



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

SISTEMAS DE MOTIVAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
MOÇAMBICANA

“Estudo de Caso numa Escola Secundária do Norte de Moçambique”

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por:

Bento Namumo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Março de 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

SISTEMAS DE MOTIVAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
MOÇAMBICANA

“Estudo de Caso numa Escola Secundária do Norte de Moçambique”

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por: Bento Namumo

Sob Orientação de: Prof. Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves

E co-orientação de Prof^ª. Doutora Vânia de Sousa Lima

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Março de 2014

DEDICATÓRIA

É com muita emoção e satisfação que dedico esta dissertação aos meus familiares que em circunstâncias difíceis souberam apoiar-me até a concretização deste sonho.

Aos meus falecidos pais que sem eles eu não estaria neste mundo nem pertencer ao grupo dos académicos.

Uma menção especial ao meu falecido filho, Eufrades Bento Namumo, que mesmo passando momentos tão difíceis da sua vida soube-me encorajar para continuar com os estudos porque e segundo ele “constituía a única alternativa para a minha sobrevivência numa sociedade como esta.”

AGRADECIMENTOS

Trabalho de investigação desta dimensão não é possível ser executado através do esforço unicamente do autor, a sua efectivação é o resultado das diversas contribuições de família, amigos, colegas responsáveis das diversas entidades e instituições que colaboraram no estudo. Todos, de forma directa ou indirecta têm responsabilidade na execução por isso merecem gratidão. Porém, pelo facto de serem muitas as pessoas ou entidades que colaboraram neste estudo, não cabe mencioná-las todas neste espaço e, sem querer menosprezar a contribuição de uns em detrimento de outros, agradeço de modo particular a algumas pessoas e/ou instituições:

Expresso o meu especial agradecimento ao Prof. Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves, o meu orientador que usando a sua incansável e incondicional sabedoria teve a demasiada disponibilidade e paciência de fazer o acompanhamento directo, pelas exigências e os incentivos científico e moral durante os três anos da minha formação.

À Prof^a Doutora Vânia de Sousa Lima, minha orientadora, por me ter acompanhado nas diferentes etapas da execução deste trabalho, pela orientação, pela paciência, pelas palavras de incentivo e também pelas exigências.

Ao Mestre Amisse Alberto, pela ajuda que me deu durante o período da realização da pesquisa.

À Prof^a Doutora Maria Ilidia de Meireles Cabral da Rocha Vieira, pela sua contribuição na realização da minha pesquisa.

À Direcção da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, à equipa de Docentes desta Faculdade que deu o seu máximo para a conclusão dos meus estudos.

Ao Instituto Nacional de Estatística, pelo apoio prestado durante o período em que me encontrava a estudar;

Aos meus familiares, colegas da Faculdade e amigos que sempre me deram a coragem e força para o empenhamento nos meus estudos perdendo noites e fins-de-semana.

E de modo muito particular, agradeço à minha esposa dra. Ana Cristina Chilane pelo carinho e todo apoio que prestou durante os momentos em que me encontrava a estudar.

RESUMO

Actualmente as instituições, quer educativas, quer de outra natureza, vivem um momento em que a necessidade da racionalização e da rentabilização máxima da mão-de-obra constituem aspectos importantes para o alcance dos objectivos ou metas institucionais. Sob tal pressuposto é irreal esperar que as premissas tradicionais da administração assentes no taylorismo e no fordismo respondam adequadamente a esses desafios.

Uma das formas de dar resposta adequada consiste no estabelecimento de um sistema de motivação cujo funcionamento esteja em consonância, sobretudo, com as ansiedades dos envolvidos nos processos laborais, nomeadamente o elenco da direcção e os demais funcionários inspire justiça e pratique a transparência e que seja gratificante para aqueles que demonstrem dedicação e empenho profissional.

Com esse pressuposto, a tese defendida neste trabalho propõe que nas escolas públicas, o sistema de reconhecimento e recompensa pelo trabalho desenvolvido pelos professores, pessoal administrativo e operário não segue um padrão de inequívoca transparência, equidade, justiça havendo zonas de melhoria significativas que podem ser introduzidas.

No contexto da tese proposta desenvolveu-se um estudo com objectivo de analisar as percepções dos funcionários do sector da educação sobre os sistemas de motivação usados para a melhoria do desempenho profissional e de compreender a relação entre as características da liderança e o sistema de incentivos.

Para cumprir tais objectivos realizou-se, por meio de inquéritos por entrevista e por questionário, um estudo empírico numa instituição do ensino secundário geral a partir de uma amostra de 58 funcionários com diferentes categorias profissionais.

A análise dos dados obtidos permitiu confirmar a validade da tese proposta possibilitando a comprovação de que, muito embora se considere a existência de um clima organizacional favorável ao desempenho profissional, o funcionamento do sistema de recompensas não corresponde às expectativas dos funcionários. E que, em função desse facto é possível sugerir algumas medidas no sentido de debelar a discrepância entre a ansiedade dos funcionários e o funcionamento do sistema de recompensas.

Deste modo, entre outros aspectos, enfatiza-se a necessidade de, na gestão dos recursos humanos das instituições de ensino, a responsabilidade esteja imputada a profissionais com formação na área de recursos humanos, o que poderia gerar dinâmicas de motivação à luz do quadro teórico-legislativo e específico cumprindo-se efectivamente com os direitos e deveres dos funcionários, incluindo as recompensas profissionais.

Em síntese, pode-se afirmar que, a alocação de quadros qualificados e competentes em áreas de especialidade, neste caso dos recursos humanos, faria com que, de forma geral, os direitos e deveres dos funcionários fossem efectivamente disseminados no seio da massa laboral e conseqüentemente a existência de justiça e transparência nos processos de reconhecimento profissional.

Palavras-chave: sistema de motivação, administração educacional, funcionários públicos.

ABSTRACT

For the time being, the institutions wish to be educatives, wish for other characters. They live in the moment whereby the necessity of the rationalisation and of the highest profitability of the labour, construct important aspects for the comprehension of the purposes of institutional limits under such assumption; it's unreal to wait for, that the traditional premises of the administration note in taylorism and in fordism to react properly to these challenges.

One of the way to give the properly answer, consists in the settlement of motivation system of wich the functioning is in harmony, specially with the auxiety of the ones who are engaged in laouring processs, namely the list of the board of the directors and the rest of the employees to inspire the justice and to perform the transparency, and that is thankful to those who demonstrate dedication and professiona diligence.

With these assumptions, the defined thesis in this work, proposes that, in public schools, the system of recognition and recompense by the improved work by the teachers, the administrative staff and the labourer do not follow a pattern of unequivocal transparency, equity, justice having areas of expressive improvement that can be introduced.

In the context of this proposed thesis, has been developed a study with the aim of analysing the perception of the employees of the sector of education about the motivation systems used for the improvement of the professional perfonance and of understanding the relationship between the characteristics of leadership and stimulus system.

In order to accomplish such goals, has been carried out through the inquiry by interview and by question. An empirical study in an institution of the public secondary education from the sample of 58 employees of different professional categories.

The analysis of the data obtained has enabled to confirm the validity of the proposed thesis. Enabling the proof of, although it is considered very much in the existences of the favourable organization climate to the profession performance. The functioning of the system of the recompenses does not match with the expectations of the employees. And, in the function of this fact, it is possible to suggest some measurements on the way of extinguishing the discrepancy between the anxiety of the employees and the functioning of the system of the recompenses.

Thus, among other aspects, may emphasize the necessity of, in the human resources management of the institutions of education, the responsibility can be imputed to the professionals which have been trained in the area of the human resources, that could create dynamics of motivation to the enlightenment of office staff of theoretical legislative, and specific, accomplishing effectively with the rights and the duties of the employees, including the professional recompenses.

In synthesis, you can affirm that the hiring of the qualified staffs and qualified people of their specialities; in this cases of human resources, it has been said that, in general way, the rights, and the duties of the employees could be effectively disseminated in the innermost of the labouring of the mass of people, and consequently the existence of justice and transparency in the processes of professional recognition.

Key-words: Motivation System, educational administration, public employees.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE GERAL.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	xii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	0
INTRODUÇÃO	1
PARTE I: QUADRO TEÓRICO SOBRE A MOTIVAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL.....	9
Capítulo I: Breve Descrição dos Sistemas de Motivação no Contexto da Administração Educativa Moçambicana	9
1.1 Administração: da teoria geral à administração educacional.....	9
1.2 Missão e visão do sistema educativo moçambicano.....	14
1.3. Breve Caracterização da Administração Educativa Moçambicana: uma perspectiva histórica	14
1.3.1. Administração Educativa Moçambicana no período colonial	15
1.3.2. Caracterização da Administração Educativa Moçambicana período pós independência	19
1.3.3. Administração Educativa Moçambicana a partir de 1990	23
1.4. Organização do Sistema de Ensino em Moçambique.....	31
1.5. Estrutura do Sistema Nacional de Ensino.....	34
1.6. Teorias da Motivação Influentes na Administração Educativa.....	39
1.6.1. Taxonomia das Teorias da motivação	39
1.7.2. Teorias do conteúdo.....	41
1.7.3. Teorias do processo	45
1.6.2. Teorias do resultado.....	51
CAPÍTULO II: LEGISLAÇÃO SOBRE OS SISTEMAS DE MOTIVAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL MOÇAMBICANA.....	55
2.1. Legislação laboral da função pública moçambicana: uma síntese da incursão histórica	55

2.2. Formas de Motivação e Critérios de Atribuição de Recompensas aos Funcionários Públicos	61
2.3. Sistema de Carreiras e Remunerações dos Funcionários da Administração Educacional em Moçambique	72
2.4. Tipologias de carreira e o significado de progressão na carreira no contexto da administração educacional.....	79
CAPÍTULO III: A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	83
3.1. Tipologias de organizações	83
3.2. IMAGENS E MODELOS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA da escola.....	87
3.3. A liderança na escola: sua natureza e tipologia.....	96
3.4. O processo decisório na escola.....	99
3.5. O clima organizacional na escola	101
PARTE II: ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO	104
CAPÍTULO IV: DESENHO METODOLÓGICO.....	104
4.1. Contextualização da Pesquisa.....	104
4.2. Caracterização do campo da pesquisa	105
4.3. Metodologia da Pesquisa	107
4.3.2. Tipo de Estudo.....	109
4.3.3. Participantes	113
4.3.4. Instrumentos de pesquisa.....	116
4.3.5. Procedimentos de recolha de dados.....	122
4.3.6. Metodologia de Análise de Dados.....	126
CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	131
5.1. Análise dos dados do inquérito por entrevista.....	131
5.1.1. Liderança e sistema de recompensas	131
5.1.2. Clima organizacional da escola	143
5.1.3. Reconhecimento Profissional	152
5.2. Análise dos dados do inquérito por questionário	158
5.2.1. Liderança e sistema de recompensas	158
5.2.3. Reconhecimento profissional	181
5.3. Discussão sobre alguns dados relevantes	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
Referências Bibliográficas	205

Legislação 211

LISTA DE ABREVIATURAS

art. – artigo

BR – Boletim da República

Dec. - Decreto

EGFAE – Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado

EGFE – Estatuto Geral dos Funcionários do Estado

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

INE – Instituto Nacional de Estatística

LEC – Ligação Escola-Comunidade

MAE – Ministério da Administração Estatal

MDM – Metas de Desenvolvimento do Milénio

MFP – Ministério da Função Pública

NTDE – Normas de Trabalho e Disciplina no Aparelho do Estado

OPAE – Organização Política e Administração das Escolas

PARPA – Plano de Acção para Redução da Pobreza Absoluta

PEME – Plano Estratégico do Ministério da Educação

PME - Plano Estratégico do Ministério da Educação

PMEC – Plano Estratégico do Ministério da Educação e Cultura

PRES – Plano de Reabilitação Económica e Social

SCR – Sistema de Carreiras e Remuneração

SNE – Sistema Nacional de Educação

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura do Sistema Educacional Colonial	17
Quadro 2: Sistema Educativo Moçambicano	27
Quadro 3: População de 5 anos e mais segundo a Língua Materna em Moçambique ...	32
Quadro 4: Principais religiões praticadas em Moçambique	34
Quadro 5: Estrutura do SNE/92.....	37
Quadro 6: Principais Características das Teorias Motivacionais	53
Quadro 7: Prémios e distinções dos funcionários na função pública	59
Quadro 8: Legislação laboral da função pública em Moçambique	60
Quadro 9: Tipologia de carreiras	80
Quadro 10: Sistema de Carreiras do sector da Educação em Moçambique	81
Quadro 11: Relação entre mundos, imagens organizacionais da escola e justiças.....	91
Quadro 12: Tipologia de modelos organizacionais	94
Quadro 13: A imagem da escola nos diferentes modelos organizacionais.....	95
Quadro 14: descrição da amostra	114
Quadro 15: Participantes da pesquisa em função da categoria profissional e recompensa	114
Quadro 16: Participantes da pesquisa em função da categoria, sexo e recompensa. ...	115
Quadro 17: participantes da pesquisa em função da idade, tempo de serviço e recompensas.....	116
Quadro 18: Funcionalidades do inquérito por entrevista e por questionário.....	121
Quadro 19: Síntese da metodologia usada nesta Pesquisa.	121
Quadro 20: Principais Práticas pedagógicas e profissionais usadas na instituição.	132

Quadro 21 : Procedimentos de promoção do reconhecimento profissional na Instituição.	136
Quadro 22: Mecanismos que garantem a justiça no reconhecimento profissional.....	140
Quadro 23: caracterização geral do clima organizacional na instituição.	143
Quadro 24: O processo do reconhecimento profissional na instituição	152
Quadro 25: Práticas Pedagógicas e Profissionais por Categoria dos Funcionários.....	160
Quadro 26: Promoção do Reconhecimento Profissional em Função das Categorias Profissionais	163
Quadro 27: Justiça no Reconhecimento Profissional por Categoria dos Funcionários	166
Quadro 28: Clima organizacionais em função da categoria profissional	171
Quadro 29: Influência do Clima Org. para o desenvolvimento profissional por categorias.....	175
Quadro 30: Principais formas de trabalhos entre os funcionários	178
Quadro 31: Sistema de comunicação nos diferentes grupos profissionais.....	180
Quadro 32: Tipologias do reconhecimento por categoria profissional.....	183
Quadro 33: Efeitos do reconhecimento profissional nas categorias profissionais	185
Quadro 34: Sugestões para melhoria do reconhecimento por categoria profissional ..	187
Quadro 35: principais pontos críticos e suas formas de superação	188

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Práticas Pedagógicas e Profissionais dos Funcionários por Categorias.....	159
Gráfico 2: Principais Formas de Promoção do Reconhecimento Profissional.....	162
Gráfico 3: Justiça no Reconhecimento Profissional.....	165
Gráfico 4: Caracterização Geral do Clima Organizacional na Instituição.....	169
Gráfico 5: Influência do Clima Organizacional para o Desenvolvimento Profissional	174
Gráfico 6: Formas de trabalho mais frequentes entre funcionários.....	177
Gráfico 7: Formas de comunicação predominantes na escola.....	179
Gráfico 8: Tipologias do reconhecimento profissional.....	182
Gráfico 9: Impacto do reconhecimento profissional.....	184
Gráfico 10: Sugestões para melhoria do reconhecimento profissional.....	186

INTRODUÇÃO

No mundo actual, em que os sistemas de administração estão comprometidos com a rentabilização máxima da mão-de-obra no sentido do alcance efectivo das metas ou objectivos da organização, a motivação dos funcionários é vista como elemento-chave. Em contrapartida, a inexistência da motivação dos funcionários para o trabalho dificulta a concretização dos objectivos institucionais.

Nessa perspectiva, o presente trabalho, cujo objecto central é a motivação no contexto da administração educacional, apenas poderá ter importância ao nível do campo de estudos em que se enquadra, se consideremos o significado e a importância que a motivação tem para os actores da administração educacional, nomeadamente os gestores educacionais e os funcionários em geral. Entretanto, como nos indica a história da administração clássica, a motivação, em contextos laborais, não ocupava lugar de destaque em termos da sua importância para a produtividade até que os estudos sobre os fenómenos culturais, sociais, económicos e políticos que envolvem a vida laboral dos funcionários vieram questionar a relação entre a administração organizacional e os recursos materiais e humanos apresentando outras propostas de percepção dessa relação. Aqui a motivação do trabalhador no local do trabalho entra em jogo e ganha espaço passando a ser considerada como factor fundamental para o aumento da qualidade (da educação) e da produtividade (da empresa).

Em contextos laborais, a alteração do paradigma de relacionamento impulsionado pelas diferentes teorias motivacionais visando fornecer elementos que visualizem a necessidade de incorporar a componente humanista no trabalho no sentido de centralizar os intentos da instituição não apenas nos resultados, em termos de metas organizacionais, mas também na satisfação do trabalhador como pessoa humana, permitiu definir novas relações de trabalho no âmbito da legislação laboral.

Neste âmbito, a criação de dispositivos legais de motivação permite a construção de um sistema de motivação que integra direitos e deveres dos funcionários facilitando desta forma a gestão do pessoal. Porém, no conjunto dos procedimentos que envolvem a motivação dos funcionários com recurso a dispositivos legais encontramos a necessidade da divulgação da lei de trabalho para que, por um lado, o preceituado nela seja do domínio de todos os funcionários e, por outro, haja garantia da transparência e

justiça no que diz respeito ao tratamento e relacionamento direcção-funcionários e vice-versa.

Assim, as instituições de ensino, no caso particular as do Ensino Secundário Geral, são confrontadas com a necessidade de estabelecer um sistema de administração capaz de adequar as disposições legais sobre a motivação ao contexto em que se encontra a escola no sentido de, por um lado, dar respostas a questões relacionadas com a motivação do pessoal docente e não docente e, por outro, reforçar as relações profissionais entre os funcionários (directores de escolas, docentes e não docentes) contribuindo para a instalação e manutenção de um clima organizacional favorável para o trabalho de todos.

A implementação e aplicação contextualizada à realidade da escola dos instrumentos motivacionais de base legislativa, se forem devidamente efectuadas, podem obviar problemas laborais decorrentes da falta de motivação dos funcionários, permitindo simultaneamente responsabilizar individual e colectivamente as tarefas e necessidades da escola e alargar os índices de aproveitamento pedagógico em quantidade e qualidade.

Neste contexto propusemo-nos realizar um trabalho de investigação com vista a analisar o entendimento e o significado que os funcionários públicos de uma instituição educacional têm sobre os sistemas de motivação no quadro da respetiva administração.

O ponto de partida desta pesquisa insere-se no contexto do percurso profissional do autor e na realidade quotidiana do sistema da administração educacional moçambicana. A justificação da escolha desta temática e a descrição do percurso adoptado para a realização da análise correspondem efectivamente à explicação das motivações que levaram o autor a desenvolver este trabalho.

Primeiro, importa referir que o interesse pela pesquisa da motivação no campo da administração educacional assenta na crença de que, por mais que, por lei, o funcionário público tenha direito a um ordenado decorrente do seu contrato, a motivação, enquanto processo catalisador das actividades dos funcionários que se manifesta de diversas formas dependendo de diversos aspectos profissionais no contexto da vida laboral, ela afigura-se como elemento que mantém tanto o comprometimento do funcionário com os objectivos da organização como as relações entre a direcção e os funcionários e vice-

versa. Assim, a motivação, vista nesta perspectiva, constitui uma preocupação constante quer para os trabalhadores quer para a liderança nas diferentes organizações.

Para além desse pressuposto, parece ser evidente que para a manutenção dos resultados obtidos ou o seu aumento exige que haja reconhecimento dos trabalhadores que em grande medida são promotores desses resultados. Este reconhecimento pode-se manifestar por várias formas: por meio de louvor, distinção dos mesmos, acesso a promoção, progressão, mudança de carreira, melhoria das condições de trabalho incluindo o acesso a oportunidades de crescimento.

Não obstante o facto de a motivação constituir um elemento importante, implicitamente parece haver organizações que não têm tido em conta a importância deste catalisador no decurso das suas actividades. Essa suposição emergiu ao longo da vida profissional do autor deste trabalho enquanto funcionário nas instituições públicas na Província de Nampula, onde, entre outros aspectos, constatou que havia um tratamento diferenciado entre funcionários que consistia essencialmente no reconhecimento do desempenho profissional de uns em detrimento de outros, enquanto todos pertenciam às mesmas categorias profissionais e exerciam funções da mesma natureza. Por exemplo, entre o pessoal de apoio e outros trabalhadores, o acesso à formação ou treinamento profissional, o reconhecimento pelo trabalho executado eram assuntos tratados de forma muito diferenciada sem ter em conta o empenho profissional de cada funcionário no sector da sua actividade ou o preceituado pelo Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (EGFAE).

Não obstante o facto de autor ter constatado discrepâncias quanto aos sistemas de motivação nas instituições onde teve sua vivência profissional, o interesse pela materialização da sua vontade de analisar o sistema de motivação através da percepção dos funcionários públicos, tornou-se cada vez mais evidente quando teve a oportunidade de realizar uma breve auscultação feita informalmente em 2011 a 6 funcionários públicos integrantes do sistema da Administração Educacional Moçambicana com a finalidade de compreender o funcionamento dos sistemas de aperfeiçoamento profissional do pessoal para melhoria do seu desempenho profissional.

Nesses contactos, à semelhança do que tinha verificado noutros sectores da função pública, embora reconhecendo a existência de diferenciação entre esses funcionários

pela natureza de actividades que realizam dentro da escola, constatou a existência de um tratamento diferenciado em termos de acesso aos sistemas de desenvolvimento do pessoal entre o Pessoal Administrativo, responsável pela produção e movimentação de expediente, de Apoio, que tem o papel principal de manutenção, protecção das instalações e do pessoal no seu todo incluindo os professores que têm a função principal de facilitar/mediar o ensino aos alunos nas escolas.

Para além dos sistemas de motivação, que na nossa óptica, funcionam à margem dos princípios preconizados pelo EGFAE, o percurso profissional e as observações espontâneas dos processos da motivação no sector público, levam o autor a afirmar, como princípio geral que os profissionais na função pública, em geral, e no sistema educacional, em particular, necessitam de uma liderança com pessoas capazes de adequar, aplicar de forma justa e transparente a legislação sobre a motivação atendendo às circunstâncias e mudanças que ocorrem na dinâmica da vida laboral.

Essas constatações que, no nosso entender, implícita e ocultamente caracterizam o funcionamento da função pública e preenchem o quotidiano dos funcionários públicos, contribuíram significativamente para que desenvolvêssemos uma pesquisa que analisasse os sistemas de motivação usados pelo Sistema Educativo Moçambicano para melhoria do desempenho profissional dos seus funcionários partindo das percepções que os funcionários de uma das Escolas Secundárias do Ensino Geral da Cidade de Nampula têm sobre os sistemas de motivação naquela instituição de ensino público.

Neste contexto, mercê dessas situações julgámos pertinente estudar esta temática, uma vez que a administração educacional, enquanto componente integrante dos sistemas da função pública, tem a responsabilidade de concretizar as políticas definidas pelo governo cumprindo eficazmente as recomendações legais sobre a motivação dos funcionários na perspectiva de corresponder efectivamente às expectativas da nação moçambicana de garantir a formação de profissionais competentes em todas áreas.

Para além disso, a pertinência do estudo desta temática mostra-se evidente pelo facto de, por um lado, os aspectos arrolados caracterizarem a desconsideração das instruções legais sobre o sistema da motivação na função pública e, por outro, divergirem com as orientações teóricas sobre a motivação abordadas por diversos autores. A prova disso é que muitos teóricos desta área, como o caso de Donnelly *et al* (2001), salientam que

para evitar a mudança de comportamento do melhor para pior os gestores, quer educacionais, quer de outras áreas nas suas funções deviam-se orientar pelas “teorias sobre a motivação que visam ajudá-los a compreender as razões de certos comportamentos”.

Essas teorias, nomeadamente as que se centram no factor humano, anotam que um dos factores para melhoria do desempenho profissional dos trabalhadores é a humanização do trabalho, mediante o conforto no ambiente, proporcionalidade entre esforços e recompensas, a partilha dos resultados através de atribuição de recompensas e oportunidades de crescimento. Portanto, é indispensável que a liderança esteja consciente e tenha em consideração que os resultados que os serviços e as empresas produtoras alcançam não são por acaso, mas são resultantes de esforços combinados entre os agentes empregadores, a liderança existente e os trabalhadores no seu todo sem distinção e observância das categorias profissionais embora cada um contribua segundo a sua área de conhecimento e de trabalho. (Borges & Tamayo, 2001).

Neste sentido, independentemente dos graus académicos ou das categorias profissionais dos funcionários, as análises teóricas dedicadas à compreensão dos sistemas de motivação na administração educacional, convergem num consenso segundo o qual as recompensas nas organizações facilitam a obtenção de ganhos no ambiente de trabalho, reforçam a equipa de trabalho dos funcionários, fortalecem a sinergia em torno dos objectivos comuns, dos valores da organização e estimulam a melhoria do desempenho dos mesmos funcionários (Carapeto & Fonseca, 2006).

Assim, de forma geral, a necessidade de confrontar os elementos que caracterizam o contexto real dos sistemas da motivação na administração educacional em Moçambique com o quadro teórico e com a aplicação contextualizada dos instrumentos legais na realidade de cada instituição, constituiu simultaneamente um desafio e uma oportunidade de levar a cabo uma pesquisa de natureza mista qualitativa e quantitativa cujos pontos de partida podem ser sintetizados em três indagações, as quais, de modo geral, constituem os eixos que orientam toda a investigação.

Em primeiro lugar pretendemos situar a importância da motivação dos funcionários na organização e a relação que tal estabelece com a produtividade ou desempenho dos funcionários, colocando a seguinte questão: *até que ponto os sistemas de motivação*

constituem factores catalisadores do desempenho profissional dos funcionários da administração educacional especificamente numa Escola Secundária do Ensino Geral?

Uma segunda questão está virada para a captação e ponderação do entendimento que os próprios funcionários constroem em torno dos sistemas de motivação especificamente no seu local de trabalho, e que formulámos nos seguintes termos: *que percepções os funcionários têm sobre os sistemas de motivação aplicados pela liderança nos seus sectores de actividade?*

Finalmente, uma terceira questão de partida remete para análise dos factores e contextos que possibilitam ou, pelo contrário, inibem o funcionamento normal dos sistemas de motivação estabelecendo relação entre duas componentes, designadamente a liderança e o clima organizacional, que directa ou indirectamente influenciam positiva ou negativamente o funcionamento dos sistemas de motivação dos funcionários públicos. Para tal procuramos saber, na óptica dos funcionários, *se as características da liderança e do clima organizacional estão articulados no sentido de revelar justiça e transparência no processo de atribuição de recompensas aos funcionários segundo o mérito profissional.*

A combinação desses procedimentos metodológicos com a revisão de literatura permitiram fazer a leitura e a interpretação dos dados recolhidos no campo com vista ao alcance dos objectivos da investigação que visavam essencialmente atingir duas finalidades nomeadamente: primeiro, analisar os sistemas ou dispositivos de motivação usados pelo Sistema Educativo Moçambicano para melhoria do desempenho profissional dos seus funcionários caso particular de uma Escola Secundária do Ensino Geral da Cidade de Nampula; segundo, analisar como são representados os dispositivos ou sistemas de motivação usados pelas mesmas Escolas para melhoria do desempenho profissional dos seus funcionários.

Posto isto, esperamos que o estudo venha contribuir expressivamente para a melhoria do desempenho e das relações profissionais entre os funcionários e entre estes com os seus superiores hierárquicos. Julgamos também que o mesmo despertará atenção dos gestores das instituições educacionais de diferentes níveis para a necessidade de actualizar os colaboradores da função pública sobre os seus direitos e deveres previstos na legislação vigente.

Para além disso, dada a relativa escassez de trabalhos empíricos no campo da administração educacional moçambicana, acreditamos que o trabalho servirá para o enriquecimento do acervo bibliográfico, para consulta de académicos e outros interessados na temática da administração educacional; por outro lado, vai ajudar na disseminação da informação e da legalidade dos sistemas de motivação dos funcionários públicos nos diferentes sectores de trabalho tornando a aplicação dos instrumentos legais mais transparentes e mais próximos ao contexto real das instituições públicas.

Em termos estruturais, o texto do trabalho compõe-se de duas partes. A Parte I constitui abordagem teórica da motivação na Administração Educacional Moçambicana. Esta parte está organizada em três Capítulos nomeadamente: o Capítulo I que corresponde a breve descrição dos sistemas de motivação no contexto da administração educacional moçambicana, procura contextualizar as teorias da motivação no sistema da administração educacional moçambicana, apresentando em linhas gerais a perspectiva histórica da Administração Educacional Moçambicana em principais três períodos nomeadamente: o Período da Administração Colonial em Moçambique, período a pós independência de Moçambique que parte de 1975 a té a altura da introdução do Sistema Nacional de Educação 1983 e finalmente faz uma referência ao período da democratização de Moçambique caracterizado pela introdução das escolas privadas e intervenção de outros actores na Administração Educacional Moçambicana.

O Capítulo II, este apresenta a legislação sobre os sistemas de motivação na administração educacional moçambicana, faz uma breve descrição da legislação laboral da função pública, os principais grupos de funcionários na administração educacional e as tipologias de carreiras e o significado de progressão na carreira. E o Capítulo III faz uma descrição sobre a escola como organização, as tipologias de organização, a liderança e o processo decisório na escola.

A Parte II faz abordagem metodológica da investigação e está subdividida em dois capítulos. O Capítulo IV descreve sucintamente a metodologia da pesquisa onde consta a contextualização do estudo, caracterização do campo da pesquisa, a metodologia da pesquisa, questões e objectivos da investigação, tipologia do estudo, participantes da pesquisa, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e a metodologia de análise de dados.

O Capítulo V procede à apresentação, análise e interpretação dos resultados. Neste capítulo são discutidos os principais resultados obtidos ao longo da pesquisa com base na metodologia usada. Neste capítulo são expostas as conclusões e recomendações resultantes da pesquisa desenvolvida que é o culminar da mesma. Também constam neste capítulo, as referências, os apêndices e os anexos.

PARTE I: QUADRO TEÓRICO SOBRE A MOTIVAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Desde que existiram as primeiras sociedades humanas houve sempre a necessidade das pessoas se interagirem e constituírem organizações mais ou menos formais para facilitar as actividades do quotidiano e alcançar os seus objectivos. Para a existência dessas organizações e das relações entre as pessoas não restam dúvidas que a motivação constituiu o elemento mais importante, pois sem ela, as pessoas não teriam vontade ou razões de realizarem determinadas actividades ou de pertencerem a um determinado grupo ou organização.

Neste sentido, a primeira parte deste trabalho procura analisar as diferentes teorias da motivação que constituem a base de trabalho para as diferentes situações e contextos da organização educacional.

CAPÍTULO I: BREVE DESCRIÇÃO DOS SISTEMAS DE MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL MOÇAMBICANA

O funcionamento de uma determinada teoria depende do contexto em que ela é aplicada, isto é, uma teoria da administração precisa de se adequar com as condições, os recursos, os regulamentos ou normas que regem a instituição entre outras circunstâncias. Nesse sentido, no presente capítulo analisamos as teorias da motivação e apresentamos a relação da herança teórica da administração geral com administração educacional procurando sublinhar a funcionalidade e aplicação conceptual no contexto da administração educacional moçambicana.

1.1 ADMINISTRAÇÃO: DA TEORIA GERAL À ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

O sentido do que se entende por administração varia segundo a época em que se vive ou a escola ou corrente dos teóricos. Não obstante, o termo administração deriva do latim *administratio*¹, termo composto por *ad* + *minister*, onde o termo *ad* significa direcção, tendência para e *minister* corresponde à subordinação ou obediência. Assim, etimologicamente a administração significa realização de tarefas sob comando de

¹ Dicionário Lello, Prático, ilustrado (1999). *Países de Língua Portuguesa*, Livraria Larousse, Lello Editores.

outrem (Chiavenato, 2003 p.11), por isso um dos fundadores da teoria clássica da administração Henri Fayol (1841-1925) definiu a “acto de administrar como: prever, organizar, comandar e controlar”². Tal como acontece com outros termos, com o passar do tempo o significado original da administração foi-se alterando e ganhando outros sentidos. Actualmente, a tarefa de administrar é entendida como a de

“interpretar os objectivos propostos pela organização e transformá-los em acção organizacional por meio de planeamento, organização, direcção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objectivos de maneira mais adequada à situação e garantir a competitividade em um mundo de negócios altamente concorrencial e complexo” (*idem*, p. 11).

Neste contexto, podemos afirmar que todo o processo da administração envolve a liderança com capacidade de programar, organizar as acções e influenciar as pessoas na execução destas acções. Por isso, Hampton (2005) considera a administração como sendo “o trabalho envolvendo a combinação e direcção da utilização dos recursos necessários para atingir objectivos específicos. Inclui o planeamento, organização, direcção e controle” (p. 9).

Na mesma linha de pensamento, Caravantes, Panno e Kloeckner (2005), consideram a administração como o “processo de consecução dos objectivos organizacionais de uma maneira eficiente, eficaz, efectiva por meio de planeamento, da organização, da liderança e do controle dos recursos organizacionais” (p. 385). Como se pode constatar, os autores que abordam o conceito da administração não deixam de lado o planeamento, a organização, controle, direcção e recursos o que de facto leva-nos a afirmar serem elementos fundamentais no processo administrativo em todos os sectores de trabalho.

Transpondo o significado da administração para os contextos educacionais Zung (1984) admite que a génese da administração educacional está vinculada ao desenvolvimento da administração geral cuja origem e evolução repousa na necessidade de controlo trazida pelas novas relações sociais inauguradas pelo advento do capitalismo industrial.

² De acordo com Chiavenato (2003, p. 81) Fayol considerou a existência de cinco funções da administração nomeadamente: prever que significa visualizar o futuro e traçar o programa de acção; organizar que significa constituir o duplo organismo material e social da empresa; comandar que significa dirigir e orientar o pessoal; coordenar que significa ligar, unir, harmonizar todos os actos e esforços colectivos e controlar que significa verificar que tudo ocorra de acordo com as regras estabelecidas e as ordens dadas.

De acordo com Zung (1984) a vinculação da administração da educação à teoria geral da administração é evidente na medida em que os primeiros trabalhos de administração educacional surgem a partir das ideias dos teóricos fundadores da teoria geral, como ele afirma “em 1913 Bobbit escreveu um artigo aplicando os princípios de Taylor à administração educacional, definindo a função de director como identificador e difusão das tarefas inerentes à organização educacional” (*idem* p. 40).

Esse pressuposto é concordante, por exemplo, com o de Pelizzari, *et al* (s/d), ao referir que a administração educacional tem a cada dia uma ligação mais estreita com a empresarial. No entanto, a similitude de funções administrativas – planejar, organizar, orçamentar, gerir não anula a especificidade de uma instituição cuja finalidade essencial é educar as pessoas.

Atendendo que os princípios da administração científica instituídos por Taylor e Fayol são fortemente rígidos e não têm muito espaço para componente motivacional no contexto das organizações, não seria muito sensato aplicar efectivamente os princípios da administração geral na administração educacional, visto que os problemas da “organização educacional não são problemas da organização empresarial [...] a natureza do processo educativo não se confunde com a natureza do processo produtivo” (*idem*, p.46), por isso para a teoria da administração passar a ter proveito na administração educacional foi necessário a introdução da componente motivacional, como refere Zung (1984) com a introdução da componente humanística no processo administrativo, feita através da escola das relações humanas, começa-se a desenvolver com profundidade a preocupação com a construção da “teoria de administração educacional” (*idem*, p. 41).

Através desses pressupostos, a escola, enquanto organização (porém diferente da organização empresarial), absorve e utiliza parte dos conceitos que exclusivamente eram usados no campo da administração (empresarial). Assim, tendo ganho essa legitimidade, administração educacional organiza-se para concretização da política do sistema educativo no país orientando desta forma as instituições de ensino para formar o homem e habilitando-o de conhecimentos científicos que facilite a sua inserção na sociedade.

A gestão ou administração educacional, apesar de basear-se em alguns princípios gerais da administração, ela tende a ser mais flexível e democrática nos seus procedimentos.

Isso evidencia-se na medida em que, ao contrário da figura do gestor empresarial, o Director da instituição escolar não passa de um coordenador de vários intervenientes do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a administração educacional assume-se como a arte e competência de actuar sobre/com pessoas em direcção a objectivos concretos e difusos, tendo em conta ao clima organizacional, a motivação, a liderança, as políticas de gestão no que respeita a recrutamento, formação, colocação, concursos e distribuição de serviços (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000).

Não se distanciando dessas acepções, os documentos institucionais, como o Plano Estratégico do Ministério da Educação (PEME, 2005), concebe a administração educacional como conjunto de práticas e criatividade que asseguram o funcionamento do Sistema Nacional de Educação (SNE), através da organização dos espaços, dos tempos e das formas de agrupamento dos alunos.

Assim, a administração educacional, enquanto processo que permite a planificação e gestão tanto do processo como das infraestruturas que compõem todos os aspectos relacionados com o processo educativo, permite organizar o trabalho dos professores e de outros actores ligados ao ensino, como os conselhos de escolas através de um conjunto de acções programadas em diferentes níveis do sistema educativo.

Desta forma, com o objectivo de melhorar a gestão educacional e garantir a eficiência e a eficácia nas escolas, o Ministério da Educação tem desenvolvido programa nacional de gestão educacional implementando a nível nacional com vista à revitalização, capacitação e monitoria de grupos provinciais de gestão educacional, para contribuir na melhoria da qualidade de ensino.

Aliado a isso, como todo processo educativo exige a disponibilização dos recursos financeiros que garantem a aquisição dos meios de ensino assim como outros meios de limpeza, aquisição do material educacional, pagamento dos serviços prestados, a administração educacional, como forma de uma gestão democrática e participativa, concede autonomia financeira a escolas, atribuindo responsabilidades específicas a escola na gestão de recursos financeiros. Assim, a escola recebe fundos destinados à resolução das suas necessidades específicas (Apoio Directo as Escolas) e outros, para realização das suas actividades, como por exemplo, visitas de estudo, vedação do recinto educacional e outros. Os gestores das escolas devem gerir com responsabilidade,

em consulta com a comunidade educacional, todo o dinheiro recebido para assegurar que os alunos recebam a melhor educação possível.

Tal como se referiu anteriormente a gestão da escola não está somente a cargo de uma pessoa, mas vários intervenientes do processo de ensino e cada um tem o seu papel, o não cumprimento do papel de cada interveniente traz consigo o não alcance das metas previstas ao longo do ano. O PEME (2005) refere a existência de vários actores na gestão educacional e cada um desses tem as suas obrigações: o professor planifica as aulas, lecciona, avalia e assegura que todos os alunos alcancem as competências básicas em cada ciclo de aprendizagem; zela pelo bom comportamento dos alunos. Este professor utiliza como instrumento de gestão; caderno de planificação, livro de notas, caderneta educacional, plano de avaliação e livro de turma.

Encarregados da Educação (pais, mães etc.) apoiam a aprendizagem do aluno, acompanham as várias fases do desenvolvimento do aluno. Participam do Conselho da Escola, junto com outros membros da comunidade. É suposto que este órgão ausculte, interaja, monitorize, sugira e aconselhe os membros da escola.

Director da Escola e Coordenador da ZIP (Zona de Influencia Pedagógica) são responsáveis pelo bom funcionamento (gestão de recursos humanos, financeiro, dos alunos, etc.) das escolas, providenciam dados gerais e dados organizacionais das escolas, são responsáveis pela planificação, supervisão das actividades, assim como pela capacitação e gestão financeira das escolas. Facilitam a troca de experiências sobre o processo de ensino e aprendizagem entre os professores, supervisores e encarregados da educação.

Director Provincial/Director dos Serviços Distritais da Educação são responsáveis pela colocação dos Professores e pela manutenção das escolas. Asseguram ainda a supervisão e a capacitação dos professores.

Directores Nacionais e Inspectores são responsáveis pela elaboração e monitoria da implementação das normas e regulamentos nas escolas; Pelos recursos, documentação e monitoria das actividades educacionais. Aluno: é parte integrante do Conselho da Escola, aprende, observa, acompanha e informa sobre situações que afectam os alunos em geral.

1.2 MISSÃO E VISÃO DO SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO

O sistema educativo, estabelecido pela Lei nº 4/83 e actualizado pela Lei nº 6/92, integra vários subsistemas de educação exigindo a coordenação de várias acções com vista a cumprir a sua missão de promover a oferta de serviços educativos de qualidade, com equidade, formando cidadãos com elevada auto-estima e espírito patriótico, capazes de intervir activamente no combate à pobreza e na promoção do desenvolvimento económico e social do País (PEMEC, 2006-2010/11).

Nessa perspectiva e de acordo com o PEMEC (2006-2010/11), no processo educativo moçambicano a Administração Educacional constitui um importante instrumento de coordenação dos referidos subsistemas incluindo o alinhamento da parte pedagógica no que se refere aos currículos educacionais, as metodologias de ensino-aprendizagem.

Ao proporcionar a coordenação dos subsistemas educacionais, é suposto que a administração garanta que o sistema cumpra a sua missão, por um lado, e, por outro, caminhe dentro da sua visão ou filosofia geral de proporcionar a qualidade e a equidade no ensino.

A outra componente, que integra a visão do sistema educativo moçambicano, consiste no reconhecimento de que a construção e sustentação de um sistema de educação que propicie o acesso educativo e as oportunidades de aprendizagem de alta qualidade para todos moçambicanos, exige grandes mudanças na organização e administração da educação. Neste caso, o papel da administração central do Ministério da educação estaria virado à planificação, à definição de políticas e regulamentos, ao nível macro, enquanto a responsabilidade pela administração e prestação de serviços de educação, ao nível micro, estaria cada vez mais descentralizada para os órgãos locais.

1.3. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL MOÇAMBICANA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

De forma geral, o processo da colonização europeia que Moçambique viveu entre os séculos XV e XIX favoreceu, entre outros aspectos, a institucionalização do sistema educativo. Assim, historicamente, ao falar da Administração Educacional Moçambicana, partindo do período colonial até aos nossos dias, é possível identificar

três momentos nomeadamente: período colonial, pós independência, e momento da introdução da economia do mercado que constituem períodos essenciais tanto da história geral de Moçambique como do sistema educativo.

1.3.1. ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL MOÇAMBICANA NO PERÍODO COLONIAL

A Administração Educacional em Moçambique, enquanto sistema institucionalizado, remonta aos meados do século XIX. Como refere Uaciquete (2010), a vontade da administração colonial em instituir um sistema educativo nas colónias emerge em 1845 quando foi concebida a primeira regulamentação do ensino nas colónias pela monarquia portuguesa. Em Agosto do mesmo ano foi criado o decreto que autorizava a instalação das escolas públicas nas colónias e em 1846 foi publicada a primeira providência legal para a organização da instrução primária no ultramar português.

Em consequência desse instrumento legal, refere o autor que foram criadas as primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique (Província de Nampula), no Ibo (Província de Cabo Delgado), Quelimane (Província de Zambézia), Sena (Província de Sofala), Tete (Província do mesmo nome), Inhambane (Província do mesmo nome) e Lourenço Marques (Província de Maputo).

Não obstante a concepção de regulamentos de ensino nas colónias, a implementação e materialização dos objectivos desse regulamento tornou-se possível com o Decreto de 13 de Outubro de 1926. A partir dessa altura, as missões católicas assumiram o poder sobre a administração educacional colonial. Entre outras, as tarefas dessas missões consistiram na introdução nas colónias da política educacional sobre “educação pelo trabalho”, que consistia preferencialmente, para além da aprendizagem rudimentar da leitura em língua portuguesa, das bases da aritmética e dos sistemas de pesos e medidas, em oficinas, o ensino de uma profissão manual especializada (Guimarães, 2006; Gomez, 1999).

Neste contexto, o modelo educativo “educação pelo trabalho”, instituído por Norton de Matos³, tinha em conta três pressupostos básicos nomeadamente:

- (1) o predomínio das missões portuguesas relativamente às estrangeiras, quer do ponto de vista numérico quer em termos de eficiência;
- (2) a prática do ensino exclusivo da

³ Na história da política educativa nas colónias portuguesas em África, Norton de Matos apresenta-se como um elemento importante pela sua influência no domínio da instrução destinada aos africanos, durante os mandatos que exerceu como governador-geral (entre 1912 e 1915) e mais tarde como Alto-Comissário da República em Angola, de 1921 a 1924 (Guimarães, 2006, p. 35)

língua portuguesa e (3) o ensino preferencial de matérias e profissões adequadas a cada um dos sexos, excluindo completamente o ensino literário, para além do rudimentar (*idem* p. 442)

Com esta filosofia, o sistema da administração educacional colonial, tinha como principal objectivo assegurar a hegemonia política e a direcção cultural da classe colonial dominante sobre as sociedades chamadas tradicionais ou primitivas. É considerando este pressuposto que, na elaboração das políticas educativas, o sistema da administração educacional colonial classificava os africanos em três grupos distintos nomeadamente: em primeiro lugar a esmagadora maioria da população nativa, completamente encerrada nas trevas da civilização primitiva, a que se seguia uma fracção muito limitada de negros e mestiços, em último lugar um grupo de africanos que procurava elevar-se ao nível da civilização europeia (*idem*, p. 37).

Assim, por um lado, atendendo à esta divisão da população africana e, por outro, devido à pressão internacional que a Administração Colonial recebia, foi introduzindo várias reformas principalmente no sistema educativo que consistiram na obrigatoriedade de formação do homem nativo ou local considerado indígena. Foi com base nestas pressões que a referida administração introduziu dois subsistemas educativos distintos. Um, designado de oficial, destinado aos filhos dos colonos ou assimilados, que garantia a essa classe um ensino com instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral preparando-os para a vida social; o segundo subsistema, destinado aos indígenas, era basicamente direccionado para elevar gradualmente da vida selvagem a vida civilizada dos povos cultos (Mazula, 1995).

Nesta perspectiva, atendendo às características do sistema educacional colonial, Gomez (1999) sublinha que o sistema educacional providenciado pelo regime Salzarista reflectia a dicotomia social pois, o sistema rudimentar era para os africanos, dirigido pelas missões católicas e o ensino oficial destinava-se aos europeus e assimilados, dirigido pelo governo português.

Em termos estruturais, de acordo com Gomez (1999) o sistema educacional para os africanos (rudimentar) estruturava-se em dois níveis: o primeiro nível do ensino compreendia a iniciação, a 1ª e a 2ª classe; O segundo nível, o ensino primário, compreendia a 3ª e a 4ª classe. Para o acesso à escolas, existiam obstáculos para os africanos que os limitavam a uma entrada massiva. Um desses obstáculos consistia na

leccionação da última classe de ensino primário apenas numa escola central sendo as outras classes leccionadas em escolas periféricas, o que constituía na realidade uma forma de delimitar o acesso das crianças africanas a níveis mais elevados de ensino.

Outro aspecto que constituía entrave dos africanos no acesso à educação era o pagamento das propinas nas escolas numa altura em que havia limitações do poder económico para as crianças africanas. Para além disso, também consistiu um obstáculo de acesso às escolas o recrutamento dos adolescentes para o trabalho forçado nas fazendas das missões onde estudavam sem direito a qualquer tipo de remuneração que segundo os missionários, esse trabalho tinha por finalidade a instrução agrícola elementar, considerada parte essencial do currículo das escolas rurais enquanto na realidade servia para produzir receitas para as missões.

Quanto ao sistema oficial, destinado aos europeus e africanos assimilados, Gomez (1999) refere que este estava organizado em três níveis nomeadamente o primeiro nível do ensino primário (com cinco classes), o segundo nível do ensino liceal que compreendia três ciclos (preparatório, secundário e pré-universitário respectivamente) e, o terceiro nível do ensino superior. De forma resumida o quadro abaixo apresenta a estrutura do sistema do ensino colonial

Quadro 1: Estrutura do Sistema Educacional Colonial

Sistemas de Ensino	1º Nível	2º Nível	3º Nível
Ensino Rudimentar (para Africanos indígenas)	- Iniciação - 1ª Classe 2ª Classe	3ª Classe 4ª Classe	Não existente
Sistema Oficial (pra europeus e africanos assimilados)	Ensino Primário de classes (1ª a 5ª Classes)	Ensino Liceal com três níveis (1º a 3º Ciclos)	Ensino superior

Fonte: adaptado pelo autor a partir do Gómez (1999, p. 62)

Reflectindo as formas de educação colonial em Moçambique, de acordo com Gómez (1999); Mazula (1995), a administração do sistema colonial colocava a cargo da Igreja Católica através dos missionários, o ensino rudimentar que era dirigido aos indígenas. Esta responsabilidade era decorrente do acordo assinado em 7 de Maio de 1940 entre a Santa Se e a República Portuguesa qu vincava entre vários aspectos, que as corporações missionárias tinham a missão principal de preparar os futuros trabalhadores rurais para a produção (art. 68). No mesmo período, foi assinado o Estatuto Missionário em 5 de Abril de 1941 que regulamentava o acordo assinado em 7 de Maio de 1940 segundo o

qual, as missões católicas portuguesas eram consideradas instituições de entidade imperial (art. 2).

Entretanto, a partir de 1964, período de início da luta armada de libertação nacional, como forma de tentar persuadir a comunidade internacional e o movimento nacionalista que emergia contra a sua política, Portugal começou a implementar novas medidas. Uma delas consistiu essencialmente na reestruturação do sistema de ensino em dois: o ensino Oficial e Oficializado. A outra foi de retirar a igreja católica do cenário educativo neste contexto, o Estado colonial passou a assumir na educação um papel mais dirigente, tirando ao mesmo tempo à Igreja Católica o monopólio do ensino primário e criando escolas de Posto e escolas de ensino primário (Mazula, 1995).

Ainda outra medida tomada pelo governo colonial português na sequência da nova forma da administração educacional foi a sua intervenção na formação de recursos humanos para o sistema educacional. Essa consistiu essencialmente, a partir de 1964, na introdução de três tipos de professores: o professor monitor que terminado o ensino primário recebia três meses de formação pedagógica. Este professor monitor exercia as suas funções nas escolas missionárias (oficializadas).

O segundo tipo era o professor de Posto formado na escola de habilitação de professores de posto escolar, este, para além de completar a sua formação geral, recebia a formação pedagógica, para o ingresso nessa escola era condicionado a conclusão do ensino primário, os que trabalhavam nas escolas de posto escolar todos eram africanos. O terceiro tipo era o professor primário formado pelo Magistério Primário, os candidatos ingressavam nas escolas normais tendo completado o ensino secundário geral e a sua formação pedagógica era de dois anos.

Quanto à oferta educativa, o currículo das escolas do ensino primário oferecia a 4^a e a 5^a classes, enquanto as escolas de Posto, apenas leccionavam a Pré-primária e as três primeiras classes. Desta forma o Estado colonial passou a ter a maior influência na formação e nomeação de professores. Em termos de currículo fez uma certa “africanização” dos conteúdos nas primeiras classes, mantendo todavia os conteúdos das restantes classes muito ligados à cultura portuguesa.

Ainda de acordo com Gómez (1999) e apoiando-se na Lei nº 238 de 15 de Maio de 1930 e a concordata de 1940, a educação colonial tinha como finalidade conduzir gradualmente o Indígena de uma vida de selvajaria a uma vida civilizada na medida em que a sua principal intenção era de doutrinar os filhos dos nativos moçambicanos negros para assegurar ao governo uma população afável e leal a Portugal. Assim atendendo a esse pressuposto Gómez (1999) sublinha que

não era um sistema de educação proveniente das condições concretas da sociedade africana nem destinado a promover uma utilização mais racional dos recursos materiais e sociais. Não era um sistema educativo destinado a transmitir aos jovens o orgulho e a confiança de membros da sociedade africana mas sim a implantar um sentimento de submissão face ao europeu e ao capitalista [...]. A escola colonial ministrava uma educação para subordinação a exploração, confusão mental e o subdesenvolvimento dos subdesenvolvidos (p.63).

Contudo, do ponto de vista do impacto das novas medidas tomadas pelo governo na administração educacional, podemos afirmar que estas redundaram num fracasso em parte por causa da revolução portuguesa do 25 de Abril de 1974, que contextava a sistema fascista de Salazar e da contextação do colonialismo ao nível internacional. Na década de 1970, o Papa Paulo VI recebia os líderes dos movimentos de Libertação, a Organização das Nações Unidas (ONU) já reconhecia-os como mandatários do povo, a França e a Itália retiraram os seus apoios ao colonialismo português. Por outro lado, como refere Gómez (1999), muitos soldados portugueses, por não compreenderem o objectivo da guerra nas colónias, não se identificavam com a falsa legitimidade dos interesses invocados pelo sistema colonial.

1.3.2. CARACTERIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL MOÇAMBICANA PERÍODO PÓS INDEPENDÊNCIA

A breve incursão sobre a administração educacional no período colonial deixa claro que independentemente das iniciativas e decretos promulgados em prol da educação nas colónias, “todo um conjunto de filantropos potenciais (missionários, médicos, cientistas e professores) estava associado a uma carga eurocêntrica subjacente à situação de dominação” (Guimarães, *op.cit.*, p. 10).

O sistema da administração educacional que reflecte os interesses do povo moçambicano, em termos de, entre outros aspectos, formação de quadros e afirmação da identidade cultural, de forma geral, implanta-se com a emergência da independência do país e, particularmente, com o Decreto número 1/75 de 27 de Junho, que cria o

Ministério da Educação e Cultura com o propósito de proporcionar as condições para que a instrução, a educação e a cultura estivesse ao serviço das largas massas combatendo a pesada herança que foi legada pelo colonialismo nomeadamente o analfabetismo, a ignorância e obscurantismo. Para além disso, competia ao Ministério criado, difundir o conhecimento político, técnico e científico, para mobilização do potencial humano necessário para o desenvolvimento da sociedade moçambicana.

Porém, importa referir que, atendendo ao significado do seu conteúdo, o decreto 1/75 foi promulgado na perspectiva das orientações da FRELIMO⁴ que consistiam essencialmente na implantação de um projecto revolucionário que propunha uma nova abordagem dos assuntos, diferentemente dos discursos da luta armada, tinha que introduzir uma “nova concepção de homem, de vida, de mundo e de sociedade - (era o projecto) do ‘Homem Novo’ e uma sociedade nova, de construção da identidade nacional ou da moçambicanidade e o projecto global da reconstrução nacional” (Mazula, 1995 p. 21).

O mesmo Decreto (1975) refere que o Ministério passou a gerir o sistema educativo moçambicano onde tinha, entre várias tarefas, as de:

1. Orientar e controlar todo o sistema do ensino; 2. Promover a acção de investigação científica e tecnológica, de acordo com as necessidades do desenvolvimento económico do País; 3. Implementar a estatização e socialização do ensino. No domínio da cultura; 4. Inventariar a acção já realizada pela Frelimo neste domínio; 5. Orientar e estimular a actividade artística; 6. Promover o intercâmbio cultural entre as várias regiões do País e com os povos e países amigos. 7. Criar condições para que o comércio externo da produção artística seja exclusivo do estado; 8. Promover a prática do desporto pelas massas em todo o país; 9. Reformular as tarefas do conselho da Educação Física e Desporto dentro da perspectiva de popularização das actividades de cultura e física e desportivas; 10. Organizar e supervisão a preparação de representações desportivas nacionais; 11. Promover o intercâmbio desportivo com outros povos e países.

Como se referiu anteriormente, a formação do homem novo capaz de mudar a mentalidade e identificar-se como africano especificamente moçambicano foi a preocupação da FRELIMO. Assim, o período imediatamente após a independência foi marcado essencialmente pela abertura de novas escolas e centros de saúde áreas

⁴FRELIMO- Frente de libertação de Moçambique, movimento da luta armada surgido em 1962 da fusão da UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique), formado em Bulawayo em 1960; com a UNAMI (União Nacional Africana para a Independência de Moçambique), criado no Malawi; e com a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), formado entre os emigrantes macondes⁴ no Quénia e na Tanzânia (Newitt, 1997, p. 450).

entendidas como prioritárias em termos da melhoria da vida das populações ou da mudança do modo de vida dos moçambicanos.

As mudanças efectuadas, faziam parte das primeiras medidas de carácter nacionalista tomadas pelo governo da FRELIMO a 24 de Julho de 1975 que orientavam: “ a nacionalização da habitação, da saúde, da educação, da terra e de outros serviços essenciais tornando-os de acesso gratuito para o povo” (Francisco, 2010, p. 47). Por um lado, essas medidas permitiam o alinhamento do sector da educação aos interesses nacionais e, por outro, permitiam o melhor controlo das escolas e socialização da própria educação.

Para além dessas, outras acções decorrentes das orientações da FRELIMO consistiram na realização de debates sobre a problemática da Educação, a sua articulação com a questão cultural para a definição das bases de uma planificação e de reforma da educação a nível nacional.

Assim, segundo Mazula (1995), foi possível a materialização dos primeiros propósitos da FRELIMO que tinham a ver nomeadamente com a reforma curricular que guiou a reformulação dos programas de ensino, formação intensiva e reciclagem dos professores, elaboração de livros educacionais principalmente as disciplinas de forte conotação ideológica como a Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Política, organização e desenvolvimento de campanhas de alfabetização e educação de adultos, organização das escolas, elaboração e fornecimento as escolas do documento orientador sobre Organização Política e Administração das Escolas (OPAE), que definia os métodos de trabalho colectivo, métodos de direcção, formas de democratização e aprendizagem de exercício do poder através de colectivos de alunos e professores e dava orientações sobre a ligação escola-comunidade (LEC). No entanto, o objectivo deste documento tinha a finalidade de mudar o ambiente organizacional, o liberalismo e a instabilidade que se vivia nas escolas.

O IIIº Congresso do Partido FRELIMO, realizado em 1977, também constituiu um marco de referência na estruturação do sistema da administração educacional de Moçambique independente. Neste encontro, entre outros aspectos recomendou-se ao Ministério da Educação para criar um instrumento orientador com princípios científicos adequados a realidade moçambicana para formação do homem novo em todas as frentes.

