



# Estado, Escola Secundária e Participação

Contornos da Gestão dos  
Espaços Educativos em  
Moçambique

Sebastião Juvêncio Rumbane  
Camila Ferreira da Silva



**ESTADO, ESCOLA SECUNDÁRIA  
E PARTICIPAÇÃO: CONTORNOS  
DA GESTÃO DOS ESPAÇOS  
EDUCATIVOS EM MOÇAMBIQUE**

---



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de  
responsabilidade do(s) autor(es).  
Esta obra está licenciada com uma Licença  
Creative Commons Atribuição-SemDerivações  
4.0 Internacional.

## Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA  
(Editor-Chefe)  
Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA  
Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Silvano Almeida-Unespar  
Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro  
Prof<sup>a</sup>. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG  
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF  
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ  
Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF  
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE  
Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA  
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-Uel  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Dayse Marinho Martins-IEMA  
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Elane da Silva Barbosa-UERN  
Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

*Equipe RFB Editora*

Sebastião Juvêncio Rumbane  
Camila Ferreira da Silva

# **ESTADO, ESCOLA SECUNDÁRIA E PARTICIPAÇÃO: CONTORNOS DA GESTÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS EM MOÇAMBIQUE**

1ª Edição

Livro fruto de orientação de Mestrado no PPGE/UFAM

Bolsa CAPES – Programa Pro-África (2021)

Aprovado no Edital N.º 038/2022/PROPESP/UFAM & CAPES

Belém-PA  
RFB Editora  
2023

---

© 2023 Edição brasileira  
by RFB Editora  
© 2023 Texto  
by Autor  
Todos os direitos reservados

RFB Editora  
CNPJ: 39.242.488/0001-07  
www.rfbeditora.com  
adm@rfbeditora.com  
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,  
CEP 66035065

**Editor-Chefe**

Prof. Dr. Ednilson Souza

**Diagramação**

Worges Editoração

**Revisão de texto e capa**

Autores

**Bibliotecária**

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

**Produtor editorial**

Nazareno Da Luz

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

RFB Editora

E79

Estado, escola secundária e participação: contornos da gestão dos espaços educativos em Moçambique / Sebastião Juvêncio

Rumbane . - Belém: RFB, 2023.

Outros

Camila Ferreira da Silva

16 x 23 cm

Livro em pdf.

ISBN 978-65-5889-628-9

DOI 10.46898/rfb.c53b649e-d9c0-4202-b323-09420be8c319

1. Educação. I. Rumbane, Sebastião Juvêncio

. II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
APRESENTAÇÃO .....	11
CAPÍTULO I	
ESTADO, SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO E A MODE- LAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO CENÁRIO RECENTE.....	17
CAPÍTULO II	
A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS EM MOÇAMBIQUE .....	69
CAPÍTULO III	
A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS, CASO: ESCOLA SECUNDÁRIA DA MACHAVA-SEDE .....	119
CONCLUSÕES.....	177
REFERÊNCIAS.....	187
ÍNDICE REMISSIVO.....	198
OS AUTORES.....	200



# PREFÁCIO

## A ARTE DE ESPERANÇAR<sup>1</sup>

**A**o ler o trabalho de Sebastião Juvêncio Rumbane e Camila Ferreira da Silva meu coração encheu-se de alegria, eis aí uma escrita eivada de esperança já que apresenta a realidade das escolas de Moçambique, ao mesmo tempo em que propugna com veemência a possibilidade da gestão democrática nos espaços educativos. Tanto otimismo apesar das questões históricas de seu país, que de colônia passa por um processo de guerra civil, institui um governo socialista e reorganiza-se posteriormente como um país capitalista. **A esperança está contida em seu trabalho.**

É importante destacar a luta empreendida na conquista da liberdade de Moçambique, que foi uma luta armada entre as forças guerrilheiras (Frente de Libertação de Moçambique) e as Forças Armadas de Portugal. A peleja durou onze anos (1964-1975). A Revolução dos Cravos ao abolir o regime ditatorial em Portugal acaba por fortalecer o processo de luta que visava a independência de Moçambique. O Estado organizado pelas forças revolucionárias teve apoio da União Soviética e de Cuba e levava em consideração os princípios Marxistas (<https://operamundi.uol.com.br/historia>). **A esperança estava contida na luta!**

Apesar de independente o país viveu uma guerra civil, apoiada pela elite branca de outros países africanos, uma grande resistência anticomunista foi organizada, este confronto bélico trouxe para a população moçambicana violações dos direitos humanos. Com a morte trágica do líder da revolução, o seu sucessor retoma os

1 FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4ª ed. (1ª edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

---



preceitos capitalistas em nome da paz. **A esperança estava na paz!** (<https://operamundi.uol.com.br/historia>).

Segundo Maloa (2016), a frente de libertação visava transformar Moçambique em um país independente que tivesse uma industrial forte. Para isto era fundamental libertar o povo, eliminando inclusive o trabalho forçado. Propugnavam também o fim da discriminação racial e de sexo. No entanto, os reveses sofridos pelo processo revolucionário com a saída do país de muitos empresários portugueses, trouxe para o estado moçambicano pós-revolucionário problemas que juntamente com processos de privatização das empresas em Moçambique levou a um esgotamento do processo revolucionário. **Apesar da derrota dos revolucionários o verbo esperar era conjugado!**

Segundo Ribeiro (2015, p. 369),

Moçambique travou uma longa e dolorosa guerra civil que deixou o país exausto e acabaria por liquidar o próprio processo revolucionário, conquanto as suas experiências e aspectos mais positivos tenham produzido efeitos resilientes para a imaginação de novos projetos emancipatórios.

É da forma que coloca Ribeiro que leio o trabalho de Sebastião e Camila, ou seja, em que pesem as desilusões e a entrada do país na ciranda capitalista, esses jovens pesquisadores ainda vislumbram processos emancipatórios, quando defendem com muita ênfase a gestão democrática. **É preciso esperar sonhado junto, refazendo o país!**

Ao discorrer sobre a gestão democrática os autores atestam que ela se configura inicialmente na própria sala de aula, espaço essencial para que as diferenças surjam e sejam trabalhadas. Ou seja, é neste espaço que as crianças e os jovens aprendem a ideia do trabalho coletivo, debatem sobre suas diferentes ideias e aprendem a respeitar às diferenças que existem na sociedade. Diferenças individuais, sociais,

culturais e políticas. **Incluir na diferença e adversidade é uma forma de esperar!**

E os autores perguntam: Como se efetiva a participação nos espaços educativos? Entendendo a importância da participação e os limites impostos pelo próprio Estado Moçambicano em um momento de retomada do capitalismo. Participar é pensar a escola junto e, com isto as decisões podem ser descentralizadas, inclusive os obstáculos podem ser superados com a contribuição da comunidade. **Para esperar é preciso participar!**

Sebastião e Camila nessa obra conjugam muito bem o verbo esperar, que para Paulo Freire é: É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1997).

**Assim é preciso esperar em tempos de barbárie!**

**É preciso sonhar, mas com a condição de crer em nosso sonho, de observar com atenção a vida real, de confrontar a observação com nosso sonho, de realizar escrupulosamente nossas fantasias. Sonhos, acredite neles (LENIN).**

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

Manaus, setembro de 2021

## Referências

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. (1ª edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MALOA, T. M. **História da economia socialista moçambicana**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RIBEIRO, Fernando Bessa. Do esgotamento revolucionário à liberalização: o movimento sindical face às privatizações em Moçambique na década de 1990. **Caderno CRH**, v. 28, p. 369-382, 2015.

# APRESENTAÇÃO

A escola, como instituição social, tem ocupado o centro do debate educacional desde a constituição da própria área da educação enquanto questão pública, política social e espaço acadêmico e científico. Sua organização, seu cotidiano, suas funções sociais, seus agentes e seus sustentáculos culturais, políticos, econômicos e sociais têm povoado as reflexões, estudos e investigações em cada panorama de época e em diferentes latitudes. O presente livro toma esta tarefa para si, a de objetivar a escola de educação básica, colocando-se no rol de pesquisas e produções preocupadas com as formas que a educação vai assumindo a partir das correlações de força que lhe conferem contornos específicos em determinado cenário.

A emergência da pesquisa de mestrado que deu origem a esta obra tem no cotidiano da vida social e escolar de Moçambique seu amparo, foi a partir de um olhar curioso em torno das condições materiais contraditórias na cidade de Matola, província de Maputo, que o gérmen da investigação se consolidou: de um lado, esta cidade é marcada por uma forte industrialização, construções faraônicas de empresas de capital estrangeiro e moradias de luxo, em um movimento de modernização acelerado nas últimas décadas; e, de outro, o setor de educação possui muitas crianças sentadas no chão por falta de carteira escolar, salas de aula chamadas de “salas machimbombos” – nome dado aos ônibus em Moçambique, que, quando estão danificados e sem possibilidade de conserto, são transformados em salas de aula – e salas-árvore ou sombra-sala, que funcionam nos dias sem chuva e nem ventania e também sem muito frio.

As marcas do colonialismo, da dependência estrangeira e mais recentemente do Neoliberalismo têm sido sentidas na educação moçambicana sob diferentes formas, a saber: primazia do setor

---

privado, concepção de educação pública distanciada da gratuidade e da universalização, responsabilização das famílias e desresponsabilização progressiva do Estado. O debate sobre a realidade educacional moçambicana foi, então, ganhando *status* de projeto de pesquisa e, em uma ponte entre Brasil e Moçambique por meio do Programa de Formação de Professores do Ensino Superior Africano (PROAFRI) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi possível desenvolver a investigação que confere corpo a este livro no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) entre 2019 e 2021.

Para compreender as condições cotidianas das escolas moçambicanas, a gestão escolar foi a porta de entrada escolhida para compreender as mediações entre Estado, sociedade civil, escola, agentes e comunidade escolar. As questões norteadoras da pesquisa podem ser explicitadas da seguinte forma: De que formas a comunidade escolar participa na gestão dos espaços educativos? E qual deve ser o papel/função do Estado na criação das condições de aprendizagens? Estas interrogações nos levaram a ponderar as possibilidades de avançar nas reflexões sobre as rupturas e continuidades que marcam a legislação do sistema educativo moçambicano contemporâneo e ainda sobre o cotidiano de uma escola pública na cidade de Matola. O objetivo geral da pesquisa consistiu, pois, em analisar as formas de participação da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos da Escola Secundária da Machava-Sede, possibilitando, por meio de um estudo de caso, a objetivação dos delineamentos que a ação do Estado vai assumindo em um contexto escolar concreto.

Três objetivos específicos foram desenhados, nomeadamente: 1) Identificar os traços sócio-históricos da relação entre Estado, sociedade civil e escolas em Moçambique no âmbito da responsabilização pela educação; 2) Aprender os princípios que têm sido legitimados em

torno da gestão dos espaços educativos no contexto moçambicano; e 3) Compreender as formas e os níveis de participação da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos. E, no que se referem aos pressupostos da pesquisa, sua construção se deu a partir do confronto entre a literatura especializada e observações exploratórias da realidade escolar em Matola, pelo que traçamos as seguintes hipóteses: há uma histórica desresponsabilização do Estado moçambicano com relação à educação nacional, a qual tem exercido força sobre os desenhos legais e práticos das formas de participação da sociedade civil na instituição escolar; segunda, não há uma integração dos diferentes segmentos dos sujeitos escolares no sentido da gestão dos espaços da escola, pelo que os pais/encarregados da educação participam apenas em valores monetários e não se envolvem nas atividades de organização da escola; e a terceira, no plano das atividades da escola não estão previstas atividades de manutenção e conservação das infraestruturas escolares, expressão da pouca ou nenhuma ênfase conferida à prática participativa da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos.

A partir do método Materialista Dialético, desenvolvemos uma pesquisa de natureza explicativa, de abordagem quanti-qualitativa e que aliou revisão de literatura, análise documental e estudo de caso - esta última frente com pesquisa empírica na Escola Secundária da Machava-Sede, com visitas de campo, documentação fotográfica, diário de campo, aplicação de questionário com os membros do Conselho da escola e entrevista semiestruturada com o Diretor e o Diretor Adjunto Administrativo da escola.

Na análise documental confrontamos os documentos oficiais (Constituição da República de Moçambique, Leis do Sistema Nacional da Educação, Diploma Ministerial sobre Ensino Secundário Geral, Projeto Político Pedagógico e relatórios da escola) e as formas de participação da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos

e a realidade vivida pela comunidade da Escola Secundária da Machava-Sede. Este confronto entre as políticas e a realidade escolar, no caso da gestão dos espaços escolares em Moçambique, encontra-se aqui colocado sob a perspectiva dialética com vista a revelar suas contradições e lutas históricas.

A investigação foi paulatinamente revelando a importância de aprofundarmos as reflexões em torno da participação da comunidade escolar e do Estado moçambicano na gestão dos espaços educativos como condição indispensável no processo de desenvolvimento e melhoria do desempenho das escolas. O estudo revitaliza a relevância dos espaços educativos como ambiente fundamental para melhoria do processo educativo, visto que a reabilitação e manutenção dos espaços educativos tem sido muita das vezes uma componente não abrangida pelo orçamento estatal nas últimas décadas em Moçambique, caracterizado pela ausência de Estado aliado ao fato de as escolas apresentarem uma arquitetura dos prédios construídos antes da proclamação da independência de Moçambique, que ocorreu aos 25 de Junho de 1975, o que faz com que muitas escolas apresentem uma estrutura totalmente deteriorada, desadequada e caracterizada pela responsabilização cada vez mais acentuada à comunidade escolar e concretamente ao Diretor por todos problemas da escola. Estas situações proporcionam alguma estigmatização dos usuários pelos espaços degradados.

O fio condutor do livro encontra-se, pois, nas relações entre Estado, sociedade civil e gestão escolar, figurando o nível de participação da comunidade escolar como elemento crucial para ponderação de uma gestão de fato participativa, capaz de atuar mais criticamente frente aos direcionamentos das políticas públicas educacionais. No primeiro capítulo, apresentamos a caracterização do Estado, do sistema educativo moçambicano e a modelação das

políticas públicas para a educação no cenário recente, com enfoque ao ensino secundário geral; no segundo, apresentamos o embate teórico sobre a gestão participativa na escola e dos espaços educativos; e no terceiro, apresentamos os resultados do estudo de caso da Escola Secundária da Machava-Sede, como ponto de inflexão e retorno às questões discutidas nos capítulos anteriores, posto que o caso analisado expressa exatamente a concretude da ação do Estado no cotidiano escolar moçambicano.

Trazer esta discussão para o público brasileiro significa não somente consolidar os processos de estreitamento de laços acadêmicos entre Moçambique e Brasil, o que tem sido consolidado por meio da internacionalização bilateral no cenário recente, mas, sobretudo, significa ampliar o debate sobre a gestão participativa nas escolas públicas de educação básica em países de língua portuguesa, do Sul Global, com marcas históricas de colonização europeia. Esta ponte acadêmica pode, portanto, representar um avanço no compartilhamento e na construção de novos olhares, novas epistemologias e novas possibilidades interpretativas para essas realidades.

Prof. Dr. Amurabi Oliveira (UFSC)

Profa. Dra. Arminda Raquel Botelho mourão (UFAM)

Profa. Nádía Maciel Falcão (UFAM)





# CAPÍTULO I

**ESTADO, SISTEMA EDUCATIVO  
MOÇAMBICANO E A MODELAÇÃO  
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A  
EDUCAÇÃO NO CENÁRIO RECENTE**

Mesmo na mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda  
vivem sombras.  
Mesmo no homem novo, permanecem vestígios de homem velho  
(BACHELARD, 1996, p. 10).

Neste capítulo inicial trataremos do papel do Estado moçambicano na formulação e implementação de políticas públicas educativas, fazendo alusão aos panoramas de época em que foi concebido o que hoje denominamos de Sistema Nacional de Educação (SNE). Os destaques históricos que ganham centralidade na reconstrução da genealogia da política educacional neste país ficam a cargo dos dois regimes, socialista e capitalista, adotados pelo Estado na formulação, implementação e direcionamento das políticas públicas sociais moçambicanas.

Nesse sentido, ocupamo-nos em descrever um curto período em que a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), monopartidário com base em ideologia marxista-leninista, se notabilizou pela implementação de várias ações sociais que permitiram a ampliação dos direitos sociais no país e, por isso, foi marcado por uma maior esperança na concretização de vários projetos e programas sociais – momento esse que durou pouco tempo, devido ao colapso econômico e à guerra, que sujeitaram o Estado à adoção do sistema capitalista e ao multipartidarismo que vigora até então em Moçambique. Esse sistema capitalista, sob liderança dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) que financiam e direcionam a educação, sujeita o Estado aos seus diversos critérios em troca de financiamento. Sublinhamos ainda a questão das reformas curriculares em termos de conteúdo que tanto retardam uma autonomia e uma maturidade democrática desse sistema educativo.

## 1.1 O papel do Estado moçambicano na formulação e implementação de políticas públicas educativas nas últimas quatro décadas

A ideia de Estado pressupõe a existência de povo, unidade política, limites territoriais e ainda de alguns órgãos para exercer funções legítimas, os quais compõem uma estrutura de poder, que é o governo. Daí convém distinguir inicialmente Estado e governo. O Estado é constituído pelas instituições como: exército, tribunais, órgãos legislativos, limites territoriais que sempre existirão, isto é, são permanentes. Enquanto isso, o governo é um conjunto de programas, projetos políticos apresentados na sociedade e investido de poder de Estado para a sua implementação, sendo este temporal. No entanto, “o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalista em seu conjunto” (HÖFLING, 2001, p.33). Entretanto, em Moçambique, conforme consta na respectiva Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, “o Estado tem um papel preponderante no desenvolvimento da educação, cabendo-lhe a função de legislação e coordenação da atividade do ensino público” (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 186).

Assim, em Moçambique o processo de elaboração de políticas está diretamente relacionado ao regime democrático estabelecido para o Estado, conforme está plasmado no artigo 3 da Constituição da República (CR) de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2004, p.2). Nesse sentido, faz-se mister, antes de adentrarmos no debate sobre os movimentos de elaboração das políticas públicas em Moçambique, situar brevemente os processos sociais mais amplos ligados à construção do regime democrático neste país.

Em Moçambique a “democracia<sup>1</sup>” não é efetiva, porque não é direta e nem indireta (representativa), tal como delineiam os princípios

<sup>1</sup> A democracia moçambicana tem a eleição como base para seu fomento e concretização. “É definida

de atuação democrática. Visto que os processos eleitorais em que o povo tem direito de eleger e ser eleito, e o ganhador resultaria em quem somasse maior número de votos, na situação moçambicana esse direito é desviado pelo partido (FRELIMO) no poder a seu favor, sendo, por isso, um processo fraudulento, discriminatório e marginalizante para com as outras organizações políticas que, com mérito, têm concorrido nesse processo que deveria ser democrático. É de sublinhar que essa questão tem resultado na rebelião armada em Moçambique. José (2005, p. 17) afirma que esta situação também provoca contradições internas, tensões e reajustamentos de posições dos atores sociais e políticos.

O país tem sido acometido por ataques em algumas partes das principais vias de circulação de pessoas e bens, e também em aldeias e povoações, acompanhados de fortes acusações de desestabilização e de culpabilização pelo impacto negativo que tem provocado para os investimentos nacionais (KHAN, 2016, p. 954). É notável a dificuldade que os partidos políticos apresentam para conviver com a diferença, isto contribui para um recuo ou estagnação de processos de democratização do poder em Moçambique. A diferenciação no usufruto dos direitos sociais é substancial e caracteriza-se pela desigualdade no acesso às políticas públicas que o Estado tem implementado. As assimetrias regionais são um fator marcante no âmbito da atuação de uma administração pública centralizada nas cidades e que pouco envolve as zonas rurais, reforçando desta forma a exclusão social, económica e política.

No âmbito do Estado democrático, as políticas começam logo a ser definidas a partir dos manifestos eleitorais ou agendas dos partidos, são estes manifestos que fornecem os indicadores dos

---

como sendo ato de um grupo ou pessoa ser eleita por votação, onde os representantes do povo agrupam-se em instituições, que dependendo do sistema eleitoral poderá ser o parlamento, congresso ou assembleia da república” (XAVIER-ZECA, 2018, p.186). Na prática o povo moçambicano não se sente representado pelos eleitos, sendo perceptível que há tendência de estes acomodarem propósitos da minoria, constituída por certos grupos que põem em causa a implementação das políticas públicas que poderiam ter impacto para maioria, em detrimento de enriquecimento ilícito e individual.

programas governamentais do partido que porventura ascenderá ao poder. Segundo Henriques et al. (2000, p.17), “a política é a esfera da existência pública em que os governantes e os representantes dos cidadãos tomam decisões que irão condicionar a vida da comunidade”. Por sua vez, MASC (2010, p. 23) define política como “[...] um processo ideologicamente orientado para a tomada de decisões, com a finalidade de se alcançar os objetivos ou satisfazer os interesses de um determinado grupo social”.

A definição de uma política tem em vista a resolução de um dado problema social, assim, se tomarmos em consideração os manifestos eleitorais, observaremos que eles têm como componente básico a identificação de um problema e sua resolução. Findado o período das eleições, o manifesto eleitoral do partido vencedor é trabalhado e aperfeiçoado e transformados em plano periódico de governação que, em Moçambique, é chamado de “Plano Quinquenal do Governo<sup>2</sup>” (PQG).

Dessa forma, em Moçambique a política é definida pelo Governo, quando esta instância reconhece a existência de um problema público que determina ou orienta a política (Lei, Decreto e/ou Diploma ministerial) voltada para a resolução desse problema sob forma de norma (s) ou política (s). Portanto, a formulação de leis, normas, estratégias ou programas surge a partir de um conjunto de decisões políticas e ações, visando garantir os direitos sociais universalmente concebidos, tendo em conta as exigências da sociedade civil ou do próprio Estado. Nos seus estudos Marx e Engels (1999, p.124), consideram que

O Estado é a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época [...] Conclui-se

2 O mandato presidencial em Moçambique tem duração de cinco anos podendo ser reeleito uma vez (art. 147º da Constituição da República de Moçambique de 2004).

que todas as instituições públicas têm Estado como mediador e adquirem através dele uma forma política.

Tal compreensão permite-nos dizer que, historicamente, as políticas públicas são orientadas para a satisfação das necessidades da classe dominante, em detrimento dos pobres e desfavorecidos e de seu bem-estar social. Portanto, os políticos, ou seja, os governantes muitas vezes ratificam, por meio das políticas públicas, esta distância entre as classes sociais, uma vez que grande parte de suas promessas eleitorais não são efetivamente implementadas em Moçambique.

Entretanto, as políticas públicas podem ser compreendidas como o Estado em ação, pois elas são da responsabilidade desta instituição social, o que significa que o Estado tem responsabilidade de garantir o bem-estar dos cidadãos (obter uma habitação condigna, acesso aos serviços de saúde e de educação, transporte, previdência social, entre outras questões), daí que as políticas públicas são o Estado em ação, um projeto de governo orientado para determinado grupo social (HOFFLING, 2001, p. 31).

E, no entendimento de Nosella e Azevedo (2009), com base nos estudos de Gramsci, temos que as políticas públicas são fruto da luta por hegemonia das diferentes classes sociais. Entretanto, estas constituem produto das ações resultantes da concepção e da respectiva implementação das políticas de responsabilidade do Estado, previamente prometidas para diversas camadas sociais. Portanto, torna-se fundamental que o diagnóstico e a concretização das ações sociais estatais favoreçam sobretudo aos mais desfavorecidos, de modo que procure o alcance do equilíbrio social frente ao abismo social que marca as relações de classe no capitalismo, tendo em conta que se destinam a grupos sociais diversificados e por isso poderão gerar resultados diferentes, daí a necessidade de fazer mais para quem mais precisa.

A definição das políticas públicas e a respectiva cobertura orçamentária tem sido um campo particularmente fechado em Moçambique, apenas acessível a tecnocratas do Governo, doadores e instituições financeiras internacionais. Portanto, os cidadãos pouco são envolvidos nessa atividade nobre que determina a acessibilidade ou não do bem-estar social aos cidadãos de uma determinada nação e de Moçambique em particular. As Organizações da Sociedade Civil, por sua vez, têm exercido seu poder de luta contra as políticas mais conservadoras, que estagnam ou retardam a implementação das políticas públicas na medida do seu espaço de possibilidades no campo de forças sociais.

A Formulação da política ocorre no momento em que uma situação é vista como problema e, por isso, se insere na agenda governamental, a partir daí é necessário definir as linhas de ação que serão adoptadas para solucioná-las. Assim, de acordo com Dye (2005, p. 42, tradução nossa), “a formulação da política seria o desenvolvimento de alternativas políticas para lidar com os problemas na pauta governamental”<sup>3</sup>. Isto é, para este autor, é neste momento que é definido o foco da política, neste caso, que programas deverão ser levados a cabo e as metas a alcançar – é interessante demarcar que, neste processo de definição de agenda da política pública, ocorre concomitantemente uma definição daquilo que não é prioridade para a ação do Estado e, dessa forma, é na hierarquia pressuposta nesta agenda que vai se desenhando o direcionamento das políticas públicas.

Após a formulação de políticas segue a fase de tomada de decisão, que é aquela em que se define as alternativas de ação. São definidos nesta etapa aspectos tais como os recursos, e o tempo de ação da política. As escolhas assumidas nesta fase aparecem-nos sob forma de leis, decretos, diplomas ministeriais, resoluções e normas.

<sup>3</sup> No original, lê-se: “Policy formulation is the development of policy alternatives for dealing with problems in public agenda”.



É igualmente decidido neste momento como será levado a cabo o processo decisório, ou seja, quem participará do processo e se será aberto ou fechado. Nos processos normais de tomada de decisões, a Assembleia da República (AR) abre espaço para a participação da sociedade civil na preparação de projetos de lei e políticas, por meio dos processos consultivos realizados pelos seus comités permanentes. No entanto, a influência da sociedade civil no processo legislativo é esporádica, não sendo permanente nem constante.

A criação de políticas não acaba simplesmente com a aprovação das mesmas pela AR e consequente promulgação do Presidente da República. Assim, a implementação, envolve todas as atividades assumidas para levar a cabo as políticas adoptadas. Estas atividades incluem igualmente a criação de departamentos, agências, escritórios e também a delegação de novas responsabilidades às organizações já existentes. Desse modo, o processo de implementação da política pública pressupõe a “[...] identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, a chegada desse problema ao sistema político (*politics*) e à sociedade política (*polity*), e nas instituições/ regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública” (SOUZA, 2006, p.40). Todavia, as políticas devem ser cuidadosamente monitoradas e avaliadas de forma permanente, portanto, este momento deve ocorrer não só no final do processo, mas em todas as fases da implementação de políticas públicas.

A República de Moçambique é “[...] um Estado independente, soberano, democrático e de justiça social” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 2). Por isso, trata-se de “[...] um Estado de Direito, baseado no pluralismo de expressão, na organização política democrática, no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do Homem” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 2). Nesse sentido, o partido eleito forma o governo, que é responsável por implementar os seus programas e

projetos políticos. E, para garantir a implementação deste princípio, o governo define como objetivo prioritário “A construção de um Estado de Direito e Democrático, aberto, íntegro, dialogante e descentralizado que respeite e valorize a diferença como condição fundamental para a implementação de políticas” (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 46).

Este posicionamento do Estado moçambicano na prática não se efetiva, visto que o povo moçambicano tem sofrido bastante devido a não abrangência das políticas públicas, portanto faltam para maioria os direitos básicos (saúde, água canalizada, educação, transporte e corrente elétrica) para além da falta de segurança e da limitação e censura exagerada dos pronunciamentos do povo, violando nesse caso o direito da liberdade de expressão. Nota-se a efetivação de um capitalismo selvagem, em que os burgueses se apropriam de tudo.

Entretanto, faz-se sentir que o país se encontra nas mãos da economia capitalista, e ocupa uma posição periférica no contexto global, isto é dependente, à semelhança dos vários países que transitaram de vários sistemas econômicos desempenhando papel subordinado na divisão internacional do trabalho. Todavia, depois do sistema socialista adoptado logo após a independência em 1975, devido à crise dos anos 1980, sujeitou-se à ditadura da economia capitalista europeia e norte-americana, que pelo seu poder econômico e financeiro são os maiores financiadores em forma de crédito ao orçamento de Estado moçambicano. Ngoenha e Castiano (2013, p. 51) revelam que “as escolas moçambicanas, no seu funcionamento, dependem em grande parte da ajuda externa. No entanto, dados oficiais sobre o tipo e fundos totais da ajuda recebidos tanto dos países do ocidente como dos países do oriente, são imprecisos e difusos”.

Todavia, pela dependência econômica que historicamente foi estabelecida, há também uma dependência política que atinge e fragiliza a esperança de melhorias das condições de vida da população

moçambicana, esta esperança é depositada em uma espécie de governo transnacional, que vai para além do Estado moçambicano e se coloca na atuação de países europeus e especialmente dos Estados Unidos.

Nesta mesma linha, a educação moçambicana não escapa dessa realidade, pelo que está sujeita a reformas curriculares constantes, que nunca espelham a realidade vivida pelos moçambicanos, ou seja, não contribuem para capitalizar o potencial local e melhorar as condições de vida desse povo. Como se não bastasse, até nas escolas públicas são aplicadas taxas<sup>4</sup>, que, no âmbito das explicações públicas, dizem servir para construção, reabilitação e manutenção das condições funcionais da escola, função que competiria ao Estado, mas que é exercida pelos pais e encarregados da educação para manter seus educandos no sistema educativo. De acordo com Connell (2013, p. 21),

Por causa dessa história, as escolas públicas e sua clientela proletária têm uma relação profundamente ambivalente. Por um lado, a escola corporifica o poder do estado; daí a queixa mais comum de pais e estudantes: de professores/as que “não se importam”, mas que não podem ser obrigados/as a mudar. Por outro lado, a escola transformou-se na principal portadora de esperanças para um futuro melhor para a classe trabalhadora, especialmente onde as esperanças do sindicalismo ou do socialismo se extinguíram. Daí o dilema, pungentemente mostrado por Lareau (1987), de pais proletários que desejam o avanço educacional para seus filhos, mas que não têm as técnicas ou os recursos que a escola exige.

O pagamento de taxas nas escolas públicas moçambicanas põe em causa a continuidade nos estudos secundários aos pobres e marginalizados, portanto, o impacto dessas despesas deveria merecer maior atenção do Estado moçambicano, pois sem disponibilização dos serviços educacionais gratuito, muitos alunos são forçados à desistência pela indisponibilidade de dinheiro para pagamento das

<sup>4</sup> Taxas: são valores financeiros fixados continuamente pelos membros do conselho da escola para executar projetos que põem em causa o decurso normal do processo de ensino e aprendizagem. Em alguns casos a escola pede essa ajuda aos encarregados de educação, quando se sente pressionada pela maior demanda de novos ingressos e sem salas de aulas para acomodá-los. As variedades de taxas (matrículas, renovações, exames, contribuições para construções e pagamento de guardas) constituem um fundo de “receitas” internas da escola, que pela mesma são futuramente executadas.

taxas exigidas como condição para sua matrícula. Esta situação pode ser observada no documento sobre a Política Nacional de Educação (PNE) de Moçambique, que releva a necessidade de “Comparticipação das famílias nas despesas de educação através do sistema de pagamento das taxas, de propinas<sup>5</sup> e de internamento, mantendo atualizado o seu valor Real” (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 181).

Desta forma orientou-se para a privatização sem recuo na qual o país está apostando; na desigualdade social da população moçambicana; o desemprego; a falta de capacidade de renda; incapacidade de acesso e permanência no sistema educativo; aumento da dificuldade de acesso aos serviços de saúde; e como consequência nota-se ainda algum retrocesso quanto ao acesso aos serviços educativos de qualidade, associado à pobreza<sup>6</sup> que cada vez mais assola ao povo Moçambicano, devido ao aumento constante do custo de vida. Este cenário faz com que haja uma grande diferenciação entre a maioria desfavorecida e desempregada, que vive na miséria, e a minoria burguesa que possui melhores condições econômicas, sendo este último grupo a se formar e a se empregar em ciclos geracionais familiares e parentais, enquanto a maioria torna-se cada vez mais refém do sistema capitalista e de um Estado excludente. Ngoenha (2000, p. 199) argumenta que “[...] a questão do alargamento da rede escolar, embora saudável, está, porém, sujeita a um discurso eleitoralista [...]. As reflexões sobre educação, em Moçambique, confinam-se a círculos estreitamente ligados ao governo e a doadores internacionais”.

5 Propinas: são valores que algumas escolas públicas moçambicanas cobram aos alunos para constituir um fundo de receitas internas, que possa cobrir despesas não cobertas pelo orçamento de Estado, mas que são fundamentais para garantia de acesso, permanência e melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A diferença em relação a mensalidade e outras taxas cobradas pelas escolas privadas é na quantidade do dinheiro fixado pela escola, que concebe um contrato firmando o acordo entre a escola e o Pai/ encarregado de educação. Os valores financeiros fixados pela escola privada devem permitir sua efetiva subsistência com lucro incluído, enquanto na escola pública uma parte das suas despesas sobretudo de salários e remunerações tem cobertura orçamental estatal.

6 A palavra “pobreza” vem constituindo-se como termo utilizado politicamente em Moçambique para justificar o enriquecimento de um pequeno grupo e manutenção da diferenciação na sociedade moçambicana (BRITO, 2019); portanto, consideram que os pobres o são porque não contribuem para deixarem de sê-lo. É como se fosse destino, ou seja, a natureza os predestinou à situação de pobreza.

Pois, o que se verifica é que após o momento eleitoral nada acontece, resta apenas assistir-lhes enquanto delapidam e se aproveitam dos direitos do povo moçambicano, caracterizado como “passivo”, no entanto, esta passividade se construiu historicamente, frente a séculos de dominação, desigualdades sociais e dependência internacional. Todavia, a política social moçambicana nunca esteve efetivamente implementada, nos seus estudos, Waterhouse e Lauriciano (2009, p. 20) revelam que

As percepções em Moçambique sobre o papel do Estado na prestação de proteção social são influenciadas por uma dura experiência colonial na qual o Estado pouco provia, no respeitante ao bem-estar, a qualquer dos povos indígenas. O governo colonial português praticou um regime altamente extrativo, não só explorando os recursos naturais, mas também os recursos humanos: exportando mão-de-obra masculina para a África do Sul e para a então Rodésia de Sul bem como recrutando trabalho forçado para plantações e outras obras na posse de estrangeiros. A educação e os cuidados de saúde, nessa época, eram em grande parte fornecidos através da Igreja.

Apenas os que colaboravam com a administração portuguesa é que adquiriam a categoria de assimilados e podiam, assim, usufruir de direito à educação até o ensino superior e gozar de certa amnistia em relação aos demais moçambicanos. A educação com base na administração portuguesa era de certa forma filantrópica, isto é, os alunos recebiam uma educação baseada na obediência à orientação portuguesa como representante da divindade.

Portanto, a partir de sua pesquisa, Golias (1993, p. 31) relata-nos que “o governo português procurou implementar nas suas colônias o sistema de assimilação. Este consistia em europeizar os povos dominados, desnaturalizando-se quer pela escola quer através de outros meios de difusão e propaganda do seu aparelho ideológico [...]”. Tratava-se de um processo legalizado para o povo moçambicano, e que para ser assimilado devia requerer a um tribunal

local, mas consciente de satisfazer os seguintes requisitos: domínio da escrita e leitura da língua portuguesa; possuir uma situação financeira estável; em sede de julgamento deveria jurar o desejo de abandonar os costumes nativos e viver a maneira europeia, isto é “branco” em vez de preto.

As escolas Moçambicanas, que também possuíam a parte religiosa “obrigatória para todos os alunos”, pois eram locais para aprendizagem de valores que permitissem, na ótica do colonizador, tornar ao povo “civilizado”, isto é, dotado de competências e habilidades de saber estar e ser “bom servo” dos brancos. As condições para desnaturalizar-se eram negar-se a si mesmo e aceitar ser o outro, neste caso o “branco” e, deste modo, viver de forma “civilizada”. Após a independência nacional de Moçambique aos 25 de junho de 1975, e pela retirada coerciva dos portugueses na nação Moçambicana, o país ficou sem profissionais qualificados, o que dificultou a garantia da continuidade na disponibilização dos direitos sociais básicos, como é o caso de saúde, educação e segurança alimentar. Ngoenha e Castiano (2013, p.70) revelam que

Um dos aspetos particulares ao nível do ensino secundário é o fato de as escolas funcionarem em três turnos: de manhã, à tarde, e à noite. Em muitos casos, os professores são os mesmos. A maioria das escolas secundárias estão localizadas nas capitais provinciais. Na maioria das escolas secundárias falta todo o tipo de condições de estudo e de higiene; também não existem laboratórios de Química e Física ou ginásio e bolas para educação física.

O professor, neste sentido, estava sujeito à pressão no exercício das suas funções, este era muito ocupado a ponto de não lhe sobrar tempo para planificação das suas aulas e nem para pesquisa, isto tornava-se mais grave ainda devido ao facto de o Sistema de Educação não poder providenciar recursos para construção de laboratórios de modo que as aulas teóricas fossem complementadas pelas práticas.

Com isso, o ensino tornava-se teórico e rotineiro com base na memorização como forma de assimilação dos conhecimentos.

Neste momento a Frente de Libertação Nacional (FRELIMO) era único detentor de poder e tinha como um dos principais objetivos a formação do homem novo, com base nos princípios marxista-leninistas, a visão desta frente era promover o crescimento rápido e o desenvolvimento de Moçambique, em que o Estado desempenharia o papel de planejamento social e controlo de economia nacional; a indústria seria o motor para o desenvolvimento; e o setor agrícola desempenharia seu papel como fornecedor da matéria prima. Esta configuração suscitou uma plena prestação dos serviços sociais durante os anos que sucederam a independência nacional. Waterhouse e Lauriciano (2009, p. 20) afirmam que nos primeiros anos após a independência registou-se maior expansão na prestação dos serviços sociais, escolas e centros de saúde, os quais eram operados pela igreja católica e foram assumidos pelo Estado.

O governo moçambicano evidenciou a relevância da agricultura para o desenvolvimento nacional, o que levou à criação de “aldeias comunais” em vários lugares do campo, de modo a facilitar o acesso e implementação das políticas públicas, como educação, saúde, água potável e corrente elétrica, do que numa população com residências distantes – mas também a FRELIMO pretendia desta forma exercer melhor controlo e consolidar o seu poder político, formando nessas aldeias células e grupos dinamizadores<sup>7</sup>.

A criação das aldeias comunais, que a FRELIMO organizou com objetivo de melhorar a prestação dos serviços sociais, suscitou um significado político-militar, o que resultou numa insegurança no

<sup>7</sup> O termo “Grupos Dinamizadores”, refere-se às organizações de base da sociedade moçambicana que, durante a luta pela independência nacional de Moçambique, foram constituídos (células) pelo partido FRELIMO nas instituições e bairros (poder local), como forma de mediar os conflitos e gerir questões sociais, policiamento, administração e regulação em organizações que assumiram o poder político após a independência (ROCHA; ZAVALA, 2015).

país e um falhanço na implementação da gestão econômica totalmente centralizada, além da hostilidade dos países vizinhos, como Rodésia de Sul (atual Zimbábue) e África de sul do *apartheid*, que apoiaram a insurreição armada em Moçambique, levando a uma crise econômica e à guerra civil entre a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO<sup>8</sup>) e a Resistencia Nacional de Moçambique (RENAMO<sup>9</sup>),

Uma guerra devastadora que durou 16 anos proporcionou a movimentação de cerca de quatro milhões de pessoas para o refúgio nos países vizinhos, ao mesmo tempo em que outras centenas de milhar foram deslocadas internamente. Quase todas as estradas e pontes tinham sido destruídas tal como mais de um terço das escolas e centros de saúde (WATERHOUSE; LAURICIANO, 2009, p. 21).

Devido ao estado que as estradas se apresentavam, a melhor forma de viajar duma província para outra era aérea. Esta crise, que dificultava a circulação de pessoas e bens no território moçambicano, causou fome acentuada na década de 1980. De acordo com estudos de Ngoenha (2000, p. 80), “paradoxalmente, a guerra não parece ter destruído um dos baluartes da educação pós-colonial a saber: a construção de uma moçambicanidade, mas ela enfraqueceu ulteriormente a capacidade de construção de infraestruturas sociais, através de destruição de escolas, ruas, administrações [...]”.

