto pode implicar apetência de gerir a escola de forma burocrática, de comando e imposição. Mas as Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário podem ser geridas contando com estratégias de lideranças mais dinamizadoras que passam pela comunicação, orientação, envolvimento distribuição e atribuição de responsabilidades para organizar e realizar acções pedagógicas e inspirando todos actores educativos para um objectivo comum, evitando assim, tornar os professores a simples executores dos procedimentos administrativos escolares, pois as relações éticas subsistem na competência de guiar e dirigir a aprendizagem na labuta (Lück, 2009).

Tabela 107

Caracterização das estratégias de liderança quanto a adopção de perspectivas na gestão pedagógica

METACATEGORIA - II PARTE/CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA				
CATEGORIAS	RESPOSTAS A ENTREVISTA		ANÁLISE COMPARATIVA	
	Director 1	Director 2	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
F- Adopção de perspectivas na gestão pedagógica	Perspectivas de actividades pedagógicas planificadas de tal modo que no final de um período lectivo procurando analisarem as acções didácticas realizadas pelos professores e, isto nos tem dado uma ideia do seu desempenho identificando assim os aspectos comprometedores como são os casos de mau rendimento e aproveitamento escolar,	promovo o estilo (perspectiva) de liderança democrático que se relaciona na empatia líder e os demais colegas subordinados. Este estilo caracteriza-se por ser inclusivo pelo fomento de relações interpessoais saudáveis na escola. Quanto as estratégias de liderança, normalmente assistimos determinadas aulas, controlamos a presença dos professores semanalmente e enviamos o controlo das faltas ao Ministério da Educação cumprindo assim com os normativos deste Ministério.	.	Divergem nas perspectivas voltadas a das actividades pedagógicas dos professores em relação as perspectivas de estilo democrático, de inclusão e funcional.

Quanto as perspectivas de liderança adoptadas na gestão das actividades pedagógicas (Tabela 107), supõe-se dos directores a promoção do estilo (perspectiva) de liderança democrático que para eles é relativa a empatia do líder com os professores, o acompanhamento das actividades pedagógicas que passam pela assistência as aulas, o controlo das faltas dos professores semanalmente e o envio das mesmas a Repartição

Municipal da Educação cumprindo assim com os normativos do Ministério; no entanto é evidente que na administração das acções que os professores realizam, se mobilizem outras perspectivas que passam pelo proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade, moralização, de proximidade, de envolvimento, motivacional como factor de incentivo e desempenho dos professores, num padrão de liderança transformacional, evitando que a afinidade espelhada pelos entrevistados iniba todo processo.

Comparativamente a caracterização das perspectivas de lideranças na gestão das actividades pedagógicas dos professores, entende-se dos inquiridos que, passam pela planificação das acções, promoção de seminários de capacitação metodológicos, para no final de um período lectivo procurar-se examinar todo trabalho realizado pelos docentes; na verdade, não há uma perspectiva de gestão pedagógica válida na liderança para todas as situações, mas os aspectos apontados pelos directores nestas entrevistas podem ser reforçados pela perspectiva de orientação, distribuição de responsabilidades, acompanhamento, monitoração e supervisão das actividades pedagógicas.

Tabela 108

Caracterização das estratégias de liderança quanto as influências

METACATEGORIA - II PARTE/CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA				
CATEGORIAS	RESPOSTAS A ENTREVISTA		ANÁLISE COMPARATIVA	
	Director 1	Director 2	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
G - proporcionamento de influências	Proporcionam a superação das dificuldades e a melhoria das actividades pedagógicas dos professores	Proporcionam bom ambiente de trabalho, participação de todos no processo de ensino aprendizagem assim como integram a escola na sociedade.	Não é evidente nenhuma convergência quanto ao proporcionamento de influências das estratégias de lideranças nas actividades pedagógicas do professor nesta dimensão.	Divergem em ponto de vista quanto as influencias que as estratégias de lideranças proporcionam ambiente de trabalho

Das influências que as estratégias de liderança proporcionam na gestão das actividades pedagógicas (Tabela 108), apontou-se pelos directores a propiciação do bom ambiente de trabalho, a integração da escola na sociedade e a melhoria das actividades

pedagógicas dos professores; mas comparativamente a estas, podem ser apontadas outras estratégias de liderança sobretudo as que facilitam a construção de ideias, a troca de experiências, a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem, as que ajudam a reflectir nos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar, substanciando o desenvolvimento mental e social de todos actores da educação e ajudar na resolução e superação das dificuldades encontradas nas actividades pedagógicas.

6.5.1.3-Análise descritiva das estratégias de liderança na escola

Tabela 109

Análise das estratégias de liderança quanto as vantagens

METACATEGORIA: III PARTE/ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA				
CATEGORIAS	RESPOSTAS A ENTREVISTA		ANÁLISE COMPARATIVA	
	Director 1	Director 2	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
H - Vantagens das estratégias de liderança	<p>Sim considero, pois que muitos professores têm demonstrado isto nos resultados que nos apresentam e no aproveitamento escolar dos alunos.</p> <p>Ajudam-nos na calendarização prévia nas actividades pedagógicas que vão desde as reuniões de coordenações de disciplinas, as do concelho pedagógico, as de conselho de direcção até a realização das acções pedagógicas programadas dos professores.</p>	<p>Sim, pois que proporciona a responsabilização individual e a melhoria da qualidade de ensino.</p> <p>Também são evidentes benefícios tais como pontualidade, a assiduidade, a planificação de aulas, o acompanhamento sistemático nos conteúdos detalhados na dosificação.</p>	<p>Do ponto de vista desta categoria, convergem na melhoria das actividades pedagógicas dos professores e na qualidade de ensino.</p>	<p>As suas divergências recaem na calendarização das actividades pedagógicas, relativamente a participação das actividades programadas, na responsabilização individual, assiduidade e pontualidade.</p>

As vantagens que as estratégias de liderança adoptadas pelos directores proporcionam nas actividades pedagógicas dos professores (Tabela 109) são consideradas de forma concordada pelos inqueridos como um indicador demonstrado pelos professores em

função dos resultados que estes apresentam e no aproveitamento escolar dos alunos. E estas estratégias ajudam-nos na calendarização prévia nas actividades pedagógicas que vão desde as reuniões de coordenações de disciplinas, as do concelho pedagógico, as de conselho de direcção até a realização das acções pedagógicas dos professores programadas. Os entrevistados também mostram-se a favor de outras vantagens admitindo de forma convergente na melhoria das actividades pedagógicas dos professores e na qualidade de ensino, que para sua eficácia circuncrevem-se em adoptar estratégias de lideranças como a de aproximação com vista a conhecer as dificuldades, dos professores e com eles supera-las, de orientação para a reflexão nas suas actividades diárias e na diversidade metodológica em salas de aulas, de envolvimento com vista ao incentivo e a melhoria das suas actividades pedagógicas e nas expectativas de desenvolvimento pessoal.

Tabela 110

Análise das estratégias de liderança quanto ao sistema organizacionale funcional da escola

METACATEGORIA: III PARTE/ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA				
CATEGORIAS	RESPOSTAS A ENTREVISTA		ANÁLISE COMPARATIVA	
	Director 1	Director 2	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
Sistema organizacional e funcional da escola	<p>Claro que previmos. A partilha e troca de experiencia tem acontecido em reuniões de coordenação de disciplina com a finalidade de planificar as actividades mensais, avaliar o grau de cumprimento das actividades planificadas, reuniões pré calendarizadas; as de coordenações de disciplinas, as do conselho pedagógico que acontece mensalmente onde os coordenadores e as de conselho de direcção restrita que acontecem mensalmente, assim como as conselho de direcção alargado que acontecem trimestralmente.</p> <p>O conselho pedagógico e a direcção pedagogica de forma especifica acompanham e influenciam as actividades pedagógicas cabendo a nós, enquanto gestor principal à planificação e a orientação para a execução de todas as actividades.</p> <p>Os distintos órgãos e conselho reúnem-se mensalmente com excepção do conselho de direcção que reúne trimestralmente.</p> <p>Temos encontrado muitas dificuldades na orientação e desenvolvimento das actividades pedagógicas, sobretudo as relativas ao incumprimento, que independentemente das responsabilidades definidas no organigrama da escola, os resultados pós execução não têm sido agradáveis.</p> <p>Superamos estas dificuldades voltando a alertar e consciencializar a cada um as reais atribuições que lhe cabem enquanto professor ou responsável de um órgão.</p>	<p>Lógico! E isto fizemo-lo nas reuniões de coordenações, nos seminários de capacitação e refrescamento metodológicos, nas palestras e nas ZIP's (Zona de Influencia Pedagógica), deste modo todos vão adquirido mais conhecimentos e melhoram cada vez mais as suas competências pedagógicas.</p> <p>Temos um projecto educativo que inclui todas as actividades que a instituição realiza e os incumpridores são ouvidos na avaliação de desempenho.</p> <p>Sim, o conselho pedagógico, as coordenações de disciplinas coadjuvada pelo conselho de coordenação e o conselho de professores já que seus papeis são desempenhados mais próximos do aluno</p> <p>Os distintos órgãos e conselho reúnem-se de forma extraordinária uma vez por trimestre e sempre que for necessário.O conselho de professores reúne sempre antes da prova do professor de cada trimestre, as reuniões de coordenações acontecem de 15 a 15 dias e as do conselho pedagógico acontecem de 2 a 2 meses.</p> <p>O conselho pedagógico é um órgão de apoio ao conselho de direcção.</p> <p>As dificuldades na gestão das actividades pedagógicas dos professores são influenciadas pela falta de meios e recursos didácticos como manuais, mapas diversos, laboratórios, etc e procuramos ultrapassar estas dificuldades orientando a utilização de matérias didácticos naturais e ilustrações.</p>	<p>Do ponto de vista organizacional e funcional, convergem na partilha e troca de experiencia que acontecem em reuniões de coordenação de disciplina com o objectivo de avaliar o grau de cumprimento das actividades planificadas, a temporalidade de que estas reuniões acontecem e na responsabilidade pelo acompanhamento, envolvimento e supervisão das actividades pedagógicas dos professores.</p>	<p>As divergências reflectem-se na estruturação dos órgãos e perspectiva funcional de cada instituição em do número de alunos e salas de aulas, localização da escola.</p> <p>Também é evidente nas dificuldades vividas por cada órgão de direcção na organização e orientação das actividades pedagógicas dos professores assim como na superação das respectivas dificuldades.</p>

Quanto aos momentos de partilha e troca de experiências entre professores previstos do ponto de vista organizacional e funcional na gestão das actividades pedagógicas (Tabela 110), os directores entrevistados convergem apontando que estas acontecem em reuniões de coordenação de disciplina onde participam os professores com a finalidade de planificar as actividades, avaliar o grau de cumprimento das actividades planificadas pelos professores já que seus papéis são desempenhados mais próximos do aluno e a temporalidade de que estas reuniões acontecem; outrossim esta estratégia de liderança pode ser evidente em reuniões de conselho de direcção (Ordinárias e extraordinarias) e do conselho pedagógico (Ordinárias e extraordinarias) com a finalidade de perceber convenientemente a organização e o funcionamento da escola pedagogicamente, identificar e perceber as dificuldades reais de que os professores se deparam e definir estratégias de lideranças mais interventivas com vista a melhoria da gestão pedagógica e das actividades pedagógicas dos professores.

Os inquiridos, atinente ao órgão e conselho que acompanham, influencia de forma específica as actividades pedagógicas dos professores, manifestaram concordando que trata-se do conselho pedagógico e a subdirecção pedagógica cabendo ao director e o conselho de direcção à planificação e a orientação para a execução de todas as actividades. Mas, ressalta-se que independentemente das responsabilidades politico-administrativas do director, é indispensável que ele reserve um espaço de tempo para o acompanhamento e supervisão de todas as actividades realizadas na escola e sobretudo as actividades pedagógicas dos professores.

Quanto aos momentos e circunstâncias na realização das distintas reuniões e conselhos com a finalidade de reflectir sobre as actividades pedagógicas dos professores e concomitantemente o seu desenvolvimento, os directores entrevistados foram unânimes referindo que fazem-no nas reuniões de coordenações, nos seminários de capacitação e refrescamento metodológicos, nas palestras e nas ZIP's (Zona de Influencia Pedagógica), com vista a aquisição de conhecimentos e melhorar cada vez mais as suas competências pedagógicas.

Os entrevistados manifestaram de forma comparativa que têm encontrado dificuldades na orientação e desenvolvimento das actividades pedagógicas, sobretudo nas relativas ao incumprimento, os resultados pós execução não têm sido agradáveis e outras que são

influenciadas pela falta de meios e recursos didácticos como manuais, mapas diversos, laboratórios, mas indicaram por outro lado que para ultrapassarem estas dificuldades utilizam estratégias como o diálogo, a consciencialização, a responsabilização e a orientação do uso de de matérias didácticos naturais e ilustrações na facilitação do processo de ensino aprendizagem.

Tabela 111

Análise das estratégias de liderança enquanto metodologias de ensino

METACATEGORIA: III PARTE/ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA				
CATEGORIAS	RESPOSTAS A ENTREVISTA		ANÁLISE COMPARATIVA	
	Director 1	Director 2	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
Metodologias de ensino	Orientamos métodos de ensino colectivo, Incentivando metodologias interdisciplinares no seio dos professores, na medida em que as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam possuem um tronco comum.	Orientamos aquelas voltadas para a realidade do contexto em função do tempo e espaço assim como metodologias de carácter inclusiva. Relativamente as estratégias do ponto de vista metodológico incentivamos a superação e a capacitação contínuas assim como fazer da escola e especificamente da sala de aulas um espaço de inclusão de aprendizagens e de socialização,	A convergência reflete-se em dois conceitos que os inqueridos apontam: métodos de ensino colectivo e metodologia de carácter inclusiva.	As divergências ressaltam-se no incentivo de metodologias interdisciplinares no seio dos professores e naquelas que ajudam o aluno a superar as suas dificuldades.

Quanto as metodologias de ensino orientadas para a facilitação do processo de aprendizagem (Tabela 111), os directores supõe convergentemente nos conceitos atinentes aos métodos de ensino colectivo e metodologia de carácter inclusiva, mas também admitem a orientação de métodos de ensino caracterizados pelas fontes de aquisição de conhecimentos tais como, orais, visuais e práticos, métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno, métodos caracterizados pela actividade cognoscitiva e participativa.

As estratégias de liderança acima referidas são invocadas também do ponto de vista metodológico com vista ao desenvolvimento de competências pedagógicas, afectivas, sociais e culturais e a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores e do processo de ensino – aprendizagem.

6.5.2- Análise comparativa dos resultados do grupo de discussão realizado com os professores

Nesta parte da investigação, baseada numa metodologia descritiva, analítica e comparativa, foram recolhidas as contribuições mais significativas derivadas do grupo de discussão realizado com os professores de duas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Município do Lobito. Esta técnica de recolha de dados é especificamente útil para recolher opiniões, percepções e informações subjectivas de um grande número de sujeitos (Buendia 1999).

A aplicação desta técnica se circunscreveu na realização de uma conversa semi-estruturada com o fim de questionar aspectos e recolher dados relativos as Estratégias de Liderança adoptadas pelos directores na gestão das Actividades Pedagógica dos Professores, segundo as percepções dos professores neste debate.

A diversidade de opiniões e diferenças entre eles, permitiram analisar e comparar distintos pontos de vistas sobre a realidade e interrogar a estrutura que os inqueridos seguem para construir suas percepções, onde contamos com quatro (04) professores das duas Escolas do Ensino Secundário do Município do Lobito em Benguela, que constituíram a nossa amostra. Para preservar a confidencialidade e o anonimato, identificamos os professores de uma escola com os números ímpares e os da outra escola com os números pares.

Para sua implementação tivemos em conta os seguintes passos:

- 1-Elaboração do guião de perguntas abertas mediante os objectivos previamente definidos;
- 2-Solicitação dos professores para participar do grupo por meio das direcções de suas escolas (processo efectuado de forma aliatória);
- 3-Estabelecimento de contactos com os professores e solicitação da sua colaboração na investigação;
- 4-Acordo sobre o local da realização do grupo de discussão e a duração do mesmo.
- 5-Registo e análise do texto produzido com as contribuições mais significativas.