Em cumprimento das orientações do IIIº congresso e da terceira reunião nacional dos professores, foi concebido o Sistema Nacional de Educação em 1983 para responder as questões ligadas à formação do homem novo, à operacionalização do Plano Perspectivo Indicativo para, garantir a “melhor articulação horizontal entre os vários níveis de ensino, entre as áreas de formação e os conteúdos programáticos” (Mazula, 1995, p. 171).

Assim, em 23 de Março de 1983 foi aprovada a Lei nº 4/83 do Sistema Nacional de Educação (SNE) que apresentava os seguintes fundamentos: a Constituição da República Popular de Moçambique, o Programa e as Directivas do Partido FRELIMO, as experiências da luta armada, os princípios do marxismo - leninismo e património comum da humanidade SNE (1985).

Para melhor operacionalização dos objectivos do SNE, ainda de acordo com Mazula (1995), a Assembleia da República definiu quatro princípios gerais: 1) a Educação como direito e dever de todo o cidadão traduzindo-se na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo; 2) A Educação como reforço do papel dirigente da classe operária e do campesinato, seu aliado principal, pela apropriação da ciência, da técnica e da cultura e um factor impulsionador do desenvolvimento económico, social e cultural do país; 3) a Educação como instrumento principal de criação do homem novo; 4) São fundamentos do processo educativo na República Popular de Moçambique as experiências nacionais e o património científico, técnico e cultural da humanidade.

Para a sua implementação, o Sistema Nacional de Educação também definiu os seguintes objectivos gerais: erradicar o analfabetismo; Introduzir a educação obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do país, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos; Assegurar a todos os moçambicanos o acesso a formação profissional; Formar professores como educadores e profissionais conscientes; Formar cientistas e especialistas que permitam o desenvolvimento da investigação científica de acordo com as necessidades do país; Difundir através do ensino, a utilização da língua portuguesa, como factor da unidade nacional; Inculcar nas jovens gerações o sentido estético, o amor pelas artes, o gosto pelo belo; Inserir profundamente as instituições de ensino na comunidade, transformando – as em bases revolucionárias para a consolidação do poder popular.

Para além dos princípios gerais e objectivos mencionados, o SNE definiu igualmente os princípios pedagógicos que orientavam claramente os procedimentos a serem cumpridos no processo de ensino-aprendizagem os quais baseavam-se nos seguintes pressupostos: a) a formação deve proporcionar o desenvolvimento das capacidades e qualidades da personalidade de uma forma harmoniosa e equilibrada e constante; b) a formação integral baseia-se na unidade dialéctica entre a educação científica e a educação; c) o processo de formação organiza-se de modo a desenvolver a iniciativa criadora, o estudo independente e assimilação crítica dos conhecimentos; d) todo o processo de formação desenvolve-se na base da ligação teoria -prática, condição fundamental para a compreensão da realidade, assimilação do conhecimento científico e transformação da natureza e da sociedade.

Contudo, podemos realçar que no período pós colonial, cujo marco principal é a proclamação da independência nacional, a gestão do Sistema Educativo Moçambicano passou para o Governo da República Popular de Moçambique através do seu Ministério da Educação e Cultura. Nota-se ainda neste período a preocupação deste sector em formar profissionais e melhorar a qualidade de ensino.

O outro aspecto de destaque foi o de mobilização dos profissionais da educação não somente para adesão a campanhas de alfabetização e educação de adulto mas também no seu maior e melhor empenho no processo de ensino-aprendizagem numa altura de grande emoção em que grande parte já compreendia que o futuro de Moçambique dependia de próprios Moçambicanos, uma vez que acabava se de conquistar a independência nacional.

Não obstante o carácter progressista destas reformas, considera-se que muitas das finalidades legalmente proclamadas estão ainda hoje por cumprir, seja devido a um atraso infra-estrutural herdado, seja devido a uma visão mágica da *ideologia do homem novo*.

1.3.3. ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL MOÇAMBICANA A PARTIR DE 1990

O terceiro período da Administração do Sistema Educativo Moçambicano é marcado pela mudança da constituição da República Popular de Moçambique em República de

Moçambique, esta mudança pretendia dotar o sistema de uma certa descentralização e introduzir também uma economia de mercado.

A Constituição da República de 1990 introduziu o Estado de Direito Democrático, alicerçado na separação e interdependência dos poderes e no pluralismo, lançando os parâmetros estruturais da modernização, contribuindo de forma decisiva para a instauração de um clima democrático que levou o país à realização das primeiras eleições multipartidárias (Uaciquete, 2010).

Com essa Constituição Moçambique promove uma estratégia de educação visando a Unidade Nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da Ciência e da Técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos. (art. 113). Com esse pressuposto, o ensino ministrado pelas colectividades e outras entidades privadas é exercido nos termos da lei e sujeito ao controlo do Estado. Por outro lado, o Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.

Tal como se referiu anteriormente, a nova Constituição da República (1990) acaba com o regime mono partidário e introduz as eleições multipartidárias (Arts. 30º e 31º), a liberdade da imprensa (art. 74º) e o direito à greve (Art. 91º). Estas mudanças são indicadoras de uma alteração substancial que se verifica nos vários sectores da vida do país. Tendo em conta que a educação é um dos sectores-chave para o desenvolvimento havia igualmente a necessidade da sua adequação às novas realidades facto que levou, posteriormente ao ajustamento do sistema educativo às lógicas da vida actual do país.

Segundo Mazula (1995) esta mudança, para o sector da educação, significou a abertura de um espaço para intervenção de mais actores para o aumento e melhoria da rede educacional em todos os níveis central, regional e provincial. No entanto, foi neste período em que o Conselho de Ministros autorizou o exercício de actividades de ensino privado desencorajando aos professores ministrarem explicações a título remunerado, a alunos por eles próprios leccionados em instituições estatais de ensino (Dec. nº11/90).

De forma generalizada a partir de 1990, o País registou mudanças que afectaram em todos os sectores e as mesmas deram o espaço para que o cidadão tivesse a oportunidade

de contribuir de diferentes formas para a melhoria das condições de vida do próprio cidadão.

Reconhecendo-se a educação como sector principal na transformação do homem, no mesmo período foi aprovada a Lei 6/92 como instrumento de gestão do Ministério da Educação para corresponder a tais mudanças. A referida lei, criada ao abrigo do disposto no número 1 do art 135 do SNE, justifica-se pela necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na lei nº 4/83 de 23 de Março, as actuais condições sociais e económicas do País, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo.

Nessa perspectiva, tal como aconteceu com a revogada lei 4/83, a actual lei do SNE (6/92) estabelece princípios gerais da educação que se adequam com a realidade e a dinâmica social, política e económica que o país vive, considerando: a) a educação como direito e dever de todos os cidadãos; b) que o estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunidades, cooperativas, empresas e privadas no processo educativo; c) o estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na constituição da República; d) o ensino público é laico (Lei nº 6/92, art. 1).

A partir dos princípios gerais a mesma lei definiu como princípios pedagógicos: o desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral; o desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos; a ligação entre a teoria e a prática que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas; a ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos a produção e de participação no esforço de desenvolvimento económico e social do país e a ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam as exigências do desenvolvimento do país (art. 2).

A mesma lei também define como objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação os seguintes: a) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; b) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da educação obrigatória; c) assegurar a todos os moçambicanos o acesso a formação profissional; d) formar cidadãos com uma sólida preparação científica técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica; e) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos; f) formar cientistas e especialistas que permitam o desenvolvimento de produção e da investigação científica; g) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo; (SNE, art. 3).

Tendo em conta a pertinência e a necessidade comunicativa no processo de ensino-aprendizagem professor-aluno e vice-versa, o Sistema Nacional de Educação recomenda a todos envolvidos neste processo a valorizar e desenvolver as línguas nacionais promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos (art. 4).

No que se refere ao sistema de motivação no sistema da administração educacional moçambicana, pode-se considerar que entre as mudanças que vinham se operando desde o tempo colonial, as quais favoreceram a constituição e consolidação do actual sistema educativo, a introdução da economia do mercado em Moçambique, constitui um dos elementos que trouxe consigo a necessidade de rever as questões ligadas aos sistema de motivação dos quadros a todos os níveis de produção, o que obrigou ao Governo moçambicano a ajustar os tais sistemas introduzidos pelo Dec. 16/78 (Normas de Trabalho e Disciplina no Aparelho de Estado) introduzindo um sistema de motivação baseado em recompensas na perspectiva de exigir a maior competitividade dos funcionários na prestação de melhores serviços, a retenção dos mesmos para evitar a fuga para os outros sectores de actividade fora do aparelho do estado e atrair aos outros funcionários para o seu melhor desempenho profissional e a tomar uma atitude positiva durante o trabalho.

Esse pressuposto é evidente na medida em que Estatuto Geral dos Funcionários do Estado (EGFE) estabelece que “pelo cumprimento exemplar das suas obrigações, elevação da eficiência do trabalho, melhoria da qualidade de serviço e trabalho prolongado e meritório, inovações laborais e outros méritos, aos funcionários do Estado são atribuídos as distinções e prémios” (EGFE, 1996, p. 109).

Ainda na necessidade de motivar os profissionais especificamente do sector de educação, para o seu maior empenho na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, foi concebido um quadro motivacional legal para, essencialmente, coordenar, orientar e controlar a aplicação das normas relativas a política salarial, sistemas de remuneração e benefícios dos funcionários afectos no Ministério da educação. (Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, art. 14) até certo ponto, essas medidas têm contribuído na melhoria do desempenho profissional no sistema educativo moçambicano.

Contudo, com intuito de fazer uma síntese elucidativa do panorama histórico da administração educacional moçambicana, apresentamos, resumidamente, o Quadro 2, que mostra o Sistema Educacional Moçambicano nas três fases descritas anteriormente destacando os objectivos de ensino, a responsabilidade da gestão dos subsistemas introduzidos em cada fase, as características apontadas, instrumentos usados na gestão dos sistema e a principal legislação usada na aplicação dos sistemas motivacionais a favor dos profissionais do próprio sistema educativo.

Quadro 2: Sistema Educacional Moçambicano

Campos da análise	Períodos		
	Colonial	Pós independência	Introdução da Economia do Mercado
Objectivos de Ensino	Assegurar a hegemonia política e a direcção cultural da classe colonial dominante sobre sociedades primitivas.	Formar o homem novo; Difundir o conhecimento político, técnico e científico.	Facilitar o acesso a todo povo o conhecimento científico e desenvolvimento pleno das suas capacidades; acesso a educação básica e gratuita;
Administração do Sistema Educacional Moçambicano	Igreja Católica através dos Missionários (até 1964), o Governo Português até 1975;	Ministério de Educação e Cultura (MEC)	Ministério de Educação (MINED)
Subsistemas de Ensino	Oficial destinado aos filhos dos colonos ou assimilados; Não Oficial destinado aos indígenas para a sua	Educação Geral; Educação de Adultos; Educação Técnico Profissional; Formação de Professores.	Ensino Básico; Ensino Secundário Geral; Ensino Técnico Profissional e Vocacional, e Alfabetização e Educação

	civilização.		de Adultos
Características Principais	Obrigatoriedade de uso e de Ensino da Língua Portuguesa em detrimento das línguas nacionais e alienação cultural.	Organização e institucionalização do sector de educação.	Gratuidade de ensino básico através de acesso à matrícula e livro educacional;
Instrumentos de gestão do Sistema Educativo	Decreto de 13 de Outubro de 1926; Acordo Missionário de 7 de Abril de 1941;	Sistema Nacional de Educação Lei 4/83	Sistema Nacional de Educação Lei 6/92;
Legislação orientadora da Aplicação dos Sistemas Motivacionais	-	Normas de Trabalho e Disciplina no Aparelho de Estado (1978) EGFE (1996)	Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado e seu Regulamento (2009)

Fonte: adaptado pelo autor a partir de Mazula (1995) e Gómez (1999).

Não obstante a implantação e actualização do sistema da educação, considerou-se importante a definição de metas, objectivos e propósitos educativos mais precisos a curto e médio prazo. Assim implementou-se o primeiro Plano Estratégico do sector de Educação 1999-2003, seguiu-se a segunda fase 2005-2009 com base nas Metas de Desenvolvimento do Milénio (MDM) onde a Assembleia Geral das Nações Unidas, reunida em 20 de Setembro de 2000, adoptou unanimemente a Declaração do Milénio em que o Governo Moçambicano compromete-se com as metas estabelecidas que, entre outras, se destaca a eliminação da desigualdade de género no ensino primário e secundário incluindo o ensino primário completo tanto para os rapazes como para as raparigas até 2015.

Para além da Declaração do Milénio, outro documento de gestão estratégica no contexto educacional e noutras áreas sociais é o Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), um documento da Estratégia do Governo para a redução da pobreza que reflecte os compromissos tanto do governo como dos seus parceiros externos. O mesmo documento coloca como desafios do governo a expansão de acesso e maiores oportunidades educacionais como a primeira das seis áreas prioritárias de acção, em conjunto com a saúde, desenvolvimento rural, infraestruturas rurais, boa governação e gestão cuidadosa macro económico e financeiro através de intervenções estratégicas no sistema de educação.

Neste contexto a definição do Plano Estratégico do sector da educação, olhando as metas de desenvolvimento do milénio e o plano de acção para a redução da pobreza absoluta (PARPA), mostra, de forma geral, o comprometimento do governo na melhoria

das condições de vida da população especificamente ao acesso a educação a toda população condição principal para a redução da pobreza absoluta.

O terceiro Plano Estratégico do Sector da Educação concebido para o período 2012-2016, onde a Educação na visão do Governo constitui um direito fundamental de cada cidadão, é um instrumento para integração de indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para a preparação da nova geração e construção da nação moçambicana. Este plano apresenta as linhas gerais dos programas dos subsistemas do sector educacional. Assim o subsistema do ensino secundário geral, enquanto componente integrante do plano estratégico da educação, assegura a equidade no acesso à educação no nível secundário, melhoria da qualidade e relevância da educação, melhoria da eficiência e eficácia na gestão das escolas.

Ainda no quadro das responsabilidades do ensino secundário geral, constam, como principais tarefas para este subsector, a revisão e finalização de um currículo relevante e implementável, aumento de número de graduados, redução das desistências e reprovações, expansão da rede escolar principalmente através do ensino a distancia e ensino privado.

Observa-se claramente que tanto no segundo plano estratégico como no terceiro a atenção está mais virada à equidade no acesso ao ensino, as oportunidades de ensino e a expansão das infra-estruturas principalmente para as zonas rurais onde está concentrada grande parte da população moçambicana. O outro elemento de destaque é a priorização do subsistema do ensino básico e a redução da pobreza absoluta. Embora se note este esforço por parte do governo ainda prevalecem as desigualdades no acesso ao ensino secundário, as desigualdades de oportunidades de ensino entre as zonas rurais e urbanas, entre rapazes e raparigas o que vai eventualmente exigir mais esforço para inverter-se a situação nos futuros planos estratégicos.

Cabe ainda referenciar que, para além do Plano Estratégico do Sector de Educação no seu todo, cada subsistema que compõe o sector tem um plano estratégico específico. Nessa perspectiva, o subsistema do Ensino Secundário Geral, que definimos como nosso campo de estudo, com vista a atingir as metas traçadas, o seu plano estratégico, constituído por acções de curto, médio e longo prazo apresenta, como principais desafios designadamente o acesso ao ensino secundário, através de abertura de novas

escolas; Ensino a distancia como estratégia para a expansão; outras formas de educação e formação; redução do internamento, através da expansão do sistema; responder aos alunos vulneráveis e com necessidades educativas específicas, através de ajuda directa as escolas e outras iniciativas; atender as disparidades de género no Ensino Secundário Geral.

Para além dos desafios relacionados com a melhoria das condições educacionais dos alunos do ensino secundário, o mesmo plano também tem desafios relacionados com infraestruturas e o processo educativo no geral, tais desafios consistem essencialmente em estimular o desenvolvimento do ensino particular; implementar o novo currículo com componente profissionalizante; formar professores para o ensino Secundário Geral; melhorar a supervisão e o sistema de avaliação educacional; apetrechamento de laboratórios e bibliotecas educacionais; aumento da capacitação institucional por meio de construção e reabilitação/ampliação de instalações educacionais; formação de professores; providenciar materiais de ensino no Ensino Secundário Geral; desenvolver as tecnologias de informação no ensino secundário geral; desenvolver a capacidade do sistema e financiar o Ensino Secundário Geral.

A abordagem ora desenvolvida traz, de forma geral, a visão do Plano Estratégico do Sector de Educação no seu todo incluindo do subsistema do ensino secundário geral. Nela constata-se claramente que a grande preocupação do sector consiste na melhoria da qualidade de ensino o acesso, no aumento da capacidade institucional. Porém, no nosso ponto de vista, a componente não apresenta com o devido ênfase, mas que caracteriza maior parte das nossas escolas secundárias, em que número expressivo de alunos ainda se senta no chão e sem acesso a mesas e cadeiras, e em que as salas de aulas são construídas com material local de fácil destruição durante as épocas chuvosas.

Aliado a isso, o plano estratégico não deixa claro a questão ligada à motivação do pessoal envolvido no processo de ensino aprendizagem (professores, gestores de diversos níveis e outros funcionários) ou das modalidades de implementação dos sistemas de motivação constantes no (EGFAE) e a interligação entre estes. De igual modo, o mesmo plano não aborda a necessidade de manutenção das escolas numa altura em que se encontram escolas melhoradas mas sem a sua manutenção periódica. Ainda

no conjunto de aspectos omissos, o plano não faz menção da necessidade de formação dos administradores educacionais que têm papel relevante neste processo.

Tendo em consideração que os aspectos não esclarecidos devidamente, também são importantes para o processo educativo, adiantámos que a não observância desses aspectos com a devida atenção pode afectar o sucesso no cumprimento das acções previstas.

1.4. ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO EM MOÇAMBIQUE

Para falar da organização do Sistema de Ensino em Moçambique é importante destacar a complexidade cultural existente em todo o país em termos das línguas locais faladas pela população principalmente das zonas rurais, a influência das religiões principalmente a islâmica/muçulmana cujos ensinamentos parece constituírem um sistema paralelo ao ensino público.

Mazula (1995) refere que o país compreende, na sua composição social, contrastes demográficos, económico, linguístico e religioso. Demograficamente existem regiões/províncias mais extensas e menos povoadas, também existem províncias muito extensas e menos povoadas. Isso é evidente na medida em que a província do Niassa, por exemplo, é a mais extensa com 122.827 km² e é a menos populosa com uma população, segundo o Censo de 2007, estimada em 1.170.783 habitantes (INE, 2007, p.121) contra 1.642.920 habitantes da Província de Sofala cuja extensão é de 67.753 km². Ainda no contexto nacional, a província de Nampula com 3.985.613 habitantes mas com uma extensão de 79.010 km², inferior a do Niassa.

No concernente às fontes de rendimento encontram-se regiões onde pelas características das suas terras as populações praticam mais a agricultura enquanto noutras regiões se dedicam a criação de gado ou da pesca. Nessas zonas, onde as populações praticam mais a agricultura e criação de gado a participação de crianças em actividades agrícolas e de pastagem de gado começa muito cedo aos sete anos de idade. Esta participação nessas actividades justifica-se pela prática de ritos de iniciação da vida mais rigorosa numas zonas que nas outras. Existem regiões não favoráveis a actividade agrícola extensiva mas com potencialidades turísticas, pelas suas praias como a província de Inhambane por exemplo (Mazula, 1995).

Em termos de desenvolvimento também nota-se um contraste. Mazula (1995) realça que tais as diferenças socioeconómicas no país, em parte, são devidas à política utilizada durante o período de colonização. Portanto, existem províncias mais desenvolvidas relativamente a outras e até distritos da mesma província mais desenvolvidos que os outros. Do mesmo modo há províncias e, dentro da mesma província distritos com mais infra-estruturas económicas (grandes cidade com fabricas, caminhos de ferro) e Sociais (grandes escolas e hospitais) geralmente o litoral e sul do País que serviram também de muralha de defesa à penetração dos árabes do litoral para interior, nos séculos XV a XVII e da expansão dos Ingleses e Holandeses do Sul para Norte, no século XIX respectivamente.

Em termos linguísticos nota-se a existência de uma diversidade de grupos etno-linguísticos predominantemente bantu cujos principais grupos apresentamos no abaixo.

Quadro 3: População de 5 anos e mais segundo a Língua Materna em Moçambique

Línguas	Zona geográfica de influência (províncias)	%
Emakhuwa	Nampula, Cabo Delgado e Niassa	25.3 %
Xichangana	Gaza, Maputo-Cidade e Maputo-Província	10.3 %
Elomwe	Zambézia e parte de Nampula	7.0 %
Cisena	Sofala	7.5 %
Outras línguas: (Xitswa, Bitonga, Cichopi, Cindau, Chitewe, Cinanika, Chibalke, Cinyungwe, Cishona, Shimakonde, Kinwani, Coti, Chiyao, Cinyanja. Xirhonga, Xitshwa,	Tete, Inhambane, Manica, Parte das províncias de: (Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Zambézia, Gaza, Maputo província, Maputo cidade) e Sofala.	49.9 %

Fonte: INE (2007), III Recenseamento Geral da População e Habitação.

Segundo o quadro acima, a língua materna mais usada em Moçambique é o Emakhuwa (25.3%) que ocupa um território linguístico que abrange principalmente a zona norte do País. Os seus falantes habitam predominantemente a Província de Nampula e parte das Províncias de Cabo-Delgado e do Niassa, encontrando-se também falantes da mesma língua em algumas partes da Província central da Zambézia. Em segundo lugar o Xichangana (10.3%) que predomina a zona Sul do País, que compreende as Províncias de Maputo, Gaza e Inhambane.

Para além destas línguas maternas mais faladas, existem outras menos faladas já mencionadas no quadro 3. Porém, a Língua Portuguesa, como língua oficial é falada em todo o território nacional.

Ainda Segundo Mazula (1995), o outro factor de destaque nesta abordagem da realidade moçambicana é o religioso, o Islamismo por exemplo, pela sua origem histórica ligada à penetração dos árabes, estendeu-se mais pelas zonas do litoral entre os séculos XII e XVII, não tendo avançado muito para o interior devido ao bloqueio da presença dos portugueses que pleiteavam nas mesmas terras e riquezas.

Quanto ao cristianismo nota-se uma diferença entre a Igreja Católica e as Igrejas Protestantes. A Igreja Católica pela sua ligação estreita com o governo colonial espalhou-se mais por todo o território, estando mais no interior que no litoral ocupado pelo islamismo, mais no centro e sul do que no Norte. A sua ocupação deveu-se à facilidade de abertura de escolas, centros educacionais, hospitais. Pelo processo de assimilação que até atingia os funcionários do aparelho de estado colonial. Com a independência nacional a igreja católica perdeu a hegemonia religiosa devido a laicização do estado adoptada pelo Governo da FRELIMO. As igrejas protestantes, sobretudo as principais como a Anglicana a Presbiteriana e a Metodista, actuaram mais nas províncias do sul e em pequena escala, no Centro e Norte. Mesmo sem grande apoio do governo português desenvolveram-se com a criação de escolas e estabelecimentos de saúde apoiadas pelas Igrejas matrizes.

Através desse legado histórico, actualmente o país conta com três principais religiões nomeadamente a Católica, a Islâmica e a religião Sião/ Zione. Para além destas três

existem outras como a Evangélica/Pentecostal a Anglicana e outras onde se destaca a tradicional que é integrante dos aspectos culturais da população no seu todo. O quadro abaixo visualiza a distribuição da população segundo a religião que praticam.

Quadro 4: Principais religiões praticadas em Moçambique

Tipo de religião	Zona geográfica de influência predominante (Províncias)	%
Católica	Zambézia, Nampula e Cabo Delgado	28,4%
Islâmica	Niassa, Cabo Delgado e Nampula	17,9%
Sião/Zione	Maputo Província, Gaza e Inhambane	15%
Outras religiões: (Protestante/evangélica, Cristã Indeterminada, Animista, sem religião, Anglicana desconhecidas e outras).	Tete, Manica, Sofala, e parte das províncias de (Inhambane, Gaza, Maputo Província e Maputo cidade).	38.7%

Fonte: INE (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação.

O contexto apresentado no quadro acima, a igreja católica é a mais praticada pela população abrangendo 28,4% dos habitantes, seguida da Islâmica com 17,9% e Sião/Zione que representa 15% da população moçambicana.

A abordagem dos aspectos demográficos, económicos, linguísticos e religioso serve somente para ilustrar a grande responsabilidade que o sistema educativo tem na definição das suas políticas educacionais sem deixar de lado esta complexidade cultural existente. Por outro lado, mostra a grande influencia que as religiões, enquanto sistemas impregnados de sistemas de valores específicos, têm na agenda da política educativa geral.

1.5. ESTRUTURA DO SISTEMA NACIONAL DE ENSINO

A estrutura do Sistema Nacional de Educação em Moçambique compreende três tipos de ensino nomeadamente: ensino -pré educacional, ensino educacional e ensino extra-educacional. (SNE, art. 6). O ensino pré-educacional, cujo objectivo é de estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação

da sua personalidade, integrando-as num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades, realiza-se em creches e jardins-de-infância para crianças com idade inferior a seis anos como complemento ou supletivo da acção educativa da família, com a qual coopera estreitamente.

A rede do ensino Pré-educacional é constituída por instituições e iniciativas dos órgãos centrais provinciais ou locais e de outras entidades colectivas ou individuais, nomeadamente associações, de pais e de moradores, empresas, sindicatos, organizações cívicas, confessionais e de solidariedade.

O segundo tipo de ensino preconizado pelo SNE é o ensino educacional que compreende nomeadamente: o Ensino Geral, o Ensino Técnico-profissional e o Ensino Superior.

O ensino geral compreende os níveis primário e secundário e o ingresso é a partir do ano em que a criança completa seis anos. Este nível educacional é preenchido, geralmente, pelas crianças graduadas nas creches ou jardins-de-infância. O Ensino Secundário, que acolhe os graduados do ensino primário, tem como objectivos consultar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências matemáticas, naturais e sociais e nas áreas da cultura, da estética e da educação física.

Do ponto de vista extensivo, este nível tem maior tempo de duração e reveste-se de grande importância uma vez que é transitório para o ingresso dos estudantes no ensino universitário exigindo deste modo uma boa preparação dos formandos. A este propósito, o SNE (1992) define cinco classes e subdivide em dois ciclos: 1º Ciclo compreende a 8ª a 10ª classe; e o 2º Ciclo que compreende a 11ª a 12ª classe (SNE, art. 12).

Em termos das suas finalidades, as duas modalidades do ensino educacional (primário e secundários) procuram formar os cidadãos numa perspectiva intelectual geral, para uma formação orientada à uma profissão específica, O SNE dispõe do ensino técnico profissional considera-o como um dos principais instrumentos para a formação profissional da força de trabalho qualificada necessária para o desenvolvimento económico e social do país, visando essencialmente:

- (1). Assegurar a formação integral e técnica dos jovens em idade educacional, de modo a prepara-los para o exercício de uma profissão numa especialidade.
- (2). Desenvolver

nos jovens as qualidades básicas da personalidade, em particular educando-os no assumir de uma atitude concreta perante o trabalho. (3). Desenvolver capacidades de análise e síntese, da investigação e inovação, de organização e direcção científica do trabalho. (SNE, art. 14).

Para o ingresso neste tipo de ensino, exige-se no mínimo a conclusão do 1º Grau do ensino primário completo (7ª Classe). Em termos de perfil de saída, os graduados são qualificados com nível de ensino técnico básico e com habilitações e capacidades para participarem nas diferentes fases dos processos produtivos e dos serviços com conhecimentos científicos e técnico - profissionais.

No que diz respeito ao ensino superior o SNE considera que este tipo de ensino compete assegurar a formação a nível mais alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios de conhecimento científicos necessários ao desenvolvimento do país, visando, entre outros, objectivos:

(1). Formar nas diferentes áreas de conhecimento, profissionais técnicos e cientistas com um alto grau de qualificação. (2). Incentivar a investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país. (3). Assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes.

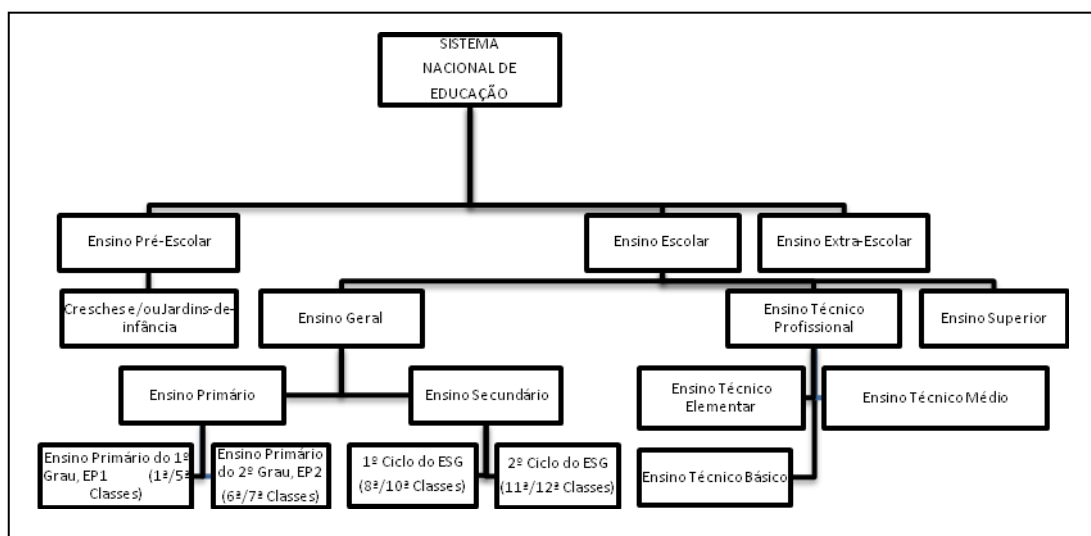
Pelas lógicas sociais, há um conjunto de situações que fazem com que as pessoas não gozem plenamente os seus direitos, um desses direitos em que algumas pessoas são excluídas relaciona-se com o acesso á escolaridade na idade certa, isto é, aos seis anos como previsto no SNE ou mesmo terminar o ensino primário consagrado como gratuito e para todos. Neste contexto, tendo em vista a possibilidade de haver cidadãos que estejam fora da frequência escolar normal, instituiu o terceiro tipo de ensino: o ensino extra-escolar que engloba actividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica realizando-se fora do sistema regular de ensino.

Com essa perspectiva, o ensino extra- escolar constitui uma modalidade de ensino que visa essencialmente a globalidade e a continuidade da acção educativa na perspectiva de

- a) Eliminar o analfabetismo literal e funcional; b) contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram os sistemas regular do ensino ou abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e do ensino de base de crianças e adultos; c) assegurar a ocupação dos tempos livres das crianças, jovens e adultos com actividades de natureza cultural e de ensino informal sobretudo aqueles que não tiveram acesso à escola (Lei nº 6/92).

De forma ilustrativa, o Quadro 5 apresenta a estrutura geral do SNE em vigor em Moçambique com todas as modalidades que o compõem.

Quadro 5: Estrutura do SNE/92



Fonte: SNE, Lei 6/92

Neste contexto, a organização do SNE nos remete para uma estrutura que obedece à lógica do mais simples ao mais complexo, permitindo a formação dos cidadãos na sequência da evolução psicológica, biológica e social. Do mesmo modo, pelas premissas que o orienta, esta organização tem em vista oferecer as melhores oportunidades de ensino de qualidade a todos os cidadãos. Por outro lado, nota-se ser muito abrangente por ser inclusivo com a possibilidade de envolver a todos independentemente das suas características, posição social, origem e outros elementos. Contudo, existem alguns aspectos que julgamos ser necessário a sua ultrapassagem para o alcance das metas que o próprio sistema se propõe.

O Ensino Pré-educacional por exemplo, não é obrigatório mas o seu acesso e frequência pelas crianças é fundamental dada a facilidades que as oferece para o ingresso no ensino primário. Entretanto, as dificuldades derivam de não haver oferta suficiente para a procura; por isso é que as taxas são altas. E o Estado não tem recursos para abrir uma rede de instituições neste nível, a altas taxas cobradas pelos proprietários são usadas

para o suporte logístico das crianças como os lanches educacional, transporte de e para as suas casas, material didático, visto que este tipo de ensino é fundamentalmente ministrado pelo sector privado.

Outro aspecto que julgamos ser entrave de acesso das crianças ao ensino pré-educacional, está relacionado com a insuficiência da rede educacional. As infra-estruturas não cobrem a totalidade do país encontrando-se confinadas em grandes cidades. No concernente à mão-de-obra, docentes, por exemplo, há dificuldades de encontrar professores especializados para este tipo de ensino para além de encontrar proprietários com limitações financeiras para suportar os encargos como os ordenados mensais para os professores e outros funcionários em serviço nos centros infantis.

A aposta do sistema de ensino em Moçambique é a da universalização do ensino primário, porém o seu funcionamento depara-se com a qualidade. Embora as apostas centrais do Sistema de Ensino sejam a universalização e a qualidade existem ainda um conjunto de entraves assinaláveis: material didático (os livros) distribuído para o ensino primário do 1º ciclo é insuficiente e a estratégia de gestão dos poucos que são distribuídos pelas escolas ainda não reflecte na preservação do material escolar; ainda prevalece a existência de professores sem formação psicopedagógica, alguns professores formados recorrem a educação como uma alternativa de encontrar emprego mas que não têm o dom ou capacidade de transmitirem os conhecimentos aos alunos.

Ainda no conjunto das dificuldades com que se depara o SNE moçambicano, encontrámos a questão de infra-estruturas. Existem salas de aulas construídas com o material precário e que são vulneráveis a condições climáticas como as cheias, vendaval mesmo o frio. Por outro lado, constata-se a falta de reconhecimento dos funcionários com o melhor desempenho profissional como por exemplo bónus de rendibilidade que estão estipulados no EGFAE, problemas profissionais relacionados com mudança de carreiras, promoção e progressão dos funcionários de acordo com o previsto nas carreiras profissionais da função pública, dificuldades dos funcionários em continuar com os seus estudos para melhoria das suas condições devido a falta cabimento orçamental, contratação dos funcionários (os auxiliares) sem o visto do tribunal administrativo.

1.6. TEORIAS DA MOTIVAÇÃO INFLUENTES NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

As teorias resultam da observação dos factos ou fenómenos com objectivo de compreendê-los e explica-los de uma forma mais ampla, por meio da reconstrução conceitual das estruturas objectivas dos mesmos, por isso Lakatos (2009, p. 107) realça que as teorias surgem da necessidade que se tem de encontrar explicações para os fenómenos ou factos da realidade. Assim, na procura de explicar diversas situações que levam o Homem ao êxito, sucesso ou insucesso no desempenho das suas funções dentro de uma determinada organização, vários autores conceberam teorias que actualmente constituem a base da actividade na administração nas diversas instituições sociais.

Como ponto de partida para a análise das características intrínsecas das várias teorias influentes no campo da administração educacional, nesta abordagem, apresentamos um conjunto de teorias da motivação cuja classificação obedece a diversidade de critérios nomeadamente o conteúdo, o processo, a antiguidade, a contemporaneidade e outros que os autores usam procurando esclarecer as conjunturas que sustentam e justificam as razões do sucesso ou insucesso no desempenho dos funcionários nas instituições.

1.6.1. TAXONOMIA DAS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

Como referimos logo à partida, a temática da motivação, tanto na administração como em outro campo de saber, é muito ampla e está sujeita a diversas perspectivas, por isso, muitos autores, como Cunha; Rego; Cunha e Cunha & Cabral-Cardoso (2001) reconhecem a dificuldade de definir o conceito de motivação pelo facto de se “tratar de um constructo invisível, de utilização generalizada nas Ciências Humanas e abordável segundo grande multiplicidade de perspectivas” (p. 102), porém, uma análise da literatura orientada à compreensão da noção da motivação, permite referir que a motivação está estreitamente ligada às necessidades e interesse que as pessoas têm de realizar actividades.

Tendo em vista essa diversidade de entendimento, cada autor sugere um conceito que se adequa com os propósitos da sua análise. Por exemplo, Robbins (2009) entende que a motivação é o resultado da interacção do indivíduo com a situação, nesse processo há três elementos intervenientes nomeadamente a intensidade, a direcção e a persistência (p. 132). A intensidade corresponde ao esforço despendido na realização da actividade, a direcção é o rumo seguido na realização da actividade segundo os objectivos da

organização e a persistência corresponde ao tempo em que dura o esforço aplicado na realização da actividade.

Do ponto de vista das características intrínsecas, o conceito de motivação proposto por Robbins (2009) apresenta uma convergência em termos de significado dado por Cunha, *et al* (2001) ao mesmo conceito na medida em que estes autores concebem a motivação como o “conjunto de forças energéticas que têm origem quer no indivíduo quer fora dele e, que moldam o comportamento de trabalho, determinando a sua forma, direcção, intensidade e duração” (p. 102).

Apesar de transparecer a existência de paralelismo em termos de entendimentos que ambos autores têm sobre o significado da motivação, em termos analíticos, para além dos três elementos que caracterizam o conceito, nomeadamente intensidade, direcção e persistência (Robbins, 2009), há um outro elemento que a caracteriza sobretudo o efeito da motivação que Cunha, *et al* (2001) designam de recompensa que corresponde ao reforço das acções motivacionais desencadeadas. Este elemento, no nosso entender, apresenta um papel importante na noção da motivação, pois, uma vez feita a estimulação, a sua manutenção e duração vai depender dos reforços motivacionais que forem a aparecer durante o processo.

Posto isto, Ferreira, Neves & Caetano (2011) adoptam um critério de classificação das teorias da motivação assente em três pressupostos. O primeiro consiste em agrupar as teorias tendo em consideração o objecto da motivação, o segundo tem a ver com a maneira como se exprime a motivação e o terceiro consiste em agrupar as teorias, segundo o porque da manutenção dos comportamentos motivacionais.

Tendo em consideração a estes critérios, segundo os autores supra citados, as teorias da motivação podem ser divididas em três grupos nomeadamente: teorias de conteúdo, teorias do processo e teorias do resultado. No primeiro grupo fazem parte a teoria de hierarquização das necessidades de Maslow (1954), a teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg (1966) e a teoria de motivos de McClelland (1961); o segundo grupo integra a teoria da expectativa de Vroom (1964) e a teoria da equidade (Adams, 1965) e no terceiro e último grupo são referidos os objectivos e os reforçadores dos

comportamentos motivacionais onde fazem parte a teoria da afixação de objectivos e a teoria do reforço.

Para uma compreensão efectiva da consistência e funcionalidade das teorias no contexto das organizações, apresentamos a seguir, as características de cada teoria e os seus principais mentores.

1.7.2. TEORIAS DO CONTEÚDO

Como se referiu precedentemente, as teorias de conteúdo são aquelas que dão ênfase no objecto da motivação focalizando no que motiva as pessoas no trabalho; se concentram em identificar as necessidades ou iniciativas e como elas são preconizadas tendo em conta os objectivos que as pretendem alcançar. Deste grupo de teorias fazem parte a teoria de Necessidade de Maslow, a teoria dos factores motivadores de Herzberg e a teoria das necessidades de McClelland que apresentamos a seguir com mais pormenores.

- **Hierarquia das necessidades de Maslow**

O psicólogo americano Abraham Maslow, influenciado pelos psicólogos europeus instalados nos Estados Unidos tais como Adler, Horney, Koffka e Wertheimer, realizou em 1946 o primeiro trabalho sobre as características das pessoas auto-realizadas e psicologicamente saudáveis. Este trabalho o levou a constituir-se num dos pensadores clássicos a conceber uma teoria com objectivo de explicar a motivação humana. Na sua pesquisa Maslow constatou que a motivação humana está estruturada sob a forma de uma hierarquia de cinco necessidades nomeadamente:

“(1). Necessidades fisiológicas (englobando a necessidade de ar, alimento, água, sexo, etc); (2). Necessidades de segurança (implicam a auto-preservação através do evitamento, da ameaça, do perigo e da privação); (3). Necessidades sociais (inclui o desejo de associação, de pertença, de amizade, de aceitação, etc.); (4). Necessidades de auto-estima (englobam a autoconfiança, o reconhecimento, a apreciação, o estatuto, a atenção, etc.); (5). Necessidades de auto-realização (implica competência, a concretização do potencial individual, o crescimento, etc.)” Ferreira, Neves & Caetano (2011, p. 297).

Como realça Robbins (2009) a teoria de Maslow sugere que na medida em que cada uma destas necessidades é atendida, a próxima torna-se dominante e, do ponto de vista da motivação, embora jamais uma necessidade possa ser satisfeita completamente, uma

necessidade substancialmente satisfeita extingue a motivação. Isto é, se um funcionário estiver com necessidade de auto-estima e receber incentivos que o satisfaça substancialmente, este pode entrar em estado de desmotivação para este nível e entrar noutra nível da hierarquia, geralmente a hierarquia superior que é a de auto-realização. Por isso, Ferreira, Neves e Caetano (2011) afirmam que “uma necessidade constitui um estado interno ao indivíduo, capaz de induzir a acção, com vista ao alcance dos resultados que as pessoas procuram e uma vez satisfeita deixa de causar tensão ou desconforto.” (p.269), portanto a satisfação das necessidades humanas determina o modo de agir do indivíduo para mudança do comportamento em direcção ao alcance das metas.

Maslow ao propor uma hierarquia de necessidades humanas considerou que todo ser humano, independentemente das suas realidades culturais, a sua vida social, em termos da satisfação de necessidades, está sujeita a lógicas propostas na sua estrutura (das necessidades fisiológicas a necessidades de auto-realização). Esse posicionamento representa um dos aspectos da crítica da teoria de Maslow na medida em que autores como Hampton (2005) consideram que “a experiência prática dos gerentes, [já], demonstra que a motivação das pessoas no trabalho requer entender as diferenças culturais” (p.61). O aspecto cultural, enquanto elemento integrante do processo da motivação individual, afigura-se como algo que se deve ter em conta porque a cultura, considerada como factor socializador, determina as formas de motivação de um indivíduo.

Nesta perspectiva acreditamos que a motivação de um funcionário proveniente de, por exemplo, uma zona rural, onde os padrões de cultura tendem a ser de natureza mais conservadora, não seria a mesma de um funcionário de um meio urbano. Ou seja, os elementos que constituem meios de estimulação numa determinada cultura, numa outra podem apresentar o mesmo potencial motivacional, no entanto existem diferenças individuais até regionais e que são estas diferenças que nos permitem distinguir a proveniência de cada um devido ao seu modo de ser. A este propósito, e a hierarquia das necessidades em que o trabalhador se encontra.

- **A concepção de Herzberg sobre os factores motivadores e higiénicos dos trabalhadores nas organizações.**

O psicólogo americano Frederick Herzberg (1923-2000) concebeu a sua teoria da motivação que denominou de teoria de dois factores, também conhecida como teoria da higiene-motivação. Para formular essa teoria Herzberg partiu da “crença de que a relação de uma pessoa com o seu trabalho é básica, e de que essa atitude pode determinar o seu sucesso ou fracasso” (Robbins, 2009, p. 134), com esse pressuposto Frederick Herzberg partiu para a pesquisa com o intuito de perceber o que as pessoas desejam no trabalho, a sua pesquisa o levou a concluir que as pessoas que se sentiram bem com o trabalho eram significativamente diferentes das referentes aos momentos em que elas se sentiram mal, também constatou que o oposto da satisfação não é a insatisfação, como normalmente se acredita, os factores que levam à satisfação no trabalho são diferentes e separados daqueles que levam à insatisfação (*idem*, p. 135).

Corroborando o pensamento de Herzberg, Silva (2008) realça que a teoria de dois factores explica melhor o comportamento humano em situação de trabalho, na medida em que elenca os elementos que condicionam os comportamentos dos indivíduos nas actividades laborais, sendo:

factores higiénicos (extrínsecos de manutenção), que estão relacionados com as condições de trabalho, estão associadas com sentimentos negativos, são ambientais, isto é, são externos ao trabalho, o dinheiro é o mais importante, têm a ver com as políticas da empresa, relacionamento com os superiores e com os subordinados. Factores motivacionais (intrínsecos) estão associados a sentimentos positivos dos empregados sobre o trabalho, estão relacionados com o conteúdo de cargo, reconhecimento, responsabilidade, promoção, progresso, crescimento (p. 213).

Embora reconhecendo que os factores internos e externos da organização são decisores para motivar ou desmotivar o trabalhador dentro da organização, as instituições têm esta missão de manter os seus trabalhadores procurando os incentivos como as promoções, benefícios, serviços sociais incluindo o treinamento dos mesmos para o aperfeiçoamento das tecnologias em uso de modo a melhorar o nível de prestação de serviço o que levará a melhoria das condições de serviço e do seu modo de ser.

Contudo, atendendo ao significado que Herzberg dá a um conjunto de elementos que interferem no contexto laboral favorecendo a motivação ou a desmotivação do indivíduo, podemos sublinhar que o autor nos chama à atenção, enquanto gestores

organizacionais, que não podemos deixar de vista que há factores que podem influenciar aos trabalhadores na mudança de comportamento do melhor para pior durante o processo laboral nas organizações enquanto a liderança não prestar maior atenção nos critérios de atribuição de recompensas de forma justa.

- **A Concepção de McClelland sobre as necessidades dos trabalhadores nas organizações**

Outro psicólogo, também americano, David McClelland (1919-1998), concebeu a teoria das necessidades que leva o seu nome (teoria das necessidades de McClelland). Enquanto Maslow considera a existência de cinco hierarquias das necessidades humanas fundamentais no processo da motivação, para McClelland, o impulso da motivação humana está relacionado basicamente a três elementos nomeadamente: a necessidade de realização, a necessidade de poder e a necessidade de afiliação ou associação.

De acordo com Robbins (2009) e Ferreira, Neves & Caetano (2011) a necessidade de realização está relacionada com a busca de excelência, de se realizar em relação a determinados padrões nomeadamente lutar pelo sucesso, relacionado com alcance das expectativas; pelo poder, que tem a ver com o desejo de influenciar e controlar o comportamento de outros e pela necessidade de filiação, que diz respeito ao desejo de relacionamentos interpessoais próximos e amigáveis. Neste sentido, atendendo ao significado da teoria de McClelland pode-se aludir que a motivação dos trabalhadores para o desempenho nas diferentes organizações não é uniforme para todos. Pois, varia consoante as especificidades de cada trabalhador e é influenciado por diversos factores que permitem ao alcance dos desejos como consequência do meio social que estes se encontram. Assim, como defende Krumm (2005),

as pessoas com o elevado grau de necessidade de realização encontram satisfação por meio de responsabilidade pessoal e dos esforços para resolver problemas desafiadores. Por outro lado, as pessoas com elevado grau de necessidade de poder tem um forte impulso para influenciar o comportamento de outras pessoas enquanto as pessoas com um grau elevado de necessidade de afiliação conduzem a atribuição de valores muito elevados das relações sociais (p. 114).

Pelo que percebemos, nesta teoria dá-se mais ênfase as necessidades dos trabalhadores dentro da organização ou instituição. Pois, toda motivação deve ser dada de acordo com as necessidades dos trabalhadores, tendo em conta o seu desempenho profissional para o alcance dos objectivos da organização. Por outras palavras, obedecendo aos

pressupostos da teoria de McClelland, para que a organização atinja eficazmente os seus objectivos, podíamos dividir os funcionários em três grupos motivacionais, uns com necessidades de sucesso deviam ocupar as tarefas mais desafiadoras para a organização, por exemplo, no contexto da administração educacional, podiam exercer as suas funções na área pedagógica colocando se como desafio, melhoria de qualidade de ensino e maior aproveitamento pedagógico.

Outro grupo de funcionários, que se revelem com necessidades de poder, ocupariam o cargo de gestores educacionais (director da escola, da classe ou de turma), pois nesses posto se sentiriam mais motivados e conseqüentemente a escola, enquanto organização, alcançaria os seus propósitos através da influência que estes fariam a outros funcionários.

Ainda um último grupo de funcionários, que encontram motivação através da relação de proximidade com outros, poderia fazer parte dos funcionários que compõem a área da coordenação, como o cargo de coordenador de ZIP, de LEC entre outros postos existentes e relacionados com relações humanas.

Porém, nesta lógica temos que insistir a sublinhar que o sucesso efectivo, em termos de alcance das metas institucionais, só podia acontecer com a combinação e relação dos tipos de grupos motivacionais, visto que, são interdependentes, todos os grupos devem ter o mesmo nível de satisfação para o bom funcionamento da organização.

1.7.3. TEORIAS DO PROCESSO

Como nos expusemos, para além das teorias de conteúdo, o segundo grupo de teorias na classificação de Ferreira, Neves & Caetano (2011) é o grupo de teorias do processo, isto é, aquelas que procuram explicar como se exprime a motivação das pessoas nas suas actividades no contexto das organizações. Assim, a primeira deste grupo é a teoria da expectativa, a segunda é a da equidade e a terceira é a teoria de tarefas enriquecidas. A seguir procuramos explicar as principais características de cada uma e a sua consistência.

- **Teoria da Expectativa**

Dois autores nomeadamente Vroom (1964) e Lawler (1986) são apontados como principais representantes desta teoria. Como refere Robbins (2009) actualmente esta é a teoria que contém explicações amplamente aceites sobre a motivação dos funcionários nas organizações uma vez que defende que “ força da tendência para agir de determinada maneira depende da força da expectativa de que esta acção tarará certo resultado, e da atracção que este resultado exerce sobre o indivíduo” (p.148). Esta situação, segundo Ferreira, Neves & Caetano (2011) ocorre mediante o desencadeamento de três pressupostos:

primeiro a atractividade ou a importância que representa para o indivíduo o resultado que pode ser conseguido na sequência do trabalho, segundo a relação desempenho-recompensa ou o grau em que o indivíduo acredita que determinado desempenho conduzirá à obtenção de um resultado desejado e, terceiro a ligação esforço-desempenho ou a probabilidade percebida pelo indivíduo de que despendendo determinada quantidade de esforço, conduzirá a um desempenho (p. 302).

Em termos mais práticos, Robbins (2009) explica que esta teoria sugere que um funcionário se sente motivado a despende um alto grau de esforço quando acredita que isto vai resultar em uma boa avaliação de desempenho; que uma boa avaliação vai resultar em recompensas organizacionais – como uma bonificação ou uma promoção e que estas recompensas vão satisfazer suas metas pessoais.

Neste contexto, muitos autores procuram explicar os mecanismos ou procedimentos inerentes a atribuição de recompensas que, no contexto da teoria da expectativa, são vistas como estímulos aos funcionários. Entre esses autores Carapeto e Fonseca (2006), realçam que a atribuição de recompensas nas instituições é um processo que obedece a determinados critérios.

Um dos aspectos que se deve ter em conta é a Sinceridade (honestidade por parte da liderança conhecendo as fraquezas e os pontos fracos dos funcionários); o outro que se deve incluir nesse processo é a Reactividade (imediatismo no reconhecimento dos funcionários empenhados, isto é, depois da liderança ter visto a necessidade de atribuir as recompensas a um ou grupo de funcionários não pode passar muito tempo sem atribuir as tais recompensas se não perdem o seu significado).

Para além dos pressupostos anteriores, no processo da atribuição de recompensas não se pode esquecer o critério da proximidade hierárquica (o reconhecimento deve ser expresso por um responsável que tenha uma hierarquia superior na organização) isso faz com que a distinção seja algo resultante de um trabalho cuja legitimação é conferida sobretudo pelos colegas do visado. Ainda no rol dos critérios de atribuição de recompensas encontram-se a Variabilidade (que haja diversificação do tipo de recompensas e os procedimentos da sua entrega); a Personalização (reconhecimento de acordo com as características das pessoas ou grupo de pessoas); a Legitimidade (reconhecimento da pessoa ou grupo de pessoas, expresso por uma pessoa legítima ou competente na área específica); a Especificidade (o reconhecimento deve ser expresso de forma precisa, destacando-se uma realização, um desempenho de destaque); a Coerência (tipo de recompensa ligada com os objectivos e prioridades da organização).

Um outro elemento a ter em conta na atribuição de recompensas aos empregados é sem dúvida a identificação do grau da sua competência relativamente aos objectivos da instituição. Portanto, valorizar as capacidades que o funcionário tem relativamente as tarefas que desempenha na instituição. A este respeito, Maximiano (2006) definindo as competências como sendo “atributos que uma pessoa deve ter para desempenhar as responsabilidades, ou funções de seu cargo (p. 130), considera que os benefícios que a empresa atribui aos funcionários, constituem um importante meio para atrair, reter, manter pessoas, aumentar a produtividade, reduzir o absentismo e melhorar o clima organizacional. Neste caso, como forma de atingir efectivamente o nível de satisfação dos funcionários, aconselha-se, que os empregados tenham alguma possibilidade de participar no processo de escolha dos tipos incentivos decorrentes das distinções previstas na instituição.

Ainda no que diz respeito a atribuição de recompensas, Chiavenato (2004) afirma que, “a organização viável é aquela que não apenas capta e aplica seus recursos humanos adequadamente mas também os mantém através dos planos de compensação monetária, benefícios sociais” (p. 296). Aqui põe-se em realce a existência de planos de trabalho como instrumento de medição do desempenho dos trabalhadores. Entretanto, à luz desse pressuposto, nas instituições educativas tem-se privilegiado, como instrumento de controlo da assiduidade, a presença no local de trabalho e a assinatura do livro de ponto

nos períodos de entrada e de saída⁵. Porém, para tornar a gestão educacional mais efectiva, os gestores educacionais (directores de escolas e outros membros da direcção) têm um plano de trabalho que geralmente prevê o conjunto de actividades, responsabilidades e os respectivos prazos. Estes planos são periódicos, podendo ser de curto prazo (trimestrais), médio prazo (semestrais) e longo prazo (anuais).

Ainda na sequência da atribuição de recompensas nas organizações Dutra (2004), refere que a

valorização de pessoas é medida pelas recompensas por elas recebidas como contrapartida do seu trabalho para a organização. Essas recompensas podem ser: económicas de crescimento pessoal, segurança, projecção social, reconhecimento, possibilidade de expressar-se através do trabalho. Portanto, os critérios da atribuição de recompensas devem atrair e manter as pessoas na organização (p. 56).

Na mesma linha de pensamento Costa (2003) refere que “reconhecer pessoas consiste em, [...], gerir adequadamente o desempenho humano, motivando, orientando e monitorizando, visando o alcance dos resultados traçados” (p. 192). Porém, para tal é necessária uma definição ou concepção de procedimentos e instrumentos de gestão adequados com o contexto da organização. Assim, Hiam (2004) observa que, há várias situações nas quais as pessoas se sintam genuinamente felizes e honradas em receber uma recompensa e garantir que qualquer que seja a recompensa honre as pessoas e faça com que se sintam grandes não pequenas. De facto há toda necessidade dos gestores atribuírem as recompensas aos trabalhadores com todo o respeito e regras estabelecidas para que estes se sintam motivados na organização, visto que, a maneira como se efectua a entrega de algo a quem que tenha feito um trabalho, pode representar, tanto ao valor do trabalho (para a instituição) como ao valor da recompensa (por parte de quem a recebe).

- **Teoria da equidade na perspectiva do desempenho profissional dos trabalhadores nas organizações**

No processo da atribuição de recompensas, a equidade representa a necessidade de se ter em conta o esforço empreendido pelos funcionários da mesma categoria e com funções similares. A esse respeito, Ferreira *et all* (2011), considera a teoria da equidade em termos de "comparação entre aquilo que a pessoa dá (os *inputs*) e o que recebe como

⁵ Dec. N°30/2001: As normas de funcionamentos dos serviços da administração pública.

recompensas (que são *outputs*) incluindo os *inputs* e *outputs* de outro indivíduo que faz um trabalho semelhante e em circunstâncias análogas" (p. 305).

Ainda no que se refere a equidade nas organizações, de forma um pouco mais objectiva, Carapeto e Fonseca (2006), consideram a necessidade de haver um contexto de equilíbrio no trabalho em que todas as pessoas independentemente das suas características pessoais, sejam elas étnicas, religiosas, sexuais, culturais, profissionais ou académicas sejam colocadas em pé de igualdade ou, pelo menos, de maior igualdade tendo o sentimento do justo e do injusto para além das próprias normas jurídicas.

De acordo com os mesmos autores, o acesso a recompensas nas organizações facilita a obtenção de ganhos no ambiente de trabalho, reforça a equipa de trabalho dos funcionários, fortalece a sinergia em torno dos objectivos comuns, dos valores da organização e estimula a melhoria do desempenho dos mesmos funcionários.

Se a atribuição de recompensas, como afirmámos, tem um valor que representa um *feedback* do esforço do funcionário na organização, achamos que de facto é necessário que a liderança das organizações aplique a justiça na atribuição das recompensas entre os indivíduos, quer em termos de salários quer em termos de outros benefícios. Essa igualdade na atribuição de recompensa, quando feita aos indivíduos que exercem as mesmas funções ou idênticas cujo seu desempenho é similar consoante o programado pela organização, funciona como uma espécie de medição do esforço individual de cada funcionário na organização.

Evidenciando isso, podemos tomar como exemplo, uma situação em que um professor com a categoria de docente N1 a trabalhar numa escola secundária do ensino geral onde existam também docentes da mesma categoria: este anualmente pode ser distinguido por vários prémios em detrimento de outros. Esta situação, do ponto de vista organizacional e da perspectiva do princípio de equidade, nos remete para a dedicação e responsabilidade com que este docente leva a sua actividade profissional, uma vez que, nas mesmas condições trabalho oferecidas pela organização, este consegue, com eficácia alcançar em tempo previsto as metas da organização.

- **Teoria da tarefa enriquecida**

A abordagem científica da administração proposta por Taylor e Fayol enfatiza a “padronização de máquinas e ferramentas, métodos e rotinas para execução de tarefas e prémios de produção para incentivar a produtividade” (Chiavenato, 2004 p. 56), sem, no entanto, haver espaço para os sentimentos de auto-estima e de competência dos sujeitos.