Esta situação influenciou o processo de sujeição do Estado moçambicano ao financiamento externo, outros países se envolvem constantemente na concepção e na avaliação do currículo do sistema de educação moçambicano. Portanto, outras nações ditam os objetivos, as metas educacionais a curto, médio e longo prazos, trata-se de programas e projetos que são concebidos pelos europeus e que devem ser implantados no contexto moçambicano. Dada a situação, como

8 FRELIMO - designação de um Partido político da direita fundado aos 25 de junho de 1962, na altura liderou a luta de libertação nacional frente ao colonialismo português. Tendo proclamado a independência nacional aos 25 de junho de 1975 e assumido o poder até então.

9 RENAMO - designação do maior partido da oposição fundado como repúdio a FRELIMO, que assumia o poder como partido único após a Proclamação da Independência nacional aos 25 de junho de 1975. Desde a sua assunção continua como maior partido da oposição em Moçambique.



melhorar a qualidade de educação, fazendo com que esta contribua para qualidade de vida do cidadão moçambicano sem espelhar o contexto local? Entretanto, segundo Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 85) “o período que vai de 1987 - 1992, foi caracterizado por uma profunda crise econômica e social que conduziu a um colapso verificado na esfera política. Em 1990, o Banco Mundial classifica Moçambique como sendo o país mais pobre do mundo”.

Neste período adoptou-se o termo de “crise geral” para classificar a incapacidade do Estado de assegurar o acesso de todas as crianças à educação básica e um mínimo de qualidade para aquelas que estavam na escola, o que levou ao liberalismo do ensino, assim como à implementação de mudanças na política e na administração da educação. Esse momento também foi caracterizado pela estagnação das taxas de escolarização devido a guerra, em muitas regiões do país não foi possível efetuar o levantamento estatístico, isso se associava a situação precária do professor moçambicano, a corrupção aumentava nas escolas e eram crescentes as dificuldades de gestão e controlo das atividades escolar. No entanto, os finais dos anos 1980 foram marcados pelo surgimento das primeiras escolas privadas com objetivo de responder a crise de vagas e qualidade precária que o ensino público revelava (CASTIANO; NGOENHA; BERTHOUD, 2005). Neste momento o Estado deixou de ser o único prestador de serviço social educacional. Golias (1993, p. 10) afirma que

Está afastada hoje, a ideia de monopólio da Educação pelo Estado decretada em 1975, num Moçambique em que o Estado, pela sua situação financeira, não está em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, tornando-se necessário estimular as instituições privadas a participarem na tarefa de educação e instrução.

Este facto tem influenciado a existência de duas alas no sistema educativo moçambicano, sendo a primeira da elite econômica, “os privilegiados”, que frequentam as escolas privadas,

mais bem apetrechadas, isto é, que possuem melhores condições de aprendizagem, e, por isso, aprendem com qualidade boa. Estas escolas privadas são geridas pelas organizações não governamentais e as filantrópicas que prestam os serviços educativos com garantia de qualidade. E a segunda ala diz respeito à maioria, que prevalece na procura pelas escolas públicas, com vagas escassas e com péssimas condições de aprendizagem, aqui o interesse é a quantidade e a qualidade é socialmente considerada muito baixa. Este facto marcava a incoerência do sistema administrativo centralizado e legitimava o surgimento das escolas privadas, destinadas aos filhos das elites. Nesse movimento, as elites econômicas e políticas buscam seus espaços educacionais para garantir a continuidade de poder pelos seus filhos e parentes.

E com exiguidade de vagas os alunos são sujeitos aos exames de admissão para conquistar a vaga que permita seu ingresso ao ensino superior, situação totalmente complicada para os alunos provenientes das escolas públicas, pois estes não têm tido uma formação de qualidade nas classes anteriores. Entretanto, como é que estes concorrem em pé de igualdade com os concluintes das escolas privadas que usufruíram necessariamente de melhores condições de aprendizagem, bem como de professores com maior qualificação acadêmico do sistema educativo moçambicano? Se a democracia moçambicana se revela uma mera utopia no campo político, como demonstramos anteriormente, isto também vale para o campo educacional.

Com isso, o país viveu de forma gradual uma regressão em termos dos serviços educacionais e uma conseqüente pobreza crônica e vulnerabilidade social, em que o Estado acha que para contornar precisa acionar medidas de emergência e alinhar a uma situação econômica que abra maior espaço para apoio externo. Para além destes

problemas, o país estava instável devido a guerra dos 16 anos<sup>10</sup> entre os dois partidos políticos irmãos (FRELIMO e RENAMO).

Após várias negociações que envolveram a igreja católica (comunidade santo Egídio) e os partidos políticos FRELIMO e RENAMO, foi assinado o acordo geral de paz aos 04 de outubro de 1992, em Roma na Itália. Assim, com a assinatura do acordo geral de paz, Moçambique mudou de regime monopartidário e socialista para pluripartidarismo e capitalista, assumindo ser um Estado de direito democrático, baseado no respeito, pluralismo de expressão e na garantia das liberdades fundamentais dos cidadãos, o que resultou nas primeiras eleições democráticas multipartidárias e participativas no país em 1994. As eleições foram, então, acompanhadas de um processo de liberalização política e econômica que incluíam reformas econômicas lideradas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM). Um processo que teve seu início em 1980, com o programa de Ajustamento Estrutural (PAE), que tinha a finalidade de travar a inflação galopante e alavancar a economia por meio da minimização das despesas públicas, privatização das empresas estatais e restringir o papel de Estado. Pois, nesta altura, o país no seu orçamento era dependente da ajuda externa e a necessidade em recursos orçamentários era cada vez maior, pela emergência de reconstrução de estradas e pontes, escolas e centros de saúde que estavam totalmente destruídos depois da guerra dos 16 anos.

Reconstrução de estradas e pontes, reabilitação e expansão das telecomunicações e redes de eletricidade e recuperação ou reconstrução de infraestruturas da saúde e da educação eliminaram gradualmente os vestígios da guerra, especialmente nas áreas rurais. A maior segurança física permitiu o

<sup>10</sup> Trata-se de uma Guerra que se acredita ter ocorrido em função de causas diversas, envolvendo o movimento de guerrilha - a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), o Governo de Moçambique, o regime de Ian Smith (1919 - 2007) e do Apartheid (1948). No entender de Brazão Mazula apud Masseko (2019, p.126), esta surge devido à inadequação das políticas públicas e estratégias de desenvolvimento adoptadas por novos estados, o que resultou em descontentamento e insatisfação do povo, gerando a guerra civil.

ressurgimento da produção rural e do comércio (WATERHOUSE;  
LAURICIANO, 2009, p. 22).

Mesmo nessa situação de poder produzir e comercializar, o país continua dependente, ou seja, não tem capacidade de produzir e alimentar efetivamente o seu povo, isto é, a sua dependência não é somente econômica, mas também em gêneros alimentícios, causada pela falta de investimento na agricultura industrial nas vastas terras férteis que Moçambique possui – os pequenos agricultores, por exemplo, não encontram vias de acesso para escoamento de sua produção para os mercados dos centros urbanos do país. A fragilidade da educação contribui também para a perseverança da dependência, visto que maior número das escolas não tem infraestruturas laboratoriais para aulas práticas, sendo desta forma feitas aprendizagens eminentemente teóricas, o que dificulta bastante na melhoria da produção e das condições de vida dos moçambicanos. O governo moçambicano, por meio do seu Programa Quinquenal de Governo (2015, p. 6), “[...] se preocupa em atrair maior investimento privado nacional e estrangeiro com base em criação de ambiente de negócios mais atrativo, um quadro macroeconómico mais robusto e uma cooperação internacional que reforce e estimule a integração económica”.

O Estado moçambicano, por meio do Ministério de Educação, “[...] deve buscar parceiros de dentro ou fora do país, para, em conjunto, trabalharem na realização dos objetivos e metas preconizadas” (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 179). Portanto, o Estado tende a se isentar das suas funções, ou seja, do seu papel na prestação dos serviços sociais, inculcando a responsabilidade aos empresários nacionais e estrangeiros, tornando a educação, saúde, transporte, de difícil alcance para os mais desfavorecidos.

Por conseguinte, as questões da constituição de um Estado de direito democrático em Moçambique, bem como da sua dependência

internacional e das desigualdades sociais e educacionais, foram cruciais para os processos de construção do Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano, sobre o qual nos debruçaremos nos próximos tópicos.

## **1.2 A origem e as transformações do Sistema Nacional de Educação em Moçambique**

O sistema educativo moçambicano, desde a sua criação em 1983 por meio da lei 4/83 de 23 de março, é caracterizado por mudanças históricas, econômicas e sociopolíticas, as quais tendem a forçar a adequação ao regime de cada momento. Na sua criação foi marcado por uma orientação socialista, o que durou pouco tempo devido a problemas da falta de profissionais qualificados para administração centralizada que o Estado adoptara logo após a independência proclamada aos 25 de Junho de 1975 e também à guerra civil entre dois partidos irmãos – a Frente de Libertação Nacional (FRELIMO) e a Resistencia Nacional de Moçambique (RENAMO) – que assolou o País durante 16 anos e condicionou seu colapso econômico e a mudança para orientação capitalista na década de 1990. Entretanto, a lei 4/83 de 23 de Março concebe o Sistema Nacional de Educação como um “[...] processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições econômicas e sociais” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 13). No entendimento de Brito e Menete (2010, p. 273), é o sistema nacional de educação

Que garante a criação de uma massa crítica nacional, reforçando os valores da cidadania consciente e, conseqüentemente, a capacidade de intervenção responsável do indivíduo e da coletividade na busca do desenvolvimento sociocultural, econômico e da sustentabilidade ambiental.

E por sua vez, Ribeiro (1995, p. 28) revela-nos que o sistema educativo

Constitui o quadro de referência indispensável a concepção e elaboração de currículos e programas, na medida em que fornece os princípios orientadores de filosofia e política educativa, propõe as finalidades gerais da educação ou várias características estruturais ou as variáveis do sistema.

O Sistema Nacional de Educação (SNE) surge, pois, para englobar, formalizar e definir todo o conjunto de iniciativas, processos e organizações que têm vindo a ser desenvolvidos pelas sociedades modernas para cuidar da formação e educação dos seus povos. Portanto, o Ministério da Educação Moçambicano é responsável pela administração do SNE em todos os níveis. Os principais eixos por de trás da criação desta lei – e que se traduzem em verdadeiros objetivos para a educação moçambicana na década de 1980 – são: a erradicação do analfabetismo; a introdução da escolaridade obrigatória; e a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural (MOÇAMBIQUE, 1983).

O SNE deve possibilitar aos envolvidos a capacidade crítica e as condições para solução dos problemas que o País enfrenta de forma intersectorial, isto é, o cidadão deve estar ativo e em condições de exercer plenamente a sua cidadania perante as possíveis adversidades que o Estado e outras instituições sociais impõem ao sistema educativo. Podemos neste âmbito considerar um sistema educativo frágil quando não proporciona o aumento gradual da capacidade de compreensão da realidade local e do mundo e pela falta de intervenção dos cidadãos abdicando dessa sua função essencial. Pois, como é sabido, é através deste que se forma o cidadão de amanhã, portanto os graduados de um determinado ciclo ou nível, logicamente refletem o investimento social e económico empreendido.

O SNE moçambicano ratifica, por meio da lei 18/2018 de 28 de dezembro, os seguintes objetivos gerais:

- a) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo moçambicano o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, bem como o desenvolvimento pleno das suas capacidades e a sua participação em vários domínios da vida do País;
- b) garantir a educação básica inclusiva a todo cidadão de acordo com o desenvolvimento do País, através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- c) assegurar a todo cidadão o acesso à educação e à formação profissional;
- d) garantir elevados padrões de qualidade de ensino e aprendizagem;
- e) formar o cidadão com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física sólida e elevada educação moral, ética, cívica e patriótica;
- f) promover o uso de novas tecnologias de informação e comunicação;
- g) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética, moral capaz de educar a criança, o jovem e o adulto com valores da moçambicanidade;
- h) formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que possam permitir o desenvolvimento tecnológico e investigação científica;
- i) desenvolver a sensibilidade técnica e capacidade artística da criança, do jovem e do adulto, educando-os no amor pelas artes e gosto pelo belo;
- j) valorizar as línguas, cultura e história moçambicanas com o objetivo de preservar e desenvolver o património cultural da nação;
- k) desenvolver as línguas nacionais e a língua de sinais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos, visando a sua transformação em língua de acesso ao conhecimento científico e técnico, à informação bem como de participação nos processos de desenvolvimento do País;
- l) desenvolver o conhecimento da língua portuguesa como língua oficial e meio de acesso ao conhecimento científico e técnico entre os moçambicanos com o mundo;
- m) promover o acesso à educação e retenção da rapariga, salvaguardando o princípio de equidade de género e igualdade de oportunidades para todos.

Importante referir que, mesmo com a ratificação das novas leis do Sistema Nacional da Educação, a mudança que tem ocorrido tem muito a ver com o acréscimo de responsabilidades aos encarregados de educação e mexidas na estrutura dos ciclos e níveis terminais de cada classe e ou dos anos de formação para o caso de cursos básicos, técnicos médios e superiores.

Em seguida apresentamos a estrutura do atual Sistema Nacional de Educação Moçambicano quanto aos seus níveis, classes/anos, ciclos, idade ideal (correspondente ao período de frequência) e saídas que caracterizam o término de algum ciclo, em que o aluno pode optar por continuar com os estudos subsequentes dentro do sistema ou concorrer para um emprego.

Quadro 1: Sistema Nacional de Educação (Lei 18/2018 de 28 de dezembro)

Subsistema de Educação Geral				
Níveis	Classes/anos	Ciclos	Idade ideal	Saídas
Primário	1ª a 3ª	1º	6, 7, 8	Ensino Técnico Profissional; Ensino Secundário Geral; Alfabetização e Educação de Adultos; Mercado de Trabalho
	4ª a 6ª	2º	9,10,11	
Secundário	7ª a 9ª	1º	12,13,14	Ensino Técnico Profissional; Ensino Secundário Geral; Alfabetização e Educação de Adultos; Mercado de Trabalho; Ensino Superior; Formação de Professores
	10ª a 12ª	2º	15,16,17	
Subsistema de Educação de Adultos				
Alfabetização	1º, 2º, 3º	-	A partir dos 15 anos	Ensino Técnico Profissional; Ensino Secundário Geral; Alfabetização e Educação de Adultos; Mercado de Trabalho
Subsistema de Ensino Técnico Profissional				
Elementar/ Básico	1º, 2º, 3º	-	12, 13, 14	Ensino Técnico Profissional; Ensino Secundário Geral; Alfabetização e Educação de Adultos; Mercado de Trabalho
Médio	1º, 2º, 3º	-	15,16,17	Ens. Superior; Mercado de Trabalho
Subsistema de Ensino Superior				
Licenciaturas	4, 5 ou 6 anos	-	A partir dos 18 anos	Mercado de Trabalho
Mestrados	2 anos	-		
Doutoramentos	3/4 anos	-		

Fonte: Adaptado pelos autores, a partir de Moçambique (2018).



O ensino primário e secundário, conforme nos referimos acima sobre ocorrência apenas de mudanças em termos de responsabilização e/ou estrutural, com a introdução da lei 18/2018 de 28 de dezembro, passou a ser subdividido em dois ciclos de ensino por cada nível. Portanto, o ensino primário passa a possuir menos uma classe em relação à organização dos ciclos anteriores, e o secundário agrega mais uma classe que antes fazia parte do ensino básico. Por conseguinte, de acordo com a lei 18/2018 de 28 de dezembro, no seu art. 13,

1. O Ensino Secundário é o nível pós-primário em que se ampliam e aprofundam os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para o aluno continuar os seus estudos, se inserir na vida social e no mercado de trabalho.
2. São objetivos do ensino secundário:
  - a) desenvolver, ampliar e aprofundar a aprendizagem do aluno nas áreas de comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática e atividades práticas e tecnológicas;
  - b) desenvolver o pensamento lógico, abstrato e a capacidade na resolução de problemas da vida real;
  - c) levar o aluno a assumir a posição de agente transformador do mundo, da sociedade e do pensamento.
3. O Ensino Secundário compreende seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem: a) 1.º ciclo, da 7.ª a 9.ª classes; b) 2.º ciclo, da 10.ª a 12.ª classes (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 21).

A gratuidade de ensino Básico em Moçambique passa a abranger de 1ª a 9ª classes, como podemos ver no artigo 8, da lei 18/2018: “[...] a frequência do ensino primário é gratuita nas escolas públicas, estando isento do pagamento de propinas. O Conselho de Ministros estabelece as despesas que ficam a cargo do Estado no quadro da escolaridade obrigatória” (MOÇAMBIQUE, 2018, p.20). Estas duas afirmações da lei em questão são contraditórias, porque se o ensino for gratuito as despesas devem ser na sua íntegra de responsabilidade do Estado, não apenas em alguns aspectos, como a lei revela. Sobre o tema, Ngoenha e Castiano (2013, p.50) asseveram que

O problema principal do sistema de educação em Moçambique está na fraca capacidade de implementação das políticas definidas, o que, por sua vez, coloca o problema de coerência entre o plano e a sua supervisão, ou então, os planos concebidos não se adaptam simplesmente a realidade escolar. A imagem de

se ter feito um bom plano ou de se ter traçado uma boa política de educação parece ser mais importante do que a sua adequação à realidade.

As políticas educativas moçambicanas são concebidas sem fazer-se, inicialmente, o diagnóstico efetivo do contexto social ou do que tem sido o quotidiano da comunidade em que a escola está inserida, trata-se, portanto, de planos que são europeizados, isto é, correspondem às exigências dos investidores internacionais, e passam a ser simplesmente “transplantados” para Moçambique. Esta forma de apoio que os organismos internacionais dão é de certa forma para manter os moçambicanos submissos, uma vez que não ajuda na melhoria dos sistemas educativos, e sim acaba colaborando com a sua degradação, sujeitando os países em desenvolvimento a reformas permanentes e levando-os à conseqüente baixa qualidade de educação e à condição de subalternos nas decisões sobre as políticas educacionais.

Contudo, o Estado moçambicano tem sido legislador e regulador do SNE, embora de forma comparticipada com financiadores externos, o que faz com que a sociedade civil prevaleça na luta para que os direitos do povo moçambicano sejam honrados pelo governo, tanto na formulação, assim como na implantação das políticas educativas. Entretanto, pela economia frágil do país e sua dependência externa, o Estado tem se alicerçado nos financiamentos dos organismos internacionais, como é o caso BM e FMI e dos nacionais: empresários, famílias e comunidade local. O que revela cada vez mais o seguimento deste Estado aos princípios neoliberais. As guerras superadas pelo Estado moçambicano – respectivamente com finalidades de libertação do jugo colonial português e de hegemonia entre dois partidos políticos moçambicanos (a FRELIMO e a RENAMO) – impactaram decisivamente na estruturação do Estado e no direcionamento de sua governança.

Esta última guerra teve como um dos resultados o descontentamento e a insatisfação na adoção e aplicação de certas ideologias impostas pela liderança do partido FRELIMO, na altura como partido único, essa guerra tinha caráter de sabotagem refletida na destruição de várias infraestruturas econômicas e sociais, mas mesmo com isso, foi acolhida pela maioria da população que se sentia excluída e marginalizada, pois a FRELIMO era autoritária para com seu povo, isto é, não aceitava ideias dos outros, por isso, o povo moçambicano não se sentia efetivamente representado. Nota-se como ato vitorioso dessa guerra a democracia, caracterizada pela orientação política diversificada (o multipartidarismo), embora sua materialização tenha resultado sempre em conflitos pela discordância dos resultados, devido a ocorrência de manipulação dos votos durante o ato eleitoral.

Todavia, a educação escolar, como processo de formação que ocorre nas instituições legitimadas pelo Sistema Nacional de Educação, deve se empenhar em transformar a sociedade, transmitindo conhecimentos, valores, atitudes, hábitos aceites na sociedade, trata-se do local onde se ensina e se aprende para dinamizar e potencializar a vida comunitária. Esta, por sua vez, deve possuir uma arquitetura, isto é, a provisão das infraestruturas, equipamento, mobília que se adequa para assimilação e inovação, bem como vários materiais que tornam possível a concretização da aprendizagem, conforme o plano e o conteúdo programado. Ngoenha e Castiano (2013, p. 76) explicam que

O relativo fracasso da universalização do ensino básico até 1982 deve também olhar-se para o tipo de construções designadas por “escolas”: muitas vezes trata-se de construções precárias, sem o mínimo necessário para a aprendizagem, como sejam quadros, carteiras, livros e outros [...] Muitos dos alunos vão à escola com fome, depois de terem percorrido longas distâncias. Chegam à escola cansados e, realmente, sem os pressupostos básicos para prestar atenção às aulas e ter um aproveitamento razoável.

A questão da qualidade da educação em Moçambique se associa a vários fatores, como é o caso da distância escola-casa, as condições físicas precárias que um grande número das escolas moçambicanas apresentam, adoção da língua portuguesa como única para o ensino formal, falta de adequação dos conteúdos de ensino à realidade social dos alunos, falta de materiais de ensino (como livros e manuais para alunos e professores), insuficiência e baixa qualidade formativa dos professores e do pessoal técnico administrativo, resultantes da concepção descontextualizada e da reforma permanente dos currículos educativos.

A educação é definida como um direito e um dever de todos os cidadãos, o que implica a igualdade de acesso a todos os níveis de ensino e a educação permanente e sistemática, estando principalmente ao serviço da direção da sociedade por parte dos trabalhadores. Estabeleceu-se que ela deve garantir “a formação do homem novo” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 14-21), sendo este seu objetivo central. Ngoenha e Castiano (2013, p. 86) argumentam que

A escola moçambicana é, assim, uma instituição não só para a aquisição de conhecimentos científicos e habilidades técnicas, mas também, é sobretudo, uma frente de batalha, política de vanguarda para a mudança da mentalidade e comportamento ideológicos que se consideravam contrários a causa socialista. O caráter seletivo da escola não obedece só, desta forma, a critérios de índole científica, mas também política.

Cumprindo a orientação do III Congresso, o partido FRELIMO divulgou, em 1980, o Plano Prospetivo Indicativo (PPI). O PPI apresentou-se como um plano de ajuste da situação econômica e de modernização da sociedade. Definia metas e idealizava grandes projetos econômicos pela indústria pesada, que aceleraria a socialização do campo de forma centralizada criaria bases para a “eliminação do subdesenvolvimento” na década 1980-1990, e, assim, situaria o país ao nível dos países desenvolvidos, por meio da implementação do

sistema socialista. Ngoenha e Castiano (2013, p. 62) afirmam que para a implementação do sistema de educação de cariz socialista foram delineados desafios, dentre os quais aparece como prioridade a montagem de um aparelho de administração centralizado a nível nacional, com maior enfoque na educação para responder ao problema da falta de quadros qualificados.

O supracitado PPI reproduzia, na prática, o modelo de desenvolvimento dos países socialistas. A FRELIMO pretendia dar um “grande salto” para o socialismo. Criava-se a ilusão, como possibilidade racional, de o subdesenvolvimento ser vencido numa década e o sucesso da educação resultar do rápido desenvolvimento econômico. Essa ilusão enquadrava-se, também, no espírito triunfalista que vigorava na FRELIMO.

Os programas reformulados pela FRELIMO para o setor da educação tinham finalidade de estabilizar o funcionamento das escolas, só que na prática os problemas prevaleciam, porque se notava pouco impacto social no desenvolvimento que se pretendia. Persistia a desarticulação entre os níveis de ensino, áreas de formação e conteúdos programados, o que inviabilizava uma maior abrangência dos serviços educacionais.

Para dar resposta às linhas de orientação traçadas no III congresso da FRELIMO, o Ministério da Educação e Cultura, em 1981, apresentou na 9ª sessão da Assembleia popular um documento orientador que continha as linhas gerais do sistema educativo moçambicano. Neste documento apontava-se como objetivo central “a formação do homem novo”, que seria capaz de dar o melhor de si e encontrar sua realidade na afirmação pessoal (MOÇAMBIQUE, 1985, p. 5). Por conseguinte, para alcançar as metas do PPI, foi constituído o Sistema Nacional de Educação, com vista à criação de condições para aumentar o acesso à educação e erradicar o analfabetismo,

formando técnicos básicos e médios que servissem de alicerce para a implementação de projetos agroindustriais, e assim elevar a formação do pessoal qualificado para assegurar os setores prioritários da economia.

A Educação nos anos 1980 era de orientação revolucionária e baseava-se em princípios universais do marxismo-leninismo e no princípio comum da humanidade, visava buscar a identidade moçambicana para a “formação de homem novo”, perdida durante o jugo colonial, construindo uma sociedade socialista. O homem novo “[...] é o homem consciente, que se preocupa com a constante elevação da produção, que ajuda a implementar as ideias novas, que dá um bom exemplo e que ajuda a mobilizar as massas de que faz parte” (MAZULA, 1995, p. 179). No art. 4.º, da lei 4/83 determina-se que: “o Sistema Nacional de Educação tem como objetivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista [...]” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 14). O Sistema Nacional de Educação foi criado com o propósito de organizar a sociedade moçambicana de modo a desenvolver a própria identidade e, por conseguinte, “[...] transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das instituições econômicas e sociais” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 13). Trata-se, assim, de uma abordagem muito vasta, já que abrange componentes de natureza e finalidades muito variáveis sendo bem evidentes as diferenças entre as iniciativas orientadas para alfabetização, as organizações privadas voltadas para o ensino pré-escolar e outros subsistemas do ensino escolar geral, técnico profissional e superior. O sistema de educação em Moçambique durante a década de 1980-1990 guiou-se pelos seguintes princípios:

O princípio da unicidade do sistema: que preconiza a necessidade de se conceber um sistema continuado e progressivo para utente em termos estruturais e de conteúdos de aprendizagem; o princípio de correspondência entre os objetivos, conteúdos e estrutura da educação e transformação da sociedade: que pretende ligar o sistema da educação aos objetivos sociais, econômicos e políticos formulados; e finalmente, o princípio da articulação do sistema: que reflete a necessidade de haver correspondência horizontal e vertical entre os elementos do sistema de modo a permitir que cada utente do sistema de educação tenha possibilidades de formação e de capacitação (NGOENHA; CASTIANO, 2013, p. 84).

A concepção destes princípios do sistema nacional de educação tinha como objetivo a garantia da educação do nível primário ao universitário de forma contínua e articulada, de modo que pudessem responder positivamente em período curto com as necessidades de pessoal qualificado que o país clamava em todos sentidos: econômico, ligado à capacidade de produzir para sustentabilidade econômica e financeira do país; político, no que tange à necessidade de ter quadros com formação político-partidária que garantisse uma boa governação com sentido patriótico abnegado; e social, no âmbito da disponibilidade e prestação de serviços sociais ao povo moçambicano. Nesta visão do sistema educativo moçambicano em nenhum momento é dada relevância à formação de pesquisadores críticos, o que de certa forma pode fragilizar a plena concretização destes princípios inicialmente traçados.

A educação proporcionada pelo colonialismo português, como já apontamos, objetivava a reprodução da exploração e da opressão, e a continuidade da sua estrutura burguesa dependente política, econômica e culturalmente dos países europeus. No tempo colonial, foram desenvolvidos sistemas de educação paralelos para a classe dominante e para indígenas. Portanto, lamenta-se o fato de a questão segregacionista prevalecer até ao momento na sociedade moçambicana, devido ao desenvolvimento de um capitalismo que

possui uma ancestralidade colonial e uma perpetuação da dependência internacional em sua base, a educação, a saúde, a água potável e o transporte são acessíveis para os que possuem melhor renda – como é de notar que a educação, a partir do ensino secundário, é paga para frequentar, verificando-se dessa forma uma exclusão inicial aos desfavorecidos, que não conseguem, em função de sua condição social e financeira, matricular os filhos neste grau de ensino. Depois de se ter lutado bastante para libertação da opressão e exploração colonial, neste momento constata-se apenas a mudança de roupagem da forma de dominação que o Estado tem se envolvido, visto que os direitos pelos quais se lutou não estão sendo concretizados.

O que faz-nos relembrar a dependência de uns em relação aos outros países no cenário recente de “neocolonialismo<sup>11</sup>”, que consiste no estabelecimento de acordos bilaterais e no exercício de atividades econômicas pelos organismos internacionais de regulação econômica ou financeira e pela interferência da Organização das Nações Unidas (ONU) em questões humanitárias ou bélicas, por alianças (interferência) nas políticas públicas e em organizações não governamentais – além de um movimento na própria produção cultural e intelectual. Portanto, o objetivo econômico do neocolonialismo é manter os Países Africanos e os restantes considerados subdesenvolvidos em níveis reprimidos ou submissos no interesse das nações desenvolvidas. Entretanto, a maioria dos países africanos continua a exercer a função de fornecedores de matéria-prima, e são marcados por conflitos internos devido a substancial desigualdade social e a exclusão na implementação de

---

11 Neocolonialismo é “um sistema de dominação política que usa como forma de coerção agenciamentos econômicos e financeiros (LOPES, 2011, p.12). O mesmo autor, já enquadrando o neocolonialismo ao contexto Africano assevera que “o neoliberalismo passa a ser identificado com os processos decorrentes das atividades econômicas internacionais e dos acordos bilaterais que interferem na autonomia dos recém estados independentes da África. [...] as atividades agendadas têm sido realizadas pelos organismos internacionais de regulação econômica ou financeira - FMI, BM, [...] e por interferência da ONU e suas agências em questões humanitárias ou bélicas, por alianças políticas governamentais e organizações não governamentais” (LOPES, 2011, p. 13-14).



políticas públicas, o que tem resultado na revolta e questionamento permanente ao Estado (LOPES, 2011).

Conforme consta na lei 4/83 de 23 de março, num dos princípios gerais, “a educação é dirigida, planejada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais consagrados na constituição” (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 14). Como podemos constatar no art. 6.º da lei 4/83 de 23 de março, o Estado moçambicano veio através desta lei ratificar o que estava previsto na Constituição de 1975, colocando-se na obrigatoriedade de garantir a escolaridade obrigatória e gratuita para todas as crianças que completavam sete anos de idade. Entretanto, a educação é declarada “um direito e dever” de todos os cidadãos – e aqui reside o ponto fulcral para os processos de descentralização, desconcentração e desresponsabilização do Estado moçambicano quanto à educação nacional.

Até o ano de 2020, 45 anos após independência Nacional Proclamada aos 25 de junho de 1975, Moçambique ainda não garante o direito à educação para todos os seus cidadãos. Mesmo o ensino básico, que é legalmente gratuito, tem-se que essa gratuidade somente é garantida quanto ao acesso, posto que nas escolas não estão criadas condições de aprendizagem, nem a qualificação docente para efetivação da educação para todos, sendo uma prática recorrente a cobrança de taxas para o cumprimento de serviços básicos no interior da escola. O Sistema Nacional de Educação é caracterizado ainda pela mudança curricular permanente, o que torna o sistema cada vez mais desorganizado e sem horizonte para uma melhor qualidade da educação nacional. Com a adoção ao capitalismo a situação educacional tem indícios de ter piorado em Moçambique. Ngoenha e Castiano (2013, p. 96) afirmam que [...] “na sua estratégia econômica,

Moçambique ‘despede-se’ da orientação marxista, começando a caminhar com passos largos para uma economia de mercado livre”.

Em Moçambique notava-se o aumento acentuado do custo de vida, isso fazia com que fosse muito notável a diferença entre a maioria desfavorecida e a minoria burguesa. Portanto, perdia-se a capacidade de prestação dos serviços sociais básicos, como é o caso de educação e saúde. Este fator fez com que Moçambique se abrissem às medidas do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), aceitando a dívida externa. E a privatização da educação ganhou largo espaço no país, a minoria burguesa construiu suas próprias escolas bem apetrechadas e prestavam serviços educativos como mercadoria, isto é, com fins lucrativos. Desde esse momento o sistema educativo está segregado em Moçambique, a maioria pobre luta por vaga na escola pública em condições deterioradas enquanto o burguês escolhe a escola em melhores condições para seus filhos.

No artigo 88 da Constituição da República de Moçambique de 2004, lê-se que “a educação constitui um direito e dever do cidadão” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 26). Este artigo contraria os fundamentos do direito a educação nas convenções internacionais, pois preconiza que a educação é um direito humano, independentemente da sua condição socioeconômica, sua localização, condição física, isto é, a educação deve ser inclusiva para todos. O Estado como ratificador das referidas convenções, tem obrigação de aplicá-las na íntegra e isso passaria por garantir a educação a todos de forma gratuita e obrigatória. O Estado, ao exercer essa obrigatoriedade perante o cidadão, implicaria exercer sua ação coerciva para quem não cumprisse com o ratificado, portanto o encarregado que não mandasse o filho à escola seria penalizado, como resultado de desobediência a uma lei. Isso não acontece no contexto moçambicano o que nos permite perceber que estamos perante um Estado que não aderiu convenientemente ao

ratificado nas convenções, verificando-se um contraste relacionado com o que está sendo feito. Nota-se que o Estado está cumprindo os princípios neoliberais que defendem o afastamento deste no exercício das políticas públicas como: habitação, saúde, educação, previdência social, isto é, estamos, pois diante da mercantilização desses serviços sociais, com isso a educação é tomada como uma mercadoria, pelo que deve ser paga.

Portanto, a questão de pagamento das despesas educacionais é tratada de forma simplista, isto é, “[...] sem levar em conta o processo histórico marcado pela desigualdade entre as classes sociais e nações” (FRIGOTTO, 2015, p. 216). Ademais, o Estado trata-nos de forma igual quanto ao investimento em serviços educacionais, entretanto, é como se todos tivéssemos capacidade econômica e/ou financeira igual para de fato assumir a educação das nossas crianças e jovens. Frigotto (2015) acredita que está se concretizando a tese de Margaret Thatcher, segundo a qual não existe sociedade nas nações, mas sim individualidades onde cada uma luta por si e que cabe a cada um tomar melhores decisões conforme seus interesses. Estes posicionamentos levam a pensamentos discriminatórios e agudizam as desigualdades sociais, por permitirem que os desfavorecidos continuem pobres e dependentes dos ricos. Entretanto, enraíza-se também a monopolização tanto na ciência, assim como no acesso à informação, isto é, deixa-se a impressão de que todos estamos em condições de aceder ao conhecimento formalizado, omitindo a existência das diferenças de classes sociais diversificadas. A educação é vista somente para empregabilidade e para permitir que os graduados tenham competência para empreender e a sua efetivação dependente de cada indivíduo, que deve investir para seu futuro sucesso no mercado. “Idiota é aquele pai, não importa se desempregado ou com um salário mínimo, que não coloca seu filho na melhor escola e na melhor universidade, de preferência no exterior”

(FRIGOTTO, 2015, p. 221-222). Fala-se da sorte existente nos filhos dos ricos e da culpa dos pais dos filhos pobres pela educação dos seus filhos. Trata-se da questão da “sorte natural”, o predestino da natureza para usufruir da educação e outros direitos sociais.

Por conseguinte, os organismos supranacionais, como é o caso do BM e do FMI, com base em princípios neoliberais, na concepção das políticas públicas preconizam cada vez mais a diminuição da intervenção de Estado, em contrapartida estes organismos financiam a educação, em troca do poder de direcioná-la. Moçambique teve que abraçar a imposição destes organismos internacionais para adopção das reformas deixando sua orientação socialista e adoptar os princípios neoliberais nos anos 1990, o que implicou maior privatização dos serviços sociais. Nesta década houve privatização nas áreas da saúde e da educação, com base em teorias de mercado livre. E com o neoliberalismo o papel do Estado é de garantir a igualdade de oportunidade ou de circunstâncias para todos, estabelecendo a segurança, exército, construção de estradas, pontes e legislação. Portanto, o Estado garante a livre concorrência exercendo a função legislativa. Foi neste âmbito que o Estado definiu apenas o ensino básica<sup>12</sup> para todos e a privatização dos restantes níveis (ensino secundário geral, ensino técnico profissional e ensino superior).

Este cenário de império de neoliberalismo em Moçambique, permitiu a revogação da lei 4/83 de 23 de março de 1983 e a ratificação da lei 6/92 de 6 de maio de 1992 em torno do SNE deste país, exatamente nos anos 1990, quando a força do modelo neoliberal ganhou maior espaço de intervenção a nível internacional e em particular em Moçambique. Deter-nos-emos mais especificamente ao desenho do

12 Em Moçambique, o ensino básico é o nível inicial de escolarização da criança para aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes harmonioso da sua personalidade, compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: o 1º ciclo é composto pela 1.ª a 3.ª classes, e o 2º ciclo, é composto pela 4.ª a 6.ª classes (MOCAMBIQUE, 2018). Portanto, os ciclos são unidades de aprendizagem com objetivo de desenvolver habilidades e competências específicas.

SNE de Moçambique a partir deste momento, compreendendo-o como fruto desses processos sociais mais amplos que têm atravessado a história do país nas últimas décadas.

Desde 1990, Moçambique tem conhecido reformas profundas, tendo passado de monopartidaríssimo ao multipartidarismo, e também de socialismo ao capitalismo, o que impactou bastante no setor da educação, a exemplo da garantia de gratuidade somente de acesso ao ensino básico. E para os níveis subsequentes seguem-se os princípios capitalistas em que a gestão escolar deve ser democrática, envolvendo participações de famílias e empresas nacionais e estrangeiras para efetivação dos objetivos educacionais, ou seja, numa espécie de sistema de mercado competitivo. Conforme preconiza a Política Nacional de Educação moçambicana,

Com vista a alcançar uma cobertura progressiva da população escolarizável do Ensino Secundário, o Estado deverá ser a fonte principal do financiamento deste nível de ensino. Adicionalmente, os pais e as comunidades em geral, deverão continuar a participar nas despesas da educação, bem assim na formação de corpos de gestão das escolas (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 182).

A democratização do Ensino Básico é caracterizada por possibilitar maior acesso aos novos ingressos ao sistema educativo, em relação aos demais níveis, essa situação dificulta a continuidade dos concluintes deste nível nas classes subsequentes, como é o caso do Ensino Secundário, que deveria estar preparado em infraestruturas, ter professores qualificados, bem como pessoal administrativo para assegurar a continuidade dos graduados. Mas, como revela Ngoenha (2000, p.71), “a educação vai sofrer não só a falta de infraestruturas, mas também a falta de uma definição clara dos valores a que a educação devia substanciar”. Nota-se, portanto, para além de uma exclusão social por questões puramente econômicas, a falta da inclusão do contexto moçambicano nos conteúdos para o ensino, como é o caso

da diversidade cultural que precisa de ser valorizada, as línguas moçambicanas, os recursos naturais, e a preservação da diversidade das espécies faunísticas, aspectos por evidenciar na concepção curricular do sistema educativo moçambicano.

Todavia, na Política Nacional de Educação (PNE) de Moçambique (1995, p. 181) consta como uma das condições de acessibilidade e equidade a necessidade de “[...] promoção do desenvolvimento de escolas privadas, através de incentivos governamentais prioritariamente concedidos às escolas, que se implantem em zonas onde não exista o ensino público de nível correspondente”. Com base nessa lei entendemos que o Estado retira a sua responsabilidade exclusiva quanto à prestação de serviços educativos, convidando empresas privadas nacionais e internacionais, famílias e, desta forma, partilha também a responsabilidade quando alguns projetos e programas educacionais não são alcançados. Para além destes intervenientes, até a comunidade escolar é convidada a participar de diversas formas para efetivação dos objetivos educacionais, mesmo sem recursos que lhes possibilitem para o efeito. Entretanto, no artigo 2 da lei nº 6/92 de 6 de maio, evidencia-se um dos princípios pedagógicos que versa sobre

A ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa ativamente na dinamização do desenvolvimento socioeconômico 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 (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 08).