Em seguida, apresentamos um resumo na Tabela 112, reactiva as directrizes da realização do grupo de discussão:

Tabela 112

Relativa as directrizes da realização do grupo de discussão

LINHAS NORTEADORAS DO GRUPO DE DISCUSSÃO	
INSTRUÇÕES	<p>1-Apresentação e esclarecimento dos objectivos do grupo de discussão e sua relação com o objecto da investigação.</p> <p>2-Agradecimento da aceitação e disponibilidade em fazer parte do grupo de discussão e proporcionar ao estudo seu ponto de vista reactivas as questões colocadas.</p> <p>3-Explicar a importância dos participantes ao grupo de discussão apresentar suas contribuições de forma livre, cordial, respeitoso e sincero.</p> <p>4-Confirmar a confidencialidade de cada testemunho, respondendo apenas a fins estritamente de investigação</p>
CATEGORIAS	QUESTÕES SOBRE
A -Idade	1-Numa escala de cinco, em que escala de idade se encontra?
B - Género	
C-Habilitações académicas e profissionais em educação	2-Que Habilitações académica possui?
D-Tempo de serviço como professor	3- Numa escala de cinco, quantos anos de serviço têm?
DD-Escola onde trabalha	4-Em que escola do Primeiro ciclo trabalha?
CATEGORIAS	QUESTÕES SOBRE PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES RELATIVAS CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇAS NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS
E.Conceito	5 -Como caracterizam as Estratégias de Lideranças quanto ao conceito?
F.Adopção de perspectivas na gestão pedagógica.	6-Como caracteriza estas estratégias de liderança adoptadas como perspectiva de Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores? 6- Apontem algumas Estratégias de Lideranças adoptadas pelos vossos directores enquanto perspectivas de Gestão das vossas Actividades na escola?
G.Poporcionamento de influências	7- Que influencias as Estratégias de Liderança proporcionam na Gestão das vossas actividades pedagógica?
H.Vantagens que proporcionam ao director.	<p>8- Se pode considerar que as Estratégias de Lideranças adoptadas pelo seu director na escola, proporcionam alguns benefícios/vantagens nas suas actividades enquanto professores?</p> <p>9- Porquê?</p> <p>10- Que vantagens e benefícios as Estratégias de Lideranças adoptadas pelos directores proporcionam nas suas actividades enquanto professor?</p> <p>11- Na gestão das actividades pedagógicas, os directores das vossas escolas prevêm momentos de partilha entre professores?</p> <p>12- Em que circunstancias acontecem?</p> <p>13- Que benefícios esses momentos proporcionam aos Professores?</p>

I.Sistema organizacional e funcional da escola.	<p>14- Indique algumas Estratégias de Liderança que têm sido adoptadas pelos directores das vossas escolas na gestão organizacional e funcional das actividades pedagógicas dos professores?</p> <p>15- Que melhorias as Estratégias de Liderança prestam as actividades pedagógicas dos professores do ponto de vista organizacional e funcional?</p> <p>16- Algum órgão e conselho de forma específica acompanha, influencia e orienta as actividades Pedagógicas dos professores?</p> <p>17- De quanto a quanto tempo os órgãos e conselhos reúnem com a finalidade de reflectir sobre as Actividades Pedagógicas dos Professores e concomitantemente o seu desenvolvimento?</p> <p>18- Os directores têm encontrado dificuldades na orientação e desenvolvimento das actividades Pedagógicas dos Professores?</p> <p>19- Que e como têm superado estas dificuldades?</p>
J.Metodologias de ensino	<p>20- Que metodologias de ensino enquanto Estratégias de Liderança são orientadas pelos directores com vista a facilitação do processo de ensino - aprendizagem?</p> <p>21-Quais as Estratégias de Liderança do ponto de vista metodológico são orientadas aos professores com vista a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores e do processo de ensino - aprendizagem em sala de aulas?</p>

Na descrição, análise e comparação deste grupo de discussão, tivemos em conta todas as metacategorias e categorias relativas a caracterização dos dados pessoais, habilitações académicas e profissionais, formação específica e tempo de serviço, caracterização das estratégias de lideranças quanto ao conceito, a adopção de liderança enquanto perspectiva de liderança na gestão pedagógica, as influencias que estas proporcionam na gestão das actividades pedagógicas dos professores, a análise das estratégias de liderança na escola quanto aos beneficios que proporcionam ao professor, as melhorias que prestam nas actividades pedagógicas dos professores do ponto de vista organizacional e funcional assim como as metodologias de ensino orientadas na facilitação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula (Tabela 114).

Tabela 113

Análise dos dados sobre o grupo de discussão relativo as Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores

GRUPO DE DISCUSSÃO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES					
META-CATEGORIAS	CATEGORIAS E QUESTÕES	PONTOS DE VISTA DOS PROFESSORES			
		Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
DADOS PESSOAIS/HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO ESPECÍFICA	A -IDADE	Entre 36 a 40 anos	Entre 24 a 29 anos	Entre 24 a 29 anos	Acima dos 41 anos
	B - GÉNERO	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino
	C-HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO	Licenciada em ensino de geografia	Licenciado em ensino de História	Licenciado em ensino de Ética social	Licenciado em ensino de Pedagogia
	D-TEMPO DE SERVIÇO COMO DIRECTOR DA ESCOLA	Entre 11 a 15 anos	Entre 6 a 10 anos	Entre 1 a 5 anos	Entre 16 a 20 anos
	DD-ESCOLA ONDE TRABALHA	Os professores participantes do grupo de discussão provieram das escolas do I ciclo do ensino secundário do LOobito José Samuel e Heróis de Kangamba			

Tabela 114

Análise dos dados sobre o grupo de discussão relativo as Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores

GRUPO DE DISCUSSÃO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES					
METACATEGORIAS	CATEGORIAS E QUESTÕES	PONTOS DE VISTA DOS PROFESSORES			
		Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇAS	E-CONCEITO 1) Como caracterizam as Estratégias de Lideranças quanto ao conceito	São artes de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar um objectivo. Capacidade de convencer e orientar	São todos os mecanismos utilizados pelos líderes no sentido de proporcionar melhores práticas na gestão das organizações	É o poder que alguém tem para orientar um grupo; é uma perspectiva de comando do trabalho que um determinado grupo realiza. É a capacidade de orientar e comandar um grupo de professores.	É a capacidade de direcção, comunicação, organização e realização de acções com um determinado grupo com vista a atingir um objectivo.
	F-QUANTO A ADOPÇÃO 2) Como caracteriza estas estratégias de liderança adoptadas como perspectiva de Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores na sua escola?	Um processo de orientação das actividades pedagógicas	Pouco produtivas pois colocam o líder e o liderado em pólos opostos.	É um conjunto de meios e métodos utilizados na orientação de qualquer grupo com o fim de atingir objectivos.	De certa maneira podem ser caracterizadas de democráticas onde se observa certa relação entre o líder os professores.
	3) Apontem algumas Estratégias de Lideranças adoptadas pelos vossos directores enquanto perspectivas	Organizar as actividades dos professores	Pouco envolvimento dos profesores nas actividades pedagógicas da escola; Dificilmente o funcionário ou	Concelhos de direcção, concelho pedagógico, encontros de coordenação, disciplinares e interdisciplinares, reuniões para planificações, assembleias de professores e de alunos,	As perspectivas evidentes são a democrática e a responsabilização

	de Gestão das vossas Actividades na escola?		professor fazem parte das soluções dos problemas da escola; Quase que não se promove uma liderança comunicativa.	as assembleias de turmas, etc.	
	G-QUANTO AS INFLUÊNCIAS 4) Que influencias as Estratégias de Liderança proporcionam na Gestão das vossas actividades pedagógica?	Bons resultados	Se as estratégias de liderança forem bem aplicadas, permite o envolvimento de todos no trabalho e consequentemente o sucesso e o desenvolvimento das actividades pedagógicas na escola.	Bons resultados	Proporcinam um bom ambiente de trabalho, fazendo participar todos nas actividades da escola e inserir a escola na comunidade.

Tabela 115

Análise dos dados sobre o grupo de discussão relativo as Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores

GRUPO DE DISCUSSÃO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES					
METACATEGORIAS	CATEGORIAS E QUESTÕES	PONTOS DE VISTA DOS PROFESSORES			
		Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA	H-QUANTO AS VANTAGENS 5) Se pode considerar que as Estratégias de Lideranças adoptadas pelo seu director na escola, proporcionam alguns benefícios/vantagens nas suas actividades enquanto professores?	Nem tanto assim.	Não.	Sim	De certa maneira.
	6) Porquê?	Normalmente pelos resultados	Se não há envolvimento dos professores na gestão das actividades, se os professores não se identificam com a causa da escola e não participarem de forma sincera nelas, não vejo vantagens nisso.	Pois quando o director está por perto a acompanhar e orientar o trabalho, os resultados são positivos, E as vezes quando director não está presente alguns professores boicotam as actividades	Pela participação, responsabilização e melhoria da qualidade de ensino.
	7) Que vantagens e benefícios as Estratégias de Lideranças adoptadas pelos directores proporcionam nas	Proporcionam momentos de reflexão sobre as actividades	Se os líderes das escolas adoptassem por exemplo as estratégias como o envolvimento,	Reflexão na diversidade metodológica em sala de aulas. Troca de experiencias entre professores com vista a superação	Identificação, Participação, envolvimento dos professores no trabalho

suas actividades enquanto professor?	realizadas e superar as dificuldades	identificação pela causa e participação laboral, vantagens como qualidade no trabalho e cumprimento das tarefas pedagógicas seriam evidentes.	de dificuldades	
8) Na gestão das actividades pedagógicas, os directores das vossas escolas prevêem momentos de partilha entre professores?	Os calendários anuais e trimestrais são fixados na sala de professores e os de momentos de partilha e actividades pontuais normalmente com antecedência de 24 horas.	Prevêem momentos de partilha entre professores é pena pois acontecem de vez em quanto.	As actividades pedagógicas são previstas em calendários, horários e planificações	Claro! Este é um pressuposto que não deve ser colocado de parte sob pena de se cometer muitos erros.
9) Em que circunstancias acontecem?	No inicio de cada trimestre e no final de ano lectivo.	Em reuniões de coordenações de disciplinas e assembleias de professores.	Quando for necessário.	Acontecem no momento de partilha de conteúdos, na identificação de metodologias de orientação das actividades pedagógicas e no fim de cada trimestre ou de ano
10) Que benefícios esses momentos proporcionam aos Professores?	Melhor orientação das actividades planificadas e balancear as actividades do ano lectivo	Reflectir e uniformizar as actividades pedagógicas.	Superar as dificuldades encontradas no exercício das actividades pedagógicas	Introsamento e troca de experiencias.
I-QUANTO AO SISTEMA ORGANIZACIONAL E FUNCIONAL	Planificação e orientação de actividades	Orientação das actividades que devem ser realizadas.	Informação das regras a serem tidas em conta na execução das actividades	O trabalho de equipa por coordenação, na realização dos concelhos de notas e feitura de

11) Indique algumas Estratégias de Liderança que têm sido adoptadas pelos directores das vossas escolas na gestão organizacional e funcional das actividades pedagógicas dos professores?	pedagógicas.			pautas de cada época lectiva.
12) Que melhorias as Estratégias de Liderança prestam as actividades pedagógicas dos professores do ponto de vista organizacional e funcional?	Melhor execução das actividades pedagógicas por parte dos professores	Podem até proporcionar certa eficácia mas se os directores não se envolver nas actividades dos professores e vice versa, distancia-os dos liderados (professores) e pode provocar morosidade na execução das actividades.	Tomada de conhecimento de como as actividades devem ser executadas	Permitem uma melhor organização, cumprimentos das tarefas a tempo e mais profissionalismo dos professores
13) Algum órgão e conselho de forma específica acompanha, influencia e orienta as actividades Pedagógicas dos professores?	A subdirecção pedagógica	Independentemente da subdirecção pedagógica e o concelho pedagógico constituído pelo vice-director pedagógico e por todos os coordenadores de disciplinas, a responsabilidade deve ser primeiro do concelho de direcção e o director enquanto líder principal deve o presidir.	Os coordenadores de disciplina	A subdirecção pedagógica e o concelho pedagógico constituído pelo vice-director pedagógico e por todos os coordenadores de disciplinas.
14) De quanto a quanto tempo os órgãos e conselhos	Normalmente o concelho de direcção	O concelho pedagógico, as reuniões de coordenação,	A evidência é que cada órgão ou concelho reúne-se uma vez por	O concelho de direcção uma vez, o concelho pedagógico

	reúnem com a finalidade de reflectir sobre as Actividades Pedagógicas dos Professores e concomitantemente o seu desenvolvimento?	reúne duas vezes por trimestre	as reuniões de planificação acontecem com normalidade, mas dificilmente os líderes estão presentes ou se envolvem nestes concelhos: Esperam apenas resultados ou informações destas reuniões.	trimestre	duas vezes, a reuniões de coordenação mensalmente
	15) Os directores têm encontrado dificuldades na orientação e desenvolvimento das actividades Pedagógicas dos Professores?	Acho que sim	Penso que sim	Acho	Sim
	16) Que e como têm superado estas dificuldades?	Relativas a falta de materias didácticos de apoio ao professor aos alunos, falta de estruturas de apoio como laboratórios, bibliotecas, espaço para aulas de educação e actividades desportivas. Para superar exigem os professores a serem criativos e usarem materiais existentes ao seu	Em lidar com personalidades distintas. As vezes procuram avaliar previamente o estado emocional do professor e ver como lidar com ele.	Sobretudo em trabalhar com os professores cépticos, preguiçosos e os boicotadores de tarefas. Por isso para superar usam estratégias como a chamada de atenção, dialogo e chamar-lhes a razão	Lidar com professores desmotivados e os professores incompetentes. Para superar procuram conversar, formas de motivá-los e promovem acções de formações.

		alcance e ao alcance dos alunos.			
j-QUANTO AS METODOLOGIAS DE ENSINO	AS DE	É difícil observar a presença dos directores na orientação das metodologias a serem usadas em salas de aulas, se calhar o fazem por meio de nossos coordenadores de disciplinas	Metologias voltadas para o contexto em se trabalha e também dos alunios.	De forma especifica não, neste aspecto sentimos mais a presença do vice-director pedagógico e sobretudo quando os resultados dos alunos não são bons mas também somos orientados a participar nas Zonas de Influências Pedagógicas (ZIP's),	Aconcelho aos professores a usarem metodologias segundo o tipo de disciplinas e alunos e a terem conta métodos como o diálogo, o dedutivo, o indutivo, a elaboração conjunta, trabalho em equipa
17) Que metodologias de ensino enquanto Estratégias de Liderança são orientadas pelos directores com vista a facilitação do processo de ensino - aprendizagem?					
18) Quais as Estratégias de Liderança do ponto de vista metodológico são orientadas aos professores com vista a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores e do processo de ensino - aprendizagem em sala de aulas?		Os métodos dependem do conteúdo e disciplina; normalmente são orientados os métodos expositivo, o explicativo, o trabalho prático e em grupo	Procuram orientar metodologias inclusivas, de socialização e pela abordagem por competência.	Na verdade a metodologia depende do conteúdo e da disciplina e normalmente começamos pelo expositivo, pudemos ter em conta a observação por causa do uso de mapas e gravuras, o explicativo e o método do trabalho em grupo.	Procura-se estratégias de liderança que tema ver com a natureza de cada turma.

Feita a análise dos dados sobre o grupo de discussão relativo as estratégias de lideranças, podemos observar algumas convergências e divergências nos pontos de vistas veiculados pelos professores participantes a este debate (Tabela 116).

Tabela 116

Pontos de concordâncias e discordância entre os professores da análise do grupo de discussão

PONTOS DE CONCORDÂNCIAS E DISCORDÂNCIA ENTRE OS PROFESSORES / DO GRUPO DE DISCUSSÃO			
METACATEGORIAS	CATEGORIAS E QUESTÕES	ANÁLISE COMPATRATIVA	
		CONCORDÂNCIAS	DISCORDÂNCIAS
DADOS PESSOAIS/HABILITAÇÕES ACADÊMICAS E FORMAÇÃO ESPECÍFICA	A -Idade	Dois convergem entre 24 a 29 anos	Outros dois divergem
	B - Género	Três convergem no género (Masculino)	Uma diverge no género
	C-Habilitações académicas e profissionais em educação	Licenciados em ciências de educação	Nas especialidades.
	D-Tempo de serviço como director da escola	Nada consta	É evidente a divergência nesta subcategoria.
	DD-Escola onde trabalha	Escolas do I ciclo do ensino Secundário do Lobito	Na identidade, na localização, na estruturação da escola, no numero de salas e de alunios assim como no contexto
CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇAS	E-Conceito 1) Como caracterizam as Estratégias de Lideranças quanto ao conceito	É a capacidade de direcção, de orientar e comandar um grupo a com vista realização de acções e atingir um objectivo de professores. É uma perspectiva de comando exercido sobre grupo em função do trabalho que realiza	São todos os mecanismos utilizados pelos líderes no sentido de proporcionar melhores práticas na gestão das organizações
	F-Quanto a adopção 2) como caracteriza estas estratégias de liderança adoptadas como perspectiva de Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores na sua escola?	Como meios e métodos utilizados na orientação de actividades pedagógicas.	De certa maneira podem ser caracterizadas de democráticas onde se observa certa relação entre o líder os professores. E pouco produtivas pois colocam o líder e o liderado em pólos opostos