No entender de Ferreira, Neves & Caetano (2011) foi precisamente essa situação que, na década de 50, despertou os investigadores para importância de se pensar o conteúdo do trabalho na base de outra lógica que pudesse ter em conta a relação entre o conteúdo funcional de uma tarefa e a recompensa intrínseca que o sujeito pode ter em consequência da tarefa que realiza. Por outras palavras, uma perspectiva da administração que colocasse a motivação do funcionário como elemento que traduzisse o trabalho como algo desafiador e interessante e, em última instância, que permitisse o “enriquecimento horizontal e vertical da tarefa. Enriquecimento horizontal no sentido de traduzir ou acrescentar mais do que uma tarefa à actividade de uma pessoa e, enriquecimento vertical no sentido de aumentar a autonomia e responsabilidade de cada trabalhador pelo que faz e como faz” (*idem*, p. 306).

Neste sentido, uma tarefa enriquecida vertical e horizontalmente favorece o estabelecimento da relação entre fazer bem o trabalho e um sentimento de desenvolvimento e a sua formulação obedece a três pressupostos nomeadamente:

a) a tarefa é concebida de forma a que o seu executante possa sentir-se pessoalmente responsável por uma quantidade significativa do trabalho que faz e o grau de autonomia que a pessoa experimenta na programação e no modo de fazer a tarefa traduz o esforço de medir a responsabilidade que o trabalhador sente em relação aos seu trabalho; b) a tarefa deve ser significativa, ou seja, deve permitir que quem a desempenhe a possa experienciar como intrinsecamente significativa. Se o trabalhador sente que os resultados do seu esforço não são muito importantes, é pouco provável que se sinta bem a desempenhar o seu trabalho; c) a tarefa deve permitir fornecer *feedback* sobre a forma como está ser efectuada em termos de processo e de resultado. O modo como a tarefa está a ser desempenhada e o resultado de tal desempenho deverão ser a origem da informação de retorno para o trabalhador (*idem*, p. 306).

Neste contexto, tendo em conta os pressupostos da teoria da tarefa enriquecida, podemos aludir que esta abordagem tem a ver, em parte, com a flexibilidade no processo da administração, isto é, atribuição de uma tarefa em que o funcionário é responsável e autónomo implica a existência de uma liberdade que permite ao funcionário executar a tarefa dentro do seu ritmo e das condições existentes.

Se, por exemplo, um pessoal de apoio, cuja tarefa que profissionalmente lhe compete consiste em regar a relva da escola e manter o jardim e outros espaços verdes em boa forma, uma actividade em que exerce segundo as habilidades que adquiriu pela formação ou pela experiência e, por ventura lhe é atribuída outra tarefa que, por exemplo consista em movimentar o expediente dentro ou para fora da escola, essa tarefa, se tiver exigências que não sejam similares à tarefa anterior pode eventualmente não constituir fonte de motivação nem de aprendizagem.

Nesse sentido, deixando de lado questões ligadas com a formação e especialização profissional, para que a tarefa seja rica horizontal e verticalmente necessitaria, para o caso em alusão, que o pessoal de apoio exercesse a nova função com ritmo que correspondesse a sua capacidade humana e profissional e, por ser uma tarefa nova, constituiria uma aprendizagem e por conseguinte uma fonte de motivação.

1.6.2. TEORIAS DO RESULTADO

As teorias do resultado são aquelas que enfatizam ou procuram explicar o porque da manutenção dos comportamentos motivacionais dos funcionários nas organizações. Neste contexto, a seguir, abordamos duas nomeadamente a teoria da fixação de objectivos e a teoria do reforço.

- **Teoria da fixação de objectivos**

Na vida quotidiana as pessoas vivem perseguindo os objectivos que definiram consciente ou inconscientemente, quer dizer, o facto de sair de casa para o trabalho, para o supermercado ou para outro lugar implicitamente há um objectivo a alcançar com a tal saída e esse objectivo constitui um grande impulso se for planificado até mesmo conhecido com os demais. Assim, também no contexto da administração “ a prática de fixar objectivos tem subjacente a crença de que o desempenho pode aumentar sempre que existem objectivos predefinidos e sempre que, apesar de difíceis, os objectivos são aceites pelas pessoas” (Ferreira, Neves & Caetano, 2011, p. 308), portanto a teoria da fixação de objectivos pressupõe que havendo objectivo predefinido “o indivíduo está comprometido com o objectivo, ou seja, que ele está determinado a não rebaixá-lo nem abandoná-lo. Isto acontece mais frequentemente quando os objectivos se tornam

públicos, quando o indivíduo tem um centro de controlo interno e quando as metas são estabelecidas pela própria pessoa, em vez de impostas” (Robbins, 2009 p. 142).

Porém, não basta o facto de os objectivos serem aceites pelos funcionários, para que constituam uma importante fonte de motivação, eles devem ser desafiadores e proporcionadores do *feedback* sobre a tarefa em execução. Neste contexto para Ferreira, Neves & Caetano (2011) resumidamente a teoria da fixação de objectivos, cuja paternidade atribui-se a Peter Drucker (1954) constitui “um sistema em que os objectivos são determinados conjuntamente por chefes e subordinados, o grau do seu alcance é periodicamente revisto e o grau de alcance dos objectivos constitui o critério para a atribuição de recompensas” (p. 308). Num contexto da gestão educacional, se um funcionário, por exemplo um professor definir com o seu director de classe as metas de avaliação dos alunos para um trimestre e for alcançando ao longo dos testes e atingindo efectivamente a meta no fim do período estipulado seria merecedor de recompensas.

- **Teoria de reforço no contexto do desempenho profissional dos trabalhadores nas organizações**

O controlo é uma das funções dos gestores para garantir que as acções a serem realizadas sejam feitas com qualidade requerida e se cumpram com as metas programadas nas organizações. Dai que há toda necessidade dos gestores criarem condições para estimularem os trabalhadores que se comportem ou que se empenhem no sentido da realização de trabalho de qualidade e no alcance dos objectivos institucionais.

Por outro lado, cabe também aos gestores criarem mecanismos que possam disciplinar aqueles cuja contribuição não seja adequada em termos produtivos consoante o regulamento organizacional. Nesse sentido, como refere Krumm (2005), a teoria de reforço, funciona em duas perspectivas sendo a primeira correspondente ao reforço positivo, caracterizado por acções que estimulam ao empregado quando este conquista bom desempenho. A segunda, que corresponde ao reforço negativo, consiste no desencorajamento ao empregado quando este apresenta comportamentos inapropriados ou que não se adequam com a filosofia da organização durante o processo laboral.

Validando o pensamento de Krumm (2005), podemos referir que a teoria do reforço não se limita ao campo da administração, ela caracteriza as relações interpessoais da vida quotidiana. Quando um pai, por exemplo, tem um filho dedicado aos estudos, este, de forma implícita ou explícita, recebe algum estímulo material ou não. Do mesmo modo achamos que o trabalhador com bom desempenho merece, fora do que é plasmado no processo contratual (ordenado mensal), receber estímulos positivos, como promoção de categoria, benefícios sociais, dependendo da natureza do trabalho com vista a motivá-lo para manter ou aumentar o ritmo do desempenho.

No sentido contrário, para os funcionários menos empenhados seria necessário a liderança implementar mecanismos de estimulá-los negativamente com o objectivo de ajudá-lo a melhorar o seu desempenho profissional. Porém, é necessário sublinhar que a motivação negativa a ser feita aos funcionários negligentes deve ter unicamente a finalidade de levá-los à dedicação ao trabalho e não para prejudicá-los, se não, corre-se o risco de criar espaço para abandono dos trabalhadores ou sabotagem.

O quadro abaixo, ilustra as principais características que diferenciam as teorias motivacionais usada para este estudo concretamente as teorias de conteúdo, do processo e do resultado.

Quadro 6: Principais Características das Teorias Motivacionais

Teorias Motivacionais		
\Classificação	I	Características principais
Quanto ao conteúdo	Teoria das necessidades de Maslow	Satisfação das necessidades humanas no local de trabalho que são hierarquizadas em forma de pirâmide;
	Teoria de Dois Factores de Herzberg	O comportamento humano no local de trabalho é condicionado aos factores internos e externos;
	Teoria de Satisfação das Necessidades de McClelland	Motivação influenciada por necessidades de realização por: pessoas com elevado grau de necessidade, pessoas com elevado grau de necessidade de poder e pessoas com um grau elevado de afiliação.
Quanto ao processo	Teoria da Expectativa	Satisfação condicionadas as recompensas resultantes de esforço e desempenho;
	Teoria da Equidade	Justiça laboral na atribuição de recompensas aos trabalhadores da mesma categoria profissional e com o mesmo valor produtivo;
	Teoria da tarefa enriquecida	Liberdade do funcionário na execução da tarefa com base nas condições existentes

Quanto ao resultado	Teoria do reforço	Estímulo positivo para os melhores funcionários e estímulo negativo para os funcionários com o mau desempenho.
	Teoria da fixação de objectivos	Desempenho com base nos objectivos, participação dos funcionários na definição dos objectivos da organização.

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Ferreira, Neves & Caetano (2011).

No quadro geral da teoria motivacional, importa referir que entre várias teorias abordadas por diversos autores a de Maslow, deixa uma margem de dúvidas, uma vez que, socialmente o ser humano é diferente um do outro, por exemplo, o que constitui necessidade de auto-realização para uns pode não ser para outros. Uma das teorias de conteúdo, especificamente a de expectativa, parece ser a que melhor clarifica o processo motivacional sem no entanto deixar de lado as restantes teorias.

Contudo, analisando as características e o significado que cada teoria tem, podemos aferir que, do ponto de vista teórico, todas as teorias mencionadas nesta abordagem, têm um contributo em contextos da administração educacional na medida em que, a administração educacional, enquanto campo de actividade que envolve o trabalho com pessoas, caracteriza-se como espaço de multiplicidade de comportamentos que exige, sobretudo, por parte dos gestores educacionais, o conhecimento da essências das teorias motivacionais para poder aplicar em contexto próprio e adequado a circunstância.

CAPÍTULO II: LEGISLAÇÃO SOBRE OS SISTEMAS DE MOTIVAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL MOÇAMBICANA

A década de 1930 apresenta-se como um momento carregado de importância para o campo da administração. Foi neste espaço temporal em que foram desenvolvidas importantes pesquisas, nomeadamente a experiência de Howtorne, 1920 que contribuiu significativamente para que o esforço do funcionário, no âmbito dos objectivos institucionais, fosse considerado como objecto de reconhecimento ao mesmo tempo que o sistema de incentivos passasse a ser um assunto, não apenas de interesse científico, mas também legislativo no âmbito laboral.

Neste contexto, o sistema de incentivo, enquanto matéria da gerência, encontra-se diferenciado segundo o contexto e a realidade em que ele se aplica. Por isso, no capítulo que agora inicia, vamos procurar situar o sistema de incentivos no contexto da lei de trabalho moçambicana, suas características e sua essência em diferentes períodos históricos do país.

2.1. LEGISLAÇÃO LABORAL DA FUNÇÃO PÚBLICA MOÇAMBICANA: UMA SÍNTESE DA INCURSÃO HISTÓRICA

Na história do país, o sistema de incentivos, bem como outros aspectos relacionados com a vida laboral, desde a independência foi regido por instrumentos legais concebidos e aprovados para o efeito. Destes instrumentos citam-se principalmente as Normas de Trabalho e Disciplina no Aparelho do Estado, instituídas em 1978; Estatuto Geral dos Funcionários do Estado, concebido em 1985 e actualizado em 1996 e 2009.

O primeiro instrumento legal regulador das actividades na função pública nasceu do Decreto nº 16/78, de 21 de Outubro, que aprova as Normas de Trabalho e Disciplina no Aparelho do Estado (BR, 1978, I Série, nº 126). Este documento considera trabalhador no Aparelho do Estado “os dirigentes, quadros e colaboradores que, na base de nomeação ou contrato de trabalho, exercem a sua actividade no Aparelho do Estado de acordo com uma função determinada” (Art. 1).

Atendendo ao momento em que foram instituídas as Normas de Trabalho e Disciplina no Aparelho de Estado, o período imediatamente depois da independência, podemos afirmar que o povo vivia uma realidade nova caracterizada pela experiência de auto-

afirmação da moçambicanidade e da soberania em que se fortalecia a decisão da adopção do socialismo como o modelo económico mais adequado à dinâmica e à vida social dos moçambicanos (Mosca, 2005).

Cerca de uma década depois, a dinâmica social, política e económica foi mudando, por isso, através das instruções da Lei nº 8/85, 14 de Dezembro, e na base da experiência adquirida na aplicação do Decreto 16/78, de 21 de Outubro, o Conselho de Ministros da então República Popular de Moçambique aprova EGFE. Ainda com o intuito de actualizar a função pública no contexto das dinâmicas sociopolíticas e económicas do país, o governo moçambicano, através da legislação, procura tornar mais transparentes e objectivas as relações laborais dos funcionários públicos, assim, em 1995, por decreto nº 47/95, de 17 de Outubro, actualiza o EGFE, tendo em vista a sua adequação à realidade económica e social das alterações político-administrativas que o país vinha vivendo desde a independência (Reis, Matos & Costa, 1996).

Porque as mudanças na vida social, política e económica do país não param, a legislação, sobretudo a laboral, deve estar a par dessas mudanças para assegurar que os funcionários, na sua qualidade de servidores do Estado, desempenhem as suas funções com zelo, profissionalismo, transparência, imparcialidade, responsabilidade (EGFAE, 2009, p. 3). Nessa perspectiva, através da Lei nº 14/2009 é mais uma vez actualizado o instrumento regulador da função pública. Nesta última actualização, o estatuto, para além de legislar a relação laboral dos funcionários nomeados (do quadro do Estado) também abrangeu outros, não nomeados que os designou de agentes do Estado.

Depois da visualização dos aspectos gerais sobre a história da legislação laboral da função pública, consideramos oportuno centralizar a atenção ao conteúdo desses instrumentos reguladores da função pública que constituem a plataforma legal que rege toda a actividade da função pública nos diferentes períodos da história do país.

Nessa perspectiva, cabe referir que, em termos de sistema de motivação dos trabalhadores, as Normas de Trabalho e Disciplina no Aparelho do Estado preveem a distinção dos trabalhadores exemplares como forma de estimular a dedicação, a eficiência e a generalização dos bons exemplos no trabalho. O conjunto de estímulos previstos neste normativo inclui a apreciação oral, a apreciação escrita, a entrega de um diploma de honra, a informação favorável para a promoção, a concessão de viagens de

férias e a frequência de cursos de formação e de reciclagem à escolha do trabalhador distinguido (Art. 6).

Quanto aos procedimentos e responsabilidades na distinção dos trabalhadores, o mesmo documento confere competência à todos os dirigentes de efectuar distinção de apreciação oral e de apreciação escrita aos trabalhadores que sejam hierarquicamente subordinados. Contudo, as competências e responsabilidades relativas a outros tipos distinções previstas no documento estão reservadas a duas entidades nomeadamente dirigentes de nível central e dirigentes de nível local designadamente membros do Conselho de Ministros, Secretários de Estado, Secretários-Gerais, Directores Nacionais, Governadores Provinciais, Administradores de Distritos, Presidentes dos Conselhos Executivos da Cidade e Administradores de Localidades respectivamente.

O EGFE, aprovado pelo Decreto nº 14/87 de 20 de Maio, na sua essência é fundamentado pelos princípios da Lei de trabalho. Este documento é procedente das normas de Organização e da Direcção do Aparelho Estatal Central aprovadas pelo Decreto nº 4/81, de 10 de Junho.

Em termos de conteúdo, cabe ressaltar que a primeira edição do EGFE (1987), no que diz respeito a estrutura, o seu conteúdo, exceptuando os anexos, é composto por 16 capítulos que formam 284 artigos. Os capítulos relacionados com os sistemas de motivação dos funcionários são nomeadamente o IV (constituição da relação de trabalho no Aparelho de Estado), VII (vencimentos) e X (distinções e prémios).

Do mesmo modo a edição actualizada do EGFE (1996) apresenta também 16 capítulos, porém, para além dos capítulos específicos deste normativo, o mesmo contém outros capítulos complementares de leis e decretos que ajudam aos funcionários e o público em geral o entendimento da sua essência, entre esses capítulos destaca-se o de normas de organização e funcionamento do Conselho Nacional da Função Pública, o Decreto nº 55/94, de 9 de Novembro, que cria o sistema de formação em Administração Pública e o de Regulamento Geral de Carreiras profissional da área comum no Aparelho de Estado.

Em termos de mudanças relativas ao conteúdo, a terceira edição do EGFE (2009) apresenta-se com alterações substanciais. A primeira delas é referente à sua estrutura, contrariamente a edições anteriores que apresentam 16 capítulos, esta acrescenta um capítulo que trata exclusivamente da providência social perfazendo assim 17 capítulos.

Porém, os aspectos tratados no capítulo XVII também são tratados, de forma transversal, nos capítulos das edições anteriores.

Outro aspecto que revela mudança em relação a edições anteriores, como referimos anteriormente, a última edição do EGFE introduz, além do funcionário do Estado, a figura de Agentes do Estado⁶ considerados cidadãos contratados ou designados nos termos da lei por outro título para o desempenho de certas funções na Administração Pública (art. 3) em consideração a este aspecto a designação deste instrumento legal passou do EGFE à EGFAE.

Analisando a questão da motivação dos funcionários públicos podemos afirmar que desde 1978, altura em que se institucionaliza um regulamento laboral legal na função pública, até a actualidade não se registaram mudanças significativas no que respeita às formas e aos tipos de incentivos. Tanto na edição actual (2009) como nas anteriores (1985 e 1996) incluindo as primeiras normas de trabalho e disciplinas no Aparelho do Estado (1978), ainda se continua a referir que aos funcionários que cumprem exemplarmente as suas obrigações são distinguidos com apreciação oral, apreciação escrita, louvor público, inclusão do nome do funcionário em livro ou quadro de honra, concessão de diploma de honra e atribuição de condecorações.

Para além dessas distinções, também mantem-se inalteráveis, desde a década 70, os prémios legalmente instituídos na função pública que compreendem designadamente: a) preferência na escolha para cursos de formação e de reciclagem e outras formas de valorização; b) atribuição de prendas e prémios monetários e; c) promoção por mérito (EGFE, 1985 e 1996; EGFAE, 2009).

Nestes termos, atendendo ao significado do contexto sociopolítico que a legislação laboral da função pública atravessou deste a sua implantação, pode-se afirmar que a legislação laboral moçambicana precisa de algum reparo.

No contexto desse reparo, um primeiro aspecto a ser mexido consistiria na adequação do sistema de incentivo ao contexto e aos interesses actuais do funcionário, ou seja, da o que constituiu factor de motivação dos funcionários na década de 70 pode não ser na

⁶ De acordo com o Art. 3 do EGFAE (2009) são considerados como “ funcionários os cidadãos nomeados para lugares do quadro de pessoal e que exercem actividades nos órgãos centrais e locais do Estado “ (nº 1) enquanto os agentes do Estado são “os cidadãos contratados ou designados nos termos da lei ou por outro título não compreendido no nº1 (...) para o desempenho de certas funções na Administração Pública” (nº 2).

actualidade, aliás as constantes revisões feitas deste documento podem ser consideradas como tentativas de adequar o instrumento ao contexto que se vive, mas na realidade, em termos de conteúdo ou objecto da motivação dos funcionários nada mudou, o quadro abaixo é um dos exemplos que demonstra a inépcia ou inflexibilidade da lei laboral no que diz respeito à motivação dos funcionários.

Quadro 7: Prémios e distinções dos funcionários na função pública

Legislação	Distinções	Prémios
Decreto nº 16/78	<ul style="list-style-type: none"> a) Apreciação oral; b) Apreciação escrita; c) Entrega de um diploma de honra; d) Informação favorável para promoção; e) Concessão de viagens de férias; f) Preferência na escolha para cursos de formação e de reciclagem e outras formas de valorização. 	
Lei nº 8/84 de 14 de Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> a) Apreciação oral; b) Apreciação escrita; c) Louvor público; d) Inclusão do nome do funcionário em livro ou quadro de honra; e) Concessão de diploma de honra; f) Atribuição de condecorações. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Preferência na escolha para cursos de formação e de reciclagem, e outras formas de valorização; b) Atribuição de prendas e de prémios monetários e materiais; c) Atribuição de direitos especiais de aquisição; d) Promoção por mérito.
Decreto nº 47/95 de 17 de Outubro	<ul style="list-style-type: none"> a) Apreciação oral; b) Apreciação escrita; c) Louvor público; d) Inclusão do nome do funcionário em livro ou quadro de honra; e) Concessão de diploma de honra; f) Atribuição de condecorações. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Preferência na escolha para cursos de formação e de reciclagem, e outras formas de valorização; b) Atribuição de prendas e de prémios monetários e materiais; c) Atribuição de direitos especiais de aquisição; d) Promoção por mérito.
Lei nº 14/2009 de 17 de Março	<ul style="list-style-type: none"> a) Apreciação oral; b) Apreciação escrita; c) Louvor público; d) Inclusão do nome do funcionário em livro ou quadro de honra; e) Concessão de diploma de honra; f) Atribuição de condecorações. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Preferência na escolha para cursos de formação e de reciclagem, e outras formas de valorização; b) Atribuição de prendas e de prémios monetários e materiais; c) Atribuição de direitos especiais de aquisição; d) Promoção por mérito.

Fonte: adaptação do autor a partir das NTDAE (1978); EGFE (1984); EGFE (1996); EGFAE (2009).

Nessa perspectiva haveria toda a necessidade de rever o sistema legal de motivação dos funcionários públicos partindo dos anseios dos próprios funcionários para tornar a função pública uma fonte de satisfação pessoal dos que dispuseram a servir o povo

moçambicano. Isto é, fazendo uma retrospectiva histórica da função pública podemos verificar que as actividades profissionais que tinham lugar, da década 70 a actualidade, umas aumentaram e outras foram substituídas por outras funções por exigências de vária ordem, na medida em que se vive um momento em que se exige maior competitividade dos funcionários.

Assim, tendo em consideração esta e outras perspectivas decorrentes das transformações sociais, não seria exagero afirmar que os sistemas de motivação na função pública carecem de reformulações relativas ao objecto da motivação. Para o efeito, poderiam os responsáveis da função pública fazer um inquérito para apurar os principais anseios dos funcionários públicos que serviriam de referência na legislação laboral e constantemente podia se actualizar em função das diversas variáveis do contexto social que envolvem a vida laboral. Esta medida, a nosso ver, constituiria um dos aspetos que proporcionaria mais atracção de quadros qualificados e capazes de responder com eficácia às necessidades do Estado e do povo em geral.

Em termos gerais, a incursão histórica da legislação laboral na função pública moçambicana pode-se resumir no quadro abaixo.

Quadro 8: Legislação laboral da função pública em Moçambique

Decada	Contexto Sociopolítico	Regulamento Laboral da Função Pública	Legislação	Sistemas de Motivação em Vigor
1970	- Período imediatamente depois da independência - Economia assente no socialismo	Normas de Trabalho e Disciplina no Aparelho do Estado	Decreto nº 16/78	1. Distinções Apreciação oral; Apreciação escrita; Entrega de um diploma de honra; Informação favorável para promoção; Concessão de viagens de férias; Preferência na escolha para cursos de formação e de reciclagem e outras formas de valorização.
1980	- Efeitos do socialismo	Estatuto Geral do Funcionários do Estado (EGFE)	Lei nº 8/85 Decreto nº 14/87	1. Distinções Apreciação oral; Apreciação escrita; Louvor público; Inclusão do nome do funcionário em livro ou quadro de honra; Concessão de diploma de honra; atribuição de condecorações. 2. Prémios Preferência na escolha para cursos de formação e reciclagem e outras formas de valorização; Atribuição de prendas e de prémios monetários e materiais; Atribuição de direitos especiais de aquisição; Promoção por mérito.
1990	Introdução da Economia de	EGFE (actualizado)	Decreto nº 47/95	1. Distinções Apreciação oral; Apreciação escrita;

	mercado			<p>Louvor público; Inclusão do nome do funcionário em livros ou quadro de honra; Concessão de diploma de honra; Atribuição de condecorações.</p> <p>2. Prémios</p> <p>Preferência na escolha para cursos de formação e reciclagem, e outras formas de valorização; Atribuição de prendas materiais e de prémios monetários e materiais; Promoção por mérito.</p>
2000	- Economia de mercado	Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (EGFAE)	Lei nº 14/2009	<p>1. Distinções</p> <p>Apreciação oral; Apreciação escrita; Louvor público; Inclusão do nome do funcionário em livro ou quadro de honra; Atribuição de condecorações; Concessão de diploma de honra.</p> <p>2. Prémios</p> <p>Preferência na escolha para cursos de formação e reciclagem e outras formas de valorização; Atribuição de prendas materiais; Promoção por mérito.</p>

Fonte: adaptação do autor a partir das NTDAE (1978); EGFE (1984); EGFE (1996); EGFAE (2009).

Observando o quadro síntese acima, apesar de, em termos de conteúdos, alguns aspectos da legislação mantivera-se inalteráveis desde a independência, de forma geral, concluímos que o Estado moçambicano, enquanto provedor do serviço público, na história do país, procura colocar a legislação laboral à luz das dinâmicas socioeconómicas que o país vem conhecendo desde a década 70. Porém um aspecto que tem sido objecto de debate nos vários segmentos da sociedade está relacionado com a aplicação ou a disseminação da lei laboral no seio dos funcionários, facto que, em parte, constitui uma das motivações desta pesquisa.

Como forma de procurarmos estudar a legislação laboral com algum aprofundamento, na abordagem que se segue, apresentamos os princípios básicos da atribuição de recompensas previstos na lei laboral moçambicana.

2.2. FORMAS DE MOTIVAÇÃO E CRITÉRIOS DE ATRIBUIÇÃO DE RECOMPENSAS AOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS

De forma geral, adoptando os princípios da teoria de reforço ao contexto da administração, observamos que a legislação laboral confere a atribuição de distinções e prémios através de incentivos ou recompensas aos trabalhadores das organizações que

de forma exemplar e pontual cumprem com as exigências no sentido de alcançar as metas e os objectivos definidos por tais organizações.

No caso particular da Administração Educacional Moçambicana, para distinção e atribuição de prémios aos funcionários nas instituições, para além dos regulamentos internos das instituições, existe um estatuto geral dos funcionários e agentes do Estado que antecipadamente define os procedimentos legais dirigidos às organizações ou sectores de trabalho para facilitar e tornar mais transparente o processo de selecção dos funcionários que merecem serem estimulados devido ao seu desempenho profissional e atitude perante o trabalho. Este documento também prevê os procedimentos aplicáveis na identificação das individualidades que têm a responsabilidade de atribuir as distinções e prémios aos trabalhadores.

Neste sentido, a Legislação Moçambicana através do EGFAE (2009), tendo como objecto a regulamentação de todas as actividades da função pública (direitos, deveres, etc.), define também os procedimentos de atribuição de incentivos a serem observados em todas instituições públicas. Assim, de acordo com este documento normativo, a atribuição de distinções e prémios aos funcionários obedece aos seguintes critérios: o cumprimento exemplar das suas obrigações, elevação da eficiência do trabalho, melhoria da qualidade de serviço e trabalho prolongado e meritório, inovações laborais e outros méritos.

No que diz respeito a distinções, o EGFAE (2009) estabelece seis formas de distinções a serem atribuídas aos funcionários com base nas regras definidas nomeadamente: (1) apreciação oral que é uma forma de distinção feita aos funcionários pelo cumprimento exemplar das obrigações. Esta tem o objectivo de estimular o funcionário para a melhoria e aperfeiçoamento das suas qualidades profissionais; (2) apreciação escrita que consiste na distinção do funcionário pela execução do trabalho sem deficiências e que chame a atenção pelo seu conteúdo e apresentação; (3) louvor público é, geralmente, feito no fim do ano ao funcionário que tenha merecido a classificação de serviço de muito bom com pontuação máxima nos indicadores relacionados com a qualidade de trabalho, competência profissional e relações de trabalho; (4) inclusão do nome do funcionário em livro ou quadro de honra, esta é feita quando o funcionário realiza o trabalho com qualidade e dentro dos prazos, demonstrando interesse em melhorar os

conhecimentos profissionais e agido com independência e discernimento encontrando soluções para cada caso e a introdução de inovações laborais; (5) atribuição de condecorações e concessão de diploma de honra é uma distinção resultante da avaliação a longo ou médio prazo feita ao funcionário que, durante pelo menos dois anos seguidos, se tenha distinguido pelo trabalho que chama a atenção pela sua qualidade e rigor na execução revelando conhecimentos profissionais profundos que ultrapassam em regra as exigências.

Para além das distinções, também o EGFAE (2009) estipula que os funcionários que se comportem com base nos critérios acima expostos devem ser premiados nas seguintes modalidades: de preferência a escolha para cursos de formação e de reciclagem, a promoção por mérito e outras formas de valorização. As distinções e prémios que podem ser materiais fazem parte de recompensas ao esforço gasto na prestação de serviços e levam a satisfação dos funcionários no local de trabalho.

Atendendo ao significado dos pressupostos das teorias motivacionais nas organizações, podemos aludir que, os procedimentos e critérios preconizados no EGFAE (2009) estão em conformidade basicamente, por um lado, com as teorias de processo nomeadamente a teoria da expectativa, uma vez que os funcionários ao se dedicarem ao máximo no exercício das suas funções na organização têm a esperança de que o seu esforço será retribuído por meio de prémios que tenham um significado na sua vida profissional ou social e que lhes leva à satisfação. Por outro lado, também podemos afirmar que implicitamente o sistema de atribuição de prémios e distinções é baseado nas premissas das teorias de resultado, concretamente na teoria da fixação de objectivos visto que, todas as organizações possuem objectivos e a atribuição dos incentivos aos funcionários depende, em última instância, do grau ou medida em que o funcionário alcança os tais objectivos organizacionais.

O processo de atribuição de distinções aos funcionários, como se referiu previamente, não só obedece a certos critérios mas também, ele é levado a cabo por personalidades legalmente autorizadas e que têm competências para atribuir de acordo com os procedimentos definidos pela administração Pública.

Assim, o Regulamento do EGFAE (2009) estabelece as seguintes competências: ao Superior hierárquico directo compete-lhe distinguir os seus funcionários com a

apreciação oral e escrita; enquanto o Director Nacional, o Director Provincial, Secretário Permanente Distrital, têm a competência de distinguir os funcionários com louvor público; por sua vez o Secretário Permanente do Ministério ou Secretario Permanente Provincial, Secretário Permanente Distrital o EGAFE (2009) atribui-lhes a competência de proceder a inclusão do nome do funcionário em livro ou quadro de honra; e, por último, o Ministro, Vice-Ministro, Governador Provincial ou Administrador Distrital são personalidades legalmente instituídas para a concessão de diploma de honra aos funcionários e outras recompensas como prémios, formação (art. 109), mas sempre com parecer dos dirigentes hierarquicamente inferiores.

Outro aspecto previsto no EGFAE (2009) diz respeito aos critérios específicos a serem cumpridos na sua íntegra no processo de atribuição de recompensas aos funcionários que mais se notabilizem pelo seu desempenho profissional e pela melhoria da qualidade de serviço. É dentro deste contexto que o mesmo Regulamento estabelece que na atribuição de prémios deve -se ter em conta o seguinte (EGFAE, 2009, art. 2).

- a) Preferência na escolha para cursos de formação e de reciclagem e outras formas de valorização ao funcionário que tenha mostrado prática de actos de coragem no exercício das funções ou inovações laborais reveladoras de especial aptidão para formação de nível superior à possuída;
- b) Atribuição de prendas materiais ao funcionário que tenha sido incluído no quadro de honra;
- c) Promoção por mérito ao funcionário que tenha mostrado inovações laborais com repercussões de especial relevo e cujo âmbito de aplicação abranja todo um sector de actividade.

Os critérios a serem aplicados na atribuição de recompensas nas organizações podem variar de acordo com as circunstâncias, no entanto, isto não tira a pertinência das organizações criarem mecanismos de estimular os seus funcionários, visto que os incentivos contribuem de forma significativa na melhoria do ambiente de trabalho e do desempenho profissional dos seus funcionários. Para o efeito, apesar da questão da atribuição de recompensas ser algo legislado, Carapeto e Fonseca (2006) sugerem que,

ao longo deste processo, os gestores, enquanto responsáveis pela estimulação dos funcionários, deviam ter em conta os aspectos que seguem.

Sinceridade; é necessário que haja honestidade por parte da liderança conhecendo as fraquezas e os pontos fracos dos funcionários; Reactividade, depois de a liderança ter visto a necessidade de atribuir as recompensas a um ou grupo de funcionários não pode passar muito tempo sem atribuir as tais recompensas se não perdem o seu significado; Proximidade hierárquica, o reconhecimento deve ser expresso por um responsável que tenha uma hierarquia superior na organização; Variabilidade, sugere-se que haja diversificação do tipo de recompensas e os procedimentos da sua entrega; Personalização, o reconhecimento deve ser feito de acordo com as características das pessoas ou grupo de pessoas; Legitimidade, o reconhecimento da pessoa ou grupo de pessoas deve ser expresso por uma pessoa legítima ou competente na área específica; Especificidade, o reconhecimento deve ser expresso de forma precisa, destacando-se uma realização, um desempenho de destaque; Coerência, o tipo de recompensas deve ser ligada com os objectivos e prioridades da organização.

O alcance das metas preconizadas de cada organização depende, até certo ponto, do desempenho profissional de todos envolvidos, o que significa a existência de planos concretos que visam o enquadramento de todos não somente em termos das obrigações profissionais mas também em benefícios sociais através de reconhecimento dos funcionários como forma de lhes facilitar no aproveitamento do tempo laboral estipulado independentemente da sua posição social na instituição.

Um dos elementos a ter em conta na atribuição de recompensas aos empregados é sem dúvida a identificação do grau da sua competência relativamente aos objectivos da instituição. Portanto, valorizar as capacidades que o funcionário tem relativamente as tarefas. A este respeito, Maximiano (2006), define as competências como sendo “atributos que uma pessoa deve ter para desempenhar as responsabilidades, ou funções de seu cargo ou melhor os comportamentos que o ocupante do cargo que exprime as habilidades, conhecimentos, atitudes, experiência até as emoções” (p. 130). Desta forma, os benefícios que a empresa atribui aos funcionários ajuda a atrair, reter, manter pessoas, aumentar a produtividade, reduzir o absentismo e melhorar o clima organizacional. Como forma de tornar mais transparente o processo, aconselha-se, que

os empregados tenham alguma possibilidade de participar no processo de escolha dos benefícios o que até certo ponto aumenta a sua satisfação.

Ainda deixando de fora os aspectos meramente legais, no que diz respeito a atribuição de recompensas para Chiavenato (2004) “a organização viável é aquela que não apenas capta e aplica seus recursos humanos adequadamente mas também os mantém através dos planos de compensação monetária, benefícios” (p. 296). Aqui põe-se em realce a existência de planos internos de trabalho como instrumento de medição do desempenho dos trabalhadores. Entretanto, nas instituições de Estado tem-se privilegiado a assinatura do livro de ponto nos períodos de entrada e de saída como instrumento de controlo da assiduidade. Neste caso, a nosso ver, parte-se do princípio de os funcionários assíduos têm maior probabilidade de cumprirem integralmente o plano de trabalho individual e da instituição. Por outro lado achamos que, pressupõe-se que com o cumprimento destes procedimentos pode revelar a assiduidade e competência do trabalhador, uma vez que as assinaturas no livro de ponto indicam quando é que ele está presente no seu posto de actividade e a sua competência profissional também pode ser medida pelo cumprimento das obrigações da instituição representadas por objectivos e o plano de trabalho.

Se as assinaturas do livro de ponto e a execução correcta do plano de trabalho revelarem assiduidade e efectividade do funcionário traduzindo-se em competências, isto implica que o funcionário desempenha as suas funções dentro da filosofia da organização e assim sentir-se-ão valorizados quando o seu desempenho é retribuído através da utilização dos sistemas de recompensas a favor destes dentro da organização, por isso, Dutra (2004) refere que, a

valorização de pessoas é medida pelas recompensas por elas recebidas como contrapartida do seu trabalho para a organização. Essas recompensas podem ser: económicas de crescimento pessoal, segurança, projecção social, reconhecimento, possibilidade de expressar-se através do trabalho. Portanto, os critérios da atribuição de recompensas devem atrair e manter as pessoas na organização (p. 56).

Aqui percebe-se que o trabalhador tem valor e é por este que a organização alcança as suas metas. Este facto exige dos gestores a devida consideração do esforço empreendido pelo funcionário traduzindo-o em recompensas para que o trabalhador se sinta honrado na organização.

O reconhecimento dos trabalhadores nas organizações exige que a liderança tenha a maior capacidade de conhecer os objectivos destas e ter em consideração que a contribuição de cada um dos trabalhadores constitui um factor decisivo para o alcance das metas. Nesta perspectiva Costa (2003) considera que “reconhecer pessoas consiste em gerir adequadamente o desempenho humano, motivando, orientando e monitorizando, visando o alcance dos resultados traçados” (p. 192). Neste contexto, é necessário que a liderança da organização estabeleça os instrumentos de gestão que facilitem o seu controlo de forma a atribuir as recompensas àqueles que realmente mereçam em função do seu desempenho profissional.

A definição dos melhores procedimentos e instrumentos de gestão da organização é pertinente para que os funcionários se sintam motivados no exercício da sua actividade profissional. Tendo em consideração aos procedimentos no contexto da motivação dos funcionários, Hiam (2004) observa que, há várias situações nas quais as pessoas se sintam genuinamente felizes e honradas em receber uma recompensa e garantir que qualquer que seja a recompensa recebida, ela seja oferecida de maneira respeitosa, que honre as pessoas e faça com que se sintam grandes não pequenas.

Realçando o pressuposto do autor citado, sublinhamos que de facto há toda necessidade dos gestores atribuírem as recompensas aos trabalhadores com certa dignidade e solenidade como forma de consolidar as relações interpessoais que se constroem no contexto laboral tendo em conta as regras estabelecidas pela organização no sentido de estes se sentirem honrados e destacados como elementos imprescindíveis no contexto da produtividade da organização.

No processo laboral, neste contexto na administração educacional, os trabalhadores estão organizados em diferentes categorias, sexo idade e nível de escolaridade mas que a contribuição de cada um faz com que a organização alcance os seus objectivos na sua totalidade. Para que a melhoria do desempenho profissional na organização não dependa apenas da disponibilização de meios de trabalho mas sim de atribuição de recompensas como forma de reconhecimento a todos pela contribuição que fazem na organização é de vital importância determinar prémios, bónus, associando-os de forma clara e transparente ao desempenho. Isto significa, sem esta clareza e transparência, tudo que

atrás possa ter sido desenvolvido em termos de sistema de reconhecimento deixa de fazer sentido, perde credibilidade e torna-se um esforço inútil (Costa, 2003, p. 227).

Neste contexto encaramos a transparência, no processo de reconhecimento, como elemento indispensável para evitar que se crie grupos informais de funcionários descontentes que não depreciam aos que tiveram a honra de serem recompensados.

Ainda no que se refere aos procedimentos de atribuição de recompensas Carapeto e Fonseca (2006) sugerem a necessidade da existência de equilíbrio entre o que o funcionário faz e o que recebe, salientando que o trabalho equilibrado de todas as pessoas independentemente das suas características pessoais, sejam elas étnicas, religiosas, sexuais, culturais, profissionais ou académicas deve-se colocar em pé de igualdade ou, pelo menos, de maior igualdade tendo o sentimento do justo e do injusto para além das próprias normas jurídicas.

Ainda os mesmos autores, referindo-se às possíveis consequências do processo de reconhecimento do trabalho dos funcionários, admitem que o acesso das recompensas nas organizações facilita a obtenção de ganhos no ambiente de trabalho, reforça a equipa de trabalho dos funcionários, fortalece a sinergia em torno dos objectivos comuns, dos valores da organização e estimula a melhoria do desempenho dos mesmos funcionários.

O reconhecimento dos funcionários por via de recompensas pode ser encarado de várias formas para mostrar a capacidade de proactividade da liderança na gestão das organizações conferindo-lhes maior confiança no seio dos seus funcionários. Carapeto e Fonseca (2006), consideram ser pertinente a aplicação de políticas de reconhecimento no trabalho que tenham como base o quotidiano do funcionário na organização e que se manifestem de forma formal ou informal, para preservar e construir a identidade dos indivíduos, dar sentido ao trabalho, favorecer o seu desenvolvimento e contribuir para o bem-estar profissional.

Traduzindo o pressuposto da gestão organizacional avançado por Carapeto e Fonseca (2006), Mailer (2003), recomenda a necessidade de “aperfeiçoamento das recompensas adequadas aos objectivos e a estratégia organizacional” (p. 156), seguindo métodos, considerados adequados pela organização, na distinção dos trabalhadores, que tal

mereçam, para melhoria do desempenho na mesma organização ou no aumento da produtividade se for nas empresas produtivas.

Ainda no contexto da gestão organizacional, as recompensas para incentivar os trabalhadores, na perspectiva de autores que temos vindo a citar, o ideal seria a concepção e divulgação de planos de curto, médio e longos prazos de atribuição de recompensas em função aos objectivos da organização. Esta estratégia, no nosso ponto de vista, constituiria, por um lado, uma forma de atrair o funcionário para o aumento do seu esforço profissional, garantindo o cumprimento das metas da mesma organização em tempo previsto, por outro lado, poderia constituir uma das perspectivas da realização pessoal do funcionário, na medida em que ao aumentar o seu esforço profissional a probabilidade de ser distinguido seria maior o que lhe valeria, de alguma forma, a atribuição de prémios que, com os quais, satisfaria os seus sonhos pessoais.

Contrariamente ao que afirmamos, a falta de acesso aos sistemas de motivação constitui uma das causas de insucesso tanto no contexto profissional do funcionário como no alcance dos objectivos organizacionais, uma vez que essa situação tem como consequência imediata a insatisfação no local de trabalho. O descontentamento decorrente da falta de mecanismos motivacionais, de acordo com Robbins (2005), se expressa de diversas maneiras, por exemplo em vez de pedir demissão eles podem reclamar e tornarem-se insubordinados, podem sabotar o processo laboral fugindo de suas responsabilidades de trabalho. Podem até deixarem as coisas a piorarem incluindo o absentéismo ou atrasos crónicos. As pessoas indicadas para liderarem as organizações devem ter a capacidade de desencorajar as atitudes que conduzem o descontentamento dos trabalhadores, isso exige que tenham a capacidade de prevenirem a insatisfação dos trabalhadores.

Porém, uma das formas de gerir ou evitar descontentamentos passa pela partilha dos conhecimentos, pela troca de experiencia, pelo diálogo entre os membros da instituição, pelo tratamento igual no acesso as oportunidades existentes. É nessa perspectiva que Sergiovanni (2004, p. 74) observa a necessidade da existência e partilha de laços interpessoais entre os membros, a necessidade de existência de compromissos no que respeita a valores, normas, e crenças. Tudo isto concorre para uma harmonia dentro duma organização como a escola.

Nestes termos, a existência de um ciclo inter-relacional entre os membros da organização nos leva à concepção da organização como um sistema social constituído por pessoas e por normas de funcionamentos aceites por tais pessoas que nele habitam. Chegamos a este pressuposto pelo facto de a escola, tomada como espaço de relações interpessoais, constitui uma espécie de sistema social com “caracter e estado de relações entre interação, acvtividade e sentimento, em meio a um agrupamento de duas ou mais pessoas que se identificam como uma unidade, grupo de trabalho, família de diversão, turma” (Minicucci, 2009, p. 59). É justamente este facto que leva muitos autores a conceber a escola como espaço constituído por vários mundos cujo intercâmbio entre eles promove a justiça e respeito pela diversidade.

Voltando aos aspectos relacionados com os processos de recompensas nas organizações, cabe referir que as diversas obras que fazem referência à este aspecto, concretamente à distribuição e entrega das recompensas aos funcionários, de forma geral, revelam que são obedecidos certos critérios definidos pela entidade competente e que não são determinados em função aos níveis de escolaridade nem pelos cargos de chefia mas sim pelo reconhecimento no cumprimento dos objectivos da organização caracterizado pelo desempenho profissional de cada membro na sua área de trabalho específica (Costa, 2003; Carpeto & Fonseca, 2006).

Verificando os procedimentos da atribuição de recompensas previstos no EGFAE (2009) encontramos que, do ponto de vista teórico, há uma certa concordância com as recomendações teóricas de autores de gestão que se dedicam ao estudo da motivação dos funcionários nas organizações. Isto é evidente na medida em que, tanto os documentos normativos como diversos autores, o caso Economy e Bob (2003), sugerem a concepção de melhores formas de reconhecer o bom trabalho dos funcionários nas organizações.

A título de exemplo, os autores, ora citados, destacam a necessidade de, na organização, haver apoio e o envolvimento, dos gestores em contextos laborais no sentido de disponibilizarem as informações necessárias aos seus colaboradores no que for necessário para a realização de tarefas e caso verifiquem alguma anomalia no processo laboral corrijam de modo que erro não se repita.

Outro aspecto que tem sido objecto de debate está relacionado com o Elogio Pessoal, tanto os pressupostos teóricos da motivação como ao nível da recomendação normativa, aconselha -se aos gestores para que procurem o espaço e momento certo para agradecer aos seus colaboradores pelo bom desempenho profissional.

Ainda outros aspectos que, emanados tanto nas teorias como nos documentos normativos, ocupam lugar de destaque no contexto da motivação dos funcionários no local de trabalho, têm a ver com aspectos relacionados com a

- flexibilização do horário de trabalho, uma das formas de fazê-lo consiste em ocupar efectivamente os funcionários no momento estabelecido para o trabalho, evitando improvisos, chamadas nas “horas mortas” e nos momentos em que se encontram a dedicar-se dos seus haveres;
- aprendizagem e desenvolvimento, considerando o local de trabalho como centro de aprendizagem que proporcione o treinamento adequado actualizando as novas tecnologias introduzidas no mercado de trabalho e de acordo com as expectativas dos funcionários;
- disponibilidade, que o gestor seja acessível aos funcionários no momento necessário, tenha o tempo de ouvi-los, conviver com os mesmos resolvendo as preocupações que esses apresentem, evite usar o telefone como único meio de contacto com os seus colaboradores e seja presente também fisicamente.

O levantamento destas recomendações teórico-normativas nos leva a entender que há uma diversidade maior de formas de motivação e atribuição de recompensas no local de trabalho, cabendo, neste contexto, aos gestores das organizações o conhecimento aprofundado da natureza da organização que dirige com vista ao conhecimento dos membros nela envolvidos, suas expectativas. Isto os ajudará a adopção de pressupostos motivacionais adequados para cada funcionário e para cada circunstância.

2.3. SISTEMA DE CARREIRAS E REMUNERAÇÕES DOS FUNCIONÁRIOS DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE

Como ponto de partida para a análise do sistema de carreiras e remunerações na função pública, concretamente na administração educacional moçambicana, verificámos os estudos da área da gestão das organizações e de recursos humanos que se dedicam especialmente à compreensão dos diversos sistemas organizacionais, incluindo o sistema de motivação, tendo constatado a existência de uma relativa dificuldade em apresentar uma perspectiva conceptual consensual do termo carreira devido à diversidade de entendimentos que se tem deste conceito.

Não obstante a falta de consenso geral, um conjunto de autores (Gómes, *et al*, 2008; Levieque, 2011) procura conceituar a carreira em quatro perspectivas nomeadamente a carreira como desenvolvimento profissional, a carreira como uma ocupação profissional, a carreira como sequência de trabalhos ou funções ao longo da vida e a carreira como sequência de experiências profissionais ao longo da vida.

A primeira ordem conceptual refere que a carreira, enquanto desenvolvimento profissional, corresponde à “mobilidade vertical do indivíduo através da hierarquia organizacional” (Levieque, 2011, p. 364), isto é, uma sequência ascendente de posições que os membros da organização vão ocupando ao longo da vida (Gomes, *et al*, 2008, p. 572).

Na perspectiva desta aceção, entende-se que o funcionário ao ingressar na função pública, por exemplo um docente N3, esperaria, com o passar do tempo, ascender à outras categorias da carreira nomeadamente N2, N1 sucessivamente, como consequência da experiência de trabalho.

A segunda perspectiva conceptual refere a carreira como sinónimo de ocupação profissional para “designar as actividades desenvolvidas por um profissional ao longo da sua vida activa, ou seja, como ocupação profissional” (*idem*, p. 573). Porém, é necessário referir que o entendimento da carreira como ocupação profissional tem suas particularidades, como salientam Gómes (*et al*, 2008) para que a carreira seja considerada equivalente à ocupação profissional depende da natureza, da complexidade ou da exigência da profissão.

Por exemplo a actividade de um caixa de um supermercado ou de um porteiro de prédio geralmente não é considerada como uma carreira, mas sim simplesmente um trabalho ou uma ocupação, ao passo que, o percurso profissional de um médico, de um advogado ou de um engenheiro leva a designação de carreira. As razões invocadas para esta distinção prendem-se com o facto de supostamente as profissões como a de porteiro ou de caixa de supermercado não implicarem acréscimos de complexidade ou responsabilidade ao longo da vida (Gómes, *et al*, 2008, p. 573).

A terceira perspectiva conceptual, que refere a carreira como sequências de trabalhos ou funções ao longo da vida, dá ênfase às “actividades e experiências de trabalho que um indivíduo vai prosseguindo ao longo da vida e que são responsabilidades do próprio”. Esta perspectiva particulariza as actividades desenvolvidas pelos funcionários considerando que o que conta para a definição da carreira de um indivíduo é a história pessoal do seu trabalho independentemente da “ligação estável a um sector de actividade específico, [da] progressão ascendente na hierarquia da organização ou no estatuto profissional [e do] percurso contínuo da actividade laboral” (*idem*, p. 576).

Na quarta e última acepção, a concepção de carreira corresponde à uma sequência de experiências profissionais ao longo da vida que representam a “vivência das actividades que constituem a história profissional dos indivíduos (Levieque, 2011, p. 365). Nesta perspectiva, o conceito de carreira inclui “não apenas o trabalho remunerado ao serviço de uma organização ou conjunto de organizações, mas também trabalho não pago” (Gómes, *et al*, 2008, p. 577).

Nestas circunstâncias importa sublinhar que o que distingue a quarta noção de carreira da terceira, segundo os autores supracitados, é o facto de numa, o conceito de carreira inclui a totalidade de experiências do indivíduo dado que estas, no seu conjunto, são vistas como elementos contribuintes para a formação profissional, enquanto na outra perspectiva a noção de carreira circunscreve-se particularmente às experiências individuais de carácter profissional.

Analisando esta diversidade conceptual, Levieque (2011) encontra elementos essenciais no conceito de carreira nomeadamente as questões temporais com o trabalho e o sentido da vida e, através destes elementos, conclui que o “conceito de carreira implica a

dinâmica do desenvolvimento da relação entre a organização e o indivíduo” (p. 365). Neste contexto, atendendo a estes pressupostos, o autor sublinha que o conceito de carreira corresponde ao “conjunto de categorias com o mesmo nível de qualificação” (*idem*).

A concepção de Levieque não se opõe à legislação moçambicana sobre a temática na medida em que o Sistema de Carreiras e Remuneração (SCR, 2009) define carreira como sendo “o conjunto hierarquizado de classes ou categorias de idêntico nível de conhecimento e complexidade a que os funcionários têm acesso, de acordo com o tempo de serviço e o mérito de desempenho” (art. 3).

Em última instância, reunindo os elementos teóricos apresentados, podemos encontrar ou constituir, num âmbito restringido ao foco deste trabalho, uma aceção de carreira que a assume como sendo o percurso experiencial e profissional de um funcionário público, particularmente professor, que o permite situar-se, profissionalmente, numa determinada posição da matriz do SCR.

Assim, o posicionamento que cada funcionário ocupa na tal matriz implica “viver profissionalmente” as características instituídas para essa carreira, as quais se diferenciam com as de outras carreiras fazendo com que haja diferentes tipologias de carreias.

2.3.1. Principais grupos de funcionários na administração educacional

O sistema de Carreiras e Remunerações na função pública aplica-se a todos os sectores e grupos de funcionários e agentes do Estado em serviço no país e no exterior (SCR, art. 2). No caso específico do sector da educação são quatro os principais grupos de funcionários que desempenham diferentes funções de acordo com a posição que ocupa na carreira e com o seu desenvolvimento profissional, nomeadamente pessoal dirigente, pessoal docente, pessoal administrativo e pessoal operário.

i) Pessoal Dirigente

Faz parte do pessoal dirigente os funcionários que ocupam cargo de chefia designadamente o Director da Escola, o Director Adjunto Pedagógico, o Director Administrativo e o Chefe da Secretaria 2º Ciclo. Para o Director, compete-lhe entre

várias funções a implementação das políticas, organização e controlo da escola, assegura a direcção científica técnica pedagógica no cumprimento dos planos de estudo e programas de ensino.

Segundo o Ministério da Função Pública (2009) o Director Adjunto Pedagógico é responsável pela aplicação dos currículos aprovados pelo Ministério da Educação, orienta e controla a formação das turmas, elabora os horários de turmas e dos professores, orienta e controla a planificação e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, o Director Adjunto Administrativo é responsável pela organização de gestão do pessoal, recursos materiais, financeiros, manutenção e conservação do património, inventariação do mesmo e gere os meios de transportes disponíveis. Quanto ao Chefe da Secretaria organiza e mantém actualizada a colectânea da legislação em vigor, é responsável pela emissão e distribuição de correspondências, organiza e controla os processos dos alunos e é responsável pelo pagamento dos salários aos trabalhadores da instituição.

O mesmo Ministério exige que para admissão do Director e Adjunto Pedagógico da escola, este deve possuir a formação psico-pedagógica, 5 anos de experiência, estar enquadrado no regime especial da educação e possuir o Grau de Licenciatura. Ao Director Adjunto Administrativo da mesma escola, é-lhe exigido o nível de Bacharelato em Contabilidade, Economia e Gestão, Administração Pública e estar enquadrado na carreira de técnico de regime geral ou especial da educação. E para o chefe da secretaria, deve estar enquadrado na carreira de técnico profissional de administração pública, possuir a 12ª classe e ter experiência de 5 anos de serviço.

ii) Pessoal docente

O pessoal docente faz parte dos funcionários públicos que são integrados na Administração Escolar para leccionarem nas escolas em função das necessidades definidas pelo Ministério da Educação. Estes docentes estão distribuídos em várias categorias profissionais havendo docentes de N1 a N5. Para este trabalho descreve-se docentes de N1 a N3 que exercem funções nas escolas do ensino secundário geral uma vez que a pesquisa em causa está direccionada nesse subsistema de ensino. Assim o

docente N1 tem o grau de licenciatura, Docente N2 tem o diploma de bacharel grau inferior a licenciatura enquanto, docente N3 possui o nível médio de formação.

Segundo o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE, 2010), a figura do professor constitui a “pedra angular” do sistema escolar, pois o sucesso escolar depende em larga medida, do seu desempenho profissional, da sua formação. Assim, a Lei nº 6/92 preconiza que a formação dos professores deve permitir que o docente se torne num educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos.

Os mesmos docentes são atribuídos categorias profissionais para a sua melhor classificação, avaliação, controlo, promoção e atribuição de recompensas na base de princípios estipulados pelo Ministério da Função Pública (MFP).

Assim, este grupo de docentes exerce actividades de ensino nas instituições de formação técnico-profissional do nível primário, secundário e médio, nas escolas do ensino secundário e pré-universitário; Utilizam como base do seu trabalho os programas aprovados pelo Ministério da Educação.

Compete a este grupo de docentes desenvolver no aluno o pensamento lógico e a capacidade de crítica, aplicação, análise e avaliação; Consolidar, ampliar e aprofundar no aluno os conhecimentos nas ciências matemáticas, naturais e sociais nas áreas de educação cívica, estético-cultural e de educação física, atingindo o domínio da generalização e conclusão que permitam conhecer profundamente as leis que regem a natureza e a sociedade; Desenvolve nos jovens e trabalhadores atitudes comportamentais necessárias ao exercício da profissão, o conhecimento das normas de higiene e segurança no trabalho, o brio profissional e uma atitude crítica e responsável perante o trabalho que realiza; Capacita o aluno para valorizar a invenção, expressão e criação cultural, adquirindo e assumindo o conhecimento da função da cultura na vida social e individual e a formação de sentido estético, o amor pela beleza e pela arte; Trabalhar com os pais e encarregados de educação com vista à coordenação entre a escola e a família, no processo de desenvolvimento da personalidade do aluno; Apoiar e orientar os professores das categorias inferiores no desenvolvimento das suas

actividades, particularmente no que respeita à preparação e realização das aulas e trabalhos práticos.

Para admissão desses funcionários como professores do ensino secundário geral são definidos procedimentos correspondentes ao sistema educativo moçambicano para o ensino nos diferentes subsistemas de ensino. Desta forma e segundo o MFP (2009), o docente da categoria N1 lhe é exigido ser aprovado num curso de formação profissional para a carreira docente com o nível de licenciatura ou equivalente, ou possuir a licenciatura com especialização em educação; ou possuir o nível de licenciatura e ser aprovado em curso de capacitação para o ensino numa instituição vocacionada a formação de professores (para docentes sem formação psico-pedagógica); Conhecer a legislação e regulamentação básica da actividade educativa. Para sua promoção é condicionado ser aprovado em avaliação curricular.

Enquanto para admissão do docente N2 lhe é exigido possuir o bacharelato com especialização em educação, ou num curso técnico-profissional; ou possuir o bacharelato com especialização em educação de infância, ou no atendimento às crianças deficientes físicos-mentais ou em educação de adultos; e ser aprovado em curso de capacitação para o ensino numa instituição vocacionada a formação de professores (para docentes sem formação psico-pedagógica); Conhecer a legislação e regulamentação básica da actividade educativa. Para promoção a outras categorias são condicionados a avaliação curricular seguida de entrevista profissional.