A gestão da educação pode ser considerada, nesses termos, uma “gestão de ajuda”. O que diminui a autonomia na concepção dos projetos, planos e programas educativos. Pois, o sistema educativo moçambicano está sujeito às vicissitudes e mudanças de organizações doadoras (NGOENHA, 2000, p. 206). A orientação para formação de parcerias tornou-se base de gestão educacional nos

países em desenvolvimento como Moçambique. No entanto, o Estado estabelece os objetivos nacionais, que não é ele próprio a implementá-los efetivamente como política social, mas sim invoca a necessidade da participação das comunidades, as instituições religiosas e empresas comerciais em que a burguesia é o patrono, servindo-se da educação como local de promoção e venda dos seus serviços. A criação e manutenção das infraestruturas escolares tem sido feito pelas empresas nacionais e internacionais. A questão que se coloca é: como garantir a continuidade através das ações de conservação e manutenção permanente das infraestruturas escolares, se o Estado não garante verbas orçamentais para esse fim? Ngoenha e Castiano (2013, p. 153), revelam que

O sistema educativo exige mais recursos financeiros e materiais do que aqueles que o Estado moçambicano pode disponibilizar. Este facto torna o sistema muito vulnerável perante a ajuda externa, tanto em meios financeiros como na assistência técnica. Em palavras mais acutilantes é o paradoxo entre, de um lado, o sistema que se quer afirmar como “nacional” e independente, que, portanto deve refletir as necessidades educativas de moçambicanos, e, do outro, uma “intervenção” cada vez mais crescente de atores externos (internacionais e bilaterais), apoio este que não se limita só a “dar dinheiro”, mas que se estende a definição de políticas.

Os organismos internacionais ou bilaterais que se disponibilizam para financiar a educação não dão apenas dinheiro, eles acabam por definir o produto final que deve resultar do investimento feito, concebendo políticas para o efeito, o que de certa forma desfavorece o país, porque muitas vezes essas políticas não espelham o seu contexto nacional. As políticas públicas de países periféricos transmutam-se, nesse sentido, em um elemento de exercício da hegemonia transnacional de grupos do terceiro setor e empresariais.

Portanto, foi desde os anos 1990 em que Moçambique, devido à crise financeira que se fez sentir na década anterior, recebe

financiamentos externos do BM e do FMI para o setor da educação, o que faz perder o seu protagonismo no âmbito político devido à imposição destes organismos internacionais, diminuindo desta forma a participação do Estado na concepção e prestação dos serviços sociais. Desta forma, o Estado Moçambicano assumiu a reestruturação econômica ou do ajuste estrutural social implicando na redução do investimento público, implementando ações compatíveis com as políticas neoliberais.

Junto com isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no oferecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitações populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização). O setor privado é visto como eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder por sua natureza menos burocrática, com maior rapidez e presteza às transformações que ocorrem no mundo moderno (TORRES, 1995, p. 115-116).

As políticas para o sector de educação devem se beneficiar de investimento do Estado moçambicano para melhor provisão de qualidade de educação para todos. O Estado deve dar uma visão nacional e contextual sobre a educação, quer para acesso e permanência, quer na participação em questões de política educacional curricular que tenha efeito positivo para a sociedade, exercendo um papel de liderança e de forma participativa na redistribuição de recursos aos pobres e marginalizados. Não, como infelizmente acontece, negligenciando o seu papel geral de promover a prosperidade e a participação democrática, pelo que o Estado tem papel único e especial a este respeito.

A educação moçambicana caracteriza-se por muitas reformas curriculares que não espelham o contexto local, o que põe em causa a utilidade e aplicabilidade do que é aprendido para melhoria de qualidade de vida dos cidadãos. Segundo Ngoenha (2000, p. 199), “a educação em Moçambique é um projeto que precisa de ser repensado



na sua globalidade e no quadro das condições concretas, com vista a identificar os momentos disfuncionais do atual sistema, em relação à realidade e ao tecido social”. Em Moçambique, portanto, tem havido revisão e mudança das leis de forma frequente, só que os problemas educacionais prevalecem, porque a sua concepção é com base em orientação dos doadores externos, o que influencia para uma implementação deficitária em relação ao contexto moçambicano.

Em contrapartida, entendemos que o Estado tem papel fundamental na prestação dos diversos direitos sociais (saúde, educação, emprego, previdência social e transporte). Por isso, é fundamental que o Estado cumpra sua função de reabilitar, aparelhar em equipamento laboratorial e material didático necessário para melhoria das condições funcionais dos estabelecimentos escolares (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 181).

Quanto à necessidade de reabilitação das infraestruturas escolares moçambicanas, é notável a falta desta ação, visto que existem algumas escolas que desde a sua construção, no tempo colonial (antes de 1975), nunca se beneficiaram da reabilitação. Registrando-se também em alguns estabelecimentos de ensino a existência de salas provisórias construídas pelo material local, com riscos de desabar a qualquer momento, devido ao seu estado avançado de degradação, o que dificulta o prosseguimento normal das atividades pedagógicas e contribui para a desistência dos alunos devido aos riscos que as salas de aula, em algumas escolas, apresentam. Por um lado, esta ação está prevista na Política Nacional da Educação, que descreve que “as comunidades locais, orientadas pelos respectivos órgãos do poder, devem ser mobilizadas no sentido de construir, manter e gerir escolas com recurso a materiais localmente disponíveis” (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 179). E, por outro lado, consta no Estatuto Orgânico do Ministério de Educação e Cultura de Moçambique,

através do Diploma Ministerial nº 181/2005 no artigo 7, as seguintes funções da Direção de Planificação e Cooperação: “Gerir a atividade de construção e reabilitação de infraestruturas da educação e cultura; [...] junto das várias instituições do Ministério da educação e cultura, bem como dos financiadores; [...] formular propostas para aquisição de equipamentos para as infraestruturas educacionais e culturais”.

Entendemos que, à luz do diploma ministerial supracitado, o Estado moçambicano deve intervir significativamente na questão da gestão dos espaços educativos nas escolas, desde o levantamento de necessidades infra estruturais, arrecadação de verbas para o efeito, a alocação, monitoria e avaliação durante a implementação, bem como o acompanhamento durante o uso por meio dos serviços de inspeção e supervisão para melhor preservação dos espaços educativos construídos e apetrechados. Deixando de se basear somente na orientação para que as escolas envolvam a comunidade escolar e local, empresariado local, a ajuda externa, na construção e preservação dos edifícios escolares, como tem acontecido desde a década de 1990.

A ideia segundo a qual a intervenção dos organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no sentido de apoiar e reforçar a capacidade das instituições de prestação dos serviços sociais é controverso, pois Ngoenha (2000, p.203) revela que

O interesse em reforçar a capacidade institucional que o Banco Mundial mostra desde o início da sua intervenção em Moçambique, é anômalo e ambíguo. De acordo com a lógica do processo de liberalização inerente a implementação da política de ajustamento estrutural, as prescrições do Banco Mundial concentraram-se na estrutura produtiva, potenciando o papel do mercado, em detrimento do intervencionamento estatal.

Este posicionamento de Ngoenha nos faz perceber que o Banco Mundial nunca esteve efetivamente interessado em prestação de serviços sociais em Moçambique, mas sim em aquisição de lucro, isto é, exercer seu papel de líder mundial no comércio bancário, disponibilizando-se para que os países em desenvolvimento a nível mundial solicitem crédito reembolsável com lucros depois de um certo período previamente acordado. Outra questão muito crítica é de influenciar na concepção de políticas educativas voltadas para a aquisição de competências básicas, que possibilitam ao educando o saber viver, ser e estar e não em dotá-lo de maior capacidade de contestação, inquietando-se sobre as formas como são regidas as sociedades. Para este tipo de instituição, os professores devem ser munidos somente de algumas competências sobre o saber fazer e não para formar grandes pensadores, que podem questionar a forma como são concebidas e nem a implementação de políticas. Golias (1993, p. 67) afirma que

Com efeito, embora o Governo tenha assinado em 1990, na Tailândia a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e se tenha comprometido em atingir, no ano 2000, 86% da taxa de escolarização ao nível do Ensino Primário, conclui-se hoje que esta intenção é manifestante impossível de se lograr [...] Sumariamente, a situação atual do desenvolvimento da educação básica em Moçambique, pode ser caracterizada da seguinte maneira: rede escolar e cobertura educativa: insuficiente e em contínua degradação, obrigando, particularmente nas cidades e centros urbanos, a utilização generalizada de regime de 3 turnos.

Moçambique possui poucas infraestruturas educativas em todos os níveis de ensino, mesmo para o Ensino Básico que o Estado moçambicano assumiu que é “obrigatório”, o que pressupunha a capacidade de o Sistema Nacional de Educação albergar a todas as crianças em idade escolar. O que se revela impossível de acontecer, porque o nosso Sistema Nacional de Educação caracteriza-se pela insuficiência: financeira, de pessoal administrativo qualificado, de

professores para corresponder a demanda, isto é, o rácio professor/aluno chega em média aos 60, falta de mobiliário, poucos edifícios escolares e os que existem estão cada vez mais degradados, influenciando desta forma a baixa qualidade do ensino no país. Ngoenha e Castiano (2013, p. 107) referem que “o corte orçamental também afetou a produção do livro escolar e obrigou a redução drástica dos recursos que se utilizam na administração do sistema tanto a nível provincial como nacional”.

Sublinhamos que o Estado Moçambicano, assim como acontece com os outros estados a nível mundial, consente à influência ou imposição dos organismos internacionais, porque estes organismos influenciam nas políticas educacionais, fazendo com que o Estado moçambicano aceite objetivos inalcançáveis, como é o caso da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, concebida em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Entretanto, segundo Henriques et al. (2000, p. 19), esse posicionamento do Estado moçambicano pode influenciar a perda de sua própria legitimidade, uma vez que não cumpre aquilo que se espera desta instituição social – da primazia do bem comum em detrimento dos interesses de classes ou entidades particulares à garantia dos direitos individuais e coletivos, passando pelo posicionamento ético.

Os compromissos aceites pelo Estado moçambicano no âmbito desta declaração não foram alcançados, há indicações de uma tendência de alcance desse objetivo regredir, porque se está reduzindo o investimento público na educação, cabendo cada vez mais ao sector privado a prestação dos serviços educativos. Pela falta de construção de novos edifícios e degradação dos existentes, ninguém almeja deixar seu filho naquelas condições, portanto os que têm capacidade pagam nas escolas privadas e ainda procuraram alguém para dar explicação aos seus filhos em casa no contraturno.

Portanto, a educação para todos significa dispor de um sistema educativo com condições humanas e materiais para absorver a todos sem qualquer tipo de discriminação. Isto é, os países devem ter uma taxa bruta de 100% para manterem as crianças e adultos até concluírem pelo menos um ciclo de estudos. Para os outros níveis de ensino, deve haver igualdade de oportunidade de acesso, devem os países desenvolver esses níveis de modo a que os setores da sociedade e da economia que necessitam de recursos humanos preparados não fiquem afetados. Como garantir a educação para todos se o país resente de “[...] grande escassez de recursos financeiros que poderiam suportar as despesas ligadas às construções de escolas, à contratação de professores, e a produção de materiais para todos?” (NGOENHA; CASTIANO, 2013, p. 169).

Em Moçambique também é preocupante, para além dos escassos recursos, o procedimento de alocação dos recursos educacionais, por ser totalmente desregular entre as regiões (norte, centro e sul), e também em relação as escolas localizadas no campo e na cidade. Entretanto, o sistema ainda privilegia a zona sul e penaliza as populações de centro e de norte, assim como os da periferia da nossa sociedade, quanto ao alcance das oportunidades educacionais. Neste âmbito foi adoptada uma declaração conjunta entre doadores e países em desenvolvimento para assegurar que a educação básica para todos seja alcançada até o ano 2000. A motivação por de trás de tal objetivo era que os recursos humanos fossem tomados como um fator chave na agenda para o desenvolvimento e alívio da pobreza de 1990. Na conferência de Dacar, Senegal, em abril de 2000, que teve como propósito avaliação da declaração de Jomtiem, Tailândia de 1990, reportou-se que o tal objetivo foi adiado para 2015, impossibilitado pela insuficiência de financiamento para a educação.

A incapacidade demonstrada pelo Estado de financiar todas as atividades do sector de educação usando só os seus recursos e a

situação de crise que daí advém, conduzem ao reconhecimento de que o objetivo fundamental do sector, o de garantir o acesso à educação “para todos”, não devia ser tratado como se fosse um objetivo a curto prazo (NGOENHA; CASTIANO, 2013, p. 116).

Esta agenda política mundial de uma reforma voltada para a equidade é um exemplo de uma política simbólica que proporciona uma oportunidade e incentivo, para resolver o desafio nunca vencido de crianças não escolarizadas, de uma forma mais efetiva nos países em desenvolvimento. Não há indicação de alcance de objetivo de educação para todos mesmo a longo prazo, visto que o sistema capitalista se enraizou em maior número de países a nível mundial. Portanto, nos países desenvolvidos há tendência de desativar o investimento das políticas sociais, enquanto nos países em via de desenvolvimento, os organismos internacionais pressionam por cortes na implementação das políticas sociais, o que tem influenciado cada vez mais a diminuição do papel do Estado na prestação dos serviços sociais. De acordo com Ngoenha (2000, p. 23),

A partir de 1986, sob a égide do Banco Mundial (BM), o sistema de educação ressurge, mas com uma contradição de fundo. Por um lado, o frágil Ministério de Educação, cujas políticas parecem inserir-se no moribundo projeto da modernidade, e, por outro, os onnipotentes credores do Banco Mundial com políticas que visam alocar fundos, aumentar a dependência e formar membros da sociedade dita global.

Em Moçambique a fragilidade dos órgãos representativos do Estado foi muito notória logo depois da Independência Nacional de 1975, porque pela ordem da retirada dos portugueses, o país ressentiu a falta de profissionais para diversas áreas de atuação da administração pública no geral. Afinal, Moçambique antes da Independência era efetivamente administrada pelos portugueses como uma das suas províncias. Tanto em Moçambique, assim como nos outros países em desenvolvimento, depois de aderirem ao sistema capitalista, até então prevalecente, nota-se o aumento gradual da desigualdade

socioeconômico. A qualidade e relevância da educação está cada vez mais fora do desejável, só a minoria é que frequenta escolas com boas condições de aprendizagem. Aliás há tendência de optar-se pelos serviços educacionais privados, mas que estes são de alcance da minoria da população. Golias (1993, p.83) nos seus estudos constatou que

[...] em muitos desses países o estabelecimento do ensino obrigatório e universal tem sido impedido por uma série de problemas e constrangimentos, sendo de destacar os seguintes: penúria de recursos - escolas primárias sem carteiras e com escassos livros de texto e outro material escolar; o calibre do pessoal docente - a garantia duma alta qualidade de ensino na escola primaria é constrangida pelas baixas qualificações dos professores primários nela em exercício; baixos salários - o problema da qualidade do pessoal docente está ligado com as limitações na estrutura da carreira profissional dos professores primários em exercício.

O compromisso de universalizar a educação básica foi aceite sem antes terem sido criadas condições humanas, financeiras e materiais (infraestruturas) que pudessem albergar a todas as crianças em idade escolar, conforme ficou acordado e assumido pelas nações naquela conferência. Entretanto, está se consubstanciando uma maior procura pelos serviços educacionais moçambicanos. Na tentativa de absorção, revela-se maior disparidade entre o que se diz, politicamente, e o que acontece na prática, sobretudo quanto à disponibilização dos espaços educativos para acolher as crianças em idade escolar e submetê-las a boas condições de aprendizagens, assim como a garantia da sua continuidade no Ensino Secundário Geral. As salas de aula são superlotadas, alunos a sentar no chão por falta de carteiras e algumas turmas de baixo das sombras de árvores, sujeitos a tempestades e outras inconveniências que dificultam o decurso normal do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o Estado, por intermédio das direções das escolas, tende a recomendar que a comunidade escolar deve adotar mecanismos que visem garantir algumas melhorias nas estruturas dos estabelecimentos escolares. Um destes mecanismos é a cobrança de taxas, aos pais ou encarregados da educação, para construção de salas de aula, de muro de vedação e pagamento de guardas. Outro meio recomendado é que cada escola deve procurar parcerias com empresários e entidades que possam investir na escola. Desta forma, o Estado minimiza seu envolvimento na prestação dos serviços sociais, isentando-se das suas obrigações de construção e reabilitação de mais infraestruturas escolares. Confirmando o que Saviani (2018, p. 23) constata, ao afirmar que “[...] o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade [...]”.

Torna-se fundamental salientar que quando se trata de políticas educacionais a maior concentração tem sido para o ensino básico, embora também não houvesse nenhuma garantia plena de o Estado exercer todas as suas funções. É preocupante o distanciamento do Estado moçambicano quanto ao seu papel no ensino secundário geral. Há tendência de transferência de responsabilidades educativas para sociedade, isto é, não revela que se trata de um nível de ensino público, subsequente ao básico e também da responsabilidade do Estado. Entretanto, é este nível que recebe os graduados do ensino básico, mas que não possui infraestruturas em quantidade equiparável ao básico para garantir a continuidade mais abrangente e não muito afunilado como tem acontecido. No Plano Estratégico de Educação e Cultura de Moçambique consta que

As admissões no ensino primário representam mais de 90% de todos os alunos em Moçambique. No entanto, [...] o ensino secundário também se expandiu rapidamente, em parte como



resultado do crescimento das escolas privadas, particularmente nas áreas urbanas [...] a melhoria nas taxas de conclusão no ensino primário já está a aumentar a procura pelo ensino secundário, e esta pressão por um maior acesso continuará a aumentar (MOÇAMBIQUE, 2006, p. 31).

Esta situação faz com que, por um lado, sejam formadas turmas superlotadas com mais de 80 alunos por turma desgastando os espaços educativos da escola e, por outro, alguns alunos não consigam continuar com os seus estudos no ensino secundário geral. O que contrasta com o previsto no Diploma Ministerial nº 63/2003 de 11 de junho sobre o Regulamento do Ensino Secundário Geral no seu artigo 65, que preconiza que “[...] é fixada em quarenta e cinco o número máximo de alunos por cada turma do 1.º ciclo e em quarenta por cada turma do 2.º ciclo” (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 249). Outra questão que se revela fundamental são os critérios de seleção dos novos ingressos a esse nível de ensino, que tendem a ser corrompidos. De princípio diz-se que o critério para ter direito à vaga é ter terminado o ensino básico em idade correspondente ao previsto na lei 18/2018 de sistema nacional de educação, que é de 12 anos, para ingressar no ensino secundário com 13 anos de idade. Mas, na prática nem sempre acontece assim, o que torna o momento das matrículas para ingresso ao ensino secundário geral moçambicano um dos momentos mais agitados. Aí vale tudo, “a influência”, isto é, conhecer alguém da escola, aproximar-se da escola e convencê-la para negociar a cedência de alguma vaga, enfim, funciona a “lei do mais forte”, que se associa à capacidade de pagar despesas não formalizadas por escrito e que de forma aleatória são cobradas aos encarregados de educação. Portanto, ocorre o que Pierre Bourdieu chama de “capital social”, pois as pessoas se interconectam e se utilizam de um prestígio social de que dispõem para obter vantagens, nesse caso, nas instituições escolares.

No Plano Estratégico de Educação e Cultura de Moçambique consta que “[...] são feitas transações, incluindo ‘propinas’ informais ou outras formas de pagamento a professores ou funcionários das escolas para se garantir uma vaga” (MOÇAMBIQUE, 2006, p. 33). Esta situação impossibilita a continuidade dos alunos provenientes de famílias de baixa renda, mas que naturalmente seus filhos podem revelar bom aproveitamento pedagógico e pior ainda aos educandos das zonas rurais que, em Moçambique, vivem por meio de prática da agricultura e pesca para subsistência, pois a produção de alimentos para consumo familiar é indispensável devido à falta de emprego, o que os torna instáveis e socialmente vulneráveis. Quando adoecem ou ficam sujeitos a alguma calamidade natural, associado ao facto de o sistema nacional de saúde ser precário e de difícil acesso devido à maior demanda pelo atendimento hospitalar, que muitas vezes não possui pessoal qualificado para o efeito. Portanto, nota-se nessa situação uma exclusão social, que afeta sobretudo aos pobres e marginalizados que não possuem capacidade financeira para efetuar diversas despesas que o sistema educativo precário lhes sujeita a pagar, sendo desta forma reduzido o seu acesso à educação.

Por conseguinte, com a lei 6/92 de 6 de maio, o Estado moçambicano se sujeitou ao investimento externo, o que tem flexibilizado a sua atuação, embora de forma não abrangente, digamos que a educação ocorre de forma deteriorada para os mais desfavorecidos e de forma favorável para os que possuem condições ditadas pelo mercado, que lhes são acessíveis para ocupar as melhores escolas para seus filhos e parentes que refletem na melhor capacitação destes para o mercado de trabalho, sendo por isso uma educação discriminatória e dual.

### 1.3 As diferenças e semelhanças entre as leis do Sistema Nacional de Educação moçambicano

Para melhor compreensão das diferenças e semelhanças das leis do Sistema Nacional de Educação moçambicano, elaboramos um quadro comparativo que sistematiza as mudanças incorporadas em forma de adequação de regime em que cada momento educativo foi se apropriando em função da orientação dos agentes financiadores da educação moçambicana. Para a referida demonstração é oportuno agruparmos os princípios gerais, quer da lei 4/83 – que criou o Sistema Nacional de Educação, em Moçambique, após a proclamação da independência nacional em 1975; e em seguida a lei 6/92 – que revoga a anterior (lei 4/83) e marca assunção de capitalismo em Moçambique, pela atuação da economia de mercado, assim como da lei 18/2018, que neste momento está em vigor, esta lei mais recente caracteriza-se pela minimização cada vez mais do papel de Estado moçambicano na prestação dos serviços sociais educativos.

*Quadro 2: Princípios gerais das leis que regulamentam o Sistema Educativo moçambicano (4/83, 6/92 e 18/2018)*

Leis do SNE	Lei 4/83 (Socialismo, monopartidaríssimo, democracia popular)	Lei 6/92 (capitalismo, multipartidarismo, democracia representativa)	Lei 18/2018 (neoliberalismo, multipartidarismo, democracia representativa)
<b>Princípios gerais por cada lei do SNE</b>	a) A educação é um direito e um dever de todo o cidadão e que se traduz na igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática do povo; b) A educação reforça o papel dirigente da classe operária e aliança operária camponesa, da técnica e cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um fator impulsionador do desenvolvimento econômico social e cultural do país; c) A educação é o instrumento principal da criação do homem novo, homem liberto de toda a	a) A educação é um direito e dever de todos os cidadãos; b) O estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo as comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo; c) O estado organiza e promove o ensino como parte integrante de ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República; d) O ensino público é laico.	a) Educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos os moçambicanos; b) Educação como direito e dever do Estado; c) Promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente; d) promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos; e) Organização e promoção do ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da

	<p>carga ideológica e política de formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a técnica ao serviço da revolução;</p> <p>d) A educação na RPM baseia nas experiências nacionais, nos princípios universais de marxismo leninismo, e no património científico, técnico cultural da humanidade;</p> <p>e) A educação é dirigida, planificada e controlada pelo estado que garante a universalidade laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais e consagrados na constituição.</p>		<p>República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir ativamente na vida política, económica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os direitos humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças;</p> <p>f) Inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação;</p> <p>g) Laicidade e o apartidarismo do SNE.</p>
--	---	--	--

Fonte: Adaptado pelos autores, a partir de Moçambique (1983, 1992, 2018).

A concepção da lei 6/92 de 6 de Maio, tinha como base a consolidação do capitalismo a que Moçambique havia se sujeitado na década de 1990, a base ideológica dessa lei era mudar os princípios socialistas da lei 4/83 para o capitalismo nascente neste país, que pressupunha democratizar a educação por meio da participação de todos na gestão, de forma representativa. Cada elemento da comunidade escolar deveria estar envolvido desde a concepção, execução e monitoria das atividades educativas. Entretanto, a participação com base na orientação da lei 6/92, deveria ocorrer de diversas formas. Portanto, a educação passou a ser um serviço, não de obrigação plena do Estado, mas de todos.

O papel do Estado na garantia do direito à educação tornou-se apenas obrigatório e gratuito nas primeiras sete classes (Ensino básico), e o nível médio e superior passaram a ser de responsabilidade partilhada com instituições privadas. Diferindo-se da lei 4/83, em que o Estado assumia a gestão “total” de forma centralizada das políticas educativas. Já a lei 18/2018, sem muita inovação, vem fortalecer cada vez o capitalismo, neste caso o que podemos considerar já como expressão

mais bem acabada do neoliberalismo na educação moçambicana. Com esta lei o Estado diminui cada vez mais seu papel na prestação das políticas públicas educativas. Evidencia-se mais a promoção da democracia, do exercício da cidadania na aquisição de conhecimento, igualdade de oportunidades, habilidades e competências aceites para trabalhar, empreender-se e aprender ao longo da vida num mundo globalizado, e a necessidade de maior envolvimento da família, das instituições econômicas e sociais na ação educativa em Moçambique, o que demonstra a intenção do Estado de responsabilizar aos membros da comunidade escolar e da sociedade moçambicana pelo insucesso e fraca qualidade de educação que no país se faz sentir no sentido regressivo. Isto é notável num dos objetivos da educação geral prevalecente na lei 18/2018, art.11, que frisa que é necessário

Conferir ao cidadão conhecimentos, desenvolvendo nele capacidades, hábitos e atitudes necessários à compreensão e transformação da sociedade. E preparar o cidadão para o estudo e trabalho independentes, desenvolvendo as suas capacidades de inovar e pensar com lógica e rigor científico (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 21).

Uma questão de suma importância, que foi equacionada na lei 18/2018, é o alargamento da escolaridade obrigatória – que na lei 6/92 estendia-se somente até 7<sup>a</sup> classe –, agora com a implantação da lei mais recente, esta tornou-se mais abrangente, incluindo a 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classes.

Este debate contemplado no primeiro capítulo serve de antessala para pensar a participação da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos em Moçambique, posto que ela encontra-se necessariamente incluída nesta lógica capitalista e neoliberal que vem marcando a educação no País, em cumprimento dos acordos em que este tem sido signatário desde 1987, momento em que deixou de ser socialista e abraçou o capitalismo, conforme descrevemos na análise sobre a formulação e implementação das políticas públicas educativas moçambicanas.

# CAPÍTULO II

## A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS EM MOÇAMBIQUE

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados (LUCK, 2000, p. 27).

Neste segundo capítulo discutiremos, por meio de uma confrontação com os documentos nacionais, escolares e abordagens teóricas sobre a gestão participativa na escola, questões relacionadas à área da gestão dos espaços educativos e ao conselho da escola como órgão representativo da comunidade escolar, para uma gestão escolar participativa em Moçambique. Nessa linha, elucidaremos o momento histórico em que emerge a gestão participativa moçambicana, descrevendo os avanços e as fragilidades que advêm da sua formulação e das tentativas de implementação, bem como as práticas da desconcentração e da descentralização que o Estado moçambicano ratifica ao se distanciar do seu papel e procurar cada vez mais impor a responsabilidade total à comunidade escolar e aos “parceiros” por toda ação educativa, mas mantendo seu poder nestes seguimentos sociais por meio do Ministério da Educação e Desenvolvimento humano (MINEDH).

Souza (2003) coloca algumas discussões com base nos estudos de Casassus (1995), Mcmeekin (1993) e Rivas (1991), segundo os quais a desconcentração consiste no movimento em que o Ministério da educação determina o financiamento, elabora o currículo local, contrata o pessoal para o setor da educação, administra e gere a educação a nível nacional, concebe planos e programas e todas as normas que regulamentam os processos educativos formais. Trata-se, portanto, de uma gestão educacional que ocorre necessariamente de cima para baixo.

Tendo sido a política referente à gestão participativa forjada no auge da mercantilização dos direitos sociais, a educação e os

outros direitos sociais tendem a ser marginalizados, porque o enfoque tem sido a formação de um aluno notadamente para o mercado de trabalho, em detrimento de formação de um cidadão ativo e crítico na sociedade. Todavia, toda a ação educativa formal ocorre na escola como campo de convergência das políticas educativas e práticas pedagógicas, enquanto unidade de desdobramento das políticas públicas, sendo por isso necessário manter uma relação vital entre sistema educativo e escolas como instituições educadoras. Portanto, o Sistema Nacional da Educação é expressão política das intenções do Estado – e das lutas sociais que o engendraram, portanto, as intenções deste e o compromisso (visão e missão) que a escola se propõe são fundamentais para a melhoria das condições do seu funcionamento.

## **2.1 Os contornos da gestão participativa nas escolas moçambicanas**

As escolas moçambicanas são orientadas pelo Estado para implementação da gestão participativa sob ideologia capitalista desde 1990, momento em que foi promulgada a segunda Constituição da República de Moçambique (CRM), na qual no seu artigo 88 preconiza que “a educação constitui direito e dever de cada cidadão” (MOÇAMBIQUE, 1990, p. 26). Entretanto, a educação, sendo um bem social, deve ser garantida pelo Estado e gerida pelas escolas. Nesse sentido, a escola é local de concretização dos direitos educacionais previstos na CRM, materializáveis por meio das leis e das diretrizes curriculares do Sistema Nacional de Educação. No artigo 1 da mesma constituição consta que a República de Moçambique é um Estado independente, soberano, democrático e de justiça social. Todavia, as ações educativas devem envolver não somente o educando, mas também a comunidade escolar em parceria com outras entidades que



se empenham em investir na educação moçambicana. E ainda, no artigo 96, número 1 da mesma Constituição, lê-se que:

A política econômica do Estado é dirigida à construção das bases fundamentais do desenvolvimento, à melhoria das condições de vida do povo, ao reforço da soberania do estado e à consolidação da unidade nacional, através da participação dos cidadãos, bem como da utilização eficiente dos recursos humanos e materiais (MOÇAMBIQUE, 1990, p. 28).

Foi neste cenário que a participação do povo moçambicano na vida pública do país foi revelada como fundamental para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida dessa população – embora as condições de vida dos moçambicanos continuem precárias e marcadas por alto nível de desigualdade social. Neste âmbito Gómez (1999, p. 80) afirma que, “[...] a dinâmica capitalista gera, a nível mundial, um processo de desigualdade crescente e de exclusão das maiorias [...] o capitalismo varre com os valores culturais e sociais que não se coadunam com a lógica do mercado”. Portanto, com o sistema de mercado a sociedade é forçada a desconsiderar o outro e perdem-se igualmente os valores que primam pela convivência e pelo espírito de partilha entre as pessoas, isto é, não há o bem comum, mas sim particular, o privado, ou seja, o individual como garantia do bem coletivo, obedecendo a lógica da ordem burguesa que satisfaz a lei do mercado e da minoria. Entretanto, nossas sociedades encontram-se, em função deste processo de individualização, com extrema dificuldade de reconhecimento das diferenças sociais, culturais ou políticas. Podemos exemplificar por meio do modo como certas culturas consideradas hegemônicas (europeus e norte-americanos) consideram inferiores outros povos e suas sociedades, sobretudo quando se trata dos africanos e dos povos indígenas a nível mundial. Portanto, a dominação, a opressão, a indignação e o sentimento de superioridade ainda prevalecem atualmente na gerência das sociedades.

Estes aparecem com roupagem neocolonial para as nações africanas, por meio da implementação de estratégias liberais e promessas de financiamentos aos países mais pobres, ao passo que o domínio político, econômico e cultural vai sendo ratificado. Portanto, o objetivo neoliberal é manter essas nações reprimidas sob interesse dos países considerados desenvolvidos. Lopes (2011, p. 16-17) afirma que a presença neocolonial em África subsiste porque os africanos não investem sistematicamente na educação, pesquisa e desenvolvimento tecnológico, situação essa que faz de África um fornecedor permanente de matéria-prima, e um “importador” no mercado de bens de consumo e de bens simbólicos. Neste âmbito há que sublinhar as sequelas do Estado colonial para com os países africanos, agravadas pelas posteriores guerras civis e problemas graves de governação que dificultam a implementação de políticas públicas que possam permitir o desenvolvimento e aquisição de tecnologias. Sem, no entanto, esquecermos que prevalecem conflitos internos, resultantes da substancial desigualdade social e da ausência de políticas públicas inclusivas, o que nos leva ao questionamento sobre o papel do Estado para o alcance de uma situação de bem-estar social. O mesmo autor ressalta que,

Essa situação faz com que a África continue sempre precisando de ajuda externa, situação essa que reforça à ideia de que a África não tem condições de caminhar sozinha, que dependeu e sempre vai depender da ajuda internacional, prevalecendo o velho discurso colonial de que o homem branco tem como dever moral educar e civilizar o continente negro (LOPES, 2011, p. 20).

A situação de dependência que os países africanos vivem torna-lhes vulneráveis perante países que os financiam, pois limita-os até na planificação dos seus orçamentos anuais, por exemplo, tendo em conta que para efetuar suas projeções precisam da manifestação de disponibilidade econômica dos seus financiadores internacionais.

Para responder concretamente ao setor educativo guiado pelos princípios capitalistas, o Estado moçambicano revogou a lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983 de orientação socialista e publicou a lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992, do Sistema Nacional da Educação (SNE), que teve como base os seguintes princípios gerais: “[...] a educação é direito e dever de todos os cidadãos; o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo” (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 8). Portanto, na mesma lei, em seu artigo 2, consta que um dos princípios pedagógicos que orienta a educação moçambicana é a ligação entre a escola e a comunidade, e esse vínculo passa pelo estabelecimento do princípio de representatividade de cada conjunto (pais ou encarregados de educação, alunos, professores, funcionários não docentes e a comunidade local).

O Estado moçambicano, ao gerir a educação, demonstra tendência de transferir a autonomia para a instituição escolar, mas de forma limitada, porque continua sendo ele próprio quem legisla e define políticas educativas, muitas vezes sem diagnosticar a realidade da comunidade escolar. Para a Escola Secundária da Machava-Sede, nosso lócus de pesquisa, “cada escola deveria ter autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação” (ESCOLA SECUNDÁRIA DA MACHAVA-SEDE, 2019, p. 03). No entanto, o que acontece é apenas uma desconcentração institucional para execução das funções administrativas e não de forma plena, de modo que as escolas estejam livres de conceber políticas educacionais que potencializam as suas ações educativas. Às escolas se recomenda que se relacionem cada vez mais com a comunidade local, criando parcerias de interesse sobretudo material para a sustentabilidade das atividades educativas, não exatamente para capitalizar o potencial local para o qual a educação

precisa contribuir para melhoria da qualidade de vida. Pois, à escola cabe a implementação e a gestão das políticas concebidas pelo Estado.

Todavia, intervenções de várias ordens da sociedade são direcionadas as escolas, por ser o local onde são concretizadas as políticas educativas nacionais. Nesse sentido, Formosinho e Machado (2004, p. 17) colocam a seguinte questão, “mas será que esta ‘responsabilização’ da escola, ‘como não pode deixar de ser’, comporta, de igual modo, outorga de responsabilidade na definição das políticas educativas”? Com base no estudo de Souza (2003), podemos afirmar que não, porque as políticas educativas são concebidas tendo em conta a orientação dos financiadores educacionais (especialmente Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional), e que as escolas devem receber as políticas para implementá-las com base em indicadores de qualidade previamente formulados – em sua maioria estes indicadores derivam de análises também internacionais. Na ótica dos financiadores, os tais indicadores permitem que sejam visíveis os ganhos alcançados pelo investimento feito, trata-se sobretudo de alcances quantitativos (estatísticos) que tendem a secundarizar a qualidade da educação.

No entanto, o Ministério da Educação Moçambicano, por meio da Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto de 1995, referente à Política Nacional de Educação (PNE), preconiza que o Estado tem um papel preponderante no desenvolvimento da educação, cabendo-lhe a função de legislação e coordenação da atividade do ensino público. E que a escola, por sua vez, deve se responsabilizar pela implementação, ou seja, pela gestão das políticas educativas no quotidiano da escola, sendo por isso necessário que esta esteja dotada de certa autonomia e dinamismo, concretizáveis com existência de recursos materiais, financeiros e humanos qualificados, de modo que na escola ocorra uma formação integrada que sirva para melhoria da qualidade de vida na sociedade. Daí que Paro (2016, p.16) afirma que “[...] conferir autonomia

à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras”. Portanto, as condições funcionais que proporcionam melhor ambiente de aprendizagem são fundamentais para que a escola consiga concretizar a sua ação educativa e trazer impacto positivo na sociedade.

Entretanto, na legislação do sistema educativo moçambicano os princípios da lei 6/92 de 6 de Maio de 1992 prevalecem na lei 18/2018 de 28 de Dezembro de 2018, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional da Educação da República de Moçambique, em implementação. Nesta lei são mais detalhados e aumentados alguns princípios da que a antecede, sem muitas mudanças na filosofia do regime capitalista, isto é, com tendência de aumentar a responsabilidade da comunidade escolar pelas atividades educativas, como podemos verificar nos seguintes princípios do artigo 3:

A educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos os moçambicanos; promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente; promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolar dos cidadãos. (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 1920).

Lopes e Missael (2016, p. 19-20) nos seus estudos ressaltam que,

A necessidade do envolvimento da comunidade nos destinos da escola não é uma novidade na história da educação moçambicana. Ao longo de muitos anos, tornou-se um imperativo o envolvimento de todos os atuais constituintes do conselho de escola como mecanismo de envolvê-los na vida da escola.

Mazula (1995) e Gómez (1999), com base em pesquisas sobre a história da educação moçambicana, afirmam que desde o período da luta pela libertação nacional de Moçambique, nas zonas libertadas,

as primeiras escolas moçambicanas que acolhiam combatentes e seus filhos funcionavam no contexto da ligação escola-comunidade, embora sem muita semelhança com a atual estrutura dos Conselhos escolares. Depois da independência nacional, em 1975, o Estado moçambicano, por meio da Assembleia popular, aumentou o acesso ao ensino, tornando-o direito de todos os moçambicanos e seguindo o princípio de ligação entre a escola e a comunidade.

Para a escola de Frunkfurt de Habermas, “[...] através das leis sociais era possível mostrar o sentido a seguir, para ele a força da participação, interação e negociação do poder pelas partes através da comunicação é primordial” (UETELA, 2015, p. 03). Entretanto, no artigo 48 da Constituição da República de Moçambique (2004, p.14) consta que, “[...] o exercício da liberdade de expressão, que compreende nomeadamente, a faculdade de divulgar o próprio pensamento por todos os meios legais, e o exercício do direito à informação não podem ser limitados por censura”. Num dos seus estudos, Mazula (2006) aponta que a desconcentração é um dos princípios fundamentais para organização e funcionamento da administração pública em Moçambique, de modo que os poderes administrativos dos órgãos centrais diminuam, facilitando o envolvimento dos órgãos locais na tomada de decisões.

Com aderência do Estado moçambicano ao sistema de mercado, para ter acesso ao financiamento externo das instituições de *bretton woods* (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional), em 1987 (fase liberal), Moçambique tem implementado políticas públicas discriminatórias marcadas por substancial ratificação da desigualdade social. Daí que, a Escola

Secundária da Machava-Sede, em seu PPP (2019, p. 04), afirma que, “[...] está muito difícil trabalhar com a desigualdade de condições a que estão submetidas as crianças e jovens. Não é possível

desenvolver um trabalho educativo desconsiderando as dimensões econômica, social, cultural, política e familiar”.

Todavia, dentre diversos direitos sociais que o Estado moçambicano deveria assumir para o seu povo, diz-se que a educação é prioridade, mas a realidade nos revela situações adversas e contraditórias, sobretudo a partir do Ensino Secundário Geral<sup>1</sup> muitos alunos não têm tido acesso à educação formal, visto que as vagas têm sido limitadas e sua ocupação não se dá de forma transparente – aliás, revela-se que este cenário tem proporcionado ambiente propício para práticas de esquemas de corrupção entre os envolvidos no processo das matrículas e os pais e encarregados de educação, como forma de fazer de tudo para garantia de vaga aos seus filhos, também é notável a qualidade precária que as condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino apresentam e a deficiente qualificação dos professores e do pessoal técnico administrativo. Ngoenha (2000, p. 81) afirma que, para além da falta de infraestruturas, “o que a nível de educação é mais grave é que os valores que tal educação deve veicular não são pensados nem em Moçambique, nem em função dos valores da moçambicanidade”.