	3) Apontem algumas Estratégias de Lideranças adoptadas pelos vossos directores enquanto perspectivas de Gestão das vossas Actividades na escola?	Organizar as actividades pedagógicas dos professores, relativas aos concelho pedagógico, encontros de coordenação, disciplinares e interdisciplinares, reuniões para planificações, assembleias de professores e de alunos, as assembleias de turmas, etc	As perspectivas evidentes são a democrática e a responsabilização ideia que diverge com a relativa ao pouco envolvimento dos professores nas actividades pedagógicas da escola; Por outra, dificilmente o funcionário ou professor fazem parte das soluções dos problemas da escola; Quase que não se promove uma liderança comunicativa.
	G-Quanto as influências 4) Que influencias as Estratégias de Liderança proporcionam na Gestão das vossas actividades pedagógica?	Bons resultados, sucesso e desenvolvimento das actividades pedagógicas	Permite o envolvimento de todos trabalho e proporcionam um bom ambiente no trabalho, fazendo participar todos nas actividades da escola e inserir a escola na comunidade.
ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA	H-Quanto as vantagens 5) Se pode considerar que as Estratégias de Lideranças adoptadas pelo seu director na escola, proporcionam alguns benefícios/vantagens nas suas actividades enquanto professores?	Nada consta	Não é evidente nenhuma convergência.
	6) Porquê?	os professores não se identificam com a causa da escola	Pela participação, responsabilização e melhoria da qualidade de ensino.
	7) Que vantagens e benefícios as Estratégias de Lideranças adoptadas pelos directores proporcionam nas suas actividades enquanto professor?	Troca de experiencias entre professores com vista a superação de dificuldades	Proporcionam momentos de reflexão sobre as actividades realizadas e superar as dificuldades Reflexão na diversidade metodológica em sala de aulas.
	8) Na gestão das actividades pedagógicas, os directores das vossas	Previsão de momentos de partilha e troca de experiencias nas actividades pedagógicas	A divergência é evidente nas formas de concepção e realização destes momentos.

	escolas prevêem momentos de partilha entre professores?	dos professores.	
	9) Em que circunstâncias acontecem?	No início de cada trimestre em reuniões de coordenações de disciplinas para partilha de conteúdos, identificação de metodologias de orientação das actividades pedagógicas.	No fim de cada trimestre ou de ano, nas assembleias de professores e quando for necessário.
	10) Que benefícios esses momentos proporcionam aos Professores?	Melhoria das actividades pedagógicas dos professores.	Na orientação reflexão, superação e uniformização das actividades planificadas assim como no Introsamento e troca de experiencias.
	I-Quanto ao sistema organizacional e funcional 11) Indique algumas Estratégias de Liderança que têm sido adoptadas pelos directores das vossas escolas na gestão organizacional e funcional das actividades pedagógicas dos professores?	Orientação de actividades pedagógicas dos professores	Planificação e trabalho de equipa por coordenação, na realização dos concelhos de notas e feitura de pautas de cada época lectiva.
	12) Que melhorias as Estratégias de Liderança prestam as actividades pedagógicas dos professores do ponto de vista organizacional e funcional?	Melhoria na execução das actividades pedagógicas por parte dos professores	Na tomada de conhecimento das actividades, na organização, cumprimentos das tarefas a tempo e mais profissionalismo dos professores
	13) Algum órgão e conselho de forma específica acompanha, influencia e orienta as actividades Pedagógicas dos professores?	A sub direcção pedagógica	Na presença, acompanhamento e envolvimento do director nas actividades pedagógicas dos professores.
	14) De quanto a quanto tempo os	Confirma-se a evidência da realização das reuniões	Irregularidades de temporalidade na realização

	órgãos e conselhos reúnem com a finalidade de reflectir sobre as Actividades Pedagógicas dos Professores e concomitantemente o seu desenvolvimento?	e concelhos embora não concordarem na temporalidade.	das reuniões e concelhos.
	15) Os directores têm encontrado dificuldades na orientação e desenvolvimento das actividades Pedagógicas dos Professores?	Admitem-se as dificuldades por parte dos directores na orientação e desenvolvimento das actividades Pedagógicas dos Professores	As formas de percepção das dificuldades diferem de um para outro.
	16) Que e como têm superado estas dificuldades?	Lidar com personalidades distintas.	dialogo e chamada a razão
	J-Quanto as metodologias de ensino 17) Que metodologias de ensino enquanto Estratégias de Liderança são orientadas pelos directores com vista a facilitação do processo de ensino - aprendizagem?	Metodologias voltadas para o contexto em que se trabalha e também dos alunos.	Na orientação das metodologias a serem usadas em salas de aulas,
	18) Quais as Estratégias de Liderança do ponto de vista metodológico são orientadas aos professores com vista a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores e do processo de ensino - aprendizagem em sala de aulas?	Os métodos dependem do conteúdo e disciplina, Métodos explicativo, o trabalho em grupo ou as chamadas metodologias de socialização	Normalmente começamos pelo expositivo, podemos ter em conta a observação por causa do uso de mapas e gravuras, o trabalho prático Procura-se estratégias de liderança que tem a ver com a natureza de cada turma e optamos pela abordagem por competência comometodologia.

6.6-TRIANGULAÇÃO DE RESULTADOS OBTIDOS

Nesta secção, tendo em conta o decurso de triangulação dos resultados, considerada a disposição da informação quantitativa e qualitativa, tem como propósito a realização de uma comparação a partir das distintas informações recolhidas dos instrumentos empregados no campo de acção e execução deste trabalho de pesquisa científica.

A Triangulação constitui-se assim numa forma de complementação e abordagem das informações adquiridas, de modo conciso e preciso, evidenciando os objectivos tidos em conta na execução do mesmo e, aferir também a percepção dos inquiridos sobre as Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores do Município do Lobito em Benguela. Nesta óptica, as informações adquiridas têm maior solidez e naturalmente consolidam melhor os resultados.

Os dados quantitativos recolhidos pelo inquérito por questionário complementam-se com os dados qualitativos recolhidos pela entrevista e pelo grupo de discussão, numa direcção plural e sintética da investigação realizada e, logo frui melhor solidez e logicamente intensifica os resultados enquanto decorrer o processo de triangulação cuja finalidade é a comparação dos resultados recolhidos, assim como observação e entendimento do nível de concordância e discordância, simultaneidade ou não entre os mesmos (Colás, Hernandez e Buendia, 2001).

Ordenamos este processo detalhando nossa análise mediante os objectivos específicos definidos nesta tese doctoral e na base da parte específica do instrumento que trabalha cada objectivo, tal como o descrevemos no desenho de investigação.

6.6.1-Triangulação dos resultados do inquérito por questionário e da entrevista aplicados aos directores das duas escolas

Mediante o processo de triangulação, apresentamos em forma de tabelas a comparação entre os dados obtidos do inquérito por questionário e das entrevista aplicada aos directores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito utilizados para a análise, contestando, de tal maneira, os resultados, e complementando a informação obtida para se chegar as conclusões finais da investigação, podendo assim

alcançar os objetivos planeados e conhecer a percepção dos directores acerca das Estratégias de Lideranças na Gestão Pedagógica dos Professores.

6.6.1.1-Análise descritiva dos dados pessoais, habilitações académicas e formação específica

No que tange a metacategoria (I) atinente a caracterização dos dados pessoais, habilitações académicas, formação específica e tempo de serviço descrevem-se e analisam-se os seus dados na Tabela 117, mediante o ponto de vista dos directores.

Tabela 117

Caracterização dos dados pessoais/habilitações académicas, formação específica e tempo de serviço

METACATEGORIA I - CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS PESSOAS/HABILITAÇÕES ACADÉMICAS, FORMAÇÃO ESPECÍFICA E TEMPO DE SERVIÇO		
UNIDADES DE ANÁLISE	ANÁLISE COMPARATIVA	
	QUESTIONÁRIO	ENTREVISTA
A - Idade	Possuem idades acima dos 41 anos	Um possui 53 anos e o outro 50 ano
B - Género	Masculino	Masculino
C-Habilitações Académicas e profissionais em Liderança ou gestão educativa	Licenciado em Ciências de Educação	Licenciado em Ciências de Educação, na especialidade de ensino de História o segundo em Educação Especial pela Universidade Dr.António Agostinho Neto, exercendo o papel de director da Escola mas que não tem uma formação específica para liderar ou gerir uma instituição escolar.
D-Tempo de Serviço como Director da Escola	O director categorizado no como número um possui entre 16 a 20 anos de serviço e o número dois possui como tempo de serviço um espaço que vai entre 1 a 5 anos.	Desempenham este cargo com anos de serviço e experiencia diferentes (um a mais de 16 anos, desde a sua passagem na Escola nº 06 “Deolinda Rodrigues como director do Instituto de Formação de Quadro, a Escola do I ciclo “Hoji – ya - Henda e o outro a menos de 5 anos cuja experiencia anterior foi como Subdirector Administrativo na Escola Jose Saydy Vieira Lutuíma Mingas.
DD-Escola onde trabalha	Escola do I ciclo do ensino secundário	Nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundario “José Samuel” e “Heróis de Kangamba”

6.6.1.2-Análise descritiva da caracterização das estratégias de lideranças

Quanto a metacategoria (II) relativa a caracterização das estratégias de liderança na escola, no que tange o conceito, a adopção de perspectivas na gestão pedagógica e o proporcionamento de influências apresentam-se, analisam-se de forma comparativa os seus dados na Tabela 118 mediante o ponto de vista dos directores..

Tabela 118

Caracterização das estratégias de liderança na escola

METACATEGORIA - II PARTE/CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA		
UNIDADES DE ANÁLISE	DIRECTORES	
	QUESTIONÁRIO	ENTREVISTA
E - Conceito	Os conceitos cotados com percentagens elevadas são os (E.1) e o E.5 onde o director número um (1) referiu que concorda e o número dois (2) concorda totalmente; mas que os inqueridos do ponto de vista de concordância caracterizam a estratégia de liderança como processo de influenciar o comportamento e a mentalidade de todos actores educativos com propósitos de atingir os desígnios da educação (E.4).	Conceituizam as estratégias de liderança como meio de gestão de conflitos, perspectiva de organizar e realizar acções com elementos de um determinado grupo e formas de comandar e dirigir o trabalho por meio da comunicação inspirando todos para um objectivo comum.
F- Adopção de perspectivas na gestão pedagógica	Relativamente as perspectivas de liderança na gestão pedagógica dos professores ressalta-se a (F.2) das cotadas com percentagem máxima, onde o director número um (1) concorda e o número dois (2) concordam totalmente; e quanto ao nível de concordância destaca-se a (F.1), na medida em que facilitam a construção de ideias, a troca de experiências e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem,	Perspectivas voltadas a planificação e coordenação das actividades pedagógicas dos professores, de estilo democrático, de inclusão e funcional que se circunscrevem no controlo e incentivo do espírito interdisciplinaridade entre os professores.
G - proporcionamento de influências	No que tange o proporcionamento de influências os cotados com maior percentagem são a (G.2) e (G.5), onde o director número um (1), concorda e o número dois (2) disse que concorda totalmente, considerando que as estratégias de liderança proporcionam mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir; assim como reflecte a capacitação de	Proporcionam a melhoria das actividades pedagógicas dos professores, bom ambiente de trabalho, participação de todos no processo de ensino aprendizagem.

	<p>equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho, e a (G.4), onde o director número um (1) referiu concorda totalmente e o número dois (2) concorda, retratando a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança, na gestão pedagógica dos professores na escola.</p>	
--	---	--

6.6.1.3-Análise descritiva das estratégias de liderança na escola

A análise das estratégias de liderança vistas quanto as vantagens que proporcionam, o sistema organizacional e funcional da escola assim como as metodologias de ensino orientadas para a facilitação do processo de aprendizagem são apresentados e comentados comparativamente os seus dados na Tabela 119 mediante o ponto de vista dos directores.

Tabela 119

Análise das estratégias de liderança na escola

METACATEGORIA: III PARTE/ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA		
UNIDADES DE ANÁLISE	DIRECTORES	
	QUESTIONÁRIO	ENTREVISTA
H-Vantagens que proporcionam ao director	<p>Nesta dimensão todas as variáveis aparecem como os mais estimadas (H.1, H.2, H.3, H.4, H.5), onde na vantagem (H.2) e (H.5), o director número um (1) apontou que concorda e o número dois (2) mostrou que concorda totalmente que as estratégias de liderança auxiliam na reflexão das actividades pedagógicas dos professores numa visão geral e ajudam na reflexão das expectativas de desenvolvimento pessoal; na vantagem (H.3), o director número um (1), exprimiu que concorda totalmente e o número dois (2) referiu que concorda com a reflexão na</p>	<p>Proporcionam a superação das dificuldades, calendarização das actividades pedagógicas, relativamente a participação das actividades programadas, na responsabilização individual, melhorias de competência, assiduidade e pontualidade. e contribuem na melhoria das actividades pedagógicas dos professores e na qualidade de ensino.</p>

	diversidade metodológica em salas de aulas enquanto estratégia de liderança e nas vantagens (H.1) e (H.4) onde os dois directores concordaram que as estratégias de liderança ajudam na reflexão das actividades pedagógicas e nas dificuldades diárias dos professores.	
I-Sistema organizacional e funcional da escola	Nesta dimensão as variáveis mais estimadas (I.2), e (I.4), onde os dois directores referiram que concordam que as estratégias de liderança promovem a cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular, desenhando actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem.	Ajudam na estruturação dos órgãos e perspectiva funcional de cada instituição em função do número de alunos e salas de aulas, localização e contexto da escola, na superação das dificuldades vividas por cada órgão de direcção na organização e orientação das actividades pedagógicas dos professores assim como, proporcionam a partilha e troca de experiencia que acontecem em reuniões de coordenação de disciplina com o objectivo de avaliar o grau de cumprimento das actividades planificadas. Ainda ajudam na calendarização das actividades em função do tempo e a regularidade com que estas acontecem e a responsabilidade pelo acompanhamento, envolvimento e supervisão das mesmas.
J-Metodologias de ensino	Relativamente as metodologias de ensino a (J.2) e (J.3) apresentam-se com maiores percentagens, onde o director número um (1) apontou que concorda totalmente o número dois (2), indicou a* concorda de que facilita o processo ensino aprendizagem, orientam-se estratégias de liderança relativas aos métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno assim como métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva.	Incentivo de metodologias interdisciplinares no seio dos professores e naquelas que ajudam o aluno a superar as suas dificuldades e acima de tudo métodos de ensino colectivo e metodologia de carácter inclusiva voltados para a realidade do contexto em função do tempo e espaço

6.6.2-Trangulação dos resultados entre questionário e o grupo de discussão realizado com os professores das duas escolas.

Perfilhando na mesma senda, conforme o processo de triangulação, mostramos em forma de tabelas a comparação entre os dados obtidos do inquérito por questionário e do grupo de discussão aplicados aos professores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito empregados para a pesquisa, debatendo os resultados e rematando os dados colhidos para se definir as conclusões finais da pesquisa, podendo assim conseguir os objetivos delineados e entender a percepção dos professores sobre as Estratégias de Lideranças na Gestão Pedagógica dos Professores.

6.6.2.1-Análise descritiva dos dados pessoais, habilitações académicas e formação específica.

Relativamente a metacategoria (I) concernente a caracterização dos dados pessoais, habilitações académicas, formação específica e tempo de serviço descrevem-se e analisam-se os seus dados na Tabela 120, em função das opiniões dos professores.

Tabela 120

Caracterização dos dados pessoais/habilitações académicas, formação específica e tempo de serviço

METACATEGORIA I – CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS PESSOAS/HABILITAÇÕES ACADÉMICAS, FORMAÇÃO ESPECÍFICA E TEMPO DE SERVIÇO		
UNIDADES DE ANÁLISE	ANÁLISE COMPARATIVA / PROFESSORES	
	QUESTIONÁRIO	GRUPO DE DISCUSSÃO
A - Idade	Dos 111 professores inqueridos, 32,4% possuem acima de 41 anos idade e é a franja dos mais referenciados seguindo-se os 28,8% que manifestaram possuírem idades no intervalo entre 30 a 35 anos e a escala menos cotada é a que vai entre 18 a 23 anos de idades oiguais a 8,1%.	Dois professores participantes do grupo de discussão possuem idades entre 24 a 29 anos
B-Género	Quanto a caracterização reactiva ao género, dos 111 professores que constituem a amostra válida, 54 são do sexo masculino e constituem um total de 48,6% e 57 que corresponde a 51,4% são do sexo feminino	Dos quatro professores participantes ao grupo de discussão três são do sexo Masculino.

C-Habilitações Académicas e profissionais em educação.	Os níveis indicativos predominantes entre os professores inqueridos são os de Bacharel com a frequência de 39 professores que corresponde a 35,7% e Técnicos Médios com frequência de 30 professores equivalente a 27%. Isto corresponde com mais de metade da amostra, comparado com outros níveis como os de licenciados, mestres e doutorados.	Os professores participantes ao grupo de discussão são licenciados em ciências de educação.
D-Tempo de Serviço como professor	As escalas de tempo de Serviço como professor mais cotadas são os do que possuem anos de 21 anos em diante seguida da escala de 11 a 15 anos de idade	Do ponto de vista do tempo de serviço os professores estão distribuídos um entre 11 a 15 anos, um entre 6 a 10 anos, um entre 1 a 5 anos e um entre 16 a 20 anos.
DD-Escola onde trabalha	Nesta tese doctoral contamos com professores das escolas do primeiro ciclo do ensino secundário do Lobito nomeadamente “José Samuel” e” Heróis de Kangamba”.	Os professores participantes do grupo de discussão provieram das escolas do I ciclo do ensino secundário do Lobito José Samuel e Heróis de Kangamba

6.6.2.-Análise descritiva da caracterização das estratégias de lideranças

Quanto a metacategoria (II) relativa a caracterização das estratégias de liderança na escola, no que tange o conceito, a adopção de perspectivas na gestão pedagógica e o proporcionamento de influências apresentam-se, analisam-se de forma comparativa os seus dados na Tabela 121 na base das opiniões dos professores.