Para o ingresso do docente N3 na instituição de ensino como professor, lhe exige possuir o nível médio do subsistema de formação de professores, com especialização em educação de infância ou no atendimento às crianças deficientes físicos-mentais ou em educação de adultos; ou possuir o nível médio do Subsistema Nacional de Educação do subsistema de formação de professores ou um curso médio técnico-profissional; e ser aprovado em curso de capacitação para o ensino numa instituição vocacionada a formação de professores (para docentes sem formação psico-pedagógica); Conhecer a legislação e regulamentação básica da actividade educativa. Para promoção: destes docentes a outras categorias são submetidos a uma avaliação curricular.

iii) Pessoal Administrativo

Na presente pesquisa, considera-se pessoal administrativo, os funcionários não docentes que têm como funções específicas de natureza executiva de aplicação técnica com base nos conhecimentos adquiridos nos respectivos cursos de formação ou adaptação de métodos e de processos enquadrados em directivas bem definidas especificamente nas áreas administrativas, de gestão de recurso humanos, financeiras e patrimoniais. Conforme o MFP (2009), o Pessoal Administrativo é integrado por várias categorias: Técnicos da Administração Pública, Técnicos Médios Profissionais e do Ensino Secundário Geral.

Para o ingresso nas instituições de trabalho, estes técnicos lhes são exigidos certificados de nível médio em Administração Pública, dos Institutos Médio Profissionais e do Ensino Secundário Geral. Também, são avaliados em concursos curriculares e seguido de entrevistas de carácter profissional. Desta forma, leva-se acreditar que o pessoal administrativo é responsável pela produção/movimentação do expediente nas instituições de ensino.

iv) Pessoal operário

O pessoal operário também faz parte de funcionários não docentes que, conforme o MFP (2009), enquadra o Pessoal de Apoio que é constituído também por várias categorias como a de operários, agentes de serviço e de auxiliar. Neste caso, os operários, executam tarefas de natureza executiva de carácter manual ou mecânico com graus de complexidade variáveis, exigindo formação específica e implicando esforço físico. Os agentes de serviço fazem trabalhos de natureza executiva, simples e diversificada exigindo conhecimentos de ordem prática e susceptíveis de serem aprendidos no local de trabalho em curto espaço do tempo. E o pessoal auxiliar faz trabalhos auxiliares de natureza simples e diversificado que não exigem conhecimentos específicos, realizam tarefas que lhe for determinado pela chefia.

E para admissão dos operários, lhes são exigidos o certificado do segundo grau do nível primário do Sistema Nacional de Educação (SNE). Para os agentes de serviço, lhes são exigidos o certificado do 1º grau do nível primário. Entretanto, para o pessoal auxiliar devem apresentar certificados do 1º grau do nível primário do SNE.

2.4. TIPOLOGIAS DE CARREIRA E O SIGNIFICADO DE PROGRESSÃO NA CARREIRA NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

A diversidade de entendimentos que se tem em torno do conceito de carreira, resume-se, como referimos, em quatro acepções principais, porém, em termos de tipologias esses entendimentos se enquadram nos três tipos de carreiras apresentadas por Gómes (*et al*, 2008) nomeadamente carreira burocrática, carreira profissional e carreira empreendedora.

As carreiras burocráticas têm como princípio o progresso ao longo de uma sequência de níveis pré-estabelecidos, partindo, geralmente, do nível inferior ao mais alto da hierarquia da organização. Neste contexto, progredir na carreira significaria “ser promovido a uma categoria superior [e conseqüentemente] passar a desempenhar tarefas diferentes, por vezes mudar de equipa e passar a ter acesso a mais e melhores benefícios e compensações” (Gómes, *et al*, 2008, p. 581).

As carreiras profissionais se constituem e funcionam com base no “estatuto e reputação conferidos pela posse de conhecimento socialmente valorizado”. Assim, progredir na carreira significaria habilitar-se ou aperfeiçoar um determinado trabalho numa área da organização, o que possibilitaria “aceder a trabalho mais exigente ou mais desafiante, uma retribuição mais generosa, maior acesso a conhecimento ou melhor utilização desse conhecimento” (*idem*).

Quanto às carreiras empreendedoras, estas estão associadas à criação de pequenas ou ao trabalho por conta própria em sentido lato, as carreiras empreendedoras abrangem as acções empreendedoras desenvolvidas em contextos organizacionais que podem contemplar os trabalhos à comissão, os trabalhos por projectos e outras actividades que não correspondem necessariamente um salário fixo. Neste contexto, a carreira burocrática, enquanto ocupação que não implica necessariamente a existência de uma entidade patronal, a progressão significaria “criar mais valor, alargar o leque de responsabilidades pessoais e aceder a uma maior retribuição resultante do valor criado” (Gómes, *et al*, 2008, *idem* p. 582). De forma sintetizada apresentamos, no quadro abaixo, os três principais tipos de carreiras.

Quadro 9: Tipologia de carreiras

Tipos de carreira	Características do processo	Palavras-chave
Burocrática	Baseada no percurso vertical numa estrutura hierárquica	Previsibilidade, carreira organizacional, segurança no emprego
Profissional	Baseada no desempenho de uma actividade específica (profissional ou artesanal), inserida ou não numa organização	Conhecimento, reputação individual, comunidades profissionais
Empreendedora	Baseada no desenvolvimento de um negócio	Risco, criação de valor, controlo sobre o seu próprio trabalho

Fonte: Adaptação do autor a partir de Gómes, *et al* (2008, p. 581).

Atendendo às características da tipologia de carreiras apresentada no quadro 8, podemos aludir que a função pública moçambicana compreende essencialmente as carreiras burocráticas e profissional. Os aspectos que caracterizam as carreiras da função pública como sendo de natureza burocrática e profissional relacionam-se com a forma como estão estruturadas, o seu regime e as modalidades de promoção e mudança de carreira.

Quanto à estrutura, o SCR (2009), dispõe três maneiras nomeadamente a) verticais, quando integram classes ou categorias com o mesmo conteúdo funcional, diferenciadas em exigências, complexidades e responsabilidade e evolução do funcionário que se faz por promoção; b) horizontais, quando integram actividades profissionais com o mesmo conteúdo funcional cuja evolução se faz por progressão e corresponde apenas à maior eficiência na execução das respectivas tarefas e; c) mistas, quando combinam características das carreiras verticais e das horizontais (art. 3, Dec. n° 54/2009).

Paralelamente a esta estrutura, o mesmo dispositivo legal, SCR (2009), quanto ao regime refere que as carreiras profissionais do Aparelho do Estado podem ser gerais, específicas e especiais. As de regime geral integram as ocupações comuns a todos os sectores do Aparelho do Estado, as específicas integram as ocupações típicas da actividade de cada sector do estado e, por último, as carreiras de regime especial, a tendendo a sua amplitude, subdividem-se em diferenciadas e não diferenciadas. As diferenciadas têm ordenação própria, de acordo com a qualificação e descrição do conteúdo funcional constantes do qualificador profissional, ao passo que não diferenciadas são exercidas em regime de contratos e carreiras previstos pelo SCR (arts. 4 e 6 do Dec. 54/2009).

A organização das carreiras segundo esta estrutura representa uma ordem burocrática que controla a movimentação dos funcionários na matriz do SCR trocando de posições de forma vertical ou horizontal e, como, refere Levieque (2011) neste formato a “progressão assenta em carreiras estatutariamente definidas face à organização técnica e/ou burocrática.” (p. 369). O quadro abaixo apresenta parte da matriz do sistema de carreiras e remunerações na função pública.

Quadro 10: Sistema de Carreiras do sector da Educação em Moçambique

Carreira	Classe	Ocupação
Especialista da Educação	A B C	Instrutor A Técnico Pedagógico B
Instrutor e Técnico Pedagógico N1	A B C E	Instrutor A Técnico Pedagógico A
Instrutor e Técnico Pedagógico N2	A B C E	Instrutor B Técnico Pedagógico B
Instrutor e Técnico Pedagógico N3	A B C E	Instrutor C Técnico Pedagógico C
Instrutor e Técnico Pedagógico N4	Única	Instrutor D Técnico Pedagógico D
Instrutor e Técnico Pedagógico N5	Única	Instrutor E Auxiliar Técnico Pedagógico
Docente N1	A B C E	Professor A
Docente N2	A B C E	Professor B
Docente N3	A B C E	Professor C
Docente N4	Única	Professor D
Docente N5	Única	Professor E

Fonte: SCR, Decreto nº 54/2009.

A movimentação dos funcionários obedecendo a hierarquia da matriz do SCR implica a promoção e progressão na carreira e a mudança de carreira. A primeira corresponde à mudança para a classe ou categoria seguinte da respectiva carreira e opera-se para escalão a que corresponda ao vencimento imediatamente superior (nº 1 art. 10); a segunda movimentação (promoção) faz-se por mudança de escalão dentro da respectiva

faixa salarial e esta é automática quando se processa do escalão 1 para o 2 nas carreiras de classe única (art. 11).

Neste contexto importa referir que qualquer mobilidade dos funcionários, quer mudança de uma carreira a outra, quer progressão na mesma carreira carece a ostentação de requisitos pré-estabelecidos. Neste caso, O Dec. N° 54/2009 define como requisitos para a promoção nomeadamente a) tempo mínimo de 3 anos completos de serviço efectivo na classe ou categoria em que o funcionário está enquadrado, b) média da avaliação de desempenho não inferior a regular, nos últimos 3 anos, na classe ou categoria, c) aprovação em concurso de acordo com o qualificador da respectiva carreira e d) existência de disponibilidade orçamental (art.10).

Com a abordagem relativa ao sistema de carreiras e remunerações na função pública, encerrámos o capítulo da legislação sobre os sistemas de motivação na administração educacional moçambicana. De forma geral, as abordagens do capítulo, permitiram nos, para além de visualizarmos o panorama histórico da legislação sobre a motivação dos funcionários, reter que as perspetivas teóricas sobre a matéria da motivação não diverge significativamente com legislação que regula as relações profissionais das instituições públicas incluindo o sistema de motivação entre a liderança os funcionários e vice-versa.

Dito isto, achamos que, tanto a legislação como os pressupostos teóricos da motivação têm em vista um palco concreto onde devem reflectir os aspectos e recomendações teórico-legislativos, neste caso a escola. Esse pressuposto nos levou a constituir o capítulo que se segue, o qual se ocupa especificamente à análise da escola, sua natureza e as práticas os actores ou protagonistas do processo ensino-aprendizagem enquanto membros da organização escolar.

CAPÍTULO III: A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Enquanto o capítulo anterior esteve efectivamente virado aos aspectos teórico-legislativos sobre a motivação na administração educacional, o presente procura, a partir dos pressupostos da legislação e da teoria motivacional visualizados, restringir a abordagem ao nível de um espaço concreto analisando a escola como organização povoada por uma diversidade de actores e como espaço de promoção de justiça social no sentido da construção da cidadania e respeito pelas diferenças.

3.1. TIPOLOGIAS DE ORGANIZAÇÕES

Por natureza o homem nunca vive isolado do outro, uma das principais características humanas é a relação, a comunhão, a associação, o convívio com os outros, por isso, por inerência, na sua existência sempre houve organizações, elas “existem desde os faraós e os imperadores da antiga china. A Igreja elaborou a sua organização ao longo dos séculos, e os exércitos desde a antiguidade desenvolveram formas de organização” (Chiavenato, 2003, p. 290). Não obstante o facto de a organização ser uma instituição antiga, a sua essência, as suas características e as estruturas variam de época em época ou segundo as correntes teóricas. Por exemplo na perspectiva da teoria estruturalista as organizações são concebidas “como ‘unidades sociais’ (ou agrupamentos humanos) intencionalmente constituídas e reconstituídas a fim de atingir metas específicas” (*idem*, p. 291).

Para Chiavenato (2003) em termos de conceito, a organização define-se em termos meramente estruturais como sendo um “conjunto de cargos funcionais e hierárquicos cujas prescrições e normas de comportamento dos seus membros são sujeitos a obedecer”. Isto, quer dizer que dentro de limites toleráveis, os seus membros se comportarão segundo as normas lógicas de comportamento prescrito para cada um deles. (p. 186). Ainda de acordo com este autor, o termo organização tem vários sentidos: organização como uma entidade social que na sua generalidade significa um empreendimento humano moldado intencionalmente para atingir determinados objectivos como por exemplo para gerar lucros (empresas), satisfação social (clubes desportivos, grupos culturais, associações, etc.). Assim, do ponto de vista da sua institucionalidade e legitimidade, a organização pode ter um carácter formal ou informal. A organização “formal caracteriza-se pela divisão de trabalho racional com

órgãos e pessoas especializadas nas diferentes actividades, enquanto a informal forma-se a partir das relações de amizade ou (antagonismo) e de surgimento de outros grupos que não constam na estrutura formal da organização” (p. 173).

No entanto, considerando as características apresentadas, entendemos que as organizações são criadas por pessoas com a finalidade de atingir determinadas finalidades. Hall (2004) define-as como sendo “colectividades estabelecidas para a concretização dos objectivos que tenham ordem normativa, níveis de autoridade, sistemas de comunicações e incentivos que facilitam a participação dos seus membros”. (p.28). Por outro lado, Hampton (2005) considera a organização como uma “combinação intencional de pessoas e de tecnologia para atingir um determinado objectivo” (p. 8).

Devido à complexidade da vida actual, uma das características da sociedade moderna, ao contrário das sociedades anteriores, é a atribuição de um elevado valor moral ao racionalismo fazendo com que a organização constitua “um poderoso instrumento social, através da coordenação de um grande número de acções humanas” (*idem*).

Na mesma linha de pensamento Meyer (1997), apoiando-se no pensamento de Herbert Simon, sobre a racionalidade limitada, encontra a necessidade e a importância das organizações na vida social pelo facto de se verificar a existência de “limitações da capacidade intelectual dos homens em confronto com as complexidades dos problemas que (...) tem que resolver, não é possível assumir um perfeito conhecimento do presente, total autonomia e controlo dos negócios e a capacidade de prever e tendências futuras” (p. 41). Em outras palavras, o “ser humano possui apenas um conhecimento fragmentado das condições da sua acção e ligeira percepção das regularidades dos fenómenos” (*idem*). Nesta perspectiva as organizações aparecem como suplemento não apenas para as relações sociais como também para a tentativa da percepção efectiva da realidade.

Outra característica das organizações nas sociedades modernas é a sua disposição em níveis que, segundo Chiavenato (2003), “para se defrontar com os desafios externos e internos, as organizações estruturam-se em três níveis organizacionais que são: Institucional, Intermediário e o operacional” (p. 525).

O nível institucional ou estratégico corresponde ao nível mais elevado e é composto por directores, proprietários ou accionistas e dos altos executivos. É o nível em que as decisões são tomadas e onde são definidos os objectivos da organização e as estratégias para alcançá-los, enquanto o nível intermediário, também chamado nível mediador ou de gerência, é o nível colocado entre os níveis institucional e operacional que cuida da articulação interna entre ambos os níveis. Trata-se da linha do meio de campo, actua na escolha e captação dos recursos necessários, bem como na distribuição e colocação do que foi produzido pela empresa nos diversos segmentos do mercado. É o nível que lida com os problemas de adequação das decisões tomadas no nível institucional (no topo) com as operações realizadas no nível operacional (na base da organização).

Por sua vez, o nível operacional, também denominado nível técnico ou núcleo técnico, é o nível localizado nas áreas inferiores da organização. Está ligado aos problemas de execução quotidiana e eficiente das tarefas e operações da organização e orientado para as exigências impostas pela natureza da tarefa técnica a ser executada, com os materiais a serem processados e a cooperação de vários especialistas necessários ao andamento dos trabalhos. O nível operacional, neste contexto, constitui a força motriz da organização, é o nível no qual as tarefas são executadas e as operações realizadas, envolve o trabalho básico relacionado com a produção dos produtos ou serviços da organização, é composto pelas áreas que programam e executam as tarefas e operações básicas da organização, e nele que estão as instalações físicas, máquinas e equipamentos, linhas de montagem, escritórios e balcões de atendimento cujo funcionamento deve atender a rotinas e procedimentos programados dentro de uma regularidade e continuidade que assegurem a utilização plena dos recursos disponíveis e a máxima eficiência das operações.

Segundo Ferreira, Nerves e Caetano (2001) a organização apresenta objectivos cujo alcance em termos de realização pressupõe o exercício de influência de um indivíduo sobre outros e de uns grupos sobre outros grupos. Considerando a forma como é exercido o poder nas organizações, a literatura da gestão aponta a existência de três tipos de organizações nomeadamente organização linear, organização funcional e *linha-staff*.

A organização linear constitui a forma estrutural mais simples, antiga, baseada na organização dos antigos exércitos e no tempo da idade média. Este tipo estabelece a

hierarquia da autoridade com linhas únicas de comando e rigidamente estabelecidas, é inflexível, dificulta a inovação a novas situações externas, é conservadora, autocrática, baseada em decisões centralizadas sem assessoria e especialização dos seus membros.

Quanto à organização funcional, esta caracteriza-se pelo princípio da especialização de funções, as comunicações são feitas de forma directa, é flexível, há descentralização das decisões mas com base na especialização. Por outro lado, este tipo de organização não facilita os órgãos superiores em controlar o funcionamento dos demais órgãos de forma directa, os especialistas impõem o seu ponto de vista na organização.

E, por último, a organização do tipo Linha-*Staff*, consiste na combinação das características da organização linear e funcional para proporcionarem um tipo de organização mais completo e complexo. Portanto, existem órgãos de linha (órgãos de execução) e de assessoria (órgãos de apoio e de consultoria) que mantêm as relações profissionais. Existe unidade de comando única (linha), cada órgão recebe também assessoria e serviços especializados de diversos órgãos de *staff*, mantém o princípio da hierarquia, autoridade de staff é uma autoridade do gabinete enquanto a autoridade linear é do campo. O outro elemento de destaque neste tipo de organização é a garantia da assessoria especializada e inovadora, coordenação dos órgãos linear e de *staff* (p. 196).

Paralelamente aos tipos de organização, no sentido de garantir um funcionamento eficiente e eficaz, na abordagem sobre a organização, vários autores referem a necessidade de recorrer aos princípios básicos de funcionamento. Um primeiro princípio está relacionado com a divisão de trabalho, que se caracteriza pela maneira como um processo pode ser decomposto em uma série de pequenas tarefas que o constitui. Este princípio assenta na padronização e simplificação das actividades dos operários e posteriormente de pessoal do nível mais elevado, assim como na maior especialização e detalhamento das tarefas incluindo o melhor aproveitamento de trabalho especializado por meio de departamentalização.

A aplicação deste princípio tem, como uma das vantagens, o aumento da produtividade e melhor rendimento do pessoal, maior eficiência da organização e redução dos custos de produção com maior destaque de mão- de – obra assim como de materiais. De realçar

que a existência dos níveis organizacionais (institucional, intermédio e operacional) que compõem o aparato administrativo que caracteriza as organizações actuais deveu-se ao princípio da divisão de trabalho aliado à estruturação do poder e dominação.

O segundo princípio da organização está relacionado com a especialização onde cada órgão ou cargo passou a ter funções e tarefas específicas e especializadas; enquanto o terceiro, o da hierarquia, resultante da divisão do trabalho, da existência de várias funções impostas pela especialização, consiste no desdobramento de função do comando que tem a missão de dirigir todas as actividades que garantem o cumprimento íntegro das tarefas.

3.2. IMAGENS E MODELOS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA

É no século XIX que educação foi reconhecida como legítima função do Estado, transferindo-se do foro doméstico e religioso para participar da criação de uma nova ordem política, de uma nova ordem económica e uma nova ordem social (Barros, 2011, p. 23), ela emergiu como uma organização, como um espaço público e ao mesmo tempo passou a ser objecto de estudo e de análise em diversos segmentos da ciência. Isso é evidente na medida em que vários autores procuram analisar e interpretar os sentidos, as dinâmicas e processos que envolvem a escola sob diversas perspectivas.

No conjunto de estudos que se dedicam à interpretação da imagem da escola e dos modelos organizacionais em que se inscrevem as práticas pedagógicas e administrativas da escola, destaca-se, entre outras, a análise de posições ético-políticas ou referenciais de políticas públicas que Estêvão (2012) faz sobre a acção pública que envolve a educação e do estudo de Lima (2008) sobre a abordagem sociológica da escola como organização educativa.

Partindo da análise de referências de acção pública enquanto conjunto de crenças, de valores e de técnicas que estruturam a cena das políticas públicas ou como conjunto de receitas testadas que se creem permitir responder aos problemas até aqui não resolvidos, Estêvão (2012) refere que há diversas posições ético-políticas que no seu conjunto, simultaneamente, visualizam a imagem da escola e procuram moldar a tal imagem a favor dos seus interesses.

Há uma posição do referencial de políticas públicas educacionais que nos apresenta uma imagem de regulação académica tradicionalista assente “no modelo hierárquico ou burocrático, dependente da autoridade da acção do Estado e das suas prioridades” (*idem*, p. 126). No contexto deste referencial a escola é concebida como um sistema aberto com carácter moral, que se manifesta através da obrigatoriedade dos professores em contribuírem da melhor forma para o desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico das crianças a seu poder. Uma acção conjunta junto dos administradores educacionais que têm a responsabilidade de disponibilizar condições para o trabalho. (Sarmiento, 2000).

Ainda no contexto do referencial tradicionalista, podemos afirmar que, como refere Alves (1995), a escola desempenha várias funções destacando-se: instrução que está expressa na transmissão, produção de conhecimentos e técnicos; a socialização, que está mais ligada na transmissão e construção de normas, valores, crenças políticas e atitudes; estimulação que se dedica na promoção de desenvolvimento integral do educando, de gerações mais jovens.

No que diz respeito às finalidades da escola importa referir que, das várias tarefas que lhe são incumbidas pela sociedade, a principal é a de orientar os alunos para aquisição de conhecimentos científicos a serem aplicados em todos os sectores para o desenvolvimento da sociedade. Por outro lado, por meio da escola os indivíduos facilmente se inserem no ambiente de trabalho.

Ainda no concernente às finalidades da escola outras tarefas que permitem o melhor cumprimento da sua missão, segundo Alves (1995), estão relacionadas ao aspecto cultural, na qual a escola dedica-se a transmissão do património de conhecimentos, técnicas e crenças; à socialização, onde a escola faz a integração de indivíduos na sociedade através de transmissão e construção de normas e valores; à produção, em que a escola proporciona pessoal qualificado para se incorporar nas actividades económicas e sociais que a sociedade exige para sua sobrevivência; à personalização, onde a escola promove o desenvolvimento integral das pessoas; à promoção da igualdade, a escola procura corrigir através das suas técnicas pedagógicas as desigualdades sociais; à custódia, a escola assume em determinados momentos a responsabilidade de guardar os filhos enquanto os pais se encontram nos seus serviços; ao aspecto selectivo, em que a

escola seleciona os indivíduos para legitimar em diferentes oportunidades pessoais e sociais; à facilitação na obtenção de títulos académicos, pois a escola fornece instrumentos de mobilização social ascendente.

Um outro referencial de regulação fundamentalmente modernizadora e gerencial, que passou a moldar a escola na década de 80, a nível normativo, se manifestou já não tanto na obrigação de meios mas na obrigação de resultados e na eficácia, e ao nível sistémico revelou-se na destabilização da forma escolar tradicional pela emergência do local (inclusão do currículo local no nacional), pela mudança crescente do papel e do estatuto do utilizador na regulação dos serviços públicos e pela alteração das tarefas e da profissionalidade docente (Estêvão, 2012).

Para além destes modos regulatórios, Estêvão (2012) sublinha ainda outro referencial de natureza neoliberal que marca uma visibilidade cada vez mais crescente nos sistemas educativos hodiernos. Esse referencial educativo, como refere o autor, “privilegia o funcionamento de um mercado educativo ou, de uma forma mais parcimoniosa, de um ‘quase-mercado educativo’; em que as fórmulas liberalizantes e privatizadoras ganham primazia como solução para a crise e falta de qualidade na educação” (*idem*, p. 127).

Em consequência da influência da regulação neoliberal há aspectos inerentes à escola que entram em prejuízo tal é o caso do projecto crítico e democratizante que ao invés de seguir e projectar os actores enquanto membros de uma escola que representa uma comunidade de projectos organizados contra o insucesso, acaba sendo corrompido pelas lógicas do mercado que se instituiu como detentor e regulador das obrigações sociais.

Outra implicação do referencial neoliberal apontada por Carlos Estêvão está relacionada com a

realização da autonomia escola como um projecto emancipatório, onde o controlo democrático estaria nas mãos dos próprios actores afectados pelas decisões educativas o que evitaria, entre outras coisas, que a competência especializada dos professores se constituísse num diálogo com os pais, ao mesmo tempo que impediria que a participação de outros actores nas decisões da escola pudesse violar outras pautas morais como a justiça social e igualdade (*idem*, p. 127).

Ainda no contexto desta implicação, importa sublinhar que também, visivelmente, a democratização, a descentralização e a autonomia têm sido as palavras-chave para essa

discussão que norteia a difusão de uma caracterização da gestão educacional que transcenda o conceito limitado de direcção da escola que tínhamos. A inversão da consciência autoritária, do conservadorismo e da centralização que leva ao imobilismo dá lugar a essa nova proposta que procura redefinir a gestão educacional como à área de actuação responsável por estabelecer o direccionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar acções conjuntas, associadas e articuladas, visando o objectivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (Luck, 2010, p. 25).

Assim a escola afirma-se como condição necessária para os indivíduos alcançarem os níveis mais elevados de desenvolvimento humano. Como pessoas e cidadãos que actuam numa sociedade exigente centrada na globalização e na valorização do conhecimento, garantindo uma formação competente que estruture uma conduta que expresse criatividade, criticidade e empreendedorismo, contrariando os valores neoliberais que incutem no indivíduo a busca por uma ascensão social centrada no individualismo

Neste âmbito "a escola tem um papel fundamental nesse processo de transformação, que resgata inicialmente as nossas referências colectivas e a convicção de que podemos intervir no processo de construção histórica da sociedade" (Estêvão, *op. cit.*, p. 127).

Já do ponto de vista formal, a escola começa a abandonar as lógicas de natureza burocrática para se constituir como local de trabalho onde estão as estruturas, conjunto de normas profissionais e ocupacionais dos grupos de trabalho que são os professores, pessoal não docente, estudantes, os pais/encarregados de educação. Sem no entanto deixar de lado outros profissionais existentes que também a sua contribuição é relevante no sistema educativo.

Acoplando os diversos referenciais que organizam e regulam a vida social segundo diferentes princípios de justiça, Estêvão (2012) realça que "será legítimo defender que a escola se constitui ela própria num lugar em vários mundos (p. 128), que, com mais clareza, visualizam quer as diferentes imagens da escola nesses mundos, quer os princípios de justiça neles estabelecidos. De forma mais elucidada, o quadro abaixo apresenta a relação entre os diferentes mundos com suas respectivas imagens da escola e os princípios de justiça instituídos.

Quadro 11: Relação entre mundos, imagens organizacionais da escola e justiça

Mundos	Imagens da escola	Racionalidades/Justiça
Doméstico	Comunidade educativa	Privada e de proximidade
Industrial	Empresa educativa	Da eficiência e da eficácia
Cívico	Escola cidadã	Igualitária e solidária
Mercantil	McEscola ⁷	Individualista e concorrencial
Mundial	Escola polifónica	Mundial e conexionalista

Fonte: Estêvão (2012, p. 131).

Corroborando o posicionamento teórico defendido por Estêvão (2012), o da existência de uma escola com vários mundos, podemos concordar de que “estamos, portanto, perante um entendimento da escola transformada num universo de justificação múltipla” em que ela reforça-se como uma organização composta que justifica, a partir das lógicas de acção, várias definições da sua realidade organizacional” (*idem* pp. 130-131) visando a sua compreensão.

Reforçando o que Estêvão (2012) tem vindo a afirmar, os diferentes referenciais reguladores que organizam a vida social e perspetivam a existência de diversos mundos na escola, Costa (1996) refere também da existência de metáforas sobre o entendimento da organização, na medida em que as metáforas, para além da sua função de embelezar o discurso, elas têm implicações relevantes no nosso modo de pensar e de observar influenciado na forma de compreendermos o nosso mundo.

No contexto deste pressuposto, a definição de organização assume conotações diferenciadas e por consequente também haverá diferentes modos de visualização e interpretação da escola. Enquanto Estêvão (2012) realça, na sua análise sobre diferenciais de acção pública, cinco imagens da escola, para Costa (1996) são seis as imagens interpretativas da organização escola nomeadamente: escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia e escola como cultura.

⁷ Extrapolando o pensamento de Estêvão (2012), entendemos a McEscola como uma tendência característica da doutrina Neoliberal que enfatiza a redução significativa da acção do Estado sobre a educação e outros sectores da vida pública, enfatizando a competitividade e o individualismo e, em consequência disso, o mercado passa ser o protagonista, o detentor e o determinante da vida pública, fazendo que seja a educação a subordinar-se aos interesses e a lógicas do mercado e não o mercado mover-se em função dos objectivos da educação.

Na tentativa de efectuarmos uma fusão das perspectivas apresentadas por estes autores, podemos afirmar que é visível, no horizonte teórico, uma convergência de sentidos dados por ambos a imagens da escola. Neste contexto, por exemplo, podemos aludir que a imagem que interpreta a escola como empresa concebida por Costa (1996) não se distancia tanto da imagem empresa educativa do mundo industrial regido pelas racionalidades da eficiência e da eficácia defendida por Estêvão (2012). O mesmo sucede quando estamos perante a escola como arena política (Costa, 1996) em que Estêvão (2012) prefere designar escola polifónica que habita o mundo mundial sob racionalidades mundial e conexionista. Essa relação conceptual ainda se manifesta com as imagens escola como democracia e cidadã; escola como cultura a escola como comunidade educativa apresentadas respectivamente por ambos os teóricos.

Não obstante, o facto de haver alguma convergência, em termos de entendimentos ou significados dados à escola por autores que, ao longo desta abordagem, temos vindo a fazer referência, a teorização e discussão que, afincadamente, Estêvão (2012) levanta não termina somente na identificação e interpretação dos diferentes mundos que, enquanto diversidade de perspectivas, são absorvidos pela escola. O autor vai além e, aprofundando a temática, encontra outros elementos que, pela sua importância merecem termos em conta nesta incursão.

Ora, o que importa aqui salientar é o facto de, tal como acontece com os diferentes referenciais da acção pública, a existência de uma diversidade de mundos não proporciona apenas a existência de, também, de diferentes racionalidades ou justiças na escola, há outras consequências advindas deste facto.

Assim, por conta da concepção da escola como espaço empregado de vários mundos e racionalidades, uma primeira implicação disso relaciona-se com a necessidade da autonomia da escola que deve justificar-se na perspectiva ou na tendência das vontades dos mundos nela existentes, ora, como realça o autor, a autonomia educacional pode reivindicar-se apelando nomeadamente

“à lógica do mundo industrial, em nome do rendimento e da racionalização da gestão; ao mundo cívico, para salientar a promoção da igualdade pela diversificação e as vertentes democrático-participativas e emancipatórias contra a lógica burocrática; ao mundo mercantil, em nome concorrência, da competitividade e da satisfação dos clientes; ao mundo democrático, invocando-se a maior proximidade relacional dos actores escolares; ao mundo

mundial, pela imposição da relevância local que a globalização ou a transnacionalização da educação exige” (Estêvão, 2012, p. 136).

Outro elemento referido pelo autor como sendo reivindicador da autonomia a seu favor é o Estado enquanto um dos actores provedores ou fiscalizadores educacionais. Nesse sentido a “autonomia pode ser justificada pelo esforço da lógica sistémica para cumprimento mais pacífico das lógicas administrativas e burocratizantes do estado, ou das lógicas economicistas do mercado abençoado pelo Estado” (*idem*, p. 136).

Neste contexto, atendendo ao significado e às potencialidades que cada mundo (incluindo o Estado) tem de reivindicar a autonomia educacional a seu favor e, por conseguinte, a monopolização da imagem da escola segundo as suas racionalidades ou justiças, nos colocaríamos diante uma dúvida de quem seria o provável vencedor nesta disputa ou qual seria o sentido com o qual a escola deveria se identificar.

A discussão em torno da imagem da escola, até certo ponto, permite visualizar o conflito existente na escola enquanto palco onde coexiste uma diversidade de mundos e justiças. Esse conflito consiste essencialmente na detenção da hegemonia e representatividade da imagem da escola segundo os interesses ou valores dos diversos actores representados pelos diversos mundos existentes na escola.

Paralelamente a esta discussão está a questão dos modelos organizacionais aplicáveis no estudo da escola como organização aberta a uma diversidade de actores. A este respeito, Lima (2008) faz entender que apesar de a escola ser um espaço representado por várias imagens e vários mundos, tendo em consideração as variáveis “clareza e consenso partilhado *versus* falta de clareza e/ou desacordo ou conflito, [e], transparência/clareza *versus* ambiguidade/falta de clareza” (p. 16), no universo teórico existe uma diversidade de modelos, porém quatro têm sido de referência no estudo da escola como organização nomeadamente o modelo racional, o modelo político, o modelo sistema social e o modelo anárquico. O quadro abaixo apresenta, de forma sintética, a consistência e as características intrínsecas de cada modelo.

Quadro 12: Tipologia de modelos organizacionais

Modelos	Tecnologia e processo organizacionais	Objectivos e preferências organizacionais
Racional	Certos e transparentes	Claros e partilhados (consensos)
Sistema social	Incertos e ambíguos	Claros e partilhados (consenso)
Político	Certos e transparentes	Não claros e não partilhados
Anárquico	Incertos e ambíguos	Não claros e não partilhados

Fonte: Modelos organizacionais de Per-Erik Elltron, Lima (2008).

O quadro 10 procura visualizar as características intrínsecas dos principais modelos envolvidos no estudo da escola como organização educativa sublinhando que o modelo político “realça a diversidade de interesses e de ideologias, inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito e um tipo de racionalidade – racionalidade política” (Lima, 2008, p. 17).

O modelo de sistema social constitui a abordagem sistémica que encara os processos organizacionais mais como fenómenos espontâneos, acentuando o seu carácter adaptativo e muito menos a intencionalidade da acção organizacional. Valoriza especialmente o estudo da organização informal, dos processos de integração, de interdependência e de colaboração, admitindo a existência de consenso entre os objectivos dados pelos actores do sistema social (*idem*, p.18).

Por sua vez o modelo racional acentua o consenso e a clareza dos objectivos organizacionais. Como realça Lima (2008) neste modelo, os objectivos não constituem matéria relevante para a discussão uma vez que se pressupõe a existência de processos e tecnologias claros e transparentes. Os procedimentos, a burocratização e a racionalização que caracterizam este modelo permitem considerar as organizações educativas como sistema instrumental centrado na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais.

Por último, o anárquico é um modelo “em que os objectivos são considerados pouco claros e em conflito, e as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas, isto é, pela imagem contraditória à do modelo racional ou burocrática” (*idem*, p. 30). Na perspectiva do autor que temos vindo a citar, este modelo tem subjacente a ideia de que qualquer organização, e especialmente as organizações educativas, pode ser entendida como uma anarquia organizada cujas especificidades revelam ambiguidades caracterizadas por (1) objectivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática; (2) processos e

tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização e (3) participação fluida, do tipo *part-time* (*idem*, p. 30).

Apresentadas as características intrínsecas das tipologias dos diferentes modelos organizacionais propostas por Lima (2008) e a abordagem teórica de imagens da escola, de Estêvão (2012), consideramos ser oportuno arriscar na tentativa de construir uma proposta de análise das relações entre as imagens da escola e os modelos organizacionais que as visualiza. Assim, apresentamos, no quadro abaixo, nossa aferição resultante do entendimento da abordagem de ambos os autores.

Quadro 13: A imagem da escola nos diferentes modelos organizacionais

Imagem da escola	Modelo organizacional
Escola como comunidade educativa	Sistema social
Escola como empresa educativa	Racional
Escola cidadã	Político
Escola polifónica	
Mc Escola	Anárquico

Fonte: adaptação do autor, a partir de Lima (2008) e Estêvão (2012).

Através do quadro 11, analogicamente, pelas suas características intrínsecas, entendemos que as diferentes imagens da escola são vivíveis nos diferentes modelos organizacionais. Desta forma, a escola tomada como comunidade educativa se identificaria como sistema social, numa perspectiva de abordagem sistémica em que a escola, enquanto sistema, estaria contida num macros sistema e seria constituída por vários intervenientes nomeadamente alunos, professores, pais e encarregados.

No modelo racional, em que a escola toma a imagem de empresa educativa, estaria em causa a questão da formação para a aquisição de qualificações e habilidades na lógica economicista. A perspectiva do modelo político, visualizado pela escola cidadã e polifónica, estaria virado à inclusão no sentido da política da Educação Para Todos com vista à garantia da justiça social e respeito pela diversidade na educação. Por último, o anárquico correspondente à Imagem da McEscola, diria respeito à tendências de *standardização* da educação segundo as perspectivas de alguns organismos influentes e modeladores de pensamentos e de práticas educacionais, mas sem um consenso alargado a todos os intervenientes no processo educativo.

Face ao exposto, na nossa análise empírica procuramos entender o conjunto de situações que caracterizam os dissensos e consensos sobre o sistema de motivação na administração educacional moçambicana tendo como base a escola, enquanto modelo organizacional político constituído por diferentes grupos de funcionários que partilham diferentes conceitos e imagens da escola.

3.3. A LIDERANÇA NA ESCOLA: SUA NATUREZA E TIPOLOGIA

Há uma variedade considerável de entendimentos sobre a liderança, mas também há traços comuns abordados pelos autores que constituem o consenso geral sobre esta temática. Por exemplo Robbins (2009) considera a liderança “como a capacidade de influenciar um grupo para alcançar metas. A origem dessa influência pode ser formal, como a que é conferida por um alto grau na organização” (p. 258). Essa forma de conceber a liderança é perspectivada pela teoria clássica visto que, de acordo com Chiavenato (2003), na teoria clássica o protagonismo da liderança, “enfatizava a autoridade – considerando apenas a chefia nos níveis hierárquicos superiores sobre os níveis inferiores nos aspectos relacionados as actividades do cargo” (p. 121). Então, com a experiência de Hawthorne (1920), muitos aspectos implícitos sobre a administração foram descobertos, um deles foi a constatação da “existência de líderes informais que encarnavam as normas e expectativas do grupo e mantinham o controlo sobre o comportamento do grupo, ajudando os operários a actuarem como um grupo social coeso e integrado” (*idem*, p. 121).

Essa constatação constituiu o contexto decisivo que possibilitou aos teóricos a repensar o conceito e o espaço da liderança na abordagem da administração. Assim, como salientam Ferreira, *et al* (2011), a liderança tem sido “entendida como característica de personalidade, como forma de induzir obediência, como exercício de influência, como comportamentos específicos, como meio de persuasão, como relação de poder, como meio de alcançar objectivos, ou como uma combinação de diversificados elementos” (p. 430). Assim, como forma de corroborar o pensamento dos autores anteriores e atendendo à essa compreensão hodierna sobre a liderança, Robbins (2009) realça que

nem todos os líderes são administradores e nem todos os executivos são líderes. O facto de a organização conferir aos seus executivos alguns direitos formais não lhes assegura a liderança eficaz. A liderança não sancionada (aquela capacidade de influenciar os outros que emerge fora da estrutura formal da organização) geralmente é tão importante quanto a influência formal ou até mais (*op. cit.*, p. 258).

Como pudemos constatar, na discussão sobre o termo liderança, pode-se dizer que entre os autores há um consenso alargado sobre o significado da liderança, um dos requisitos apontados e que constitui elemento comum nas definições da liderança, é a existência da capacidade de influenciar o grupo na realização das actividades da organização essa influência pode advir da autoridade formal da organização ou pode emergir nas dinâmicas das relações informais dos grupos dentro da organização.

Considerando esse pressuposto, vários autores procuram apresentar uma tipologia de liderança para explicitar o comportamento dos líderes nas organizações. Assim Rocha (2010) refere que numa classificação geral sobre formas e estilos de liderança, comumente são distinguidos três tipos de liderança designadamente: liderança autocrática, liderança *laissez-faire* e liderança democrática.

O líder autocrático é aquele que “adopta as suas decisões de forma unilateral, limitando ou excluindo a participação dos seus subordinados” (p. 95) comunicando com eles apenas para transmitir ordens por ele tomadas. Se o autocrático decide unilateralmente, o *laissez-faire* “limita a sua acção a comunicar o objectivo final do trabalho a realizar em equipa; resolve as perguntas, quando solicitado e proporciona instrumentos de trabalho” (*idem*). Por seu turno o líder democrático se constitui uma individualidade que “fomenta a participação da sua equipa na adopção de decisões e intervenção em todos os aspectos relacionados com o processo. É ele que decide mas toma em consideração as opiniões do grupo” (*idem*).

Nas abordagens mais recentes sobre a liderança, Rocha (2010) refere que a teoria da contingência, que advoga que não existe “*one best way*” de liderança tem procurado esclarecer que “o estilo de liderança adequado depende da complexidade do ambiente, da natureza das tarefas desenvolvidas, do tamanho da organização e de outras variáveis” (p. 97).

Ainda no contexto das abordagens recentes sobre a liderança, o mesmo autor considera a existência de três correntes que actualmente são tomadas como referência para a explicação dos aspectos que envolvem a liderança nas organizações designadamente a teoria da liderança situacional, o modelo de Blanchard e Hersey (1982) e o modelo de Robert Tannenbaum e W. Schmidt.

A teoria da liderança situacional, concebida por Fiedler (1967), explica o estilo de liderança mais eficaz numa situação determinada salientando que no contexto da (1) relação líder/subordinado o “tipo de reacção que o líder tem com os subordinados facilita ou dificulta a obtenção de resultados” (Rocha, 2010, p. 98). Neste sentido, em termos de obtenção de resultados estabelece-se uma relação proporcional, “quando o executivo é capaz de criar um bom clima de trabalho tem maiores possibilidades de conseguir os objectivos” (*idem*). No que diz respeito (2) ao grau de poder do líder, também refere que a “quantidade de poder ou autoridade do chefe; traduz-se no grau de discricionariedade” ou seja, quanto maior for o nível de autoridade, maior será o grau ou a possibilidade de decisão. E, por último (3) o grau de estruturação da tarefa também é considerado como elemento influente nas decisões na medida em que se aconselha que “o modelo de liderança deve adaptar-se a cada situação já que não é a mesma coisa supervisionar os trabalhadores numa linha de montagem e os médicos de um hospital” (*idem*).

O modelo de liderança proposto por Blanchard e Hersey (1982) aprofunda a teoria da liderança situacional acrescentando uma componente denominada maturidade dos subordinados e concebida como a “capacidade e disposição das pessoas para assumir a responsabilidade, para dirigirem o seu próprio comportamento” (Rocha, 2010 p. 98). A maturidade dos subordinados, na óptica deste autor, assume duas dimensões: maturidade técnica, relacionada com o nível de conhecimento e experiências e, maturidade psicológica que tem a ver com confiança em tomar decisões. Assim, “o comportamento do líder depende, entre outras variáveis, do grau de maturidade dos seus subordinados” (p. 99).

Outro modelo de liderança, concebido por Robert Tannenbaum e W. Schmidt, adopta como variáveis fundamentais na tomada de decisões a participação dos subordinados e o uso da autoridade. De acordo com Rocha (2010) o modelo de liderança de Robert Tannenbaum e W. Schmidt funciona com base numa escala que permite descrever o estilo de liderança em função das variáveis “participação dos subordinados e uso da autoridade”. De forma implícita a tal escala representa um *continuum* que vai do estilo autocrático até ao *laissez-faire* compreendendo as seguintes situações (1) o chefe toma as decisões e limita-se a comunica-las; (2) o chefe tenta persuadir os seus trabalhadores das decisões já tomadas; (3) o chefe pergunta opiniões, as quais podem ser tidas em

conta no processo de decisão; (4) o chefe expõe o problema e pede sugestões em ordem a decisão; (5) o chefe estabelece os parâmetros e pede ao grupo que tome decisões e; (6) o chefe limita-se a expor os objectivos e o grupo decide.

Neste contexto atendendo, por um lado, aos significados dos pressupostos teóricos das diversas teorias sobre estilos de liderança e, por outro, tendo em conta os contornos relacionados com a situação prática do processo decisório, os autores convergem no consenso de que não pode haver uma tipologia de liderança que possa orientar o processo de decisão nas organizações, devendo este depender de uma multiplicidade de factores e circunstâncias em que ela é levada a cabo.

3.4. O PROCESSO DECISÓRIO NA ESCOLA

Outro aspecto relevante na abordagem sobre as organizações, para além da liderança, tem a ver com os mecanismos de tomada das decisões que possam influenciar a mudança de comportamento dos trabalhadores nas organizações. Portanto, parte-se de princípio de que no processo laboral são registados constrangimentos e sucessos que exigem o envolvimento dos gestores na busca de uma solução adequada que possa satisfazer a instituição incluindo aos trabalhadores da mesma, assim como para manutenção dos respectivos progressos.

Neste contexto, a tomada de decisões nas organizações, segundo Lachtermacher (2009), compreende “processo de identificação de uma oportunidade ou problema quando o estado actual de uma situação é diferente do desejado e a selecção de uma lista de acção para resolve-lo” (p. 61). Por isso, nesse processo há vários factores a considerar nomeadamente o tempo disponível, a importância da decisão, o ambiente que envolve o local e os aspectos culturais da região, a certeza ou incerteza e riscos, os agentes decisores e o conflito de interesses.

No que se refere à matéria de tomada de decisão nas organizações, sobretudo quando se trata de decisões relacionadas com o processo disciplinar, conforme as recomendações legais da função pública, o EGFAE (2009) refere que, o funcionário ou agente do Estado que não cumpre ou que falte aos seus deveres, abuse das suas funções ou de qualquer forma prejudique a Administração Pública está sujeito à procedimento disciplinar ou a aplicação de sanções disciplinares, sem prejuízo de procedimento

criminal ou civil (art. 78). Ainda no que diz respeito a aplicação do processo disciplinar em vigor, o mesmo Estatuto (2009), realça que a principal finalidade da sanção, é, além da repressão e contenção da infracção disciplinar, a educação de funcionário ou agente do Estado para uma adesão voluntária à disciplina e para o aumento da responsabilidade no desempenho da sua função (art. 78).

Para além desses aspectos há toda necessidade dos decisores, guiarem-se por instrumentos legais que lhes conferem competências por lei tendo em conta a pertinência dos aspectos arrolados no processo decisório, a finalidade da referida decisão e com que tipo de recursos para sua implementação (Lachtermacher, 2009).

Assim a decisão, seguindo os procedimentos anunciados entende-se como um processo que obedece determinadas fases para sua execução que, no entender de Teixeira (2005), podem-se resumir em quatro, sendo nomeadamente “a identificação do problema, o desenvolvimento das alternativas, a escolha da melhor alternativa e implementação desta” (p. 73).

O processo decisório envolve os gestores que são dotados de competências de identificar as prováveis causas que sugerem a tomada das medidas que são resultantes dos problemas que foram constatados ao longo do processo laboral. Outro elemento indispensável na tomada das decisões é a existência de recursos que tenham a sua aplicabilidade relativamente a solução no local onde o problema foi constatado exigindo a sua solução. A auscultação de opiniões aos colaboradores também faz com que as decisões tomadas tenham os seus efeitos positivos na organização.

Nesta perspectiva entendemos que a tomada de decisões não é da responsabilidade única do líder ou gerente, os funcionários também têm a sua contribuição no local de trabalho e isto faz com que as decisões sejam cada vez mais credíveis e construtivas. Por isso Hiam (2004) considera a tomada de decisões

como um esforço de equipa no local de trabalho no qual tanto o gerente, quanto a cada um dos funcionários contribuem com a sua perspectiva única, Os líderes não apenas precisam tomar boas decisões, mas também reconhecer quais são as decisões importantes que eles têm de acertar (p. 198).

Adaptando as considerações teóricas sobre a liderança e sobre o processo decisório ao contexto das escolas secundárias gerais observamos que, internamente, a liderança e o

processo decisório nestas instituições de ensino está fundamentalmente ao cargo de quatro individualidades nomeadamente o director da escola, o director adjunto pedagógico da escola (do curso diurno e nocturno), o director adjunto administrativo da escola e o chefe da secretaria da escola.

Pelas suas competências legais, o director da escola constitui o gestor máximo da instituição cabendo a ele um conjunto de funções, entre as quais podemos, nomeadamente, referir a execução de decisões e orientações das estruturas superiores (externas à escola) designadamente a direcção da educação (da cidade e da província), o conselho da escola e dos órgãos locais do poder do Estado onde se situa a escola; assegurar a direcção científica, técnica, pedagógica, em particular no cumprimento dos planos de estudo e programas de ensino providenciados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e realizar os actos administrativos que lhe forem atribuídos por lei e os que, por delegação de poderes lhe forem definidos; dirigir, em coordenação com o conselho de escola, o processo de elaboração, execução e controlo dos planos de trabalho e aplicar e fazer aplicar as normas e princípios metodológicos da gestão dos recursos humanos e da política de quadros.

3.5. O CLIMA ORGANIZACIONAL NA ESCOLA

De um modo geral, as questões ligadas com a liderança (processo decisório, sistemas de motivação, relações no local de trabalho, etc) visualizam as características das relações e do ambiente que se vive em qualquer organização, isto é, o conceito de clima organizacional “representa o quadro mais amplo da influência ambiental sobre a motivação. Dentro da organização é entendido como a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que é percebida ou experimentada pelos participantes da organização e que influencia o seu comportamento” (Chiavenato, 2003 p. 539).

Neste sentido podemos aludir que o clima organizacional, por um lado, tem a ver com as relações de trabalho entre a direcção e os trabalhadores e envolve todos os factores que determinam a tal relação para a obtenção dos melhores resultados dentro da organização.

Por outro lado, e de acordo com o autor atrás citado, o clima organizacional apresenta certas propriedades que podem provocar motivação para determinados comportamentos e é caracterizado por estrutura organizacional, que pode impor limites ou liberdade de

acção para as pessoas, por meio de ordem, restrições e limitações impostas na situação de trabalho, como regras, regulamentos, procedimentos, autoridade, especialização etc., responsabilidade, que pode incentivar o comportamento das pessoas por meio de dependência do superior, negação da iniciativa pessoal, restrição quanto a decisões pessoais etc.; riscos, que representam força impulsionadora no sentido de assumir desafios novos e diferentes; recompensas em termos de incentivos pelo alcance de resultados, deixando o método de trabalho a critério de cada pessoa; calor e apoio, a organização pode manter um clima frio e negativo de trabalho como pode criar calor humano, boa camaradagem e apoio à iniciativa pessoal e do grupo; conflito, a organização pode estabelecer regras e procedimentos para evitar choques de opiniões diferentes como pode incentivar diferentes pontos de vista e administrar os conflitos decorrentes por meio da confrontação.

Ainda na abordagem sobre o clima organizacional vários autores apresentam diferentes pontos de vista mas todos acreditam na necessidade de incentivação dos membros da organização para o melhor equilíbrio entre estes com os seus superiores hierárquicos. Por outro lado, o clima organizacional pode ser compreendido através da manifestação dos funcionários e a forma como a liderança aplica os procedimentos da gestão organizacional, o tratamento dado aos funcionários especificamente na incentivação dos mesmos, atitude destes durante o trabalho dentro da organização.

Nessa perspectiva, Rocha (2010) considera o clima organizacional como o grau de motivação dos membros da organização medido através das várias dimensões de forma a fazer o elo de ligação entre o comportamento dos funcionários e a motivação individual e as teorias organizacionais. Desta forma, o clima organizacional reporta-se à percepção dos efeitos dos sistemas formais, estilos de liderança e outros factores como atitudes, crenças e motivação das pessoas em serviço numa dada organização. Neste contexto, o mesmo autor refere que a análise do clima organizacional comporta a verificação de algumas dimensões, nomeadamente: Estrutura da organização, responsabilidade individual, calor e suporte, recompensa e punição, sistema de resolução de conflitos, *standards* de desempenho, identidade organizacional e Lealdade do grupo. Seguidamente apresentamos a descrição das características de cada uma destas dimensões para melhor compreensão do seu funcionamento nas organizações.

Estrutura da organização, que comporta a um conjunto de regras, regulamentos e normas administrativas que funcionam como restrições a afirmação individual; responsabilidade individual, concebida como a maneira em que cada membro da organização se comporta perante os seus superiores hierárquicos e com os seus colegas e o seu comprometimento com as metas da organização; calor e suporte, a maneira como a organização trata os seus funcionários e como também esses se comportam na mesma organização; recompensa e punição, aprovação e desaprovação, tem a ver com a maneira como são distribuídos e aplicados os incentivos, as punições de acordo com os princípios da justiça; sistema de resolução de conflitos, este é um dos indicadores de medição do clima organizacional como propriedade do ambiente que se vive na mesma organização; *standards* de desempenho, trata-se do grau de importância dada aos objectivos e medidas de desempenho; identidade organizacional e Lealdade do grupo, trata-se do sentimento de pertença que os funcionários têm a uma organização e risco, que são as atitudes tomadas a cerca das decisões em situação de incerteza.

Ainda no capítulo do clima organizacional, o mesmo autor refere da relação entre cultura organizacional e mudança dentro da mesma organização. Portanto, segundo Rocha (2010), toda mudança operada nos processos, sistemas, estruturas ou recursos humanos da organização contrariando cultura da mesma está condenada ao fracasso já que a mesma cultura influencia: como os membros se relacionam entre se, que tipo de objectivos são prosseguidos e como, o grau de direcção e abertura da comunicação existente incluindo o estilo de liderança, o processo de tomada de decisões e a forma como são tratados os recursos humanos da organização (p. 121).

PARTE II: ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Enquanto a primeira parte é dedicada fundamentalmente aos aspectos teóricos sobre a temática da motivação, a segunda parte, constituída por dois capítulos (nomeadamente o de desenho metodológico e o de análise e interpretação dos dados), procura apresentar o panorama metodológico do trabalho que envolve a descrição dos participantes, dos instrumentos utilizados, bem como dos procedimentos de recolha e análise de dados. Também nesta secção serão apresentados os principais resultados obtidos, no contexto da administração educacional moçambicana, tendo sempre como referência as escolas secundárias do ensino secundário geral, particularmente as da Cidade de Nampula.

CAPÍTULO IV: DESENHO METODOLÓGICO

O presente capítulo, cujos objectivos são essencialmente de natureza metodológica, procura esclarecer, de forma sucinta, as estratégias metodológicas eleitas para a realização da pesquisa nomeadamente o inquérito por entrevista, inquérito por questionário explicando as razões que levaram o autor a decidir pelo uso dessas técnicas de pesquisa. Para além desse propósito, neste capítulo também se explicita o tipo ou paradigma em que se insere esta pesquisa, bem como os critérios da escolha dos participantes e respetiva caracterização e a apresentação dos dados e análise dos resultados.

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O sistema educativo moçambicano no período colonial constituía um instrumento que assegurava a hegemonia política e a direcção cultural da classe colonial dominante sobre as sociedades chamadas tradicionais ou primitivas (Mazula, 1995). Entretanto, pelas suas características, pode-se afirmar que o sistema de motivação dos funcionários, sobretudo os nativos, caracterizava-se por uma ideologia religiosa e política que tinha como objectivo criar uma classe de assimilados e a produção da mão-de-obra.

No período pós independência o sistema educativo, seguindo as orientações da FRELIMO, abandona a política e a ideologia colonial da assimilação e passa, em termos políticos, a fundamentar-se nos pressupostos do marxismo-leninismo caracterizados

pelo contexto socialista em que o colectivismo e a noção do bem comum constituíam, por si, um elemento importante no processo da motivação dos funcionários públicos, quer das instituições de ensino, quer de outras instituições (Gómez, 1999).

Porém, o contexto socialista que o país vinha vivendo desde 1975 apesar de, a nível da esfera política, ser considerada a alternativa mais correcta para um país pobre e recém-independente, por um lado, não se ajustava à matriz cultural do povo moçambicano e, por outro, constituía uma ameaça tanto para a soberania nacional como para a democracia, uma vez que para o ocidente, constituía, ao mesmo tempo uma extensão do socialismo na África austral e uma oposição aos ideais capitalistas e neoliberais que se viviam na Europa (Francisco, 2010).

Neste contexto, a década de 1990 constitui um dos importantes marcos de toda a história de Moçambique, visto que é a partir desta altura que o país se reveste com outra roupagem. Entre outros acontecimentos importantes, destaca-se a introdução do PRES (Programa de Reabilitação Económica e Social), cuja preocupação maior foi de atacar a componente social, que se encontrava bastante enfraquecida (INE, 2011). Na mesma década destaca-se, como um dos acontecimentos de maior relevo, a mudança da Constituição da República que redefine o País como um estado de Direito multipartidário e democrático e a actualização da Lei do Sistema Nacional de Educação.

Desde então as mudanças que se operaram mexeram as esferas da vida social, política, económica e cultural do povo. As instituições e órgão da função pública tinham que redefinir as modalidades e os dispositivos legais para a motivação dos funcionários tendo em consideração um novo contexto social. Assim, a função pública, tendo em vista a adequação do sistema de motivação e do funcionamento do Aparelho de Estado à realidade económica e social decorrente das alterações político-administrativas que o país vem atravessando, actualiza o Estatuto Geral dos Funcionários do Estado (Dec. nº 47/95).

4.2. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa Escola Secundária do Ensino Geral situada na Cidade de Nampula. Esta cidade é a terceira maior do país depois das Cidades de Maputo e Beira, ocupa uma área de 404 km². A história desta cidade indica que ela foi uma das

importantes áreas que durante o período colonial ganhou hegemonia no cenário socioeconómico da região norte. Antes do século XV a actual Cidade de Nampula já era um importante catalisador do desenvolvimento da região devido à “sua localização geoestratégica num importante cruzamento de estradas que ligam às províncias do Norte do país, [e], a expansão comercial árabe, consolidada pela fixação portuguesa na Ilha de Moçambique” (INE, 2011, p. 5).

Ainda de acordo com o INE (2007) a Cidade de Nampula tem 471,717 habitantes sendo 231,284 mulheres e 240,433 homens. Esta cidade foi elevada a tal categoria a 22 de Agosto 1956, actualmente esta cidade é composta por 6 postos administrativos⁸ formados por 18 bairros urbanos, e administrativamente tem o estatuto de Município.

Neste contexto, a pesquisa foi realizada numa das escolas secundárias da Cidade de Nampula. Pelas características da área em que se localiza, pode-se afirmar que a Escola situa-se num meio urbano, visto que a população que habita naquela área dispõe de infra-estruturas básicas nomeadamente hospitais, escolas, electricidade, água canalizada entre outras.