Entretanto, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) moçambicano, órgão tutelar do Sistema Nacional de Educação concebido pelo Estado, conforme descrevemos no capítulo anterior, tem apostado em orientar o setor educacional para enveredar pelo envolvimento da comunidade na gestão escolar como “[...] um processo de enquadramento de todos os projetos, serviços, órgãos, e atividades de uma escola, funcionando de modo agrupado

1 É considerado “Ensino Secundário Geral em Moçambique a etapa subsequente ao ensino Primário, abrange adolescentes e jovens que compreende idades dos 13 aos 17 anos e a seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem: 1º ciclo, da 7ª a 9ª classes e 2º da 10ª a 12ª classes” ( LEI 18/2018 de 28 de DEZEMBRO de 2018, art.13), “[...] visa consolidar, aprofundar e fazer aplicar as capacidades e os conhecimentos dos alunos nas diversas áreas, enriquecendo o seu caráter, virtudes morais e físicas e desenvolvendo o espírito e a consciência patriótica” (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 241). Trata-se de uma fase de maior discernimento vocacional do aluno, podendo optar pela continuidade dos seus estudos, inserir-se na vida social ou no mercado de trabalho.

e inter-relacionado” (BRITO, 1994, p. 18). Os referidos projetos são constituídos na base das políticas educativas previamente concebidas pelo Estado, através do MINEDH, e, nesse sentido, a sua execução deve incluir a participação ativa, construtiva e democrática da comunidade escolar (os pais e/ou encarregados de educação, representantes da comunidade local, alunos, professores, pessoal técnico administrativo, auxiliar e ou de apoio) para juntos com a direção da escola comporem um conselho da escola, que de forma representativa deve participar ativamente em todas ações que norteiam a gestão escolar.

O funcionamento das escolas em Moçambique é condicionado pelas políticas educacionais (caracterizadas pelas reformas frequentes) centralmente concebidas, os recursos orçamentários são caracterizados por mecanismos de financiamento e alocação de um alto nível de centralização, contrariando a ideia de descentralização e da ação coordenada dos diferentes intervenientes envolvidos no sistema educativo, os quais devem ter objetivo comum, que é de materialização da missão com que a escola se deve identificar, que é sobretudo a formação do Homem,

Capaz de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, aprofundamento da democracia e do respeito pelos direitos humanos, bem como a preservação da cultura moçambicana (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 7).

A escola é chamada a compreender e a explorar todas as potencialidades e experiências da comunidade a fim de estudá-las e interpretá-las, para mais tarde devolvê-las em forma de conteúdo para uma aprendizagem que permita o desenvolvimento comunitário daquele povo. “O papel da escola é percebido como o do ‘intelectual orgânico’, no sentido Gramsciano do termo” (GÓMEZ, 1999, p. 156). Entretanto, para que haja uma boa relação escola-comunidade, é necessário que a comunidade escolar esteja animada



por encontrar um ambiente acolhedor na escola, através da adoção duma participação aberta, e que todos se sintam importantes na vida escolar, e estejam imbuídos de uma consciência crítica, política e ideologia revolucionária. Aos alunos deve ser transmitido o espírito de participação e envolvimento, bem como a valorização da comunidade trabalhadora.

Tendo em conta que as políticas educacionais moçambicanas são concebidas com interferência dos organismos internacionais (com destaques para Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional), o seu impacto social não tem cumprido a missão das escolas neste país, pois estas tendem a estar desenquadradas do contexto local, o que de certa forma dificulta a melhoria de qualidade de vida, visto que a escola pouco serve para descoberta e exploração de potencial local. Pois, o Estado moçambicano, através do Ministério da Educação, orienta

A busca de parceiros de dentro ou fora do País, para em conjunto, trabalharem na realização dos objetivos e metas preconizados. E as comunidades locais a serem mobilizados pelos respectivos órgãos de poder local, no sentido de construir, manter e gerir escolas com recurso a materiais localmente disponíveis (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 179).

Aqui está visível o distanciamento do Estado moçambicano quanto a sua responsabilidade de construção e manutenção dos edifícios escolares, orientando apenas para que os parceiros e a comunidade local assumam toda responsabilidade. A Escola Secundária da Machava-Sede no respectivo Projeto Político Pedagógico (ESCOLA SECUNDÁRIA DA MACHAVA-SEDE, 2019, p. 03) afirma que, “[...] com a ajuda de parceiros a escola tem tomado medidas para garantir a permanência do aluno na escola”. Portanto, a escola deve garantir a concretização de todos os objetivos educativos a partir de acesso, permanência e melhoria da qualidade. Esse esforço deve ser envidado pela comunidade escolar, liderado pela direção da escola, função que entendemos como estatal.

Todavia, pela orientação capitalista que o país assumiu, a escola deve estar virada à formação para o mercado de trabalho, mas nem isso a educação moçambicana consegue efetivar convenientemente, por ser “[...] altamente acadêmico teórico sem, no entanto, privilegiar as habilidades práticas que possam permitir uma fácil inserção do graduado no mercado de trabalho” (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 05). E no Plano Estratégico da Educação e Cultura (MOÇAMBIQUE, 2006-2011, p. 32), consta que, “[...] é frequente a queixa das empresas privadas de que estes graduados precisam de muita formação em serviço para se tornarem minimamente eficientes no seu trabalho”, pois em grande parte das escolas moçambicanas faltam laboratórios para aulas práticas que auxiliem na capacitação dos alunos para o “saber fazer”. Mas também é frequente em algumas escolas moçambicanas a transformação de laboratórios e algumas salas administrativas em salas de aula, por falta de espaços físicos para atender a demanda.

Em especial, para os que dependem dos sistemas públicos de ensino a situação é mais dramática e um mercado de trabalho reduzido pela recessão tende a ser mais seletivo, demandando maiores credenciais escolares. Assim, enquanto aumentam potencialmente as aspirações por mais e melhor escolaridade, a escola pública sofre os efeitos das escolhas pelo esvaziamento do estado, ou da simples crise de financiamento de suas atividades (COSTA, 2013, p. 44-45).

Entretanto, de forma contraditória, enquanto o mercado exige mais qualificação aos graduados para exercer atividades por este proposto, o Estado tende a reduzir o investimento público para educação e outros direitos sociais, portanto há uma controversa em relação ao investimento alocado para formação e o formando que se pretende no mercado de trabalho. Vale ressaltar que o distanciamento entre políticas concebidas e o que acontece na escola é enorme, servindo de barreira de forma mais marcante aos desfavorecidos. Portanto, reduz-se, de forma gradual, o acesso tanto aos serviços educacionais, assim como a sua empregabilidade.

Para além dos membros da comunidade escolar que devem participar em diversas atividades, incluindo a

Construção e reabilitação de salas de aula, sanitários, latrinas melhoradas e casas para professores, com recurso ao material local ou convencional, limpeza, jardinagem e contribuição com fundos e meios materiais, criação de bibliotecas e fornecimento de livros para alunos e professores (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 05).

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano orienta que as escolas, para além de envolvimento da comunidade na gestão escolar, criem parcerias locais para que estas as ajudem na melhoria das condições do funcionamento, função essa que a entendemos como de responsabilidade obrigatória do Estado. Por conseguinte, queremos nesta esteira debater sobre a participação da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos Moçambicanos.

Diez (1994, p. 73), entende “[...] a Participação como forma de tomar parte na vida da comunidade. A raiz etimológica deste vocábulo é o substantivo Latino ‘Pars’ parte e o verbo ‘capere’ tomar. E participante do Latim ‘particeps’ é o que toma parte”. Nas palavras de Libâneo (2008, p. 102), “[...] a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões no funcionamento da organização escolar.

Paro (2006, p. 57), por sua vez, salienta que

A questão da participação da população usuária na gestão da escola tem a ver, em grande medida, com as iniciativas necessárias para a superação da atual situação de precariedade do ensino público do País [...]. Diante da insuficiência da ação do Estado no provimento de um ensino público em quantidade e qualidade compatíveis com as necessidades da população, propugna-se pela iniciativa desta no sentido de exigir os serviços a que tem direito.

E ainda, Libâneo (2008, p. 105) explica que “[...] a participação implica processos de organização e gestão, procedimentos

administrativos, modos adequados de fazer as coisas, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação das atividades, a cobrança das responsabilidades”. Nos seus estudos Luck (2013, p. 52-53) destaca, em especial, os seguintes objetivos gerais na promoção da participação: a) promover o desenvolvimento do ser humano como ser social (cidadão) e a transformação da escola como unidade social dinâmica e aberta à comunidade, de modo que a educação se transforme em um valor cultivado pela comunidade e não seja, como muitas vezes é hoje considerada, uma responsabilidade exclusiva de governo e escola; b) desenvolver o comunitarismo e o espírito de coletividade na escola, caracterizados pela responsabilidade social conjunta, de modo que está se torne ambiente de expressão de cidadania por parte de seus profissionais e de aprendizagem social efetiva e de cidadania, por seus alunos.

Portanto, a participação consiste em fazer parte da vivência organizacional, na sua práxis, incluindo a tomada de decisões sobre o prosseguimento das atividades da sua incumbência, é estar consciente e ser responsável pelos avanços e limitações frente aos objetivos e metas, de tudo que envolve a dinâmica de funcionamento institucional. Salienta-se que a não intervenção de alguns elementos de uma comunidade escolar tem efeitos para todos nela inseridos, porque o propósito da participação deve ser do consenso do grupo. É através de consenso que se resultará numa articulação efetiva e a sociedade contribuirá para construção da escola que precisa, na escola serão formados cidadãos dinâmicos, críticos e socialmente integrados, isto é, a escola será um local de discussão e busca de conhecimentos de várias vertentes da sociedade em que se transmite e se constrói saberes e experiências que fortificam a concretização dos objetivos educacionais.

Para o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 05), “a participação ativa e construtiva do conselho da Escola, na tomada de decisões, pode melhorar as infraestruturas, o equipamento e o ambiente escolar e promover o sucesso escolar, pois o seu envolvimento está positivamente ligado aos resultados dos alunos”. Paro (2016, p. 18), em complemento, aponta que “não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais proporcionadoras dessa participação”.

Para que se alcance o sucesso do educando é necessário que o Estado aloque recursos orçamentários para que a escola crie condições para o processo de ensino e aprendizagem, função essa que o Estado moçambicano se isenta de exercer (construção de infraestruturas de qualidade, formação de professores qualificados e comprometidos com o alcance dos objetivos educacionais, etc.), pelo que recomenda o envolvimento da comunidade escolar para que contribua na edificação das infraestruturas escolares, e em especial o professor é orientado a redobrar o esforço de modo que o processo de ensino e aprendizagem ocorra satisfatoriamente. Portanto, aqui nota-se uma contradição quanto a atuação do Estado moçambicano em relação ao que deve ser o papel da comunidade escolar, pois, por um lado, a legislação educacional e a própria literatura especializada reconhecem a participação como um elemento importante para a construção de uma educação democrática; contudo, por outro lado, temos o capitalismo moçambicano e o Estado que dá uma sustentação subvertida da noção de participação no âmbito da escola, ao recomendar que sejam criadas parcerias com empresas, sujeitos coletivos e individuais para garantir o bom funcionamento das escolas, isentando-se do seu dever de ser o encarregado de garantir a materialidade das políticas públicas educacionais (de regulação, financiamento, monitoria e

avaliação). O que nos leva a constatar que o discurso da participação pode estar a ser utilizado com intenções de desresponsabilização do Estado moçambicano, no exercício do seu papel de disponibilizar e gerir políticas educativas [e sociais, de modo mais amplo] nacionais. Devido a essa situação, Paro (2016, p. 23) aponta que

Há, pois, a necessidade permanente de se exercer pressão sobre o Estado, para que ele se disponha a cumprir esse dever. É nesse contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido [...] de permitir a partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino.

Nesta ordem de reflexão, compreendemos que a comunidade é a qualidade do que é comum. Esta ideia está igualmente subjacente nas palavras *comunhão* e *união*. Portanto, forma-se uma comunidade quando há participação e quando há um certo compromisso, e que essa participação não só é um direito a ter em conta por cada membro da comunidade, mas também a obrigação que se tem de cumprir sua função para fortalecer as restantes pessoas dessa comunidade. Desta maneira, não está preparado para a vida comunitária aquele que não aceita o compromisso da vida em comunidade, pois ela exige a entrega de si mesmo aos outros. Portanto, esta ideia de participação da comunidade, ou seja, da constituição de uma “harmonia” social, que vem sendo tacitamente colocada nas relações entre Estado e sociedade civil em Moçambique, precisa ser melhor debatida entre os membros da comunidade escolar, para que se evidencie a necessidade de uma ação coordenada no sentido de exigir ao Estado moçambicano para que exerça plenamente seu papel social, como primeiro órgão que deve investir na efetivação das políticas públicas educativas e que a comunidade escolar seja envolvida para tornar viável o processo de implementação, valorizando a realidade local.

A gestão participativa dos espaços educativos, nesse cenário, tem interesse não apenas de valorização dos edifícios escolares,

mas também pode ser tomada como uma contribuição valiosa para educação, sobretudo se a entendermos como

Um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento. Trata-se de um processo que busca, continuamente, as melhores estratégias para responder aos novos desafios que a continuidade, transformação e desenvolvimento da sociedade impõem (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 7).

Assim, compreendemos que a educação é um processo contínuo e permanente de integração social no qual os indivíduos transmitem experiências, valores culturais e conhecimentos possuídos e com envolvimento destes, fluem e se enraízam entre os membros da sociedade por meio de seu aprofundamento e da prática. Portanto, Ngoenha (2000, p. 188) afirma que “educar significa capacitar os futuros cidadãos com instrumentos teóricos e práticos que lhes permitem integrar e fazer frente aos problemas com que estão confrontados numa dada sociedade”. Partindo de uma perspectiva democrática,

A educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria [...], a palavra mais correta para designá-lo é “privilégio” (GENTILI, 2013, p. 232).

Entretanto, a educação assume um papel determinante na produção e divulgação de conhecimento, bem como na contribuição para a prática da cidadania que deve deixar de ser privilégio para minoria, mas que seja para todos de modo que se promova o bem-estar social. Portanto, a educação é um fator decisivo para o desenvolvimento de uma sociedade. Visto que, quando mal conduzida, as consequências para o desenvolvimento, a formação e a vida geral do indivíduo podem ser catastróficas. Negar uma educação de qualidade a uma criança ou a um jovem é impedi-los de levar uma vida valiosa

e sucedida. (ESCOLA SECUNDÁRIA DA MACHAVA-SEDE, 2019, p. 02). Dissemos cidadania para minoria porque “somos uma sociedade de fraca democracia e cidadania” (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 12). No entanto, neste debate temos nos auxiliado pela literatura especializada brasileira por verificarmos que ela traz constatações que, em alguns textos específicos, retratam aspectos igualmente válidos para pensarmos o cenário moçambicano. Portanto, a questão da fraca democracia nas escolas moçambicanas é revelada pelo fato de algumas das decisões que têm se consolidado nas escolas não serem resultado de debate efetuado pelos órgãos colegiados da escola, mas sim, com base nas decisões anteriormente tomadas pela direção da escola e/ou por outros órgãos de tutela administrativa superior.

Entretanto, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano orienta a constituição do “Conselho da Escola” como guia para constituição democrática na escola, ajudando os seus membros a conhecerem as suas responsabilidades, competências e as ações que devem realizar para o melhor exercício das suas obrigações, servindo ao mesmo tempo como instrumento básico para a capacitação dos seus membros (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 05). Nesta ótica, a comunidade escolar constituída pelos professores, funcionários, corpo diretivo, alunos e pais/encarregados de educação, comunidade local e parceiros sociais e todo aquele que se interessa e contribui para melhoria da qualidade de educação são a base para o processo de democratização das escolas. Estes, por sua vez, são os diferentes atores da comunidade na gestão escolar, cujo envolvimento é fundamental para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Na compreensão de Luck (2009, p. 15),

É a participação da comunidade escolar, incluindo especialistas, pais, alunos, funcionários, e gestores da escola, que promove o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais



à melhoria do ensino, por visarem ao atendimento a interesses pessoais e de grupos.

Entretanto, pela via da participação inclusiva dos membros da comunidade na gestão escolar, e se o Estado moçambicano exercer sua função de forma plena, é possível concretizar a real missão da escola para com a sociedade, contribuindo para proporcionar uma educação integrada e impactante em vários setores (social, econômico, político) que tanto articulam e usufruem dos formados na escola.

Nesta participação da comunidade escolar, Barroso (1995, p. 9-13) apresenta como principais atores:

1. Os **professores**, que são os gestores do processo de ensino e aprendizagem e constituem a mão de obra altamente especializada e qualificada;
2. Os **alunos** que, com a sua participação na gestão, aprendem a exercer a cidadania. Além disso há uma necessidade de se deixar de olhar para o aluno como algo extrínseco à produção do próprio ato educativo. Deve-se materializar a concepção pedagógica mais atualizada, que advoga que este é o sujeito da sua formação. Isto é, o coprodutor do saber, do saber fazer e saber ser, necessários para o seu crescimento e desenvolvimento. Saiba-se que os alunos têm o direito de interferir na organização do seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores;
3. Os **trabalhadores não docentes**, que são adultos com responsabilidades educativas e técnicos que proporcionam apoio logístico às atividades de ensino;
4. Os **pais e encarregados de educação** que, por sua vez, têm responsabilidade legal na educação dos filhos, além de serem contribuintes e utilizadores dos serviços oferecidos pela escola. Ainda são responsáveis por articular as práticas educativas familiares com as atividades escolares;
5. O **corpo diretivo** que tem no diretor da escola quem mais articula com diversos atores para criação de ambientes, que suscitem uma boa gestão escolar, por isso é fundamental que este reconheça que a comunidade escolar está tão interessada no sucesso escolar quanto ele; que devido a esse interesse, uma boa gestão escolar passa pelo envolvimento da comunidade nessa gestão; e que deve ter em conta que é crucial o estabelecimento de relações saudáveis e benéficas para a escola.

Considerando os aspectos citados, o diretor da escola deve, naturalmente, encorajar a participação dos pais nas atividades educativas e sociais da escola. Além disso, deverá promover o relacionamento entre os pais e professores. Também buscará estabelecer e manter relações próximas com as instituições governamentais que regulam e financiam a escola. Isso tudo, visando estabelecer e manter relações com organizações, que tenham condições de apoiar as atividades educativas, sociais, culturais e recreativas da escola.

Por conseguinte, a participação ativa da comunidade na vida da escola assume diferentes graus e responsabilidades que podem se dar por meio da sua participação na definição de metas e objetivos; de seu envolvimento no processo de tomada de decisão; ou na atuação para solucionar problemas. Para isso, terá que ter acesso à informação inerente à escola, participando no controle e na execução das atividades e no seu cotidiano. Estes diferentes atores da comunidade escolar devem ser todos envolvidos nos anseios da escola, porque se complementam no exercício das suas funções através de uma ação coordenada, com vista ao alcance dos objetivos educativos. Por isso, é-lhes exigida a substituição do individualismo pela cooperação – o que, no caso moçambicano, significa um apelo à superação daquilo que, conforme sublinhamos, tem fundamentado os planejamentos e ações no âmbito da política educacional nos últimos trinta anos.

O estudo de Gómez (1999, p. 317) aponta que:

Apesar de estarem teoricamente definidas certas formas de participação dos pais e da comunidade, na prática essa participação foi, na maioria das escolas, sempre muito limitada, reduzindo-se a encontros onde os professores colocavam os problemas relativos ao comportamento dos alunos. Os pais e a comunidade não participam, em geral, na elaboração dos planos anuais das escolas.

A maioria dos encontros que são efetuados na escola estão relacionados com a discussão sobre o comportamento dos alunos, o

que em geral é automaticamente correlacionado a um aproveitamento baixo. Portanto, poucas reuniões têm tido como propósito a discussão dos avanços e retrocessos na escola, sua superação e bons exemplos da gestão escolar participativa, que possam servir de espelho para futuros investimentos de modo a melhorar as condições funcionais da escola. Às vezes o aluno considerado disciplinado, ou seja, exemplar é aquele que “não cria problemas”, por atitude passiva, o que contradiz o objetivo de despertar a participação ativa e a inovação no aluno, criando novas abordagens daquilo que se espera dos alunos.

Portanto, pensar sobre a escola é necessário, pois se é pretensão do gestor como líder romper com a visão da escola reprodutora dos interesses do Estado, se torna imprescindível investir na prática mais participativa de gestão escolar. Sobre isso, Libâneo (2012, p. 454) afirma que:

Para uma melhor gestão participativa, na escola há que destacar o papel significativo do diretor da escola na gestão da organização do trabalho escolar. A participação, diálogo, a discussão coletiva e a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidades, uma vez tomadas as decisões coletivamente, é preciso pô-las em prática.

Outra questão em relação à prática diretiva é revelada por Gómez (1999, p. 315), ao ressaltar que: muitas vezes o diretor, mesmo dispondo de tempo para discutir os planos e programas da escola com a comunidade escolar, dispensa a ampla consulta e participação, alienando (negando) as intervenções da comunidade e reduzindo desta forma o espaço de participação que se propõe democrática.

É preocupante o que acontece em Moçambique, quando se trata de assumir cargos de liderança, pois os dirigentes são indicados por “confiança”, de caráter político-partidário, o que dificulta o processo de gestão aberta, democrática, transparente e compromissada com a comunidade escolar. “Com a visão neoliberal, o gestor passa

a ser o centro da estrutura de poder da escola, e reforça a relação de dominação e manipulação” (ROSA, 2008, p. 27). Nesse contexto o Diretor da escola, longe de concentrar-se na gestão das diversas tendências positivas ou negativas que a escola pode revelar, interessa-se mais pelo cumprimento da “agenda política”, para que o partido que lhe elegeru continue confiando nele, o que põe em causa a melhoria de todo o processo educativo. Em alguns casos, e sobretudo nos anos eleitorais, até há certo abandono das lideranças escolares devido as frequentes ausências para participarem em propagandas eleitorais. Gómez (1999, p. 275) aponta que, em Moçambique “[...] é cada vez mais difícil, a distinção entre o Partido e o Estado, pelo facto de altos dirigentes do partido serem, ao mesmo tempo, altos funcionários do Estado”. E, por sua vez, Libâneo (2012, p. 454), referindo se ao Brasil, afirma que,

Infelizmente, predomina ainda no sistema escolar público a nomeação arbitrária de diretores pelo governador ou pelo prefeito, em geral para atender a conveniências e a interesses político-partidários. Essa prática torna o diretor o representante do Poder Executivo na escola.

Essa postura igualmente tem sido adoptada pelo governo moçambicano, e fragiliza a implementação efetiva dos procedimentos administrativos no âmbito da gestão, pois a comunidade escolar se sente até certo ponto abandonada pelo seu líder. O próprio diretor da escola também fica conturbado no seu envolvimento na comunidade, porque aquilo que fora decido na agenda político-partidária pode não ser o consenso da comunidade escolar.

Por outro lado, ao falarmos da escola, segundo o Diploma Ministerial nº 54/2003 de 28 de Maio de 2003, referimo-nos “a um estabelecimento que visa estabelecer capacidades ao educando de modo a permitir viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente

na melhoria da qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e prosseguir ao longo da sua vida”

(MOÇAMBIQUE, 2003, p. 03). E a Escola Secundária da Machava-Sede, através do respectivo PPP (2019, p. 02), entende como uma escola boa aquela em que os seus alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras e trabalhar em grupo. E assume que é a própria comunidade escolar quem pode definir bem e implementar as orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais.

No entanto, Ghilardi e Spallorossa (1991, p. 47) afirmam que, a escola é um conjunto de recursos humanos (os alunos, os professores, o dirigente escolar e o pessoal não docente) e materiais (um edifício com ambientes estruturados e ocupados de um certo modo, livro e quadro). Com isso, entendemos que a escola é um estabelecimento que tem de estar equipado por diversos recursos (humanos e materiais) que possam permitir um funcionamento efetivo de modo que se esteja em condições de proporcionar aos alunos um desenvolvimento global (afetivo, psicomotor e cognitivo), através da articulação dos meios oferecidos ao educando para o desenvolvimento destas aptidões. E para que a escola esteja devidamente equipada, a liderança transparente e objetiva do diretor é imprescindível, pois permite que este através da cooperação com a comunidade escolar consiga mais condições para melhorar cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem.

A comunidade escolar se sentindo envolvida na gestão poderá tomar medidas necessárias de forma conjunta para garantir a correta utilização do mobiliário e dos edifícios escolares, pois o espaço educativo entra nessa perspectiva como uma mola propulsora que irá ajudar ao educando a exercer a sua cidadania, através das atividades de consciencialização sobre direitos de uso das infraestruturas escolares

e deveres de preservação, conservação e manutenção, bem como a necessidade de adotar mecanismos de sensibilização para cuidados em questões de saúde e higiene pessoal e coletiva no ambiente escolar. Embora esteja sujeita a vários condicionamentos materiais e infra estruturais, como é o caso das

Péssimas condições de trabalho ai predominantes, passando pelas classes abarrotadas, com múltiplos períodos diários de funcionamento e falta de recursos didáticos de toda ordem, indo até o baixo salário do pessoal, especialmente o dos professores, que se veem compelidos a trabalhar em mais de uma unidade escolar, com prejuízo da qualidade de seu trabalho (PARO, 2016, p. 29).

Entretanto, neste momento em que a escola enfrenta “o desafio de preparar os jovens para assumir responsabilidades no futuro, ao mesmo tempo que se preocupa em criar no seu espaço um ambiente agradável e seguro. Estas são as tarefas partilhadas com a sociedade, com a qual deverá estabelecer sinergias para resolver os problemas comuns” (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 89).

O sucesso do currículo passa também pela criação de um ambiente de aprendizagem que proporciona ao estudante a possibilidade de aprender a aprender, individualmente ou em grupo. Neste contexto, os alunos e professores deverão constituir uma comunidade de aprendizagem em que todos ensinam e aprendem, uns com os outros. Entretanto, Paro (2016, p. 29) afirma que, “a falta de professores, insuficiência de funcionários, deterioração do prédio e equipamentos, falta de recursos para dar conta das inúmeras carências da escola” põe em causa a criação de um ambiente de aprendizagem salutar entre os membros da comunidade escolar. Portanto, no conjunto das condições a serem criadas destacam-se os recursos didáticos, os quais consistem no ambiente físico de aprendizagem: as construções escolares, os instrumentos e equipamentos didáticos, bibliotecas, laboratórios, livros e manuais escolares e as tecnologias de informação

e comunicação. No aparelhamento dos laboratórios é importante equacionar alternativas sustentáveis de aquisição e manutenção do equipamento e bens consumíveis.

Por conseguinte, a introdução de disciplinas profissionalizantes implica a existência de espaços para o desenvolvimento de atividades práticas. A preparação para a vida é proporcionada por meio do envolvimento dos alunos, professores, corpo diretivo, pessoal de apoio e comunidade em diferentes atividades curriculares e co-curriculares, tais como tarefas orientadas para a prática nas várias disciplinas, círculos de interesse, projetos interdisciplinares, entre outras. Portanto, continuaremos com o nosso debate, tendo como enfoque, a partir daqui, a gestão escolar e o envolvimento da comunidade (representado pelos respectivos conselheiros) nesta gestão, apontando, no entanto, a diferenciação entre gestão empresarial e escolar – posto que tem sido característica marcante do sistema capitalista considerar direitos sociais como serviços (especialmente pagos) que devem se pautar pela concorrência no mercado, pregando, dessa forma, uma menor intervenção do Estado na implementação das políticas públicas e, conseqüentemente, ampliando a exclusão social.

## **2.2 A gestão escolar: o enfoque sobre a participação dos atores**

O debate sobre participação permitiu-nos perceber que para que a comunidade escolar seja participativa, em sentido pleno, é fundamental que no exercício das atividades educativas seja visível que as decisões tomadas de forma conjunta estão sendo implementadas de forma transparente e, ainda, que a relação interpessoal flua entre os membros da comunidade escolar, possibilitando a inclusão de todos os sujeitos da comunidade escolar. Neste tópico voltaremos, então,

para o papel da gestão escolar no âmbito da garantia da participação de todos os segmentos desta comunidade.

Primeiramente, interessa-nos discutir a questão da gestão escolar, começando pelo próprio conceito de gestão. Na análise de Diez (1994, p. 73), a gestão “[...] é o modo de participação de um qualquer indivíduo, ou de todos, se a todos correspondem as mesmas funções”. É nesse sentido que “a gestão significa, planificação, concepção, iniciativa e controle de atividade e dos resultados obtidos na base dos recursos existentes. É a formulação, controle e acompanhamento de políticas” (NIVAGARA, 2005, p. 29). Por conseguinte, “é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto. Porém, é importante ter em mente que é uma área- meio e não um fim em si mesma” (LUCK, 2013, p. 17).

Assim, compreendemos que a gestão se materializa por meio do exercício das funções de planificação, de controle e avaliação dos resultados obtidos, tendo em conta os recursos disponibilizados, portanto, trata-se da mediação entre os recursos humanos, materiais e financeiros existentes no estabelecimento escolar. Salientamos o facto de a disponibilização de recursos orçamentários ser da responsabilidade do Estado moçambicano, cabendo a este através do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano disponibilizar convenientemente ou limitar a sua alocação à escola. O que pode influenciar para certas limitações no âmbito de gestão, visto que a implementação de muitos planos e programas de atividades é dependente de alguma disponibilidade orçamentária. A disponibilidade dos recursos orçamentários vai para além da capacidade financeira do Estado moçambicano, contando comumente com a ajuda externa, situação que dificulta ainda mais a planificação da educação. Ngoenha (2000, p. 206) aponta que:



A gestão da educação e também do Estado, em geral, é, em grande parte, uma gestão de ajuda. Essa situação não é normal e diminui a autonomia na projeção de planos de desenvolvimento setoriais próprios. De facto, o projeto de educação está sujeito a vicissitudes e mudanças de políticas de organizações doadoras.

E, num outro estudo feito por Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 111), ressaltam que:

Os dilemas de continuidade e de certa estabilidade do sistema, pois os países europeus mudam de políticas, estratégias e mesmo de estruturas para a assistência aos países como Moçambique com uma certa periodicidade. As mudanças operadas na Europa influenciam, o decurso do processo em Moçambique.

O Ministério da Educação no exercício das suas funções de gestão está sujeito a limitações e desafios infinitos, devido à dependência externa. Os planos e programas ao serem concebidos devem ter em conta critérios de aceitabilidade dos doadores externos. Situação essa que põe em causa os avanços que certamente o sistema educativo moçambicano poderia concretizar, caso tivesse recursos financeiros próprios para funcionar. Paro (2016, p. 90) afirma que as condições precárias de funcionamento das escolas, que são visíveis pela falta de material didático, salas impróprias, o mobiliário escolar deteriorado, entre outras questões, põe em causa a coordenação das atividades programadas pela direção da escola e pelos demais grupos envolvidos em sua gestão, por este ser dependente de recursos inexistentes.

Do ponto de vista da escola temos a gestão escolar como

[...] uma dimensão e um enfoque que objetiva promover a organização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino orientado para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (LUCK, 2008, p. 11).

Portanto, a gestão escolar visa promover a organização e a participação de todos os intervenientes escolares para garantir o avanço das atividades diversificadas de âmbito educativo e cultural, com vista a concretização dos processos socioeducacionais das escolas. O que torna pela sua natureza a gestão escolar totalmente diferente da gestão empresarial, embora o regime capitalista nos induza a ver a escola e aos membros que a compõem como prestadores de serviços e o aluno como mercadoria. Neste âmbito o Estado apenas legisla e disponibiliza os serviços educativos que devem ser pagos e entregues em forma de mercadoria. O quadro abaixo ilustra as diferenças entre a gestão escolar e a empresarial.

*Quadro 3: Diferenças entre a gestão escolar e a gestão empresarial*

Aspectos	Escola	Empresa
<b>Vocação</b>	Educação de pessoas membros da comunidade, formação de cidadãos e personalidades críticas.	Produção e colocação de produtos ou serviços ao mercado.
<b>Intervenientes</b>	Direção, professores, educadores e especialistas da educação com preparação pedagógica específica e características psicossociais orientadas; Alunos com características psicossociais orientadas.	Operários, chefes de secção, gerentes; Matéria prima trabalhada por máquinas e equipamentos manuseados por técnicos.
<b>Indicadores de avaliação de desempenho</b>	Não são exatos porque no processo de ensino e aprendizagem há intervenção de fatores e personalidades diferentes, há que considerar muitos elementos. A motivação, expectativas pessoais e comentários são variáveis difíceis de controlar.	São ligados ao volume e qualidade de produção e venda com maior lucro possível (mais valia); Depende da qualidade da matéria-prima, o estado do equipamento, competência dos operários e concorrência no mercado.

Fonte: Adaptado pelos autores, a partir de Brito (1994).

O quadro supra nos revela que a gestão escolar deve ter por finalidade a formação de pessoas qualificadas e conscientes dos seus deveres e direitos e do seu envolvimento na sociedade que a compõem, sendo a educação um trabalho não-material em que o produto não

se separa do processo de produção, não se inscrevendo, portanto, na esfera da produção material da qual emergiu o modelo empresarial de administração (RODRIGUES, 2006). A gestão empresarial, em contrapartida, preocupa-se com a maximização da produção e do lucro, através de alienação da força humana e da produção de mais-valia, isto é, aumento da produção e das vendas aliado a uma menor remuneração aos operários.

Afirmando os pressupostos de Marx (2008), em torno das relações entre capital e trabalho, os processos de alienação e de fetichismo estão na base da dominação de uma classe sobre a outra. Tais processos têm garantido, ao longo dos últimos séculos, a coisificação e a “mercadorização” de instituições e de seres humanos, figurando a escola como uma dessas instituições que têm sido tomadas por parte da sociedade como uma empresa, cujo serviço ou mercadoria residiria exatamente na educação formal sobre a qual tem responsabilidade. Esta concepção, que se difundiu amplamente em nível global, tem se consolidado em Moçambique desde a implementação do sistema capitalista neste país, contrastando com a missão social da instituição escolar.

Neste âmbito a Escola Secundária da Machava-Sede (2019, p. 04) assevera que sua tarefa consiste em “promover o desenvolvimento pessoal ao nível mental, moral, emocional e físico, formar cidadãos conscientes e intervenientes e preparar o aluno para, quando sair da escola, ser capaz de ganhar a vida, através de uma ou outra ocupação e continuar a aprender”. Nessa preparação, ou seja, na formação do aluno dotado de valores diversificados é importante que a escola envolva a comunidade escolar, através de implementação de mecanismos que proporcionem uma gestão escolar participativa e democrática.

Por isso, um elemento essencial nas organizações modernas é o enfoque que é dado à gestão participativa. É assim que Barroso (1995, p.

7) sustenta que “[...] a gestão participativa corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão [...]”. E, segundo Luck (2009, p. 17), “a gestão participativa é normalmente entendida como uma forma, regular e significante de envolvimento dos funcionários de uma organização no processo decisório”.

A gestão participativa na escola ocorre por meio da interação entre os professores, funcionários não docentes, os pais, os alunos com vista a melhoria do processo pedagógico. Nesse sentido, a gestão participativa é a mediação entre os recursos humanos, materiais e financeiros de um estabelecimento de ensino, que se deve materializar por meio da interação comunicativa e objetiva de todos que fazem parte da escola, portanto aos usuários deste é fundamental que estejam comprometidos com os objetivos educacionais para que a finalidade e as metas a atingir sejam as mesmas.

A gestão escolar participativa é fundamental porque melhora a articulação entre os membros da comunidade escolar, influenciando para concretização conjunta dos planos e programas previamente concebidos por todos na escola, permitindo desta forma o alcance conjunto dos objetivos educacionais. A partir desse pressuposto Luck (2013, p. 35) descreve as seguintes formas de participação: a) a participação como presença; b) a participação como expressão verbal e discussão; c) a participação como representação política; d) a participação como tomada de decisão; e e) a participação como engajamento. No entanto, para nossa investigação foi fundamental evidenciarmos a participação por representação como aquela que melhor define nosso objeto de estudo. Este tipo de participação, conforme o mesmo autor, é considerada como uma forma significativa de participação: nossas ideias, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio

de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim. Essa concepção é necessária em grupos sociais grandes que não permitem a participação direta de todos, e se efetiva pela instituição de organizações formais em que o caráter representativo é garantido pelo voto.

Em Moçambique, o incentivo à gestão participativa nos é dado pelo incremento do conselho da escola (órgão representativo) como instrumento de materialização da gestão participativa e, por isso, as escolas contam com o conselho da escola como um dos instrumentos principais de materialização deste tipo de gestão. De acordo com o artigo 12 do Diploma Ministerial nº 61/ 2003, que aprova o Regulamento do Ensino Secundário Geral Moçambicano, o conselho da escola “[...] é o órgão máximo do estabelecimento e tem como objetivos: ajustar as diretrizes e as metas estabelecidas a nível central e local à realidade da escola e garantir uma gestão democrática e transparente” (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 243). Neste âmbito o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 06) afirma como funções do Conselho da Escola as seguintes:

- a) **Consultiva:** quando faz assessoria, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, apresentando sugestões de soluções;
- b) **Fiscalização:** quando acompanha a execução das ações administrativas, financeiras e pedagógicas, avaliando e garantindo o cumprimento das normas da escola e da qualidade do ambiente escolar;
- c) **Mobilização:** quando promove a participação de forma integrada e consciente, dos segmentos representativos da escola e da comunidade em diversas atividades, contribuindo para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade da educação.

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano Moçambicano (MOÇAMBIQUE, 2017) afirma que, para a concretização das funções supracitadas na escola e para que o Conselho promova a

gestão democrática e descentralize o poder, é fundamental que haja coordenação dos seguintes órgãos:

- a) Órgão deliberativo é constituído pelo coletivo de direção com a função de traçar as diretrizes que norteiam o funcionamento da escola, trata-se duma entidade superior de administração escolar;
- b) Órgãos executivos, que fazem parte o conselho pedagógico, e membros da secretaria da escola, responsabiliza-se pela gestão pedagógica, cultural, financeira e administrativa da escola;
- c) E por fim, órgãos de consulta compostos pela assembleia geral da escola e a dos professores e funcionários, estes aconselham a liderança da escola em definição estratégica, pronunciando-se sobre assuntos de caráter pedagógico, científico e da interação com a comunidade.

A existência do conselho da escola deve ser assegurada pela direção da escola envolvendo todos os membros da comunidade escolar de forma representativa, variando conforme o tipo de escola. O quadro seguinte faz alusão da composição numérica dos membros de conselho da escola por tipo da escola.

*Quadro 4: Composição de Conselho da Escola*

Membros do Conselho de Escola	Escolas com até 2500 alunos	Escolas com mais de 2500 alunos
	Vagas	Vagas
Diretor da escola	1	1
Representantes dos professores	2	3
Representantes dos alunos	3	4
Representantes do pessoal administrativo, agentes de serviço e auxiliar	1	1
Representantes dos pais e/ou encarregados de educação	6	8
Representantes da comunidade	3	4
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>21</b>

Fonte: Adaptado pelos autores, a partir de MINEDH-Moçambique (2017, p. 11).

A composição de Conselho da Escola deve obedecer ao princípio de representatividade da comunidade escolar; tratamento igual (por ser diversificado, é bom que não haja discriminação), divulgação antecipada e abrangente da informação, transparência

durante o ato eleitoral, perfil adequado às funções por exercer. Salientamos o facto de nas escolas moçambicanas ainda prevalecerem práticas de ditadura contínua, características de capitalismo selvagem, com a qual se identificava a dominação colonial portuguesa em Moçambique. Gómez (1999, p. 307) afirma que “o sistema educacional em si continuava sendo o mesmo herdado do sistema colonial, baseado numa concepção discriminatória da educação: uma educação para filhos dos trabalhadores e uma outra para filhos da burguesia”. Essa dualidade educacional, passados 45 anos, ainda se faz presente em Moçambique, tornando-se cada vez mais seletiva e hierárquica, tendo em conta que a procura pela educação tende a aumentar e as condições de acessibilidade têm se retraído e, assim, deixado de atender grande parte da população deste país.

Padilha (1980) e Dourado (2000) e outros autores – como Luce e Medeiros (2008) e Lopes e Missael (2016) – defendem que os diretores e o conselho da escola sejam constituídos por meio de eleição, posto que consideram este procedimento uma das formas de exercer a democracia nas escolas. Na opinião dos mesmos autores, a eleição democrática dos corpos diretivos é um pressuposto rumo a uma escola de boa qualidade, pois garante a participação ativa de representantes da comunidade no processo educativo por meio do conselho de escola.

Luck (2013, p. 47) ressalta que o conselho da escola, sendo um órgão representativo, deve no exercício das suas funções promover a participação como engajamento,

Pois representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas.