Tabela 121

Caracterização das estratégias de liderança na escola

METACATEGORIA - II PARTE/CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA		
UNIDAS DE ANÁLISE	ANÁLISE COMPARATIVA / PROFESSORES	
	QUESTIONÁRIO	GRUPO DE DISCUSSÃO
E - Conceito	Nesta dimensão, percebemos dos professores um nível de concordância elevado relativo aos conceitos pelos quais que as estratégias de liderança constituem um processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos – pedagógicos (sustentado por 32,4% “concordo” e 29,7% “concordo totalmente”); uma forma de comandar o trabalho de adaptação, visando gerir conflitos entre os professores (31,5% concordo e 27,9% concordo totalmente); um processo de influenciar o comportamento e a mentalidade de todos actores educativos com propósitos de atingir os designios da educação (25,2% concordo e igual percentagem para os que concordam totalmente) e um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos professores (47,7% concordo perfazendo a cota maior).	É a capacidade de direcção, de orientar e comandar um grupo com vista a realização de acções e atingir um objectivo de professores. É uma perspectiva de comando exercido sobre grupo em função do trabalho que se realiza.
F- Adopção de perspectivas na gestão pedagógica quanto	Quanto a adopção de perspectivas de liderança, percebemos dos professores um grau de concordância maior (41;36,9%), seguida de um nível de concordância total igual (32;28,8%) atinente a (F.4) capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação e (F.5) a capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho dos professores, reactiva ao grau de concordância maior de (51;45,9%), seguida de um nível de concordância total igual (35;31,5%)	Utilizam-se como meios e métodos na orientação de actividades pedagógicas, mas com pouco envolvimento dos directores, tornando-as insuficientemente produtivas na medida em que colocam o líder e o liderado em pólos opostos. Também mencionam-se perspectivas como a democrática e a responsabilização, reuniões do conselho pedagógico, encontros de coordenação, disciplinares e interdisciplinares, reuniões para planificações, assembleias de professores e de alunos, as assembleias de turmas, etc.
G – proporcionamento de influências	No que tange ao proporcionamento de influências Afere-se um nível de concordância é elevado pois (G.1) Facilitam a construção de ideias, a troca de experiências e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem, tal como se observa nas escalas “concordo (59;54,1%)” e “concordo totalmente (28;25,7%)” e (G.2) facilitam a aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores assim como a obtenção dos saberes pelos alunos com as escalas “concordo” e “concordo totalmente” iguais a (30;27,5%) e (28;25,7%) respectivamente, assim como (G.3) melhoram o clima motivacional dos professores, a gestão e as actividades pedagógicas, cujas escalas “concordo” e “concordo totalmente” sucedem-se dos mais estimados com (55;50%) e (19;17%).	Bons resultados, sucesso e desenvolvimento das actividades pedagógicas Permite o envolvimento de todos trabalhos e proporcionam um bom ambiente no trabalho, fazendo participar todos nas actividades da escola e inserir a escola na comunidade.

6.6.2.3-Análise descritiva das estratégias de liderança na escola

A análise das estratégias de liderança vistas quanto as vantagens que proporcionam, o sistema organizacional e funcional da escola assim como as metodologias de ensino orientadas para a facilitação do processo de aprendizagem são apresentados e comentados comparativamente os seus dados na Tabela 122 baseando-se nas opiniões dos professores.

Tabela 122

Análise das estratégias de liderança na escol

METACATEGORIA: III PARTE/ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA		
UNIDADES DE ANÁLISE	ANÁLISE COMPARATIVA / PROFESSORES	
	QUESTIONÁRIO (DESCRITIVO E INFERENCIAL)	GRUPO DE DISCUSSÃO
H-Vantagens que proporcionam ao director	Relativamente ao benefício de estratégias de Liderança para o professor a tendência perceptual refere um grau de concordância maior (54;48,6%), e de concordância total (26;23,4%) como (H.1)reflexão nas actividades pedagógicas diárias enquanto, a (H.2) reflexão nas actividades pedagógicas dos professores numa visão geral cujas escalas “concordo” e “concordo totalmente” são iguais a (43;38,7%) e (41;36,9%), e (H.3) a reflexão na diversidade metodológica em salas de aulas como se observa nas escalas “concordo (55;49,5%)” e “concordo totalmente (28;25,2%)” assim como na reflexão das dificuldades diárias das actividades pedagógicas dos professores cujo grau de concordância é maior (43;38,7%), e de concordância total igual (39;35,1%)sores das duas escolas	Pode-se considerar que as Estratégias de Lideranças adoptadas pelo director na escola, proporcionam alguns benefícios nas actividades pedagógicas, embora alguns professores se envolvam pouco nas actividades e não se identifiquem tanto com a causa da escola Troca de experiencias entre professores com vista a superação de dificuldades
I.Sistema organizacional e funcional da escola	Do ponto de vista do Sistema organizacional e funcional da escola observa-se percentagens altas ao considerarem as estratégias de liderança como um factor vital no (I.1) desenvolvimento de um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares cuja percepção de concordância é 39,6 % e 37,8% dos que concordam totalmente; (I.2) na promoção da cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular cujo grau de concordância é 41,4%, e concordância total igual 25,2%; (I.3) no estabelecimento dos mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodologicas	No que tange a esta categoria, os professores referiram que se circunscreve na orientação de actividades pedagógicas dos professores, na medida em que proporcionam a melhoria na execução das actividades pedagógicas por parte dos professores. Confirma-se a evidência do papel da sub direcção pedagógica no acompanhamento das actividades dos professores que vão desde a realização das reuniões até aos concelhos embora não definido a

	<p>de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as actividades pedagógicas dos professores (com escalas “concordo” (45,0%) e e “concordo totalmente” (27,0%), assim como, (I.4) no desenho das actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem, como se observa nas escalas “concordo 35,1%” e “concordo totalmente 36,9%” como os mais cotados.</p>	<p>regularidade temporalidade. Admitem-se dificuldades por parte dos directores pedagógicos na orientação e desenvolvimento das actividades Pedagógicas dos Professores pois que lidar com personalidades distintas não é um, trabalho facil.</p>
J. Metodologias de ensino	<p>Quanto as metodologias de ensino, a tendência de percepção recaem na (J.1) orientação de métodos de ensino caracterizados pelas fontes de aquisição de conhecimentos tais como, orais, visuais e práticos com 60,4% que concordam e 18,9% que concordam totalmente; na orientação de métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno com 43,2% que concordam, e 27,9%, que concordam totalmente; na orientação de métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva, com 48,6% que concordam e 22,5% que concordam totalmente assim como na orientação de métodos de ensino colectivo e ensino individualizado enquanto estratégias de liderança para o professor no processo de ensino aprendizagem cujas escalas “concordo” e “concordo totalmente” sucedem-se dos mais estimados com 36,9% e 27,0% respectivamente.</p>	<p>Do ponto de vista das estrategias de liderança, orientam-se metodologias voltadas para o contexto em que se trabalha, que dependem do conteúdo, da disciplina ou dos alunios;tambem métodos explicativo, o trabalho em grupo ou as chamadas metodologias de socialização.</p>

TERCEIRA PARTE

CONCLUSÕES

E

FUTURAS LINHAS DE

INVESTIGAÇÃO

CAPITULO VII- CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO

1-CONCLUSÃO GERAL

Olhando pela natureza da investigação realizada, com um suporte descritivo e analítico comparativo tamanho, procuramos analisar comparativamente as Estratégias de Lideranças adoptadas pelos directores com vista a melhoria da Gestão das Actividades Pedagógicas mediante a percepção dos professores e o contexto institucional, organizacional, funcional nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

Na óptica de desfecho desta pesquisa, vamos expôr as conclusões gerais, que independentmente de ser um assunto actual e actuante, mas ainda é um objecto de estudo que tem carecido de análise e reflexão, e a nosso entender deve ser motivo de preocupação no dia-a-dia, quer das escolas, quer dos professores assim como dos directores enquanto líderes das mesmas.

Temos consciência de que os professores no processo de ensino aprendizagem se revestem de responsabilidades múltiplas pois cada vez mais tem de adoptar metodologias diversificadas e estratégicas do ponto de vista de liderança das actividades pedagógicas na escola e acima de tudo em sala de aulas. Mas tudo isso, passa necessariamente pela forma como as actividades pedagógicas dos professores são geridas.

Por isso é indispensável que de forma geral os líderes na gestão da escola e de forma específica das actividades pedagógicas dos professores, adoptem estratégias de liderança que facilitam a construção de ideias, a troca de experiências e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem, a aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores assim como a obtenção dos saberes pelos alunos, melhorando o clima motivacional, ajudando na reflexão dos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar e na resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógica que substancia o desenvolvimento mental e social de todos actores da educação.

Por isso, os directores nas vestes de líderes, na Gestão das Actividades Pedagógicas, devem ter em conta estratégias enquanto perspectivas de liderança circunscritas na atribuição, distribuição de actividades, na orientação instrutiva e educacional, no

proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir, na liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional, na capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação assim como na capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho.

De forma geral, durante o nosso estudo, podemos observar algumas convergências e divergências de opiniões relativas a Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores e as Estratégias de Lideranças que têm sido adoptadas com vista a melhoria da execução e realização das referidas acções.

Neste estudo também chegámos a compreendermos o facto de que embora já se divaga pelos bastidores a questão da autonomização das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário o Decreto-Lei 13/2001 de 31 de Dezembro, poucos passos se tem dado no sentido de concretizar-se este desiderato, se calhar influenciado pelo contexto sócio-economico e politico do pais. Isto é evidente na dependência quase exclusiva que as Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário estão expostas, obedecendo as Repartições Municipais da Educação, estas dependendo directamente das Direcções Provincias de Educação e por sua vez este ultimo a depender da administração central do Ministério da Educação.

O que se subscreveu acima, compromete de forma tamanha iniciativas estratégicas dos directores enquanto lideres das escolas e da gestão das actividades pedagógicas dos professores, na medida em que os professores tem consciência de as Estratégias de Liderança desenvolvem um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares, promovem uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular, estabelecem mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodologicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas, desenham acções orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem e estabelecem um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores.

2-CONCLUSÕES POR OBJECTIVOS

Os resultados alcançados de cada um dos instrumentos empregados (questionários, e grupo de discussão), possibilita-nos definir uma série de conclusões assentes nas convergências e coincidências das concepções referenciadas por todos os participantes, os quais dão maior credibilidade a investigação e que condensam-se a seguir:

Caracterização dos dados pessoais, habilitações académicas e profissionais em

educação, tempo de serviço como professor e escola onde trabalha -

Observa-se do ponto de vista de idade que as duas escolas possuem um colectivo de professores com idade muito elevada (acima de 41 anos), manifestando de certa maneira acomodação e subrendimento; daí é que o ministério da educação deviam ter em conta a renovação do colectivo de professores (entre 18 a 35 anos) olhando para as dinâmicas e as exigências sociais, o contexto, as necessidades da sociedade e de aprendizagens dos alunos.

Supõe-se que as Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Lobito são constituídas mais por professores que por professoras, havendo deste modo toda necessidade de se acrescer o número do sexo feminino ao nível das escolas neste ciclo, já que muitas vezes tem sido indispensável a sua intervenção na gestão das actividades pedagógicas de um modo geral e na sala de aulas de um modo específico.

Depreende-se dos professores que as habilitações académicas predominantes entre os professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário são os de Bacharel e Técnicos Médios em ciências de educação, havendo deste modo toda necessidade dos profissionais destas escolas se superarem academicamente, metodologicamente e profissionalmente para conseguirem atenderem as necessidades da sociedade e de aprendizagens dos alunos e também os directores, não tem uma formação específica para liderar ou gerir uma instituição escolar e trabalham em Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário distintos do ponto de vista de contexto cultural, organizacional e funcional assim como de localização.

Infere-se quanto as escalas de tempo de serviço e dos mais cotadas que as Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário no Lobito possuem mais de duas décadas reflectindo bom indicador do ponto de vista de experiencia mas que contrasta com a qualidade de trabalho que se presta, os resultados e o aproveitamento assim como a qualidade de ensino.

Objectivo 1 -Caracterizar as Estratégias de Lideranças do ponto de vista de conceito, as influências que estas proporcionam e quanto a adopção de perspectivas e modelo de Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

As estratégias de liderança constituem um processo de influenciar os actores educativos na escola com vista a realização de objectivos didácticos – pedagógicos, dirigindo desta forma o trabalho que visa a gestão das actividades pedagógicas dos professores, influenciando o comportamento e a mentalidade dos actores educativos com propósitos de atingir os designios da educação possibilitando o factor interpessoal transformando o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos professores e bom aproveitamento pelos alunos.

As estratégias de liderança adoptadas como perspectiva de Gestão das actividades Pedagógicas dos Professores caracterizam-se pela capacitação de equipas, responsabilização e a comunicação tendo em conta os objectivos, legitimando o processo, numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho dos professores,

Enquanto perspectivas de Gestão das vossas Actividades pedagógicas na escola as Estratégias de Lideranças adoptadas circunscrevem-se nos meios e métodos para orientação de reuniões do concelho pedagógico, encontros de coordenação, disciplinares e interdisciplinares, reuniões para planificações, assembleias de professores e de alunos, as assembleias de turmas, mas ressalta-se o pouco envolvimento dos líderes, tornando estas actividades insuficientemente produtivas na medida em que colocam o líder e o liderado em pólos opostos.

As Estratégias de Liderança facilitam a construção de ideias, a troca de experiências e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem, a aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores, a obtenção dos saberes pelos alunos assim como melhoram o clima motivacional dos professores, permitindo o envolvimento, a participação de todos na gestão e nas actividades pedagógicas consequentemente bons resultados, sucesso e desenvolvimento.

Toda a estratégia de liderança do ponto de vista de conceito pressupõe atingir um objectivo.

As estratégias de liderança proporcionam mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir; assim como reflecte a capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho.

Objectivo 2 - Analisar as Estratégias de Liderança relativas a Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores quanto ao momento de partilha com que elas acontecem e vantagens que esses momentos proporcionam nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

Consideram-se que as Estratégias de Lideranças adoptadas pelos directores enquanto líderes, proporcionam uma reflexão, na diversidade metodológica em salas de aulas, nas actividades pedagógicas diárias numa visão geral e nas suas dificuldades, que acontecem em momentos de reuniões para planificações encontros de coordenação disciplinares e interdisciplinares, embora alguns professores se envolvam pouco nas actividades e não se identifiquem tanto com a causa da escola.

É indispensável que na gestão das actividades pedagógicas, os directores prevejam momentos de partilha e troca de experiências entre professores

com vista a superação de dificuldades, o aperfeiçoamento profissional e a orientação do processo ensino aprendizagem.

Objectivo 3- Reflectir de forma comparada sobre as Estratégias de Lideranças adoptadas pelos directores na gestão organizacional e funcional com vista a melhoria das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do município do Lobito.

As Estratégias de Liderança adoptadas pelos directores na gestão organizacional e funcional das actividades pedagógicas dos professores, circunscrevem-se na orientação de actividades pedagógicas dos professores, na medida em que proporcionam a melhoria na execução e no acompanhamento das mesmas.

As Estratégias de Liderança constituem-se como um factor vital no desenvolvimento de um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares, na promoção da cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi de forma singular, no estabelecimento dos mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos docentes adoptando estratégias metodologicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoem as suas acções e desenhar as actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem; todas estas actividades pedagógicas dos professores não devem ser acompanhadas apenas pela subdirecção pedagógica mas acima de tudo acompanhadas, influenciadas e orientadas pelo director enquanto líder principal da escola.

Proporcionam a superação das dificuldades, calendarização das actividades pedagógicas, a participação das actividades programadas, a responsabilização individual, melhorias de competência e contribuem na melhoria das actividades pedagógicas dos professores.

Objectivo 4- Identificar os obstáculos existentes na gestão pedagógica, propondo Estratégias de Lideranças que favoreçam o trabalho integrado e interdisciplinar, para melhorar, aperfeiçoar e fortalecer o sistema organizacional e funcional, o contexto institucional, a execução das Actividades Pedagógicas dos Professores nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

A eminência das dificuldades por parte dos directores na orientação e desenvolvimento das acções na escola é uma evidência, na medida em que têm de relacionar-se com muitos docentes e cada um com personalidade distinta; motivo pelo qual os directores enquanto líderes devem aperfeiçoar a capacidade de dialogo com vista a superação das dificuldades encontradas na gestão das actividades pedagógicas dos professores.

Torna-se pertinente a realização dos concelhos de direcção, pedagógico, de professores, de turma, de pais e encarregados de educação e outras reuniões de forma regular e calendarizada, ordinária e extraordinária com a finalidade de reflectir sobre as actividades pedagógicas dos professores e concomitantemente a eficácia organizacional e funcional das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

Ajudam na estruturação, na organização, e orientação das actividades pedagógicas dos professores assim como, proporcionam a partilha e troca de experiencia que acontecem em reuniões de coordenação de disciplina com o objectivo de avaliar o grau de cumprimento das actividades planificadas em função do tempo e a regularidade com que estas acontecem e a responsabilidade pelo acompanhamento, envolvimento e supervisão das mesmas.