Em termos de estrutura, a escola tem quatro pavilhões e cada pavilhão com quatro salas cada totalizando dezasseis salas de aulas. As salas dispõem de espaço razoável chegando a atingir uma área de 410 m². Tem um Bloco Administrativo com 336 m², nesse bloco estão os gabinetes de trabalho do Director da Escola, Director - Adjunto Pedagógico do Curso Diurno, Director - adjunto Pedagógico do Curso Nocturno e Director-adjunto Administrativo. Para além desses gabinetes também está um Gabinete do Chefe da Secretaria, uma copa, um compartimento para arquivo de todo material do bloco administrativo, está a secretária geral local de atendimento ao público. Para além dos espaços de trabalho, a escola dispõe de sanitários, dois blocos com 234.15 m² onde se encontram casas de banho. O primeiro bloco com quatro casas de banho, duas para os professores e outras para as professoras. Também, no segundo bloco duas são para os alunos e as restantes duas são para as alunas.

⁸ Os Postos Administrativos urbanos que compõem a Cidade de Nampula são Muatala, constituído pelos bairros de Muatala e Mutauanha; Muhala, que compreende os bairros de Muahivire, Muhala-Sede e Namutequeliua; Namicopo formado pelos bairros de Mutava-Rex e Namicopo-Sede; Napipine que compõe os bairros de Carrupeia e Napipine; Natikire que abrange os bairros de Marrere, Murrapaniua e Natikiri; e Posto Urbano Central formado pelos bairros de 1º de Maio, 25 de Setembro, Bombeiros, Liberdade, Limoeiros e bairro Militar (INE, 2011, p. 4).

A escola tem ainda um bloco onde se localiza a sala de informática com 25 computadores, uma biblioteca contendo diversos livros de vários autores reservados a consulta dos alunos e outros interessados, no mesmo bloco está um compartimento (papeleria) um espaço alugado a um singular onde é vendido o material didáctico básico para os alunos como, papel, esferográficas, lápis, régua, compassos, cadernos, borracha alguns livros etc.

Ainda no conjunto das infraestruturas ou edifícios que compõem esta escola, encontramos um bloco onde estão localizadas as salas dos professores, sendo uma sala específica para os professores que leccionam as disciplinas das Ciências Sociais, uma sala para os professores que leccionam as disciplinas das Ciências Exactas e a outra sala para os professores que ensinam as Línguas.

Para jogos e educação física, a escola tem um campo de jogos coberto e ocupando uma área de 1.125 m² com balneários masculino e feminino que ocupam ambos uma área de 278.75 m². Em termos de equipamentos de ensino-aprendizagem, há um bloco para laboratórios ocupando uma área de 362.32 m² onde estão o laboratório das disciplinas de Física, Biologia e Química.

Para além das salas de aulas e gabinetes dos dirigentes, a escola tem uma residência do tipo três com uma área de 156.28 m² para o Director da escola, tem também um depósito de água enterrado com capacidade para 230 m³ e um outro depósito elevado com capacidade para 17,5 m³.

No que diz respeito aos efectivos escolares, a escola matriculou, para o ano lectivo 2013, na 11ª Classe do curso diurno 583 alunos, sendo 308 do sexo masculino e 275 do sexo feminino, na 12ª Classe do mesmo turno foram matriculados 324 alunos, dos quais 182 são do sexo masculino e 142 do sexo feminino. Para o curso nocturno foram matriculados 388 alunos, na 11ª classe, sendo 248 do sexo masculino e 140 do sexo feminino e na 12ª foram matriculados 265 estudantes sendo 165 do sexo masculino e 100 do sexo feminino.

4.3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Os procedimentos e as metodologias a usar numa pesquisa variam de acordo com o enfoque, os interesses do autor, as condições, os campos, as situações, os objectivos da

pesquisa entre outros aspectos (Marconi & Lakatos, 2011). Por essa razão não é possível encontrar um modelo metodológico padronizado e global para pesquisas em ciências sociais e especificamente nas ciências da educação. Para esta pesquisa orientamo-nos pela metodologia mista qualitativa e quantitativa porque por um lado, fazemos a análise crítica dos dados ou informações que obtivemos a partir de sujeitos envolvidos e daí deduzimos o significado e o enquadramento contextual sobre os sistemas de motivação na administração educacional moçambicana e, por outro lado, usamos ferramenta de natureza estatística através do programa informático SPSS para análise de dados.

4.3. 1. Questões e Objectivos da Investigação

Tal como referimos anteriormente, a necessidade de confrontar os elementos que caracterizam o contexto real dos sistemas da motivação na administração educacional em Moçambique com o quadro teórico e com a aplicação contextualizada dos instrumentos legais na realidade de cada instituição, constituiu simultaneamente um desafio e uma oportunidade de levar a cabo uma pesquisa de natureza mista cujos pontos de partida podem ser sintetizados em três indagações, as quais, de modo geral, constituem os eixos que orientam toda a investigação.

Em primeiro lugar pretendemos situar a importância da motivação dos funcionários na organização e a relação que tal estabelece com a produtividade ou desempenho dos funcionários, tal como consta na parte introdutória do trabalho, colocamos a seguinte questão: *(1) até que ponto os sistemas de motivação constituem factores catalisadores do desempenho profissional dos funcionários da administração educacional, especificamente numa Escola Secundária do Ensino Geral?*

Uma segunda questão está virada para a captação e ponderação do entendimento que os próprios funcionários constroem em torno dos sistemas de motivação especificamente no seu local de trabalho, e que formulámos nos seguintes termos: *(2) que percepções os funcionários têm sobre o sistema de motivação aplicados pela liderança no seu sector de actividades?*

Finalmente, uma terceira questão de partida que nos conduz para análise dos factores e contextos que possibilitam ou, pelo contrário, inibem o funcionamento normal dos

sistemas de motivação estabelecendo relação entre duas componentes, designadamente a liderança e o clima organizacional, que directas ou indirectamente influenciam positiva ou negativamente o funcionamento dos sistemas de motivação dos funcionários públicos. Para tal procuramos saber, na óptica dos funcionários, (3) *as características da liderança e do clima organizacional estão articuladas no sentido de revelar justiça e transparência no processo de atribuição de recompensas aos funcionários segundo o mérito profissional?*

Estas questões conduziram – nos ao alcance dos objectivos da investigação que visavam essencialmente atingir duas finalidades nomeadamente: O primeiro objectivo tem a intenção de analisar as percepções dos funcionários sobre sistemas ou dispositivos de motivação usados pelo Sistema Educativo Moçambicano para melhoria do desempenho profissional dos seus funcionários tendo como referência uma Escola Secundária do Ensino Geral da Cidade de Nampula.

Se o primeiro objectivo visa a compreensão construída pelos funcionários a respeito dos sistemas de motivação na administração educacional, o segundo passa por perceber a relação entre a liderança e o próprio ambiente em que tem lugar a actividade laboral procurando compreender a relação entre as características da liderança e o conjunto de elementos que constituem o sistema de incentivos especificadamente, as práticas pedagógicas e profissionais, a promoção do reconhecimento profissional, os mecanismos de justiça, e o clima organizacional no quotidiano laboral dos funcionários nas instituições de ensino.

Neste sentido, importa sublinhar que a articulação, de forma interdependente, destes dois elementos (objectivos e questões de pesquisa) constitui o núcleo de toda a pesquisa cuja efectivação confere a exaustividade da problemática em estudo.

4.3.2. TIPO DE ESTUDO

A opção pela escolha das técnicas de entrevista e questionário não se deve apenas a vantagens que elas oferecem, um factor decisivo para a sua eleição está relacionado com o tipo ou paradigma em que se enquadra esta pesquisa. Considerando os objectivos definidos, os métodos de análise de dados, esta pesquisa enquadra-se no paradigma

misto com uma abordagem qualitativa e quantitativa entendidas não como abordagens dicotómicas e antagónicas, mas sim um *continuum* epistemológico (Lessard-Hébert, *et al*, 2010, p. 35).

Em pesquisas circunscritas neste paradigma assume-se que "as duas formas de inquérito não são incompatíveis e que, por isso, podem ser usadas sequencialmente ou simultaneamente, em função da natureza das questões de investigação que se pretendem levantar e dos dados que se pretendem obter" (Morais & Neves, 2007, p. 77).

Porém, a característica da metodologia mista não se resume apenas no facto de usar técnicas qualitativas e quantitativas. Como realçam Moraes e Neves (*idem*, p. 79) "uma metodologia mista (...) se expressa não no sentido de integrar as duas formas de inquérito, mas no sentido de utilizar características associadas a cada uma dessas formas." Assim, quanto à orientação metodológica, a abordagem mista

"tem uma base fundamentalmente racionalista (uma característica das abordagens quantitativas) (...) que permite explorar hipóteses na base de uma teoria orientadora (...) também tem usado uma orientação metodológica de carácter naturalista (uma característica das abordagens qualitativas [que] tem permitido a formulação de hipóteses na base dos dados empíricos". (Morais e Neves, *idem*, p. 79).

No que respeita à recolha de dados, a abordagem metodológica mista privilegia procedimentos metodológicos associados às duas formas de inquérito nomeadamente o inquérito por entrevista e por questionário. Porém,

"a par de questionários de tipo fechado (característicos de abordagens qualitativas) tem-se recorrido frequentemente a modos de questionamento mais abertos, como entrevistas e observações (característicos de abordagens qualitativas) [e] ao nível do tratamento dos dados, se tem recorrido a métodos quantitativos (tratamentos estatísticos) e qualitativos (análises interpretativas de conteúdo)" (*idem*).

O facto de a abordagem metodológica mista considerar o qualitativo-quantitativo como um *continuum* e não uma dicotomia é enriquecedor, pois evita a construção de barreiras, recebendo liberdades de movimentos que possam impedir o progresso das questões metodológicas de ordem prática, com as quais os investigadores actualmente se defrontam (Lessard-Hébert, *at al*, *op. cit*, p. 35).

Assim, um dos aspectos que visualiza a maior liberdade da abordagem metodológica mista consiste no facto de permitir o estudo de dados quantitativos e qualitativos abrangendo amostragem por caso único e por caso múltiplo. Neste sentido, o presente

estudo interessa-se em estudar fenómenos de forma singular, isto é, de uma determinada situação num contexto único do processo de atribuição de recompensas numa Escola Secundária, tomando como fundamento as palavras proferidas por cada um dos funcionários no âmbito do inquérito por entrevista e os dados quantitativos obtidos no âmbito do inquérito por questionário.

Ainda no âmbito da abordagem metodológica mista, a pesquisa tendo concentrado o seu objecto de estudo nos sistemas de motivação, enquanto processos legislados e que devem ser cumpridos nas instituições educacionais, no processo da recolha e tratamento dos dados, privilegia o uso de ambas formas de técnicas de pesquisa e tratamento dos dados da abordagem metodológica mista, nomeadamente o uso de inquéritos por entrevista e por questionário como também o recurso a tratamento estatístico e análises interpretativas de conteúdo de entrevistas.

Outro aspecto característico e essencial das pesquisas que abrangem metodologia mista, sobretudo na componente qualitativa, diz respeito à relatividade na interpretação do fenómeno em estudo, nelas o trabalho do investigador centra-se no estudo da variabilidade das relações comportamento/ significado e visa a descoberta de esquemas específicos da identidade social de um dado grupo (*idem*, p. 39). É, respeitando a este princípio que o autor desta pesquisa coloca, como sua maior preocupação, a percepção singular que cada funcionário tem a respeito da aplicação dos sistemas de motivação na instituição, tendo em conta o seu grupo profissional.

Outras características, como referem Bogdan e Biklen (1994) prendem-se com a centralização do processo no pesquisador, ele constitui o principal instrumento, isto é, o pesquisador colecta os dados e trata-os segundo os critérios mais adequados para o seu trabalho. Neste caso o investigador não tomou o protagonismo de quem motiva ou de quem deve ser motivado, apenas a sua função foi de, através da entrevista, buscar os depoimentos dos funcionários em relação ao processo da motivação na instituição.

A segunda característica refere-se à valorização das palavras, isto é, das opiniões e sentimentos transmitidos pelos informantes e não os números, por isso, o inquérito por entrevista permitiu ao pesquisador captar os discursos dos funcionários e analisá-los segundo a realidade laboral em que vivem. A terceira característica da componente qualitativa numa abordagem mista é o interesse pelo processo e não pelos resultados,

neste contexto, esta pesquisa está virada para o processo da atribuição de recompensas segundo o desempenho dos funcionários na Escola Secundária estudada e não nas implicações ou resultados derivados desse processo.

Esta pesquisa, sendo uma investigação de natureza mista mas que privilegia os processos, a análise da singularidade dos fenómenos, a interpretação atribuída pelos sujeitos à realidade organizacional, permitiu ao pesquisador a apreensão sobre a motivação dos funcionários na escola em estudo através da opinião de cada um dos funcionários que responderam aos inquéritos administrados.

E, por fim, não obstante o facto de a pesquisa privilegiar uma abordagem mista, esta está interessada no estudo de um caso único: a percepção dos sistemas de motivação numa determinada unidade educacional. Como realça Yin (2001) a análise da singularidade dos fenómenos, a interpretação atribuída pelos sujeitos à realidade frequentemente feita nos estudos de caso único que partem duma observação dum elemento com a finalidade de medir o seu comportamento no grupo em que se insere. Yin (2001), Refere ainda que a principal tendência em todos os tipos de estudo de caso é de esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões, o motivo pela qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados.

Ainda segundo Yin (2001), o estudo de caso como metodologia de pesquisa, compreende um método que abrange tudo com a lógica de planeamento incorporando abordagens específicas da recolha de dados e análise dos mesmos. Por outro lado, este autor refere que o estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. Porém, outros autores como Ludke e André (1986) dão conta que o estudo de caso apresenta várias características destacando-se:

Enfatizam a interpretação em contexto para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as acções, percepções, comportamentos e interacções das pessoas que devem ser relacionadas a situação específica onde ocorrem ou a problemática determinada a que estão ligadas; busca retratar a realidade de forma completa e profunda procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema; usam uma variedade de fontes de informação sejam elas observações em situações de aulas; os relatos do estudo caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

Segundo Merinho e Osório (2010), os estudos de caso na sua essência herdaram as características da investigação qualitativa que se regem dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um processo ou de um único caso.

Enfim, no conjunto dos autores que analisam o estudo de caso, Guerra (2010) sublinha o facto de este tipo de estudo consistir na “escolha de uma pessoa, situação ou local para uma análise intensiva” (p. 44), razão pela qual o presente estudo analisa uma única situação que ocorre num determinado espaço: sistema de motivação dos funcionários numa escola secundária do ensino geral.

4.3.3. PARTICIPANTES

A presente pesquisa, não envolvendo a totalidade dos funcionários públicos da Cidade de Nampula ou da Escola Secundária Geral em estudo, inclui como participantes funcionários do corpo docente e não docente da Escola.

Atendendo a que o nosso campo da pesquisa é uma escola secundária onde trabalham muitos funcionários (docentes a leccionar de 8^a a 12^a Classes em cursos diurno e nocturno e o pessoal não docente em serviço nesses períodos) ser-nos-ia difícil abranger todos os funcionários, assim, e considerando o foco da nossa temática, estabelecemos como critério de selecção dos nossos inquiridos, ser funcionário do segundo ciclo do ensino geral (11^a e 12^a classe) e particularmente o facto de ter tido ou não recompensa em reconhecimento do desempenho profissional. Porém a aplicação desse critério exceptuou a selecção dos membros da direcção que foram todos envolvidos na pesquisa.

Portanto, dos 97 funcionários que constitui o universo populacional para este estudo, 72 são docentes, destes 4 foram entrevistados e metade dos restantes (34) que corresponde a 50% foram abrangidos pelo inquérito por questionário. No grupo de pessoal administrativo, no total são 15 e destes 4 foram entrevistados e 50% dos restantes foram inquiridos enquanto para os operários são 6 (guardas, motoristas e jardineiros). Destes, 4 foram entrevistados e os restantes foram inquiridos na sua totalidade por ser número relativamente menor. Tal como expusemos previamente, os membros da direcção não

foram abrangidos pelo inquérito por questionário por fazerem parte do pessoal não recompensado entrevistado.

Quadro 14: descrição da amostra

Universo		Inquiridos por Entrevista	Inquiridos por Questionário	Total	Percentagem
Nº de funcionários da instituição	97	16	42	58	59,8

Como temos vindo a referir, os funcionários da instituição a quem foi solicitado a participar na investigação (58 sujeitos), são classificados de acordo a sua categoria profissional na instituição designadamente: pessoal docente, pessoal administrativo, pessoal operário e membros da direcção.

Quadro 15: Participantes da pesquisa em função da categoria profissional e recompensa

Categorias profissionais	Participantes da pesquisa		Total
	Inquiridos por entrevista	Inquiridos por questionário	
Docentes recompensados	2	13	15
Docentes não recompensados	2	21	23
Pessoal administrativo recompensado	2	3	5
Pessoal administrativo não recompensado	2	3	5
Membros da direcção não recompensado	4	0	4
Pessoal operário não recompensado	4	2	6
Total	16	42	58

Em termos das categorias profissionais, dos 4 grupos de funcionários que participaram a pesquisa, os docentes constituem a maioria tendo sido solicitados um total de 38 docentes (23 recompensados e 15 não recompensados, quadro 16). Os docentes constituem a maioria dos funcionários envolvidos na pesquisa, por um lado, pelo facto de estes serem o maior grupo de funcionários na instituição relativamente a outros grupos e, por outro, pelo potencial académico que ostentam, serem indivíduos capazes de apreciarem criticamente o sistema de incentivos na instituição em relação a outros funcionários, designadamente pessoal operário e pessoal administrativo.

Porém, para além da categoria profissional há outros factores importantes de diferenciação dos sujeitos que merece ser destacados. Assim, nos quadros que se seguem, descrevemos a amostra do nosso estudo em função dos factores sexo e idade.

Quadro 16: Participantes da pesquisa em função da categoria, sexo e recompensa.

Categorias profissionais	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Docentes recompensados	9	6	15
Docentes não recompensados	16	7	23
peçoal administrativo recompensado	2	3	5
peçoal admisnistrativo não recompensado	3	2	5
membro da direcção não recompensado	4	0	4
peçoal operário não recompensado	6	0	6
Total	40	18	58

No que se refere ao sexo dos funcionários, através dos dados apresentados no quadro acima, podemos referir que existe um diferencial do número de respondentes do sexo masculino vs feminino em desfavor destes últimos em que, dos 58 sujeitos, 39 são do sexo masculino e os restantes (19) do sexo feminino. No contexto moçambicano, este facto, nas instituições públicas como escolas, não constitui surpresa, revela o que muitos estudos, como as estatísticas do INE (2007), têm sublinhado que ainda a equidade de género nas diferentes esferas da actividade profissional é muito desequilibrada, apresentando-se sempre a desfavor do sexo feminino.

Se a maior parte dos funcionários são do sexo masculino, relativamente ao tempo de serviço, à idade e às recompensas (quadro 18) constatamos que maior parte dos funcionários tem entre 35 e 39 anos.

Quadro 17: participantes da pesquisa em função da idade, tempo de serviço e recompensas.

Idade	Tempo de serviço				Total	Recompensas		Total
	1 - 5	6 - 10	11 - 15	> 15		Rec.	Não Rec	
21 - 25	3	0	0	0	3	3	0	3
26 - 30	12	0	0	0	12	12	0	12
31 - 34	7	0	0	0	7	5	2	7
35 - 39	8	6	0	0	14	0	14	14
40 - 44	0	8	0	0	8	0	8	8
45 - 50	0	1	4	5	10	0	10	10
> 50	0	0	0	4	4	0	4	4

Assim, de forma geral, podemos referir que o sistema de recompensas na instituição funciona em consonância com os pressupostos teóricos de muitos autores, segundo os quais as recompensas são atribuídas considerando, entre outros aspectos, o desempenho profissional.

4.3.4. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de recolha de dados que usamos neste trabalho, resultaram das técnicas selecionadas para o efeito, sendo a entrevista e o questionário. Tendo em conta estes procedimentos de colecta de dados que usamos, podemos afirmar que a nossa amostra está constituída por dois grupos de informantes.

Antes de aplicarmos no nosso campo de pesquisa, ambos os instrumentos foram submetidos a um processo de testagem que consistiu na inquirição de supostos informantes. Procurámos um grupo de 10 funcionários (5 docentes e mesmo número de não docentes) de uma escola secundária diferente daquela em que fizemos a pesquisa. Este grupo de funcionários respondeu as questões propostas do questionário e da entrevista, factor que nos permitiu minimizar fragilidades dos instrumentos, mormente no que se refere à potencial redundância e dificuldades de compreensão de itens/questões apresentadas e elaborar questões capazes de captar a informação relevante face aos objectivos do presente estudo.

i) O Inquérito por entrevista

Em pesquisas sociais a interacção face a face entre o ser humano tem carácter inquestionável, de proximidade entre as pessoas que proporcionam as melhores possibilidades de aceder à representação dos indivíduos sobre fenómenos vários (Richardson, 2008). Por isso, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010) consideram a existência de três grandes modos de recolha de dados utilizados nas ciências sociais nomeadamente “o inquérito, que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); a observação, que pode assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante, a análise documental” (p. 143).

Basendo-se no pensamento destes autores, entendemos que o inquérito por entrevista, enquanto modo ou técnica de pesquisa, permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa a uma outra pessoa. Ela é bastante adequada para obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como sobre as explicações ou razões a respeito das coisas (Selltiz *et al*, 1967).

Outro aspecto que faz com que o inquérito por entrevista ocupe um lugar de destaque nas pesquisas sociais prende-se com o facto de “sempre que têm necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registos e fontes documentais e que podem ser fornecidos por certas pessoas” (Cervo & Bervian, 1996, p. 136). Neste sentido, apesar da questão da motivação dos funcionários ser um assunto documentado e legislado, considera-se importante recorrer ao inquérito por entrevista para colher depoimentos dos funcionários para analisar em que medida aquilo que são as recomendações legais sobre a motivação dos funcionários nos seus locais de trabalho é representado como estando a ser cumprido adequadamente segundo o mérito e as funções dos funcionários.

Ainda um outro aspecto que torna esta técnica como um dos instrumentos adequados para esta pesquisa, prende-se com o facto de ela ser uma técnica que “visa circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo de pessoas numa situação dada” (Lessard-Hébert, Goyette & Bouton, 2010, p. 162). Assim, por um lado, atendendo que a forma de motivação dos funcionários é diferente e dependente de

vários factores, há maior possibilidade da existência de pontos de vista e níveis de satisfação diferentes entre os funcionários do mesmo sector e da mesma categoria numa determina instituição, pelo que é ouvi-los.

Por outro lado, considerando que há maior heterogeneidade entre os funcionários em termos culturais e profissionais podendo haver funcionários do corpo docente, que geralmente é formado por professores, e o pessoal não docente onde, muitas vezes encontra-se pessoal de baixas habilidades literárias, tanto num como noutra caso o inquérito por entrevista, em comparação com outras técnicas, apresenta vantagens, porque no caso do contacto com professores, ele nos poupa tempo e recursos (papel e canetas que seriam necessários numa situação de questionário, por exemplo), temos respostas imediatas dadas de forma espontânea e natural e também permite avaliar o estado emocional do funcionário entrevistado o que pode influenciar decisivamente nas respostas por ele dadas.

Quanto ao corpo de funcionários não docentes a entrevista, para além das vantagens que apresenta quando utilizada com o grupo anterior, afigura-se como a técnica mais privilegiada pelo facto de não exigir ao informante que recorra à linguagem escrita para exprimir os seus sentimentos e opiniões o que constituiria um grande entrave ao processo da colecta de dados para este grupo.

A partir das questões e objectivos da investigação, da revisão da literatura, optamos por fazer um guião do inquérito por entrevista com dezoito questões (Anexo 1) direccionadas para o tema que propúnhamos discutir. O guião da entrevista, pela sua intencionalidade, compreendia categorias e estas por sua vez subdivididas. Ao todo tivemos três categorias nomeadamente: (1) liderança e sistemas de recompensas em vigor na escola. Integra como subcategorias: as práticas pedagógicas e profissionais, o reconhecimento profissional os mecanismos de justiça no reconhecimento profissional; (2) o clima organizacional que caracteriza a escola constituído pelas seguintes subcategorias: caracterização geral do clima organizacional, modos de trabalho e sistemas de comunicação; e (3) os mecanismos de reconhecimento profissional cujas subcategorias são as formas do reconhecimento profissional, objecto do reconhecimento profissional, procedimentos ao nível do reconhecimento profissional, efeitos do reconhecimento profissional e sugestões de melhoria do sistema de recompensas.

ii) O Inquérito por questionário

O aspecto característico e peculiar do questionário consiste essencialmente no facto de a informação necessitada ser obtida por intermédio da escrita e não através da oralidade como acontece com a entrevista. Por isso, muitos autores referem que, “em termos gerais, a palavra questionário refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche” (Cervo & Bervian, 1996, p. 138).

Assim, partindo do pressuposto geral de que inquirir compreende todas formas de colher informações sobre algo, Lessard-Hébert, Goyette e Bouton (2010) referem que “o questionário escrito não é senão uma das formas que o inquérito pode assumir” (p. 143).

No entanto, de acordo com estes autores, o inquérito por questionário, no contexto da investigação, é aplicado de forma muito abrangente, “os testes escritos, sejam eles administrados a estudantes, sejam-no a docentes ou outros participantes, fazem parte deste modo de inquérito” (*idem*, p. 146).

Em termos de procedimentos e critérios da sua elaboração, Cervo e Bervian (1996) recomendam que o questionário deve ser de natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra; devem ser propostas que conduzam facilmente às respostas de formas a não insinuarem outras colocações; pode ser enviado pelo correio, entregue ao respondente ou aplicado por elementos preparados e seleccionados, se for respondido na ausência do investigador, deve ser acompanhado de instruções minuciosas e específicas, pode ser aplicado simultaneamente a maior número de indivíduos.

Para além de ter a vantagem de abranger maior número de pessoas simultaneamente, outra das vantagens do inquérito por questionário tem a ver com o facto de os respondentes sentirem-se mais confiantes dado o anonimato que geralmente caracteriza esta forma de inquérito, possibilitando, deste modo, a colecta de informações e respostas mais reais.

Não obstante o facto de o inquérito por questionário apresentar um conjunto de vantagens, como qualquer outra técnica de pesquisa, esta forma de inquérito apresenta desvantagens, as mais evidentes são as que Marconi e Lakatos (2011) as quais consistem, entre outros aspectos, no facto de o questionário não poder ser aplicado a

peessoas analfabetas, a devolução tardia poder prejudicar o calendário ou a sua utilização, impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas, haver grande número de perguntas sem resposta.

No entanto, as desvantagens que o questionário apresenta constituem os principais pontos que sustentam a crítica desta forma de inquérito, porém, actualmente, a pesquisa em diversos campos do conhecimento a utilizar o questionário em grande escala, pois acredita-se que maior parte de suas inconveniências pode ser superada se o questionário for elaborado com o devido cuidado.

Como forma de reforçar a elucidação das peculiaridades das duas formas de inquérito usadas nesta pesquisa, designadamente inquérito por entrevista e por questionário apresentamos o quadro abaixo que contém principais tipos de informação e opções técnicas implicadas nestas formas de inquérito.

Como forma de procurarmos o alcance efectivo dos objectivos do nosso estudo, optamos por efectuar um inquérito por questionário relativamente abrangente aos funcionários que não tinham sido entrevistados. Esse questionário, antes de ser aplicado definitivamente foi submetido a um teste (pre-teste) com o envolvimento de uma pequena parte de funcionários com características do grupo alvo e posteriormente foi adaptado a realidade e ao contexto de Moçambique

Tal como fizemos com o inquérito de entrevista, também com base nas questões, objectivos da pesquisa e da revisão da literatura preferimos em fazer um guião de inquérito por questionário com dez questões (anexo 2). Dadas as vantagens que oferece em termos de maior abrangência dos informantes, compreendia três categorias de análise concretamente: (1) liderança e sistema de recompensa constituída por três subcategorias: práticas pedagógicas e profissionais, o reconhecimento profissional e mecanismos de justiça aplicados na escola; (2) o clima organizacional que visualiza a escola que compõe como subcategorias: caracterização geral do clima organizacional da escola, o desenvolvimento profissional dos funcionários da escola, formas de trabalho mais frequente entre os funcionários da escola, formas de comunicação mais frequente na escola e finalmente (3) o reconhecimento profissional constituído por tipologia de reconhecimento profissional, impacto ou efeito de reconhecimento profissional na

escola e sugestões de melhoria das práticas de reconhecimento profissional na instituição.

Quadro 18: Funcionalidades do inquérito por entrevista e por questionário.

Inquérito	Tipos de informação	Opções técnicas implicadas
Por entrevista (oral); - estruturada (protocolo fixo); - livre (sobre um tema geral); - centrada num tema específico - informal e contínua - painel, entrevistas - em profundidade	- factos observados e/ou opiniões expressas sobre: <ul style="list-style-type: none"> • os acontecimentos; • os outros • o próprio 	- selecção informadores (aptos e dispostos a responder) <ul style="list-style-type: none"> • amostras; • entrevistados representativos; • pessoas «competentes» (key informants)
Por questionário (escrito)		- formas das questões (para A e B) <ul style="list-style-type: none"> • fechadas (opções reduzidas de resposta) • abertas (conteúdo e forma livre das respostas); • preformadas (compromisso entre questões fechadas/abertas)

Fonte: Lessard-Hébert, Goyette & Bouton (2010).

Para tornar mais coerente seguidamente apresentamos resumidamente os procedimentos metodológicos que nos orientaram na nossa pesquisa e que nos facilitaram o alcance efectivos dos objectivos da mesma.

Quadro 19: Síntese da metodologia usada nesta Pesquisa.

Opções metodológicas		Conceito	Principais características
Tipo de estudo/ Abordagem	Estudo de caso (Uso de pessoas ou locais como fontes de estudo) Natureza mista: Qualitativa e quantitativa	Análise intensiva sobre um determinado fenómeno num determinado contexto Compreensão dos fenómenos sociais através dos contextos das múltiplas interacções interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Centralização do processo no pesquisador • Valorização das palavras • Interesse pelo processo • Significado dos pesquisados sobre o fenómeno em estudo
Principais técnicas	Inquérito por Entrevista	Interacção face a face entre o ser humano tem carácter inquestionável, de proximidade entre as pessoas que proporcionam as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogo entre duas ou mais pessoas • Não exigência da linguagem escrita • Resposta imediata

		indivíduos.	
	Inquérito por questionário	Obtenção de informação com recurso à escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Não dispensa a linguagem escrita

Fonte: adaptado pelo autor a partir de Yin (2001), Bogdan e Biklen (1994), Bell (1997), (Marconi & Lakatos, 2011).

4.3. 5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os procedimentos da recolha de dados correspondem a um conjunto de acções levadas a cabo pelo pesquisador tendo em consideração tanto as questões orientadoras da pesquisa como os objectivos da mesma. De forma geral, estas acções correspondem ao cumprimento de um plano específico elaborado no âmbito do trabalho empírico que visava na materialização dos propósitos do estudo. Assim, para esta pesquisa foram definidas três fases da recolha de dados nomeadamente: primeira fase que consistiu na apresentação e pedido de autorização dos responsáveis sectoriais; segunda fase em que se fez o levantamento de informações gerais da Escola: historial, recursos humanos e materiais e a terceira e última que consistiu na realização de inquéritos por entrevista e por questionário aos funcionários da escola.

De uma forma geral, as actividades da primeira fase tiveram o seu início com aprovação do projecto desta pesquisa que propunha o estudo da temática da motivação na Administração Educacional Moçambicana tomando, como referência, uma das Escolas Secundárias do Ensino Secundário Geral na Cidade de Nampula.

Feita a apreciação do plano de calendarização, continuou-se com o processo de consulta bibliográfica dos diversos autores para o desenvolvimento do quadro teórico, que pudesse constituir as lentes teóricas para a leitura dos dados que posteriormente seriam recolhidos.

Considerando que a Escola Secundária do Ensino Secundário Geral, campo escolhido para a realização da pesquisa, subordina-se a outras entidades hierarquicamente superiores, iniciou-se com as actividades propriamente ditas da primeira fase de pesquisa que consistiram na apresentação e pedido de autorização aos dirigentes sectoriais. Para tal solicitou-se um encontro com a Directora Provincial da Educação em Nampula, em Janeiro de 2013. Neste encontro, a esta dirigente foi-lhe informada das motivações da realização da pesquisa e solicitou-se a sua autorização com base na credencial que o pesquisador era portador para facilitar a recolha de dados (anexo 3). Ainda nesta linha de pensamento e tendo em conta que a escola onde decorreu a

pesquisa subordina-se aos Serviços Distritais da Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) da Cidade de Nampula, o pesquisador deslocou-se para aquela instituição para o pedido de autorização ao respectivo Director que lhe recebeu no seu gabinete de trabalho e mostrou a sua disponibilidade em termos de colaboração depois de ter autorizado.

Feito o contacto nessas instituições, seguiu-se a segunda fase relacionada com o levantamento das informações gerais sobre a escola onde o pesquisador deslocou-se e apresentou-se ao Director Adjunto Administrativo da escola que inicialmente lhe solicitou a credencial que autorizava a realização da pesquisa e autorizou para iniciar enquanto se aguardava a disponibilidade do Director. Assim, solicitou-se as informações relacionadas com a história da escola e a estrutura das suas infra-estruturas. Em seguida, o Director-Adjunto Administrativo entregou uma cópia da comunicação do despacho da Direcção de Construções e Equipamentos Escolares do Ministério da Educação de 04 de Janeiro de 2006, que autorizava a oficialização da construção da Escola em concordância com o Plano Económico e Social de 2006. Na mesma altura, foram também solicitadas informações sobre os Recursos humanos da escola, tendo orientado que fosse ao encontro do seu chefe da secretaria que era a pessoa que se lidava com os processos relacionados com o pessoal da escola. No encontro mantido com este obteve-se os dados dos funcionários do pessoal não docente da escola, concretamente o número total dos mesmos, categoria ocupacional, funcionários contratados e nomeados. Relativamente ao grupo de funcionários docentes, orientou que fosse ao encontro dos respectivos Directores Adjuntos Pedagógicos de ambos durnos, nocturno e diurno respectivamente.

No encontro que mantivemos com o Director Pedagógico do curso nocturno, onde igualmente informou-se das motivações da realização da pesquisa, seguidamente solicitamos o número do pessoal docente daquele período incluindo os alunos matriculados naquele período por sexo. Porém, neste encontro o Director Adjunto não ocultou a sua preocupação com a falta de docentes do sexo feminino no período nocturno salientando que naquele período contava com uma única docente, as outras recusam-se por motivos de segurança e de manutenção dos seus lares uma vez que os esposos não lhes deixam trabalhar a noite naquela escola.

A última fase do processo de recolha de dados consistiu na realização dos inquéritos por entrevista e por questionário. Já com o questionário e o guião constituídos, e após

termos solicitado a colaboração dos potenciais informantes e autorização da realização da pesquisa naquela instituição aos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) órgão de tutela, definimos que poderíamos inquirir por entrevista 16 funcionários e por questionário 42 (entre membros da direcção, funcionários docentes e não docentes), com excepção da direcção, tendo sempre em consideração o factor recompensa.

Para além de seleccionar os participantes em função do factor recompensa, a identificação dos 58 funcionários envolvidos teve em consideração o levantamento efectuado do efectivo de funcionários em que apuramos que na Escola Secundária em referência no total são 97 funcionários em serviço distribuídos em quatro categorias profissionais designadamente: o pessoal dirigente, o pessoal docente, o pessoal administrativo e pessoal operário. Nesta lógica foram identificados 4 funcionários na categoria pessoal docente, sendo dois que tiveram alguma recompensa na vida profissional e outros dois que nunca tiveram. O mesmo critério foi usado para as três restantes categorias adoptadas neste estudo nomeadamente pessoal dirigente, pessoal administrativo e pessoal operário.

Considerando que seria complicado ter a disponibilidade de todos os visados ao mesmo tempo, para facilitar o processo pedimos que as entrevistas fossem com o menor número e se realizassem em tempo que não é de maior intensidade da actividade laboral (aos sábados). As questões formuladas para as entrevistas eram claras e estavam divididas em dois grupos, o primeiro foi direccionado aos funcionários recompensados e o outro grupo de questões tinha que ser respondido pelos funcionários não recompensados, os participantes tiveram acesso ao guião da entrevista atempadamente.

Assim, tendo em conta esses pressupostos começamos o trabalho de campo, propriamente dito, entrevistando o grupo do pessoal directivo no primeiro dia acordado, antecipado de uma apresentação dos objectivos da entrevista e solicitando autorização para gravação, o pesquisador era portador de um guião de entrevista que lhe orientou nesta acção que teve lugar nos compartimentos de trabalho de cada um.

Concluídas as entrevistas ao pessoal da direcção, seguiu-se o pessoal docente. As referidas entrevistas foram realizadas numa das salas disponibilizadas pela direcção da

escola e foi, mediante a autorização dos entrevistados, cujo pedido foi feito oralmente, que as mesmas foram gravadas e transcritas.

Finalmente foi entrevistado o grupo de pessoal não docente, de forma individual numa das salas também autorizada pela direcção que foi antecedida da explicação das razões da realização da entrevista àquele grupo de profissionais e foi igualmente solicitada a autorização para gravação.

As entrevistas assumiram uma natureza exploratória e constituíram-se como fonte para a elaboração de questionários agora mais extensivos. Assim, terminado o inquérito por entrevista seguiu-se a aplicação da segunda técnica de recolha de dados, a do inquérito por questionário feito ao pessoal docente e não docente que não tinha sido abrangido pela entrevista.

Em termos de procedimentos relacionados com a realização do inquérito por questionário, não houve muita diferença com os levados a cabo aquando da realização das entrevistas, tal como fizemos para o inquérito por entrevista, distribuimos os questionários aos envolvidos respeitando as categorias profissionais. Os participantes deviam responder ao questionário no espaço de uma semana e o pesquisador, depois da distribuição esteve disponível para esclarecer as prováveis dúvidas, embora o próprio instrumento apresentasse um parágrafo introdutório com objectivos e instruções.

A referida distribuição foi antecedida de uma negociação em termos do tempo de entrega e devolução das respostas, que tinha sido acordado para uma semana, assim, os questionários foram distribuídos pelo investigador aos funcionários visados no seu local de trabalho numa segunda-feira e foram recolhidos numa outra segunda-feira da semana seguinte. O tempo estabelecido achou-se como sendo suficiente para uma concentração efectiva para dar respostas precisas às questões colocadas, uma vez que o questionário comportava dez questões, o respondente podia optar por responder duas questões por dia e ao fim de uma semana teria terminado todas as questões propostas.

4.3.6. METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Consideramos importante efectuar a análise de conteúdo como a componente metodológica central do processo de análise de dados. Tal realizou-se, de modo complementar aos dados provenientes da entrevista, com um enfoque em documentos normativos que regem os processos de motivação dos funcionários públicos.

Pela perspectiva histórica da análise de conteúdo descrita por Bardin (2009), pode-se afirmar que ela surge da necessidade de reduzir o grau de subjectividade nas ciências sociais ou humanas. Isso torna evidente se tomar em consideração o contexto histórico que favoreceu a sua descoberta e popularização. Bardin (2009) refere que nos estudos sobre a análise de conteúdo H. Lasswello aparece como um dos primeiros nomes no campo dessa técnica ao fazer uma análise de imprensa de propaganda em 1915.

Desde então, a análise de conteúdo, seguindo as lógicas das reformas ocorridas no campo da psicologia, que consistiram principalmente na rejeição da introspecção intuitiva em benefício da psicologia comportamental objectiva, passa a assumir-se como “técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva e sistemática (...) do conteúdo manifesto na comunicação e salienta de que “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (Bardim, 2009).

A análise de conteúdo seja resultante do inquérito, da entrevista, da experimentação ou de outra técnica ou método de pesquisa, organiza-se, segundo Bardin (2009), em três pólos cronológicos nomeadamente: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (p. 121).

A pré-análise corresponde “ a um período de intuição, mas tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (idem, p. 121). Nesta fase essencialmente escolhe-se, mediante os critérios estabelecidos, os documentos a serem submetidos à análise, formulam-se as hipóteses (se for o caso em que haja necessidade) ou as explicações que o pesquisador possui sobre a temática em estudo. Também nesta fase são definidos os objectivos e elaboram-se os indicadores que fundamentam a interpretação.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a pré-análise parte do momento em que se idealiza a elaboração da pesquisa, podendo estar prevista no desenho do projecto de pesquisa, visto que, num projecto de pesquisa, embora conste um plano que aceita uma flexibilidade decorrente das circunstâncias da investigação, pode-se prever tudo quanto se fará para a concretização do trabalho.

De acordo com Bardin (2009), a fase de pré-análise, por ser o momento em que emergem as primeiras ideias para a elaboração do trabalho, têm lugar essencialmente duas actividades nomeadamente: a leitura flutuante que consiste em estabelecer o contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto que o compõe deixando-se, o analisador, invadir por impressões e orientações que possivelmente o texto possa conter (*idem*, p. 122). Em outras palavras pode-se afirmar que na fase da pré-análise faz-se uma “leitura diagonal” do material a ser analisado. Assim, no contexto desta pesquisa, a fase da pré-análise consistiu essencialmente na identificação dos documentos normativos sobre a motivação dos funcionários públicos nomeadamente as Normas de Trabalho e Disciplina no Aparelho do Estado (NTDAE/1978), EGFE (1984), EGFE (1996) e EGFAE (2009).

Para além disso, importa referir que a análise documental, enquanto metodologia de análise de conteúdo nesta pesquisa, a fase da pré-análise também consistiu particularmente na escolha e leitura “superficial” do EGFAE (2009). A escolha deste documento para a análise nesta pesquisa prende-se com o facto de ser um regulamento “mãe” que orienta todas as práticas legais tanto dos funcionários como dos agentes e gestores das organizações e instituições do Estado prevendo, entre outros aspectos, os direitos, os deveres e os procedimentos que devem ser tidos em conta na distinção e premiação dos funcionários mediante o seu desempenho profissional.

A segunda fase da análise do conteúdo, ainda de acordo com Bardin (2009), corresponde a exploração do material. Depois da “socialização” do pesquisador com o material a analisar, que ocorre na pré-análise, nesta fase tem lugar a análise propriamente dita que consiste principalmente na aplicação das decisões tomadas na fase anterior. Esta pode-se considerar como a fase um pouco mais crucial exigindo do pesquisador capacidade e criatividade, pois, será necessário criar um sistema de codificação, decomposição ou enumeração em função das regras previamente formuladas no contexto da temática em estudo (Bardin, 2009, p. 127).

Não obstante, os procedimentos a levar a cabo na fase de exploração variarem em função das características do material a analisar e do tipo de análise adoptada para o efeito. Nesse sentido, antes de se passar à fase propriamente dita da exploração do conteúdo do EGFAE, acha-se importante referir-se do tipo do documento e do tipo de análise a que se recorreu para o estudo deste normativo. Assim, como refere Bell (1997), um documento é qualquer “impressão deixada por um ser humano num objeto físico” (p. 91) que pode ser papel ou qualquer dispositivo capaz de suportar um legado, um dado ou uma informação. Nessa perspetiva, podemos acreditar na existência de uma diversidade e classificação muito ampla de documentos. Estes, por serem dispositivos que contêm impressões deixadas, geralmente, de forma intencional, constituem importantes fontes de informações tanto para os investigadores como para a sociedade em geral.

Bell (1997) admite que, apesar da existência de uma grande multiplicidade de documentos, estes podem ser divididos em dois grandes grupos, nomeadamente os de fontes primárias e os de fontes secundárias. Os documentos das fontes primárias são todas as informações que surgem durante o período da investigação, formado por trabalhos não publicados. Incluem-se aqui, por exemplo, as actas das reuniões da escola (Bell, 1997, p. 91).

Dentro dos documentos das fontes primárias podemos distinguir as fontes deliberadas, “quando são produzidas para a atenção de futuros investigadores” (*idem*, p. 91). Inclui-se neste conjunto as informações que constituem o banco de dados de instituições ou pessoas, documentos de receitas, faturas de despesas e justificativos. Também, os documentos de fontes primárias podem ser inadvertidos, resultantes dos “processos dos governos locais e central a partir do trabalho diário do sistema educativo” (*idem*, p. 91), em que podemos incluir as publicações do boletim da república.

Quanto aos documentos de fontes secundárias, ainda de acordo com Bell, são informações que resultam das interpretações baseadas em fontes primárias, isto é, informações de segunda mão incluindo relatórios, publicações e trabalhos sistematizados e contidos em livros.

Assim, tomando em consideração esta breve referência sobre os documentos, podemos admitir que o EGFAE em análise, é uma fonte primária inadvertida por ser um documento oficial emitido pela autoridade governamental para corroborar as orientações da política geral do sistema de motivação na função pública e por não ser resultado de um trabalho de investigação ou de um relatório de pesquisa académica.

A fase da análise de conteúdo propriamente dita corresponde ao momento da exploração do conteúdo contido no documento. Esta análise pode ser feita de duas formas que correspondem à crítica externa e crítica interna. A primeira tem por objectivo identificar a autenticidade e a genuinidade do documento enquanto a segunda preocupa-se em fazer uma análise mais rigorosa envolvendo tanto as questões estruturais como as de significado do conteúdo do documento.

Neste contexto, a análise do conteúdo do EGFAE efectuada corresponde à crítica interna, visto que ela tem como aspectos essenciais a analisar nomeadamente a natureza do documento, o conteúdo do documento, a autoria do documento, a sua finalidade e as circunstâncias em que foi produzido.

Nesta perspectiva, quanto à natureza do documento, tendo em consideração a classificação de documentos proposta por Bell (2004), o EGFAE constitui uma fonte primária inadvertida por ser um documento normativo elaborado sob égide do Ministério da Administração Estatal (MAE) para orientar a actividade dos funcionários e agentes do Aparelho do Estado clarificando os seus direitos e deveres no âmbito das suas actividades.

Para além da análise do conteúdo do EGFAE, para o tratamento, análise e interpretação de resultados recorreremos à análise dos conteúdos das entrevistas e dos questionários. Nesse processo, definimos três categorias: liderança e sistema de recompensas que integram as subcategorias: conhecimento das práticas pedagógicas e profissionais, promoção de reconhecimento profissional e mecanismos de justiça; A categoria do clima organizacional onde estão integradas as subcategorias relacionadas com a caracterização geral do clima, modos de trabalho, modos de convivência e sistemas de comunicação e finalmente a categoria de reconhecimento profissional com as subcategorias: formas de reconhecimento profissional, tipologia de reconhecimento profissional, procedimentos de reconhecimento profissional, o impacto do

reconhecimento profissional e sugestões de melhoria das práticas de reconhecimento dos funcionários na escola.

Porém, antes de mais, cabe esclarecer que contrariamente ao que fizemos com os dados do inquérito por entrevista, em que, exclusivamente, trabalhamos com o discurso dos entrevistados excluindo completamente aspectos quantitativos, em termos de números ou percentagens, para os dados do inquérito por questionário, recorreremos ao uso de recursos de natureza quantitativa.

O uso dos recursos quantitativos no tratamento desses dados justifica-se apenas pela necessidade de facilitar o nosso trabalho de análise. Já que os dados do inquérito por questionário abarcam, relativamente, maior número de elementos pesquisados e achamos conveniente reduzi-los agrupando-os em tabelas que pudessem exprimir as opiniões dos inquiridos em termos numéricos e percentuais. Portanto, no nosso entender, o recurso a aspectos quantitativos nesta análise não só faz do nosso estudo uma pesquisa mista, mas também nos permitiu usufruir das vantagens que esta abordagem oferece aos pesquisadores, como é o caso de permitir aplicação de várias técnicas de pesquisa simultaneamente ou em separado.

Para a tabulação (organização dos dados em quadros e gráficos) recorreremos, para os dados obtidos por meio do inquérito por questionário, que eram relativamente vastos, à ferramentas de análise de dados nomeadamente o SPSS, enquanto os obtidos por inquérito por entrevista, pela sua natureza descritiva, privilegiamos a análise meramente qualitativa, analisando-se apenas os discursos dos entrevistados segundo as categorias estabelecidas.

CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os trabalhos académicos constituem um empreendimento sistemático de actividades que geralmente compreende duas partes interdependentes nomeadamente a parte teórica e a parte empírica. Esta última constitui uma das fases decisivas da elaboração do trabalho científico consistindo essencialmente, através de técnicas apropriadas, na colecta e registo de informações, na análise e interpretação dos dados reunidos, entre outros procedimentos (Cervo & Bervian, 1996).

Neste sentido, o presente capítulo, que do ponto de vista da sua abordagem, difere dos restantes capítulos (teóricos) que integram este trabalho, procura descrever e analisar pormenorizadamente o processo de colecta de dados destacando e interpretando os principais resultados obtidos do trabalho de campo que consistiu essencialmente, em termos de procedimentos metodológicos, no inquérito por entrevista e por questionário aos funcionários (docentes e não docentes) de uma escola pública do ensino secundário geral em Nampula, Norte de Moçambique.

5.1. ANÁLISE DOS DADOS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA

Como explicámos com pormenores no capítulo III, o inquérito por entrevista e por questionário foram eleitos como os principais instrumentos de colecta de dados complementados com a análise documental. Assim, a análise dos dados feita obedece a categorias e subcategorias estabelecidas *a priori*, em função dos instrumentos de pesquisa usados.

5.1.1. LIDERANÇA E SISTEMA DE RECOMPENSAS

i) Práticas pedagógicas e profissionais

A primeira subcategoria diz respeito às práticas pedagógicas e profissionais dos funcionários da escola em que se procurava saber o conjunto de mecanismos pelos quais a direcção da escola toma conhecimento das actividades dos funcionários docentes e não docentes.

Enunciada a questão: *De que forma a direcção toma conhecimento das práticas dos professores e dos restantes funcionários?* As respostas proferidas pelos entrevistados à esta pergunta apontam essencialmente quatro mecanismos básicos usados pela direcção

para apurar ou para se informar das práticas dos docentes e de outros funcionários da escola, como se resume na tabela abaixo.

Quadro 20: Principais Práticas pedagógicas e profissionais usadas na instituição.

Categorias e subcategorias do campo	Depoimento dos entrevistados
Práticas Pedagógicas e Profissionais	
Instrumentos de mediação e verificação <ul style="list-style-type: none"> ➤ Plano de atividades ➤ Relato de práticas ➤ Conversas informais ➤ Monitorização do plano ➤ Observação expontânea ➤ Fichas de observação ➤ Aproveitamento pedagógico 	<p>“Toda direcção tem plano de actividadees, é na base desse plano que se orienta todo o processo (...)” MD_{NR1}.</p> <p>“(…) primeiro através das informações dos respectivos titulares das pastas caso dos professores o sector pedagógico dá informações sobre a situação dos professores para os funcionários a informação parte do chefe da secretaria (...)” MD_{NR2}.</p> <p>“(…) directamente conversando com os funcionários para saber na realidade o que está fazendo (...)” MD_{NR3}.</p> <p>“(…) temos aquilo que chamamos plano de actividade em que abordamos vários aspectos que vamos estar a seguir durante o período que estivermos a trabalhar (...)” MD_{NR4}.</p> <p>“enquanto em nenhum momento esse assistiu (...) faz uma avaliação de forma espontânea então surge avaliação indirecta” DOC_{NR1} na questão de assistência às aulas (...) temos tido fichas MD_{NR4}.</p> <p>“balanço das notas de cada professor (...) durante (...)” DOC_{R1}.</p>

Um primeiro mecanismo que serve de meio de comunicação direcção-funcionário, em termos de actividades profissionais, são os planos de actividades. *Grosso modo*, as instituições funcionam com planos de actividades, então o cumprimento ou incumprimento a tempo de um conjunto de actividades previstas para um determinado período constitui, neste caso, uma importante referência para a direcção avaliar até que ponto os objectivos institucionais estão sendo alcançados. Neste contexto os planos de actividade contemplam entre outros aspectos a “*calendário de assistência as aulas de forma avisada ou não avisada; planos locais feitos para se dar as aulas, (...) planos trimestrais e planos quinzenais*” MD_{NR1}.

Para além dos planos de actividades, a direcção da escola utiliza outros mecanismos para ter conhecimento do que os funcionários estão fazendo, um desses mecanismos

consiste num diálogo, isto é, *“através dos contactos entre os membros da direcção da escola com os professores e funcionários (...)”* MD_{NR2}.

Ainda no conjunto de mecanismos ou meios, a direcção privilegia observação directa da actividade laboral *“assistindo as aulas, participando nas reuniões quinzenais dos grupos de disciplina onde se planifica e não só convocando encontros regulares (...), conselhos pedagógicos, onde [são analisados] aspectos relacionados com a docência”* MD_{NR3}.

Os mecanismos acima são essencialmente aplicados para o acompanhamento da actividade profissional dos professores, enquanto para outros funcionários, para além de responsabilizar actividades, direcção acompanha *“de perto cada um sobre o cumprimento das tarefas, quer dizer, directamente conversando com os funcionários para saber na realidade o que está fazendo (...)”* MD_{NR3}.

A aplicação desses mecanismos de acompanhamento profissional não tem sido uma actividade imprevista, isto é, geralmente a direcção comunica aos funcionários a sua actividade, como ressalta um dos membros inquiridos, *na questão de assistência às aulas (...) temos tido fichas que temos seguido, fizemos planos e afixamos, os professores envolvidos têm conhecimento um período antes do próprio dia”* MD_{NR4}.

Ainda no âmbito da primeira questão (que tinha como intenção conhecer o conjunto de mecanismos pelos quais a direcção se informa da actividade profissional dos professores e de outros funcionários da escola) os docentes não recompensados, de forma sintética, consideram essencialmente duas formas nomeadamente forma directa e indirecta. A forma directa *“tem sido muitas das vezes [por] escrito quando necessário”* DOC_{NR2} e as principais acções consistem na *“assistência as aulas, controlo das presenças na concentração e nas reuniões”* DOC_{NR1} enquanto a forma indirecta acontece quando *“o director ou pedagógico da escola faz avaliação de um professor na ficha anual, por exemplo, enquanto em nenhum momento esse assistiu (...) faz uma avaliação de forma espontânea então surge avaliação indirecta”* DOC_{NR1}.

A opinião de que a direcção se informa da actividade profissional dos professores e outros funcionários de forma directa e indirecta é consensual entre os docentes não recompensados, o pessoal administrativo, também não recompensado e o pessoal administrativo recompensado uma vez que este último grupo, por um lado, afirma que *“às vezes o próprio director ou pedagógico da escola faz assistência às aulas, depois*

anota algumas questões, chama o próprio professor na sala ou gabinete (...) explica que aquilo, devia ser assim ou daquela maneira PADM_{NR2}.

“Nesta área a direcção da instituição toma conhecimento de um funcionário em relação a sua prática de forma directa ou indirecta. Quando o funcionário apresenta aquelas avaliações anuais que o funcionário é avaliado segundo os seus trabalhos é o primeiro passo PADM_{R1}.

Por outro lado, os mecanismos que representam a forma indirecta de obtenção de informação dos funcionários pela direcção da escola, consistem na informação

a partir dos directores das turmas, delegados das classes e outras vezes por próprios alunos, por exemplo, quando vê-se os alunos espalhados no pátio em tempo lectivo, então dai a direcção vai na turma onde deviam estar os alunos na altura então se informa que o professor não veio ou não deu aulas marcou presença foi-se embora PADM_{NR1}.

Também, de forma geral, para o grupo do pessoal operário, as actividades que constituem as práticas pedagógicas e profissionais dos funcionários da instituição chegam ao conhecimento da direcção por forma formal e informal na medida em que *“têm [os membros da direcção] chamado as pessoas para poder conversar com eles e alertar a questão que pode ser tratada e depois faz por escrito, é colado na vitrina para todos terem acesso e recordar do assunto”* POP_{NR1}.

Não obstante as formas de tomada de conhecimento das práticas pedagógicas e profissionais mencionadas pelos próprios elementos da direcção, pelos docentes e pessoal operário não recompensados, há uma outra forma que os docentes recompensados consideram ser um dos mecanismos mais práticos para a direcção ter conhecimento do que certo funcionário está a fazer e do quanto está a alcançar as metas institucionais ou programáticas. Essa vertente consiste geralmente em *“ver o balanço daquilo que o próprio docente faz (...) também no fim de cada semestre o balanço das notas de cada professor (...) durante final do semestre são normalmente as formas que vejo”* DOC_{R2}.

Neste contexto, podemos aludir vários aspectos sobre o pensamento dos nossos entrevistados no que se refere aos mecanismos que a direcção utiliza para se informar das práticas pedagógicas e profissionais dos funcionários. Um dos aspectos que podemos sublinhar é o facto de a direcção da escola procurar desenvolver a sua actividade na base de planos de trabalho, de fichas de observação, de mapa de aproveitamento pedagógico, entre outras formas de mediação e verificação da

actividade dos funcionários. O uso desses instrumentos nos remete para a existência de certa tendência de transparência, porém, analisando o discurso dos funcionários que não fazem parte do elenco da direcção encontramos aspectos que, de certa forma, nos remetem para um outro posicionamento como o caso em que *“enquanto em nenhum momento esse assistiu (...) faz uma avaliação de forma espontânea então surge avaliação indirecta”* DOC_{NRI}.

Neste contexto, embora se aceite a possibilidade de observação indirecta, neste caso através da delegação, pela direcção, de um elemento ou equipa de trabalho para a verificação do desenvolvimento da actividade (EGFAE, 2009), a direcção da escola devia se servir de algum instrumento que justificasse os resultados de tal observação indirecta, pois só assim poderia agir no contexto dos princípios da sinceridade, reactividade, proximidade hierárquica, variabilidade e personalização (Carpeto e Fonseca, 2006) que garantem transparência e justiça no processo do reconhecimento profissional dos funcionários.

Paralelamente a isso outras opiniões que surgem que também colocam em causa os princípios de transparência referem que *“quando se vê os alunos espalhados no pátio em tempo lectivo, então a direcção vai na turma onde deviam estar os alunos na altura então se informa que o professor não veio ou não deu aulas marcou presença foi-se embora”* PADM_{NRI}.