No entanto, o Conselho da Escola deve velar pelo funcionamento da escola, podendo ter o acesso às informações sobre os avanços e retrocessos das atividades escolares com vista a sua participação na melhoria dos fracassos que perturbam a decorrência das atividades normais da escola.

Nessa linha, entendemos o conselho de escola como um órgão que representa cada interveniente do processo de gestão da escola (direção, pais ou encarregados de educação, professores, alunos, funcionários não docentes, comunidade civil). O envolvimento efetivo dos membros do conselho da escola poderá estar potenciado a reivindicar os seus direitos, quando comparado com uma gestão constituída por uma única pessoa, o diretor da escola. Paro (2016, p. 17) afirma que, “tornar-se-á muito mais difícil dizer ‘não’, entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia”.

No conselho de escola estão representados os principais grupos de intervenção que a escola possui e que, portanto, representam os ideais dos outros. Para que esses ideais sejam expressos, é necessário que cada grupo se reúna e discuta os seus problemas de forma articulada para que seu representante saiba o que levar ao conselho de escola (LOPES; MISSAEL, 2016).

Torna-se pertinente realçar que, para além do conselho da escola, a gestão participativa pode ser materializada através da criação de comissões de trabalho que intervêm em áreas específicas da gestão escolar. É a partir de conselho da escola como órgão representativo da comunidade escolar e aglutinador das propostas de atividades desenvolvidas nos vários segmentos escolares que podem ser concretizadas ações com vista à gestão dos espaços educativos. É fundamental realçar ainda que a direção da escola não use o conselho



da escola como entidade que apenas é convocada para formalização das decisões anteriormente tomadas. Pelo que, os membros do conselho devem ser envolvidos em todas as ações de gestão, a partir da concepção, ou seja, planificação, passando pela execução, controle, implementação, monitoria, avaliação e tomada de decisões, bem como na resolução de problemas pedagógicos, administrativos e financeiros ou materiais que permitam melhorar e repensar a gestão dos espaços educativos. À vista disso, com o conselho da escola atuando de forma representativa buscam-se, por meio da opinião e tomada de decisão dos envolvidos, as formas de participação da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos.

Nesse contexto de gestão participativa na escola há que sublinhar a questão da diferenciação linguística. Pois, como é sabido, em Moçambique cada província tem pelo menos uma língua local, e tendo a língua portuguesa apenas como oficial, e como a sua aprendizagem ocorre sobretudo na escola não são todos os membros do conselho da escola que estão habilitados para usá-la nas reuniões, dificultando em alguns casos a compreensão, participação e apoio ao educando que precisa de algum apoio dos pais ou encarregados da educação, na orientação sobre determinadas atividades educativas.

Nesse sentido, os reais problemas da escola como a baixa qualidade do ensino, a deficiência na avaliação, a baixa qualificação de professores, a falta de envolvimento da comunidade, a má conservação e manutenção das infraestruturas escolares, regras de higiene individual e coletiva, ou seja, estratégias para implementação das atividades ligadas à saúde pública e outras matérias transversais são menos aprofundados. Entretanto, Nhanice (2013, p. 37) explica que o conselho da escola, foi criado pelo governo moçambicano e surge no contexto de descentralização administrativa, como forma de envolver a comunidade local na resolução dos problemas escolares. Portanto,

este órgão não resulta da luta dos movimentos sociais para melhoria das condições educativas, como acontece em alguns países do mundo, a exemplo de Brasil.

No entanto, estamos a falar de participação, envolvimento da comunidade, gestão democrática, em que, no caso moçambicano, a decisão veio do Estado para as escolas. Entretanto, deveria ter acontecido o inverso, para permitir que este órgão seja revestido de maior autonomia no sentido de luta pelos direitos que a escola deveria gozar a partir da governança do Estado moçambicano. Portanto, desse modo, sendo um órgão criado pelo governo e aliado ao facto de ser uma experiência ainda bastante recente no país, este órgão ainda não foi apropriado pela comunidade escolar como espaço real de participação democrática, em que se possa lutar pela preservação e conquista dos direitos sociais adquiridos e pela articulação com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, para que se criem e se garantam as condições materiais que permitam melhorar o decurso do processo de ensino e aprendizagem e, com a comunidade escolar no geral, para a concretização das atividades educativas.

Em seguida, discutiremos a gestão dos espaços educativos como um espaço em que predomina uma racionalidade voltada para a garantia das condições de efetivação do processo de ensino e aprendizagem nas instituições escolares, sendo, portanto, fundamental que estejam em condições funcionais e que contem com uma participação ampliada dos diferentes segmentos da comunidade escolar no sentido de permitir uma ação educativa significativa.

### **2.3. A Gestão dos espaços educativos**

A relação entre espaços educativos e o ambiente proporcionado nas escolas, com vista à melhoria do aproveitamento pedagógico,

deixou de ser de responsabilidade exclusiva do Estado moçambicano desde a década de 1990. Portanto, a reabilitação, manutenção e conservação das infraestruturas escolares passou a ser partilhada entre Estado, comunidade escolar, empresários, fundações de caridade, campanhas de angariação de fundos e autoridades locais. Todavia, a escola passou a ser orientada numa base capitalista, em que o Estado, de forma estratégica, recomenda às instituições educacionais a adoção de formas de autofinanciamento, sem, no entanto, esperarem pelo investimento público. Entretanto, a escola passa a ser compreendida, nesse contexto, como uma instituição que faz parte do mercado e que por isso deve atrair ‘parceiros’ e ‘investidores’ privados para garantir sua sobrevivência (construir salas de aula, realizar a respectiva manutenção, fornecer o material informático e didático necessário que permita adequar a dinâmica atual em que o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer) – esta contradição material tornou-se um dos sustentáculos da gestão escolar compreendida de modo amplo, e também da gestão dos espaços escolares, aqui tomados de modo mais específico, no cenário moçambicano.

Assim sendo, as escolas devem implementar ações de modo a conservar e manter a utilização correta dos espaços pelos seus usuários. No entanto, a gestão dos espaços tem a ver com a forma eficiente de gerir as infraestruturas e outras materialidades de qualquer instituição pela respectiva comunidade que os usa, pois o seu significado se efetiva nas relações humanas estabelecidas dentro de grupos daqueles que os ocupam e se responsabilizam, através da percepção dos espaços ocupados e não dos que os constroem, pois durante a vivência os espaços proporcionam laços afetivos, sentimentos de identidade e de pertencimento aos seus ocupantes.

Portanto, acreditamos que a gestão participativa pode contribuir e fazer diferença na melhoria das condições de

funcionamento da escola, sem, no entanto, querer concordar com a ideia de os intervenientes da comunidade serem sujeitos a despesas escolares de grande vulto, que devem estar previstas no orçamento do Estado. Acreditamos sim, que o social, o ambiente e as condições a que um determinado sujeito é exposto influenciam no seu agir, podendo ser a curto, médio ou longo prazo, pois estas circunstâncias o constituem, isto é, fazem parte do seu ser social.

Nessa linha de debate, Kahhale (2002) afirma que a transmissão das experiências e dos conhecimentos ocorre pela educação e pela cultura, e não somente pela transmissão genética.

Rego (1995, p. 55), refletindo sobre a mediação na ótica de Vygotsky, assevera que

Os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica. A partir de sua inserção num dado contexto cultural de sua interação com membros de seu grupo e da sua participação em práticas sociais historicamente construídas a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana.

Portanto, as atividades educativas são mediadas com base na interação social e não no isolamento do sujeito com o mundo físico. Portanto, entendemos que o ambiente físico da escola, constitui espaço social da educação, socialização e aprendizagem, influencia decisivamente para o contato com a cultura historicamente produzida e o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, não basta apenas a existência da escola sem as devidas condições para que as atividades educativas ocorram, é necessário a convergência de teorias, racionalidade, planejamento e organização de uma disposição de ambiente de aprendizagem diversificado, adequado e acolhedor no ambiente escolar (salas de aula, jardim, campo polivalente e adequado material didático-pedagógico são alguns exemplos), o que proporciona uma aprendizagem significativa e integrada dos educandos. Freire

(1996, p. 85) aponta que “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente”.

No entanto, compreendemos que neste estudo não nos referimos somente à necessária intervenção da comunidade escolar na execução das despesas de funcionamento e de investimento, conforme consta nas leis do sistema educativo moçambicano, mas sim da necessidade de o Estado moçambicano assumir seu papel no âmbito da concepção das políticas educativas, que possam contribuir para maior inclusão e com qualidade, e envolvendo a todos na missão educativa, de modo que a exequibilidade e a deterioração dos espaços educativos não sirvam de motivo para exclusão e dominação social dos pobres que mais precisam dos direitos sociais que devem ser garantidos pelas instituições estatais, com a finalidade de formação integral, qualificada e universalizada. Nas escolas moçambicanas não existe área específica da gestão dos espaços escolares, posto que, em contrapartida, a sua conservação é considerada uma das principais preocupações dos órgãos de gestão por envolver custos e pela dificuldade de apoio técnico.

De forma geral, o que o Estado moçambicano tem evidenciado é a falta de recursos humanos e financeiros para garantia das ações relativas à área de gestão dos espaços, mas pelo contrário afirma que garante o direito de acesso ao ensino para todas as crianças em idade escolar. Perante esta afirmação coloca-se a seguinte questão: como garantir o acesso à educação para todas as crianças em idade escolar, se não possui o pessoal técnico nem recursos financeiros que possam ser usados na criação de espaços educativos? Perante essa situação não é difícil perceber que temos um Estado que oculta a situação real que ocorre nas escolas moçambicanas. Talvez porque a sua intervenção

em ações tende a ser cada vez mais limitada, dificultando desta forma a possibilidade da visualização da realidade escolar nacional.

Freire (1996) orienta-nos que é preciso que constatemos a realidade, não somente para nos adaptarmos, mas para a mudarmos. Essa constatação não nos levará à impotência, mas ao desejo de transformar. Ngoenha (2000, p. 213) afirma que: “as crianças moçambicanas são as que passam, no mundo, menor número de horas nas salas de aulas, isto devido à escassez de infraestrutura e de professores [...] em todos os países, as crianças têm atividades culturais, como é o caso da música e da dança”. Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 60) apontam que, “na maioria das escolas secundárias falta todo o tipo de condições de estudo e de higiene; também não existem laboratórios de Química e Física ou ginásio e bolas para a educação física”. Schmidt e Magro (2012, p. 01) destacam que “o aluno passa grande parte de seu dia na escola. Está ali para adquirir conhecimento, competências e habilidades que levará para toda vida. E este tempo em que ali permanece deve ser o melhor e o mais agradável possível”.

Rosa (2008, p. 07), por sua vez, revela que, “a política pública deve ser fruto de interesses sociais, mas quando a sociedade não a busca, esta continua sendo reproduzida pela classe dominante, que defende interesses econômicos políticos e social do capital”. Pois, devido ao capitalismo, o direito à educação, bem como os outros direitos sociais, se distancia do seu compromisso humano e social deixando que essa seja função do mercado, evidenciando princípios como a competitividade e o individualismo.

Em Moçambique há um grande número das escolas que não estão em boas condições de funcionamento, situação essa que põe em causa o decurso normal do processo de ensino e aprendizagem, e todas as potencialidades das relações educativas e afetivas que se dão neste espaço. Muitas das escolas públicas estão em condições deterioráveis,

conjugadas ao déficit tanto de professores qualificados, assim como do pessoal técnico administrativo com formação específica. Entretanto, “a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos” (PARO, 2016, p. 16).

Essa situação contradiz a necessidade de as crianças na sua tenra idade serem integradas em ambientes que lhes proporcionam adoção de valores que permitam estabelecer nelas a vontade de partilha, solidariedade, respeito, espírito de tolerância, ajuda mútua, inovação, diálogo, atividades grupais e práticas de valorização da natureza e do meio em que vivem. Pois, “a ausência das condições materiais nas salas de aulas, de meios pedagógicos e de formação, a margem do apoio de que o professor deveria dispor continuam a ser entraves a sua ação educativa” (GOLIAS, 1993, p. 75).

As escolas moçambicanas, para além de estarem deterioradas, também se encontram superlotadas, por isso, o professor é impossibilitado de fazer um acompanhamento direto por aluno. Também está sujeito ao incumprimento da efetivação de plano de aula, pela dificuldade de abranger a todos, também está sujeito a indisciplina acentuada dos alunos e a tantos outros problemas que põem em causa a qualidade do ensino. E os edifícios escolares, mais vulneráveis à destruição. Schmidt e Magro (2012, p. 04) apontam que, “as escolas que temos hoje, em sua arquitetura, foram construídas para atender uma determinada clientela no passado, para uma população bem menor e para uma pequena parcela da população em idade escolar”. Hoje em Moçambique a procura é maior, faltam, no entanto, políticas públicas educativas que permitam melhor acesso e permanência das crianças em idade escolar. Mesmo quando ocorre o acesso, tem sido em condições de infraestruturas deterioradas, professores sem formação psicopedagógica necessária e turmas superlotadas, o que se

deve à exiguidade de espaços educativos nas escolas e às limitações da formação docente no país.

Monlevade (2013, p. 13), explica que “os espaços escolares são, ao mesmo tempo, o conjunto de materialidades que compõem os variados ambientes frequentados por educadores e estudantes é o “espaço sentido”, o espaço de consciência onde se realizam as atividades de ensino e aprendizagem”. Entendemos como espaço um lugar construído ou não e que apresenta certas representações, podendo ser natural e ou edificado para uma certa ocupação e que produza o efeito pelo qual se pretende alcançar objetivos preconizados durante a sua concepção, trata-se de local onde as atividades são realizadas, caracterizado por objetos, ou seja, materiais que permitam a concretização da missão institucional. Estes espaços devem transmitir algum ambiente que favoreça a realização de tais atividades, as sensações por este proporcionados evocam recordações e passam-nos a segurança ou inquietação sem nunca nos deixar indiferentes. “A escola pública é um espaço estratégico de formação de valores e é fundamental no desenvolvimento de uma sociedade democrática e independente. Um espaço que, por sua própria condição de público, deve estar orientado pelo interesse coletivo” (KRAWCZYK, 2018, p. 18).

Portanto, a escola deve ser um local de livre pensamento, um espaço de formação cidadã e de convivência entre os diferentes sem interdição, onde o ponto de vista de cada um ganha relevo e substância. Sob o ponto de vista de gestão dos espaços educativos, as diversas práticas e interesses manifestos no ambiente escolar podem afetar a vida da comunidade escolar, desaguando na geração de inclusão ou exclusão social, através da transmissão ou não de certos valores que a escola deve transmitir aos seus ocupantes. Silva e Munhoz (2011, p. 17) ressaltam que,



O espaço escolar deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, podendo constituir um espaço de possibilidades ou de limites. Tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem estar docente e discente.

Por sua vez, Venão et al. (2005), definem “[...] os espaços escolares como elementos constitutivos de atividades educativas, relacionadas com o desenvolvimento de disposições cognitivas”. Portanto, os espaços escolares são constituídos pela materialidade da escola, e esta representa um fator relevante na constituição de determinadas práticas escolares que constroem ou estimulam a disseminação de certos conhecimentos e habilidades escolares. Nesse sentido, Lima, Both e Silva (2013, p. 54) afirmam que, a concepção e a organização do espaço na instituição educativa interferem no processo de formação das crianças [...] podendo ser um limitador ou um potencializador do exercício da autonomia, da liberdade, da iniciativa, da construção de novas e significativas aprendizagens.

Assim, os espaços e objetos escolares, bem como sua existência, estado de conservação, disposição e utilização são tomados, nesta análise, como mediadores culturais em relação à formação das disposições escolares e, portanto, como elementos significativos da dimensão ensino-aprendizagem.

Este espaço ganhará vida, ganhará especificidades, singularidades que lhe serão próprias, conforme vai sendo ocupado, apossado com os usuários deste espaço. Este espaço ocupado dará forma a lugares (ambientes) específicos e diversos, diferindo de acordo com seus usos e destinos (SCHMIDT; MAGRO, 2012, p. 03).

Por assim devem, os espaços escolares, constituir ou formar, em grande medida, o ambiente escolar. O ambiente escolar, principalmente o das salas de aulas, deve favorecer a mobilidade e iniciativa das crianças promovendo a realização das atividades de forma coletiva e organizada, simultaneamente, possibilitando a exploração e

a descoberta. O MINEDH (MOÇAMBIQUE, 2010-2014, p. 39). Através das Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias, preconiza que no quotidiano escolar deve-se observar medidas de higiene individual (estado emocional) e coletiva, como é o caso de estado de limpeza e conservação das latrinas ou casas de banho. No entanto, Golias (1993, p. 76) aponta que a educação básica em Moçambique continua a enfrentar os seguintes problemas e constrangimentos: infraestruturas inadequadas, inibidoras, ineficientes e insuficientes; currículos severamente orientados para disciplinas cujos conteúdos muitas vezes não têm relação nenhuma com a vida dos alunos e da comunidade em geral; metodologias pouco efetivas; penúria qualitativa e quantitativa de professores; e ainda, ineficiente sistema de inspeção e supervisão pedagógicas.

Associa-se a estes problemas o facto de as reformas curriculares não levarem em conta a disponibilidade de materiais didáticos, infraestruturas, o mobiliário escolar para sua concretização, o que muitas vezes resulta em esforço sem retorno necessário de adequação pela comunidade escolar. Rego (1995, p. 41) relatando as principais ideias de Vygotsky afirma que as características humanas resultam da sua interação dialética com o meio sociocultural. Portanto, ao mesmo tempo que transforma o meio para atender as suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Por isso, o meio que circunda ao homem exerce certa influência no seu ser, formando sua identidade e sua forma de viver. Pelo que o educando precisa de um meio preparado para aprendizagem, pois o externo influencia na sua formação. Na ótica de Libâneo (2005, p. 301),

[...] é razoável, pois concluir que as escolas precisam ser mais bem organizadas e bem administradas para melhorar a qualidade de aprendizagem escolar dos alunos. Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom

desempenho dos professores em salas de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem.

Assim, entendemos que o que nos rodeia (ambiente escolar) influencia no nosso ser e estar no mundo, podendo ser uma influência positiva, quando as condições dos espaços educativos forem boas, e negativa, se for o contrário. Nossa preocupação é o facto de que a influência negativa impactar no processo de ensino e aprendizagem. E também por compreendermos que não se pode cobrar apenas dos professores um ensino eficaz, pois estes devem trabalhar numa parceria com diversos fatores que ajudam a fornecer essa aprendizagem e um dos vários fatores, é a estrutura física da escola e a sua gestão, visando à construção de um sujeito ativo na sociedade. Associado a precárias condições das infraestruturas escolares, está a questão da falta dos edifícios para o decurso normal do processo de ensino e aprendizagem.

A Escola Secundária da Machava-Sede advoga um clima escolar favorável à preservação de valores, crenças e cultura que os cercam e que tragam impacto à aprendizagem, tentando superar o modelo tradicionalista de educação. Promove a reflexão permanente da sua ação e sua própria organização, através de uma permanente atividade investigativa, esforça-se por organizar um trabalho pedagógico numa perspectiva de socialização do saber elaborado, trabalhando no sentido de tornar realidade a escola pública de qualidade, com a formação de um cidadão crítico diante de sua sociedade, para poder transformá-la, que saiba auto superar - se, fortalecer a sua autoestima e aumentar o seu nível de expectativa com relação às suas conquistas (ESCOLA SECUNDÁRIA DA MACHAVA-SEDE, 2019, p. 8-9).

Portanto, nos seus estudos Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 100) apontam que “só na cidade de Maputo até o ano 1992, havia cerca de 36% das escolas secundárias privadas” como forma de colmatar o déficit de oferta de vagas que as escolas públicas

possuem, devido à fraca capacidade de o ensino secundário absorver todos os alunos concluintes do ensino básico. Embora seja necessário que o Estado se responsabilize pela construção e alocação de recursos materiais e/ou orçamentários nas escolas, o diretor adjunto administrativo de uma escola secundária em Moçambique deve estar na dianteira das ações de manutenção e conservação escolar – posto que é responsável pelo permanente controle e monitoria das ações e de promover a vigilância de ações nocivas aos espaços educativos. Nas escolas onde não há diretor adjunto administrativo, o chefe da secretaria deverá garantir todas as tarefas de natureza administrativas, visto que manter boas condições de uso do espaço educativo é, acima de tudo, uma questão de segurança.

É na escola que os alunos e a comunidade precisam buscar referências, por isso, manter a higiene e a organização também é uma prática educacional. Neste âmbito, Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 94) afirmam que, “a constante falta de água contribui para deterioração das condições de higiene e para uma constante, quase que irreparável, destruição dos edifícios escolares”. Essa situação dificulta a implementação das ações de manutenção e conservação dos espaços educativos. O que nos leva a crer que em alguns casos as escolas são deterioradas devido à falta de condições materiais para implementação das ações de conservação dos espaços.

Entretanto, às escolas são lhes exigidos diversos valores baseados na concepção de que se aprende a fazer fazendo, isto é, o aluno aprenderá a respeitar o próximo se tiver a oportunidade de experimentar situações em que este valor é visível. O aluno só aprenderá a viver num ambiente limpo se a escola estiver limpa e promover o asseio em todos os seus espaços. O aluno cumprirá as regras de comportamento se elas forem exigidas e cumpridas por todos

os membros da comunidade escolar de forma coerente e sistemática (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 27).

Por conseguinte, a conservação do meio ambiente é um dever de todo o cidadão. Para que se viva num ambiente saudável é importante introduzir ações temáticas educativas orientadas para a promoção da participação da comunidade escolar na conservação do ambiente que o rodeia contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento sustentável do país (MOÇAMBIQUE, 2009, p. 71), visto que, a infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Deste modo, se faz oportuno considerar não somente a presença ou ausência de espaços e/ou materiais didáticos, mas também se presentes, forem efetiva e coerentemente usados no contexto educativo. Entretanto, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 10) recomenda o envolvimento da comunidade escolar na manutenção da higiene e saneamento e utilização correta dos bens imóveis e moveis da escola, bem como na participação para garantia da segurança escolar; e a garantir apoio em recursos humanos, materiais e financeiros na construção e/ou reabilitação da infraestrutura escolar. Essa forma em que se pretende o envolvimento da comunidade é de certa forma exagerada, porque consiste em praticamente dar responsabilidade completa pela construção, assim como sua manutenção e conservação, exclusivamente à comunidade escolar. Todavia, cabe retomar a discussão sobre de quem é a responsabilidade, afinal? Ou mesmo, há um compartilhamento dessa responsabilidade? Onde fica o Estado? A participação e a gestão democrática não podem ser confundidas com abandono e/ou desresponsabilização por parte do Estado em função de uma obediência ao sistema capitalista implementado e interconectado, por meio de relações de dominação, em diversas nações do mundo.

Portanto, esta ideia de que a responsabilidade pela construção e pela manutenção dos espaços escolares é unicamente da comunidade escolar é expressão máxima do individualismo, do economicismo na educação, de tomar a escola como uma empresa que deve ser gerida pela comunidade, jogada no 'mar' do mercado, em busca de parceiros privados nacionais e internacionais. Entretanto, ao passo que a crítica a este cenário de desresponsabilização do Estado é crucial, destaca-se que o envolvimento da comunidade na preservação de um ambiente escolar limpo, pintado, com jardim, não superlotado e organizado é importante, pois faz o aluno se sentir acolhido, disposto a usar o que o espaço oferece e se empenhar em aprender mais. E, proporciona o compromisso de preservar a qualidade que este oferece. No entanto, todo espaço que cerca o estudante tem de ser atrativo e passar alguma informação, os que por lá passarem poderão guardar na memória o bom aprendizado adquirido.

Para tornar isso possível é necessário que haja uma gestão participativa das escolas incluindo todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, desde o próprio aluno, os professores, pais e encarregados de educação e a comunidade em geral, para além do comprometimento dos governantes na criação e implementação de políticas públicas que visem apetrechar os espaços educativos rumo ao alcance da almejada qualidade de ensino. Destacamos a necessidade deste movimento por acharmos relevante, embora supere a perspectiva presente nas leis educacionais de Moçambique, as quais dão brecha para uma lógica mercadológica na educação.

Por isso, salientamos o facto de o Ministério de educação moçambicano atirar toda a responsabilidade, tanto pela construção, assim como pela manutenção, à comunidade escolar e aos parceiros locais (como é o caso da fábrica de alumínio-MOZAL, a empresa da telefonia móvel moçambicana-VODACOM e Fundo para o

Desenvolvimento da Comunidade-FDC). Este órgão de tutela educativo, através dos documentos sobre Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 09-10), recomenda que as direções das escolas devem trabalhar com os professores, alunos e a comunidade circunvizinha: na reconstrução e conservação das salas de aula, bibliotecas, laboratórios, latrinas e outros espaços; no fabrico ou reparação de carteiras, estantes, quadros de giz, cadeiras, bancos e mesas; na abertura ou manutenção de furos de água; na manutenção de higiene, limpeza e decoração das escolas; e na produção escolar.

Por conseguinte, as despesas de investimento que deveriam ser de responsabilidade do Estado também são incutidas à comunidade escolar. E aos professores, em particular, são chamados a complementar o material didático correspondente à respectiva disciplina que lecionam de modo que prossigam com o processo de ensino e aprendizagem. Os pais e encarregados de educação são envolvidos em despesas diversas, incluindo cobranças de dinheiro para construção de edifícios escolares e a estrutura local torna-se o garante da segurança escolar.

Todavia, a gestão participativa nas escolas moçambicanas, no que tange à gestão dos espaços educativos, clama primeiro pela necessidade de investimento, ou seja, pela criação de condições para seu melhor funcionamento por parte do Estado moçambicano. E, em seguida, demanda a concepção de ações com vista à conservação dos espaços educativos construídos no ambiente escolar pela sua comunidade, sendo previstas atividades de reabilitação e manutenção periódica destes no plano das escolas, com acessível incorporação destes projetos no orçamento do Estado moçambicano para as respectivas escolas.

# CAPÍTULO III

**A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE  
ESCOLAR NA GESTÃO DOS ESPAÇOS  
EDUCATIVOS, CASO: ESCOLA  
SECUNDÁRIA DA MACHAVA-SEDE**



a) O prédio e o mobiliário da escola são adequados? b) Os professores encontram boas condições para desenvolver seus trabalhos? c) A escola tem condições para concretizar os objetivos a que se propõe? (MARTINS, 1999, p. 124).

Este capítulo final destina-se à discussão dos dados empíricos da nossa pesquisa, os quais conferem materialidade sócio-histórica para a interpretação dos aspectos abordados nos capítulos anteriores, tendo em conta as especificidades da realidade e dos dados recolhidos na Escola Secundária da Machava-Sede, Matola, Maputo em Moçambique. Nossa discussão iniciará com uma apresentação histórica e geográfica da escola estudada, com vista a situar o leitor na realidade em questão. Seguiremos, então, com a reflexão sobre gestão das escolas moçambicanas em tempos da pandemia (COVID-19) e, seguidamente, faremos uma descrição e análise do estado de conservação e manutenção da escola analisada, compreendendo tal estado como uma das expressões da relação entre a participação da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos e o papel e/ou função do Estado moçambicano na criação das condições de aprendizagens.

Para materialização deste capítulo, as orientações do Ministério da Saúde moçambicano e recomendações da Organização Mundial da Saúde e alguns artigos publicados sobre pandemia da COVID-19, as fotografias feitas na pesquisa de campo, os informes dos entrevistados, dados dos questionados e o Diário de Campo ganharão espaço e função privilegiada no sentido de aproximar o leitor da Escola Secundária da Machava-Sede e aprofundar seu conhecimento sobre a sua realidade, com foco no estágio atual dos espaços educativos, bem como as ações que estão na mira dos membros da comunidade escolar para manutenção e conservação da qualidade das infraestruturas da escola. Por fim, utilizaremos o conjunto de dados – e, especialmente o Plano de desenvolvimento e relatórios da Escola Secundária da Machava-

Sede, confrontando-os com as abordagens teóricas – para pensar as formas e o nível de participação da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos de modo a percebermos o envolvimento, os atravessamentos históricos, sociais, políticos e culturais e o interesse de cada grupo de intervenientes nas tarefas escolares.

Tendo em conta que em Moçambique, conforme abordamos no segundo capítulo deste livro, a comunidade escolar é chamada a participar de forma ativa nos anseios da escola, bem como a sociedade de maneira mais ampla – e aqui a noção de parcerias ganha vitalidade no âmbito da política pública educacional –, tem-se que esta instituição deve possuir alguns membros representativos de cada segmento da comunidade escolar no seu Conselho Escolar, e deve ainda buscar apoio na sociedade civil. Estes elementos ganharão, pois, centralidade em nossa análise como principais expressões das noções e formas de participação que foram se legitimando no contexto escolar moçambicano.

### **3.1 Breve descrição geográfica e histórica da Escola Secundária da Machava-Sede**

Como ponto de partida, e antes de descrever e analisar as formas de participação da comunidade da escola Secundária da Machava-Sede na gestão dos espaços educativos, faz-se mister apresentar uma breve caracterização geográfica e histórica da escola, para depois verificarmos como tem sido o envolvimento da comunidade nas atividades de manutenção e conservação da escola.

A Escola Secundária da Machava-Sede é uma instituição do Estado Moçambicano, tutelada pelo Ministério da Educação e desenvolvimento Humano. Situa-se na província de Maputo, município da Matola, posto administrativo da Machava-Sede, Avenida Josina Machel, parcela 803, talhão 1280, próximo às bombas

da Galp. Encontra-se situada numa zona industrial, com diversos empreendimentos econômicos ao seu redor.

*Fotografia 1: Vista frontal da Escola Secundária da Machava-Sede*



Fonte: Os autores (2020), arquivos da pesquisa de campo.

No que diz respeito às infraestruturas, a escola apresenta quatro blocos, dois quais: o primeiro apresenta dois pisos, contendo onze salas de aula, duas salas de informática, dois gabinetes e quatro casas de banho; o segundo contém cinco salas de aula, um gabinete pedagógico e duas casas de banho; o terceiro contém uma secretaria e três salas de aula; e o quarto contém dois laboratórios, um funciona como sala de professores, e o outro como sala de ensino a distância e uma biblioteca improvisada. Entretanto, a escola também conta com um campo de futebol no recinto escolar, duas papelarias e duas cantinas.

Moçambique é uma ex-colônia portuguesa, conforme fizemos referência no primeiro capítulo quando tratamos da constituição do Estado, sistema educativo moçambicano e a modelação das políticas públicas para a educação no cenário recente. Por isso, o país usa a língua portuguesa (do colonizador) como oficial e estabilizadora de uma relativa unidade nacional, devido a diversidade linguística que possui, entretanto, valoriza as línguas nacionais como patrimônio

cultural, e promove ao seu povo a utilização crescente como vínculo para sua identidade<sup>1</sup>.

Portanto, o histórico das escolas públicas moçambicanas é de certa forma semelhante: tem-se aqui uma origem filantrópica devido à estratégia adotada pelo colonialismo português, que consistia em sujeitar o povo das suas colônias, e em especial o povo moçambicano, aos princípios catequéticos em que os missionários deviam auxiliá-los por meio da doutrinação aos negros “indígenas” a serem obedientes aos brancos. “Os missionários, na sua qualidade de auxiliares da colonização foram, na fase ativa de ocupação colonial, os braços espirituais do governador, do Administrador e do Chefe de Posto” (GOLIAS, 1993, p. 39).

A Escola Secundária da Machava-Sede afirma no seu Plano de Desenvolvimento (PDE, 2014, p. 02) que foi fundada em 1 de setembro de 1956, pela igreja católica, tendo funcionado na época como escola da missão, com denominação “Sagrada família”, na qual lecionava-se de 1ª a 4ª classes. Fato histórico que nos faz perceber que o sistema de ensino que ocorria na Machava-Sede era rudimentar, pois, afirmamos Gómez (1999, p. 59) que, “em 1930, existiam em Moçambique dois sistemas educacionais, um para os africanos – o ensino rudimentar – dirigido pelas missões católicas e um outro – o ensino oficial – para europeus e assimilados, que dependia diretamente das estruturas governamentais”. O ensino rudimentar, destinado aos “indígenas”, era dirigido pela igreja católica e consistia em apenas ensinar o povo moçambicano a ler e escrever na perspectiva de “civilizá-lo”, deixando a vida selvagem e dotando-o da ideia de civilização, proporcionada pelos brancos (europeus), e não disponibilizar uma formação efetiva

1 Moçambique conta com cerca de 20 línguas e estas possuem variações, mais recentemente vem se edificando um debate sobre o uso dessas línguas no sistema de ensino, como forma de flexibilizar a aprendizagem das crianças, pois a língua portuguesa não sendo a que a maioria fala em casa constitui um obstáculo, sobretudo nas primeiras classes, pois o aluno precisa aprender primeiro a língua portuguesa para se integrar e esse processo tem sido desmotivador e contribuir para um baixo aproveitamento dos educandos (ABDULA, 2013).

que lhes permitissem serem cidadãos ativos na sociedade. Estes deveriam ser capazes de utilizar instrumentos manuais, produzir para sua sobrevivência e contribuir para encargos sociais.

Em 24 de julho de 1976, depois da Proclamação da Independência nacional de Moçambique, ocorrida em 25 de junho de 1975, a Escola Secundária da Machava-Sede foi nacionalizada, passando a pertencer ao rol de escolas públicas. De 1976 a 1995, funcionou como uma Escola Primária do 2º grau<sup>2</sup>. De 1996 a 2009 funcionou como uma Escola Secundária do 1º ciclo. E, de 2010 até então funciona como escola de tipo B, lecionando o 1º e 2º ciclo (ESCOLA SECUNDÁRIA DA MACHAVA-SEDE-PDE, 2014, p. 02).

Por conseguinte, neste momento, depois da caracterização geográfica e histórica da Escola Secundária da Machava-Sede, enveredamos por nossa reflexão sobre a gestão escolar nos tempos de pandemia da COVID-19 em Moçambique, sendo que essa situação nos flagrou no meio da recolha de dados, pelo que convém sua descrição no âmbito desta pesquisa. Para além de a pandemia ter um impacto direto no desenho metodológico e nas estratégias para a realização de nossa fase empírica, compreendemos que esta pesquisa – como tantas outras que estão a ser realizadas neste momento histórico – constituem importantes documentos históricos sobre o fazer científico na área da Educação em cenário pandêmico, e isso justifica nosso cuidado em tratar dos desdobramentos da pandemia em nossa investigação.

### **3.2 A gestão escolar nos tempos da pandemia da COVID-19 em Moçambique**

Desde meados de dezembro do ano 2019, Moçambique, assim como outros países do mundo, começou a virar a sua atenção para a China, concretamente na cidade de Wuhan, Província de Hubei,

<sup>2</sup> Trata-se de escolas moçambicanas do ensino básico que lecionam apenas 6ª e 7ª classes.

devido a notícias que circularam em diversos meios e serviços de comunicação social sobre o surgimento e alastramento de um novo coronavírus<sup>3</sup>, posteriormente declarado como pandemia<sup>4</sup> da COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). E o Presidente da República de Moçambique, por meio do Decreto Presidencial n.º 11/2020, de 30 de Março, declarou o Estado de Emergência<sup>5</sup> em todo o território nacional, com a duração de 30 dias, prorrogáveis por igual período até três vezes, se persistissem as razões que determinaram a sua declaração (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 90). O decreto em questão foi ratificado pela Assembleia da República, através da Lei n.º 1/2020, de 31 de Março (MOÇAMBIQUE, 2020). É neste âmbito que pretendemos, com base em decretos presidenciais, circulares do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique, boletins informativos diários da situação sero-epidemiológica mundial e dos estudos de alguns autores moçambicanos e internacionais, efetuar uma breve reflexão sobre a pandemia da COVID-19, tendo em conta que a nossa pesquisa sobre a participação da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos, especialmente o caso da Escola Secundária da Machava-sede, Matola, Maputo-Moçambique, foi implicada pelo surgimento do novo coronavírus e pelos desdobramentos das ações de seu enfrentamento neste país.

Todavia, o mundo clama por algum medicamento ou vacina para combater a pandemia da COVID-19, por isso, enquanto as pesquisas decorrem o Ministério da Saúde (MISAU) moçambicano, seguindo as orientações de Organização Mundial de Saúde (OMS),

3 No entendimento do UNICEF, "Coronavírus é uma grande família de vírus causadores de doenças respiratórias, que podem se manifestar através de uma constipação e, no estágio mais avançado, como síndrome respiratória e posteriormente como síndrome respiratória aguda grave (SARS-COV), observável ao microscópio, sua forma parece duma coroa de espinhos, daí advém esse nome" (<https://www.unicef.org/mozambique/informa%C3%A7%C3%A3o-sobre-o-coronav%C3%ADrus-co-vid-19>).

4 Pandemia - trata-se de uma epidemia de rápida disseminação ou contágio por uma região (grande área territorial).

5 Emergência - algo inadiável, devido a sua urgência na necessidade de atendimento imediato, pois uma intervenção tardia, pode ter consequências de morte ou um perigo nefasto, devido a negligência na rápida resolução.

recomenda a implementação por toda população moçambicana das seguintes medidas de prevenção: lavagem frequente das mãos com água e sabão ou cinza e/ou higienizá-las com álcool em gel; uso correto da máscara (protegendo o nariz e a boca) e/ou viseiras; distanciamento interpessoal de 1,5 metros; prática da etiqueta de tosse; não partilha de utensílios pessoais; higienização dos espaços coletivos incluindo transporte público; se tiver dificuldades respiratórias, febres e tosse contatar equipas médicas; isolar todos casos da doença e encaminhar para quarentena todos casos suspeitos, bem como evitar locais de aglomerado populacional; rastreamento de contatos; divulgação constante das informações; fechamento das fronteiras e dos aeroportos e permanência em casa como uma das medidas mas recomendadas (MOÇAMBIQUE, 2020c; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

Como forma de replicar as medidas de prevenção da COVID-19, Manjate et al. (2020) afirmam que, em Moçambique, o governo tem orientado ações de educação cívica sobre a etiologia e as principais medidas preventivas, por meio da comunicação social, peças publicitárias e inclusão de conteúdos de atualização continuada da situação da pandemia (COVID-19) na grelha noticiosa da televisão e da rádio pública de Moçambique, disponibilização de informações sobre o comportamento da doença na página web, redes sociais, contatos de consulta grátis (84146/82149/1490 - âlo vida) e, entre outros meios, o governo também tem privilegiado as capacitações, palestras e disponibilização de cartazes nas instituições públicas e privadas.

No âmbito de administração pública e privada o Estado moçambicano recomenda “[...] a introdução de rotatividade laboral ou outras modalidades em função das especificidades da área de trabalho, assegurando, contudo, mecanismo de controle da efetividade” (MOÇAMBIQUE, 2020, artigo 4, alínea 1). Portanto, nas instituições

públicas ou privadas, com exceção dos membros de direção e chefias que devem manter o exercício pleno das suas funções, os trabalhadores no geral devem adotar mecanismos para, na medida do possível, alguns trabalhos serem realizados em domicílio, garantindo a rotatividade dos funcionários e dos trabalhadores em geral, podendo a rendição das equipas de serviço decorrer quinzenalmente, de modo a limitar o fluxo de pessoas na via pública, superlotação de transporte e evitar aglomerado nos locais de trabalho. Nesse caso, trata-se de adoção de certas alternativas que podem viabilizar as medidas recomendadas pela OMS e pelo MISAU. Nesta esteira não faltou também o encerramento de alguns serviços, como é o caso dos hoteleiros, escolas, igrejas, reestruturação dos serviços comerciais de modo a observar o distanciamento físico de 1,5m. Portanto, no âmbito das instituições públicas e privadas, nos termos do Decreto Presidencial n.º 26/2020 de 8 de Maio, foram tomadas medidas cumulativas de prevenção e controlo da COVID-19, nomeadamente:

- a) Distanciamento interpessoal de 1,5m, no mínimo; b) etiqueta da tosse; c) lavagem frequente das mãos; d) desinfecção das instalações e equipamentos; e) não partilha de utensílios de uso pessoal; f) arejamento das instalações; g) redução, em reuniões ou locais de aglomeração, do número de pessoas, para o máximo de 20 (vinte) pessoas, quando aplicável, excetuando situações inadiáveis do funcionamento do Estado (MOÇAMBIQUE, 2020, artigo 17).