Objectivos 5 e 6- Identificar e Propor estratégias metodologias de ensino enquanto Estratégias de Liderança para facilitação e a melhoria das Actividades Pedagógicas dos Professores e a gestão do processo de ensino

aprendizagem em sala de aulas nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.

Para a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores e do processo de ensino - aprendizagem em sala de aulas é imprescindível orientar-se métodos de ensino caracterizados pelas fontes de aquisição de conhecimentos tais como, orais, visuais e práticos, métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno, métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva, métodos de ensino colectivo e ensino individualizado enquanto estratégias de liderança, assim como aqueles voltados para o contexto em que se trabalha, que dependem do conteúdo, da disciplina ou dos alunos.

Facilita o processo de ensino aprendizagem, orientam as estratégias de liderança reactivas aos métodos de ensino .

3-CONCLUSÃO FINAL

A partir do pressuposto de que as possibilidades de exercício das actividades pedagógicas dos professores em contextos escolares são discrepantes e flexíveis, a escola como organização não deixou de preservar sua causa enquanto centro de saberes, espaço de aptidões, de divulgação e aquisição de conhecimentos, de desenvolvimento de cidadãos mais autónomos e qualificados na sociedade.

Neste âmbito, brota a escola que de dia para dia vem consolidando a sua emancipação abrangendo a participação de todos os actores educativos. Diante desta realidade, os líderes escolares passaram a adoptar uma atitude particularmente assente em novas estratégias de liderança para lidar com todos os actores educativos e com grande ênfase com os professores na gestão das suas actividades pedagógicas.

Assim, nos deparamos com a revalorização da escola que vai somando cada vez mais sua responsabilidade do ponto de vista social e exigindo de seus directores uma liderança estratégica baseada na participação, na colaboração, abertura, partilha, perseguindo a aspiração de qualidade no desenvolvimento das actividades pedagógicas dos professores assim como no processo de ensino aprendizagem.

Desta feita, surge a perspectiva de liderança voltada a atribuição de responsabilidades aos detentores de cargos que constituem o sistema funcional e organizacional das escolas. O sistema funcional desses cargos assume novas competências e compromissos aliados a faculdades na actuação em contexto escolar, onde o director considerado o elemento influente na acção educativa, deve procurar estratégias de liderança com vista a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores.

As escolas ao guiarem principalmente sua acção na qualidade das actividades pedagógicas dos professores e na melhoria de gestão e êxito de aprendizagens devem destacar a figura do director que têm conhecido novos caminhos e formas de afirmação no ambiente académico. Enquanto líder, o director na Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, deve ser o mobilizador principal dos agentes educativos, fomentando a reflexão colectiva de coordenação das acções na gestão das actividades pedagógicas dos professores, que se circunscrevem na promoção de processos de mudança. Por isso, o líder deve possuir capacidades relativas a pedagogia, didáctica, a psicologia, a liderança, gestão de pessoas, das organizações, assim como possuir um tacto em lidar com pessoais.

A nossa acção de pesquisa incidiu sobre cargo de director, porque do nosso ponto de vista é o cargo que mais se evidencia ao falarmos das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário demarcado na percepção dos professores quanto as estratégias de liderança que podem ser adoptadas na gestão das actividades pedagógicas dos professores.

Nesta tese doctoral fizemos uma abordagem metódica e a mais precisa possível sobre as estratégias de liderança, com vista a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores. As estratégias de liderança constituíram-se em procedimento sociável desde a aparição das instituições. Realmente, em todo procedimento de interacção social onde se observa a presença de duas ou mais pessoas haverá a possibilidade da acção liderativa.

Encontramos dentro das Escolas Secundárias diversas lideranças, gerindo e actuando cada qual na sua área e função. Esta perspectiva é evidente na estrutura orgânica das escolas secundárias em Angola, desde os órgãos de direcção, executivo e apoio passando pelos concelhos, coordenações pedagógicas, coordenações de turnos, coordenações de disciplinas constituídas pelos professores de suas respectivas áreas e as

coordenações de turmas constituídas pelos respectivos directores de turmas e pelos professores das referidas turmas as assembleias de turmas, de alunos, de professores e de escola assim como os concelhos de disciplina, de notas e de pais e encarregados de educação. Quase todos actores na escola a qualquer momento ou circunstância da vida escolar, assumem ou desempenham funções de liderança.

Todos actores na escola, desejando ou não em ser líder, acabam liderando podendo ser de forma larga, interdependente e menos emaranhada. E isso acontece normalmente, no processo de orientação de uma actividade pedagógica ou administrativa, de mobilização e consciencialização social e acima de tudo no processo de ensino aprendizagem, perspectivas que muitas vezes transpõem as fronteiras organizacionais, identificando a sociedade como orientador e facilitador.

Empreendemos examinar a visão de autores actuais que sugerem distintos modelos e estratégias de liderança, analisando e apurando aqueles que se adaptam na gestão das actividades pedagógicas dos professores e aperfeiçoamento de equipas de trabalho autónomo, tendo em conta conjecturas como a carismática, a transformacional, a visionária, a distributiva a servidora e potenciados por Flores & El Homrani, (2015), Bass (1990) Batista e Codo (1999), que abrem perspectivas de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho que pressupõe uma liderança de âmbito participativo, comunicativo, de atribuição, de inovação e moral.

Tal como expusemos antes, o líder tem a obrigação de ter em conta estratégias de modo a promover extensões humanas de afectividade para lidar com os professores e outros actores educativos, mestria para administrar contendas interpessoais e reger o clima psicossocial de equipas laborais e possuir também estabilidade comportamental no exercício de suas funções em diferentes situações da vida da escola e especificamente na gestão das actividades pedagógicas dos professores.

Destacar igualmente, a importância do intercâmbio de experiencias entre professores integrantes da mesma coordenação de turno, disciplina, turma ou conselho pedagógico, turma, de notas, de professores e de pais ou encarregados de educação enquanto estratégia de liderança, pois que proporciona mudanças não só do ponto de vista de comportamentos na interacção com os colegas e alunos mas também na identificação e

superação das dificuldades encontradas diariamente na gestão das actividades pedagógicas e na orientação e facilitação do processo de ensino aprendizagem.

Na verdade, nestas coordenações de trabalho o professor constitui-se num agente essencial pois as suas experiencias resultantes do esforço individual podem influenciar de forma positiva nas actividades pedagógicas de outros do ponto de vista de superação de dificuldades observadas no dia-a-dia do exercício docente assim como no seu desempenho, melhorando deste modo a gestão das suas actividades pedagógicas e o clima organizacional, transfigurando as ambições de cada um, em performance e compromisso didáctico e profissional.

A mutação do ponto de vista de comportamento e acções, tem de nascer do próprio líder agregando redefinições motivacionais na gestão das actividades pedagógicas dos professores, rompendo ideias convencionais e tradicionais, destacando deste modo, enquanto estratégia de liderança a perspectiva transformacional do director como líder, pelas habilidades de visualização do futuro e decisões dos afazeres diários dos docentes nas escolas.

A perspectiva transformacional do líder enquanto influenciador de melhorias na gestão das actividades pedagógicas dos professores do ponto de vista estrutural e funcional, é acima de tudo de estímulo, empenhando-se a fazer crer sua visão organizacional, responsabilizando todos os professores e outros actores da escola nos resultados a serem alcançados. Para este efeito o director tem de ser perseverante na gestão das actividades pedagógicas dos professores e na implementação de uma nova forma de pensar, actuar e realizar as tarefas.

Nesta pesquisa, procuramos também fazer uma referencia concernente a liderança escolar, analisando de forma comparativa as percepções dos professores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário quanto as estratégias de liderança adoptadas pelos directores na gestão das actividades pedagógicas dos professores, numa perspectiva de responsabilização e envolvimento nas actividades pedagógicas, gestão colaborativa, de proximidade e de troca de experiencias assim como a melhoria da cultura e clima da escola do ponto de vista estrutural e funcional assim como da interacção entre os docentes.

Averiguamos que, em Angola, as direcções das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do ponto de vista prático ainda reflectem muitos vestígios de concentração

de poder e burocracia começando pelo Ministério da Educação passando pelas Direcções Provinciais da Educação e Repartições Municipais da Educação até a escola como tal, considerando-se muito pouco o âmbito específico de cada escola e sua autonomia e actuando administrativamente de forma análoga.

Constatamos que os directores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Angola, enquanto elementos fundamentais de liderança, são determinantes na melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores, na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, no êxito da escola do ponto de vista estrutural, organizacional e funcional, no êxito da sua cultura e construção da sua identidade. Por isso, o director da escola como líder, consideramo-lo como alguém de trato fácil, interactivo, comunicativo, com capacidade de ouvir e compreender, auxiliador, e condescendente, desenvolvendo um ambiente salutar de confiança e incentivo dos docentes para colaborarem com as suas concepções no êxito das acções realizadas na escola.

Relativamente ao que foi exposto destaca-se a perspectiva colaborativa comparada a estratégia de liderança, considerando que ela na escola é repartida, partilhada e comunicativa, onde as actividades dos professores em coordenações e concelhos análogas a troca de saberes, a participação na tomada de decisões e a distribuição de cargos constituem-se em cúpula que qualifica a escola.

Porém, as Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Angola só poderão adoptar-se como instituições autónomas na gestão das actividades pedagógicas dos professores e dinamizadoras do processo de ensino aprendizagem se a administração central lhes consentir poderes de tal modo que exista lideranças fortes e eficazes. É indispensável a atribuição de responsabilidades às lideranças nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário para a tomada de decisões na gestão das actividades pedagógicas dos professores incrementando estratégias evidenciadas nas suas políticas.

Das informações recolhidas da pesquisa, desponta que existem algumas divergências entre as percepções dos professores ao nível das escolas, divergências entre as percepções dos professores e directores, discrepâncias entre directores quanto as estratégias de liderança adoptadas pelos directores na gestão das actividades pedagógicas dos professores.

A realização desta pesquisa ajudou-nos de forma tamanha na análise comparativa entre dois contextos diferentes, quanto as estratégias de liderança possibilitando-nos a brecha a novos estudo de liderança circunscritos no campo educativo, ajustado na probabilidade de se manifestar como uma empreitada adequada na gestão das actividades pedagógicas dos professores. Leva-nos a acentuar que existem diversas estratégias de liderança que têm especificidades intrínsecas a originarem resultados divergentes e que podem continuar a ser objecto de pesquisa.

Quanto a este pressuposto inerente as Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário pensamos que os directores enquanto líderes precisam exercitar paradigmas de participação horizontais, onde devem aparecer como mentor de práticas eficazes, de auxílio e de motivação para melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores contando com a intervenção cooperativa dos intervenientes do processo educativo.

4-FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

As conclusões consequentes dessa pesquisa efectuada nesta tese doctoral são satisfactorias e nos motivam a aprofundar aspectos que esperamos retomar num futuro breve e, muitos dos pressupostos deste trabalho podem ser empregues como padrão epistemológico a futuros investigadores que poderão centrar - se na análise e reflexão sobre as Estratégias de Liderança na Gestão das actividades pedagógicas dos professores de forma mais profunda.

As possíveis linhas de investigação resultantes podem ser sobre:

1-Sistemas Organizacionais e funcionais das escolas. Analisar com profundidade as estratégias de liderança que os directores podem adoptar para a autonomização das escolas.

2-A participação dos professores e alunos na gestão Pedagógica. Reflectir com profundidade os desenvolvimentos metodológicos reactivos as estratégias de liderança e os métodos que podem ser utilizados pelos professores e alunos na facilitação e aquisição dos conhecimentos.

3-Diagnóstico da qualidade das estratégias de liderança adoptadas pelos directores das Escolas do Primeiro Ciclo do ensino Secundário e não só, em função da qualidade de ensino e o nível de aproveitamento dos alunos com vista à propor medidas de optimização das referidas estratégias e sugerir que se estabeleça protocolos de colaboração e troca de experiencia entre professores de distintas escolas.

4-Avaliar as competências dos directores reactivas não só a gestão mas acima de tudo a capacidade de liderança com vista a promover formações de superação e capacitação nas Escolas do Primeiro Ciclo do ensino secundário assim como em outras instituições escolares e níveis de ensino nesta circunscrição territorial e não só.

VIII-BIBLIOGRAFIA

VIII-BIBLIOGRAFIA

A

Alarcão I. (2001). *Professor-Investigador, Que sentido? Que formação?* in Revista Portuguesa de Formação de Professores 1, 15-24.

Álvarez, M. (2000): *El Liderozgoy la Calidad Total*. Madrid, CISS PRAXIS

Alves, J. (1998). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Lisboa: Edições ASA.

Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Editores Asa.

Andrews, K. (1971): *The concept of corporate strategy*. Irving, homewood, il, annual meeting of the American Educational Research Association.

Arnold, William W.; Plas, Jeanne M. (1996). *Liderança orientada para pessoas: o toque humano como fator de produtividade e lucro*. São Paulo: Atlas,

B

Ball, Stephen J. & Goodson, Ivor F. (eds.). (1989). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, 2ª ed.,.

Barbosa, E.A. (2011). *Uma compreensão sobre a organização e funcionamento das escolas secundárias de Cabo-Verde: o caso da ESTS* Dissertação apresentada para obtenção de grau de Mestre em Gestão da Formação e Administração Educacional, Universidade de Coimbra, como requisito parcial.

Barbuto, I. & Wheeler, D. (2006). *Scale Development and Construct Clarification of Servant leadership*, Group & Organization Management, 31(3):300-326.

Barreto, M. B. B. & Pereira S. L. (2007). *A Comunicação do líder como fator motivacional*, Fundação Instituto de Administração- Brasília.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999). *A escola entre o local e o global – Perspectivas para o Século XXI. O caso de Portugal*. In BARROSO, João (org.), *A Escola entreo Local e o Global – Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: EDUCA, pp. 129-142.
- Barroso, J (org), (1996). *O estudo da Escola*. Porto: : Porto Editora.
- Bass, B. M. (1990). *Bass of stogdill's handbook of leadership: theory, research and managerial application*. New York, The Free Pres.
- Bass, B. M. (1990). *Bass of stogdill's handbook of leadership: theory, research and managerial application*. New York, The Free Pres.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bell, J. (2003). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa, Gradiva.
- Benedito, N. D.S. (2007). *Centralização de Sistemas Educativos e Autonomia dos Actores Organizacionais. Processos colectivos de interpretação das orientações centrais*; Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Tese de Doutoramento em Psicologia do Trabalho e das Organizações.
- Bennis, W. (2001). *Becoming a leader of leaders In: Rowan Gibson (eds), Rethinking the Future*, pp. 16-35. Nicholas Brealey Publishing. Great Britain.
- Bennis, W. (2001). *Becoming a leader of leaders*. In: Rowan Gibson (eds), *Rethinking the Future*, pp. 16-35. Nicholas Brealey Publishing. Great Britain.
- Bergamini, Cecília W. (2002). *Liderança, Administração do Sentido*. São Paulo: Atlas, 1994.
- Besanko, D.; Dranove, D.; Shanley, M. ; Schaefer, S. (2006). *A economia da estratégia*. 3 ed. Porto alegre: bookman, 608p.
- Bilhim, J. A. F. (1996). *Teoria Organizacional - Estruturas e Pessoas*. Ed. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.
- Bilhim, J. A. F. (2008). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e políticas.

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blanchard, K. et al. *Liderança de alto nível*. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa e m educação-Uma introdução à teoria e aos métodos*: Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. (2013). *Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación*. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (14), 15-60.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bolt, J. (1996). *Desenvolvendo Líderes Tridimensionais*. In: Hesselbein, F. Goldsmith, M. & Beckhard, R. *O Líder do Futuro*. São Paulo,. Futura.
- Brito, J.A. (1999). *Cidade versus entulho*. In: SEMINÁRIO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A RECICLAGEM NA CONSTRUÇÃO CIVIL, 2., São Paulo, 1999. Anais. São Paulo, Comitê Técnico CT206 Meio Ambiente (IBRACON),. p.56-67.
- Brunet, L. (1995). *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacioanl.
- Buendía, L. (1999). *“La investigación por encuesta. Métodos de investigación en psicopedagogía”*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, M. (1999). *Educação Moçambicana-história de um processo: 1962-1984*. Maputo: Imprensa Universitária/UEM.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.

C

- Caetano, J. (2005). *Estilo de liderança e relações interpessoais e intergrupais em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Callejo, Javier (2001), *El Grupo de Discusión: Introducción a una Práctica de Investigación*, Barcelona, Ariel.
- Canavarro, J. (2005). *O Organização: Teorias e Paradigmas*. (2ª ed) Coimbra: Quarteto.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração Pública: Modernização, Qualidade e Inovação*. Ed. Sílabo, Lisboa.
- Carlo, M., August, D., McLaughlin, B., Snow, C., Dressler, C., Lippman, D., Lively, T., & White, C. (2004). *Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms*. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188–206.
- Carlomagno, M.; Bruhn, P. R. L. (2005). *Estratégias em ambientes complexos e imprevisíveis*. In: enanpad, 26, 2002, salvador. Anais. Área temática: estratégia em organizações (eso 378). Salvador,.
- Carr, Wilfred (ed.). (1989). *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*. Lewes: The Falmer Press,
- Carvalho, A.M.C. et al. (Org.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- Casado, T., (2002). *A motivação e o Trabalho*, in *As pessoas na organização*, 8. ed., São Paulo, Gente,.
- Casassus, J. (2002). *Problemas de la gestión educativa em américa latina: la tensión entre los paradigmas de tipo a y el tipo b*. Brasília, df: revista inep-mec – em aberto.
- Catani, A. M. et al. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- Cayulef Ojeda, Claudia del Pilar *EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO UNA APUESTA DE DIRECCIÓN ESCOLAR DE CALIDAD, REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 5e, diciembre, 2007, pp. 144-148 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.
- Cervo, A & Berviam, P. (2002). *Metodologia Científica*. São Paulo: Prentice Hall.