Partindo do princípio de que actualmente a actividade docente admite uma diversidade muito grande de métodos de ensino-aprendizagem e que a sala de aulas não é o único espaço privilegiado de aprendizagem, autores que se dedicam ao estudo de processo educativo como Nérici (1987) sugerem métodos centrados no aluno, admitindo a possibilidade de o aluno aprender através das *“relações interpessoais, visando ao crescimento, isto é, ao desenvolvimento da personalidade, e na capacidade de actuar ajustadamente na realidade”* (p. 103), então o facto de o professor não se encontrar na sala de aula com os alunos no período estabelecido no horário não pode justificar automaticamente falta de assiduidade ou incompetência profissional. A direcção, ao invés de marcar falta ao professor, deveria se informar que actividade educativa orientada pelo professor e que esteja em decurso naquele espaço e tempo. Assim, depois de procurar saber com os alunos podia encontrar evidência e tomar alguma decisão preliminar sobre o desempenho profissional do (s) docente (s).

A nosso ver, seriam esses os procedimentos que pudessem garantir que o processo de atribuição de recompensas fosse um assunto resultante de processos não obscuros, e que todos os funcionários tivessem a possibilidade de serem alvo de recompensas mediante o seu desempenho profissional visto que os planos de actividades concebidos, em parte constituem um importante instrumento para a verificação do desempenho dos funcionários, tanto pela direcção como pelo próprio funcionário, mas precisam de outros procedimentos, como os mencionados, para que funcionem de forma eficiente e eficaz.

ii) Promoção do reconhecimento Profissional

Depois de verificarmos os principais mecanismos usados pela direcção para o acompanhamento das actividades dos funcionários, o nosso guião de entrevista nos permitiu apurar um conjunto de procedimentos que permitem avaliar até que ponto a direcção promove uma cultura de reconhecimento profissional na instituição.

Através da questão: *O que faz a direcção da escola para promover uma cultura de reconhecimento profissional?* Conseguimos entender que a direcção da escola, entre outros aspectos, como visualiza o quadro abaixo, consegue manter um clima de reconhecimento profissional na escola, por meio da consideração do desempenho profissional, pela testagem das competências profissionais dos funcionários, pelos contactos interpessoais, pelas distinções e pelo controlo da assiduidade.

Quadro 21 : Procedimentos de promoção do reconhecimento profissional na Instituição.

Categorias e subcategorias do campo	Depoimento dos entrevistados
Promoção do reconhecimento Profissional	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecimento através da avaliação ➤ Reconhecimento através de feedback (formal e informal) ➤ Testagem de competências ➤ Consequências: quadro de honra, bens materiais 	<p>“ (...) Atribuição de tarefas aos funcionários e aos professores a tarefa específica do ensino (...) em função das disciplinas que dão, dá-se a atribuição de tarefas, quando se sente que não funciona, é dado outra actividade” MD_{NR2}.</p> <p>“ (...) Geralmente temos reconhecido o profissionalismo através de mecanismos de avaliação de desempenho do próprio profissional (...)” MD_{NR3}.</p> <p>“ (...) directamente conversando com os funcionários para saber na realidade o que está fazendo (...)” MD_{NR3}.</p> <p>“ (...) dentro de vários grupos de disciplina há aqueles professores que mais se destacam (...)” a premiação com a menção honrosa</p>

<p>➤ Participação nas actividades extracurriculares</p>	<p><i>para esses funcionários através de quadro de honra ou atribuição de bens materiais para além da avaliação em termos quantitativos e qualitativos o funcionário em cada final do ano ou semestre tem uma avaliação do desempenho e quando chega no final do ano para aqueles achados melhores merecem diploma de honra e quando houver condições atribuímos os prémios materiais</i> MD_{NR4}.</p> <p><i>“para os professores, é na base de percentagem, concentrações, reuniões dos conselhos pedagógicos e numa forma geral, participação nas actividades extracurriculares, reuniões”</i> MD_{NR1}.</p>
---	---

A verificação da grelha da avaliação do desempenho profissional dos funcionários em que são destacados aspectos, *“para os professores, é na base de percentagem, concentrações, reuniões dos conselhos pedagógicos e numa forma geral, participação nas actividades extracurriculares, reuniões”* MD_{NR1} constitui um dos aspectos apontados como sendo importantes para a promoção da cultura do reconhecimento profissional, na medida em que, pressupõe-se que os funcionários ao desenvolverem as suas funções no contexto das orientações constantes na avaliação de desempenho fazem com a consciência de que serão alvo de *uma premiação com a menção honrosa (...)* MD_{NR3}.

Para além da avaliação do desempenho, a direcção entende que promove cultura de reconhecimento profissional pelo processo de testagem de competências profissionais dos funcionários, processo que consiste na experimentação de exercício de determinadas tarefas sobretudo na área da administração, *os funcionários sem formação específica na área da administração pública (...) na atribuição de tarefas, identifica-se, vê-se as competências na execução de outras tarefas”* MD_{NR2} e quando se comprovar as habilidades numa área, a esse funcionário lhe é confiada a tarefa e pelo exercício aperfeiçoa o ofício que lhe pode conferir um reconhecimento pelo seu desempenho.

O controlo da assiduidade também é um procedimento pelo qual a direcção cria incentivos para uma frequência a 100% uma vez que, esta medida permite (...) *encontrar professores que se destacam mais não só em termos de própria actividade do processo de ensino, mas também de actividades extracurriculares (...)* MD_{NR4}.

Sem, no entanto, distanciar-se da opinião da direcção, os professores referem que para a promoção da cultura do reconhecimento profissional dos funcionários os elementos da direcção recorrem a estímulos (materiais ou não) aos funcionários e aos documentos orientadores das actividades na função pública.

“A direcção da escola faz estímulo aos professores de maneira oral ou mesmo em bens materiais. Por exemplo, forma oral: gostei o trabalho da professora ou professor, vou dar nota que o professor merece nas avaliações anuais, também gratificação em materiais etc.” DOC_{NR1}.

A promoção da cultura do reconhecimento profissional através dos documentos orientadores é visível nos *“encontros organizados pela direcção onde, nalgumas vezes, tem-se lido o EGFAE de modos a recordar aos funcionários o que são os seus direitos e deveres”* DOC_{NR1}. Esta iniciativa faz com que *“cada um leva isso na consciência [a necessidade] de cumprimento de tarefas”* DOC_{NR2}, que, do ponto de vista dos objectivos institucionais, constitui uma das formas mais privilegiadas para a promoção profissional dos funcionários.

À semelhança do que acontece com os procedimentos para a verificação das práticas pedagógicas e profissionais, nos procedimentos levados a cabo com vista à promoção da cultura de reconhecimento profissional na instituição, encontramos que a direcção procura trabalhar tendo em conta sempre o que é preconizado nos documentos como EGFAE e sempre procura recompensar os funcionários dedicados com prémios de menor peso. Isso é evidente, por exemplo, quando um dos funcionários afirma que *“a direcção da escola faz estímulo aos professores de maneira oral ou mesmo em bens materiais”* DOC_{NR1}. Ao proceder desta maneira a direcção age no âmbito do EGFAE (2009) que preconiza *“atribuição de prendas materiais e prémios monetários”* (Art.68, b) ao funcionário pelo cumprimento exemplar das suas obrigações. Porém em nenhum momento os nossos entrevistados fazem referência a prémios considerados de maior importância como, entre outros, *“preferência na escolha para cursos de formação e de reciclagem e outras formas de valorização”* (Art. 68, b), também preconizadas no mesmo documento.

Portanto, esta situação, no nosso entender, revela uma relativa falta de iniciativa da direcção da escola para tornar o processo de reconhecimento profissional mais atraente e mais cobiçado entre os funcionários da instituição, uma vez que, para além das receitas da escola resultantes de matrículas, contribuições e pagamento de certificados e declarações de passagem, a escola recebe anualmente o fundo de apoio directo às escolas (PEME, 2005) do ministério para gestão segundo as necessidades da instituição, podia usar parte desse fundo e aplicar nos processos de recompensa tornando os prémios mais robustos e mais valiosos.

iii) Mecanismos de justiça no processo do reconhecimento profissional

No roteiro das questões integrantes no nosso guião de entrevistas tínhamos previsto o facto de, como em qualquer contexto, haver possibilidades de injustiças na atribuição das recompensas aos funcionários e, como forma de salvaguardar a ocorrência dessa situação, uma das questões da entrevista tinha em vista encontrar um conjunto de procedimentos ou instrumentos usados para garantir que os funcionários que tenham sido alvo de recompensas sejam legitimamente merecedores dessas distinções.

Assim, através da questão: *Que mecanismos existem para assegurar a justiça no processo de reconhecimento profissional?* Solicitou-se aos entrevistados para que inventariassem as práticas, os procedimentos e os instrumentos usados pelas pessoas que, legalmente autorizadas, reconhecem, através de várias formas instituídas, o desempenho profissional na instituição.

Sintetizando as respostas à esta questão, encontrámos, dentre vários, alguns dispositivos ou mecanismos usados, como esforço da direcção no sentido de fazer com que haja justiça no reconhecimento profissional nomeadamente avaliação de desempenho profissional, controlo dos livros de turmas, acompanhamento do trabalho interno, legislação específica, registo do desempenho profissional e planos de actividades. O quadro abaixo, contendo parte das transcrições do discurso dos entrevistados, apresenta alguns exemplos que de tais instrumentos considerados como sendo elementos que asseguram a garantia de justiça no processo do reconhecimento profissional dos funcionários da escola.

Quadro 22: Mecanismos que garantem a justiça no reconhecimento profissional.

Categorias e subcategoria do campo	Depoimento dos entrevistados
Mecanismos de justiça	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Livros de turma ➤ Legislação específica ➤ Registo do desempenho ➤ Planos de actividade ➤ Acompanhamento/participação nas actividades da escola ➤ Imparcialidade ➤ Desempenho profissional ➤ Falta de clareza dos critérios 	<p>“ (...) livros de turmas, se o professor da aulas ou não, informações junto da turma, envolvimento nas actividades desportivas e nas assembleias pedagógicas” MD_{NR1}</p> <p>“ (...) primeiro quase olha-se a legislação especifica para os funcionários do aparelho do estado(...)” MD_{NR2}</p> <p>“(...) temos feito o registo do desempenho para casos em que o desempenho (...)” MD_{NR3}</p> <p>“(...)os membros da direcção têm feito seus planos de actividades (...)” MD_{NR4}</p> <p>“Acompanhamento do trabalho interno, reuniões, emissão de certificados, expedientes livros de controlo e atendimento ao público” MD_{NR1}</p> <p>“ (...) eu sou um dos professores premiados no ano passado (...) não tenho relações, aquela amizade com o próprio director, nem com os pedagógicos mas eles viram o meu empenho, quando estava de baixa ligaram-me que era um dos melhores professores da escola e passaram-me a premiar DOC_{R1}.</p> <p>não há bases, não há nenhum critério, itens que dizem que se o professor fazer isto será promovido, será considerado melhor professor, a situação que vejo, que é muito triste, existem funcionários que se esforçam, que ficam até altas horas mas no fim não é ele que é reconhecido é uma outra pessoa agora porque aquele e não este, nunca posso saber DOC_{R2}.</p>

Os livros de turma constituem um dos instrumentos considerados que asseguram a garantia de justiça no processo do reconhecimento profissional pelo facto de estes permitirem a visualização da rotina da actividade profissional do professor, isto é, saber “se o professor dá aulas ou não, informações junto da turma, envolvimento nas actividades desportivas e nas assembleias pedagógicas” MD_{NR1}, porém, este instrumento só tem utilidade, ou seja, é usado como elemento de prova da assiduidade do

funcionário, quando se trata de funcionários docentes, enquanto para outros funcionários a forma mais frequente usada pela direcção consiste essencialmente no “acompanhamento do trabalho interno, reuniões, emissão de certificados, expedientes livros de controlo e atendimento ao público” MD_{NR1}.

Para além da verificação da actividade profissional dos funcionários através dos livros de turma, os mecanismos com vista a assegurar justiça na atribuição de recompensas consiste na submissão às instruções emanadas nos documentos específicos que orientam e regulam a actividade dos funcionários e agentes do Estado, como refere um dos inquiridos, “olha-se a legislação especifica para os funcionários do aparelho do estado (...) seguem-se os principios consagrados no EGFAE segundo a interação interpessoal que é o relacionamento entre as pessoas (...)” MD_{NR2}.

Analisando as respostas do pessoal docente recompensado encontrámos uma certa controvérsia quanto aos mecanismos que garantem justiça no reconhecimento da actividade profissional dos funcionários que têm sido alvo de recompensas. Essa controvérsia quando uns consideram haver justiça no reconhecimento profissional pelo facto de este basear-se no empenho individual do funcionário, como demonstra um dos exemplos a seguir.

Sim há justiça. Por Exemplo, eu sou um dos professores premiados no ano passado (...) não tenho relações, aquela amizade com o próprio director, nem com os pedagógicos mas eles viram o meu empenho, quando estava de baixa ligaram-me que era um dos melhores professores da escola e passaram-me a premiar DOC_{R1}.

Outros, docentes que foram alvo de recompensa, não reconhecem a existência de justiça e transparência nesse processo pelo facto de afirmarem que

não há bases, não há nenhum critério, itens que dizem que se o professor fazer isto será promovido, será considerado melhor professor, a situação que vejo, que é muito triste, existem funcionários que se esforçam, que ficam até altas horas mas no fim não é ele que é reconhecido é uma outra pessoa agora porque aquele e não este, nunca posso saber DOC_{R2}.

Dentro desta polémica, encontrámo-nos numa situação em que nos leva a não ficarmos “presos” no discurso proferido pelos entrevistados, exigindo-nos analisá-lo com certa profundidade. Nessa perspectiva, tentando ler nas entrelinhas de ambos os depoimentos, encontrámos, no primeiro o facto de o recompensado ter sido distinguido enquanto “estava de baixa”, quer dizer, em termos de actividades profissionais, estava num momento em que não estava a produzir, podendo supor-se ter sido uma forma de

solidariedade que a direcção encontrou para apoiar o funcionário, na perspectiva da teoria da fixação de objectivos, ou seja, podemos achar que até o momento em que o funcionário parou de trabalhar, esteve comprometidos com os objectivos institucionais os quais teria alcançado facto que lhe conferiu o direito a prémio (Ferreira, Neves & Caetano, 2011).

No segundo pronunciamento, o qual refere da existência de certa anarquia na distinção dos funcionários, nos remete ao tipo de liderança privilegiado pela direcção da escola durante as suas actividades (Rocha, 2010). Ou seja, o contexto laboral dita, ainda que de forma implícita, que certo funcionário possa ser alvo de recompensa em detrimento de outro.

Uma outra forma de interpretar o dilema. “*sim há justiça (...)*” DOC_{R1}; “*não há bases, não há nenhum critério (...)*” DOCR2. Nos remete à percepção que os funcionários têm sobre o desfasamento ou desequilíbrio entre o que funcionário faz e o que recebe, como salientam Carpeto e Fonseca (2006) todos os funcionários, independentemente dos aspectos de vária ordem, a consideração do resultado do seu trabalho carece de uma apreciação mediante critério que inspiram justiça, atendendo não apenas as normas jurídicas mas também as circunstâncias legalmente imprevistas que influenciam o resultado.

Neste contexto, podemos aferir que, até aqui, os pronunciamentos dos nossos entrevistados apontam, por um lado a existência de mecanismos formais, de forma escrita, como sendo os procedimentos que procuram estabelecer transparência e justiça no processo da atribuição de recompensas aos funcionários destacados para o efeito. Não obstante, a direcção serve-se de mecanismos de carácter formal, mas de forma oral, para demonstrar o quanto é justo distinguir um e não outro funcionário, estes consistem essencialmente no diálogo e advertência quando o desempenho profissional do funcionário não tem sido o desejado, isto é evidente quando um dos entrevistados refere que:

informamos o funcionário que você o que produziu não satisfaz o Estado não em termos de avaliação, também chamamos varias vezes, temos feito o registo do desempenho, para casos em que o desempenho não é aceitável chamamos que no final do ano cada um tem o desempenho daquilo que ele produziu e se não produziu sem mostrar em termos de notas quantitativas para além de chamadas de atenção para ele saber que a final de conta o conhecimento medíocre provem do meu trabalho nós não escondemos temos chamado (MD_{NR3}).

Fazendo uma análise preliminar do discurso proferido pelos entrevistados, numa primeira instância, podemos afirmar que, no fundo, o propósito das respostas converge, em larga medida, ao que está determinada formalmente nos documentos legislativos. Entretanto, não cabe agora afirmar a existência de um consenso geral entre os funcionários sobre evidências de justiça no reconhecimento profissional dos funcionários públicos, uma vez que, encontramos focos de respostas que contradizem a existência da tal justiça.

5.1.2. CLIMA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

i) Caracterização geral do clima organizacional

Em qualquer contexto, seja de actividade profissional ou de outra natureza, a característica do ambiente envolvente é determinante para o comportamento das pessoas e da liderança que se encontram nesse ambiente. Assim, como forma de procurarmos apurar as características do clima que se vive na escola e sua influência na actividade profissional dos docentes e de outros funcionários, contemplamos no nosso rol de questões uma pergunta cuja intenção nos permitiu conhecer o clima organizacional na escola sob diversas perspectivas. No quadro abaixo estão exemplos das características gerais do clima organizacional da escola.

Quadro 23: caracterização geral do clima organizacional na instituição.

Categorias e subcategorias do campo	Depoimento dos entrevistados
Clima organizacional	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colaboração ➤ Ambiente interpessoal é bom ➤ Trabalho individual ➤ Ênfase nos resultados ➤ Respeito e trabalho ➤ Ambiente não motivador 	<p>“ (...) é colaborativo porque tem havido reuniões onde cada grupo de funcionários apresenta as suas preocupações e encontros informais com todos” MD_{NR1}.</p> <p>“ (...) posso dizer que da avaliação o relacionamento e o próprio ambiente interpessoal da escola é bom (...)” MD_{NR2}.</p> <p>“ (...) nós como instituição de ensino funcionamos em colaboração a direcção os professores os funcionários todos nós em conjunto claro com o objectivo de melhorarmos o nosso processo educativo (...)” MD_{NR3}.</p> <p>“ (...) existem alguns colegas que têm dito este aspecto de trabalho de forma individual. (...)” MD_{NR4}.</p> <p>(...) focam mais nas suas actividades somente nos aspectos dos resultados finais MD_{NR4}.</p> <p>“ (...) há um clima de respeito até de trabalho” MD_{NR2}.</p> <p>“ (...) quando lhes falece um familiar, filho, [ou] em casos de</p>

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desunião entre o corpo docente motivado pela direcção pedagógica ➤ Clima de respeito ➤ Não favorável ➤ Falta de apoio aos funcionários em situação de aflição 	<p><i>doença [o docente]vai a aproximar o director da escola para ver se ajuda em valor monetário a direcção nunca tem dinheiro então isto lhes choca um pouco aos professores (...) DOCNR1.</i></p> <p><i>O ambiente da escola não é muito assim motivador, competitivo também não chega de ser. Existe uma pequena divisão, diferença entre professores acima de tudo (...) DOC NR2.</i></p>
--	--

Uma primeira perspectiva tem em vista a caracterização geral do clima que se vive na instituição. Colocada a questão: *Como caracteriza o clima organizacional da escola?*

As respostas dos entrevistados são, até certo ponto contraditórias, na medida em que classificaram-no como sendo colaborativo, individualista, competitivo e favorável. Uns consideram colaborativo pelo facto de a direcção não impor as actividades unilateralmente, sempre *“tem havido reuniões onde cada grupo de funcionários apresenta as suas preocupações e encontros informais com todos”* MD_{NR1}, enquanto para outros, a convocação de reuniões não é suficiente para considerar o clima geral de colaborativo, para estes há um foco de individualismo que paira na instituição porque *“podemos encontrar também alguns grupos de indivíduos (...) que têm feito trabalho de forma individual”* MD_{NR4}, esses individualistas *“focam mais nas suas actividades somente nos aspectos dos resultados finais”* MD_{NR4} portanto não estão interessados no processo mas sim nos resultados das suas actividades.

Enquanto isso um outro grupo de funcionários, geralmente docentes, está empenhado em criar um ambiente competitivo sobretudo no seio dos estudantes é o caso de

grupos de história geografia que fazem olimpíadas internas da própria escola, fazem com que hajam aspectos competitivos entre grupos ou mesmo entre os professores até por turnos há grupos que têm dito competição por turnos em termos de resultados alcançados temos dito na nossa instituição MD_{NR4}.

No entanto, se as reuniões, os contactos interpessoais e as relações profissionais entre os funcionários de diferentes categorias profissionais, constituem parte de elementos que caracterizam o ambiente colaborativo na escola, o individualismo visualiza-se pela preocupação nos resultados e as olimpíadas adizam a competição académica na escola, “*porque o maior número dos alunos que terminam a 12ª classe ingressa nas universidades*” MD_{NR}² faz com que se considere “*que há uma aprendizagem e há um clima de respeito até de trabalho* MD_{NR3}, ou seja um clima favorável ao crescimento, ao trabalho e ao aperfeiçoamento institucional.

Não obstante o facto de maior número de elementos da direcção considerar o clima organizacional de colaborativo, há docentes com opiniões contrárias a expostas anteriormente, como mostram os discursos abaixo:

o ambiente da escola não é muito assim motivador, competitivo também não chega de ser. Existe uma pequena divisão, diferença entre professores acima de tudo os professores do curso diurno marca seu elenco, nocturno também entre eles se entende melhor, esta conjuntura não existe ex. (...) quanto for para assistir os exames todos somos obrigados a fazer, mas quando é para correcção, são destacados alguns professores que se hajam de confiança da direcção, apenas professores do curso diurno, nocturno ninguém é convocado. Isto reflecte pequena desunião entre corpo docente concretamente, isto quem faz parte desta pequena desunião é a própria direcção pedagógica, há pouca separação, diferença parece somos funcionários de instituições diferentes DOC NR2.

É difícil dizer que o clima é favorável em cem por cento. Isso porque existem aspectos positivos e alguns casos também negativos. Por ex: tem havido reclamações na escola entre professores e trabalhadores quando lhes falece um familiar, filho, a intenção do professor naquele momento cuidado com o professor com o macro salário acontece num, momento em quanto nada mesmo em casos de doença vai aproximar o director da escola para ver se ajuda em valor monetário a direcção nunca tem dinheiro então isto mas lhes choca um pouco aos professores será que mesmo não tem dinheiro DOCNR1.

No entanto para estes docentes o clima organizacional na instituição não é motivador, caracteriza-se pelo divisionismo “*existe uma (...) divisão, diferença entre professores, acima de tudo os professores do curso diurno marca seu elenco, nocturno também entre eles se entende melhor (...)* DOCNR2. Outro aspecto considerado como sendo característico de mau ambiente de trabalho está relacionado com o não envolvimento da direcção nos assuntos sociais dos funcionários na medida em que “*(...) quando lhes falece um familiar, filho, [ou] em casos de doença [o docente]vai a aproximar o director da escola para ver se ajuda em valor monetário a direcção nunca tem dinheiro (...)* DOCNR1, enquanto o EGFAE (2009) prevê como direito do funcionário “*gozar de assistência médica e medicamentosa para si e para os familiares a seu cargo*”(Art. 42, nº 1). Este exemplo constitui uma evidência do não cumprimento dos

deveres da direcção para com os funcionários, ou seja os funcionários não gozam plenamente os seus direitos na instituição, factor que contribui, de certa forma para a instalação de mau ambiente de relacionamento funcionário-direcção e de trabalho no geral.

Percebida a caracterização geral do clima organizacional que se vive na escola, na perspectiva de encontrar elementos específicos que caracterizam as relações profissionais relacionadas com o sistema de incentivo vigente na instituição, insistimos com algumas questões ligadas com o clima organizacional, mas desta vez, virando o enfoque à questão do desenvolvimento profissional, nisto questionámos se o tal clima, que se vive na escola, proporcionava o desenvolvimento profissional dos funcionários.

Em resposta os membros da direcção, de forma geral, entendem que o ambiente profissional que se vive na instituição é característico do espírito de trabalho, entendido como o uso das competências pessoais, pedagógicas, profissionais e científica em prol do desempenho profissional cujo *feedback* é visível ao nível de conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos graduados naquela instituição, como exemplo, aponta-se o facto de “*muitos alunos conseguem ingressar ao ensino superior (...) alguns casos dos alunos que terminaram a 12ª Classe conseguiram emprego [e] estão a trabalhar na Direcção Provincial da Educação*” MD_{NR2}.

Os factos que justificam o espírito de trabalho na instituição não se visualizam apenas pelo ingresso no ensino superior dos alunos formados na instituição ou pela colocação no mercado de emprego também pelos diplomas de honra que a instituição recebe de outras instituições, como refere um dos entrevistados

temos recebido várias menções honrosas incluindo o próprio Ministério da Educação que em 2011 nos deu diploma de honra pela nossa organização, não só, (...) recebemos também da Autoridade Tributaria um diploma por termos apoiado equipa de Namialo que foi ao africano que treina na nossa instituição MD_{NR3}.

Através destes depoimentos a direcção da escola sublinha que as actividades e o clima profissional os ajudam a serem “*mais profissionais*” MD_{NR4}.

ii) modos de trabalho

Pela opinião dos docentes, apesar de “*(...) conseguem dar aulas devidamente* (...)DOC_{NR2}, o clima organizacional é caracterizado por “*(...) individualismo* (...)DOC_{R2}, e, quanto aos modos de trabalho, “*pelo menos (...) no segundo ciclo (...) as*

*coisas tentam a ser mais individualizadas (...) é difícil nós sentarmos entre professores e planificarmos uma certa aula (...)*DOC_{R2}. Um dos aspectos que contribui para instalação e manutenção do individualismo supostamente deve-se ao “*nível académico, como achamos [que] sou licenciado não preciso ajuda de ninguém o que sei já sei*” DOC_{R2}.

Porém, aos olhos da direcção os modos de trabalho caracterizam-se pela “*forma colaborativa, não só este aspecto, mas também temos aspectos de actividades a nível interno [as] actividade de concentração, por exemplo, os professores colaboram de forma satisfeita*” MD_{NR4}.

Mesmo questionada sobre o trabalho profissional dos professores, insistentemente a direcção da escola sublinha que “*a forma mais frequente [de trabalho] é mais colaborativa vou dar um exemplo em cada finais de trimestre nós temos o que chamamos o conselho de notas*” MD_{NR4}.

O aspecto colaborativo de trabalho a que se refere a direcção, não se limita apenas aos encontros dos professores em momentos de conselho de notas onde discutem a situação do aproveitamento pedagógico de cada aluno mediante o seu percurso académico, esta, como refere um dos docentes, é extensiva a outras actividades profissionais:

(...) temos o sistema de planificações quinzenais por parte dos docentes onde somos agrupados por disciplinas, digamos grupos de disciplinas programamos as nossas actividades lectivas quinzenais e trimestrais ao mesmo tempo facilitamos professores recentes que carecem da experiencia profissional e ai aprendem como articular e como fazer acompanhamento do Processo de ensino e aprendizagem através de documentos que orientam o processo (...) DOC_{NR2}.

Neste contexto, atendendo ao significado da “cultura de colaboração” entre os professores, de Hargreaves, poderíamos afirmar que as actividades citadas são muito importantes para o desenvolvimento profissional uma vez que elas não constituem uma reflexão pessoal ou procedente de peritos externos, mas um conjunto de acções que fazem com que “os docentes aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas múltiplas competências” (Hargreave *apud* Coutinho, 2009, p. 77).

Não obstante o facto de emergir a colaboração como estratégia de trabalho, para os restantes funcionários, não docentes, a direcção da escola entende que a colaboração na actividade profissional tende a diminuir como disse um dos entrevistados,

até certo ponto não há uma colectividade e não têm sido cooperativa, não cooperam com os demais colegas cada individuo trabalha e vai embora, já tivemos vários

encontros sobre este aspecto que a maior parte dos funcionários nesta instituição (...) vêm fazendo o seu trabalho de forma individual, não existe uma colaboração MD_{NR4}.

A nosso ver um dos factores invocados como sendo a razão que justifica a preferência de trabalhar individualmente do que em grupo, está relacionado com um certo clima de inveja profissional entre os docentes uma vez que, como refere um dos pronunciamentos “(...)o que se tenho visto se eu ajudo ou ensino então este acaba de certa forma acaba subindo e eu que ensino fico em baixo fica (...) cada um a sua sorte (...)” DOC_{R2}.

Neste contexto, pelos discursos proferidos acima, encontramos que enquanto, por um lado, sobretudo pela opinião dos elementos da direcção, se considera o clima organizacional favorável ao desenvolvimento profissional, por outro, vê-se, na óptica dos funcionários que não fazem parte da direcção, que o nível de cooperação, de trabalho em equipa é fraco, ou seja, os funcionários tendem a privilegiar o trabalho individual em detrimento da colaboração. A contradição que se verifica em termos de opiniões da direcção e dos funcionários, a nosso ver deve-se ao posicionamento, em termos de funções que cada um ocupa na instituição, a direcção, enquanto entidade responsável da instituição tende a ressaltar aspectos positivos no sentido de dar boa imagem à instituição e ao seu trabalho enquanto os funcionários procuram visualizar aquilo que é realidade quotidiana que caracteriza a sua actividade laboral.

iii) modos de convivência

Não deixando de vista que o clima organizacional é uma temática que implica uma abordagem diversificada, procuramos entendê-lo de forma exaustiva possível colocando questões, que até certo ponto, constituíam uma redundância, porém necessária, pois só assim poderíamos, de forma mais ampla, conhecer o ambiente que caracteriza a vida e as relações profissionais na escola e a sua implicância no sistema de incentivos. Com base nesse intuito colocámos uma questão que procurava caracterizar o relacionamento e os modos de convivência profissional entre os professores, entre os restantes funcionários e entre os membros da direcção.

Revela um dos inquiridos que “entre os professores de facto os modos de convivência não são tão maus” DOC_{NR2}, porém “uma e outra coisa não falta porque estamos numa

sociedade mas o relacionamento o que tenho visto, normalmente no meu ciclo, curso diurno, o relacionamento é muito normal, nunca temos dito aquele mau estar entre os professores, todos eles, tudo está normal” MD_{NR3}.

A convivência profissional entre os professores nas suas actividades é salutar, o mesmo não se pode dizer para os restantes funcionários que não fazem parte do corpo docente, porque na perspectiva dos membros da direcção, como um deles frisou, *“entre os restantes funcionários posso dizer não é tão bom (...) as pessoas só chegam para fazer a sua actividade e daí se dispersam (...) o relacionamento entre os funcionários não é tão bom já tivemos vários encontros com funcionários sobre este caso” MD_{NR4}.*

Este facto pode ter várias explicações, uma delas deriva do facto de haver um relativo desamparo que o grupo de funcionários não docentes sente, segundo afirmam *“a direcção da escola muitas das vezes tem estado ligado com os professores, há momentos em que os funcionarios reclamam tem algumas dificuldades mas não tem tido em conta (...) com os professores [os membros da direcção] reúnem conversam e cooperam (...)” PADM_{R2}.*

Como consequência do relativo desamparo ou desconsideração dos funcionários não docentes, contrariamente ao que acontece com os docentes, os funcionários não docentes as tarefas por eles desenvolvidas não lhes são intrinsecamente significativas, visto que, no ponto de vista das teorias da motivação, *“a tarefa deve ser significativa, ou seja, deve permitir que quem a desempenhe a possa experienciar como intrinsecamente significativa. Se o trabalhador sente que os resultados do seu esforço não são muito importantes, é pouco provável que se sinta bem a desempenhar o seu trabalho”* (Ferreira, Neves & Caetano, 2011, p. 306).

Enquanto consideram salutar a convivência profissional dos professores e não tão bom o convívio entre os funcionários não docentes, os nossos entrevistados entendem que o relacionamento da direcção para com os professores e os outros funcionários é aberto.

Entre director, professores e funcionários o relacionamento é aberto visto que nós que somos membros da direcção (...) não temos fronteiras em termos do plano de actividades, em termos de trabalho, mesmo com os nossos funcionários também não temos limite quando é para trabalho, temos trabalhado tanto com os professores, funcionários e existe uma relação saudável MD_{NR4}.

Se, por um lado o convívio profissional entre os professores é salutar, entre outros funcionários não é tão bom e, por outro, a direcção da escola tem um relacionamento aberto para todos os grupos de funcionários da instituição, *poderíamos considerar que os modos de convivência existentes na escola são promotores de um bom desempenho profissional?*

“Acredito que sim (...) MD_{NR2}, “acho que sim (...)” MD_{NR3}, “Sim, promove(...)” DOC_{R1}.

“É bom (...) PADNR1, “Penso que sim é bom (...)” PADM NR1 É sim (...) POP NR4.

Os funcionários e a direcção, apesar de reconhecerem a existência de uma convivência profissional não muito agradável sobretudo entre os funcionários não docentes, têm uma opinião comum de que o ambiente de trabalho, não constitui obstáculo ao desempenho profissional. Aspectos apontados como indicadores estão relacionados com o facto de de haver mobilidades profissionais, relacionamentos profissionais aceitáveis e trabalho afincado da direcção como mostram os depoimentos abaixo:

(...) temos colegas que saíram daqui e para (...) assumir certas funções de chefia ou trabalhar DPE MD_{RN2}.

(...) na parte educativa temos resultados que cada professor é fruto daquilo que faz, o relacionamento entre as pessoas e do modo que as pessoas conversam na instituição, pelo menos, no meu ciclo não há quem tem medo, aquele é pedagógico, não podemos ir para la ou não MD_{NR3}.

(...) o director ou a direcção da escola não se cansa em fazer encontros com os professores trabalhadores qualquer informação que a direcção recebe imediatamente comunica os professores desta maneira cria o ambiente DOC_{R1}.

iv) sistemas de comunicação

Não obstante o facto de haver exemplos de mobilidade profissional, de aumento de produção, em termos do aproveitamento pedagógico, no nosso entender, o que, também, de algum modo, contribui para os modos de convivência sejam promotores do desenvolvimento profissional, pode ser o sistema de comunicação privilegiado na instituição, uma vez que a forma de comunicação estabelecida geralmente constitui factor de aproximação ou distanciamento entre a liderança e os funcionários.

No contexto da instituição que estamos a analisar, os dados que obtivemos indicam que nela as formas de comunicação mais privilegiadas são respectivamente a formal e a informal procedidas de forma oral ou escrita.

Internamente, no contexto laboral predomina a comunicação formal oral ou escrita *“através de comunicados despachos do director e seus adjuntos ou através de solicitação em casos de necessidades para falar oralmente com o professor ou funcionário”* MD_{NR3}. No entanto, enquanto a direcção privilegia uma comunicação formal, geralmente através da linguagem escrita, no contexto das relações quotidianas entre os professores e outros funcionários a comunicação mais prática consiste no contacto informal caracterizado por uma comunicação *“oral, porque escrita é difícil (...) um grupo de professores fazer um convite ou uma informação a outros colegas ou vice-versa numa forma escrita aqui podemos dizer que a oralidade é mais clara e acessível”* MD_{NR4}.

Entre as três formas que compõem o sistema de comunicação na instituição, a primeira (comunicação formal) usada geralmente no sentido direcção – funcionário ou vice-versa é dita, no entender de alguns funcionários, como sendo não transparente ou discriminatória por alguns grupos de funcionários como realça um dos inquiridos.

Como acabei de falar, muitas das vezes, quando são (...) funcionários administrativos têm dito dificuldades em ter informações, comunicação, esclarecimento de alguns assuntos, a maneira em que são respondidos perante as suas preocupações os funcionários insurgem-se ficam desanimados, a direcção não responde adequadamente aos funcionários PADM_{R1}.

Atendendo ao significado do depoimento acima, podemos referir que o que está em questão não é o sistema de comunicação em si, implicitamente entendemos que o pano de fundo está relacionado com o tratamento diferenciado que a direcção tem para com os diferentes grupos de funcionários que integra o quadro dos recursos humanos da instituição. No contexto dessa diferenciação, a informação é acessível a uns em detrimento de outros um facto que a *priori* nos parece divergente com as lógicas da liderança participativa e da perspectiva motivacional.

Neste contexto, se um determinado grupo de funcionários é mais beneficiado em detrimento de outros, isto revela que a direcção, no seu exercício não tem em conta os princípios de equidade (Ferreira, Neves & Caetano, 2011), ou seja, acha que aquilo que os funcionários não docentes dão à instituição (*inputs*) são desnecessários e

insignificantes para o alcance dos objectivos institucionais. Do ponto de vista motivacional, este aspecto constitui um elemento que leva à desmotivação do funcionário e à desvalorização da sua função e, legalmente constitui o não cumprimento dos deveres específicos dos dirigentes na função pública, pois, no quadro dos seus deveres, cabe aos dirigentes dos Estado “combater todas as manifestações de abuso de poder, nepotismo, patrimonialismo, clientelismo e todas as demais condutas que constituam ou traduzam desigualdade ou favoretismo no tratamento aos funcionários” (EGFAE, 2009, art. 41).

Os discursos analisados deixam transparecer a existência de situações que, do ponto de vista profissional, não se adequam com as recomendações teórico-legislativas do contexto laboral, por isso, o clima organizacional, de forma geral, caracteriza-se como um ambiente em que os funcionários desenvolvem a sua actividade como uma questão de exigência meramente profissional.

5.1.3. RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

i) Formas do reconhecimento profissional

Se a instituição se caracteriza por um ambiente que permite o exercício da actividade profissional dos funcionários, que permite que os funcionários que se dedicam ao trabalho sejam recompensados, *será apenas a dedicação ao trabalho o requisito para a distinção?* Esta foi uma das inquietações que nos levou a colocar questões com a intenção de abstrair aquilo que tem sido o objecto do reconhecimento profissional, ou seja, o que leva a o funcionário ao reconhecimento da sua actividade profissional. O quadro abaixo resume a situação que caracteriza o processo do reconhecimento profissional na instituição.

Quadro 24: O processo do reconhecimento profissional na instituição

Categorias e subcategorias do campo	Depoimento dos entrevistados
Reconhecimento profissional	
➤ Fichas de avaliação de desempenho	<p><i>“(…) para reconhecer primeiro reconhecemos através da avaliação e desempenho com aquelas fichas de avaliação dos funcionários.” MD_{NR3}</i></p> <p><i>“(…) Para mim reconheço que fui reconhecido por ser dado alguma coisa porque quando dediquei-me no serviço por causa da minha entrega</i></p>

<p>➤ Dedicção ao serviço</p>	<p><i>a escola entendeu dar-me alguns bens como loiça, depois algum tempo também recebi uma pasta em reconhecimento do meu trabalho. (...)” PADM_{R1}</i></p> <p><i>“ (...) não me explicaram porque me distinguiram, existem professores que não trabalham, não estão directamente ligados ao processo de ensino, fazem outras tarefas no fim é distinguido (...)” .</i></p> <p><i>“(…) Ai há critérios obscuros (...) não me disseram porque me distinguiram (...)” DOC_{R2}.</i></p>
<p>➤ Falta de transparência</p>	

ii) Tipologia/objecto de reconhecimento profissional

Numa instituição em que o ambiente de trabalho é considerado favorável, *“o que determina que um determinado funcionário seja premiado [é] avaliação anual funcionário (...) competências do funcionário, sobretudo o cumprimento da realização das suas tarefas e dos objectivos têm sido requisitos” MD_{NR2}*. Este posicionamento é também assumido entre os membros da direcção e alguns funcionários que não fazem parte do elenco da direcção por considerarem que *“geralmente tem sido pelo desempenho profissional do principio ao fim do ano (...) a planificação das aulas (...), para outros funcionários pessoal administrativo também lá verifica-se (...) a execução das tarefas (...) com base essas situação faz - se o reconhecimento PADM_{NR2}*.

Porém, o consenso não é alargado a todo o quadro de pessoal da instituição, um grupo de funcionários, sobretudo os recompensados, considera que o processo de atribuição na instituição funciona com bases obscuras e aleatoriamente.

há critérios obscuros (...) por sorte minha eu já fui distinguida uma vez foi em 2011, se a memória não me falha mas não me disseram porque me distinguiram, é certo que estive sempre aqui apresentei os resultados na hora certa os objectivos mas ao fim ao cabo também não me explicaram porque me distinguiram, existem professores que não trabalham, não estão directamente ligados ao processo de ensino, fazem outras tarefas no fim é distinguido melhor professor porque é por isso que digo há obscuridade de atribuição acho que a minha direcção (...) DOC_{R2}.

Uma possível explicação para o facto de os funcionários recompensados considerarem o sistema de recompensas obscuro e sem critérios, é o facto de eles terem sido alvo de recompensa, ou seja, porque participaram do processo, sentiram a sua essência, compararam o seu desempenho e o desempenho de outros tendo constatado a que o sistema está impregnado de injustiça e não se rege nas lógicas da teoria da equidade,

portanto, os *inputs* e *outputs* dos recompensados são inferiores aos dos não recompensados (Ferreira, Neves & Caetano, 2011).

Por outro lado e segundo o nosso entrevistado a direcção não tem promovido encontros de disseminação do EGFAE o principal instrumento de gestão dos funcionários das instituições públicas onde estão emanados os critérios de distinção e atribuição de recompensas aos melhores funcionários, no entanto, “(...) *devia colocar os itens a disposição dos funcionários de tal maneira que se estou a trabalhar e preciso ser distinguido devo alcançar a este ou aquele objectivo*” DOC_{R2}.

iii) procedimentos ao nível do reconhecimento profissional

Na análise do reconhecimento profissional, outros aspectos que tivemos que ter em conta, dizem respeito nomeadamente a formas de reconhecimento, aos procedimentos, ao impacto do reconhecimento profissional e às sugestões de melhoria do sistema do reconhecimento profissional na instituição.

Com base nas respostas dos entrevistados as formas de reconhecimento profissional, resumem-se em premiação e elogios. Os elogios acontecem frequentemente “*quando o director ou o pedagógico assiste uma aula depois, diz senhor professor fizeste bem, chama e explica que ali faltou isso porque x vez tem de fazer assim*” PADM_{NR2} enquanto as premiações consistem em bens materiais que, frequentemente, tem sido “*pratos e copos*” POP_{NR4}, “*cadernos escolares*” POP_{NR2}, “*lençóis, diplomas*” DOC_{R2}. etc.

Quanto aos procedimentos, os entrevistados afirmam que o reconhecimento profissional sempre tem sido feito em público, no entanto, “*tem ocorrido numa reunião geral onde a direcção apresenta as pessoas emuladas e entrega os objectos para se entregar nas salas de reuniões públicas de todos trabalhadores*” POP_{NR2}. Nestes actos não participam apenas os elementos constituintes do quadro do pessoal da instituição, participam também, como realça um dos premiados, representantes do Estado e do Conselho Municipal.

“Foi no tempo que estava se fazer abertura do ano lectivo desde o ano de 2013 numa reunião geral com todos os professores com a representação do estado foi dai que anunciaram e recebi estes prémios com o Presidente do Conselho Municipal” DOC_{R1}.

“Aqui o que notei ou que tenho notado é reconhecido professor depois do ano terminar pelo director da escola na presença de toda comunidade estudantil e a comunidade de pais e encarregados de educação” DOC_{R2}.

iv) impactos ou efeitos do reconhecimento profissional

A atribuição de recompensas, do ponto de vista da sua intencionalidade, tem em vista expressar a satisfação da organização em termos do alcance dos seus objectivos, ao mesmo tempo, catalisar a produtividade dos funcionários cultivando o espírito de perfeição na realização das tarefas. Porém da parte dos funcionários as recompensas podem ter um impacto com uma diversidade de significados que vão desde a coesão grupal ao individualismo.

Nesta perspectiva os funcionários que foram alvo de recompensas entendem que a distinção tem um lado positivo e um outro negativo. O lado positivo verifica-se ao nível da acção educativa e ao nível da motivação para o desenvolvimento profissional. Como refere um dos recompensados.

“Ajudou de facto na planificação das minhas aulas e reconheço que foi um esforço da minha dedicação no melhoramento das minhas actividades educativas”. DOC_{R1}

“ (...) procuro também - me empenhar muito nas minhas actividades para também continuar nos próximos com os prémios (...)” DOC_{R1}

“Em relação ao professor, o que tenho notado, depois da pessoa ser emulada ou reconhecida sente-se mais motivada desempenha mais (...) a sua actividade (...) quer melhorar cada vez mais (...)” DOC_{R2}.

Porque, geralmente, a actividade profissional implica trabalho de equipa e o reconhecimento profissional, neste caso, é feito de forma individual, apresenta inconveniências de várias ordens. Uma das inconveniências é que o funcionário distinguido entra numa situação de “abandono” por parte dos seus colegas.

(...) cansativo porque quando surge esta tal emulação as outras pessoas que estão o seu redor, se é que te ajudavam, te deixam sozinho, então tu é que foste emulado arrasta sozinho faz o trabalho (...) DOC_{R2}.

Neste contexto verificamos que no seio dos funcionários quebra-se a “cultura de colaboração” (Hargreaves) caracterizada pela importância dada à partilha de experiências e preocupações com os pares (Coutinho, 2009), e se instala um clima de inveja que nada contribui para o desenvolvimento profissional porque (...) *cada um fica a sua sorte (...)*” DOC_{R2}.

Estes pronunciamentos nos levam a sublinhar que o impacto do sistema de incentivos na instituição em estudo é constituído por dois pólos opostos designadamente positivo e negativo. O pólo positivo representa *“tendência é de elevar cada vez mais o nível de cumprimento das tarefas no sentido de não descorar, porque foi premiado anteriormente (...) a tendência é de conquistar mais prémios (...)*” MD_{NR2}, enquanto o pólo negativo é marcado pelo rompimento da coesão e do espírito de cooperação, do trabalho de equipa, uma vez que o funcionário que tem sido alvo de recompensa é visto como “traíçoeiro” do grupo daí é abandonado *“a pessoa vai se esforçando mas é desgastante a pessoa cansa fica sozinha fica aquele cansaço aquela fádica em vez de melhorar no fim o processo torna -se mais deprimido”* DOC_{R2}.

Uma análise preliminar sobre o sistema de incentivos na instituição nos leva a entender que, de forma geral, o processo é caracterizado por um conjunto de situações que, até certo ponto, representam contradições e entraves ao bom ambiente de trabalho. Neste contexto achamos necessário colher opiniões no sentido de tornar o sistema de incentivos mais democrático e como factor que catalisa a coesão do grupo de trabalho e o sucesso institucional em termos do alcance dos objectivos.

v) *Sugestões de melhoria*

Neste perspectiva, uma das sugestões que se considera importante para melhorar o sistema de incentivos, está relacionada com os critérios de selecção e com os bens materiais usados para oferecer os distinguidos, *“para além de copos, diplomas (...) nós precisamos de bolsa, mudar de carreira (...) algo mais valioso para o próprio funcionário, que não se escondam os critérios e que sejam claros para o reconhecimento dos funcionários (...)*” DOC_{R2}.

Para além do melhoramento do processo e dos bens materiais e não materiais utilizados como incentivos, os entrevistados entendem que no sistema de incentivos há questões legalmente instituídas, mas que não estão sendo observadas como o caso de bónus de

rentabilidade, neste sentido, ao invés de uma ou outra coisa devia se dar *“bónus de rendibilidade previstos no regulamento dos EGFAE que não estão sendo dados alegando-se da indisponibilidade de fundos”* MD_{NR1}.

Contudo, atendendo ao significado do discurso dos entrevistados e ao valor dos bens oferecidos no processo do reconhecimento profissional, apesar de se recomendar *“atribuição de prendas materiais e de prémios monetários e materiais”* (EGFAE, 2009, art. 68) fica claro que os incentivos não são proporcionais ao esforço empreendido, ou seja, *“em vez de gratificar dando copos, relógios de parede, que não ajuda aos professores, [deviam ser] outros objectos que dignificam o trabalho dos docentes”* DOC_{NR1}.

Neste sentido, como forma de corroborar o que os nossos entrevistados têm vindo a referir, pode-se dizer que, efectivamente, a filosofia de incentivos na instituição se preocupa mais com processos individuais, isto é, o processo do reconhecimento profissional privilegia o trabalho individual do funcionário como, unicamente, fruto do seu desempenho individual não tendo em consideração os modos colectivos de trabalho. Deste modo acontece que os funcionários, apesar de estarem conscientes da necessidade do desempenho profissional no sentido do alcance dos objectivos institucionais, por um lado, perdem o espírito de trabalho em equipa preferindo o individualismo nas suas actividades por esta via que o leva a distinção.

Ainda como consequência do reconhecimento profissional individualizado, para além de acentuar o individualismo no trabalho, reduz a preocupação dos funcionários pela perfeição, ou seja, pela qualidade do trabalho realizado na medida em que os funcionários colocam como preocupação o cumprimento do plano de actividades ou do programa lectivo no tempo previsto o que constitui requisito para a distinção, independentemente da qualidade dos resultados obtidos.

A tudo isto, acresce o facto relacionado com o valor dos bens usados como incentivos e dos critérios de selecção dos distinguidos. Uma vez que os funcionários consideram os bens matérias que servem de incentivos como sendo de valor social insignificante acredita-se que, para alguns funcionários, não há necessidade de se empenharem para serem alvo de recompensas que não dignificam o seu esforço profissional acrescido. Paralelamente a isto, está o facto de os critérios de selecção não serem considerados

transparentes o que, de alguma forma, também contribui para a desmotivação dos funcionários nas suas actividades.

Nesta perspectiva, considerando estes e outros pressupostos envolvidos no sistema de incentivos da instituição, podemos referir que, no seio dos funcionários, deixa de ser imperativo que recebam incentivos como fruto do seu desempenho profissional, mas pelo contrário, pede-se ou exige-se que o sistema de incentivos proporcione um ambiente de trabalho que favoreça o desenvolvimento profissional de todos os funcionários, para tal, importa, pois, auscultar os funcionários distinguidos, em termos de suas necessidades, como forma de garantir que o sistema de incentivos seja factor de sucesso na vida laboral.

5.2. ANÁLISE DOS DADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Com base na categorização, anteriormente explicitada, resultante dos campos de análise privilegiadas no nosso instrumento de pesquisa e na organização dos dados empíricos, de seguida, apresentamos e analisamos os dados que obtivemos da aplicação do inquérito por questionário.

5.2.1. LIDERANÇA E SISTEMA DE RECOMPENSAS

i) Práticas pedagógicas e profissionais

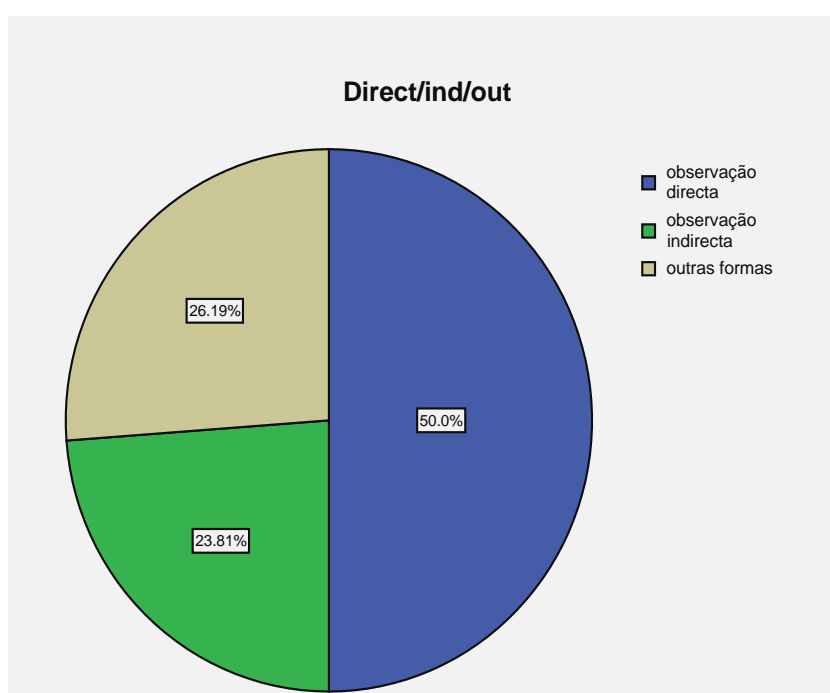
As práticas pedagógicas e profissionais envolvem o conjunto de actividades profissionais desenvolvidas por docentes que, geralmente, em escolas secundárias como a que realizámos este estudo, consistem essencialmente na planificação, leccionação e organização do processo didáctico-pedagógico dos alunos, enquanto para outros funcionários, estes se ocupam com actividades de carácter administrativo e da conservação e manutenção do património escolar.

Neste contexto, a direcção da escola enquanto estrutura gestora da instituição, no contexto das suas competências, cabe-lhe o controlo da actividade desenvolvida pelos funcionários. Para tal, obviamente serve-se de diversos mecanismos para saber como e o que os funcionários, no âmbito das suas responsabilidades, estão a fazer. Assim, procurámos saber *como é que a direcção da escola toma conhecimento ou informa-se das diversas actividades dos docentes e de outros funcionários*. A nossa preocupação neste âmbito prende-se com o facto de, no nosso entender, as formas do controlo da

actividade dos funcionários pode influenciar a motivação dos funcionários e justifica a justiça no processo da atribuição das recompensas.

As respostas a esta questão apontam para três formas pelas quais a direcção toma conhecimento das práticas profissionais dos professores e outros funcionários nomeadamente observação directa, observação indirecta e outras formas. O gráfico abaixo resume as respostas de todos os inquiridos por questionário na instituição.

Gráfico 1: Práticas Pedagógicas e Profissionais dos Funcionários por Categorias



Através do gráfico acima é possível afirmar que a metodologia de trabalho da direcção, do ponto de vista dos funcionários da instituição, consiste essencialmente na observação directa da actividade laboral. No caso dos professores a observação directa é feita mediante assistência de aulas e para outros funcionários esta actividade faz-se através dos encontros de trabalho. Para além da directa, também a direcção toma conhecimento das actividades profissionais dos funcionários indirectamente através dos delegados e dos livros de ponto. Ainda que, de forma não muito frequente, a direcção tem outras formas de se informar da actividade profissional dos funcionários na instituição, estas formas enquadram-se no contexto das relações de trabalho de carácter informal.

Se analisarmos a questão das formas de trabalho da direcção tendo em conta o factor recompensa obtemos o quadro abaixo.

Quadro 25: Práticas Pedagógicas e Profissionais por Categoria dos Funcionários

Práticas pedagógicas e Profissionais	Participantes do questionário			Total	%
	DOC	Téc Adm	Operários		
Observação directa DOC _{NR}	8	0	0	8	19.0
Observação Indirecta DOC _{NR}	6	0	0	6	14.3
Outra formas DOC _{NR}	7	0	0	7	16.7
Observação directa DOC _R	6	0	0	6	14.3
Observação indirecta DOC _R	3	0	0	3	7.1
Outra formas DOC _R	4	0	0	4	9.5
Observação directa PAD _{NR}	0	2	0	2	4.8
Observação indirecta PAD _{NR}	0	1	0	1	2.4
Observação directa PAD _R	0	3	0	3	7.1
Observação direta POP _{NR}	0	0	2	2	4.8
Total	34	6	2	42	100.0

A tabela acima visualiza que, mesmo por categoria profissional, a observação directa continua a ser referenciada como a forma de trabalho mais privilegiada pela direcção no controlo da actividade profissional dos funcionários na instituição. Isso é evidente na medida em que, no grupo dos 34 docentes que participaram do inquérito, 6 docentes recompensados, correspondente a cerca de 14%, apontam a observação directa como sendo a forma de acompanhamento do decurso das actividades profissionais dos funcionários usadas frequentemente pela direcção.

A afirmação de que é através da observação directa que preferencialmente a direcção da escola se informa da actividade profissional dos funcionários é corroborada pelos docentes não recompensados quando dos 21 inquiridos, 8, equivalente a 19%, respondem considerando ser esta a forma de trabalho da direcção.

Já para os Técnicos Administrativos dos 6 participantes do inquérito, 3 recompensados, correspondente a 7% de todos os inquiridos, consideram que é através da observação directa que a direcção toma conhecimento das práticas profissionais dos funcionários, enquanto para os não recompensados é apenas um que partilha essa opinião.

Ainda na análise relativa às formas de acompanhamento, pela direcção, da actividade profissional dos funcionários da escola, o quadro anterior realça a existência de um consenso alargado a todos os grupos de funcionários participantes do inquérito por questionário de que é pela observação directa que a direcção da escola se inteira dos assuntos profissionais dos funcionários. A evidência disso relaciona-se com o facto de os docentes, que correspondem a maioria dos inquiridos, consideram a observação directa como a forma de trabalho privilegiada pela direcção e os técnicos administrativos, embora em número reduzido, partilharem da mesma opinião e também o grupo minoritário dos funcionários, constituído pelo pessoal operário, não ter opinião diferente.

Depois da observação directa, outra forma de trabalho utilizada pela direcção e que merece destaque é a observação indirecta. Também a partir do quadro 25 se pode perceber que a observação indirecta, citada por 6 docentes não recompensados, tem um peso de cerca de 14%, ocupando assim o terceiro lugar, depois da variável outras formas de trabalho que a direcção utiliza que absorve cerca de 17% dos inquiridos.