Quanto à gestão escolar neste momento da pandemia (COVID-19), o presidente da República de Moçambique, através do Decreto Presidencial n.º 11/2020 de 30 de março, no seu artigo 3 alínea c, preconiza como uma das medidas restritivas para prevenção e/ou combate da pandemia (COVID-19): “a suspensão das aulas em todas as escolas públicas e privadas, desde o ensino pré-escolar até ao ensino universitário”. Esta decisão ocorreu depois do surgimento do primeiro caso do novo coronavírus, trazido de outro país no dia 22 de Março de 2020 (MOÇAMBIQUE/ MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020b). Essa



situação, sob o ponto de vista educacional, afetou cerca de 8,5 milhões de alunos em quase 15.000 escolas do sistema nacional de educação moçambicano de todos os níveis. Entretanto, os estabelecimentos de ensino públicos e privados, assim como os de formação, seguiram as diretrizes durante o decurso do ano 2020, embora o cumprimento não tenha sido efetivo, devido ao problema de saneamento que muitas instituições educativas moçambicanas registam. E o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), por meio da circular nº 05/GM/MINEDH/001.1/2020, também orienta que os pais e encarregados de educação devem:

- a) continuar a assegurar que os seus filhos e/ou educandos permaneçam em casa e apliquem as medidas de prevenção anunciadas oficialmente;
- b) reforçar as medidas de higiene individual dos seus filhos e/ou educandos, garantindo o anseio de toda a família;
- c) deslocar-se à escola para levantamento de fichas e devolução das mesmas, resolvidas, de acordo com estabelecido, assegurando as medidas de segurança;
- d) controlar e apoiar os filhos e/ou educandos na realização de exercícios orientados pelos professores, constantes nos livros do ensino primário e os acedidos via plataforma (MOÇAMBIQUE/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2020, item I C).

Entretanto, as direções das escolas e das instituições de formação de professores têm garantido a permanência de professores e/ ou formadores, assim como do pessoal técnico administrativo na escola, obedecendo a escala rotativa previamente estabelecida em observância do previsto no decreto presidencial nº 11/2020 de 30 de março, artigo 4, alínea 1. Os professores e o pessoal técnico administrativo escalados devem criar condições para produção e multiplicação das fichas de exercícios e das avaliações por grupos de classe e de disciplina com base nos programas de ensino e livros didáticos, prestando atenção especial aos alunos com necessidades educativas especiais. As fichas devem ser disponibilizadas na escola e/ou num link disponibilizado pela direção da escola, de modo que os

pais e encarregados de educação possam acessar ou buscar e devolvê-las após resolução. Nesse arranjo, os alunos de ensino primário devem ser orientados para resolução dos exercícios constantes nos respectivos livros escolares. Assim sendo, esta dinâmica foi a adotada pela escola investigada, e que por isso no próprio estudo adequamos a esta nova dinâmica no sentido de alcançar os sujeitos da pesquisa.

Importa referir que, conforme a orientação do MINEDH, os pais e/ou encarregados de educação devem incentivar aos seus filhos para que estes acompanhem a explicação providenciada por uma rádio e um canal televisivo público moçambicano, através do programa “Telescola”, que explica conteúdos por classe-disciplina. Mas, essa recomendação revela-se controversa tendo em conta a realidade moçambicana, visto que uma grande parcela do povo não possui corrente elétrica nas suas residências e nem capacidade de aquisição dos dispositivos eletrônicos necessários, para além da dificuldade financeira para compra de crédito, associada à qualidade baixa da internet e à falta de domínio do manejo das plataformas digitais, devido ao índice acentuado de analfabetismo no país, que ronda aos 39% (MOÇAMBIQUE - INE, 2017, p. 43) e, ainda, à baixa qualidade da escolarização da maioria dos alfabetizados no país.

Para além disso, quando os pais vão às escolas buscar e devolver os exercícios é notório um movimento populacional, que proporciona algum aglomerado, e também nas respectivas escolas tem havido morosidade dos técnicos de atendimento, revelando falta de preparo atempado das fichas de exercícios que correspondam a quantidade dos alunos que as escolas dispõem por classe e disciplina. É frequente também a reclamação dos pais e encarregados de educação com relação aos programas televisivos, devido à demora no recinto escolar e à falta de observância de distanciamento social, violando

desta forma o Decreto Presidencial n.º 26/2020 de 8 de Maio sobre estado de emergência no seu artigo 18.

Outra questão que só se agudiza neste momento da pandemia é o facto de um número significativo de escolas moçambicanas não disporem de condições sanitárias básicas (salas degradadas, banheiros sem condição de uso, falta de água, e até inexistente em algumas escolas, sala-árvore, algumas salas improvisadas e superlotadas com cerca de 60 alunos em média) – já assim funcionavam antes mesmo da pandemia. Já com a pandemia da COVID-19 a situação torna mais vulneráveis os já discriminados, pois os pais registram acentuada desigualdade e uma exclusão social em que as condições e as oportunidades giram em volta da minoria, enquanto as medidas de prevenção da COVID-19 devem ser implementadas por todos sem distinção dos mais ricos em relação aos mais pobres. Entretanto, com a pandemia a maioria carenciada se torna mais exposta, pois pouco dispõe de condições materiais e/ou financeiras para investir efetivamente nas diversas ações com vista à aquisição de materiais recomendados para prevenção, bem como para aquisição de alimentos cujo consumo equilibrado pode contribuir para o fortalecimento do sistema imunológico. O que de certa forma nos leva a crer que este momento tem consciencializado o governo sobre a não implementação efetiva das políticas públicas no seu todo e das educativas em particular. Portanto, neste momento da COVID-19 as desigualdades sociais e educacionais acabam sendo mais notáveis entre diversas classes sociais.

A exclusão social no âmbito de gestão escolar em Moçambique prevalece, sobretudo se levarmos em consideração a ausência de um diagnóstico situacional dos estudantes e de suas famílias, o qual deveria ter sido feito antes de tomada de decisões do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, de modo que a implementação das políticas educacionais formuladas não sofra rejeição ou não encontre

condições para sua efetivação, por falta de aprofundamento partilhado da situação real da educação moçambicana.

Neste momento em Moçambique decorrem diversos debates que apontam a possibilidade ou não da retoma das aulas presenciais. Em contrapartida, o Ministério da Saúde revela-nos tendência crescente de contágios por COVID-19, tendo como destaque a área metropolitana de Maputo (constituída pela cidade capital - Maputo e municípios da Matola, Boane e vila de Marracuene) considerada epicentro da pandemia de Covid-19 em Moçambique (janeiro/2021). Enquanto isso, diariamente o MISAU revela um sentido crescente de casos positivos, e dentre os infetados e mortos constam crianças, portanto, é bom que a decisão seja de bom senso recomendando-se que o ano letivo ganhe um calendário e estratégias alternativas em função da pandemia.

Por conseguinte, experiências de alguns países africanos, como é o caso de África do Sul e Senegal, e também ao nível da Europa (França, Inglaterra e Itália), que reabriram as escolas não surtiram efeito positivo e recuaram, isto é, voltaram a fechar as instituições. Acreditamos que estes exemplos são cruciais e devem ser levados em consideração para evitar maior multiplicação de casos no país.

Ademais, destacamos que optamos por trazer um retrato de Moçambique, de suas escolas e da gestão educacional e escolar nesse período pandêmico por entendermos que não somente nossa pesquisa acabou sendo atravessada pelas consequências da Covid-19, mas, sobretudo, nosso objeto de investigação foi ganhando contornos bastante específicos que expressam as tomadas de decisões dos atores educacionais - do Ministério da Educação aos gestores escolares, professores, pais e estudantes. A escola, com a medida de fornecer as atividades e programas com mediação dos pais e encarregados de educação, adaptou seus espaços nesse período e, conseqüentemente,

a gestão desses espaços foi levada a contemplar as especificidades da pandemia no caso da Escola Secundária da Machava-Sede; além disso, as casas dos estudantes passaram a compor uma extensão dos espaços escolares. Estes movimentos nos interessam à medida que revelam novas dinâmicas no âmbito da gestão dos espaços escolares, e por isso nos debruçaremos igualmente sobre este momento pandêmico na análise dos dados da pesquisa.

No entanto, passaremos a tratar do estado de conservação dos espaços educativos com base no retrato fotográfico efetuado na escola durante a pesquisa de campo, ao qual serão acrescentadas as análises dos resultados do nosso trabalho de campo sobre formas e níveis de participação da comunidade escolar e/ou do Estado moçambicano na gestão dos espaços educativos, bem como a avaliação do envolvimento de cada segmento da comunidade escolar representado no Conselho da escola.

### **3.3 O Estado de conservação e da manutenção das infraestruturas da Escola Secundária da Machava-Sede**

Manter boas condições de uso do espaço escolar é, acima de tudo, uma questão de segurança. É na escola que os alunos e a comunidade precisam buscar referências sistematizadas da cultura historicamente produzida, por isso, manter a higiene e a organização também é uma prática educacional, que tacitamente liga-se à educação escolar de modo quotidiano nas vivências dos sujeitos escolares.

Portanto, às escolas lhes são exigidos diversos valores baseados na concepção de que se aprende a fazer fazendo, isto é, o aluno aprenderá a respeitar o próximo se tiver a oportunidade de experimentar situações em que este valor é visível. O aluno só aprenderá a viver num ambiente limpo se a escola estiver limpa e promover o anseio em todos os seus espaços. O aluno cumprirá as

regras de comportamento se elas forem exigidas e cumpridas por todos os membros da comunidade escolar de forma coerente e sistemática (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 27).

Este posicionamento do Estado moçambicano, que atravessa o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE, 2007), coloca-o numa situação de ausente nesse processo, pois não consubstancia a sua responsabilidade primária de criação das condições de aprendizagem, para que depois a comunidade escolar prossiga através da implementação de ações ligeiras com vista a preservação dos espaços educativos anteriormente construídos ou reabilitados pelo Estado moçambicano. Há aqui uma transferência de responsabilidade legitimada pelas leis gerais da educação neste país, o Estado é compreendido como um ente meramente regulador, enquanto às escolas e seus sujeitos são destinadas as funções de assegurar e garantir as condições de funcionamento dessa instituição e do cumprimento de sua missão social.

Neste âmbito, por um lado, a escola deve implementar uma gestão democrática inclusiva que se concretiza por meio de expandir o acesso, permanência e melhoria de qualidade de ensino na escola, por outro, o Estado limita seu investimento na educação. Isso levou-nos ao entendimento de que o Estado moçambicano tem gerido a educação de forma contraditória com relação à sua base legal. O que revela uma autêntica desresponsabilização na implementação das políticas educativas. Em algum momento na própria legislação, regista-se um enorme distanciamento entre as políticas públicas educativas concebidas e as condições funcionais que o Estado disponibiliza para as escolas.

As escolas têm funcionado com base em condicionalismos que estas impõem à comunidade escolar em forma de contribuições que possam possibilitar a expansão, o acesso e permanência dos filhos

dos mais desfavorecidos nas escolas. Nos discursos políticos atuais transmite-se a ideia de que a escola pertence à comunidade. Este tem sido o posicionamento político mais adoptado para responsabilizar a comunidade escolar pelas despesas que seriam de responsabilidade estatal. Também há entendimento de que o Estado moçambicano criou o conselho de escola para transferir responsabilidades educativas estatais para este órgão. Por isso, as contradições que se colocam na esteira do processo democrático na instituição escolar guardam relações, diretas e indiretas, com a governança mais ampla da educação e, necessariamente, com as especificidades do capitalismo moçambicano.

Todavia, a ideia de que a conservação do meio ambiente é um dever de todo o cidadão é o ponto de partida para a organização dessas relações entre Estado e instituições educativas em Moçambique no que tange à conservação dos espaços escolares. Na perspectiva de órgão responsável pela Educação e pela Cultura no país, para que se viva num ambiente saudável é importante introduzir ações temáticas educativas orientadas para a promoção da participação da comunidade escolar na conservação do ambiente que o rodeia contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento sustentável do país (MOÇAMBIQUE, 2009, p. 71).

O processo de observação dos espaços físicos da escola secundária da Machava-Sede se deu no período de fevereiro a junho de 2020, e incidiu nas seguintes partes da escola: salas de aula, biblioteca, secretaria, gabinetes, casas de banho e recinto escolar. A observação foi uma estratégia traçada aquando do planeamento da investigação, com o intuito de possibilitar um olhar para os espaços escolares no cotidiano da instituição analisada, posto que consideramos importante poder vislumbrar as sociabilidades dos sujeitos escolares ao se apropriarem, comporem e usarem esses espaços. Contudo, a pandemia do Covid-19

acabou por interferir decisivamente nesta estratégia de pesquisa, e nossa observação se deu em uma escola já esvaziada em função da quarentena e do isolamento social.

Na observação das salas de aula constatamos que estas apresentam portas sem fechaduras, chão limpo, porém esburacado e com carteiras estragadas, como ilustra a fotografia seguinte.

*Fotografia 2: Sala de aula da Escola Secundária da Machava-Sede*



Fonte: Os autores (2020), arquivos da pesquisa de campo.

Quanto às paredes, estas estão pintadas embora se apresentem sujas e com rachas. As janelas não estão em boas condições na medida em que se encontram com vidros quebrados e reguladores estragados. Verificamos também que o quadro preto se mostra bem colocado: centralizado, mais para baixo e direto. O teto, embora não apresente nenhum problema de infiltração, pode-se encontrar nele teias de aranhas, facto que mostra claramente a falta de cuidado e de limpeza das salas de aulas. A iluminação das salas de aulas mostra-se suficiente para garantir o prosseguimento do processo de ensino e aprendizagem.

Na biblioteca as portas mostram-se minimamente seguras. O chão apresenta-se esburacado, as mesas apresentam-se razoavelmente bem conservadas, embora com alguns riscos. As paredes estão rachadas e as janelas estão fechadas de chapas, sem possibilidade de



abri-las, o que requer uma rápida intervenção no sentido de colocação delas, antes que o problema se agrave e comprometa a consulta bibliográfica, que tem de ser considerada como um recurso essencial da escola, tendo em vista a formação integral dos indivíduos.

No que concerne à organização dos livros, estes mostram-se perfilados em prateleiras e devidamente colocados de acordo com as respectivas áreas. O teto da biblioteca também carece de mais cuidados de limpeza, pois verificamos que este apresenta teias de aranha que podem influenciar no estado de conservação dos livros. Quanto à iluminação, esta mostra-se insuficiente, facto este que pode dificultar a consulta bibliotecária no período noturno. Entretanto, sublinhamos o fato de a biblioteca da Escola Secundária da Machava-Sede estar a funcionar numa antiga garagem de viaturas. Isto é, este local foi improvisado para servir de biblioteca, portanto ressaltamos a necessidade de construção de uma biblioteca na escola. Vide na imagem abaixo.

*Fotografia 3: Biblioteca da Escola Secundária da Machava-Sede*



Fonte: Os autores (2020), arquivos da pesquisa de campo.

A secretaria da escola apresenta-se com chão esburacado, paredes rachadas, janelas com vidros quebrados, tranquetas danificadas, reguladores estragados e teto com teias de aranha – situação chocante que mostra seu precário estado de conservação. O

aspecto positivo que aqui se pode referir consiste no facto de os arquivos estarem organizados nas respetivas pastas de forma diversificada.

Quanto ao estado de conservação das casas de banho<sup>6</sup>, constatamos que estas não têm nenhuma porta, o chão é sujo e esburacado, não têm autoclismos<sup>7</sup>, as paredes também se apresentam sujas e rachadas. As janelas apresentam-se com vidros quebrados, tranquetas estragadas e sem grades. O teto com teias, mas sem problemas de infiltração. A iluminação mostra-se insuficiente, contrariando desta forma o previsto pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MOÇAMBIQUE, 2010-2014, p. 39) no documento “Sobre Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias”, que preconiza que “no quotidiano escolar, deve se observar medidas de higiene individual (estado emocional) e coletiva como é caso de estado de limpeza e conservação das latrinas ou casas de banho”.

Portanto, o estado de conservação das casas de banho na Escola Secundária da Machava-Sede constitui um atentado à saúde dos utentes da escola na medida em que se apresenta em condições deploráveis de conservação.

*Fotografia 4: Casas de banho da Escola Secundária da Machava-Sede*



Fonte: Os autores (2020), arquivos da pesquisa de campo.

6 No Brasil “casas de banho” são denominadas de “banheiros”.

7 No Brasil “autoclismos” são denominados de “descargas”.

No que toca ao recinto escolar, a observação incidiu nas vitrinas de informação, árvores de sombra, bancadas, passeios, campos desportivos, muro, porta de entrada e vedação. As vitrinas mostram-se danificadas, mas protegidas de chuvas e calor. Porém, necessitam de uma reparação. As árvores de sombra são encontradas em alguns sítios do recinto apresentando uma disposição irregular. Quanto às bancadas, o recinto mostra-se desprovido de qualquer espécie de assento (bancada) para acolher seus utentes.

De acordo com o previsto no relatório da Escola Secundária da Machava-Sede (2010, p. 23), o sector Administrativo conta com oito funcionários nas limpezas, mas pelo que constatamos carece de uma limpeza mais pormenorizada, pois lá existem alguns espaços que servem de armazém de lixo. Portanto, com base nesta realidade, podemos confirmar o estudo de Brito (1994, p. 31) que afirma que:

[...] nas escolas é frequente as pessoas queixarem-se de falta de espaços. No entanto é vulgar encontrarmos inúmeras salas subaproveitadas ou que estejam a servir de armazém de mobiliário degradado, ano após ano. É frequente, ainda, ver terrenos que se transformam em autênticos lamaçais que contribuem para degradação mais rápida do edifício.

Além disso, a escola conta com um jardineiro contratado, mas não possui um jardim bem tratado que justifica a presença deste profissional, o que nos leva às seguintes inquietações: será que o jardineiro da escola tem condições dignas de trabalho? Chegam recursos destinados ao jardim? Esta tem sido uma preocupação do Estado moçambicano, ou tem ficado somente a cargo da escola? Vide a seguinte fotografia que retrata o estado de conservação do jardim da Escola Secundária da Machava-Sede.

*Fotografia 5: Jardim da Escola Secundária da Machava-Sede*



Fonte: Os autores (2020), arquivos da pesquisa de campo.

O muro de vedação, por fim, apresenta-se em condições aceitáveis de conservação. O portão tem uma fechadura para garantir a segurança da escola, porém necessita de pintura para garantir a sua conservação.

O estado de conservação das infraestruturas escolares da Escola Secundária da Machava-Sede não é dos melhores, como demonstramos por meio da nossa pesquisa de campo e da descrição que marcou este tópico. Por isso, há necessidade de pensar sobre esta realidade e converter a situação, fazendo deste um espaço mais agradável e dignificante ao processo de ensino e aprendizagem e concretizador dos desafios que a educação está sujeitada pelo cenário atual. Em seguida trazemos a descrição e análise dos dados em torno da participação da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos e das relações entre Estado e a Escola Secundária da Machava-Sede, pelo que destacamos que a conexão entre a descrição detalhada dos espaços educativos da escola estudada com a questão da participação da comunidade escolar se concretiza exatamente na ideia de gestão dos espaços da escola e, mais concretamente, na confluência entre uma legislação educacional que vem cada vez mais responsabilizando a comunidade pelo funcionamento das escolas e a materialidade de tal gestão na instituição pesquisada.

### **3.4 A participação da comunidade da Escola Secundária da Machava-Sede na gestão dos espaços educativos**

A participação compreende o envolvimento de membros que fazem parte de uma população ou comunidade que se une para concretização de um determinado objetivo. Estes podem ter visão diferente e capacidades diversas que podem, no ambiente comunitário e numa rotina de encontros e partilha, complementarem-se para formar um todo mais valioso, do que partes separadas. É neste âmbito que pretendemos, descrever e analisar, a partir das respostas dos entrevistados (Diretor e Director adjunto administrativo) da Escola Secundária da Machava-sede, do diário de campo e de conteúdo documental, como tem sido a participação dos membros da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos em particular e da gestão escolar no geral, partindo do pressuposto de que o Estado moçambicano tem responsabilidade primária na criação das condições de funcionamento das escolas e, em seguida, verificarmos se a comunidade da escola está consciente e/ou sensibilizada a participar nas ações que permitam melhor conservação dos espaços educativos.

Os entrevistados, conforme já referimos, foram o diretor da Escola, Senhor José Victor Hode<sup>8</sup> que trabalha na educação há vinte e cinco (25) anos e como gestor da Escola Secundária da Machava-sede há cinco (5) anos; e a diretora adjunta administrativa, Senhora Celeste Motasse Nhone<sup>9</sup>, que trabalha na educação há dezanove (19) anos e exerce a função de adjunto administrativo há oito (8) anos nesta escola. Sobre a participação da comunidade escolar na preservação da qualidade dos espaços educativos os entrevistados foram unânimes na afirmação de que “todos participam”, com maior realce para os

<sup>8</sup> Este nome é verdadeiro do Senhor diretor da Escola Secundária da Machava-Sede, divulgamos sua identidade sob sua permissão.

<sup>9</sup> Este é o nome verdadeiro da Senhora diretora Adjunta-Administrativa da Escola Secundaria da Machava-Sede, divulgamos sob sua permissão.

alunos, funcionários de apoio, direção da escola e professores – através de conselho pedagógico, assembleia geral e reuniões de conselho da escola. Segundo eles, todos estes segmentos participam na planificação para preservação dos espaços educativos da Escola Secundária da Machava-Sede. Também referiram que a participação tem ocorrido da seguinte forma:

- a) Em relação à direção da escola – sendo órgão de execução das decisões de conselho da escola, assim como das decisões e orientações do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e outros órgãos de tutela abaixo deste, tem como obrigação executar as atividades por estes encaminhados;
- b) Alunos – participam tanto na planificação através de participação no conselho da escola, nas reuniões do coletivo de chefes de turmas dando seus pontos de vista, avaliam opiniões, participam também na limpeza das salas de aulas e de pátios e outras atividades relacionadas com a manutenção dos espaços escolares;
- c) Na escola funcionários da área administrativa cuidam da secretaria e das atividades técnico-administrativas e, para além destes, possuem também funcionários de apoio que são responsáveis pela manutenção permanente das infraestruturas da escola através da limpeza e higienização dos gabinetes de trabalho e do pátio escolar no seu todo. Mas também se responsabilizam pela orientação dos alunos na realização das jornadas de limpeza aos sábados, pois a escola tem feito mapeamento de todas as suas turmas para que, de forma sequenciada e abrangente, as turmas fossem solicitadas semanalmente e vez a vez para realização das atividades, com vista a manter a escola mais limpa. Nas jornadas de limpeza têm participado também professores, em particular diretores de classe e os funcionários da área administrativa que apoiam aos alunos e os orientam na realização das tarefas;
- d) Os membros da comunidade local estão representados no conselho da escola e visitam permanentemente a escola, interagem com a direção, deixam suas opiniões e escutam as preocupações da escola em relação aos aspectos da preservação dos espaços escolares, segurança da escola e mesmo da gestão de uma maneira geral;
- e) Os Pais/encarregados de educação não participam nas jornadas de limpeza. A sua participação tem sido no planeamento, por meio da sua representação no conselho da escola e também da sua contribuição financeira para o orçamento da escola que tem como base as taxas de matrículas. Afirmando, dessa forma, a nossa segunda hipótese, segundo a qual “não há uma integra-

ção dos diferentes segmentos dos sujeitos escolares no sentido da gestão dos espaços da escola, pelo que os pais/encarregados da educação participam apenas em valores monetários e não se envolvem nas atividades de organização da escola”.

A questão que se coloca a esse respeito é, será que a inclusão da comunidade local na gestão da escola Secundária da Machava-Sede tem contribuído para “a melhoria da sua vida e da família, da comunidade e dos pais, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa”? (CASTIANO; NGOENHA; BERTHOUD, 2005, p. 124). E, por sua vez, Ngoenha (2000, p. 200) afirma que

Todo o projeto de educação depende do projeto de sociedade em que está inserido. Neste sentido, pode se dizer que as normas e os valores da sociedade moçambicana de hoje são híbridos: elas apoiam-se num duplo registo da ‘tradição africana’ e da ‘modernidade ocidental’. Contudo, aos valores ‘moçambicanos’ tendem a ocidentalizar-se e a educação formal não escapa a esta tendência.

Portanto, é fundamental integrar a comunidade local quando a escola adota formas de inclusão dos saberes locais como conteúdos complementares às matérias centralmente programadas, reservando uma margem de tempo para lecionação dos conteúdos locais, de modo que o aluno se sinta inserido na respetiva comunidade. Reis e Falcão (2016, p. 78) entendem “a escola como um dos principais espaços de construção e intervenção para mudança na sociedade, e isso nada mais é do que um fazer político [...], pois prescinde que sejam formadas as bases para a construção de uma sociedade crítica”. No entanto, lembramos, com base no estudo de Libaneo (2012, p. 130-131), que “a educação escolar precisa oferecer respostas concretas à sociedade, [...] incluindo padrões de vida digna, aos milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação”. Portanto, “a abordagem de ensino deve estar orientada para a solução dos problemas da

comunidade, através da ligação entre os conteúdos veiculados pelo currículo e a sua aplicação em situações concretas da vida, na família e na comunidade” (MOÇAMBIQUE- PCESG, 2007, p. 16).

Perante essa situação, Luck (2013) chama atenção aos membros da direção das escolas, pois no seu entender alguns pais muito eloquentes e com temperamento forte podem impor sua vontade sobre procedimentos escolares para facilitar sua própria vida e dos filhos, criando incursões que pouco podem contribuir para melhoria da escola e da qualidade do ensino.

E, por conseguinte, em relação à exposição feita pelo Senhor Director geral e senhora adjunta administrativa da escola quanto a participação dos membros da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos, torna-se pertinente termos em conta que se conseguirem “a participação de todos os setores da escola [...] nas decisões sobre objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos (PARO, 2016, p. 17)”. E também cabe uma chamada de atenção com base no estudo de Luck (2013, p. 51), que afirma que quanto

A participação, é importante destacar, não se constitui em um fim em si mesma. No entanto, tal situação parece existir nas práticas de muitas escolas que indicam haver em seu ambiente um elevado espírito de colaboração, em que as decisões são tomadas de forma compartilhada, em que pais e professores auxiliam na construção do projeto político pedagógico da escola – porém, seus resultados referentes a promoção de aprendizagens significativas para seus alunos continuam os mesmos, sem qualquer sinal de melhoria.

Esta afirmação de Luck (2013) nos leva a duvidar da exposição feita pelos entrevistados quanto à afirmação de que na escola “todos participam” na preservação da qualidade dos espaços educativos, e também tendo em conta o que observamos e apontamos no nosso



diário de campo, em que pelo que constatamos, os espaços da escola em geral estão deteriorados, associado ao facto de possuírem dimensões menores que dificultam a mobilidade e também há desvio no uso dos espaços, isto é, na escola há salas construídas para servirem de laboratórios que funcionam como salas de aulas e uma garagem que está servindo de biblioteca, para dizer que na Escola Secundária da Machava-Sede, por um lado há muita improvisação, e por outro, revela-se a falta da vontade estatal em criar e melhorar as condições funcionais nas escolas moçambicanas. Contrariando “o valor a que a educação se propõe responder que é a melhoria das condições de vida, o que exige uma modernização das infraestruturas” (NGOENHA, 2000, p. 203).

Em nossa leitura, se houve de facto a participação de toda a comunidade escolar, conforme apontaram o Senhor Diretor e a adjunta administrativa, essa participação tem sido passiva, não exerce a função de luta, para que o Estado pelo menos invista em alguma coisa naquela escola, embora o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano na sua Política Nacional da Educação-Moçambique (1995, p. 178) afirme que, “a ação do governo vai concentrar-se sobre a construção, reabilitação e manutenção dos edifícios escolares”, e o documento sobre as orientações e tarefas escolares obrigatórias (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 49) refere que o Ministério da Educação “está fazendo grandes investimentos na área de construções e equipamentos escolares, nomeadamente na construção e reabilitação das escolas secundárias” isso não é notável em muitas escolas moçambicanas. Mas, também na página seguinte do mesmo documento consta uma informação que contrasta a anterior, segundo a qual, “de um modo geral, a rede escolar apresenta-se muito degradada excetuando as escolas recentemente reabilitadas ou construídas”.

Entretanto, “pela falta de mecanismos de pressão e controle político sobre o Estado, a escola pública só poderá ser o que ela é hoje: uma mistificação, uma negação do direito à educação” (PARO, 2016, p. 98). Pois, contrariamente ao que consta no documento que orienta o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, designado “Política Nacional da Educação”, que se encontra em implementação, as respostas proferidas pelo Senhor Diretor e pela Senhora Diretora Adjunta Administrativa – revelam que a escola nunca foi reabilitada. Ou estamos perante um Estado autoritarista que se nega exercer a sua responsabilidade de criar condições básicas para que a escola funcione de forma digna, ou de uma comunidade escolar pouco lutadora para que seus direitos sejam concretizados pelo Estado moçambicano, ou ainda estamos em uma situação que mescla ambas as possibilidades.

Pelas condições degradadas que a escola apresenta (precariedade das salas de aulas e dos equipamentos, banheiros quebrados com falta de água, classes superlotadas funcionando em turnos), constatamos a falta de transformação, que pode ser devido ao não desenvolvimento da consciência crítica e ao conformismo de que a escola naquelas condições está cumprindo a missão para a qual foi concebida. Entretanto, Libâneo (2012, p. 422) assevera que uma das características de uma escola em condições de aprendizagem é a “[...] disponibilidade de condições físicas e materiais, de recursos didáticos, de biblioteca e outros, que propiciem aos alunos oportunidades concretas para aprender”. Portanto, a “[...] inexistência de estruturas físicas se tem vindo a adoptar o sistema duplo ou triplo de utilização das salas de aulas” (GOLIAS, 1993, p. 71).

E em contrapartida, como é sabido, para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem é necessário que na escola seja criado um conjunto de condições que “[...] consistem no ambiente físico da aprendizagem: as construções escolares, os instrumentos

e equipamentos didáticos, bibliotecas, laboratórios, livros e manuais escolares e as tecnologias de informação e comunicação” (MOÇAMBIQUE-PCESG, 2007, p. 80). Entretanto, a inexistência de infraestruturas escolares é condicionada pelo Estado, quando orienta que as instituições criem parcerias para seu funcionamento e desenvolvimento, impondo que se trata de conferir autonomia às escolas, todavia as que não puderem criar condições dignas se sujeitam a funcionalidades precárias e superlotação dos usuários nos seus espaços educativos.

O Ministério da Educação e desenvolvimento Humano não aloca orçamento para construção e reabilitação das escolas, por isso, a Escola Secundária da Machava-Sede nem tem rubrica para esse efeito. Consequentemente, a escola não tem autonomia, embora tenha a necessidade de reabilitação das suas infraestruturas, essa atividade é classificada como macro, isto é, que o Ministério da Educação tem responsabilidade de proceder com a contratação da empresa, pagamento e acompanhamento das obras. Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 130) asseveram que o Ministério da Educação “[...] imperceptivelmente, tem um objetivo muito salutar que é tornar o sistema de educação financeiramente sustentável”.

Mas, como tornar o sistema educacional sustentável, se o investimento é dependente de apoio dos parceiros de cooperação externa? Essa é mais uma das contradições prevalecentes na gestão do sistema educativo moçambicano, que parece não estar consciente da própria condição para projetar o que pretende com o futuro da educação. Entretanto, “a ajuda externa, no fundo, não tem nenhuma sustentabilidade, é necessário apostar-se num incremento econômico nacional, suscetível, num futuro próximo, de sustentar a educação e os outros setores sociais” (NGOENHA, 2000, p. 206).

Por conseguinte, os entrevistados afirmam que passam mais de dez (10) anos que a escola não é reabilitada, entretanto tem procurado angariações através das contribuições dos pais, mas pela dimensão das obras não tem conseguido fazer maiores intervenções. Situação essa contraditória, porque o Estado moçambicano, na sua política nacional de educação para o ensino secundário geral, prevê que se concentrará na “[...] reabilitação e apetrechamento das escolas secundárias existentes” (MOÇAMBIQUE - PNE, 1995, p. 181). Neste âmbito, Paro (2016, p. 16) assevera que “conferir autonomia a escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais”. Portanto, “o discurso de autonomia das escolas é contrabalançado e esvaziado pelo discurso de regulação central, próprio da administração que deixa as escolas num circuito que lhes obriga a obedecer às políticas e às leis prescritas centralmente” (BASILIO, 2019, p. 245). No entanto, enquanto decorre o discurso segundo o qual as escolas devem ser autônomas, ao mesmo tempo devem obedecer às leis caracterizadas pelas reformas concebidas com consentimento dos organismos internacionais que não coadunam efetivamente com o contexto local da escola.

O envolvimento dos membros da comunidade escolar deve ser complementar às condições previamente criadas pelo Estado. Portanto, a participação da comunidade escolar deverá ser encarrada como comprometimento para que seus filhos se empenhem na realização das atividades escolares, tanto na escola assim como em casa, por meio do acompanhamento complementar dos “[...] pais/ encarregados de educação, a família, as instituições econômicas e sociais e as autoridades locais contribuem para o sucesso da educação básica, promovendo a inserção da criança em idade escolar, apoiando nos estudos, evitando o absentismo e as desistências” (MOÇAMBIQUE, 2018, art.6, nº 3).

Os entrevistados na escola (diretor e diretora adjunta administrativa) encaram a consciencialização como desafio de todos os segmentos da comunidade escolar para que participem na gestão dos espaços educativos, porque, segundo eles, na situação da escola e de muitas outras instituições escolares localizadas nas zonas urbanas moçambicanas a ideia que predomina é a de que a preservação da qualidade das infraestruturas da escola é da responsabilidade da direção e dos funcionários. Assim sendo, há necessidade de lutar cada vez mais para consciencializar os membros da comunidade escolar a participarem na gestão efetiva da escola e que também colaborem na preservação das condições do processo de ensino e aprendizagem, bem como cobrem do Estado sua responsabilidade na efetivação das condições materiais para o desenvolvimento do trabalho escolar. Nesse sentido, temos que a ligação entre a escola e a comunidade “[...] dinamiza o desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de ensino e formação que respondam as exigências do desenvolvimento do País” (MOÇAMBIQUE, 2018, art.4, alínea g).

Para tornar viável a pretensão de melhorar o diálogo e partilha do processo educativo, o Senhor Director da escola revelou que,

*Passam dois anos que as escolas moçambicanas implementam uma experiência nova através da introdução de Pai e Mãe turma na escola. Estes elementos aparecem na escola nas quartas-feiras, que também é dia programado para ocorrência da reunião de turma, para interagir com as respetivas turmas ouvindo as preocupações dos alunos, passando mensagem de encorajamento, mensagens educativas, portanto, por meio desses fóruns os pais vão ampliando a sua participação na gestão da escola.<sup>10</sup> (Diretor da Escola Secundária da Machava-Sede, em entrevista em 2020, arquivos em áudio da pesquisa).*

Na Escola Secundária da Machava-Sede, embora o responsável pela planificação de atividades com vista à preservação da qualidade

<sup>10</sup> Na reprodução das falas dos sujeitos da pesquisa, optamos pelo uso do itálico com vista a diferenciar das citações diretas curtas e longas no trabalho.

de espaços educativos seja a direção da escola em que no seu plano anual faz constar atividades para manutenção e preservação dos edifícios físicos, dos mobiliários e dos outros espaços do pátio da escola, o conselho da escola como órgão máximo também participa indiretamente, porque o plano deve ser apreciado e aprovado por este conselho. Entretanto, as ações de manutenção e conservação das infraestruturas escolares são garantidas com base em dois níveis: 1º nível macro - para reabilitação e manutenção de grande envergadura, essa responsabilidade ou atividades é assegurada pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, através da Direção Provincial da Educação ou Serviços Distritais da Educação Juventude e Tecnologia. Portanto, o Ministério da Educação, como fizemos referência no primeiro capítulo desta pesquisa, para concretizar seus investimentos baseia-se no apoio e assistência técnica dos organismos internacionais.

Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 135) afirmam que “o banco mundial continua a atuar no setor de construção das escolas primárias e secundárias, no *procurement* para o fornecimento do livro escolar, no setor de formação de professores, na planificação curricular e na gestão escolar”. E, por sua vez, Basílio (2019, p. 244) revela que, “as organizações internacionais defendem como primeiro objetivo da educação formar indivíduos capazes de inserir-se na economia do mercado local e global. Desta forma, o banco mundial tem como uma das prioridades [...] aumentar a participação do setor privado na educação”. No entanto, estes estudos demonstram-nos que a privatização é um dos principais pontos da agenda dos organismos internacionais para educação. Trata-se dum ponto que vai a todo custo ganhando sua plenitude na educação moçambicana.

E para o 2º nível, micro ou mais baixo, essa atividade ou tarefa é assegurada pela direção da escola, referimo-nos à substituição de

tranquetas, reparação de carteiras, vidros quebrados, portas e outros elementos que estão dentro da escola. Portanto, essa tarefa a esse nível é de responsabilidade da escola, através de contribuições que têm como fontes: os pais/encarregados da educação, assim como os possíveis parceiros (setor privado, organizações sociais e civis) que a escola tem conseguido angariar apoios, como por exemplos: a Mozal<sup>11</sup> construiu laboratórios de física e química, embora neste momento estejam a funcionar como salas de aulas; e a Vodacom<sup>12</sup> disponibilizou livros e equipamento informático para a escola. Entretanto, “as direções das escolas, em articulação com as estruturas locais, setor privado e outros parceiros, devem estimular a iniciativa de aproveitamento dos recursos existentes na região (Distrito e Província), para ultrapassar as dificuldades” (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 09). Portanto, “a escola deve romper com os seus limites físicos e procurar na comunidade e nos parceiros o apoio de que precisa para o sucesso da educação” (MOÇAMBIQUE-PCESG, 2007, p. 82).

Essa orientação feita pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano é de certa forma utópica, porque, por um lado, não são todas escolas moçambicanas que possuem em sua região empresas em condições de estabelecer parcerias e nem recursos que possam ser explorados de modo que o benefício se reflita nas escolas e, por outro, mesmo existindo recursos em muitas partes do País a exploração que é feita não beneficia necessariamente as escolas, pelo contrário tem acentuado a diferenciação social, com base no enriquecimento ilícito da minoria detentora de “poder” em Moçambique. No entanto, Castel-Branco (2017, p. 288) relata-nos que o governo que assumiu o poder no Moçambique pós independência

11. A Mozal, trata-se duma grande e moderna empresa de Fundação de alumínio de capitais Sul-africanos e Australiano em Moçambique, instalada no parque industrial de Beluluane província de Maputo em Moçambique.

12. Vodacom – é uma empresa da telefonia móvel que opera em Moçambique desde o ano 2003.

precisamente nos anos 1980 idealizou a constituição duma burguesia capitalista nacional

Por via da combinação da mobilização de capital (Orçamento do Estado, ajuda externa, investimento estrangeiro e controlo dos recursos naturais nacionais), a mobilização de qualificações (no aparelho de Estado, no partido e na juventude em formação proveniente das elites sociais e políticas) e o estabelecimento de mecanismos que permitissem ligar o capital multinacional à acumulação doméstica de capital privado nacional.

E, por sua vez, Funzamo (2019, p. 122) refere que

As frequentes idas e vindas a África não são propriamente um interesse da comunidade internacional com relação aos problemas africanos, antes, os “apertos de mão” são um “sim” para exportação de recursos naturais onde, primeiro, os países ricos ficam cada vez mais ricos, depois parte da elite africana ganha um pouco mais de riquezas e no fim os países africanos continuam tendo que lidar com a pobreza.

Portanto, a formação da elite nacional foi projetada pelo governo na década de 1980, com a finalidade de investir na perpetuação da hegemonia através de habilitar jovens da sua ala para assumirem a liderança na gestão dos recursos naturais que estão sendo descobertos no país, de modo a se tornarem cada vez mais ricos, agudizando a pobreza para a maioria do povo moçambicano.

Retomando a nossa análise sobre a participação, os entrevistados afirmaram que a Escola Secundária da Machava-Sede não tem experiência de participação e colaboração dos pais/ encarregados da educação na organização de jornadas de limpeza nem na ornamentação escolar. Talvez isso se deva ao facto de que os técnicos do sector administrativo e alunos organizados pela direção de classe consigam fazer a manutenção da escola, através de organização das jornadas de limpeza que garantem a manutenção dos espaços escolares. A escola gere seus espaços desta forma no entendimento de que, “o aluno só aprenderá a viver num ambiente limpo se a escola



estiver limpa e promover o asseio em todos os espaços escolares” (MOÇAMBIQUE-PCESG, 2007, p. 27).