- Chandler, A. D. (1962). *Strategy and Structure*, MIT Press, Cambridge: Mass.
- Chiavenato, I. (1987). *Teoria Geral da Administração* (3ª edição, Vol.I.II). S.Paulo: McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (1998). *Teoria Geral da Administração*. Ed. Makron Books do Brasil Editora, São Paulo.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. *Gestão de pessoas : o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 3 ed. Rev. Atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008
- Chiavenato, I.(1983).*Introdução à teoria geral da administração*. 3a ed. São Paulo: McGraw Hill do Brasil.
- Chizzoitt, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petropolis, Vozes.
- Colas Bravo, P.; Hernandez Pina, Buendia Eisman, L.; (2001): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, Madrid: Mc Graw Hill.
- Costa, J. (1996). *Gestão Escolar* (4ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (2000). “*Liderança nas Organizações: Revisitando Teorias Organizacionais Num Olhar Cruzado Sobre as Escolas*”. In J.A. Costa; A. Mendes & A. Ventura. (org.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 15-31.
- Costa, J. A. (2003a). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. 2ªedição. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Costa, J. A. (2003b). *Imagens Organizacionais da Escola*. 3ªedição. Edições Asa.
- Cotovio, Victor Viegas (2007).*Procura de Si e Liderança/Conheço (-me) e Lidero (-me)*. Lisboa, Editora Caminho.
- Covey, S. (2001). *Putting Principles First In: Rowan Gibson* (eds), *Rethinking the Future*, pp. 34-46. Nicholas Brealey Publishing. Great Britain.
- Covey, Stephen. R. *O 8º hábito: da eficácia à grandeza*. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

Cunha (org). *Organizações em transição contributos da psicologia do trabalho e das orgsanições* (pp 87-119).Coimbra. Imprensa da Universidade.

Cunha, E. R. (2007).*Os saberes docentes ou saberes dos professores*. Revista Cocar, v. 1, p. 3139,

Cunha, M. P. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.

D

Dante, Luiz Roberto. (1988). *Criatividade e resolução de problemas na prática educativa matemática*. Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Tese de Livre Docência.

Day, D.V., George S.; Reibstein, D. J. (1999). *A dinâmica da estratégia competitiva*. 3 ed. Rio de janeiro: editora campus.

De Ketele,J. M. & Roegier, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados-Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, entrevista e de estudos de documentos*. Lisboa, Instituto Piaget.

Deming, E. W. (2000), *The new Economics – for industry, government, education*, The MIT Press.

Denzin, N.K. & Licoln, Y. S. (2000).*Handbook of qualitative research*.California, Sage Publications.

Dias, R: & Matos, F. (2012).*Políticas públicas: princípios, propósitos e processos*. São Paulo: Atlas,. p.1-67.

Dias, Reinaldo. (2003).*Cultura organizacional*. São Paulo: Alínea,.

Documentos do MPLA,1º vol.série 2 nº2 ULMERO.lisboa, 1977, p 63

Dourado, L. F. (2003). *A Gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola*. In: FERREIRA, N. S., AGUIAR, M. S. (Org.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* São Paulo: Papirus.

Dourado, L. F. (2006).*A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil*. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação:atuais tendências, novos desafios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez,.

Drucker, P. (1995). *Uma era da descontinuidade: administrando em tempos de grandes mudanças*. São Paulo: Pioneira,.

Druker, P. (2004). *What makes an effective executive.*: Harvard Business Review.

E

Evans, M. (1970, May). “*The effect of supervisory behaviour on the path-goal relationship*”. *Organizational Behavior and Human Performance*, 277-298.

F

Fabra, M. L. & Domènech, Miquel (2001). *Hablar y Escuchar*. Barcelona: Paidós.

Fabra, Maria Lluisa & Domènech, Miquel (2001). *Hablar y Escuchar*. Barcelona: Paidós.

Fachada, O. (1998). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Editora Presença.

Fachin, O. (2001). *Fundamentos de metodologia*. São Paulo, Saraiva

Ferreira , J., Neves, J., Abreu, P., & Caetano , A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Ferreira, F. (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parcerias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, J.M. Carvalho; et al.(1996). *Psicossociologia das Organizações*. Alfragide, Editora McGraw-Hill.

Fidler, F, Chemers, M e Mahar, L.(1976): “*Improving leadership effectiveness: the leader match concept*”; New York.

Fiedler, F. (1965): “*Engineer the Job to fit the manager*”; Harvard Business Review; September-October; pp. 115-122.

Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill

Fiedler, F. (1972): “*Personality, Motivational systems and behavior of high and low LPC persons*”; *Human Relations*; Vol. 25; pp. 391-412.

Finger, Matthias. (1989). *Apprendre une issue*. Lausanne: Éditions L.E.P.

- Fiona Graetz, (2000) "*Strategic change leadership*", *Management Decision*, Vol. 38 Issue: 8, pp.550-564, doi: 10.1108/00251740010378282.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L., & Williams-Wheeler, M. (2006). *Parental influences on adolescent problem behavior revisiting Stattin and Kerr*. *Child Development*, 75 (3), 781-796.
- Fonseca, A. (1998). *A tomada de decisões na escola- a área-escola em acção*. Lisboa : Texto Editora.
- Fonseca, M. (1998). *O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional*. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: 2 ed. Cortez,.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). "*Autonomia, Projecto e Liderança*". In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 185-238.
- Formosinho, J. (1991). Prefácio. In J. Adelino, *Gestão escolar Participação. Autonomia. Projecto educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2000). *A Escola das Pessoas para as Pessoas – Para um manifesto antiburocrático*. In J. Formosinho, F. Ferreira & J. Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA Edições, pp. 147-159.
- Formosinho, J. et al. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas. 1ª Edição*. Edições Asa.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA.

G

- Gaskell, G. (2008). *Entrevistas Individuais e Grupais*. In M. Baaur & G. Gaskell
- Gaspar, P. & Diogo, F. (2012). *Sociologia da Educação e Administração Escolar*. Luanda: Plural Editores.
- Gerry, J.; Scholes, K.; Whittington, R., (2007). *Explorando a estratégia corporativa*. 7 ed. Porto alegre: bookman,.
- Ghemawat, P. A. (2000). *Estratégia e o cenário dos negócios*. Porto alegre: bookman.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. Ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo, Editora atlas S. A.

- Gomes, A.D e Kesti, T (2000). *Construção discursiva da liderança: um estudo comparativo*. In A.Duarte Gomes, J.Keating, A.Caetano & M.P.
- Gomes, A.R. & Cruz, J. (2007). “*Abordagem Carismática e Transformacional: Modelos Conceptuais e Contributos para o Exercício da Liderança*”. In *Psicologia Universidade de São Paulo*, 18 (3) pp. 143-161.
- Gomes, et al. (2000). *Discurso de Liderança: o que faz sentido faz-se*. In *Psycologica*, 23,7-36
- Grand, J. (2003). *Motivation, Agency and Public Policy*. Ed. Oxford University, New York.
- Guastello, S. J. (2002). *Managing emergent phenomena: non linear dynamics in work organizations*. Ed. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah. New Jersey.

H

- Hammer, M. (2001). *Beyond the End of Management*. In: Rowan Gibson (eds), *Rethinking the Future*, pp. 94-105. Nicholas Brealey Publishing. Great Britain.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Ed.
- Heiftz, R. (1999, maio/junho). *Os novos desafios*. HSM Management – Informação e Conhecimento para a Gestão Empresarial, ano 3, 14, Maio/Junho.
- Hermann, N. (1999). *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Hernandez, F. [(2000). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre, RS: Artmed,.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Silabo.
- House, R. (1971, September). “A path-goal theory of leader effectiveness”. *Administrative Science Quarterly*, 321-338
- Hunger, J. D. & Wheelen, T. L. (2002). *Gestão estratégica – princípios e prática*. 2 ed. Rio de Janeiro: reichmann & affonso editores.

I

Itami, H. (1987). *Mobilizing invisible assets*. Cambridge, MA :Harvard University Press,.

J

Jesuíno, J. (2005): “*Processos de liderança*”; Livros Horizonte, Lda. ;4ª Edição; Lisboa.

K

Kanter, R. M. (1994). *The New Managerial Work*. *Harvard Business Review*. Paperback n.º 90064.

Kotler, P. (2004). *Marketing para o século XXI: como criar, conquistar e dominar mercados*. 13 re-impressão. São paulo: futura,.

Kotter, J. P. (2002). *Liderando a mudança*. *Mudança / Harvard Business Review*. Rio de Janeiro, Campus,.

Kotter, J. P.. (2001). *What leaders really do*. *Harvard Business Review*. Dezembro: 85-96.

Kotter, J. P. (2001). *Cultures and coalitions*. In: Rowan Gibson (eds), *Rethinking the Future*, pp. 165-178. Nicholas Brealey Publishing. Great Britain.

Kubo, O. M.; Botomé, S. P. (2005). *Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais*. *Interação em Psicologia*, v. 5, n. 1,.

L

Lakatos, E. M.; Marconi, M. (2007). *A. Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas,.

Lakatos, E. M.; Marconi, M.A. (2001). *Fundamentos de metodologia científica*. 4 ed. são paulo: atlas,.

Lespai A.A.T., (2013), *Prácticas de Liderazgo Distribuido en el Contexto Escolar*-tese, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Lespai A.A.T., (2013), *Prácticas de Liderazgo Distribuido en el Contexto Escolar*-tese, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Libâneo, J. C. (2002). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola*. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa.
- Libâneo, José Carlos. (2004). *Organização e gestão da escola*. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa,.
- Likert, R. *Novos padrões de administração*. São Paulo: Pioneira, 1971.
- Lima, J. A. & Pacheco, (org.). (2006). *Fazer investigação-Contributos para a elaboração de dissertações e tese*. Porto, Porto Editora.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. 2ª Edição. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. 2ª Edição. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2003). *A Escola como Organização Educativa*. 2ª Edição. Cortez Editora. – Lisboa: Universidade Aberta.
- Lima, L. (2003). *A Escola como Organização Educativa*. 2ª Edição. Cortez Editora. – Lisboa: Universidade Aberta.
- Lima, L. (2003). *A escola como organização educativa*. 2ª edição. Cortez Editora- Lisboa: Universidade Aberta.
- Lima, Licínio C. (1992), *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*, Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, Licínio 1996. *Construindo Modelos de Gestão Escolar. Cadernos de organização e gestão escolar*. , Lisboa nº 4, Instituto de Inovação Educacional,.
- Lopes, R. (2013). *A identidade do pedagogo como organizador do trabalho pedagógico escolar*.
- Lopes, A. J. et al. (1994). *Resolução de problemas: observações a partir do desempenho dos alunos*. A educação matemática em revista. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) Ano II – n.º 3 e 2 semestre 94 p. 33-40.
- Lourenço, P. (2000). *Liderança e eficácia: uma relação revista*. In 2. *Psychologica*

LÜCK, Heloisa. (2011). *Liderança em gestão escolar*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes., (Série cadernos de Gestão; 4).

Lück, H. (2009). *Liderança Em Gestão Escolar*. 3ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes.

Luck, H. (2005). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed.DP & A.

Lück, H. (Org.). (2000). *Gestão escolar e formação de gestores*. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun.

Lúck, H. [et ai.].(1998). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A,

Luz, R. (1996). *Clima Organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark Edição.

M

Machado, A. (2005). *A Comunicação com o público*. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark.

Magalhães, M.C.C. (1996). *Contribuições da pesquisa sócio - histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores*. In: *The ESPecialist*: vol. 17, n.1 1-18. São Paulo.

Marconi, M. & Lakatos, E. (1996). *Técnicas de Pesquisa*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas. S.A.

Marconi, M. & Lakatos, E. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas. S.A.

Marconi, M. Lakatos, E. (1996). *Técnicas de Pesquisa*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas. S.A.

Marques, B.B. & Houston, C. J. (2002). *Administração e liderança*. São Paulo, Artes modernas.

Maximiano, A. C. A. (2009). *Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas.

Mendes, M.C.B. (2008). *Didactica Geral (Texto de apoio)*-ISCED/Benguela. KAT- Empreendimentos e Consultoria.

Mezquita, J.C; Rodriguez, J.F. (2004). *Como Investigar em Pedagogia*. Cuba: Editorial Publo y Educación.

Miles, R. E.; Snow, C. C. (1978). *Organizational strategy, structure, and process*. New York: McGraw-Hill,

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmicas das Organizações*. Lisboa: Dom Quixote.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmicas das Organizações*. Lisboa: Dom Quixote.

Mintzberg, H., Ahlstrand, B., Lampel, J. (2000). *Safári de estratégia*. 2 ed. Porto alegre: bookman.

Monteiro, M. e Queirós I. (1997). *Psicossociologia*. Lisboa: Porto Editora.

Morrissey, M. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Unpublished paper, Southwest Educational Research Association, Atlanta, GA.

Murphy, J. (1994): "*Transformational Change and the Evolving Role of the Principal: Early Empirical Evidence*", en J. Murphy y K.S. Louis (eds.): *Reshaping the Principalsip: Insights from Transformational Return Efforts*. Newbury Park, CA.: Corwin, 20-53.

N

Nérice, I. G. (1987). *Didática geral dinâmica*. 10 ed., São Paulo: Atlas,.

Neves, J. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos*. Lisboa: RH Editora.

Nóvoa, A. (1990). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora

Nóvoa, A. (1991). *Formação continuados professores: realidades e perspectivas*. Aveiro/Portugal: Universidade de Aveiro.

O

Oliveira, S. L. (1999). *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Pioneira.

Ortega, M. (2005), *El Grupo de Discusión. Una Herramienta para la Investigación Cualitativa*, Barcelona, Laertes.

P

- Paro V. H. (2008). *Administração escolar: introdução crítica*. 15 ed. São Paulo Cortez.
- Pereira, C. M. R M. (1998). *A motivação como factor essencial para o sucesso das empresas e o papel dos gestores nesse processo*. CESE em Administração Empresarial do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro.
- Pérez López, Juan A. (1990). “*El Poder ...Para que?*” In Cuadernos Empresa Y Humanismo, 29 Pamplona. Quartely, v. 15, p. 857-880, 2004.
- Piletti, Claudino. (2003). *Didática Geral*. 23 ed. rev. São Paulo: Ática,. p. 60-85
- Prodanov C. C. & Ernani C.F.- (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* - Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil 2ª edição-Universidade Feevale

Q

- Quintaneiro, A. S. (2011). *A autonomia das Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Região Autónoma da Madeira – da teoria à prática*. Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Área de Administração Educacional, Funchal.
- Quivy, R. Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, Lisboa.

R

- Rego, A. e Cunha, M. (2007): “*A essência da liderança: mudança x resultados x integridade*”; Editora RH, Lda.; 3ª Edição; Lisboa.
- Revez, M.H. (2004). *Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho: Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Robbins, S. P. (2004). *Fundamentos do Comportamento Organizacional*, São Paulo: Ed. Pearson-prentice hall,.San Francisco: Jossey-Bass.
- Robbins, S. P.; Judge; T. A.; Sobral, F. (2010). *Comportamento Organizacional*. 14ª. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall,;

S

- Sanches, F. (2000). *Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas*. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. (1992). *Cultura organizacional: um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sanches, M. F. C. (1998). *Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial*. *Revista de Educação*, VII (1), pp. 49-63.
- Santos Guerra, M.A. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Santos, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo*.
- Santos, J. C. F. dos. (2008). *Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação.
- Santos, J.G. (2008). *História da Avaliação: do exame a avaliação diagnóstica*. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008. MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia. Língua Portuguesa. Ática. São Paulo..
- Santos, José (2007): *Ética e deontologia, representações de professores* . Sintra: Associação de Professores de Sintra.
- Sarmiento, M. (1996). *A Escola e as Autonomias. Caderno Pedagógicos, n.º 9*. Porto: Edições Asa.
- Schon, Donald A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass,
- Schultz, Rita. (2007). *Formação docente: a terceira margem no ofício de aprender e ensinar..* Artigo ainda em aprovação.
- Sergiovanni, T.J. (1987). *The Principalsship: a reflective practice perspective* (Newton, MA: Allyn & Bacon).

- Sergiovanni, T.J. (2004a). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar: Uma teoria para a Comunidade Escolar; a Base da Liderança Escolar; o Progresso Docente e as Escolas como Centros de Investigação*. 1ª Edição. Edições Asa.
- Sergiovanni, T.J. (2004b). *O Mundo da Liderança: Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. 1ª Edição. EdiçõesAsa.
- Severino, A. J. (2000). *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez.
- Silva, J. (2003). *A autonomia e as lideranças educativas na escola*. In As lideranças educativas na escola de hoje (pp. 11-17). Portugal: Centro de Formação Profissional dos Sindicatos dos Professores da Zona Norte.
- Silva, J.M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*.
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Spillane, J.P. (2005). *Distributed Leadership*. *The Educational Forum*, 69, 143-150.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001). *Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective*. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001). *Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective*. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001). *Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective*. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2004). *Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective*. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Stein, Jeremy C. (2003). "Agency, Information and Corporate Investment." *Handbook of the Economics of Finance*. Edited by George Constantinides, Milt Harris, and Rene Stulz. Amsterdam: North Holland.