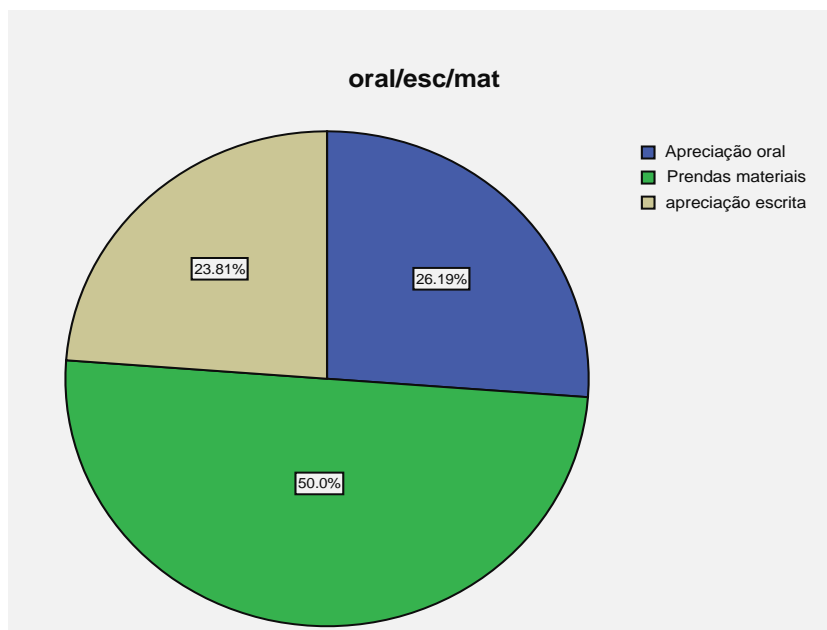
Ainda os dados do mesmo quadro nos levam a insistir que a observação indirecta não pode ser considerada como uma das formas de trabalho predominantemente utilizadas pela direcção, uma vez que em todos os grupos de funcionários que apresentam as variáveis observação indirecta e outras formas, há uma diferença significativa a desfavor da primeira variável (observação indirecta). Entre os docentes recompensados e os não recompensados a diferença situa-se em 7 pontos percentuais sendo 17% e 10% para as variáveis outras formas de trabalho e observação indirecta respectivamente. No entanto, como referimos, o privilégio pelo uso de uma modalidade de trabalho, em detrimento de outra, no âmbito do estudo do sistema de motivação na instituição, implica a necessidade de identificar as razões que estão por detrás disso, que podem ser utilizadas para justificar ou não a transparência e justiça do processo de atribuição de recompensas na instituição. Foi este o propósito de contemplar, neste estudo, a questão das formas de trabalho da direcção com os seus funcionários.

ii) Promoção do Reconhecimento profissional

Quando se pergunta as formas privilegiadas do reconhecimento do bom desempenho profissional dos funcionários na instituição, três hipóteses aparecem como sendo as formas mais comuns nomeadamente a apreciação oral, a atribuição de prendas materiais

e a apreciação escrita. No universo dos 42 respondentes do inquérito por questionário, os pesos, em termos percentuais, de cada uma das formas de reconhecimento profissional estão apresentados no gráfico que se segue.

Gráfico 2: Principais Formas de Promoção do Reconhecimento Profissional



Como se pode verificar no gráfico acima, a apreciação oral, enquanto forma do reconhecimento do desempenho profissional, foi referida por cerca de 26% dos participantes, a atribuição de prendas matérias por larga maioria de 50% e o reconhecimento do desempenho profissional através da apreciação escrita com cerca de 24% dos inquiridos por questionário.

Com uma análise detalhada sobre esta questão poderemos encontrar elementos reveladores, razão pela, de seguida, vamos procurar encontrar aspectos significativos que caracterizam o reconhecimento do desempenho profissional na instituição procedendo a análise das três principais formas privilegiadas pela direcção da escola no processo do reconhecimento do desempenho profissional dos funcionários que se destacam. Assim, sempre não deixando de vista o critério subjacente à selecção dos participantes, a seguir, apresentamos um quadro que ilustra as formas do reconhecimento do desempenho profissional em função do factor recompensa.

Quadro 26: Promoção do Reconhecimento Profissional em Função das Categorias Profissionais

Formas de reconhecimento profissional	Participantes do questionário			Total	%
	DOC	Técnicos administrativos	Operários		
Apreciação oral DOC _{NR}	6	0	0	6	14.3
Prendas materiais DOC _{NR}	11	0	0	11	26.2
Apreciação escrita DOC _{NR}	4	0	0	4	9.5
Apreciação oral DOC _R	5	0	0	5	11.9
Prendas materiais DOC _R	4	0	0	4	9.5
Apreciação escrita DOC _R	4	0	0	4	9.5
Prendas materiais PAD _{NR}	0	2	0	2	4.8
Apreciação escrita PAD _{NR}	0	1	0	1	2.4
Prendas materiais PAD _R	0	2	0	2	4.8
Apreciação escrita PAD _R	0	1	0	1	2.4
Prendas materiais POP _{NR}	0	0	2	2	4.8
Total	34	6	2	42	100.0

O quadro acima disponibiliza os resultados sobre as formas do reconhecimento profissional em função das categorias profissionais dos funcionários da instituição que participaram no inquérito por questionário. Nele é possível verificar que entre os docentes, quer os recompensados, quer os não recompensados, há um consenso relativamente alargado de que as prendas materiais constituem a forma mais privilegiada usada pela direcção da instituição no reconhecimento do desempenho profissional dos funcionários. Isso é evidente na medida em que, entre os docentes, as prendas materiais foram referenciadas por cerca de 26% dos docentes não recompensados e cerca de 12% dos docentes recompensados. Mesmo, relativamente a outros grupos de funcionários, as prendas materiais, em comparação com outras formas de recompensa, aparecem, embora de forma ligeira, com alguma diferença.

No grupo do pessoal administrativo, dos 6 elementos participantes 4 apontam as prendas materiais, neste caso, espelhos, relógios de parede entre outros, como sendo a forma de recompensa mais frequente. O mesmo se passa com o pessoal operário em que os participantes apontam-nas como sendo esta que a direcção prefere, apesar dos distinguidos considera-los como sendo objectos precíveis e sem grande valor e significado em termos profissionais.

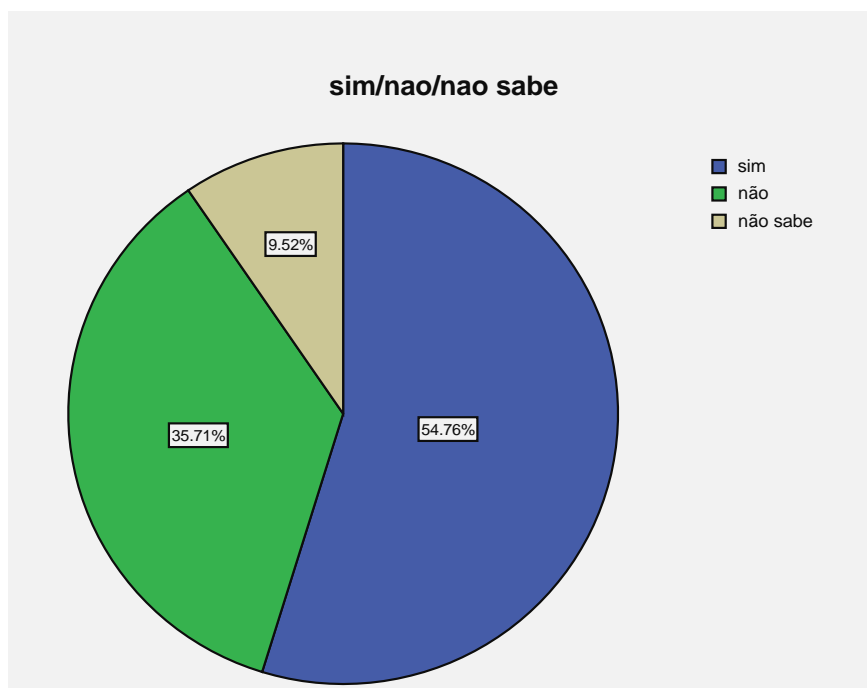
Depois das prendas materiais, a direcção da instituição tem a apreciação oral como forma de recompensar o esforço empreendido pelos funcionários. Na tabela em referência, tal é visível quando 6 docentes não recompensados (14,3%) e 5, que foram alvo de recompensas (11,9%) afirmam ser a apreciação oral que a direcção recorre quando pretende reconhecer o trabalho dos funcionários. Outra forma do reconhecimento profissional, nomeadamente a apreciação escrita, não se apresenta como sendo significativa, ou seja, no entender dos inquiridos esta forma de distinguir o funcionário não é usada com frequência pela direcção, por isso, dos 34 docentes, foi referida por apenas 4 docentes recompensados (9,5%) e o mesmo número de docentes não recompensados. Entre o pessoal técnico administrativo foi mencionada por apenas 1 elemento (2,4%) dos 6 participantes e entre o pessoal operário, ninguém a refere como forma de reconhecimento profissional usada pela direcção.

No entanto, as informações do quadro 26 realçam a importância dada aos bens materiais no processo do reconhecimento da actividade profissional dos funcionários na instituição, neste contexto, o facto de haver uma consideração significativa das prendas materiais (utensílios de cozinha, lençóis, relógios, talheres, etc., considerados pelos funcionários distinguidos, como sendo bens de pouco valor económico) é um dado revelador para que nos permitirá perceber um conjunto de pressupostos que envolve o processo do reconhecimento dos funcionários nomeadamente a natureza das actividades, as necessidades dos recompensados e a valorização da actividade recompensada.

iii) Mecanismos de justiça no processo do reconhecimento profissional

O gráfico abaixo elucida a opinião geral dos inquiridos por questionários sobre os mecanismos de justiça no processo do reconhecimento da actividade profissional dos funcionários na instituição. Nele é visível que mais que metade dos inquiridos (cerca de 55%) acreditam na existência de justiça neste processo, o que contradiz com cerca de 36% que não acha haver justiça enquanto cerca de 10% não sabe se a direcção é justa na atribuição de prendas, na apreciação oral e escrita, que são as principais formas de reconhecimento profissional na instituição.

Gráfico 3: Justiça no Reconhecimento Profissional



No contexto da lógica que temos vindo a seguir nesta análise, o facto de maior parte dos funcionários ter afirmado a existência de justiça no processo do reconhecimento profissional, numa primeira instância, achamos como sendo um dado revelador, porém importa encontrar detalhes que envolvem essa afirmação, para tal, é conveniente analisar a questão da justiça no processo do reconhecimento profissional tendo como referência as três categorias profissionais que participaram do inquérito por questionário nomeadamente docentes, técnicos administrativos e pessoal operário.

No entanto, considerando que o objectivo da análise do aspecto relacionado com a justiça no processo do reconhecimento profissional é de, através da opinião dos funcionários, aferir um conjunto de pressupostos que está por detrás do sistema de incentivos na instituição em que estudamos esta temática, neste trabalho, como temos vindo a referir, analisámos os dados que obtivemos tendo em conta o factor recompensa e também privilegiamos as categorias profissionais dos nossos informantes. Assim, inicialmente apresentamos, através do gráfico anterior, o panorama geral sobre a opinião dos funcionários acerca da justiça no processo do reconhecimento profissional em que encontrámos uma maioria a afirmar a existência de justiça neste processo.

Ainda assim, decidimos analisar com pormenores a questão da justiça no reconhecimento profissional apresentado as opiniões dos inquiridos tendo em conta a categoria profissional.

Assim, em relação aos mecanismos de justiça, a opinião dos inquiridos, tendo em consideração a categoria profissional, ficou estabelecida da seguinte forma.

Quadro 27: Justiça no Reconhecimento Profissional por Categoria dos Funcionários

Justiça no reconhecimento profissional	Participantes do questionário			Total	%
	Docentes	Técnicos administrativos	Operários		
Sim DOC _{NR}	13	0	0	13	31.0
Não DOC _{NR}	7	0	0	7	16.7
Não sabe DOC _{NR}	1	0	0	1	2.4
Sim DOC _R	6	0	0	6	14.3
Não DOC _R	4	0	0	4	9.5
Não sabe DOC _R	3	0	0	3	7.1
Sim PAD _{NR}	0	1	0	1	2.4
Não PAD _{NR}	0	2	0	2	4.8
Sim PAD _R	0	3	0	3	7.1
Não POP _{NR}	0	0	2	2	4.8
Total	34	6	2	42	100.0

Conforme se pode perceber, facilmente, pela leitura do quadro 27, a cerca da existência ou não de justiça no processo do reconhecimento da actividade profissional dos funcionários, a distribuição das opiniões pelas três categorias profissionais participantes do inquérito por questionário, vem confirmar e reforçar o que visualiza o gráfico anterior revelando uma forte possibilidade da existência de diferenças significativas entre as três dimensões de análise estabelecidas através da análise das respostas dos funcionários nesta questão, nomeadamente as dimensões sim, não e não sabe.

Apresentando os resultados que se mostram significativamente diferentes, através do quadro 27, verificamos que existem diferenças significativas entre as dimensões de análise em que, entre os docentes não recompensados, os que afirmam existência de justiça no processo do reconhecimento profissional corresponde a maioria de todos os inquiridos com a percentagem de 31%. Ainda nesta categoria profissional, para cerca dos 17%, correspondente a 7 docentes não recompensados, não há justiça no reconhecimento profissional enquanto cerca de 2%, ou seja, uma pessoa do mesmo grupo profissional mostra-se indiferente afirmando não saber se há ou não justiça neste processo.

A afirmação da existência de justiça no processo de reconhecimento profissional, para além de ser dominante entre os docentes não recompensados, também para aqueles que, alguma vez foram alvo de recompensas também pensam da mesma forma, uma vez que cerca de 14% concordam na existência de tal justiça contra cerca de 10% que afirma não haver justiça enquanto cerca de 8% não sabe se há ou não.

Outras categorias profissionais, que constituem grupos minoritários que responderam ao inquérito por questionário, designadamente a categoria do pessoal técnico e do pessoal operário, as variações das dimensões de respostas não são muito significativas. Entre o pessoal técnico, dos 3 participantes 2 afirmam não haver justiça e para 1 há justiça neste processo representando 4,8% e 2,4% respectivamente. E, para o grupo do pessoal operário, não há justiça no processo do reconhecimento profissional, pois os 2 funcionários, quando questionados sobre a justiça no processo que distingui afirmaram não haver nenhum indício que os revela justiça.

Fazendo uma apreciação geral sobre a questão de justiça no processo do reconhecimento profissional, encontramos, como aspecto curioso, o facto de, maior parte dos que afirmam haver justiça no reconhecimento profissional, ser constituído por funcionários não recompensados. A título de exemplo, o quadro anterior mostra que, do grupo de docentes, 31% dos não recompensados acredita haver justiça enquanto apenas 9,5% dos docentes recompensados não encontra sinais de justiça no processo do reconhecimento profissional. Este contraste de opiniões entre os docentes (recompensados e não recompensados) constitui um dado revelador para o acesso à realidade sobre o nível de justiça no processo do reconhecimento do desempenho profissional.

Se, por um lado, uma parte de docentes, cerca de 10%, embora tenham sido alvo de recompensa pela actividade profissional, julga de injusto o sistema de recompensas na instituição nos leva a abrir várias perspectivas de interpretar o facto. Uma delas diz respeito a diversidade de percepção sobre o desempenho profissional. No nosso entender aquilo que a direcção acredita ser um desempenho profissional merecedor de recompensa para os docentes não o é.

Outra maneira de perceber esta discordância relaciona-se com a falta de socialização ou dissiminação do conjunto de pressupostos que levam os funcionários à distinção, porque se a direcção e os docentes tivessem o mesmo nível de conhecimento sobre os critérios

de atribuição de recompensas não haveria ou seria muito insignificante a divergência de opiniões nesta matéria.

Ainda outra forma de interpretar o caso, prende-se com o facto de ter conhecimento do próprio processo, de forma lógica só é possível julgar sobre algo se tivermos alguns conhecimento, no entanto, os docentes não recompensados por acharem de justo o processo de recompensas é porque nunca participaram, não tendo por isso conhecimento que lhes permitiria um juízo de valor correspondente à realidade sobre esse sistema.

Por outro lado, parte dos docentes que nunca foram alvo de recompensas, correspondente a 31% dos inquiridos, considera de justo o sistema de atribuição de recompensas na instituição. Este aspecto, no nosso entender, apesar de, também, ser controverso, não nos revela muita curiosidade. Pela nossa análise a opinião destes profissionais está no contexto das lógicas do respeito pelo trabalho dos outros ou mesmo pelo sigilo profissional. Também, associado ao que referimos em relação a injustiça do sistema vista pelos docentes recompensados, seria muito improvável que, os docentes que nunca tinham sido alvo de recompensas considerar injusto o processo, na medida em que o ser alvo de recompensa constitui uma participação, uma experiência pelo que, para quem participou do processo está mais em condições de julga-lo diferentemente daquele que é simplesmente um observador não participante.

Em última análise, a divergência que existe sobre a justiça no reconhecimento profissional realça facto de escola ser um palco constituído por vários mundos e pelas várias justiças ou racionalidades (Estévão, 2012), por isso, ao olho de diversos elementos integrantes da comunidade educativa, não pode haver um consenso que se possa considerar abrangente a todas as formas de racionalidades que pairam na escola, ou seja, a realidade sobre um determinado assunto deverá ser analisada na perspectiva das lógicas de cada racionalidade integrante nos diversos mundos e racionalidades ou justiças que habitam na escola.

5.2.2. Clima organizacional

O clima organizacional, por constituir um elemento que procura espelhar a realidade de uma organização apresentando tanto as características do relacionamento profissional entre os diferentes grupos de profissionais como as formas de trabalho na instituição, no

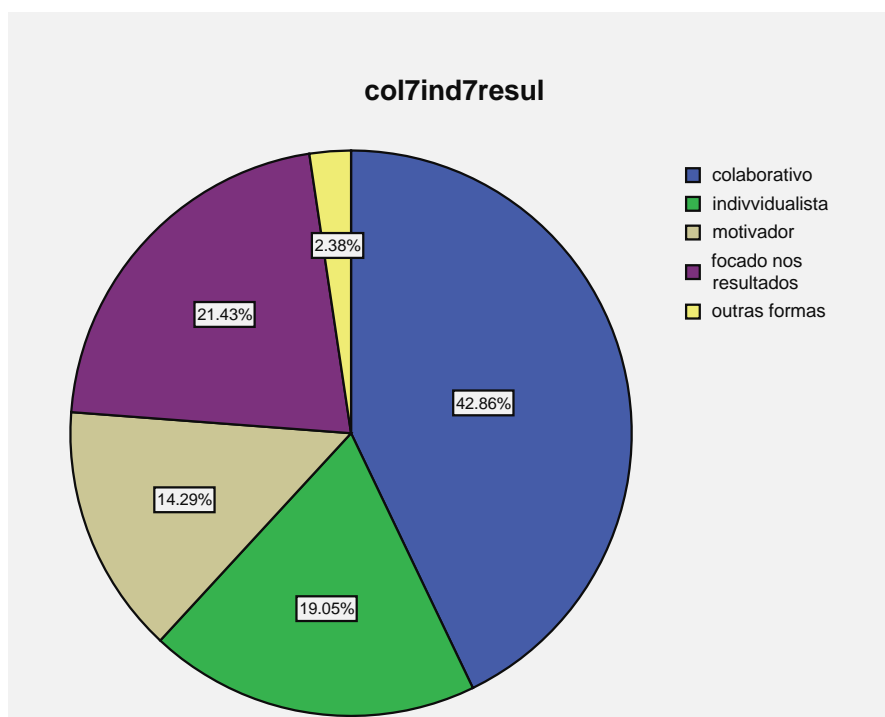
conjunto das questões que contemplam o inquérito por questionário, este ocupa um espaço relativamente maior, compreendendo quatro dimensões de análise nomeadamente a caracterização geral do clima, o desenvolvimento profissional dos funcionários na instituição, as formas de trabalho mais frequentes entre os funcionários e as características do sistema de comunicação na instituição.

Assim, a análise que se segue sobre o clima organizacional, tem em vista as dimensões mencionadas.

i) Caracterização geral do clima organizacional na instituição

A dimensão sobre a caracterização do clima organizacional aponta cinco formas que o caracteriza nomeadamente colaborativo, individualista, motivador, focado nos resultados e outras formas. A distribuição das opiniões relativas a este aspecto é apresentada no gráfico que se segue.

Gráfico 4: Caracterização Geral do Clima Organizacional na Instituição



Partindo do pressuposto de que a maneira de como as pessoas trabalham, as relações interpessoais que se estabelecem na vida profissional são alguns aspectos que influenciam a motivação dos funcionários, a dimensão relativa à caracterização geral do

clima organizacional pretende avaliar diversos factores relacionados com os modos de trabalho que caracterizam a vida laboral na instituição.

Assim, através do gráfico acima, podemos destacar que 42,86% (dos 42 inquiridos) consideram a existência de colaboração entre os funcionários nas actividades laborais; 21,43% entende que a característica básica do clima organizacional da instituição consiste na perseguição dos resultados da organização; para 19,05% dos inquiridos as actividades profissionais são predominantemente feitas individualmente; 14,29% considera haver na instituição um clima motivador para o desempenho profissional e uma minoria constituída por apenas 2,38% considera, para além das características do clima mencionadas, a existência de outras formas que o caracteriza.

Porém, a exposição desses dados em si, a nosso ver, serve meramente para visualizar a opinião geral dos inquiridos sobre o clima que caracteriza a vida profissional na instituição, por isso estes nos permitem sublinhar, tendo em consideração as proporções percentuais, que, não obstante o facto da existência de focos ou grupos de funcionários que preferem trabalhar individualmente, na instituição, durante as actividades laborais, os funcionários optam pelo trabalho colaborativo.

Como um dos factores importantes subjacente a esta análise está relacionado com o factor recompensa e, para termos mais pormenores sobre a opinião geral proferida pelos funcionários importa analisarmos as características gerais do clima organizacional em função do factor recompensa e categoria profissional. Assim, de seguida apresentamos e comentamos os resultados respeitantes a opinião dos funcionários por categorias profissionais sobre as características gerais do clima organizacional.

Quadro 28: Clima organizacionais em função da categoria profissional

Caracterização do clima organizacional	Participantes do questionário			Total	%
	Docentes	Técnicos administrativos	Operários		
Colaborativo DOC _{NR}	7	0	0	7	16.7
Individualista DOC _{NR}	4	0	0	4	9.5
Motivador DOC _{NR}	5	0	0	5	11.9
Focado nos resultados DOC _{NR}	4	0	0	4	9.5
Outras DOC _{NR}	1	0	0	1	2.4
Colaborativo DOC _R	6	0	0	6	14.3
Individualista DOC _R	3	0	0	3	7.1
Focado nos resultados DOC _R	4	0	0	4	9.5
Motivador PAD _{NR}	0	1	0	1	2.4
Colaborativo PAD _{NR}	0	2	0	2	4.8
Colaborativo PAD _R	0	3	0	3	7.1
Individualista POP _{NR}	0	0	1	1	2.4
Focado nos resultados POP _{NR}	0	0	1	1	2.4
Total	34	6	2	42	100.0

Atendendo ao que foi exposto anteriormente (gráfico 4) em que 42,86 afirma a existência de um clima colaborativo na instituição, o quadro acima visualiza pormenorizadamente esta opinião indicando-nos que da percentagem dos funcionários com esta opinião (Clima colaborativo), 16,7% é constituída por docentes não recompensados; 14,3% representa os docentes recompensados e 4,8% e 7,1% é a porção do pessoal administrativo recompensado e não recompensado respectivamente.

Em relação à variável que considera o clima organizacional focado nos resultados, assiste a um cenário em que dos 21,43% que acreditam ser esse o ambiente de trabalho que caracteriza a vida profissional na instituição, 9,5% são docentes não recompensados, a mesma percentagem dos docentes não recompensados e 2,4% constitui a percentagem do pessoal operário que partilha a mesma opinião dos docentes.

Outro dado relevante diz respeito à variável que considera de individualista o ambiente de trabalho, esta abarca 9,5% dos docentes não recompensados; 7,1% dos docentes recompensados e 2,4% do pessoal operário não recompensado. Ainda outros dados não menos importantes revelam a existência de uma outra variável que considera de motivador o ambiente de trabalho na organização. O grupo de funcionários que

partilham essa opinião é constituído por 14,29% dos inquiridos, sendo 11,9% docentes não recompensados e 2,4% pessoal administrativo não recompensado.

As opiniões dos funcionários a respeito das características gerais do clima organizacional não apenas se encerram com as variáveis mencionadas, no entanto, para além delas, os funcionários referem que existem outras formas que caracterizam o ambiente de trabalho na instituição, como, entre outras formas, ambiente competitivo, ambiente focado no processo da aprendizagem (DOC_{NR9}). Porém é importante referir que esta opinião não abrangente a todos os grupos de funcionários inquiridos, apenas 2,4 dos docentes não recompensados é que realça a existência de um ambiente de trabalho que se caracteriza pela competição e pela aprendizagem.

Esta circunstância, em que temos presente os dados sobre as características gerais do clima organizacional que se vive na instituição (disponibilizados pelo gráfico 4 e pormenorizados no quadro 28), mais uma vez, a tendência de interpretá-lo nos revela uma perspectiva dilemática e diferenciada relacionada, primeiro com a diferença do peso percentual de uma mesma opinião, mesma categoria profissional mas diferentes grupos em termos de reconhecimento profissional.

O caso mais evidente emerge quando entre os funcionários da categoria docente, com a mesma opinião de que o clima organizacional é colaborativo, o peso percentual é a desfavor dos docentes recompensados sendo 16,7% dos não recompensados contra 14,3% dos recompensados.

Comummente, nas práticas quotidianas das relações de trabalho nas organizações, atendendo ao facto de considerar que uma organização funciona num clima colaborativo é algo que representa um bom funcionamento da liderança, seria de esperar que seria a maioria dos recompensados que viriam a referir que a instituição caracteriza-se pelo ambiente de trabalho colaborativo, mas é o contrário. Uma situação como esta nos revela o quão os colaboradores da pesquisa quiseram nos trazer a realidade descrevendo as situações de forma imparcial. Por isso esse facto visualiza o não cumprimento de alguns deveres específicos dos dirigentes instituídos especificadamente o de “avaliar o desempenho e classificar o serviço prestado pelos funcionários e agentes do Estado seus subordinados, com justiça e nos períodos determinados por lei” (EGFAE, 2009, art. 41)

Quanto à variável que nos indica que o clima organizacional caracteriza-se por actividades focadas nos resultados institucionais, observa-se um equilíbrio, isto é, entre

os docentes recompensados e não recompensados a porção percentual em ambos os lados é de 9,5%. A nosso ver, esta situação representa um consenso em que todos os docentes que participaram do inquérito acham que a instituição está mais preocupada com os resultados, ou seja, com o cumprimento das metas da instituição, neste caso, que se trata de docentes, eles entendem que os objectivos da direcção da escola estão mais virados ao aproveitamento pedagógico.

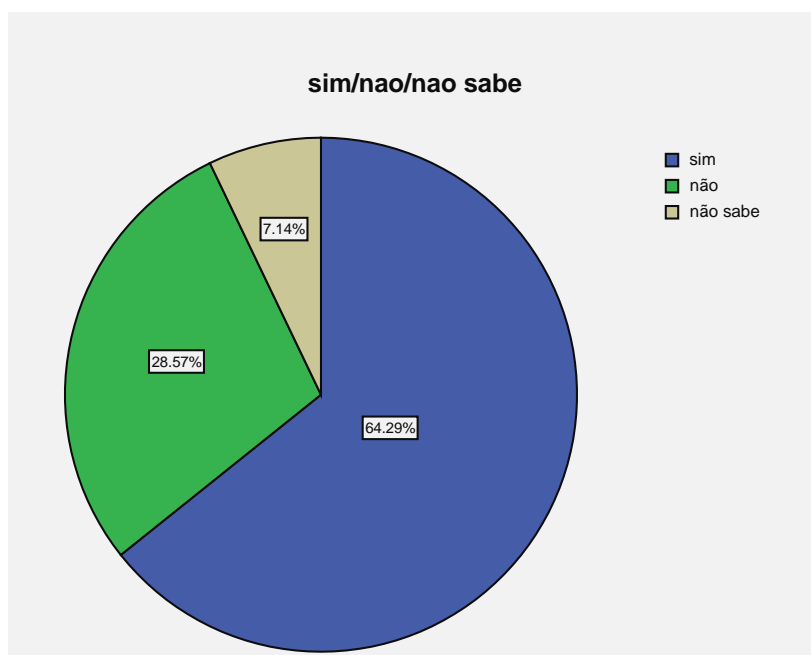
Se uma das características do clima organizacional na instituição relaciona-se com a corrida aos objectivos institucionais, de certo modo, cada um dos docentes quer ser o primeiro a alcançar os objectivos adoptando estratégias que lhe convier, por isso, adjacente a isso, surge uma outra componente a caracterizar o ambiente de trabalho, o individualismo. 19,05 % dos inquiridos (9,5%, docentes recompensados; 7,1% docentes não recompensados e 2,4% pessoal operário recompensado) considera que os funcionários preferem trabalhar individualmente.

Se partirmos do ponto de vista de que, o ser humano, por natureza é egoísta (Rousseau) no nosso entender, os funcionários sabendo que, para a atribuição de recompensas, a direcção da escola privilegia o alcance dos objectivos, semeia-se no seio deles uma atitude de rivalidade que se visualiza pelo individualismo e pela competição na actividade profissional porque, outras formas, como o trabalho de equipa, apesar também de fazer parte do clima organizacional, não têm sido vistas como alternativas, pelo facto de implicarem a troca de experiência e não manterem “segredo” do sucesso profissional, neste caso, caracterizado pelo cumprimento dos objectivos da instituição.

ii) Desenvolvimento profissional

Para além da caracterização geral, o clima organizacional contempla vários aspectos e pode influenciar significativamente a actividade dos funcionários na instituição. Nesta perspectiva, uma outra questão procurava analisar a implicação do clima organizacional para o desenvolvimento dos funcionários na instituição. Os resultados relativos à esta questão são apresentados no gráfico que se segue.

Gráfico 5: Influência do Clima Organizacional para o Desenvolvimento Profissional



Estabelecidas três variáveis que relacionam o clima organizacional com o desenvolvimento profissional dos funcionários na instituição, através dos dados disponibilizados no gráfico 5, observamos que, de forma geral, maior parte dos funcionários (64,29%) afirma que o ambiente de trabalho que se vive na instituição promove o desenvolvimento profissional; para 28,57% as formas de trabalho na instituição não são favoráveis ao desenvolvimento profissional e; para uma outra parte dos funcionários, que ocupa uma percentagem de 7,14%, não sabe se o ambiente em que trabalha é ou não promotor do desenvolvimento profissional.

Como temos, sempre, vindo a referir, saber que a maioria dos funcionários acha que o ambiente de trabalho é favorável ao desenvolvimento profissional é muito importante, porque ficamos com uma ideia geral daquilo que é o posicionamento dos funcionários relativamente a esta questão, porém, é mais importante ainda termos presente quem são, em termos de categorias profissionais, e quantos são que tal afirmam. Esta e outras preocupações a respeito, poderão ser satisfeitas pelo gráfico que apresentamos a seguir.

Quadro 29: Influência do Clima Org. para o desenvolvimento profissional por categorias.

Desenvolvimento profissional	Participantes do questionário			Total	%
	Docentes	Técnicos administrativos	Operários		
Sim DOC _{NR}	14	0	0	14	33.3
Não DOC _{NR}	5	0	0	5	11.9
Não sabe DOC _{NR}	2	0	0	2	4.8
Sim DOC _R	9	0	0	9	21.4
Não DOC _R	3	0	0	3	7.1
Não sabe DOC _R	1	0	0	1	2.4
Sim PAD _{NR}	0	1	0	1	2.4
Não PAD _{NR}	0	2	0	2	4.8
Sim PAD _R	0	3	0	3	7.1
Não POP _{NR}	0	0	2	2	4.8
Total	34	6	2	42	100.0

Tendo em conta o que se apresenta no gráfico 5, o quadro acima detalha que dos 64,29% que afirmam que o clima organizacional proporciona o desenvolvimento profissional, 33,3% são docentes recompensados; 21,4% representa o grupo dos docentes não recompensados. Para o grupo do pessoal administrativo que partilha a mesma opinião temos 2,4% dos recompensados e 7,1% dos não recompensados.

Para a parte dos funcionários que acha que o clima não proporciona desenvolvimento profissional, representada por 28,57%, os docentes que nunca foram alvo de recompensa ocupam uma percentagem de 11,9%; enquanto os recompensados ocupam 7,1% dos inquiridos. Outros grupos de funcionários que também consideram o clima organizacional não favorável ao desenvolvimento profissional são o pessoal administrativo e o pessoal operário. Em cada um dos grupos há uma percentagem de 4,8% dos funcionários não recompensados que não encontram influência positiva do clima organizacional no desenvolvimento profissional.

Uma parte dos funcionários, relativamente menor, encontra-se indiferente quanto à influência do clima organizacional para o desenvolvimento profissional afirmando que não sabe se tal é factor que impulsiona o desenvolvimento dos funcionários em termos profissionais.

Dos três grupos de funcionários que responderam o inquérito por questionários apenas os docentes, recompensados 2,4% e não recompensados 4,8%, é que afirmaram saber da

influência do clima para o desenvolvimento profissional enquanto outros grupos posicionaram-se entre sim e não.

No contexto geral, os resultados apresentados no gráfico 5, cujos detalhes se encontram no quadro seguinte (29), contrariamente ao que temos vindo a constatar com dados anteriores, em que o grupo de funcionários recompensados não concorda com algum aspecto relativo ao sistema de incentivos na instituição, para a questão do desenvolvimento profissional é a maioria, o grupo de funcionários recompensados que a vê como factor de desenvolvimento profissional. Isto é evidente na medida em que, o maior grupo de funcionários que responderam ao inquérito por questionário, os docentes, entre os recompensados e os não recompensados há uma diferença percentual significativa a desfavor dos últimos, estimada em 11%, ou seja, 33,3% dos recompensados relacionam positivamente o clima organizacional da instituição com o desenvolvimento profissional contra 21,4% dos não recompensados que não encontram ligação entre o clima organizacional e o desenvolvimento profissional dos funcionários na instituição.

Neste caso podemos aferir que os funcionários, docentes recompensados, ao afirmarem a existência de uma relação positiva entre o clima organizacional e o desenvolvimento profissional estão claramente, em parte, a corroborarem aquilo que é intenção ou consequência do sistema de incentivos, o facto de serem recompensados, mesmo que tal recompensa não seja simbolicamente valiosa, as pessoas que têm sido alvo desses reconhecimentos sentem-se profissionalmente “superiores”.

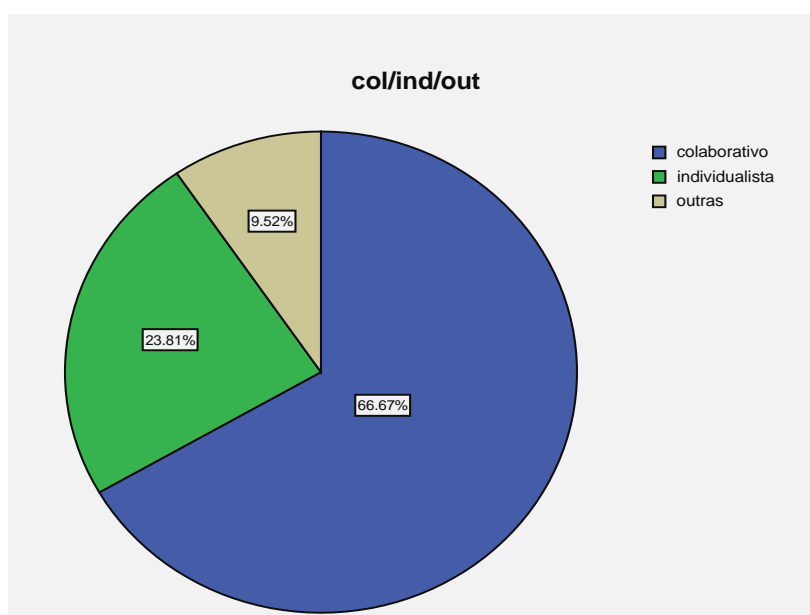
Outro caso que merece algum destaque é o facto de dois grupos diferentes de profissionais não recompensados, designadamente pessoal administrativo e pessoal operário, terem, cada um 4,8%, demonstrando, a nosso ver, um consenso entre eles de que o ambiente em que trabalham não é favorável ao desenvolvimento. No entanto, inversamente ao que acontece com o grupo dos funcionários recompensados, o facto de, em nenhum momento nunca ter sido alvo de recompensa, não é motivador e não sendo, improvavelmente alguém consideraria de promotor de desenvolvimento um sistema que nunca o gratificou pelo seu desempenho.

iii) Formas de trabalho mais frequentes entre os funcionários

Os aspectos relativos ao clima organizacional, até aqui analisados, indicam que, de forma geral, a opinião dos funcionários tende a realçar que o clima organizacional apresenta como características a colaboração, o individualismo, a valorização dos resultados e que estes aspectos favorecem o desenvolvimento profissional dos funcionários da instituição.

Neste contexto, a preocupação seguinte consiste em analisar as formas de trabalho privilegiadas pelos funcionários para a manutenção deste ambiente na instituição. Assim, os resultados relativos a esta questão (apresentados no gráfico (6), obtidos do inquérito por questionários, revelam a existência de três formas de trabalho mais frequentes entre os funcionários nomeadamente a forma colaborativa, a forma individualista e outras formas sendo o trabalho por categorias profissionais e pelo tempo de serviço.

Gráfico 6: Formas de trabalho mais frequentes entre funcionários



Do gráfico acima, facilmente observa-se que das três variáveis que representam as formas de trabalhos mais frequentes entre os funcionários na instituição, a forma colaborativa, com 66,67% dos inquiridos, constitui, na opinião dos informantes, a opção mais recorrida no quotidiano dos funcionários. Para os que não optam pela colaboração, preferem trabalhar individualmente ou desenvolvem as suas actividades profissionais através de outras formas como por por categorias profissionais e pelas afinidades. Os funcionários individualistas são cerca de 24% e ocupam, na ordem

decrecente da leitura das percentagens, o segundo lugar. E, os que não optam pelas duas últimas formas de trabalhos, recorrerem a outras formas e constituem a minoria com uma percentagem estimada em 10%.

Assim, como forma de procurarmos, de alguns modo, aprofundar a nossa análise sobre a questão das formas de trabalho mais frequentes entre os funcionários da instituição, através dos dados apresentados no quadro que segue, passamos a descrever, detalhadamente, os resultados mais relevantes sobre esta questão para depois aferirmos as principais conclusões.

Quadro 30: Principais formas de trabalhos entre os funcionários

Formas de trabalho	Participantes do questionário			Total	%
	Docentes	Técnicos administrativos	Operários		
Individualista DOC _{NR}	5	0	0	5	11.9
Colaborativo DOC _{NR}	15	0	0	15	35.7
Outras DOC _{NR}	1	0	0	1	2.4
Individualista DOC _R	3	0	0	3	7.1
Colaborativo DOC _R	7	0	0	7	16.7
Outras DOC _R	3	0	0	3	7.1
Colaborativo PAD _{NR}	0	2	0	2	4.8
Individualista PAD _{NR}	0	1	0	1	2.4
Colaborativo PAD _R	0	3	0	3	7.1
Individualista POP _{NR}	0	0	1	1	2.4
Colaborativo POP _{NR}	0	0	1	1	2.4
Total	34	6	2	42	100.0

No quadro acima, relativamente aos pontos a destacar (as três variáveis em função das categorias profissionais e do reconhecimento profissional), interessa referir que a colaboração, enquanto forma de trabalho usada pelos funcionários da instituição, é um assunto importante na medida em que dos 66,67% dos inquiridos constitui parte dos funcionários que optam por esta forma e destes, maior parte é constituída por docentes, visto que são 35,7% dos recompensados e 16,7% dos não recompensados que preferem trabalhar em colaboração com os outros. Ainda na categoria dos docentes, as percentagens obtidas para os individualistas são 7,1% e 11,9% para os recompensados e não recompensados respectivamente.

Para outras categorias profissionais, no caso do pessoal administrativo, a colaboração, como forma de trabalho privilegiada, é assumida por 4,8% dos recompensados e 7,1%

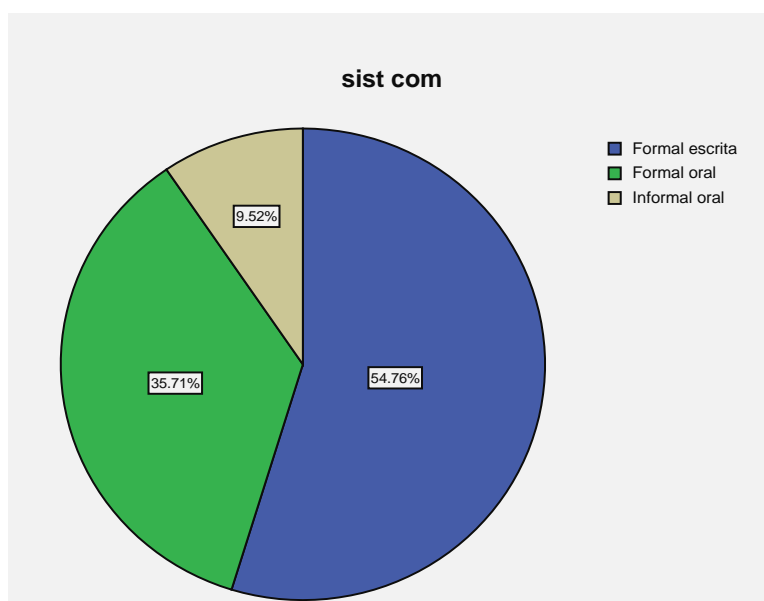
dos não recompensados. Nas restantes variáveis das formas de trabalho, observa-se que não há pessoal administrativo recompensado assumindo o individualismo ou outras formas de trabalho como sendo frequentes entre os funcionários. Porém, encontramos neste grupo, uma percentagem de apenas 2,4% dos funcionários não recompensados que o consideram como forma de trabalho privilegiada na instituição.

No caso do pessoal operário, que também não tivemos funcionários recompensados, nas variáveis em que há informação, nomeadamente individualista e colaborativo, encontramos uma situação em que nas duas variáveis a percentagem coincide em 2,4%, ou seja, a quantidade é mesma de funcionários que assumem trabalharem individualmente em colaboração com os outros.

i) Características do sistema de Comunicação predominante na escola

Sobre o clima organizacional, o último aspecto que analisamos diz respeito à comunicação no contexto laboral, em que procurámos saber as características de comunicação dominante na escola. Resumindo as respostas funcionários a respeito deste assunto, encontrámos que o sistema de comunicação na instituição caracteriza-se por três formas nomeadamente formal escrita, formal oral e informal oral. Em termos percentuais, o gráfico que se segue mostra a distribuição das respostas relativas ao assunto.

Gráfico 7: Formas de comunicação predominantes na escola



A primeira forma de comunicação privilegiada na instituição é a comunicação formal escrita que é assumida por 54,76% dos funcionários. Depois da comunicação escrita,

encontrámos a comunicação formal oral que é usada por 35,71%. Para além destas os funcionários referem que na instituição também é usada a comunicação informal oral (9,52%).

Neste contexto, tendo em conta o que é apresentado no gráfico anterior, utilizamos para as diferentes formas de comunicação na instituição as variáveis das categorias profissionais dos participantes nomeadamente docentes, pessoal administrativo e pessoal operário e, em cada uma, sempre temos em conta a questão das recompensas. (Quadro 31).

Quadro 31: Sistema de comunicação nos diferentes grupos profissionais

Sistema de comunicação	participantes do questionário			Total	%
	Docentes	Técnicos administrativos	Operários		
Formal escrita DOCNR	13	0	0	13	31.0
Formal oral DOCNR	5	0	0	5	11.9
Informal oral DOCNR	3	0	0	3	7.1
Formal escrita DOCR	7	0	0	7	16.7
Formal oral DOCR	5	0	0	5	11.9
Informal oral DOCR	1	0	0	1	2.4
Formal escrita PADNR	0	1	0	1	2.4
Formal oral PADNR	0	2	0	2	4.8
Formal escrita PADR	0	1	0	1	2.4
Formal oral PADR	0	2	0	2	4.8
Formal escrita POPNR	0	0	1	1	2.4
Formal oral POPNR	0	0	1	1	2.4
Total	34	6	2	42	100.0

Assim, baseando-nos dos resultados que demonstram informações significativas, no grupo dos docentes, a comunicação formal escrita é a forma de comunicação mais privilegiada sendo assumida por 31,0% dos professores inquiridos não recompensados. Ainda, neste grupo de profissionais se tomarmos em consideração a comunicação formal oral (11,9%) e a informal oral (7,1%) observamos que do universo dos docentes não recompensados a comunicação escrita em detrimento das duas formas anteriores.

No caso dos docentes recompensados as diferenças significativas registam-se entre a comunicação formal escrita e a informal oral, sendo a comunicação escrita assumida por 16,7% a comunicação formal oral por 11,9 e a informal oral por apenas 2,4%.

Neste contexto, analisando os pesos percentuais relativos a formas de comunicação, neste grupo de profissionais, podemos constatar que a forma de comunicação mais privilegiada é a formal escrita, na medida em que, tanto para os docentes recompensados como os não recompensados esta forma de comunicação é apontada como sendo o meio característico que abrange 31,0% e 16,7% para os não recompensados e recompensados respectivamente.

Na variável pessoal administrativo as formas de comunicação não apresentam diferenças significativas, no entanto, em termos de opiniões, relativamente ao grupo dos docentes, há maior homogeneidade. A comunicação formal oral é assumida por 4,8% dos não recompensados e 2,4 % por recompensados. Portanto importa referir que as duas formas de comunicação deste grupo de profissionais, há ligeira diferença de cerca de 2 pontos percentuais a favor da comunicação oral formal.

A tendência de homogeneidade em termos de opiniões também se verifica no grupo do pessoal operário em que os não recompensados e os recompensados que participaram do inquérito referem que as formas de comunicação que usam são preferencialmente a formal oral (2,4%) e a formal escrita também 2,4%.

Contudo, uma análise geral respeitante a características da comunicação os dados apresentados tanto o gráfico 7 como o quadro 31 realçam a comunicação formal escrita como a mais privilegiada na comunicação entre os diferentes grupos de funcionários da instituição. Este posicionamento, no horizonte teórico, nos revela que os funcionários concebem a instituição como sendo característica do modelo racional, sistema instrumental centrado na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais onde a burocratização e a racionalização têm primazia (Lima, 2008) em detrimento da necessidade da existência e partilha de laços interpessoais entre os membros (Sergiovanni, 2004).

5.2.3. RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

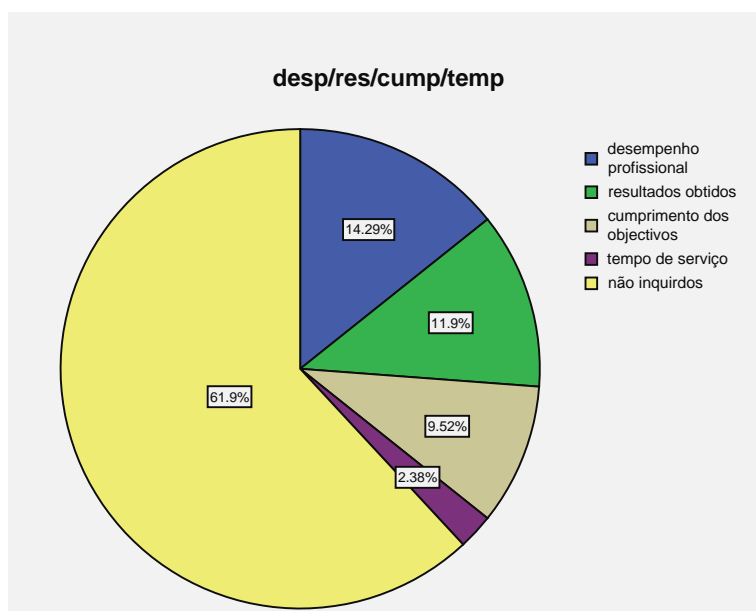
De forma geral, a intenção dos inquéritos por questionário e por entrevista é analisar o sistema de incentivos na instituição em estudo, neste contexto achamos importante incluir nas questões do nosso questionário aspectos relacionados com o reconhecimento profissional na instituição, verificando-o em duas perspectivas nomeadamente a primeira em relação às tipologias de reconhecimento e a segunda o impacto que tais recompensas têm ao nível profissional.

Neste contexto cabe ressaltar que a questão do reconhecimento profissional não foi respondida por todos os funcionários da instituição, tendo em conta que, nesta questão a nossa intenção é de analisar a tipologia e o impacto de reconhecimento profissional, direccionámo-la apenas aos funcionários que tenham sido alvo de recompensas.

i) Tipologias de reconhecimento profissional

O reconhecimento profissional advém dos feitos dos funcionários na instituição, isto é, do quotidiano, da vida laboral. Neste contexto, na instituição em estudo, o reconhecimento profissional, de acordo com o gráfico que segue, é mediante o desempenho profissional, resultados obtidos pelo trabalho, cumprimento dos objectivos e tempo de serviço.

Gráfico 8: Tipologias do reconhecimento profissional



Observando o gráfico acima, facilmente verificamos que entre as tipologias do reconhecimento profissional o desempenho profissional é mais destacado ocupando 14,29% dos inquiridos, a seguir temos o reconhecimento profissional pelos resultados obtidos com 11,9% dos inquiridos. Para além destas, outras formas que levam ao reconhecimento profissional são designadamente o cumprimento dos objectivos e o tempo de serviço na instituição que abrangem respectivamente 9,52% e 2,38% respectivamente.

Analisando as tipologias do reconhecimento por categoria profissional, encontramos as variações contidas no quadro abaixo:

Quadro 32: Tipologias do reconhecimento por categoria profissional

Reconhecimento profissional	Participantes do questionário			Total	%
	Docentes	Técnicos administrativos	Operários		
Desempenho profissional DOC _R	6	0	0	6	14.3
Resultados obtidos DOC _R	4	0	0	4	9.5
Cumprimento dos objectivos DOC _R	3	0	0	3	7.1
Tempo de serviço PAD _R	0	1	0	1	2.4
Cumprimento dos objectivos PAD _R	0	1	0	1	2.4
Resultados obtidos PAD _R	0	1	0	1	2.4
Não inquiridos	21	3	2	26	61.9
Total	34	6	2	42	100.0

Corroborando o que está exposto no gráfico 8, o quadro 32 demonstra que entre as duas categorias profissionais que responderam ao questionário (docentes e pessoal administrativo), o desempenho profissional constitui a principal tipologia do reconhecimento profissional dos funcionários na instituição. Neste contexto, isso é mais evidente se quisermos fazer uma comparação entre as tipologias de reconhecimento. Em todas as categorias profissionais encontramos uma diferença significativa a desfavor de outras tipologias do reconhecimento profissional. Na categoria dos docentes, o desempenho profissional, com 14,3% dos inquiridos, leva vantagem de cerca de 4 pontos percentuais sobre a tipologia resultados obtidos que tem 9,5% dos inquiridos. Ainda na mesma categoria profissional a diferença, a favor do desempenho profissional aumenta em cerca de 7 pontos percentuais se a comparação for feita com a tipologia cumprimento dos objectivos que é assumida por 7,1% dos inquiridos.

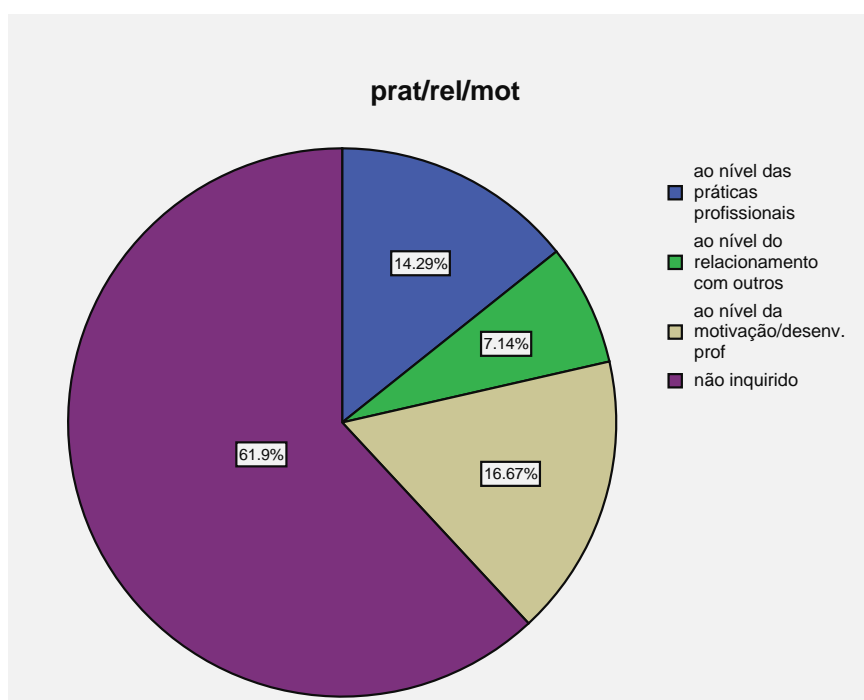
Na categoria do pessoal administrativo, o desempenho profissional não é citado como tipologia do reconhecimento profissional, os funcionários desta categoria referem que o reconhecimento profissional de que foram alvo advem do tempo de serviço, do cumprimento dos objectivos institucionais e pelo alcance dos resultados. Não obstante, termos percentuais, os resultados que obtivemos destas tipologias de reconhecimento,

situados em 2,4% para cada, estão muito abaixo do desempenho profissional assumido como tipologia do reconhecimento profissional com cerca de 14% dos inquiridos.

ii) Impacto ou efeitos do Reconhecimento Profissional

Sob ponto de vista teórico, o reconhecimento profissional funciona como um estímulo e o comportamento dos funcionários visualiza o efeito, o valor, a consideração, o significado do estímulo recebido para o funcionário. Neste sentido, o reconhecimento profissional enquanto componente do sistema de incentivos, para além de constituir uma forma de gratidão de quem o faz, é uma forma de manter ou consolidar a relação entre a instituição e o funcionário. Essa relação, geral, tem como efeito a mudança de práticas laborais na instituição impulsionando o desenvolvimento individual e institucional. Assim, tendo em consideração o potencial que a motivação proporciona aos funcionários, procuramos analisar o impacto profissional que o sistema de incentivos propicia aos funcionários da instituição em estudo.

Gráfico 9: Impacto do reconhecimento profissional



O reconhecimento profissional, do bem ou do mal, tem impacto sobre a pessoa de que é alvo, o gráfico acima visualiza que na instituição em estudo o impacto do reconhecimento profissional tem três facetas sendo possível a sua visibilidade ao nível das práticas profissionais dos funcionários, ao nível do relacionamento entre os funcionários e ao nível da motivação para o desenvolvimento profissional.

Ainda de acordo com o gráfico 9 os funcionários inquiridos referem das três facetas, o impacto do reconhecimento profissional na instituição tem maior visibilidade ao nível da motivação para o desenvolvimento profissional (16,67%), seguindo-se o impacto ao nível das práticas profissionais com 14,29% e em último lugar, o impacto do reconhecimento profissional manifesta-se ao nível do relacionamento com os outros com 7,14% dos inquiridos.

Analisando a manifestação do impacto reconhecimento profissional nas categorias profissionais dos funcionários, o quadro a seguir, reforçando o facto de o impacto do reconhecimento profissional manifestar-se significativamente ao nível da motivação para o desenvolvimento profissional, nos revela uma situação.

Quadro 33: Efeitos do reconhecimento profissional nas categorias profissionais

Efeito do reconhecimento profissional	Participantes do questionário			Total	%
	Docentes	Técnicos administrativos	Operários		
Ao das práticas profissionais DOC _R	4	0	0	4	9.5
Ao nível do relacionamento com os outros DOC _R	3	0	0	3	7.1
Ao nível da motivação p/ desenv prof DOC _R	6	0	0	6	14.3
Ao nível da motivação p/ desenv prof PAD _R	0	1	0	1	2.4
Ao nível das práticas profissionais PAD _R	0	2	0	2	4.8
Não inquirido por questionário	21	3	2	26	61.9
Total	34	6	2	42	100.0

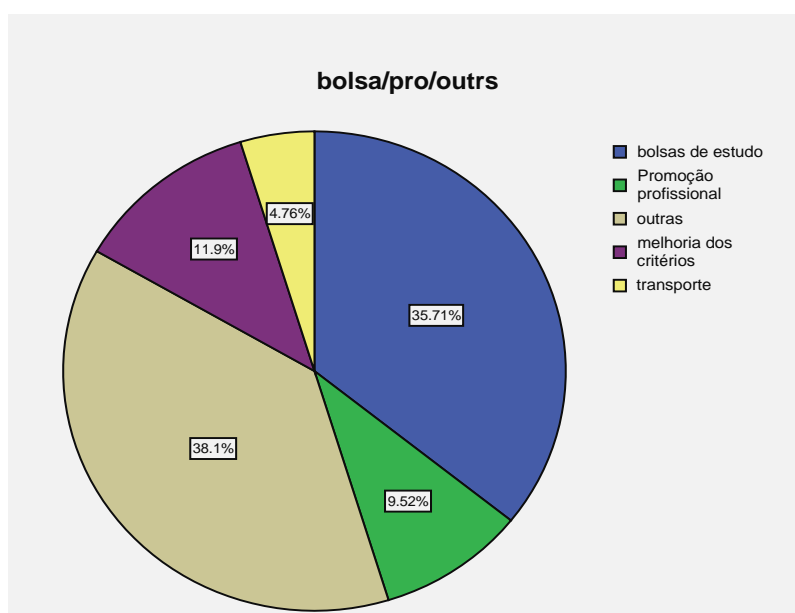
O quadro acima permite visualizar a manifestação do impacto do reconhecimento profissional nas diferentes categorias profissionais. A partir dele, e tal como é apresentado pelo gráfico 9, podemos afirmar que, na categoria dos docentes, o impacto do reconhecimento profissional reflecte com maior incidência ao nível da motivação para o desenvolvimento profissional (14,3%) enquanto para a categoria do pessoal administrativo, o impacto do reconhecimento profissional é visível ao nível das práticas profissionais (4,8%). Para além da motivação para o desenvolvimento profissional e das

práticas profissionais, 7,1% dos inquiridos assumem que o efeito do reconhecimento profissional também é visível no relacionamento entre os funcionários.

iii) Sugestões de Melhoria das Práticas de Reconhecimento Profissional

Não obstante o facto de o sistema de incentivos ser algo legislado, as práticas, os procedimentos, os bens e serviços usados como prémio para os funcionários distinguidos não constituem um consenso ou vontade colectiva dos mesmos. Nessa perspectiva achamos que faria sentido colher dos nossos pesquisados as suas sugestões para a correcção de possíveis inconveniências no processo do reconhecimento profissional. Assim, de forma geral as sugestões com vista à melhoria do processo do reconhecimento profissional apontam, conforme o gráfico que se segue, a atribuição de bolsa de estudo, a promoção profissional, a melhoria dos critérios de selecção e a atribuição de meios circulantes como sendo os principais aspectos que se deviam prestar maior atenção no processo do reconhecimento profissional.