As jornadas de limpeza consistem basicamente em ações com vista ao tapamento de pequenos buracos que tem surgido no soalho das salas de aulas, substituição de vidros quebrados nas janelas, da pintura nas salas e noutros lugares, de sistema de iluminação quando não estiver em funcionamento, e também do mobiliário escolar nas salas de aulas.

O desempenho das atividades desenvolvidas nas referidas jornadas de limpeza tem sido bom, por exemplos: com a reparação do mobiliário escolar, asseguram que os alunos assistam suas aulas sentados nas carteiras, proporcionando condições para melhoria da escrita e da disposição para aprendizagem, e também com a manutenção de janelas asseguram uma boa ventilação nas salas de aulas, criam também uma forma de estar no recinto escolar, produzindo bancos com betão, estas ações têm contribuído para que os estudantes durante o tempo de intervalo tenham espaço para se acomodarem e conviverem, trata-se de um processo que continuará de modo que a escola proporcione melhores condições de aprendizagem.

Mas, nesse processo não faltam dificuldades e a principal é mesmo a questão de consciencialização e também porque a vida está muito agitada, os Pais estão a todo momento –na correria para ganhar o pão, então muitas vezes resta-lhes pouco tempo para estarem presentes na escola e se integrarem nos trabalhos desta instituição, isto nota-se quando nas reuniões trimestrais, parte significativa tem estado ausente. Perante essa situação, Paro (2016, p. 70), num dos seus estudos, assevera que “as pessoas são endurecidas pela vida e a magnitude de seus problemas o que impede que elas valorizem a educação escolar dos filhos”. Para dizer que de facto a situação desfavorecida de muitas famílias dificulta o acompanhamento dos

seus filhos à escola, pois essas famílias até desviam a intenção de ida à escola aos filhos por necessidade de estes ajudarem nas atividades de rendimento imediato, desvalorizando desta forma a educação formal, por ser vista sob ponto de vista material de retorno demorado para quem “só sobrevive”, isto é, vive-se o imediato (o hoje), o futuro é uma “incógnita”. Outro fator que acham que contribui para este fenômeno é, os Pais/ encarregados de educação na sua maioria terem mais de um filho/educando, a estudar em escolas diferentes. E estas atividades ou reuniões normalmente acontecerem no mesmo período, então os Pais de vez enquanto optam por uma em detrimento de outra escola.

Quanto à participação em reuniões, Paro (2016, p. 68) afirma que, “um dos empecilhos apontados para frequência dos usuários foi o facto de estes se darem em horários em que os pais trabalham ou tem outras obrigações que impossibilitam sua presença na escola”. O mesmo autor ressalta a importância de os pais/encarregados de educação serem liberados nas horas em que estiverem previstas reuniões e que essa questão deve constar no dispositivo constitucional, de modo que não haja nenhum desconto salarial pela ausência no serviço. Isso serviria de incentivo para muitos pais se fizessem presentes nas escolas dos seus filhos, no entanto a concessão de tais horas, fora de serviço estariam condicionadas a apresentação do comprovante de participação nas atividades escolares<sup>13</sup>.

A Escola Secundária da Machava-Sede, para além de funcionar numa precariedade, que certamente influencia negativamente na qualidade de ensino e, portanto, na garantia dos direitos sociais em que o povo moçambicano deve usufruir, também diminui o orgulho de quem lá frequenta, torna-se até difícil de os usuários se identificarem com a escola. Pelo que os entrevistados acham pertinente o Estado

<sup>13</sup> Destacamos que, apesar de estarmos neste ponto a dialogar com um autor brasileiro, seus apontamentos mostram-se pertinentes para pensarmos a realidade moçambicana, uma vez que alguns dos desafios comuns enfrentados nesta participação da comunidade escolar mais ampla têm sido apontados pela literatura especializada em gestão democrática ao redor do mundo.

descentralizar o orçamento de investimento de modo que fosse alocado um fundo para a escola realizar a manutenção e construção das infraestruturas escolares.

Depois de termos nos focado na gestão dos espaços educativos da Escola Secundária da Machava-Sede, neste momento achamos fundamental trazer a exposição dos entrevistados sobre a gestão escolar, entendida como mediação entre os recursos humanos, materiais e financeiros. Esta mediação é um processo que deve ser devidamente encaminhado, pois muitas vezes têm resultado em conflitos de várias ordens. Para dizer que gerir nunca foi tarefa fácil, portanto, deve ser acompanhado de várias habilidades (saber ouvir, humildade, capacidade de censura, espírito de partilha, decisões conjuntas e conciliadas entre outras), para que ocorra da melhor forma possível.

Os entrevistados afirmam que o conselho da escola participa na sua gestão como órgão máximo, pois é nele que a direção da escola apresenta as suas ideias sobre a instituição. Por ser órgão representativo de todos os integrantes presentes na comunidade escolar (Professores, Pais/ encarregados de educação, a direção, funcionários da área administrativo e o pessoal de apoio), este órgão recolhe pontos de vista sobre a situação escolar e participa tanto na concepção, implementação ou execução das atividades escolares, por exemplo: havendo necessidade de intervenção em alguma parte do edifício, o conselho da escola é responsável por procurar formas de financiamento dessas atividades, encontrando entidades que possam trabalhar ou levar avante tais atividades – contrariando o prevalecente na Política Nacional da Educação (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 182), segundo a qual para “[...] alcançar uma cobertura progressiva da população escolarizável do Ensino Secundário, o Estado deverá ser a fonte principal do financiamento deste nível de ensino”.

Responsabilidade essa que o Estado Moçambicano tende a incutir às escolas, portanto essas situações põem em causa o planejamento feito pelas escolas.

Refutamos desta forma a nossa terceira hipótese, segundo a qual, “no plano das atividades da escola não estão previstas atividades de manutenção e conservação das infraestruturas escolares, expressão da pouca ou nenhuma ênfase conferida à prática participativa da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos”, por termos constatado que nos planos das atividades da Escola Secundária da Machava-Sede estão previstas várias ações com vista à manutenção e conservação das infraestruturas da escola e melhoria do ambiente escolar.

Entretanto, a escola ressentida de falta de recursos financeiros para implementar atividades que precisam, como era de se esperar, de uma cobertura orçamentária para sua efetivação. Pois, conforme revelou Vitor Paro (2016), as escolas estão sujeitas a planificar e gerir, sem garantia de recursos e, com isso, muitos dos planos não são implementados por falta de cobertura orçamentária, vide no quadro seguinte sobre o estágio atual das infraestruturas, equipamento e ambiente da Escola Secundária da Machava-Sede.

Quadro 5: Descrição do estágio atual das infraestruturas, equipamento e ambiente da Escola Secundária da Machava-Sede

Padrão	Indicador	Evidência/Meta	Avaliação
Apetrechamento	Salas de aulas e gabinetes de trabalho	Salas de aulas com carteiras e secretária para professores	Reforçada estrutura de 320 carteiras
		Mobiliário dos gabinetes de trabalho danificado reconstituído ou substituído.	Não executada
		Adquirir novos artigos para os gabinetes de trabalho.	1 impressora 2 cacifos 1 arquivador
		Existência de 10 cadeiras na sala dos professores	Não executada
	Espaços para recreação e desporto	Campo polivalente de jogos construído.	Não executada
	Condições de estudo	Biblioteca-primeira fase executada.	Não executada
Manutenção e conservação das condições físicas e património da escola	Suficiência de carteiras e outros equipamentos	Carteiras danificadas reparadas;	30 carteiras reparadas
		Tranquetas danificadas substituídas;	80 novas tranquetas colocadas
		Salas sem vidros danificados;	30 vidros substituídos
		Computadores funcionais.	Ação de seguimento
		Quadros	Adquiridos 6 quadros: 3 novos e 3 usados
		Equipamento para reparações	Adquirida uma máquina de soldar
	Equipamento informático	Adquiridos 10 mouser, 1 monitor, 3 teclados	
Identificação dos espaços da escola	Placas indicativas colocadas	Não executada	
Segurança, Higiene e Saneamento (Saúde Escolar)	Disponibilidade de água potável	Tubagem de abastecimento de água reparada; 4 novos pontos de captação de água para os alunos;	Não executada
	Ambiente atractivo e seguro na escola	Espaços verdes criados; Receptientes de recolha de lixo em todas salas; Existência de kit de Primeiros Socorros;	Parcialmente executada
	Campanhas	Existência de registo	1 campanha de desparasitação

	Capacitação	Existência de relatório	15 activistas capacitados
	Aconselhamento	Existência de registo	Realizadas palestras semanalmente nas turmas
<b>Ensino Inclusivo</b>	Medidas especiais e interventivos para os alunos com necessidades educativas especiais	Alunos com necessidades educativas especiais identificados; Material didáctico e equipamento desportivo e recreativo disponível. Grupos culturais e recreativos criados.	Não executada
<b>Direitos da Criança</b>	Divulgação e defesa dos direitos da criança	Documentos sobre direitos da criança afixados ; Relatórios das actividades;	Não executada
	Apoio às crianças e jovens vulneráveis	Lista dos beneficiários; Lista dos materiais distribuídos.	Não executada
<b>Promoção de valores cívicos e patrióticos</b>	Existência de símbolos de soberania	Existência de símbolos em locais abertos.	Não executada

Fonte: Os autores (2020), adaptado de Relatório de atividades da Escola Secundária da Machava-Sede (2019).

A Escola Secundária da Machava-Sede definiu dezessete (17) ações sobre o estágio atual das infraestruturas, equipamentos e ambiente escolar, sendo: cinco (6) executadas na totalidade, correspondentes a 35,3%; uma (1) realizada parcialmente, equivalente a 5,9%; e dez (10) não executadas, equivalentes a 58,8%. Essa situação nos revela o histórico de financiamento das atividades nas escolas moçambicanas, conforme defende sua legislação, ao definir que as instituições escolares devem ter como base o apoio dos parceiros tanto internos assim como externos, contribuições dos Pais/Encarregados de educação e das receitas internas para implementação das atividades previstas nos respetivos planos. Esta deve ser a razão de maior percentagem das ações não executadas, por falta de cobertura orçamentária, pois nem todas as escolas conseguem ter angariações para manter e melhorar o funcionamento das escolas. Confirmamos desta forma a nossa primeira hipótese, segundo a qual “há uma

histórica desresponsabilização do Estado moçambicano com relação à educação nacional, a qual tem exercido força sobre os desenhos legais e práticos das formas de participação da sociedade civil na instituição escolar”. “Nesse sentido, a aparência de modernidade camufla um Estado avaliador e desresponsabilizado” (SANTOS; NORDI, 2020, p. 11).

A desresponsabilização do Estado abre espaço para o mercado possuir cada vez mais as políticas sociais, que seriam da responsabilidade estatal, sob pretexto de inovação e de o privado produzir os “melhores resultados” que os mercados local e global esperam, e desta forma limitam o alcance dos direitos sociais à maioria do povo moçambicano. Como é sabido, o setor privado só forma quem tem capacidade de suportar os encargos financeiros que constituem base da sua manutenção e agregação do “lucro”, a razão da sua predisposição, ganhando mais espaço desta forma o Neoliberalismo em Moçambique, em detrimento da grande massa de trabalhadores e trabalhadoras.

O regime neoliberal em Moçambique tem se enraizando mais profundamente sobretudo em momentos de crises, pois as entidades que caracterizam esta ideologia se voluntariam a compartilhar na concepção, implementação, monitoria e avaliação das políticas educativas, impondo e adicionando mais cobranças ao conceber e implementar políticas educativas que seriam de responsabilidade do Estado. Conforme nos referimos no primeiro capítulo desta pesquisa, o Estado moçambicano possui um histórico caracterizado pelas crises, momento fértil para os neoliberais, ganharem poder, começando pela crise geral ocorrida em 1987, em que houve mudanças radicais na Constituição da República de Moçambique, por meio da alteração da orientação socialista para liberalismo em 1990, neste momento o Estado moçambicano se disponibilizou somente para “[...] cobrir as despesas

dos salários dos professores e manter, no mínimo, o funcionamento das escolas [...] os cortes orçamentais obrigam as escolas a restringirem os seus gastos na reparação dos edifícios escolares e na compra de material básico para salas de aulas” (CASTIANO; NGOENHA; BERTHOUD, 2005, p. 95-96). Em seguida, vive-se a atual crise provocada pelas dívidas ocultas – que foi viabilizada pela maior abertura ao mercado, já com a roupagem neoliberal e neocolonial.

Devido a esse entendimento de que o neoliberalismo “é sempre antecipado por grandes catástrofes, sejam de ordem natural ou política o chamado ‘capitalismo do desastre’ que a bem ou mal exige um espaço para efetivação do sistema neoliberal” (FUNZAMO, 2019, p. 122), a educação e as demais políticas sociais são sempre espaços privilegiados nessas “catástrofes” sociais. Por sua vez, Basílio (2019, p. 240) refere que “a lógica neoliberal é a redução do papel do Estado na economia e liberalização do mercado da educação, de um lado, e a alocação dos recursos financeiros do Estado ao setor privado, de outro”. “Assim, sob os princípios da razão neoliberal, a gestão educacional/escolar [...], desde a década de 1990 distancia-se cada vez mais da ideia de gestão democrática” (SANTOS; NORDI, 2020, p. 6). Pois, Paro (2016, p. 104) afirma que com “[...] a democratização do acesso à escola pública, esta passa a apresentar condições cada vez piores de funcionamento, o que leva à transferência para rede escolar privada dos filhos dos grupos sociais de melhor situação econômica e com maior poder de pressão sobre Estado”. E o Estado, por meio da Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, orienta “a promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente; e garantia do direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolar dos cidadãos” (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 19). Posições contraditórias na prática educativa, pois como garantir igualdade de oportunidade



numa sociedade em que se enraizou a desigualdade? A minoria rica com muitas escolhas, opcionalmente devido a sua condição financeira, humilha a maioria pobre sem escolhas e sujeita a exclusão, mesmo para usufruir de uma educação precária.

A questão da privatização da educação está sendo acompanhada pela fragilização do sistema educativo moçambicano, pois a minoria e também detentora de poder político e econômico, que poderia ter espaço e voz ativa para estar na frente da batalha para que os direitos educacionais fossem concretizados, é formada por agentes influenciadores que apoiam o alargamento das escolas privadas e de lógicas de privatização das escolas públicas. Alguns desses sujeitos são os próprios donos das referidas escolas privadas e, ainda, defendem uma educação elitista de modo que eles e os seus filhos continuem em melhores posições políticas, econômicas, sociais e culturais/educacionais. Nesse sentido, a força social das elites moçambicanas corrobora as distinções sociais e as desigualdades educacionais históricas nesse país.

Neste âmbito procuramos saber dos nossos entrevistados a reação da comunidade da Escola Secundária da Machava-Sede perante a crise econômica que se manifesta por sucessivos cortes orçamentais em Moçambique – tendo, o Senhor Diretor respondido da seguinte forma:

*A experiência que a escola tem é de que, quando se começou fazer sentir-se a crise econômica houve sucessivamente reuniões com os Pais/ Encarregados da educação que serviram de espaço de apelo, sobre a necessidade de contribuírem para resolução dos problemas da escola. Desse contato ou dessa interação os Pais definiram uma forma de apoiar o orçamento da escola, por exemplo através das contribuições extra taxas da matrícula. Foi através dessas contribuições que a escola conseguiu um furo de água e projetou-se a reabilitação da vedação da escola, construção das casas de banhos e da biblioteca da escola e outras atividades pertinentes para os anos seguintes. Foi dessa forma que a comunidade escolar reagiu perante sucessivos cortes do orçamento*

*de Estado.* (Diretor da Escola Secundária da Machava-Sede, em entrevista em 2020, arquivos em áudio da pesquisa).

E para além dos dados dos inqueridos, no Projeto Político Pedagógico da escola consta que “apesar de algumas políticas públicas educacionais concorrerem para uma situação da sociedade moçambicana cada vez melhor, está muito difícil trabalhar com a desigualdade de condições a que estão submetidas as crianças e jovens” (ESCOLA SECUNDÁRIA DA MACHAVA-SEDE, 2019, p. 4). E também no respetivo Plano de Desenvolvimento (2014, p. 12) asseveram o seguinte: “vivemos num mundo capitalista onde se procura obter conhecimentos com objetivo de conseguir posição social retorno financeiro, uma sociedade que usa a guerra como argumento e faz dela meio para definir interesses políticos e religiosos”. Entendemos, com base nos dois documentos supracitados, que a escola reconhece que a invasão neoliberal está pondo em causa valores que se esperam da educação, confessando que a educação atual está centrada na ocupação de melhores posições sociais (melhor emprego) e não na formação de sujeitos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade que lute pelo bem comum.

No entanto, revelam também a dificuldade que as escolas encaram devido a diversidade da comunidade escolar, por apresentar uma estratificação social em que torna-se difícil de harmonizar, e também por duas situações: primeiro, tal como afirma o senhor diretor da escola, “os pais encarregados de educação não dispõem de tempo para fazer acompanhamento dos filhos, devido à pressão do mercado de trabalho” (Diretor da Escola Secundária da Machava-Sede, em entrevista em 2020, arquivos em áudio da pesquisa) e, segundo, os mesmos “Pais” devem dar a contribuição não só em ideias ou atividades que podem

ser realizadas na escola, mas sobretudo o contributo financeiro para que os programas escolares sejam concretizados.

Há um equívoco na questão da participação dos pais, pois seus deveres escolares aumentam a cada dia e os direitos diminuem, porque nem a qualidade de formação dos seus educandos é garantida, o que faz com que alguns pais com capacidade de arcar com as despesas optem por pagar um explicador em casa. Portanto, a escola reconhece a fragilidade da educação atual, devido a mudanças dos objetivos e princípios educativos, isto é, agora não se forma sociedade repleta de valores críticos, personalidades que tenham como prioridade a dignidade da pessoa humana, mas sim procura-se apenas habilitar uma sociedade para o mercado, gerando “peças” para as engrenagens sociais.

Em seguida, apresentamos dois quadros, sendo o primeiro demonstrativo das receitas internas que a Escola Secundária da Machava-Sede angariou durante o ano 2019, e o segundo com as despesas executadas com base nas receitas arrecadadas.

*Tabela 1: Receitas internas da Escola Secundária da Machava-Sede – 2019*

<b>Origem da receita</b>	<b>Receita arrecadada</b>
Renovações das matriculas	2.570.460,00Mts
Matriculas	2.472.650,00Mts
Aluguer de espaços	107.250,00Mts
Certificados e declarações	479.070,00Mts
Taxas de exames	225.610,00Mts
<b>Total</b>	<b>5.855.040,00Mts</b>

Fonte: Os autores (2020), adaptado de Relatório de atividades da Escola Secundária da Machava-Sede (2019).

Tabela 2: Execução das receitas internas arrecadadas pela Escola Secundária da Machava-Sede - 2019

Designação da despesa	Custo por despesa
Bens e serviços	304.4113,88Mts
Salários com pessoal de apoio	1.688.642,04Mts
Combustível	50.000,00Mts
Comunicação	60.000,00Mts
Processo de exames (Produtos alimentares)	93.050.00Mts
<b>Total</b>	<b>4.935.805,00Mts</b>

Fonte: Os autores (2020), adaptado de Relatório de atividades da Escola Secundária da Machava-Sede (2019).

As tabelas 1 e 2 demonstram a origem das receitas internas e as respetivas despesas que mereceram prioridade para execução tendo em conta o que a escola Secundária da Machava-Sede conseguiu angariar no ano 2019, para além das contribuições dos Pais/Encarregados da Educação para atividades específicas da escola e apoios de parceiros. De referir que essas angariações, como podemos verificar na tabela 3, na sua maioria provêm de Pais/Encarregados da Educação, portanto, estamos perante um Estado que explora aos Pais para tornar viável as funções educativas da responsabilidade Estatal.

Todavia, mais uma vez e já de forma geral, a escola enfrenta desafios na sua gestão de modo a efetivar a participação do conselho da escola nas atividades, começando sobretudo na conceptualização do termo “conselho”, que não assume a escola como da comunidade e que tem um papel muito importante na gestão da escola. Muitos ainda pensam que a gestão da escola é da responsabilidade particular da direção da escola. Portanto, a escola, enquanto instituição social, precisa mudar sua maneira de pensar, tanto mais que a perspectiva de gestão democrática, amplamente difundida na literatura educacional ao redor do mundo, já demonstra a importância de uma participação ampla e de um envolvimento orgânico de todos os membros da comunidade para a construção de uma escola mais justa.

O Senhor Diretor da Escola Secundária da Machava-Sede afirmou também que

*os membros de conselho da escola mostram interesse em participar na gestão da escola, e que o mais importante é que a direção do conselho da escola tenha atividades concretas, faça distribuição clara das tarefas, partilhe os objetivos a alcançar num dado período e deixe para todos clara a missão da escola (Diretor da Escola Secundária da Machava-Sede, em entrevista em 2020, arquivos em áudio da pesquisa).*

Esta afirmação do Senhor Diretor José Victor Hode é sustentada por Luck (2013, p.49), ao asseverar que “a clareza dos objetivos, a orientação por princípios e a compreensão de suas implicações quanto a ação, tornam a participação mais efetiva e competente”. Nesse sentido, nossa pesquisa demonstra como os próprios gestores da escola investigada vêm identificando e compreendendo os entraves para a concretização de uma ampla participação dos membros do conselho na gestão cotidiana desta instituição.

Continuando a explorar a exposição do Senhor Diretor José Victor Hode, evidenciam-se outros entraves: ele revela que no âmbito da execução das atividades encontram um equívoco nos envolvidos no conselho da escola, porque em algum momento estes tendem a manifestar a necessidade de serem remunerados pelo que fazem neste espaço, o que entende constituir um posicionamento incorreto, posto que as atividades do conselho da escola são de natureza voluntária, sem ganhos materiais.

Outro entrave partilhado no diálogo com o Senhor Diretor da escola diz respeito ao facto de que muitas vezes os membros do coletivo da direção fecham-se em relação aos membros da comunidade escolar, quando estes se apercebem se afastam da escola, porque pensam que os gestores tomam a escola como se fosse uma instituição particular, por isso, as pessoas retraem-se ficando nos seus afazeres e dessa forma pouco se envolvem na gestão da escola. Portanto,

há desafio no sentido de pensar em estratégias para os gestores se abrirem, no âmbito da gestão escolar, para que as pessoas participem de forma democrática, livre e transparente. E, desse modo, podem conseguir maior participação e maior interesse da comunidade na gestão da escola. Luck (2013, p. 85) revela-nos que “os pais quando aceitos, compreendidos e estimulados, participam da vida escolar e muito podem contribuir para melhoria da qualidade do ensino”.

Entendemos, no entanto, que os pais/encarregados de educação devem contribuir para melhoria da qualidade de ensino, por meio da efetivação da matrícula dos seus educandos na idade previamente definida, proporcionando a manutenção de foco na aprendizagem aos seus educandos e o devido acompanhamento e não desviando as crianças para atividades produtivas ou de rendimento imediato em troca da ida à escola ou de realização dos exercícios orientados pelos respectivos professores.

Os entrevistados mais uma vez afirmam que, a gestão democrática ou participativa na Escola Secundária da Machava-Sede é implementada a partir de envolvimento dos vários órgãos que existem na Escola, conforme estão descritos a seguir:

- a) A direção da escola reúne-se regularmente para planificar, avaliar os seus planos e adequar as medidas necessárias para o bom funcionamento da escola;
- b) A assembleia geral, que é constituída pelos professores, alunos, pais/encarregados da educação, constitui o espaço onde a direção da escola apresenta os planos para o período seguinte e os resultados alcançados no período anterior;
- c) O conselho pedagógico, por sua vez, é o espaço onde os professores debatem vários aspetos não só pedagógicos, mas gerais da escola e onde a direção apresenta aos professores aquilo que são as intenções, os planos, os objetivos para um determinado período;
- d) O conselho da escola, formado por representações de todos os segmentos da escola – incluindo aqui os estudantes –, é o órgão responsável pela discussão mais geral e tomadas de decisões colegiadas sobre a instituição.

Nesses órgãos debatem-se ideias e avançam-se com propostas de resolução dos diferentes problemas com os quais se depara a escola. O mesmo acontece com os alunos que estão representados no conselho da escola. Há reuniões de chefes de turmas para analisar, avaliar a situação da escola, avançar com medidas para os possíveis problemas com a direção, professores, diretores de turmas e com os diretores de classe, dessa forma garante-se a participação estudantil na gestão escolar. A eleição destes representantes, quer na turma ou no coletivo dos chefes de turma, tem sido democrática, embora demonstrem que por vezes há tendência de eleger aquele/a estudante que exige menos e esse facto tem contribuído para fraca efetividade da função ou da liderança dos chefes da turma no seio dos colegas.

É verdade que encontramos pais com opiniões diferentes, por exemplo no ano 2019 numa das reuniões quando se apresentou a necessidade de reabilitação da vedação da escola, em algumas turmas os pais disseram que a reabilitação ou construção da escola é da responsabilidade de Estado, portanto, encontramos alguns pais que se distanciam desse processo de dar seu apoio a essas iniciativas perante a crise que se vive (informação obtida em conversas informais com a direção da escola). Esta é a situação que a comunidade escolar está sujeita, mesmo sabendo-se de antemão que tem direito ao ensino público e gratuito, portanto, o financiamento das escolas devia ser feito pelo fundo dos impostos cobrados pelo estado moçambicano.

De modo mais amplo, é notável a agravação de cobranças de impostos, por meio de aumento da base tributária, isto é, o Estado tem concebido políticas para maior abrangência da população moçambicana na cobrança de impostos, com o envolvimento até da população rural, que não se beneficia de praticamente nenhuma política pública social – falta-lhes: energia, água potável, vias de acesso, escolas e postos de saúde que se distam a mais de 10km, enquanto pagam impostos.

E também a crise não afeta apenas o governo, mais sim a todos moçambicanos, visto que com a crise “[...] os recursos do Estado estão em constante reajustamento por causa da instabilidade financeira” (BASILIO, 2019, p. 248). Agregado ao “aumento impressionante do custo de vida que provoca uma pauperização sem precedentes da maioria das pessoas e torna-se cada vez mais notável a diferença entre uma minoria rica e uma maioria pobre” (CASTIANO; NGOENHA; BERTHOUD, 2005, p. 85).

As crises em Moçambique agravam a vida precária da maioria do povo moçambicano, porque para além da maioria dos seus direitos tornarem-se serviços, já com obrigatoriedade de pagamento, os produtos vão paulatinamente encarecendo e o Estado também adopta estratégias de maior abrangência na cobrança de impostos aos mais desfavorecidos, limitando gradualmente o acesso e permanência da população no sistema educativo. De referir que essa situação infelizmente abrange a maioria do povo moçambicano. E o Ministério de educação, órgão que seria responsável pela criação das condições de acesso e permanência na escola, tende a ser apenas legislador, fomentador e fiscalizador da execução das atividades educativas que devem ser executadas pela comunidade escolar e parceiros internos e externos de cooperação. Contrariando, assim, o que consta no Diploma Ministerial nº 62/2003 de 7 de Setembro, segundo o qual cabe a direção de planificação e cooperação do Ministério da Educação:

Gerir a atividade de construção e reabilitação de infraestruturas da educação e cultura; desenvolver ações de coordenação e integração das atividades relativas aos projetos de construção junto das várias instituições do Ministério da Educação e Cultura, bem como dos financiadores; e prestar assistência técnica a atividade de construção levada a cabo pelas direções provinciais de educação e cultura (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 344).

Portanto, em contrapartida ao que consta como orientação do Ministério da educação, na prática seu papel diminui a cada momento,



sobrecarregando as famílias com pagamentos rotineiros de taxas. Neste âmbito, o governo moçambicano, por meio da sua agenda 2025, afirma que, “para garantir a educação básica até 2025, será necessário aprofundar e aumentar as possibilidades de estabelecer pactos e parcerias entre Estado e as organizações da sociedade civil, o setor privado e as organizações internacionais” (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 135). E, por sua vez, Basílio (2019, p. 237) afirma que

[...] a privatização [...] da educação assenta, para o neoliberalismo, na tese de que a educação organizada pelo Estado não tem qualidade necessária. Esse reducionismo confere o poder aos atores privados e as instituições transnacionais na planificação e implementação das políticas públicas.

Há notadamente uma narrativa que ganhou força socialmente de que a educação providenciada pelo Estado não é de qualidade, isso força o povo a sacrificar-se sempre que puder em matricular seus filhos nas escolas privadas. E, na medida em que entidades privadas notam o aumento da procura, ampliam e encarecem ainda mais os serviços educativos, descriminando cada vez mais aos moçambicanos mais desfavorecidos. A privatização e sua lógica ganham espaço duplamente nesta realidade: no direcionamento do fundo público para o setor privado e na consolidação desta perspectiva de supremacia do valor social do setor privado sobre o público.

Em seguida apresentamos as formas que a Escola Secundária da Machava-Sede tem adoptado para manter e melhorar os espaços educativos da escola, com vista a caracterizar mais detidamente sua gestão dos espaços educativos. Também descreveremos, com base nas respostas dos questionados, o nível de satisfação e/ou insatisfação dos usuários da escola com relação às condições de aprendizagem que a escola apresenta – destacamos que os sujeitos convidados a responder nosso questionário são os membros do Conselho da Escola.

### **3.5 As formas e os níveis de participação da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos da Escola Secundária da Machava-Sede**

Para assegurar o desenvolvimento de um ensino de qualidade é importante que o Estado garanta as condições funcionais para a garantia do processo de ensino e aprendizagem e que, por conseguinte, sejam envolvidos os usuários da escola de modo a se inculcar princípios de cidadania que permitam que os membros da comunidade escolar participem na preservação da qualidade dos espaços educativos disponibilizados pelo Estado. O envolvimento da comunidade escolar nas diversas atividades que a escola precisa efetuar é para garantir a sensibilização e consciencialização com vista a valorização do patrimônio escolar, o que não pode ser confundido com responsabilização última, como temos visto se consolidar no discurso oficial, na legislação educacional e nas práticas educativas em Moçambique. As direções das escolas, os professores, os funcionários de apoio, os alunos e os pais/encarregados de educação têm a responsabilidade de desenvolver ações que permitam que na escola se preserve a qualidade dos espaços disponibilizados pelo Estado, o que nos leva a ratificar a ideia de colaboração entre Estado e comunidade escolar, ideia esta que tem sido modificada com o endurecimento da via da privatização na educação deste país.

O envolvimento da comunidade escolar por meio da participação “[...] constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles” (LUCK, 2013, p. 57). Portanto, as ações que materializam a participação fazem com que os envolvidos se sintam comprometidos e donos do espaço escolar e juntos trabalhem para que a qualidade prevaleça, reduzindo desta forma o desperdício dos recursos da escola e conquistando a conseqüente melhoria da qualidade do ensino. Pois,

sabe-se que para que haja desenvolvimento humano, é fundamental que o homem encontre na escola atividades diversas que favoreçam nele o desenvolvimento da capacidade crítica e vontade de luta pela concretização dos direitos dos mais desfavorecidos de modo que haja um crescimento equilibrado na sociedade.

Neste contexto, os espaços educativos constituem um campo de ação e de inclusão onde todos devem se sentir bem acolhidos e prontos para aprendizagens significativas e igualitárias para melhor convivência social, em que pontos de vista são acolhidos sem discriminação, portanto, sem olhar a proveniência da fala, mas sim a relevância do conteúdo ou do impacto da ideia proferida. Por isso, há necessidade de os espaços educativos serem atempada e devidamente apetrechados pelo Estado e posteriormente preservados por todos os sujeitos escolares, devido aos benefícios que estes incitam no processo formativo, pois quando bem qualificados condicionam a melhoria da aprendizagem e quando precarizadas indis põem a todos que frequentam a escola. Mas, para tal é fundamental a existência de um chefe de limpeza e ornamentação escolar que lidere e coordene atividades com vista à construção e preservação da qualidade dos espaços educativos na escola.

Tabela 3: Frequência das respostas sobre quem é chefe de limpeza e ornamentação na Escola Secundária da Machava-Sede

Designação dos questionados	Quant. de Respostas	%
Aluno	1	6.25
Pai/ Encarregado de Educação	1	6.25
Adjunto Administrativo	1	6.25
Adjunto Pedagógico	1	6.25
Chefe da secretaria	2	12.5
Director da escola	1	6.25
Funcionário de apoio	9	56.25
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Fonte: Os autores (2020), dados da pesquisa de campo.

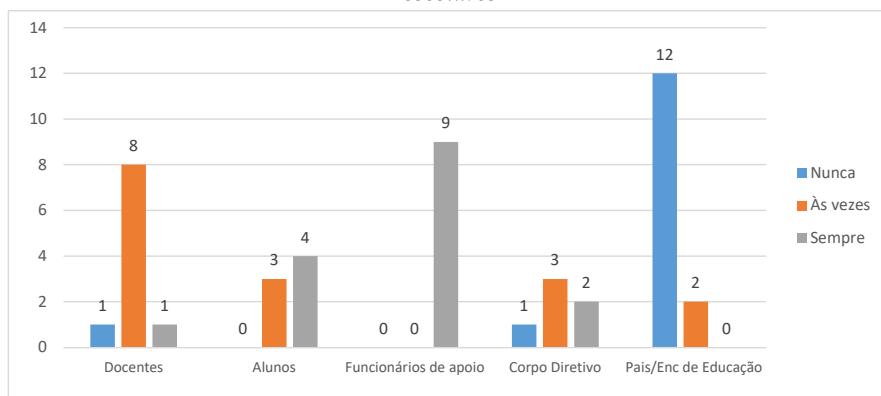
As percentagens das respostas que constam na tabela 5 mostram que o chefe de limpeza e ornamentação da Escola Secundária da Machava-Sede é um dos funcionários de apoio, com 56.25%, e os outros segmentos da comunidade escolar estão distribuídos de seguinte forma: o Chefe da secretaria com 12.5%, Aluno, Adjunto Administrativo, Adjunto Pedagógico e Pai/ encarregado da Educação com 6,25% cada. Contrariando desta forma o previsto no artigo 21 do Diploma Ministerial nº 61/2003, que aprova o Regulamento do Ensino Secundário Geral, e que preconiza que compete ao Director Adjunto Administrativo:

- a) Zelar pela conservação e manutenção das instalações escolares, de acordo com a planta dos respectivos edifícios;
- b) Garantir o embelezamento das instalações escolares com a eventual participação das diversas camadas representativas da comunidade escolar;
- c) Garantir a aquisição de material para trabalhos de manutenção e conservação das instalações escolares;
- d) Garantir o fornecimento de todo o material destinado a manutenção e conservação das instalações escolar; e
- e) Realizar pequenos trabalhos a título oneroso para fundos da escola, caso haja uma força de trabalho disponível (MOÇAMBIQUE, 2003, art. 21).

Portanto, com base nas competências que são conferidas ao adjunto administrativo constatamos que é ele quem deve estar na dianteira das ações de manutenção e conservação dos espaços educativos – nesse sentido, identificamos uma compreensão parcial por parte dos conselheiros da escola, de que a responsabilização por essas questões seria primordialmente do funcionário de apoio. O mesmo instrumento legal frisa que nas escolas onde não há Director adjunto administrativo, o chefe da secretaria deverá garantir todas as tarefas administrativas. Depois de termos sido revelados pelos representantes da comunidade da escola secundária da Machava-Sede que a responsabilidade pela perseverança da qualidade dos

espaços educativos tem recaído sobre um dos funcionários de apoio da escola, agora pretendemos analisar a regularidade de participação dos intervenientes escolares nas atividades com vista à manutenção e/ou conservação dos espaços.

Gráfico 1: Distribuição da regularidade de participação por grupo de intervenientes escolares



Fonte: Os autores (2020), dados da pesquisa de campo.

As percentagens do gráfico acima mostram-nos que os Funcionários de apoio, com 56.25%, são os que mais participam na manutenção e conservação da gestão dos espaços educativos, os alunos com 25% na categoria “às vezes”, e os Pais/encarregados de educação com 87.5% nunca participam. Com estes dados entendemos que na escola Secundária da Machava-Sede, de uma forma mais genérica, a questão de manutenção e conservação dos espaços cabe aos funcionários de apoio. E que aos Pais/encarregados de educação são orientados a colaborar com contribuições financeiras, taxas diversas e/ou material para colmatar as necessidades que a escola vai enfrentando no decorrer do processo educativo, confirmando o que consta na Política Nacional de Educação (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 181), que prevê “[...] a comparticipação das famílias nas despesas de educação através do sistema de pagamento de taxas”. No entanto, o estudo de Paro (2016, p. 83) demonstra que os Pais e/ou Encarregados da Educação

Mesmo sabendo que tem direito ao ensino público e gratuito, ou conscientes de que já financiam a escola pública com seus impostos, há pais que concordam em pagar taxas, porque veem nessa medida a única alternativa que a escola lhes apresenta para que possa funcionar minimamente.

Perante as cobranças que ocorrem no sistema educativo moçambicano, os pais se sujeitam a pagar as taxas pela vontade maior de proporcionar um futuro melhor para seus filhos, sem consequências de serem compreendidos pelos filhos como alguém que não colaborou para sua educação. Conscientes da responsabilidade do Estado na garantia do direito à educação, esses pais omitem sua permanente exigência, porque muitas vezes a pressão tem sido vã. Mesmo com isso, nosso posicionamento – que é ao mesmo tempo político e científico – é de que o povo continue lutando pelos seus direitos, pois da mesma forma que o Estado cobra impostos, também deve garantir a implementação dos direitos sociais.

Em seguida, aprofundando este debate, trazemos o que os questionados apontaram quando perguntados sobre os preservadores da qualidade dos espaços da escola.

Tabela 4: Atores preservadores da qualidade dos espaços educativos

Atores preservadores da qualidade dos espaços	Quantidade de Respostas	%
Docentes	0	0
Alunos	0	0
Funcionários de apoio	9	64.29
Corpo Diretivo	1	7.14
Pais/Enc. de Educação	0	0
Todos	4	28.57
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Fonte: Os autores (2020), dados da pesquisa de campo.

Verificando a distribuição das frequências, notamos que, segundo as respostas dos nossos questionados, os responsáveis pela preservação da qualidade dos espaços educativos são novamente os Funcionários de apoio, desta vez apontados com 64.29%; em segundo

lugar todos os usuários da escola com 28.57%; em terceiro temos a Direção da escola com 7.14%; e por último lugar os Pais/Encarregados da Educação que não têm participado nas atividades que a escola tem implementado com vista à preservação da qualidade das infraestruturas da escola.

Este posicionamento sobre os funcionários de apoio, como protagonistas, ou seja, sujeitos considerados responsáveis pela conservação dos espaços educativos, prende-se na visão da escola tradicional onde há delimitação rígida das tarefas. Com base nesta visão os funcionários de apoio é que devem limpar, varrer, organizar carteiras e, por sua vez, os professores limitam-se na transmissão de conhecimentos na sala de aula, os alunos assimiladores do transmitido pelos mestres, o corpo diretivo apenas vela pelo despacho do expediente e demais aspectos que têm a ver com o dirigismo de forma fechada e aos pais/encarregados de educação cabe a compra do material escolar para os filhos e cobrar bons resultados. Isso porque na estrutura formal de muitas escolas “[...] está quase totalmente ausente a previsão de relações humanas horizontais, de solidariedade e cooperação entre as pessoas, observando-se, em vez disso, a ocorrência de uma ordenação em que prevalecem relações hierárquicas de mando e submissão” (PARO, 2016, p. 122).

Entretanto, essa visão tradicional é de certa forma inibidora da dinâmica própria de uma escola democrática e participativa e dificulta a ocorrência de aprendizagens significativas que devem ter lugar nas escolas onde valoriza-se espaços diversificados e a aprendizagem ocorre tanto fora como dentro do recinto escolar. Todavia, o facto de os representantes da comunidade da Escola Secundária da Machava-Sede terem nos revelado que o nível de participação dos usuários na preservação da qualidade dos espaços é insatisfatório, entendemos

que estão conscientes de pouco interesse que são dados os espaços educativos na escola.