T

- Teixeira, G. M. (2005). *Gestão estratégica de pessoas*. Rio de Janeiro: FGVC,.
- Teixeira, M. (1995), *O Professor e a Escola, Amadora*, MacGraw - Hill.
- Teixeira, S.(1998). *Gestão das Organizações*, Lisboa, Editora McGraw-Hill dePortugal.
- Thompson, J. (1967). *Organizations in action*. New York: McGraw-Hill,.

Tirmizi, S. (2002): “*The 6-L framework: a model for leadership research and development*”; *Leadership & Organization Development*; Vol. 23 (5/6); pp. 269-279.

Tirmizi, S. (2002): “*The 6-L framework: a model for leadership research and development*”; *Leadership & Organization Development*; Vol. 23 (5/6); pp. 269-279. Robbins, S. (2001): “*Organizational Behavior* “; Upper Saddle River; New Jersey.

Tripa, M. (1994). *Novo Modelo de Gestão Escolas Básicas e Secundarias*. Porto Edições ASA.

V

Veiga, I. P. A. (2006). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Papyrus Editora,

Viana, I. O. A. (2001). *Metodologia de Trabalho Científico*. Enfoque Didáctico da Produção Científica. São Paulo: Pedagógica e Universitária Lda.

W

Willian W. Arnold e Jeanne M. Plas, (1994). *Liderança Orientada para Pessoas*,

Y

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso-Planeamento em Métodos*. Porto Alegre, Bookman.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organization*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Z

Zanelli, Borges-Andrade, Bastos & Cols. (2004). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*, São Paulo, Ed. Artmed,

Zau, F. (2002). *Angola: Trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

WEBGRAFIA

(<http://www.infoescola.com/educacao/tipos-de-autonomia-escolar/acessado> 25/04/2017).

<http://educacional.cpb.com.br/conteudos/universo-educacao/lideranca-servidora/acessado> a09/05/2017.

<https://www.google.co.ao/search?q=teoria+de+adams+motiva-acessado> a 10/05/2017.

<https://www.google.co.ao/search?q=teoria+de+adams+motiva-acessado> a 10/05/2017.

http://associatedcontent.com/pop_print.shtmlontent_type=article&content_ty.

http://web.educastur.princast.es/cpr/gijon/site/documents/PROFILE_-_ENGLISH.pdf .

<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>.

<http://www.psicoperspectivas.cl>

<http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>.

<http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/Ho>.

Stewart, I. (2006). Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue, 54, June 26, 2006. By CJEAP and the authors. *Transformacional Leadership: Na evolving concept examined throught the Works of Burns,Bass, Avolio and Leithwood*. University of Winnipeg. Retirado a 17 de Março, 2013, de <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/stewart.html>.

Polon, Thelma Lucia P. (2011). *Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar*. In: 34a Reunião Anual da ANPED, 2011, Anais... Natal/RN: Centro de Convenções, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT14/GT14965%20int.pdf>>. Acesso em 21 maio 2012.

Flores, C.P. & El Homrani, M. (2015). *Liderazgo transformacional.Equipos directivos en centros educativos de alto rendimiento escolar*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 6(1), pp. 220 – 235.Consultado em 19 fevereiro 2017.Disponíve em:<http://jett.labosfor.com/index.php/jett/issue/archive>.

[http://www.ideiademarketing.com.br/2013/06/19/-acessado 02/05/2017](http://www.ideiademarketing.com.br/2013/06/19/-acessado%2002/05/2017).

(<http://monicateoria.blogspot.com/2012/09/teorias-de-las-contingencias-del.html>acessado 05/05/2017).

<http://monicateoria.blogspot.com/2012/09/teorias-de-las-contingencias-del.html>.

Caldeira, P. Z. (2003). *Motivação*. Acedido em 18-03-2013, em: <http://www.lusiada.org/files/psic/motivacao-acetatos.pdf>.

<https://kmol.pt/artigos/2016/04/02/lideranca-participativa-envolvimento-e-gestao-de-conhecimento/>Acessado a 02/05/2017.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

1. Assembleia Nacional. (2001). Lei de Bases do Sistema de Educação. Decreto n.º 13/01, 31 de Dezembro. Luanda: Imprensa Nacional.
2. Assembleia Nacional. (2010). Constituição da República de Angola. Publicada no Diário da República I Série, N.º 23, de 5 de Fevereiro. Luanda: Imprensa Nacional.
3. Decreto – Lei n.º 90/09 de 15 de Dezembro do Conselho de Ministros.
4. Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio de 2011.
5. Decreto-lei n.º 1/07 de 3 de janeiro de 2007 do Conselho de Ministros de Angola.
6. Decreto-Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001 do Conselho de Ministros; Publicado no Diário da República I série n.º 65.
7. Regulamento das Escolas do Ensino Geral, Elaborado pelo Ministério da Educação, Luanda-2002

CONGRESSOS, COLÓQUIOS E CONFERÊNCIAS

Graça Regina Franco Da Silva Reis XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

ANEXOS E APÊNDICES

APÊNDICE 1 - SOLICITAÇÃO DIRIGIDA AO CHEFE DA REPARTIÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DO LOBITO COM VISTA A AUTORIZAÇÃO DA RECOLHA DE DADOS PARA INVESTIGAÇÃO NAS ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO JOSÉ SAMUEL E HERÓIS DE KANGAMBA DO LOBITO.



**UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

A (O)

AO CHEFE DA REPARTIÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DO LOBITO

LOBITO-BENGUELA

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO

Os meus sinceros e melhores cumprimentos.

Sou Juliano Vikuana Moisés Muli, Professor Coordenador de Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos na Escola de Formação de Professores do Lobito.

Estando a fazer o doutoramento em Ciências de Educação para obtenção do grau de Doutor em Didática, Organização e Gestão Escolar, ministrado pela Universidade de Granada - Espanha, a luz do Plano Mestre de Formação de Professores e, encontrando-me já na fase de preparação da Tese Doctoral para o final do referido curso, e tendo em conta, o objecto de estudo que se circunscreve nas: **“Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores”**;

Venho por este meio solicitar a (o) Chefe da Repartição Municipal da Educação do Lobito que se digna autorizar a recolha de dados para sustentar o referido estudo, contando com as direcções e professores das Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário José Samuel e Heróis de Kangamba do Lobito.

Certos da vossa melhor compreensão e colaboração queiram aceitar as minhas cordiais saudações.

Lobito, aos 02 de Setembro de 2016

O SOLICITANTE

Juliano Vikuana Moisés Muli

APÊNDICE 2 - GUIÃO DE INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO DO MUNICÍPIO DO LOBITO



**UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

GUIÃO DE INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO DO MUNICÍPIO DO LOBITO

Caro (a) Professor:

Este questionário é parte integrante de uma investigação que está a ser realizada no âmbito de um Doutoramento em Organização e gestão Escolar na Universidade de Granada em Espanha. Com este Questionário, pretendemos recolher informações que nos possibilitem aferir a opinião dos professores relativamente as "**Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores**".

Solicitamos a sua colaboração na resposta às questões que se seguem. O inquérito é anónimo e não tem a ver com a avaliação da sua personalidade nem do seu desempenho. A sua opinião é muito valiosa e estritamente confidencial.

Assinale com um círculo no número que te corresponde. Se se enganar, faça um X sobre esta opção e faça então outro círculo no lugar que julgar correcto

Iº-PARTE / DADOS PESSOAS/HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO ESPECÍFICA

A-Idade:

A.1-De 18 a 23 anos (1) A.2-De 24 a 29 anos (2) A.3- De 30 a 35 anos (3)
A.4-De 36 a 40 anos (4) A.5-Acima de 41 anos (5)

B-Género:

B.1-Masculino (1) B.2-Feminino (2)

C-Habilitações Académicas e profissionais em educação:

C.1-Técnico Médio (1) C.2-Bacharel (2) C.3-Licenciado (3) C.4-Mestrado (4)
C.5-Doutorado (5)

D-Tempo de Serviço como Professor:

D.1-De 1 a 5 anos (1) D.2-De 6 a 10 anos (2) D.3-De 11 a 15 anos (3) D.4-
De 16 a 20 anos (4) D.5-Acima de 21 anos (5)

DD-Escola onde trabalha:

DD.1- Escola do I ciclo do ensino secundário José Samuel (1) DD.2- Escola do I ciclo do ensino secundário Heróis de Kangaamba

<p>Presta atenção às partes II, III, IV e V, onde deve responder assinalando cada afirmação unicamente com um círculo em volta de número, conforme o grau de concordância ou discordância a respeito de cada um deles, na escala de 1 a 5 tal como se segue: 1-Descordo totalmente 2-Não Concordo 3-Sem Opção 4-Concordo 5-Concordo totalmente</p>					
Coloque um X no espaço que corresponde ao seu ponto de vista.					
IIª-PARTE / CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇAS					
E- Quanto ao conceito :Como conceitualiza as Estratégias de Liderança na sua Escola?	1	2	3	4	5
E.1 A relação de influencias entre o líder e os professores, perseguindo mudanças e propositos mútuos num ambiente escolar.	1	2	3	4	5
E.2 O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	1	2	3	4	5
E.3 Uma forma de comandar o trabalho de adaptação, visando gerir conflitos entre todos actores educativos.	1	2	3	4	5
E.4 O Processo de influenciar o comportamento e a mentalidade de todos actores educativos com propositos de atingir os designios da educação.	1	2	3	4	5
E.5 Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos.	1	2	3	4	5
F-Quanto a adopção:Que Estratégias enquanto perspectivas de Liderança são adoptadas na Gestão das Actividades Pedagógicas na sua escola?	1	2	3	4	5
F.1 A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	1	2	3	4	5
F.2 O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	1	2	3	4	5
F.3 A liderança moral, transformacional, de proximidade,de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho dos professores.	1	2	3	4	5
F.4 A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	1	2	3	4	5
F.5 A capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho dos professores.	1	2	3	4	5
G- Quanto as influências: Que influencias as Estratégias de Liderança proporcionam na Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores na sua escola?	1	2	3	4	5
G.1 Facilitam a construção de ideias, a troca de experiencias e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem.	1	2	3	4	5
G.2 Facilitam a aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores assim como a obtenção dos saberes pelos alunos.	1	2	3	4	5
G.3 Melhoram o clima motivacional, a gestão e as actividades pedagógicas.	1	2	3	4	5
G.4 Ajudam a reflectir nos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar.	1	2	3	4	5
G.5 Ajudam na resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógica e substancia o desenvolvimento mental e social de todos actores da educação.	1	2	3	4	5
IIIª-PARTE /ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA					

H-Quanto as vantagens: Que beneficios as Estratégias de Liderança proporcionam a ti enquanto professor?	1	2	3	4	5
H.1- A reflexão nas suas actividades pedagógicas diárias.	1	2	3	4	5
H.2-A reflexão nas actividades pedagógicas dos professores numa visão geral.	1	2	3	4	5
H.3-A reflexão na diversidade metodológica em salas de aulas.	1	2	3	4	5
H.4-A reflexão nas dificuldades diárias das actividades pedagógicas dos professores.	1	2	3	4	5
H.5-A reflexão nas expectativas de desenvolvimento pessoal.	1	2	3	4	5
I.Quanto ao sistema organizacional e funcional:Que melhorias as Estratégias de Liderança prestam as actividades pedagógicas dos professores do ponto de vista organizacional e funcional?	1	2	3	4	5
I.1 Desenvolve-se um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares.	1	2	3	4	5
I.2 Promove-se uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	1	2	3	4	5
I.3 Estabelece-se mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodologicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas.	1	2	3	4	5
I.4 Desenha-se actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem.	1	2	3	4	5
I.5 Estabelece-se um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores.	1	2	3	4	5
J. Quanto as metodologias de ensino: que metodologias de ensino enquanto Estratégias de Liderança são orientadas na facilitação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula:	1	2	3	4	5
J.1 Orienta-se Métodos de ensino caracterizados pelas fontes de aquisição de conhecimentos tais como, Oraís, Visuais e Práticos.	1	2	3	4	5
J.2 Orienta-se Métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno.	1	2	3	4	5
J.3 Orienta-se Métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva.	1	2	3	4	5
J.4 Orienta-se Metodos de ensino colectivo e ensino individualizado.	1	2	3	4	5
J.5 Orienta-se Metodos activos ou participativos e os Metodos de ensino em grupo.	1	2	3	4	5

OBS: Esperamos que nao lhe escapou nenhuma questão por assinalar.
deste formulário preenchido convenientemente.

Gostariamos dentro das suas possibilidades o retorno

Desde já agradecemos o seu contributo, prometemos que tão logo o resumo deste trabalho esteja concluido faremos chegar uma cópia para a sua apreciação.
OBRIGADO...

APÊNDICE 3 - GUIÃO DE INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DIRECTORES DAS ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO DO MUNICÍPIO DO LOBITO



**UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
GUIÃO DE INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DIRECTORES DAS ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO DO MUNICÍPIO DO LOBITO**

Caro (a) Director:

Este questionário é parte integrante de uma investigação que está a ser realizada no âmbito de um Doutoramento em Organização e gestão Escolar na Universidade de Granada em Espanha. Com este Questionário, pretendemos recolher informações que nos possibilitem aferir a opinião dos Directores relativamente as "**Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores**". Solicitamos a sua colaboração na resposta às questões que se seguem. A sua opinião é muito valiosa e estritamente confidencial.

Assinale com um círculo no número que te corresponde. Se se enganar, faça um X sobre esta opção e faça então outro círculo no lugar que julgar correcto

I-PARTE / CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS PESSOAS/HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO ESPECÍFICA

A-Idade

A.1-De 18 a 23 anos (1) A.2-De 24 a 29 anos (2) A.3- De 30 a 35 anos (3) A.4-De 36 a 40 anos (4) A.5-Acima de 41 anos (5)

B-Género

B.1-Masculino (1) B.2-Feminino (2)

C-Habilitações Académicas e profissionais em Liderança ou gestão educativa?

C.1-Técnico Médio (1) C.2-Bacharel (2) C.3-Licenciado (3) C.4-Mestrado (4)
C.5-Doutorado (5)

D-Tempo de Serviço como Director da Escola

D.1-De 1 a 5 anos (1) D.2-De 6 a 10 anos (2) D.3-De 11 a 15 anos (3) D.4-De 16 a 20 anos (4) D.5-Acima de 21 anos (5)

DD-Escola onde trabalha:

DD.1- Escola do I ciclo do ensino secundário José Samuel (1) DD.2- Escola do I ciclo do ensino secundário Heróis de Kanga

Presta atenção às partes II, III, IV e V, onde deve responder assinalando cada afirmação unicamente com um círculo em volta de número, conforme o grau de concordância ou discordância a respeito de cada um deles, na escala de 1 a 5 tal como se segue:

1-Descordo totalmente 2-Não Concordo 3-Sem Opção 4-Concordo 5-Concordo totalmente

Coloque um X no espaço que corresponde ao seu ponto de vista.					
IIº-PARTE / CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇAS					
E- Quanto ao conceito :Como conceitualiza as Estratégias de Liderança?	1	2	3	4	5
E.1 A relação de influencias entre o líder e os professores, perseguindo mudanças e propositos mútuos num ambiente escolar.	1	2	3	4	5
E.2 O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didacticos - pedagógicos.	1	2	3	4	5
E.3 Uma forma de comandar o trabalho de adaptação, visando gerir conflitos entre professores.	1	2	3	4	5
E.4 O Processo de influenciar o comportamento e a mentalidade dos professores com propositos de atingir os designios da educação.	1	2	3	4	5
E.5 Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos professores.	1	2	3	4	5
F-Quanto a adopção:Que Estratégias enquanto perspectivas de Liderança tens adoptado na Gestão das Actividades Pedagógicas da escola que lideras?	1	2	3	4	5
F.1 A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional.	1	2	3	4	5
F.2 O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir.	1	2	3	4	5
F.3 A liderança moral, transformacional, de proximidade,de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho dos professores.	1	2	3	4	5
F.4 A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	1	2	3	4	5
F.5 A capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho dos professores.	1	2	3	4	5
G- Quanto as influências: Que influencias as Estratégias de Liderança proporcionam na Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores na sua escola?	1	2	3	4	5
G.1 Facilitam a construção de ideias, a troca de experiencias e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem.	1	2	3	4	5
G.2 Facilitam a aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores assim como a obtenção dos saberes pelos alunos.	1	2	3	4	5
G.3 Melhoram o clima motivacional dos professores, a gestão e as actividades pedagógicas.	1	2	3	4	5
G.4 Ajudam a reflectir nos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar.	1	2	3	4	5
G.5 Ajudam na resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógica e substancia o desenvolvimento mental e social de todos actores da educação.	1	2	3	4	5
IIIº-PARTE /ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA					
H-Quanto as vantagens: Que beneficios as Estratégias de Liderança proporcionam na gestão das actividades pedagógicas dos professores?	1	2	3	4	5
H.1- A reflexão nas suas actividades pedagógicas diárias.	1	2	3	4	5

H.2-A reflexão nas actividades pedagógicas dos professores numa visão geral.	1	2	3	4	5
H.3-A reflexão na diversidade metodológica em salas de aulas.	1	2	3	4	5
H.4-A reflexão nas dificuldades diárias das actividades pedagógicas dos professores.	1	2	3	4	5
H.5-A reflexão nas expectativas de desenvolvimento pessoal.	1	2	3	4	5
I.Quanto ao sistema organizacional e funcional:Que melhorias as Estratégias de Liderança prestam as actividades pedagógicas dos professores do ponto de vista organizacional e funcional?	1	2	3	4	5
I.1 Desenvolvem um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares.	1	2	3	4	5
I.2 Promovem uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	1	2	3	4	5
I.3 Estabelecem mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodologicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas.	1	2	3	4	5
I.4 Desenham actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem.	1	2	3	4	5
I.5 Estabelecem um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores.	1	2	3	4	5
J. Quanto as metodologias de ensino: que metodologias de ensino enquanto Estratégias de Liderança tens orientado na facilitação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula?	1	2	3	4	5
J.1 Orienta-se Métodos de ensino caracterizados pelas fontes de aquisição de conhecimentos tais como, Oraís, Visuais e Práticos.	1	2	3	4	5
J.2 Orienta-se Métodos de ensino caracterizado pela actividade do professor e do aluno.	1	2	3	4	5
J.3 Orienta-se Métodos de ensino caracterizados pela actividade cognoscitiva.	1	2	3	4	5
J.4 Orienta-se Métodos de ensino colectivo e ensino individualizado.	1	2	3	4	5
J.5 Orienta-se Métodos activos ou participativos e os Métodos de ensino em grupo.	1	2	3	4	5

APÊNDICE 4 – SOLICITAÇÃO DIRIGIDA AOS DIRECTORES DAS ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDARIO COM VISTA A AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES A PARTICIPAR DO GRUPO DE DISCUSSÃO



**UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

A (O)

DIRECTOR(A) DA ESCOLA DO
PRIMEIRO CICLO DO ENSINO
SECUNDÁRIO

“ _____ ” DO
LOBITO

LOBITO-BENGUELA

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO

Os meus sinceros e melhores cumprimentos.