Gráfico 10: Sugestões para melhoria do reconhecimento profissional



No entanto, no conjunto das sugestões apresentadas por nossos inquiridos, excluindo a variável outras sugestões que se refere, entre outros aspectos, às viagens dentro e fora do país, a atribuição de bolsas de estudos referida por 35,71% dos inquiridos é o aspecto que constitui a vontade dos funcionários na instituição. À questão de bolsas de estudos segue-se, como sugestão, a melhoria dos critérios de selecção dos premiados com

11,9%, outras sugestões apresentadas pelos funcionários são referentes à promoção profissional (9,52%) e atribuição de meios circulantes, como bicicletas para o pessoal operário principalmente (4,76%).

Analisando as sugestões dos funcionários em função das categorias profissionais, o quadro abaixo mostra que a atribuição de bolsas de estudo é uma sugestão apresentada basicamente por docentes sendo 16,7% dos inquiridos a percentagem de docentes recompensados e 11,9% a de docentes não recompensados.

Quadro 34: Sugestões para melhoria do reconhecimento por categoria profissional

Sugestões para melhoria do sistema de incentivos	Participantes do questionário			Total	%
	Docentes	Técnicos administrativos	Operários		
Bolsa de estudos DOC _{NR}	7	0	0	7	16.7
Promoção DOC _{NR}	3	0	0	3	7.1
Outras DOC _{NR}	11	0	0	11	26.2
Bolsa de estudos DOC _R	5	0	0	5	11.9
Melhoria dos critérios de selecção DOC _R	5	0	0	5	11.9
Promoção profissional DOC _R	1	0	0	1	2.4
Outras DOC _R	2	0	0	2	4.8
Bolsa de estudo PAD _{NR}	0	3	0	3	7.1
Outras PAD _R	0	3	0	3	7.1
Transporte POPN _R	0	0	2	2	4.8
Total	34	6	2	42	100.0

Para além da atribuição de bolsas de estudo, os docentes também sugerem que o sistema de incentivos contemple a promoção profissional nomeadamente a mudança de carreira para os funcionários distinguidos. Esta sugestão é apresentada por 2.4% dos recompensados e 7,1% dos não recompensados. Outra categoria profissional, como a do pessoal operário, gostaria que o sistema de incentivos na instituição atribuisse meios circulantes aos funcionários que são alvo de recompensas.

Com o intuito de sistematizar os dados de ambos os inquiridos, apresentámos a seguir principais pontos críticos e sua forma de superação.

Quadro 35: principais pontos críticos e suas formas de superação

Alguns pontos críticos	Possíveis formas de superação
<p>➤ Observação directa programada usada pela direcção como forma de controlo do desempenho dos funcionários para distinguir os mais empenhados</p>	<p>➤ Para encontrar os funcionários que se dedicam ao trabalho não seria necessário programação periódica de visitas a sectores e funcionários, como forma de encontrar os funcionários que se dedicam ao trabalho, a direcção podia tornar a observação da actividade (visitas) como uma acção permanente, rotineira e espontânea para evitar dados de desempenho irreais decorrentes do fingimento ou do susto do funcionário pela presença da direcção num momento específico</p>
<p>➤ Atribuição de prendas matérias (copos, lençóis, talheres, etc.) como prémios aos funcionários mais empenhados</p>	<p>➤ Os bens e serviços oferecidos aos funcionários são considerados como sendo de pouco valor económico e de prestígio insignificante para o reconhecimento profissional, como forma de tornar a recompensa mais atraente a direcção devia usar parte das receitas próprias (provenientes do fundo de apoio directo às escolas, matriculas, pagamento de certificados e declarações) para adquirir bens e serviços valiosos como meios circulantes e cursos de formação que seriam usados como prémios.</p>
<p>➤ Centralização do Sistema Educativo</p>	<p>➤ Sem menosprezar os níveis organizacionais a escola devia ter espaço ou oportunidade na definição do tipo de recompensas a atribuir os seus funcionários consoante com o nível do seu desempenho.</p>
<p>➤ Não envolvimento da direcção em assuntos sociais dos funcionários, sobretudo em casos de doenças e morte de dependentes do funcionário</p>	<p>➤ Esta situação representa um dos aspectos marcantes da violação da lei específica dos funcionários do Estado, a direcção devia, dentro da sua capacidade institucional social e financeira prestar apoio aos funcionários ou seus dependentes que estejam em situação de doença</p>

	ou morte.
<p>➤ Falta de disseminação da legislação vigente.</p>	<p>➤ Achamos que a direcção deveria encontrar espaço dentro do período laboral para disseminação dos instrumentos de gestão institucional como os regulamentos, despachos e o EGFAE onde estão inseridos os critérios de selecção dos melhores funcionários e atribuição de recompensas, não se limitando apenas na actualização dos direitos e devers dos funcionários como refere o nosso entrevistado (...) <i>tem-se lido o EGFAE de modos a recordar aos funcionários o que são os seus direitos e deveres</i>" DOC_{NRI}.</p>
<p>➤ Falta de programação orçamental para fins de recompensas embora esteja previsto no EGFAE</p>	<p>➤ A escola/entidade competente, devia prever no seu orçamento fundo para o suporte de recompensas aos seus funcionários;</p>
<p>➤ Falta de coerência nas práticas de reconhecimento profissional</p>	<p>➤ O reconhecimento profissional deve espelhar ou estar ligado com os desafios da organização e com as expectativas dos funcionários;</p>
<p>➤ Falta de Especificidade</p>	<p>➤ O reconhecimento profissional deve expressar de forma precisa, destacando-se uma realização que ilustra um desempenho de realce,</p>
<p>➤ Variabilidade</p>	<p>➤ Pensamos que a organização deve diversificar o tipo de recompensa e que tenha o seu significado não se limitando a penas a parte material tendo em conta que o homem é um ser social,</p>
<p>➤ Formação no local de trabalho</p>	<p>➤ Para além da actividade principal da escola, devia também ter a possibilidade de treinar, capacitar os seus funcionários.</p>

5.3. DISCUSSÃO SOBRE ALGUNS DADOS RELEVANTES

Os instrumentos de pesquisa usados neste estudo, nomeadamente os inquéritos por entrevista e por questionário, ambos tinham o objectivo de colher opiniões dos funcionários sobre o sistema de incentivos numa instituição escolar pública do ensino médio. Assim, em função dos resultados expressos nos gráficos e quadros que sintetizam os dados colhidos por meio do inquérito por entrevista e por questionário, nesta secção procuramos realçar os aspectos que se mostram significativos.

Em primeiro lugar referir que em termos de estrutura os dois instrumentos compreendem campos ou dimensões similares de análise. Assim, a primeira dimensão, que diz respeito a práticas pedagógicas e profissionais dos funcionários, a questão consistia essencialmente perceber a maneira pela qual a direcção toma conhecimento da actividade dos funcionários. No inquérito por questionários, a opinião generalizada dos inquiridos refere que é através dos planos de actividades, contactos e diálogo com os funcionários durante o tempo laboral.

Para o mesmo assunto, as opiniões colhidas através do inquérito por entrevista nos indicam que a direcção toma conhecimento dessas actividades através de planos concebidos para o efeito (MD_{NR1,2,3} e 4). Neste contexto a invocação de planos de actividades como elementos imprescindíveis nos revela, entre outros aspectos, que a direcção no exercício das suas funções tem presente a noção da administração educacional que realça a necessidade de, em qualquer instituição, a consecução dos objectivos, para que seja eficiente e eficaz, ser levada a cabo mediante um plano (Panno & Kloeckner, 2005).

Não obstante o facto de a direcção ter em consideração as orientações da administração educacional, a existência de planos de actividades é indicada por diversos estudos como sendo um dos principais factores indicadores de organização e do sucesso em qualquer que seja a actividade.

Uma outra forma de examinar esta questão, nos leva a perceber que a existência de planos de actividades é uma forma de seguir os pressupostos da teoria da fixação dos objectivos (Ferreira, Neves e Caetano, 2011), visto que, como realça um dos entrevistados “*temos tido fichas que temos seguido, fizemos planos e afixamos*” MD_{NR4}. Assim, enquanto os funcionários tiverem conhecimento dos objectivos dos planos da direcção e concordarem com estes.

Embora o nosso entrevistado considere os planos de actividades como sinónimo de harmonia e colaboração não apresenta evidências claras e convincentes sobre o significado desses planos uma vez que no nosso entender os mesmos podem não espelharem os desafios da escola e as expectativas dos seus funcionários.

Para além dos planos, também a observação directa, enquanto uma das formas pelas quais a direcção se informa da actividade dos funcionários, constitui um dado relevante uma vez que os inquiridos por entrevista indicam que a direcção da escola toma conhecimento da actividade dos funcionários essencialmente pela observação directa.

A observação directa, neste contexto, consiste na presença dos elementos da direcção no local do trabalho dos funcionários para visitá-lo e assistir o decurso da actividade. Esta observação procede-se mediante um plano de visita elaborado pela direcção e anunciado com antecedência aos sectores e funcionários visados.

Na esteira de Maximiano (2006), a observação directa enquanto forma ou meio de se interar das actividades dos funcionários constitui uma das melhores formas avaliar a competência dos funcionários traduzida no saber fazer.

No nosso entender a observação directa, enquanto forma de controlo da actividade dos funcionários, por um lado, pode constituir um mecanismo que assegura à direcção a verdade, na medida em que ela presencia *in loco* o decurso da actividade, mas, por outro, esta estratégia pode se demonstrar como falsa e desvantajosa se o objectivo da direcção é de observar e para depois recompensar o funcionário. Portanto, o funcionário por perceber que está sendo observado pode empreender um esforço no sentido de convencer a direcção de que é o mais empenhado para daí ser alvo de recompensa ou por outro lado, a presença da direcção pode inibir a criatividade individual do funcionário que poderá revelar ao observador incompetência e conseqüentemente fracasso.

Associada a isso, em nossa opinião, a observação directa, nos moldes em que é usada pela direcção não pode efectivamente representar ou garantir transparência e justiça do processo do reconhecimento profissional, na medida em que ela, por um lado, dá possibilidade ao funcionário observado, na presença da direcção, “fingir” maior dedicação ao trabalho o que para ser alvo de recompensa e, por outro, como a tal observação é programada para um certo período, pode se dar o caso em que o funcionário observado, por razões de vária ordem, não demonstre dedicação, neste caso,

como sugestão, podemos referir que a observação directa aos funcionários em pleno exercício para ser um procedimento que garanta transparência e justiça, não devia ser uma actividade programada e calendarizada para um determinado período de tempo, mas assim um trabalho rotineiro da direcção.

Quanto à questão do reconhecimento profissional, no inquérito por entrevista apuramos que este é através da menção do nome no diploma de honra, apreciação oral e atribuição de bens e no inquérito por questionário também encontramos que o reconhecimento profissional consiste essencialmente na apreciação escrita. Neste caso, as respostas sobre o reconhecimento profissional convergem de que o reconhecimento profissional é por meio da apreciação escrita e oral. No entanto, se formos analisar em termos teóricos e legislativos, podemos constatar que a instituição privilegia as orientações teórico-normativas sobre o incentivo dos funcionários, uma vez que tanto uma como outra perspectiva recomendam a atribuição de recompensas em contrapartida do trabalho realizado, tais recompensas podendo ser económicas de crescimento pessoal, segurança, projecção social (Dutra, 2004).

Porém, o consenso, em termos de opiniões sobre o que se recebe como recompensa ao trabalho realizado não é necessariamente condição *sine qua non* para satisfação dos distinguidos, é importante não deixarmos de vista que a motivação envolve uma diversidade muito grande de pressupostos cuja análise exaustiva não caberia neste trabalho, um dos aspectos visto como sendo de maior importância para o processo de incentivação dos funcionários, está relacionado com as formas do reconhecimento profissional, como entende Hian (2004), entre várias formas de fazer com que os funcionários distinguidos se sintam felizes e honrados, a solenidade representa uma das características da dignidade e respeito pelos funcionários recompensados, por isso, no nosso estudo encontramos que a atribuição de recompensas feita geralmente “*na abertura solene ano lectivo [e é dirigida pelo director ou] o pedagógico ou responsável da ONP a nível da escola*” MD_{NR2}.

Para além da solenidade, o valor social ou económico daquilo que se recebe como recompensa é um aspecto que os funcionários têm tido muito em conta. Perguntados sobre os aspectos inerentes ao sistema de incentivos que mereçam ser revistos no sentido de serem melhorados, os nossos entrevistados apresentam como consenso a valorização do acto em termos dos bens atribuídos como recompensa do reconhecimento profissional alegando-se que “*não basta reconhecer um professor um*

funcionário em produtos ou material a primeira coisa seria de dar bolsa de estudo a esse professor reconhecido” DOC_{RI}.

Dutra (2004) corrobora esse posicionamento ao considerar que as atribuições de recompensas devem atrair e manter as pessoas na organização, essas recompensas podem ser: económicas de crescimento pessoal, segurança, projecção social, reconhecimento, possibilidade de expressar-se através do trabalho (p. 56).

Por sua vez, Chiavenato (2004) realça a importância de as organizações, no contexto das suas actividades, terem em conta não apenas a captação e aplicação adequada dos recursos humanos mas também a sua manutenção através de planos de compensação monetária, de benefícios sociais entre outros elementos motivacionais.

Não obstante, a questão do reconhecimento profissional através de bens materiais e de apreciação oral e escrita não é um assunto que apenas é objecto dos estudos teóricos, ao nível da legislação laboral também encontramos documentos normativos, como o EGFAE, a recomendar a importância de atribuir prémios aos funcionários distinguidos.

No entanto, numa análise mais generalizada, podemos também referir que a questão da recompensa transcende os limites da esfera laboral, em qualquer contexto a recompensa existe e é considerada como consequência de uma conquista, mesmo nas nossas relações quotidianas, fora dos contextos profissionais, sempre procuramos galardoar alguém sempre que alcançar um objectivo importante.

Algo recebido como recompensa por uma determinada acção tem significado e valor se for produto contingente do esforço pessoal e sobretudo de justiça. Assim, no que diz respeito aos mecanismos de justiça no reconhecimento profissional, apesar de maior parte (cerca de 55%) dos funcionários inquiridos não emitirem nenhuma opinião a respeito dessa matéria, 35,71% assume que o processo de reconhecimento profissional decorre dentro dos parâmetros da transparência e da justiça.

Dada a necessidade da justiça e da transparência no processo do reconhecimento profissional, Carpeto e Fonseca (2006) estabelecem um conjunto de recomendações com vista a tornar o processo de recompensa mais justo e motivador para os funcionários. Entre várias recomendações estes autores referem que no reconhecimento profissional deve haver sinceridade, reatividade, personalização e legitimidade.

De forma geral, não obstante o facto de haver um sentimento de insatisfação decorrente do valor social e económico dos bens ou serviços atribuídos aos funcionários que têm sido alvo de recompensas, a nosso ver, no contexto da instituição em que se desenvolveu este estudo, o processo do reconhecimento profissional, em termos de procedimentos, guia-se em conformidade com as recomendações teórico-legislativas da literatura e da lei específica do reconhecimento profissional e do sistema de incentivos no geral. Defendemos esse posicionamento na medida em que a direcção ao privilegiar a observação directa da actividade laboral assegura a sinceridade e a reactividade que consiste no feedback imediato que, segundo apuramos através do inquérito por questionário, consiste essencialmente na apreciação oral, escrita e atribuição de prendas materiais.

Relativamente ao clima organizacional, os dados de ambos os instrumentos nos revelam duas opiniões contraditórias. Os inquiridos por entrevista uns consideram colaborativo pelo facto de a direcção não impor as actividades unilateralmente, sempre *“tem havido reuniões onde cada grupo de funcionários apresenta as suas preocupações e encontros informais com todos”* MD_{NR1}, enquanto para outros, a convocação de reuniões não é suficiente para considerar o clima geral de colaborativo, há funcionários (...) *que têm feito trabalho de forma individual”* MD_{NR2}. Para os inquiridos por questionário, os focos de individualismo são representados por 24%, e cerca de 67% dos inquiridos assumem o clima como sendo colaborativo.

Tendo em consideração que o clima organizacional é um assunto cuja compreensão envolve várias dimensões (Rocha, 2010), o facto de haver quantidade significativa de funcionários que o considera de colaborativo é um dado importante para a análise do ambiente que se vive na instituição.

Na sequência do ambiente colaborativo que se vive na instituição, os funcionários assumem que o reconhecimento profissional é fundamentalmente mediante o desempenho profissional, no entanto os funcionários distinguidos são os que, sempre que possível procuram cumprir os objectivos da instituição. Do ponto de vista teórico, podemos aludir que o procedimento direcção enquanto basear-se no desempenho profissional e no cumprimento dos objectivos institucionais, na classificação das teorias de motivação adoptada por Ferreira, Neves & Caetano (2011), estaria a actuar no leito das teorias do processo especificamente na teoria da fixação de objectivos uma vez que ao longo do processo laboral ela privilegia os que cumprem as metas institucionais, isto

é, no caso dos professores, numa situação em que um consegue um aproveitamento pedagógico de 90% no final de um período lectivo e um outro consegue abaixo disso, o primeiro podia ser alvo de recompensa.

Por outro lado, ao nível da legislação específica, actuação da direcção tem sustento na medida em que o EGFAE (2009) recomenda que o funcionário será alvo de recompensa se tiver o cumprimento exemplar das suas obrigações, elevação da eficiência do trabalho, melhoria da qualidade de serviço e trabalho prolongado e meritório, inovações laborais e outros méritos.

Porém, se analisarmos os procedimentos que privilegiam o cumprimento dos objectivos ou o desempenho profissional podemos aludir que é uma questão relacionada com o pressuposto meritocrático, que alguns autores que defendem a inclusão, a igualdade como Giddens (1999); Estevão (2012) têm comentado a desfavor referindo que o facto de um alcançar e o outro não alcançar um determinado objectivo não se pode considerar *a priori* como sendo um fracassado é necessário antes de mais procurar um conjunto de factores influentes no relativo fracasso.

No entanto, o reconhecimento profissional considerado pelos funcionários não correspondente ao esforço empreendido. No contexto da teoria da expectativa (Ferreira, *et al.*, 2011) o nível dos *inputs* (que representam a quantidade de esforço dos funcionários) é elevado em relação aos *outputs* (aquilo que os funcionários recebem recompensa pelo trabalho realizado). A opinião generalizada dos funcionários refere que o equilíbrio entre *inputs* e *outputs* seria alcançado se a direcção da escola atribuísse como recompensas bolsas de estudo e promoções profissionais ao invés de bens materiais perecíveis.

No que diz respeito aos mecanismos que garantem a existência de justiça no processo do reconhecimento profissional, os dados recolhidos através do inquérito por questionários, excluindo uma maioria de funcionários (54,7%) que não se pronunciou a respeito desta matéria, 35,71% dos funcionários inquiridos assumem que na instituição existe um dispositivo que assegura justiça no reconhecimento profissional. Este facto é confirmado pelos dados que obtivemos do inquérito por entrevista na medida em que, as opiniões dos entrevistados revelam que o tal dispositivo consiste no controlo de “*livros de turma, se o professor dá aulas ou não*” MD_{NR1}, “*registo do desempenho*” MD_{NR2}. Neste caso encontramos uma situação de complementaridade em que os inquiridos por

entrevista (membros da direcção da instituição) afirmam a existência de procedimentos normativos que asseguram que o processo de recompensas seja justo e os inquiridos por meio do questionário (funcionários que não fazem parte da direcção) não discordam na generalidade com essa opinião.

Assim, respeitando as opiniões dos diferentes grupos dos funcionários inquiridos podemos referir que o consenso da existência de justiça no reconhecimento assegura aquilo que Carapeto e Fonseca (2006) sugerem, segundo a qual há toda a necessidade da existência de equilíbrio entre o que o funcionário faz e o que recebe, salientando um trabalho equilibrado de todas as pessoas independentemente de quaisquer que forem as diferenças dos funcionários.

O clima organizacional, enquanto elemento que caracteriza o ambiente envolvente no espaço e nas relações profissionais entre todos os funcionários, afigura-se como aspecto de importância irrevogável para o funcionamento de todo o sistema de incentivos na instituição, assim, a maior percentagem dos inquiridos por questionário (42,86%) caracteriza o ambiente de trabalho como sendo colaborativo. Não obstante esta percepção recolheram-se indícios de que esta colaboração é tendencialmente forçada e marginal não se constituindo como elemento central de trabalho.

A colaboração considerada, pelos respondentes do questionário, como aspecto que caracteriza as relações profissionais na instituição também constitui, de forma geral, a opinião corroborada pelo ponto de vista dos inquiridos por entrevista os quais que, de igual modo, afirmam haver um ambiente colaborativo entre os funcionários da instituição. Segundo afirmam, um dos aspectos que caracteriza essa colaboração prende-se com o facto de haver reuniões em que cada grupo de funcionários apresenta as suas preocupações e, durante a vida quotidiana, no contexto do trabalho haver sempre encontros informais entre os funcionários (MD_{NR1}). Nesta perspectiva, embora alguns dos nossos entrevistados afirmem que o ambiente de trabalho é colaborativo, pensamos que é uma colaboração de baixa intensidade e sentido. De facto, a informalidade dos encontros, a ausência de uma intencionalidade explícita, a difusão de efeitos configuram uma prática tendencialmente escassa de trabalho colaborativo.

Através do inquérito por questionário apuramos que, num ambiente caracterizado pela colaboração profissional entre os funcionários, maior parte dos funcionários (14,29%) que teve o privilégio de ser alvo de recompensas afirma que seu mérito adveio do

desempenho profissional. Esse desempenho profissional, segundo os inquiridos por entrevista, é medido através de fichas de avaliação da actividade profissional e da entrega ao serviço do funcionário (MD_{R1} ; PAD_{R1}). A respeito dos mecanismos ou requisitos que possam levar o funcionário a literatura não apresenta “receitas” porém muitos autores como Mailer (2003) recomenda a necessidade de aperfeiçoamento das recompensas adequadas aos objectivos e a estratégia organizacional” seguindo métodos, considerados adequados pela organização, na distinção dos trabalhadores.

Cabe agora referir que, o conjunto dos elementos que constituem o sistema de incentivos na instituição não estão claramente objectivos ou dispostos de modo a preencher efectivamente as ansiedades, necessidades ou aspirações dos funcionários, razão pela qual no conjunto das opiniões avançadas pelos inquiridos no sentido de o sistema de incentivos corresponder as suas ansiedades afiguram essencialmente a atribuição de bolsas de estudo e a mudança de carreiras profissionais. Neste contexto, considerando isto como um facto, podemos adiantar a existência de injustiça no processo caracterizada por uma relativa divergência entre aquilo que está plasmado na lei específica da motivação no contexto laboral e a aplicação prática na medida em que, desde o primeiro instrumento legal que regulou a motivação (Normas de Trabalho e Disciplina no Aparelho do Estado, 1978) até ao documento vigente (EGFAE, 2009) sempre referiu que os prémios legalmente instituídos na função pública que compreendem designadamente; a) preferência na escolha para cursos de formação e de reciclagem; b) atribuição de prendas e prémios monetários e; c) promoção por mérito.

Por fim, importa sublinhar que, de forma geral, apreciando as opiniões dos inquiridos através dos dois instrumentos de pesquisa nalguns casos encontramos opiniões com ideias complementares e noutros casos as opiniões são convergentes a respeito dos assuntos abordados em ambos instrumentos. E, de igual modo, as opiniões proferidas pelos inquiridos nos indicam que, de forma generalizada, os procedimentos levados a cabo no processo do reconhecimento, alinhados com os pressupostos teóricos da motivação e com as orientações de carácter normativa a respeito da temática da motivação no contexto laboral, embora se considerem insignificativos os bens e serviços envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto dos pressupostos teóricos sobre a motivação e o trabalho empírico realizado constituem as duas partes importantes e interdependentes que corporizam este estudo. Assim, depois da revisão de literatura e do trabalho de campo que nos permitiram estudar a motivação dos funcionários públicos a partir de uma escola secundária do ensino geral, encontramos-nos, neste momento, no espaço oportuno para apresentarmos a nossa reflexão em torno dos principais resultados obtidos, da contribuição da temática e das conclusões e considerações finais.

i) Síntese do trabalho

Antes de fazermos referência aos principais resultados obtidos, consideramos importante fazer uma síntese com vista a descrever os principais pontos abordados e a relembrarmos os caminhos trilhados. Assim, do ponto de vista do quadro teórico estabelecido para análise da temática, podemos referir que o estudo privilegia três perspectivas. A primeira, relativamente extensiva, é constituída, entre outros aspectos, por pressupostos das principais teorias da motivação em que se encontram destacados três grupos de teorias designadamente as teorias de conteúdo, que contemplam a teoria das necessidades de Maslow (Robbins 2009), a teoria dos dois factores de Herzberg (Ferreira, Neves & Caetano 2011), a teoria de satisfação das necessidades de McClelland (Ferreira, Neves & Caetano 2011).

Outras “lentes teóricas” que nos permitem ler a problemática da motivação dos funcionários são as teorias que procuram explicar a motivação durante o decurso da actividade, estas compreendem a teoria da expectativa, a teoria da equidade e a teoria da tarefa enriquecida.

Ainda no diz respeito à teoria da motivação, o estudo da problemática do sistema de incentivos apoia-se nos pressupostos das teorias do resultado nomeadamente a teoria do reforço e a teoria da fixação de objectivos.

Em termos de conteúdos e da sua importância para a interpretação dos comportamentos motivacionais dos funcionários em contextos laborais constatamos que as teorias privilegiam o conteúdo da motivação têm subjacente a ideia de qualquer acção levada a cabo por um ou vários indivíduos é decorrente de algum impulso motivacional; as que se referem ao processo têm em vista a explicação de como se exprime a motivação ao

longo da actividade e as de resultado explicam a razão da manutenção dos comportamentos motivacionais dos indivíduos durante as actividades.

Enquanto a primeira perspectiva teórica escolhida neste estudo representa o pensamento de diversos autores do campo da psicologia e da administração, especificadamente os que se dedicam ao estudo da motivação, a segunda perspectiva usada é de natureza normativa, constituída por um conjunto de preceitos que constam no Estatuto Geral dos funcionários e Agentes do Estado os quais foram tomados em consideração na análise dos procedimentos sobre o funcionamento do sistema de incentivos na instituição em estudo.

Analisando, de forma geral, os pressupostos teóricos e legislativos que constituem o nosso quadro teórico, podemos referir que ambos revelam que os mecanismos que nos envolvem a motivação há dois elementos imprescindíveis nomeadamente o elemento motivador e o elemento a ser motivado. O primeiro pode ser de carácter material ou decorrente na acção humana enquanto o segundo, no contexto deste estudo, é de natureza humana, portanto, constituído por funcionários da escola estudada.

Também, de forma geral, analisando a intencionalidade tanto dos pressupostos teóricos como dos legislativos, não seria errado afirmar que ambas as perspectivas convergem no facto de, em última instância, sublinharem a necessidade de, em qualquer actividade, haver um determinado equilíbrio ou consenso, em termos de desejos e satisfações, entre o elemento motivador e o elemento motivado.

Quanto ao trabalho empírico, importa referir que este decorreu dois instrumentos de pesquisa concebidos para o efeito nomeadamente o inquérito por entrevista e por questionário. A aplicação desses instrumentos centrou-se em 3 categorias constituídas nomeadamente a liderança da escola e os sistemas de recompensa, o clima organizacional e os mecanismos do reconhecimento. As categorias estabelecidas são consideradas como sendo as dimensões que exploram as características intrínsecas dos sistemas de motivação na administração educacional.

ii) Resultados obtidos

A tese geral proposta neste trabalho refere que o sistema de reconhecimento e recompensa pelo trabalho desenvolvido por professores, pessoal administrativo e operário não segue um padrão de inequívoca transparência, equidade, justiça havendo zonas de melhoria significativas que podem ser introduzidas. Por outro lado, os dados a

nossa disposição nos revelam a não existência de um sistema coerente, claro e eficaz de motivação; Os dispositivos de motivação são percebidos de modos diversos em função dos actores que os analisam; Os incentivos são difusos a profissionalidade, isto é parecem não ter impacto na melhoria da prestação do serviço educativo no desenvolvimento profissional; A forte centralização do sistema educacional retira margens de manobra para uma gestão local de um sistema de recompensas; A escola é um sistema que parece ser debilmente conotado em termos de princípios, valores e referências para a acção; Existem percepções diferenciadas sobre a transparência e a justiça do dispositivo de recompensa e neste contexto, o sistema existente tem escasso ou nulo impacto o desenvolvimento profissional e organizacional.

A análise dos dados obtidos permitiu confirmar a validade da tese, uma vez que, em face desses resultados, pode-se comprovar que, através da aplicação dos inquéritos por entrevista e por questionário, obtivemos um conjunto de informações que caracterizam a opinião dos diferentes grupos de funcionários da instituição. Em todas as categorias e subcategorias estabelecidas as opiniões dos membros da direcção tendem a trazer uma imagem de um sistema de incentivos que funciona à luz das recomendações teórico-legislativa considerando clima organizacional como sendo favorável para o desempenho profissional. Porém, as opiniões da maior parte dos funcionários caminham no sentido contrário considerando que o sistema de recompensas não corresponde a expectativas dos funcionários pelo facto de este usar, para a gratificação dos distinguidos, bens materiais considerados de valor relativamente inferior.

No entanto a validade da tese proposta neste trabalho é corroborada pelo facto de, como já foi oportunamente referido, no que concerne aos mecanismos que garantem a existência de justiça no processo do reconhecimento profissional, dos dados recolhidos os funcionários inquiridos por entrevista assumem uma posição de divergência entre haver ou não haver justiça no processo do reconhecimento profissional na instituição. Um facto que chama atenção é o facto de os que assumem não haver justiça são os que já foram alvo de recompensa, o que para nós visualiza, por um lado a honestidade dos funcionários em revelar a verdade e a necessidade que têm de tornar transparente e justo o sistema de recompensas. Por outro lado, os membros da direcção por acharem justo o sistema enquanto os que são objecto de recompensas consideram-no de injusto, nos revela a tendência de faltar a verdade, ou talvez mais rigorosamente, nos revela que há olhares distintos sobre a mesma realidade, sendo o sujeito a criar a sua própria verdade,

levando-nos a considerar a vantagem de se aferir o cumprimento de alguns dos deveres específicos dos dirigentes preconizados nos documentos normativos.

Quanto ao clima organizacional, para o funcionamento da instituição a maior percentagem dos inquiridos por questionário (42,86%) caracteriza o ambiente de trabalho como sendo colaborativo. Não obstante, o conjunto dos elementos que constituem o sistema de incentivos na instituição não são claramente objectivos ou dispostos de modo a preencher efectivamente as ansiedades, necessidades ou aspirações dos funcionários, razão pela qual no conjunto das opiniões avançadas pelos inquiridos no sentido de o sistema de incentivos corresponder as suas ansiedades afiguram essencialmente a atribuição de bolsas de estudo, as promoções e a mudança de carreiras profissionais.

Por outro lado, os resultados obtidos, para além de permitirem a validação da tese proposta, permitiram igualmente responder de forma positiva as principais questões de investigação colocadas no início deste estudo, as quais consistiam nomeadamente em *saber até que ponto os sistemas de motivação constituem factores catalisadores do desempenho profissional dos funcionários da administração educacional nas escolas moçambicanas, especificamente numa Escola Secundária do Ensino Geral? Que percepções os funcionários têm sobre o sistema de motivação aplicados pela liderança no seu sector de actividades? E as características da liderança e do clima organizacional estão articuladas no sentido de revelar justiça e transparência no processo de atribuição de recompensas aos funcionários segundo o mérito profissional?* Efetivamente ficou patente que o sistema de motivação tem importância, porém no caso concreto da escola estudada não produz efeitos desejados.

iii) Sugestões

Os resultados deste estudo realçam a necessidade de se constituir um sistema de recompensas que esteja em consonância com as aspirações ou expectativa dos funcionários enquanto sujeitos beneficiários de tal sistema. Neste contexto, em face desta constatação é possível avançar um conjunto de sugestões que constituem a opinião do autor baseadas no estudo com vista a tornar o sistema de incentivos um verdadeiro elemento catalisador na actividade dos funcionários da administração educacional em Moçambique, no geral, e nas escolas secundárias do ensino geral de Nampula, em particular.

Assim, enfatiza-se a necessidade de, na gestão dos recursos humanos das instituições de ensino, a responsabilidade esteja a cargo de um profissional formado na especialidade de recursos humanos, o que permitiria a condução dos sistemas de motivação à luz do quadro teórico legislativo específico e a dissipação de eventuais dificuldades de gestão decorrentes da falta ou da incipiência de conhecimentos em matéria de recursos humanos.

Associada à necessidade de alocação de quadros qualificados em gestão de recursos humanos, achamos pertinente que haja formação no local de trabalho com a finalidade de actualizar a legislação vigente e adequação dos seus pressupostos à realidade de cada instituição e que o critério de selecção dos funcionários para a atribuição de recompensas seja do conhecimento de todos os envolvidos no processo laboral nomeadamente a direcção, o pessoal docente, o pessoal administrativo e o pessoal operário.

Outra sugestão cuja sua implementação dissiparia elementos que tornam opaco o sistema de recompensas na instituição seria a dissiminação ou incentivação aos funcionários para se informarem dos seus direitos e deveres previstos no EGFAE. Esta acção podia ser complementada com iniciativas da direcção, por exemplo podia fazer um levantamento de todos os procedimentos que levam os funcionários a distinção e afixar num espaço acessível de todos os funcionários.

Para a promoção de um clima colaborativo sugerimos que a direcção cumpra efectivamente o seu dever de “aplicar métodos colectivos de direcção de trabalho e praticar o diálogo com os seus subordinados visando o melhoramento das condições de serviço e promovendo a sua integração nos processos de desenvolvimento institucional” (EGFAE, 2009, art. 41).

E, por fim o sistema de recompensas seria pertinente e adequado às expectativas dos funcionários reconhecidos se houvesse auscultação dos funcionários em termos das suas necessidades e ambições, se a instituição, usando fundos das receitas internas ou os recebidos regularmente pelo ministério, investisse no processo do reconhecimento adquirindo bens e serviços que seriam oferecidos aos premiados.

iv) *Limitações e recomendações para trabalhos futuros*

Em trabalhos de investigação, por mais que haja um plano de actividades que serve de guião, é muito difícil tudo correr sem sobressaltos, sempre tem havido uma e outra coisa que obstroe o trabalho, assim no presente trabalho algumas limitações, constituídas por um conjunto de circunstâncias procuraram inviabilizar o decurso do trabalho. Dentre várias podemos destacar uma relacionada com escassez de trabalhos empíricos na área da administração educacional que envolvem o contexto moçambicano. Na revisão de literatura, encontrámos apenas uma obra, a de Levieque (2011) intitulada *Gestão de recursos Humanos na Administração Pública Moçambicana*. Maputo: Editor Ndjeira. Portanto o défice do acervo bibliográfico da área da administração educacional (moçambicana) constituiu uma grande limitação por que nos criou dificuldades em situar o estado da arte e o nível de conhecimento hodierno sobre estudos da administração educacional.

Outras situações que constituíram entrave estão relacionadas com burocracia excessiva que encontramos durante o trabalho de campo que não nos permitiu o cumprimento do nosso cronograma de actividades nas datas previstas.

Não obstante, podemos afirmar que os resultados deste estudo responderam de forma positiva às principais questões em investigação colocadas no início deste estudo. Efectivamente, ficou patente que é possível aferir, através do inquérito por entrevista e por questionário, as principais opiniões dos profissionais da educação sobre o sistema de motivação na administração educacional moçambicana e, através delas, conseguir perceber as aspirações ou expectativas desses profissionais, bem como as sugestões com vista a melhoria do sistema em termos dos bens usados como retribuições, transparência e justiça.

Contudo, temos a salientar que, porque a temática da motivação em contexto laboral é complexa, este estudo não esgota a problemática do sistema de motivação na administração educacional moçambicana. Assim para futuros estudos recomendamos a análise aprofundada do sistema de motivação envolvendo outras perspectivas, por exemplo estudar o sistema de motivação e o aproveitamento pedagógico comparando os resultados dos docentes recompensados e não recompensados. Esse trabalho podia

permitir aferir a efeito do sistema de motivação para a vida profissional dos funcionários docentes.

Por fim, esperamos que este trabalho constitua mais um contributo para a reflexão sobre o sistema de motivação na área da administração educacional envolvendo o contexto moçambicano e seja também um contributo para o enriquecimento do acervo bibliográfico.

Referências Bibliográficas

- Agenda do Professor (2012). *Plano Estratégico do Ministério da Educação*. Maputo - Moçambique;
- Alves, J. (1995). *Organização, Gestão e Projecto Educativo*. Porto: Editora ASA;
- Amaral, L. (2010). *Economia Portuguesa*. Lisboa: Editor FFMS;
- Barbosa, F.M. B. (2004). *A Educação de Adultos: uma visão crítica*, (s/l): Editora Estratégias Criativas;
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editor Edição 70, Lda;
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. (s/l): Editor Chiado Editora;
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Editor Gradiva;
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto- Portugal: Editor Porto Editor, Lda;
- Borges, L.O., Tamayo, A. (2001). *A Estrutura Cognitiva do Trabalho: revista Psicologica, Organ Trab. V.I nº 2*, Florianopolis;
- Bueno, M. (2002). *A Teorias de Motivação Humana e Sua Contribuição para a Empresa Humanizada: um tributo a Abraham Maslow*. Catalão, Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC). Ano IV, Nº6;
- Camargo, D. (2009). *Psicologia Organizacional*. Florianopolis: Editora CAPES;
- Carapeto, C. Fonseca, F. (2006). *Administração Pública-Modernização, qualidade e inovação*, Lisboa: Edições Silabo, Lda;
- Caravantes, G. R., Panno, C.C., & Kloeckner, M.C. (2005) *Administração Teorias e Processos*. São Paulo: Editor Pearson Education Empresa Cidadã;
- Cardoso, E. C. S. (2011). *Avaliação e Gestão do Desenvolvimento Humano- um Estudo de caso sobre o modelo aplicado em indústria Metal Mecânica*. Brasil: Editora: Santa Catarina;
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1996). *Metodologia Científica*. São Paulo: MAKRON BOOKS;

- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Editora Campos;
- _____. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Editora Campus.
- _____. (2007). *Administração Teoria Processo e Prática*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier;
- _____. (2008). *Administração Geral e Pública*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier;
- _____. (2010). *Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier Ltda;
- Cipriano, A. (2011). *Educação Modernidade e Crise Ética em Moçambique*. Maputo: Editor Dondza Editora;
- Costa, R. F. (2003). *Persona, Manual Prático de Gestão das Pessoas*. Lisboa: Editora Bertrand;
- Coutinho, C. P. (2009). Na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Consultado em 11.01.2014
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha e Cunha, R. & Cabral Cardoso, C. (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editor RH, Lda;
- Donnelly, J. H. Jr, J. L.; Invenchich, G. J. M. (2000). *Administração e Principios de Gestão Empresarial*. Lisboa: Editor McGraw-Hill;
- Dutra, J. S. (2004). *Competências Conceitos e Instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna*. São Paulo: Editora Atlas S. A;
- Estevão, V. C. (2012). *Políticas e Valores em Educação: Repensar a Educação e a Escola Pública como um direito*. Braga: Editor Húmus;
- Ferrão, E. M. G. (n.d). *Gestão Estratégica de Sistemas de Recompensa de Pessoas*. Brasil: Editor UNIVEN;
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., & Caetano, A. (2011). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora;

- Formosinho, J., Ferreira, F. I., & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Editor ASA;
- Giddens, A. (1999). *Para uma terceira via*. Lisboa: Editor Presença;
- Giddens, A. (2007). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editor ATLAS S. A.;
- Golias, M. (1993). *Sistemas de Educação em Moçambique: Passado e presente*. República de Moçambique: Editora Escolar;
- Gómez, J.F., et al (2008). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*, Lisboa: Edições Silabo;
- Gómez, M. B. (1999). *Educação Moçambicana – História de um Processo: 1962-1984*. Maputo: Editor Livraria Universitária;
- Guerra, I. C.(2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentido e Formas de uso*. Cascais: Editor Pincipia;
- Guimarães, J. M. (2006). *A Política «Educativa» do Colonialismo Português em África: da I República ao Estado Novo (1910-1974)*. Porto: Editor Profedições;
- Hall, H. R. (2004). *Organizações, estruturas, Processos Resultados*. São Paulo: Editora Afiliada;
- Hampton, D.R. (2005). *Administração Contemporânea*. São Paulo: Editor Pearson Makron Books;
- Hiam, A. (2004). *Liderança para Gerentes e Executivos Entusiasmo Motivação Participação*. São Paulo: Editora M.Books;
- INE (2007). *III Recenseamento Geral da População e Habitação: Indicadores Sociais-Demográficos*. Maputo: Editor INE;
- INE (2011). *Inquerito Demográfico e de Saúde. Município de Nampula. Relatório Final*. Maputo: Editor INE;
- James, H. D. J., James, L. G., & John, M. I. (2000). *Administração Princípios de Gestão presarial*. Lisboa: Editor McGraw- Hill;
- Krumm, D. (2005). *Psicologia do Trabalho*. Rio de Janeiro: Editora LTC;

- Lachtermacher, G. (2009). *Pesquisa Operacional na Tomada de Decisões*. São Paulo: Editor Pearson Prentice Hall;
- Lessard, H. & Boutin, G.(2010). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Editor Instituto Piaget;
- Levieque, A. (2011). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública Moçambicana*. Maputo : Editor Ndjeira;
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Portugal: disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12031/1/A%20Escola%20como%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20Participa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf>. Consultado em 04/03/2013;
- Lüdke, M. & Andrade, M. E. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editor EPU;
- Mailer, A. C. C. (2003). *Gerir os Recursos Humanos*. Lisboa: Editora Dom Quixote;
- Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (2011). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editor Atlas;
- Maximiano, A. C. A. (2006). *Administração para empreendedores Fundamentos da Criação e da Gestão de novos Negócios*. São Paulo: Editor Pearson Prentice Hall;
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique (1975-1985)*. Moçambique: Editor Edições Afrontamento;
- Merinho, M., & Osório, A. (2010). *O Estudo de Caso como Estratégia de Investigação Em Educação*. EDUSIER: revista de educação, Vol 2 (2), Inovação, Investigação em Educação. Porto;
- Meyer, C. A. (1997). Planejamento formal e seus resultados: um estudo de caso, Caderno de pesquisa em administração. V.2.N 5. Disponível em <http://www.regeusp.com.br/arquivos/c5-art5.pdf>. consultado em 12 .12.2013.
- Ministério da Administração Estatal (1987). *Estatuto Geral dos Funcionários do Estado*.Moçambique: Editor MAE;
- Ministério da Administração Estatal (1996). *Estatuto Geral dos Funcionários do Estado*.Moçambique: Editor MAE;

- Ministério da Educação, (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: Editor INDE/MINED;
- Ministério da Função Pública (2010). *Qualificadores Profissionais de carreiras, Categorias e Função de Direcção, Chefia e Confiança em vigor no Aparelho de Estado*. Maputo: Editor CEDIMO;
- Ministério da Função Pública. (2009). *Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado e Regulamento*. Maputo: Editor Ministério da Função Publica;
- Morais, A. M.,Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista, Lisboa: disponível em;
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a04.pdf>. Consultado em 17.01.2014;
- Mosca, J. (2005). *Economia de Moçambique no século XX*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nelson, B., Economy, P. (2003). *Gestão para Totós*. Editor Porto editor;
- Neskier, A. (1969). *Administração Escolar*. São Paulo: Editora Tabajara S.A.;
- Newitt, M. (1997). *História de Moçambique*. Mira-Sintra: Editor Europa-América;
- Paro, V. H. (2008). *Administração Escolar. Introdução Critica*. São Paulo: Editora Cortez;
- Peretti, J. (2007). *Recursos Humanos*. Lisboa: Editora Silabo;
- Plano Estratégico de Educação II (2005). *1º Conselho Coordenador*. Beira-Moçambique;
- Richardson, R. J. (2008). *Pesquisa Social Métodos e Técnicas*. São Paulo: Editor ATLAS S. A.;
- Robbins, S. P. (2005). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Editor Pearson Prentice Hall;
- Rocha, J. A. O. (2010). *Gestão de recursos humanos na administração pública*, Lisboa: Escolar Editora;
- Samento, M. J. (2000). *Autonomia da Escola, Políticas e Práticas*. Porto:Editor ASA;
- Sergiovanni, Th. J. (2004). *O Mundo da Liderança: desenvolver Culturas, Práticas e Responhsabilidade Pessoal nas Escolas*, Porto: Editor ASA;

- Siqueira, T. C. B, Mesquita, M.C.D.G.D. (2007). *Corpo, Poder E Educação*. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=siqueira+corpo+e+poder&btnG=&lr=>. Consultado em 26.12.2013;
- Souza, C. (2006). *Políticas Públicas: uma revisão da literature disponível em* <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Consultado em 01.02.2014;
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações*. Madrid: Editora McGraw-Hall interamericana de Espanha S.A.U;
- Uaciquete, A. S. (2011). *Modelos de Administração em Moçambique (1983-2009)*. Moçambique: Editor Texto Editora, Lda- Moçambique;
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso Panejamento e Métodos*. Porto Alegre: Editora Bookman;
- Zung, A. Z. K. (1984). *A Teoria da Administração Educacional: Ciência e Ideologia*. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n48/n48a04.pdf> Consultado em 04.03. 2013;

Legislação

Constituição da República de 1990;

Decreto 30/2001 de 15 de Outubro, Normas de Funcionamento dos Serviços da Administração Pública;

Decreto Nº 1/75 de 27 de Julho, Ministério da Educação;

Decreto Nº 11/90 de 1 de Junho, exercício de actividades de ensino privado e de explicador;

Decreto nº 16/78 de 21 de Outubro, Normas de Trabalho e Disciplina no Aparelho de Estado;

Decreto Nº 54/2009 de 8 de Setembro, Sistema de Carreiras e Remuneração;

Decreto Presidencial n 16/2000 de 3 de Outubro, atribuições e competências do Ministério da Educação;

Decreto Presidencial nº 2/2010 de 19 de Março, Estatuto Orgânico do Ministério da Educação;

Despacho n nº41/DIPLAC/DPC/2006 de 19 de Janeiro, construção da Escola Secundária na Cidade de Nampula;

Lei 4/83 SNE;

Lei 6/92 SNE;

Regulamento do Ensino Secundário Geral do Ministério da Educação/2012

APÊNDICES

Apêndice 1: Guião do Inquérito por entrevista

Doutoramento em Ciências da Educação

Guião de entrevista A

Guião de entrevista A: Direcção, Professores e funcionários que não foram alvo de premiação ou distinção.

Categorias	Subcategorias	Questões
A. Lideranças e sistema de recompensas.	a) Conhecimento das práticas pedagógicas profissionais.	1. De que forma a direcção toma conhecimento das práticas dos professores e dos restantes funcionários (de forma direta ou indireta? através de que mecanismos? (exemplos).
	b) Promoção do reconhecimento profissional.	2. O que faz a direcção da escola para promover uma cultura de reconhecimento profissional? (exemplos).
	c) Mecanismos de justiça no reconhecimento profissional.	3. Que mecanismos existem para assegurar a justiça no processo de reconhecimento profissional?
B. Clima organizacional	a) Caracterização do clima organizacional.	4. Como caracteriza o clima organizacional da escola (colaborativo, individualista, focado no processo de aprendizagem, focado nos resultados, competitivo ou motivador).

		5. Considera que o clima organizacional da escola favorável ao desenvolvimento profissional? Porquê? Porque não?
	b) Modos de trabalho	6. Quais as formas de trabalho mais frequentes entre professores (individual, colaborativo, cooperativo)? (exemplos). 7. E quais as formas de trabalho mais frequentes entre os restantes funcionários (individual, colaborativo, cooperativo)? (Exemplos). 8. A direcção da escola promove modos de trabalho colaborativo? De que forma?
	c) Modos de convivência	9. Como caracteriza o relacionamento e os modos de convivência: a) Entre professores? b) entre os restantes funcionários? c) entre a direcção, professores e funcionários? 10. Pensa que os modos de convivência existentes na escola são promotores de um bom desempenho profissional? Porquê? Porque não?
	d) Sistemas de comunicação	11. Quais as características dos sistemas de comunicação existentes na escola (de baixo para cima, de cima para baixo, oral, escrita, claros,

		<p>transparentes, abertos, fechados)?</p> <p>12. Quais são as formas privilegiadas pela Direção para comunicar com os professores e com os restantes funcionários?</p> <p>13. E quais as formas de comunicação mais frequentemente utilizadas pelos professores e funcionários para comunicarem entre si?</p>
C. Reconhecimento profissional	a) Formas de reconhecimento profissional:	14. Quais as formas mais usuais de reconhecimento profissional na escola?
	b) Objeto/tipologia do reconhecimento profissional	<p>15. Quais as causas mais frequentes de reconhecimento profissional</p> <p>a) O cumprimento dos objetivos propostos?</p> <p>b) O tempo de serviço?</p> <p>c) O desempenho profissional?</p> <p>d) Os resultados obtidos?</p> <p>e) Outros (especifique)</p>

	c) Procedimentos ao nível do reconhecimento profissional.	16. Que procedimentos são seguidos num processo de reconhecimento profissional? (Quem reconhece e perante quem, onde reconhece e como reconhece)?
	d) Impactos / Efeitos do reconhecimento profissional	17. Que impactos têm o reconhecimento profissional: a) Ao nível da acção educativa (na forma de a planear, realizar e avaliar a acção educativa)? b) Ao nível do relacionamento (com os alunos, com os pares, com as lideranças)? c) Ao nível da motivação para o desenvolvimento profissional?
	e) Sugestões de melhoria	18. Dê três sugestões para a melhoria das práticas de reconhecimento profissional na escola.

Agosto-2013

Apêndice2: Guião de entrevista B

Guião de entrevista a realizar aos professores e funcionários que foram alvo de premiação ou distinção.

Categorias	Subcategorias	Questões
A. Lideranças e sistema de recompensas	a) Conhecimento das práticas pedagógicas e profissionais.	1. De que forma a direção toma conhecimento das práticas dos professores e dos restantes funcionários (de forma direta ou indireta? através de que mecanismos? (exemplos).
	b) Promoção do reconhecimento profissional.	2. O que faz a direção da escola para promover uma cultura de reconhecimento profissional? (exemplos).
	c) Mecanismos de justiça no reconhecimento profissional.	3. Que mecanismos existem para assegurar a justiça no processo de reconhecimento profissional?
B. Clima organizacional	a) Caracterização do clima organizacional.	4. Como caracteriza o clima organizacional da escola (colaborativo, individualista, focado no processo de aprendizagem, focado nos resultados, competitivo ou motivador). 5. Considera que o clima organizacional da escola favorável ao desenvolvimento profissional? Porquê? Porque não?
	b) Modos de trabalho.	6. Quais as formas de trabalho mais frequentes entre professores (individual, colaborativo, cooperativo)? (exemplos). 7. E quais as formas de trabalho mais frequentes entre os restantes funcionários (individual, colaborativo, cooperativo)? (exemplos). 8. A direção promove modos de trabalho colaborativo? De que forma?

	c) Modos de convivência.	<p>9. Como caracteriza o relacionamento e os modos de convivência:</p> <p>a) Entre professores? b) Entre os restantes funcionários? c) Entre a direção, professores e funcionários?</p> <p>10. Pensa que os modos de convivência existentes na escola são promotores de um bom desempenho profissional? Porquê?/Porque não?</p>
	d) Sistemas de comunicação.	<p>11. Quais as características dos sistemas de comunicação existentes na escola (de baixo para cima, de cima para baixo, oral, escrita, claros, transparentes, abertos, fechados)?</p> <p>12. Quais são as formas privilegiadas pela Direção para comunicar com os professores e com os restantes funcionários?</p> <p>13. E quais as formas de comunicação mais frequentemente utilizadas pelos professores e funcionários para comunicarem entre si?</p>
C. Reconhecimento profissional	a) Formas de reconhecimento profissional:	14. De que forma de reconhecimento profissional já foi alvo na escola?
	b) Objeto/tipologia do reconhecimento profissional	<p>15. O que levou ao seu reconhecimento profissional</p> <p>a) O cumprimento dos objetivos propostos?</p> <p>b) O tempo de serviço?</p> <p>c) O desempenho profissional?</p> <p>d) Os resultados obtidos?</p> <p>e) Outros (especifique).</p>
	c) Procedimentos ao	16. Que procedimentos foram seguidos

	nível do reconhecimento profissional.	no seu processo de reconhecimento profissional? (Descreva a/as situação/situações nas quais foi alvo de reconhecimento profissional: quem reconheceu e perante quem, onde e como?)
	d) Impactos / Efeitos do reconhecimento profissional.	17. Que impactos tiveram o reconhecimento profissional de que foi alvo: a) Ao nível da ação educativa (na forma de a planear, realizar e avaliar a acção educativa)? b) Ao nível do relacionamento (com os alunos, com os pares, com as lideranças)? c) Ao nível da motivação para o desenvolvimento profissional?
	e) Sugestões de melhoria.	18. Dê três sugestões para a melhoria das práticas de reconhecimento profissional na escola.

03-07-2013

Apêndice 2: Inquérito por questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AO PESSOAL DOCENTE E FUNCIONÁRIOS

O presente inquérito insere-se no âmbito da realização da pesquisa do tema em estudo sobre os sistemas de motivação em vigor na Administração Escolar Moçambicana, um estudo de caso realizado numa Escola Secundaria situada no norte do País. O mesmo tem como finalidade de recolher opiniões junto dos funcionários docentes e não docentes sobre a aplicação dos sistemas de incentivos aos mesmos com base a legislação vigente no sistema educativo moçambicano. A informação recolhida será usada de forma anónima e apenas para fins académicos, pelo que a sua participação não tem nenhuma implicação na sua vida profissional, assim, solicito a maior colaboração de todos.

Dados gerais:

- a. Funções que desempenha _____
- b. Sexo _____
- c. Idade _____
- d. Há quantos anos trabalha nesta escola? _____

Questões:

1. A direção da escola toma conhecimento das práticas dos professores e dos restantes funcionários (assinale com x as opções traduzam a sua opinião)

- a. Através da observação direta
- b. Através da observação indirecta
- c. Da análise de documentos
- d. Outros processos
- e. Não sabe

2. A direção da escola reconhece o bom desempenho profissional através das alíneas abaixo indicadas, (assinale com o X) as hipóteses que considere adequadas.

1. Distinções:

- a. Apreciação oral
- b. Apreciação escrita
- c. Louvor público
- d. Inclusão do nome do funcionário em livro ou quadro de honra
- e. Atribuição de condecorações
- f. Concessão de diploma de honra

2. Premios:

- a. Cursos de formação e de reciclagem e outras formas de valorização
- b. Atribuição de prendas materiais e prémios monetários
- c. Promoção por mérito

3. No seu ponto de vista, existe justiça no processo de reconhecimento profissional na escola?

- a. Sim,
- b. Não,
- c. Não sabe

4. Escolha a opção que melhor caracteriza o clima organizacional da escola (escolha apenas uma opção e assinale com o X):

- a. Colaborativo
 - b. Individualista
 - c. Focado no processo de aprendizagem
 - d. Focado nos resultados
 - e. Competitivo
 - f. Motivador
 - g. Outro (Especifique) _____
5. Considera que o clima organizacional da escola é favorável ao desenvolvimento profissional?
- a. Sim,
 - b. Não,
 - c. Não sabe
6. Quais as formas de trabalho mais frequentes entre os funcionários da escola?
- a. Individual
 - b. Colaborativo
 - c. Outro (especifique)
7. Quais as características dos sistemas de comunicação predominantes na escola? (assinale as duas mais frequentes) de baixo para cima, de cima para baixo,
- a. Formal escrita
 - b. Formal oral
 - c. Informal oral
8. Foi alguma vez alvo de reconhecimento / valorização profissional tendo em conta as alíneas abaixo indicadas. (assinale com o X a hipótese correspondente)
- a. O cumprimento dos objetivos propostos
 - b. O tempo de serviço
 - c. O desempenho profissional
 - d. Os resultados obtidos
 - e. Outros (especifique)
9. Se responde afirmativamente à questão anterior sobre o reconhecimento profissional de que foi alvo, teve impacto? (assinale com o X a hipótese correspondente)
- a. Ao nível das práticas profissionais
 - b. Ao nível do relacionamento (com os alunos, com os pares, com as lideranças)
 - c. Ao nível da motivação para o desenvolvimento profissional
10. Dê três sugestões para a melhoria das práticas de reconhecimento profissional na escola.

O questionário chegou ao fim.

Muito obrigado pela sua colaboração.


nb


Nampula, Setembro de 2013

ANEXOS

Anexo1: Credencial para colecta de dados no campo

Dj & L - NPL

 **CATÓLICA PORTO**
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA



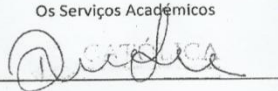
DECLARAÇÃO


Para os devidos efeitos declara-se que Bento Namumo, aluno do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa, está a realizar o projeto de investigação sobre o tema "Motivação na Administração Escolar Moçambicana – Caso Específico do Pessoal Administrativo e de Apoio" e encontra-se na fase de recolha de dados com vista à elaboração de estudos conducentes à dissertação do Doutoramento.

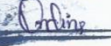
Solicitamos a colaboração de V. Exas., para a recolha de dados na V. Instituição.

Porto, 26 de Junho de 2012

Os Serviços Académicos




V. Exa.
D. Namumo
N.º 01-2012

COLA SECUNDÁRIA DE Nº. ENTRADA Nº 36
DATA: 23.01.2013
FUNCIONÁRIO


UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA – FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
Rua Diogo Botelho, 1327 // 4169-005 Porto, Portugal
T. +351 226 196 200 // F. +351 226 196 291 // www.porto.ucp.pt