Sobre a participação dos membros da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos, expressa pelo seu envolvimento na limpeza e arrumação do ambiente escolar, Lima, Both e Silva (2013, p. 65) asseveram-nos que “a maneira pela qual são compreendidos e organizados faz toda diferença no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança”. Todavia, constatamos que na escola Secundária da Machava-Sede, os funcionários de apoio e os alunos são os que mais participam nesses processos. O senhor Diretor da Escola, José Victor Hode, clarificou-nos que essas atividades são de inteira responsabilidade desses membros da comunidade escolar. Embora, os membros da direção, professores e pessoal técnico administrativo tenham responsabilidade de orientá-los e comparticiparem através de organização de jornadas de limpeza e na procura de materiais que podem precisar para efetivação das suas atividades.

Quanto à vigilância para garantir a inviolabilidade dos edifícios da escola e reparação das pequenas anomalias que as infraestruturas têm revelado, embora os questionados demonstrem que se trata de atividade que pesam mais sobre o pessoal de apoio, os membros da direção e os docentes, entendemos que cabe a toda comunidade escolar manter-se vigilante para que os espaços educativos se mantenham em melhores condições.

Todavia, as contribuições e taxas que ocorrem de diversas formas na escola são apontadas como uma das formas de participação dos encarregados na educação dos seus filhos. Estes estão sujeitos as adequações permanentes dos valores que as escolas ano após ano têm adoptado para arrecadações com vista a resolver os problemas tanto das infraestruturas que vão se deteriorando, assim como para pagamento de guardas das instalações escolares.



Esta é a realidade encontrada na escola investigada, e que certamente teria sentido se estendêssemos a pesquisa para outras escolas públicas da região. Mas, o ideal seria o Estado criar condições nas escolas, construindo infraestruturas de acordo com o nível de ensino que se pretende lecionar, reabilitar e fazer manutenção permanente das infraestruturas educativas. O envolvimento dos membros da comunidade escolar teria que incidir sobretudo na vigilância e nas jornadas de limpeza para preservação da qualidade previamente concebida pelo Estado. A participação de todos nas atividades que promovam melhorias na gestão dos espaços educativos efetiva-se por meio da “construção da escola como organização dinâmica e competente, tomando decisões em conjunto orientados pelo compromisso com valores, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos e características pessoais” (LUCK, 2013, p. 51). Isso pode ocorrer formando grupos mistos que melhoram a interação, troca de experiência, relações saudáveis entre os membros da comunidade escolar, com base no espírito de cooperação, abertura e promoção do bem-estar nos espaços educativos.

É preciso que a comunidade escolar deixe de ser vista como fonte de financiamento dos programas educacionais e do funcionamento das escolas, ao passo que o debate em torno da responsabilidade do Estado com relação à educação nacional precisa ser retomado tanto na esfera pública, quanto no espaço acadêmico da Educação, da Ciência Política e de outras áreas do conhecimento afins. As tímidas formas de participação da comunidade escolar da instituição aqui estudada na gestão dos seus próprios espaços educativos, bem como a responsabilização de poucos sujeitos pela manutenção desses espaços e de seus elementos constitutivos, expressam bastante bem a consolidação das lógicas de desresponsabilização do Estado moçambicano, de privatização e individualização no âmbito da educação.

# CONCLUSÕES

A discussão proposta neste livro centrou-se na participação da comunidade escolar na gestão dos espaços educativos. Defendemos que a participação é cooperação, compromisso e partilha entre os membros da comunidade escolar, mas essa responsabilização comparticipada ganha espaço e melhor atuação quando o Estado moçambicano assume suas funções sociais, dentre elas a de construir e reabilitar diversos espaços educativos que a escola moderna requer para seu melhor funcionamento com compromisso social assumido na sua totalidade.

No debate que foi ganhando espaço ao longo do nosso diálogo com a literatura e documentação geral e específica da Escola Secundária da Machava-Sede, compreendemos que há uma histórica desresponsabilização do Estado moçambicano em relação à educação nacional, em que o discurso de participação está sendo usado para minimizar a intervenção do Estado na implementação das políticas públicas educativas, isso foi evidenciado na própria legislação do Sistema Nacional da Educação, que invoca a necessidade de comparticipação de outras entidades na educação, abrindo-se espaço para privatização dos direitos sociais e o Estado acaba concentrando-se na concepção da legislação e na orientação das escolas para que sejam criadas parcerias internas ou externas de modo a garantir a criação das condições para o decurso normal do processo de ensino e aprendizagem – ampliando neste âmbito o pretexto de que o privado é que teria capacidade de produzir melhores resultados, limitando o acesso aos direitos sociais à maioria dos moçambicanos em condições desfavoráveis.

Essa situação nos levou à compreensão de que desde a década de 1990 em Moçambique, devido à dependência econômica que historicamente foi estabelecida, mudou de orientação socialista, que assumia desde a proclamação da Independência Nacional em 1975, para

o capitalismo, que desde 1990 perpetua a dependência internacional em sua base e que tem se concretizado por meio da celebração de acordos de parcerias com os organismos internacionais, com maior destaque para o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional que financiam a educação, em troca do poder de direcioná-la.

Nessa mesma linha, temos que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano orienta que as escolas públicas celebrem acordos de parcerias com empresas internas e rompam os limites físicos da escola para buscar na comunidade e nos parceiros o apoio de que precisam para o sucesso escolar (MOÇAMBIQUE, 2007). Esse é o procedimento que as escolas devem adotar para angariar fundos que possam viabilizar a implementação dos projetos, programas ou planos educacionais. Concretiza-se, pois, uma cadeia de privatização que vai do Estado à instituição escolar, conectando sujeitos sociais individuais e coletivos no sentido da legitimação de uma lógica que privilegia o setor privado em detrimento do setor público, fator que acaba por incidir diretamente sobre a garantia [ou não] do direito à educação, especialmente para as camadas mais baixas da sociedade que dependem necessariamente da democratização dos direitos sociais.

Essa forma de gerir a educação orientada pelo Estado moçambicano resulta na distância social que tem sido ratificada pelo mesmo Estado por meio das leis do sistema nacional da educação. Por esse meio, o Estado limita a implementação das políticas educativas, dando maior espaço a atuação dos agentes privados (constituídas pela classe dominante), que cobram mensalidades para ofertar os serviços educativos de melhor qualidade e com isso deixa-se a impressão de um Estado incapaz de garantir o acesso e um mínimo de qualidade às crianças que se encontram nas escolas públicas, legitimando desta forma a necessidade da existência das escolas privadas, que só servem

às elites, que nos espaços condicionados formam seus filhos e garantem a continuidade dos seus filhos e parentes no poder. As políticas educacionais, de modo mais amplo, e a gestão escolar, de modo mais específico, corroboram, então, para um processo de reprodução social mais amplo, o que naturalmente não se dá de forma simplista, posto que se conecta com outros elementos importantes da configuração de nossa sociedade de classes.

Desta forma, é retirado o direito à educação que o mesmo Estado tem legitimado no seu aparato legislativo. Portanto, a luta contra opressão, exploração, discriminação e desigualdade social que os moçambicanos travaram com o colonialismo português se perpetua, notando-se apenas a mudança de roupagem da forma de dominação que nos faz lembrar a dependência de uns em relação aos outros países – o que acontece reiteradamente no cenário recente –, e que também é visível através da dualidade educacional (educação distinta para ricos e para pobres) que caracteriza o sistema educativo moçambicano.

A questão da qualidade do ensino em Moçambique é posta em causa por vários fatores: políticas educativas que não espelham o contexto local, deterioração de equipamentos, infraestruturas degradadas ou mesmo inexistentes, baixa qualificação docente, maior rácio professor - aluno, insuficiência de funcionários, distância casa-escola, falta de material didático e reforma permanente dos currículos educativos que não levam em conta a existência ou não das infraestruturas para sua concretização e, de modo mais notável para nosso objeto de pesquisa, uma gestão escolar que nem sempre garante sua face democrática e participativa.

Todavia, os gestores da escola devem elaborar planos anuais em que a sua concretização é impossibilitada pela falta de recursos financeiros nas escolas públicas moçambicanas, o que serve de

motivo para maior exclusão social. Situação essa que faz com que as crianças não estejam integradas em ambientes formais que permitam a adoção de valores e também proporcione nelas a capacidade crítica, desenvolvendo o espírito de partilha, respeito, solidariedade, ajuda mútua, diálogo, inovação e valorização da natureza e do meio ambiente.

Mas também as escolas públicas, devido a limitação orçamental, cobram certas contribuições ou taxas que são inibidoras para maioria do povo moçambicano sem condições para efetuar os pagamentos estipulados pelas escolas. Esta situação tem sido um processo de lutas entre a sociedade civil e Estado moçambicano para garantir que as políticas públicas sejam implementadas com maior impacto aos mais desfavorecidos. Os entrevistados (Director e Diretora Adjunta Administrativa) da escola pesquisada afirmaram que a escola tem recebido orçamento apenas para pagamento de salários e com vista a manter o mínimo de funcionamento da escola e que por conta própria tem angariado fundo (contribuições feitas pelos encarregados de educação) para reparações das infraestruturas da escola. Em contrapartida na Política Nacional da Educação (1995) consta que o Ministério da Educação se concentrará na reabilitação e apetrechamento das escolas secundárias, o que na prática não ocorre, passando desta forma toda a responsabilidade a comunidade escolar. Esta é uma contradição que acabou por se naturalizar no âmbito da política educacional em Moçambique.

As escolas são recomendadas a procurarem parceiros externos ou internos, também são orientadas a sensibilizar a comunidade escolar para contribuir economicamente, neste âmbito destacam-se os Pais/Encarregados da educação como os que mais contribuem financeiramente para a melhoria das condições de funcionamento da escola, embora demonstrem certa resistência, por fim acabam

contribuindo, por vontade maior de ver as condições das escolas onde os filhos frequentam melhoradas. Na escola pesquisada os entrevistados revelaram que estão sujeitos a resistência de alguns pais/ encarregados de educação, quando a escola promove contribuições, pois como é lógico e correto, cabe ao Estado criar condições funcionais da escola, através dos impostos coletados, que devem ser usados na implementação de políticas educativas. Configura-se aqui uma responsabilização das famílias pelas condições físicas das escolas públicas moçambicanas, elemento que corrobora a ideia neoliberal de encolhimento do Estado no âmbito dos direitos sociais.

Para além dos encarregados de educação, durante a pesquisa na Escola Secundária da Machava-Sede, se destacaram os funcionários de apoio como os que mais participam na conservação e preservação da qualidade dos espaços educativos, contribuindo com sua mão-de-obra quotidiana. O que no nosso entendimento foi assim considerado pelos conselheiros da escola, por ser o seguimento que tradicionalmente cuida da limpeza como sua função principal.

No espaço educativo o envolvimento de toda a comunidade escolar na quotidiano da escola é sempre relevante, porque é mais fácil, sempre que for notável a violação de algum direito no ambiente escolar haver um entendimento quando a reivindicação for grupal do que individual (PARO, 2016). Embora em Moçambique a constituição do conselho da escola é considerada de intervenção frágil, porque trata-se de um órgão concebido de topo para base, enquanto deveria ter sido concebido da base para o topo, pois assim a escola teria certa autonomia no sentido da luta pelos direitos que o Estado deve prover à escola e aos estudantes.

Perante essas situações a gestão escolar tem sido deficitária e também considerada de ajuda na sua base, pois a concretização dos projetos, planos e programas educativos são dependentes

de angariações que nem sempre têm estado disponíveis para sua implementação, pondo-se em causa a autonomia da escola, pois não é possível tornar-se autônoma sem recursos básicos para seu funcionamento. Neste âmbito se enraíza uma dependência cada vez maior entre educação e economia nesta sociedade capitalista, todo este cenário corrobora a primazia da financeirização em detrimento do direito à educação.

O histórico do sistema educativo moçambicano revelou-nos que os organismos internacionais ou bilaterais não dão apenas dinheiro, eles definem o produto final do seu investimento, compartilhando a partir da concepção, implementação, acessória técnica, monitoria e avaliação das políticas educativas, essa situação desfavorece o país, pelo facto de as tais políticas não espelhem o contexto nacional e também encontrarem alguma resistência na sua implementação, por não ter havido um diagnóstico antecipado com os que participam na execução das políticas educacionais (NGOENHA, 2000). A questão da participação se coloca, portanto, como imperativo desde o Estado e da cena pública no âmbito da formulação das políticas públicas educacionais até à escola.

Os frequentes cortes do orçamento alocado ao setor da educação são um impedimento para melhoria das condições funcionais das escolas, o que se nota por meio de precarização dos edifícios escolares e o limitado acesso e continuidade das crianças em idade escolar no sistema educativo. A escola investigada está agregada a várias outras escolas moçambicanas em condições degradadas, tornando sua gestão desafiadora.

Entretanto, a gestão das escolas moçambicanas tem sido um grande desafio, a participação em si é totalmente frágil devido a exiguidade de recursos nas escolas moçambicanas, sejam humanos, materiais ou financeiros, por isso são muitas escolas com alunos



sentados no chão, nas salas árvore com eco vogal se cruzando, devido à proximidade das sombras designadas salas de aula, turmas superlotadas com mais de 60 alunos e em péssimas condições sanitárias. Naturalizamos estas condições precárias, bem como naturalizamos que a saída para tal realidade residiria nas parcerias público-privadas.

Perante esses problemas o Ministério da educação e Desenvolvimento Humano orienta para que a comunidade escolar representada pelo conselho da escola se envolva na concepção de estratégias e nas contribuições de modo a melhorar as condições educacionais da sua respetiva escola. Portanto, há uma tendência de a comunidade escolar estar sujeita a responsabilidades acrescidas, pois devem participar na construção e reabilitação de salas de aulas, sanitários, contribuir em dinheiro e meios materiais para manutenção das infraestruturas escolares, pagamento de guardas da escola e fazer acompanhamento para que a criança continue aprendendo em casa. E desta forma é transferida a responsabilidade estatal para os encarregados de educação, o que em si também pode ser compreendido como um movimento de privatização. Entretanto, a ideia de responsabilização da comunidade escolar pela construção e reabilitação dos espaços educativos é expressão máxima de individualismo e economicismo para tornar a escola uma espécie de empresa, que deve ser gerida pela comunidade por meio de acordos de parcerias nacionais e internacionais. A mercadorização e a lógica dos lucros invade as escolas moçambicanas, a exemplo da escola que analisamos neste trabalho.

Por conseguinte, a transformação do sistema nacional de educação moçambicano, que ocorreu na década de 1990 por meio da mudança de orientação socialista para capitalista, trouxe enormes desafios aos gestores escolares, porque esses passaram a gerir escolas sem orçamento estatal para criar condições funcionais na

escola. As escolas passaram a se concentrar no apoio da comunidade escolar como base para financiamento de modo a tornar exequíveis seus planos e/ou programas de ensino. O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano orienta as escolas a buscar parcerias locais e ou externos, contrariando sua posição de ser principal fonte de financiamento (MOÇAMBIQUE, 1995). Essa situação faz com que um maior número das escolas moçambicanas funcione em condições totalmente degradadas, porque não é sempre que se encontra parceiros que colaborem financeiramente para fins educativos. Mesmo havendo disponibilidade de parceiros, o Estado não deve tê-los como base para o funcionamento do sistema educativo, pois essa situação só o torna cada vez mais vulnerável aos desejos dos parceiros. Os parceiros externos não contribuem para melhoria da qualidade de ensino em Moçambique, por não incluir o potencial local nas reformas educativas que estes impõem ao Estado moçambicano em troca de financiamento (NGOENHA; CASTIANO, 2013).

Enfim, a escola pesquisada revela falta de recursos, o que se reflete na deterioração dos espaços educativos (salas de aulas degradadas ou inexistente, biblioteca improvisada, gabinetes com aspecto menos dignificante e casas de banho que nem estão em condições de uso), e demonstra a falta da vontade estatal em criar condições para o decurso normal do processo de ensino e aprendizagem e modernização das infraestruturas da escola.

Em geral, a escola funciona de forma precária e sem perspectivas de quando poderá melhorar, trata-se, portanto, de um processo de busca constante de financiamentos que ninguém sabe com exatidão quando e quem poderá disponibilizar algum fundo para reabilitação da escola. Mas, mesmo em condições degradadas, a procura pelo acesso àquela escola é maior, registando-se por isso a superlotação das turmas que chegam até 80 alunos. Isto porque a escola faz esforço de

receber a maioria, só que a capacidade se esgota, porque não dispõem de recursos, não só financeiros, mas também humanos e materiais.

Entendemos que é fundamental e primordial que o Estado assuma sua função social construindo mais escolas e reabilitando e mantendo-as, com vista a proporcionar a melhoria das condições funcionais das escolas públicas moçambicanas.

Durante a pesquisa foram emergindo reflexões em torno dos desafios para a concretização de uma gestão democrática em Moçambique, dentre os quais destacamos:

- A rigidez da estrutura escolar vertical concebida ao nível central (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano) para o funcionamento das escolas moçambicanas, que não permite maior diálogo entre os membros da comunidade escolar;
- Exiguidade do orçamento alocado às escolas que não permite a execução dos seus planos e programas. Neste âmbito o Estado transfere sua responsabilidade de disponibilização do orçamento de funcionamento e investimento para execução das despesas escolares para as famílias moçambicanas, empresários locais e aos organismos internacionais, por meio de celebração de acordos de parcerias público-privado com objetivo de angariar recursos financeiros para as escolas;
- A participação dos membros de conselho da escola nas reuniões escolares, que coincidem com horário laboral, não é contemplada na Constituição da República de Moçambique, o que tem influenciado para menor presença dos conselheiros nos programas escolares.

Estes desafios foram marcantes ao longo da nossa discussão e confrontação tanto com a literatura sobre políticas públicas educativas, assim como nas abordagens sobre gestão escolar e na análise da legislação geral e específica do sistema nacional de educação moçambicana, precisando por isso de uma atenção especial e profunda do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

## REFERÊNCIAS

ABDULA, R.A. **O ensino das línguas nacionais como solução para o processo de alfabetização em Moçambique**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://domalberto.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/06/O>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BARROSO, J. **Para o desenvolvimento de uma cultura de Participação na Escola**. São Paulo: Editora Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BASILIO, G. O neoliberalismo e educação: uma análise sobre a descentralização e a privatização da educação em Moçambique. In: CASTIANO, JOSÉ et al (org.). **Moçambique neoliberal: perspectivas críticas teóricas e das práxis**. Quelimane: Ethale Publishing & Editora Educar, 2019. p.237-250.

BRITO, C. **Gestão Escolar Participativa: Na escola somos todos Gestores**. 3. ed. Lisboa: Textos Editora, 1994.

CARPINTEIRO, A; ALMEIDA, J. Teorias do Espaço Educativo. In: MONLEVADE, A.

(org.) **Introdução ao Conjunto de Disciplinas Específicas do Curso Técnico em Infraestrutura Escolar**. 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2013. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/profuncionario/cadernos/disc ft ie cad 10 teorias do espaco educativo.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/profuncionario/cadernos/disc%20ft%20ie%20cad%2010%20teorias%20do%20espaco%20educativo.pdf). Acesso em: 25 jul. 2020.

CASTEL-BRANCO, C.N. **Lógica histórica do modelo de acumulação de capital em Moçambique desafios para Moçambique**. Lisboa, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327729750.2017>. P.257-302\_ Acesso em 02 fev.2021.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E.; BERTHOUD, G. **A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique**. 2. ed. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E. **A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique**. 3. ed. Maputo. Publix Editora, 2013.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (org). **Pedagogia da exclusão: coleção estudos culturais em educação**.19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 10-41.

CONGRESSO-III DA FRELIMO (Moçambique). **Documentos base da FRELIMO**. Maputo: tempo gráfico. 1977.

CONGRESSO-IV DA FRELIMO (Moçambique). **Documentos base da FRELIMO**. Maputo: tempo gráfico. 1981.

CONSELHO DE MINISTROS (Moçambique). **O Programa Quinquenal do Governo 2015-2019**, 12 de Fevereiro de 2015.

COSTA, M. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTIL, Pablo (org.). **A Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 42-74.

DIEZ, J. **Família-Escola, uma relação vital**. s/ed. Lisboa: Editora Porto. 1994.

DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Editora atlas, 2006.

DYE, T. R. **Public Policy**.11. ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2005.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA MACHAVA-SEDE (Moçambique). **Plano de Atividades**. Maputo, 2019.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA MACHAVA-SEDE (Moçambique). **Plano de desenvolvimento da escola** Maputo. 2014.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA MACHAVA-SEDE (Moçambique). **Projeto Político Pedagógico**. Maputo, 2019.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA MACHAVA-SEDE (Moçambique). **Relatório de atividades**. Maputo, 2019.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA MACHAVA-SEDE (Moçambique). **Relatório anual da Escola Secundária Machava-Sede**. Maputo, 2010.

FORMOSINHO, J; MACHADO, J. Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. **Revista do Forum Português de Administração Educacional**, Lisboa, n. 4, p. 6-31, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A Produtividade de escola improdutiva 30 anos depois: Regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 20, p. 208-233, 2015.

FUNZAMO, D. Neoliberalismo e democracia em Moçambique. In: CASTIANO, José et al. (org). **Moçambique neoliberal**: perspectivas críticas teóricas e das práxis. Quelimane: Ethale Publishing & Editora Educar, 2019. p.118-126.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. **Autonomia da escola, princípios e propostas**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora. 1997.

GENTILI, P. Adeus a escola pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (org.). **A Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 227-251.

GHILARDI, F.; SPALLAROSSA, C. **Guia para Organização da Escola**. 2. ed. Porto: Edições ASA, 1991.

GÓMEZ, B. M. **Educação Moçambicana - História de um processo (1962-1984)**. Maputo: Livraria Universitária. 1999.

GOLIAS, M. **Sistemas de ensino em Moçambique: Passado e presente**. Maputo: Editora Escolar, 1993.

HENRIQUES, A, M; CIBELE, C; PUREZA, J, M; PRAIA, M. **Educação para Cidadania**. 2. ed. Lisboa: Plátano Editora, 2000.

HOFFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

JOSÉ, A. C. Autoridades ardilosas e democracia em Moçambique. **O Cabo dos Trabalhos: Revista Eletrônica dos Programas de Mestrado e Doutorado do CES/FEUC/FLUC**, Coimbra, n. 1, p. 1-35, 2005.

KAHHALE, E. M. P. **A diversidade da Psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAWCZYK, N. (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando. 2018.

LIBÂNEO, J. C; FERREIRA, J; TOSCHI, M. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2005.

LIMA, A. BOTH, I. SILVA, M. Tempos, espaços e relações sociais na formação da criança. In: MOURÃO, Arminda. et al (org.). **Desafios Amazônicos: Educação Infantil em Manaus**. Manaus: EDUA, 2013. p.47-68.

LOPES, B.D.; MISSAEL, L.F. Gestão democrática e participação do conselho de escola na tomada de decisões. **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, ano XVIII, n 36, p. 15-39, jul. /dez. 2016.

LOPES, A. M, H. Neocolonialismo na África. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo, ano IV, n. 8, p. 12-21, dez. 2011.

LUCK, H.; FREITAS, K. S.; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa: O trabalho do gestor escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

LUCK, H. **Gestão participativa na escola**. 11. ed. Petropolis, RJ: Editora vozes, 2013.

MANJATE, J; CHAVANE, F; MARTINS, H; NHATUMBO, L. Conhecimentos, Atitudes e Práticas dos Funcionários Públicos de Moçambique em relação à Prevenção da COVID-19. **Revista Produção e Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 1-9, jan./dez. 2020.

MARTINS, J. **Administração Escolar: Uma Abordagem Crítica do Processo Administrativo em Educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 3. ed. Tradução: Jesus Renieri. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.

MASC. **Manual de Monitoria da governação**. Maputo: Moçambique - Conteúdos e Publicações Lda, 2010.

MASSEKO, F. A Guerra dos 16 anos em Moçambique: causas nacionais e internacionais?



**Revista Nordestina de História do Brasil**, Cachoeira, v. 2, n. 3, p. 120-136, jul. /dez. 2019.

MAZULA, B. **Voto e Urna de Costas Voltadas: Abstenção Eleitoral 2004**. Maputo: Livraria Universitária, 2006.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Imprensa Universitária, 1995.

MOÇAMBIQUE, Assembleia da República. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo, 1990.

MOÇAMBIQUE, Assembleia da República. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo, 2004.

MOÇAMBIQUE, Assembleia da República Popular. **Constituição da República Popular de Moçambique**. Maputo, 1975.

MOÇAMBIQUE. **Decreto Presidencial nº 11/2020 de 30 de Março**: Estado de emergência devido a COVID-19. Maputo, 2020.

MOÇAMBIQUE. **Decreto Presidencial n.º 26/2020 de 8 de Maio**: Estado de emergência devido a COVID-19. Maputo, 2020.

MOÇAMBIQUE, Instituto Nacional de Estatística. **IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017**, Maputo, 2017. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz>. Acesso em: 17 dez. 2020.

MOÇAMBIQUE, Governo. **Agenda 2025**: visão e estratégia da nação. Maputo, Comitê de Conselheiros, 2003.

MOÇAMBIQUE, Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo, 2003.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Circular nº 05/GM/MINEDH/001.1/2020**. Disponível em: <https://258law.wordpress.com/tag/mocambique/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Manual de Apoio aos conselhos de escola Secundária**. Maputo, 2017.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias**. Maputo, 2017.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Sistema Nacional de Educação. **Lei n° 18/2018, de 28 de Dezembro de 2018**. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Cultura. **Diploma Ministerial n° 54/2003, de 28 de Maio**: Regulamento Geral do Ensino Básico. Maputo, 2003.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Cultura. **Diploma Ministerial n° 61/2003**: Regulamento do ensino secundário geral. Maputo: Imprensa Nacional, 2003.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Cultura. **Diploma Ministerial n° 181/2005**: Estatuto orgânico do Ministério de Educação e Cultura. Maputo: Imprensa Nacional, 2005.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Cultura. **Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015**. Maputo, 2009.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Cultura. **Lei n° 4/83, de 23 de Março de 1983**: Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional, 1983.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Cultura. **Lei n° 6/92, de 06 de Maio de 1992**: Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional, 1992.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Cultura. **Orientações e tarefas escolares obrigatórias 2010-2014**. Maputo, 2010.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional para

Desenvolvimento da Educação. **Plano curricular do ensino secundário geral**. Maputo, 2007.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Cultura. **Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2011**. Maputo, 2006.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Cultura. **Resolução n.º 8/1995**: Política Nacional da Educação. Maputo: Imprensa Nacional, 1995.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Cultura. **Resolução n.º 11/1981, de 17 de Dezembro**. Maputo: Imprensa Nacional, 1981.

NEPAD. **A Nova Parceria para o Desenvolvimento da África**. Abuja, 2001. Disponível em: [https://www.ana.gov.br/AcoesAdministrativas/RelatorioGestao/Rio10/riomaisdez/documento\\_s/231-Iniciativa%20Nepad.pdf](https://www.ana.gov.br/AcoesAdministrativas/RelatorioGestao/Rio10/riomaisdez/documento_s/231-Iniciativa%20Nepad.pdf). Acesso em: 02 set. 2020.

NGOENHA, S. E. **Estatuto e axiologia da educação**. Maputo: Livraria Universitária Universidade Eduardo Mondlane, 2000.

NHANICE, B. **O papel do conselho da escola na gestão democrática da escola básica**: as lições da experiência das escolas primárias completas “3 de fevereiro” da cidade de Maputo e “29 de setembro” do distrito de Marracuene. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação), Universidade Eduardo Mondlane. Maputo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.uem.mz/bitstream/123456789/236/1/2013%20-Nhanice%2C%20Jos%C3%A9%20Bambo%20.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

NIVAGARA, D. **Módulo de formação em administração, gestão e supervisão escolar**. Maputo: Cortez Editora, 2005.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

REGO, T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, M; FALCÃO, N. Participação estudantil e gestão democrática: Apontamentos da legislação educacional. Revista Amazônica, 2016, Ano 01, N° 02, p. 69 – 81 (ISSN: 2527-0141). Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3556>. Acesso em: 23 fev. 2021.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento curricular**. 5. ed. Lisboa: Texto editora, 1995.

RODRIGUES, J. Narrativas políticas, produção de vulnerabilidades e convulsão social no Brasil e no mundo, no contexto do Novo Coronavírus. **Paper do NAEA**, Belém, v. 29, n. 1, p. 11-31, 2020.

ROCHA, J; ZAVALÉ, G. O Desenvolvimento do poder local em África: O caso dos municípios em Moçambique. **Cadernos de Estudos Africanos**, Lisboa, n. 30, p. 105-133, jul./dez. 2015.

ROSA, E. H. **A gestão do espaço físico escolar: Um desafio necessário**. Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.awakeningseminars.com/Images/world.jpg>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SANTOS, A; NORDI, E. **Do universal ao singular: algumas questões candentes no debate recente sobre gestão (democrática) da educação**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.43/60748192>>. Acesso em 09 jan.2021.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, N. (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 23-30.

SCHMIDT, I. MAGRO, E. O gestor e a organização do espaço escolar. In: ENDIPE, 16,2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira e Marin Editores Livro 3, 2012. p.01-11.

SILVA, M; MUNHOZ, E. O espaço da escola como local de transformação pessoal e profissional de docentes. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 18, n. 19, p. 15-26, jan./abr. 2011.

SOUZA, C. **Complexidade de Formação do Professor a Pedagogo e dos seus campos de atuação**. São Paulo: Expressão e Arte Editores, 2012.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura<sup>1</sup>. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, A. R de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Revista Educar**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003.

TAILÂNDIA, Conferência. M. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien. 1990.

TORRES, C. A. Estado, privatização e Política educacional. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 108-135.

UETELA, P. J. A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas: Um Conflito ou Realidade Social na Gestão da Educação em Moçambique. **Sophia/Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica**, Curitiba, ano II, v. II, n. V, p. 1-13, 2015.

UNICEF. **Informação sobre o Coronavírus (Covid-19)**. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/informa%C3%A7%C3%A3o-sobre-ocoronav%C3%ADrus-covid-19>. Acesso em: 27 jul. 2020.

VENÃO, A; BENCOSTTA, L.M. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

WATERHOUSE, R; LAURICIANO, G. **Contexto político e institucional da proteção social em Moçambique**. 2009. Disponível em: <[http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/protecao/IESE\\_ProteccaoSocial\\_1.ContPol.pdf](http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/protecao/IESE_ProteccaoSocial_1.ContPol.pdf)>. Acesso em: 30. jan. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novelcoronavirus2019/advice-for-public>. Acesso em: 25 jul. 2020.

XAVIER-ZECA, K.S.H. **Democracia representativa em África: desafios das instituições democráticas em Moçambique no séc. XXI (2002-2015)**. Rev. Cadernos de Campo, Araraquara, n. 25, p. 181-208, jul./dez. 2018.

## ÍNDICE REMISSIVO

- A  
169, 170, 171, 172, 174, 175, 176,  
177, 178, 179, 180, 182, 183, 184,  
185, 190, 191, 192
- Aprendizagem 22, 23, 25, 29, 34, 36, 38,  
42, 44, 47, 58, 72, 74, 75, 79, 80, 83,  
84, 88, 89, 92, 100, 101, 102, 103,  
105, 107, 108, 109, 110, 113, 114,  
119, 129, 131, 135, 141, 144, 148,  
161, 164, 165, 166, 170, 171, 174,  
181
- C  
Educativos 23, 29, 37, 39, 45, 49, 53, 55,  
58, 60, 62, 64, 66, 76, 78, 81, 85, 93,  
99, 100, 101, 104, 107, 110, 111,  
113, 114, 116, 117, 121, 128, 129,  
135, 136, 137, 139, 142, 144, 145,  
150, 151, 158, 164, 165, 166, 167,  
168, 169, 170, 171, 172, 174, 175,  
176, 178, 180, 181
- Comunidade 17, 30, 37, 49, 53, 59, 63,  
64, 66, 67, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 78,  
79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89,  
90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100,  
101, 102, 103, 104, 107, 109, 111,  
112, 113, 114, 116, 117, 121, 128,  
129, 130, 135, 136, 137, 138, 139,  
140, 141, 143, 144, 146, 147, 149,  
150, 151, 156, 157, 159, 160, 161,  
162, 163, 165, 167, 170, 171, 172,  
174, 175, 177, 178, 180, 181, 182
- D  
Escola 22, 23, 24, 28, 37, 38, 39, 44, 45,  
46, 49, 58, 59, 60, 66, 67, 70, 71, 72,  
73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83,  
84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94,  
95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102,  
103, 105, 106, 107, 108, 109, 110,  
111, 112, 113, 116, 117, 118, 119,  
120, 124, 125, 127, 128, 129, 130,  
131, 132, 133, 134, 135, 136, 137,  
138, 139, 140, 141, 142, 143, 144,  
145, 146, 147, 148, 149, 150, 151,  
155, 156, 157, 158, 159, 160, 161,  
162, 163, 164, 165, 166, 167, 168,  
169, 170, 171, 172, 174, 175, 176,  
177, 178, 179, 180, 181, 182, 183,  
184, 185, 187, 189, 190, 191, 192
- Desenvolvimento 15, 19, 26, 30, 32, 33,  
34, 37, 40, 42, 49, 50, 54, 56, 57, 68,  
69, 71, 72, 75, 79, 82, 84, 88, 90, 92,  
94, 103, 107, 108, 112, 116, 117,  
130, 141, 142, 144, 165, 166, 171,  
183, 184
- E  
Escolar 23, 28, 36, 38, 41, 48, 49, 53, 54,  
55, 58, 59, 63, 64, 66, 67, 70, 72, 74,  
75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86,  
87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96,  
97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105,  
106, 107, 108, 109, 110, 111, 112,  
113, 114, 116, 117, 118, 120, 121,  
123, 125, 126, 127, 128, 129, 130,  
133, 134, 135, 136, 137, 138, 139,  
140, 141, 143, 144, 145, 147, 148,  
149, 150, 151, 153, 154, 155, 156,  
157, 160, 161, 162, 163, 165, 166,  
167, 170, 171, 172, 174, 175, 176,  
177, 178, 179, 180, 181, 182, 186,  
187, 190, 191, 192
- Educação 14, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 25,  
26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36,  
37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46,  
47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56,  
57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67,  
68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 79, 80,  
82, 83, 84, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99,  
100, 103, 104, 105, 109, 110, 112,  
113, 114, 118, 122, 124, 125, 127,  
128, 129, 130, 135, 136, 137, 138,  
140, 141, 142, 143, 145, 146, 147,  
148, 149, 150, 153, 154, 155, 156,  
157, 158, 161, 163, 164, 165, 168,  
Espaços 29, 53, 58, 60, 64, 66, 77, 78, 81,  
90, 99, 100, 101, 102, 104, 107, 108,  
110, 111, 112, 113, 114, 116, 117,

- 121, 122, 127, 128, 129, 130, 134,  
135, 136, 137, 138, 139, 140, 142,  
144, 145, 147, 148, 150, 151, 155,  
164, 165, 166, 167, 168, 169, 170,  
171, 172, 174, 176, 178, 180, 181,  
186
- G
- Gestão 27, 28, 48, 49, 53, 63, 64, 66, 67,  
71, 74, 75, 78, 81, 83, 84, 86, 87, 88,  
90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99,  
100, 101, 102, 104, 107, 110, 112,  
113, 114, 116, 117, 120, 121, 123,  
126, 127, 128, 129, 135, 136, 137,  
138, 139, 142, 144, 145, 147, 149,  
150, 151, 155, 159, 160, 161, 162,  
164, 165, 168, 171, 172, 174, 176,  
178, 179, 182, 190, 191, 192
- M
- Ministério 31, 33, 40, 52, 53, 57, 66, 71,  
74, 76, 78, 80, 83, 91, 92, 96, 101,  
112, 113, 116, 117, 121, 124, 126,  
127, 133, 137, 140, 141, 142, 145,  
146, 163, 175, 177, 180, 181, 182,  
188, 189, 190
- Moçambicano 14, 15, 16, 21, 22, 24, 26,  
27, 28, 29, 31, 32, 34, 37, 38, 40, 42,  
44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55,  
59, 60, 61, 62, 66, 68, 70, 72, 73, 74,  
76, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 91, 92,  
100, 101, 102, 104, 113, 114, 116,  
117, 118, 119, 121, 122, 124, 125,  
128, 129, 130, 134, 136, 141, 142,  
143, 147, 149, 154, 156, 162, 163,  
164, 169, 172, 174, 175, 176, 177,  
179, 180, 181
- Moçambique 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,  
23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 35,  
36, 37, 39, 41, 44, 45, 47, 48, 49, 50,  
51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 61, 62, 63,  
64, 66, 67, 72, 73, 74, 75, 81, 86, 87,  
92, 94, 96, 97, 98, 100, 105, 106,  
109, 111, 113, 116, 117, 118, 119,  
120, 121, 122, 123, 126, 127, 130,  
140, 146, 154, 156, 163, 165, 174,  
176, 177, 178, 181, 182, 183, 184,  
185, 186, 187, 188, 191, 192, 193
- P
- Participação 20, 34, 51, 63, 64, 66, 68, 70,  
73, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85,  
86, 90, 91, 93, 95, 96, 98, 99, 100,  
101, 103, 112, 116, 117, 121, 128,  
130, 135, 136, 137, 139, 140, 143,  
144, 145, 147, 149, 154, 158, 159,  
160, 161, 162, 165, 167, 168, 170,  
171, 172, 174, 179, 182, 187
- Políticas 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 26,  
29, 30, 36, 37, 43, 44, 46, 47, 50, 51,  
54, 55, 57, 59, 63, 64, 67, 68, 69, 70,  
71, 73, 75, 76, 77, 80, 81, 90, 91, 92,  
104, 106, 113, 118, 126, 129, 143,  
147, 154, 155, 156, 157, 162, 164,  
174, 175, 176, 177, 178, 179, 182,  
186, 191
- Professores 22, 25, 29, 39, 48, 54, 55, 56,  
58, 61, 70, 74, 75, 78, 80, 83, 84, 85,  
88, 89, 90, 95, 97, 99, 100, 105, 106,  
109, 110, 113, 114, 116, 118, 124,  
127, 137, 139, 145, 155, 161, 162,  
165, 170, 171
- S
- Sistema 14, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28,  
29, 32, 33, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 44,  
45, 48, 49, 50, 52, 55, 56, 57, 60, 61,  
67, 68, 72, 73, 75, 87, 90, 92, 94, 98,  
104, 109, 112, 118, 119, 124, 126,  
141, 142, 148, 155, 156, 163, 168,  
169, 175, 176, 179, 180, 181, 182



## OS AUTORES



**Sebastião Juvêncio  
Rumbane**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2021), Membro de grupo de pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM), possui graduação em Planificação, Administração e Gestão da Educação pela Universidade Pedagógica - Moçambique (2011). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planificação e Gestão Educacional. Tem experiência na área de Planificação e Gestão Escolar/Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão escolar, Políticas educacionais referentes ao ensino

Médio e Superior. Publicou 3 artigos e uma resenha em periódicos especializados, e 1 trabalho em anais de eventos. Participou de 2 eventos e numa mesa redonda (Relato de experiência) no Brasil. Atua na área de Pedagógica e da Administração escolar desde 2011.



**Camila Ferreira  
da Silva**

Licenciada em Pedagogia, com intercâmbio acadêmico em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa, com bolsa Erasmus Mundus da União Europeia - título revalidado no Brasil pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, onde atua também como Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui pós-doutorado em Sociologia Política (2018-2019) na Universidade Federal de Santa Catarina, é Líder do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM). Seus trabalhos focalizam as seguintes linhas temáticas: Sociologia da Educação; Campo acadêmico e suas propriedades; Sociologia Política da Educação; Política educacional; Estado, Sociedade e Educação; Educação, Sociedade e Desenvolvimento.

"Ao ler o trabalho de Sebastião Juvêncio Rumbane e Camila Ferreira da Silva meu coração encheu-se de alegria, eis aí uma escrita eivada de esperança já que apresenta a realidade das escolas de Moçambique, ao mesmo tempo em que propugna com veemência a possibilidade da gestão democrática nos espaços educativos. Tanto otimismo apesar das questões históricas de seu país, que de colônia passa por um processo de guerra civil, institui um governo socialista e reorganiza-se posteriormente como um país capitalista. A esperança está contida em seu trabalho".

Profa. Dra. Arminda Mourão, no Prefácio.

Apoio:



www.ufam.br  
E-mail: [in@ufam.br](mailto:in@ufam.br)  
WhatsApp: 51 98885-9720  
CNPJ: 09.488.430/01-9



Nazareno Selim - Avulso 5603