Sou Juliano Vikuana Moisés Muli, Professor Coordenador de Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos na Escola de Formação de Professores do Lobito.

Estando a fazer o doutoramento em Ciências de Educação para obtenção do grau de Doutor em Didática, Organização e Gestão Escolar, ministrado pela Universidade de Granada - Espanha, a luz do Plano Mestre de Formação de Professores e, encontrando-me já na fase de preparação da Tese Doctoral para o final do referido curso, e tendo em conta, o objecto de estudo que se circunscreve nas: **“Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores”**;

Venho por este meio solicitar a (o) Director da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário “Heróis de Kangamba” do Lobito que se digna autorizar os Professores

_____ a participarem num Grupo de Debate (Enfoque), sendo um dos instrumentos de recolha de dados que achamos importante na elaboração da referida tese.

Certos da vossa melhor compreensão e colaboração queiram aceitar as minhas cordiais saudações.

Lobito, aos 22 de Outubro de 2016

O SOLICITANTE

Juliano Vikuana Moisés Muli

APÊNDICE 5 – SOLICITAÇÃO DIRIGIDA AOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDARIO COM VISTA A SUA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE DISCUSSÃO



**UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

A (O)

PROFESSOR(A)

_____ DA ESCOLA
DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO
“JOSÉ SAMUEL” DO LOBITO-
BENGUELA

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO/CONVITE

Os meus sinceros e melhores cumprimentos.

Sou Juliano Vikuana Moisés Muli, Professor efectivo, Coordenador de Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos na Escola de Formação de Professores do Lobito e colaborador nos Instituto Superior Politecnico Maravilha de Benguela e Instituto Politecnico Jean Piaget de Benguela.

Estando a fazer o doutoramento em Ciências de Educação para obtenção do grau de Doutor em Didáctica, Organização e Gestão Escolar, ministrado pela Universidade de Granada - Espanha, a luz do Plano Mestre de Formação de Professores e, encontrando-me já na fase de preparação da Tese Doctoral do referido curso, e tendo em conta, o objecto de estudo que se circunscreve nas: **“Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores”**;

Venho por este meio solicitar/convidar a vossa participação no Grupo de Debate (Enfoque), com base no tema acima referido, sendo um dos instrumentos de recolha de dados que achamos importante na elaboração da referida tese, mediante o guião em anexo e a estrutura do debate.

Certos da vossa melhor compreensão e colaboração queiram aceitar as minhas cordiais saudações.

Com muito respeito...

Lobito, aos 22 de Outubro de 2016

O SOLICITANTE

Juliano Vikuana Moisés Muli

APÊNDICE 6 – SOLICITAÇÃO DIRIGIDA AOS DIRECTORES DAS ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDARIO COM VISTA A CEDÊNCIA DA ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

A (O)

DIRECTOR(A) DA ESCOLA DO I CICLO DO
ENSINO SECUNDÁRIO

“ _____ ” DO

LOBITO-BENGUELA

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO

Os meus sinceros e melhores cumprimentos.

Sou Juliano Vikuana Moisés Muli, Professor efectivo, Coordenador de Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos na Escola de Formação de Professores do Lobito e colaborador nos Instituto Superior Politecnico Maravilha de Benguela e Instituto Politecnico Jean Piaget de Benguela.

Estando a fazer o doutoramento em Ciências de Educação para obtenção do grau de Doutor em Didáctica, Organização e Gestão Escolar, ministrado pela Universidade de Granada - Espanha, a luz do Plano Mestre de Formação de Professores e, encontrando-me já na fase de preparação da Tese Doctoral do referido curso, e tendo em conta, o objecto de estudo que se circunscreve nas: **“Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores”**;

Venho por este meio solicitar a vossa excelencia, a cedência de uma entrevista com base no tema acima referido, sendo um dos instrumentos de recolha de dados que achamos importante na elaboração da referida tese, mediante o guião em anexo e a estrutura do debate. Essa entrevista pode ser realizada de forma dialogica ou descritiva.

Certos da vossa melhor compreensão e colaboração queiram aceitar as minhas cordiais saudações.

Com muito respeito...

Lobito, aos 22 de Outubro de 2016

O SOLICITANTE

Juliano Vikuana Moisés Muli

**APÊNDICE 7 - GUIÃO DE ENTREVISTA APLICADA AOS DIRECTORES
DAS ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO DO
MUNICÍPIO DO LOBITO.**



**UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

**GUIÃO DE ENTREVISTA APLICADA AOS DIRECTORES DAS ESCOLAS DO
PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO DO MUNICÍPIO DO LOBITO.**

Estimado (a) Director (a);

Esta entrevista é parte integrante de uma investigação que está a ser realizada no âmbito de um Doutoramento em Organização e Gestão Escolar, na Universidade de Granada em Espanha.

Com este questionário, pretendemos recolher informações que nos possibilitem aferir a opinião dos Directores relativamente ao tema **“Estratégias de Liderança na Gestão das Actividades pedagógicas dos professores”**.

Solicitamos a sua colaboração na resposta às questões que se seguem. A sua opinião é muito valiosa e estritamente confidencial.

I PARTE-CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO E CONTEXTO ONDE SE REALIZA A ENTREVISTA.

1-Idade (_____)

a)-Que idade têm?

2-Género (_____)

a) Na qualidade de Masculino/Feminino será que isto implica alguma coisa no desempenho das suas funções?

3)Habilitações académicas e profissionais em liderança ou gestão educativa (_____)

a) Que habilitações académicas e profissionais possui?

b) Têm alguma formação específica em liderança ou gestão específica?

4- Experiência no cargo (_____) anos

a) Há quanto tempo exerce o cargo director?

b) Este tempo que faz referência, será que implica alguma coisa no desempenho das suas funções?

5- Cargos de gestão educativa já exercidos

a) Já exerceu cargos de gestão educativa antes?

6- Local (_____)

7- Data e hora (_____)

8- Duração (Intervalo)(_____)

9- Consentimento informado:

a) O entrevistado declara que compreende o tema e os objectivos desta investigação, participa voluntariamente e autoriza a gravação áudio e subsequente utilização dos dados para publicações científicas, salvaguardando-se o anonimato e a confidencialidade

Sim (___) Não(___)

II/PARTE/PERCEPÇÕES SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

1- Quanto ao conceito, as perspectivas e as influências

Como caracteriza as Estratégias de Liderança quanto ao conceito? (Que conceito tem sobre Estratégias de liderança?)

Que Estratégias enquanto perspectivas de Liderança tens adoptado na Gestão das Actividades Pedagógicas dos professores na sua escola?

Como caracteriza estas estratégias de liderança adoptadas como perspectiva de Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores?

Que influencias as Estratégias de Liderança proporcionam na Gestão das Actividades Pedagógica dos Professores na sua escola?

III-PARTE /ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA

1-Quanto as vantagens e ao sistema funcional e organizacional

a)Consideras que as Estratégias de Liderança adoptadas por ti na escola, proporcionam alguns benefícios/vantagens nas actividades pedagógicas dos professores?

b) Que vantagens e benefícios as Estratégias de Lideranças adoptadas por ti proporcionam nas actividades pedagógicas dos professores?

c) Porquê?

d) Na gestão das actividades pedagógicas prevês momentos de partilha e troca de experiencias entre professores?

e)Em que circunstancias e momentos acontecem?

f)Que benefícios esses momentos proporcionam aos Professores?

g)Indique algumas Estratégias de Liderança que tens adoptado na gestão organizacional e funcional das actividades pedagógicas dos professores.

h) Que melhorias estas Estratégias de Liderança prestam as actividades pedagógicas dos professores do ponto de vista organizacional e funcional?

i) Algum órgão e conselho de forma específica acompanha, influencia e orienta as actividades Pedagógicas dos professores?

j)De quanto a quanto tempo os distintos órgãos e conselhos reúnem com a finalidade de reflectir sobre as Actividades Pedagógicas dos Professores e concomitantemente o seu desenvolvimento?

l)Que órgão ou conselho?

k) Que papel e funções desempenham?

m)Tens encontrado dificuldades na gestão das actividades Pedagógicas dos Professores?

n) Que dificuldades?

o)Como têm superado estas dificuldades?

2- Quanto as metodologias de ensino:

a)Que metodologias de ensino enquanto Estratégias de Liderança tens orientado aos professores com vista a facilitação do processo de ensino - aprendizagem?

b)Quais as Estratégias de Liderança do ponto de vista metodológico são orientadas aos professores com vista a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores e do processo de ensino - aprendizagem?

OBS: Desde já agradecemos o seu contributo, prometemos que tão logo o resumo desta entrevista esteja concluído, faremos chegar uma cópia para a sua apreciação.

Lobito, aos 22 de Outubro de 2016

O SOLICITANTE

Juliano Vikuana Moisés Muli

**APÊNDICE 8 - GUIÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO REALIZADO COM OS
PROFESSORES DAS ESCOLAS DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO DO
MUNICÍPIO DO LOBITO**



**UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

**GUIÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO REALIZADO COM OS PROFESSORES DAS
ESCOLAS DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO DO MUNICÍPIO DO LOBITO**

Caro (a) Professor:

Este Grupo de Discussão é parte integrante de uma investigação que está a ser realizada no âmbito de um Doutoramento em Organização e gestão Escolar na Universidade de Granada em Espanha.

Com este Debate, pretendemos recolher informações que nos possibilitem aferir a opinião dos professores relativamente as **“Estratégias de Lideranças na Gestão das Actividades Pedagógicas dos Professores”**.

Solicitamos a sua colaboração e participação neste debate pois que as suas opiniões são muito valiosas e estritamente confidenciais.

**I PARTE-CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES AO DEBATE E
CONTEXTO ONDE SE REALIZA O GRUPO DE DISCUSSÃO**

a) Idade (_____) b) Sexo (_____)

c) Formação académica e profissional
(_____)

d) Experiência de serviço como professor (_____) anos

e) Local (_____) f) Data e hora (_____)

g) Duração (Intervalo) (_____)

h) Observação do comportamento (verbal e não verbal) dos participantes ao debate:

i) Consentimento informado:

Os participantes ao debate declaram que compreendem o tema e os objectivos desta investigação, participam voluntariamente e autorizam a gravação áudio e subsequente utilização dos dados para publicações científicas, salvaguardando-se o anonimato e a confidencialidade

II/PARTE/PERCEPÇÕES SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇAS NA GESTÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

1-Quanto ao conceito, as perspectivas e as influencias

- a) Como caracteriza as estratégias de liderança quanto ao conceito?
- b) Que estratégias enquanto perspectivas de liderança têm sido adoptadas na Gestão das Actividades Pedagógicas dos professores na sua escola?
- c) Como caracteriza estas estratégias de liderança adoptadas como perspectiva de gestão das actividades pedagógicas dos professores na sua escola?
- d) Que influencias as Estratégias de Liderança proporcionam na Gestão das vossas actividades pedagógica?

III-PARTE /ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA NA ESCOLA

1-Quanto as vantagens e ao sistema funcional e organizacional

- a) Se pode considerar que as Estratégias de Lideranças adoptadas pelo seu director na sua escola, proporcionam alguns benefícios/vantagens nas suas actividades enquanto professor?
- b) Porquê?
- c) Que vantagens e benefícios as estratégias de lideranças adoptadas pelos directores proporcionam nas suas actividades enquanto professor?

- d) Na gestão das actividades pedagógicas, o director da sua escola prevê momentos de partilha e troca de experiencias entre professores?
- e) Em que circunstancias e momentos acontecem?
- f) Que benefícios esses momentos proporcionam aos Professores?
- g) Indique algumas estratégias de liderança que têm sido adoptadas pelo director da sua escola na gestão organizacional e funcional das actividades pedagógicas dos professores?
- h) Que melhorias as estratégias de liderança prestam às actividades pedagógicas dos professores do ponto de vista organizacional e funcional?
- i) Algum órgão e conselho de forma específica acompanha, influencia e orienta as actividades Pedagógicas dos professores na sua escola?
- j) Que órgão ou conselho? l) Que papel e funções desempenham?
- k) De quanto a quanto tempo os órgãos e conselhos de forma geral na sua escola, reúnem com a finalidade de reflectir sobre as actividades pedagógicas dos professores e concomitantemente o seu desenvolvimento?
- m) O seu director tem encontrado dificuldades na orientação e desenvolvimento das actividades pedagógicas dos professores?
- n) Que dificuldades?
- o) Como ele têm superado estas dificuldades?

2- Quanto as metodologias de ensino:

- a) Que metodologias de ensino enquanto Estratégias de Liderança são orientadas pelos directores com vista a facilitação do processo de ensino - aprendizagem?
- b) Quais as Estratégias de Liderança do ponto de vista metodológico são orientadas aos professores com vista a melhoria da gestão das actividades pedagógicas dos professores e do processo de ensino - aprendizagem em sala de aulas?

OBS: Desde já agradecemos o seu contributo, prometemos que tão logo o resumo deste debate esteja concluído, faremos chegar uma cópia para a sua apreciação.

**APÊNDICE 9 – TABELA DO SISTEMA ORGANIZACIONAL E FUNCIONAL DAS
ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM ANGOLA**

SISTEMA FUNCIONAL E ORGANIZACIONAL DAS ESCOLA DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO							
ORGÃO	CONSELHO	CONSTITUIÇÃO	CALENDARIZAÇÃO DAS REUNIÕES				
			Sempre que necessário	Semanalmente	De Mês a Mês	De 3 em 3 Meses	De 6 em 6 Meses
ORGÃO DE DIRECÇÃO	Directivo	Director que convoca e preside Subdirector Pedagógico Subdirector Administrativo Coordenadores de Turno Chefe <i>de</i> Secretaria Representante da Comissão de Pais e Encarregados de Educação Representante (s) de outras estruturas que, para atender casos específicos, devem ser convidadas.				x	
	Pedagógico	Director Subdirector Pedagógico Coordenador de turno	x		x		
		Coordenadores de Disciplinas					
ORGÃO EXECUTIVO	Coordenação de Turno	Chefe de Turno			x		
	Coordenação de Disciplina	Coordenador de Disciplina Professores da mesma área científica				x	
	Coordenação de Turma	Director de Turma Professores da mesma Turma			x		
	Secretariado	Chefe da Secretaria Funcionários da Secretária			x		
ORGÃO DE APOIO	Assembleia de Estudantes	Director Subdirectores Professores Estudantes					x
	Assembleia de Professores	Director Subdirector pedagógico				x	

		Subdirector administrativo						
		Professores						
Assembleia de escola	de	Todos trabalhadores da escola						x
		Subdirector pedagógico				x		
Conselho Notas		Presidente do conselho						
		Professores						
Conselho de Disciplina	de	Coordenadores do Conselho						
		Secretário			x			
		Chefes de Turnos						
		Conselheiro						
Assembleia de Turma	de	Directores de Turma						
		Professores desta Turma					x	
		Estudantes						
Conselho de Pais e Encarregado de educação		Subdirectores						
		Directores de Turma						
		Pais e Encarregado de educação						x