



ISSN: 2595-5713

Vol. 2 | Nº. 3 | Ano 2019

Alberto Bive Domingos

ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO E O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA (SECUNDÁRIA E “UNIVERSITÁRIA”) E SEUS DESAFIOS NA ÉPOCA NEOLIBERAL

ADMINISTRATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM AND THE ROLE OF THE PUBLIC SCHOOL (SECONDARY AND “UNIVERSITY”) AND IT’S CHALLENGES IN THE NEOLIBERAL ERA

RESUMO: O presente texto surge de experiências de pesquisas desenvolvidas e/ou acompanhadas pelo autor, em estabelecimentos de ensino público (Secundário e Superior), tendo sido desenvolvido em forma de tese de doutorado defendida em 2017. A pesquisa tinha como propósito compreender, a partir de uma análise histórica, as políticas educativas moçambicanas, enquanto alternativas possíveis para analisar a ação gestonária e educativa, no âmbito da massificação, universalização e emancipação escolar e, por conta disso, à luz de Lima (1998), procura interpretar as configurações assumidas pelo Estado, o garante da educação universal. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter teórico, de abordagem qualitativa, baseada no levantamento bibliográfico e na análise documental. No que se refere aos resultados, os mesmos traduzem-se em reflexões mais profundas sobre o papel da escola pública na caracterização, empreendida em dois contextos históricos distintos de desenvolvimento da sociedade moçambicana. Estas políticas, caracterizam primeiramente as diretrizes públicas inerentes aos fortes valores da democratização do ensino e da desregulação da educação. Em seguida, relacionam também a gestão da diversidade social, demonstrando as implicações do *gerencialismo* no sistema educativo, sobretudo na maneira como estas políticas afetam a vida social, pois o capital assumiu o controle privado, o que revela o incumprimento do papel humano de inclusão e a cooperação social da educação pública. Pelo facto, a pesquisa sugere articulação interinstitucional entre a escola e Universidade.

Palavras-chave: Administração da educação, escola pública e democratização da gestão.

ABSTRACT: This paper presents research experiences developed and / or accompanied by the author, in public schools (secondary and university), having been developed in the form of doctoral thesis defended in 2017. The research had as purpose to understand, from a historical analysis, the Mozambican educational policies, as possible alternatives to analyze the management and educational action, in the ambit of the massification, universalization and school emancipation and, therefore, the light of Lima (1998), tries to in interpret the configurations assumed by the state, the guarantor of universal education. Methodologically, it is a theoretical research, with a qualitative approach, based on bibliographic survey and document analysis. Regarding the results, they translate into deeper reflections on the role of the public school in the characterization, undertaken in two distinct historical contexts of development of Mozambican society. These policies primarily characterize the public guidelines inherent in the strong values of the democratization of education deregulation. Then, they also relate the management of social diversity, demonstrating the implications of managerialism in the education system, especially how these policies affect social life, since capital has taken over private control, which reveals the non-fulfillment of the human role of inclusion and social cooperation of public education. Therefore, the research suggests interinstitutional articulation between the school and the University.

Site/Contato

Editor

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Key words: School administration, public school and management democratization.

ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO E O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA (SECUNDÁRIA E “UNIVERSITÁRIA”) E SEUS DESAFIOS NA ÉPOCA NEOLIBERAL

Alberto Bive Domingos¹

Introdução

No presente trabalho discute-se, em termos da administração do sistema educativo, o papel da escola pública (secundária e “universitária”) e seus desafios na época neoliberal, à luz dos principais instrumentos legislativos das políticas educativas (Lei 4/83 e a Lei 6/92 do sistema educativo). A abordagem centra a atenção na educação, assente nas Constituições da República de Moçambique de 1975, de 1990 e de 2004, enfatizando os valores da civilização, cidadania e democracia, secularmente voltados ao abandono pela colonização portuguesa a que o país esteve sujeito.

Com a Independência Nacional, em 1975, o sistema educativo conheceu um movimento invulgar no acesso de crianças provenientes de camadas sociais que nunca tiveram oportunidades educativas no tempo colonial. Em consequência, a chegada em massa de alunos às escolas e aos vários níveis do sistema educativo, isto é, a procura social da educação e mais recentemente, pelas universidades, levou à passagem de um ensino destinado a uma elite para um ensino de massas (DOMINGOS, 2015).

Entretanto, desde 1990, as medidas levadas a cabo para o trabalho com a diversidade e, de certa maneira, a adesão ao neoliberalismo, sobretudo na ação organizacional, pela Lei nº 6/92, demonstram estar carregadas de contradições que, nalgumas vezes, resultam da competição entre escolas, da falta de solidariedade, autonomia escolar e da democratização da gestão como processo político, facto que gerou problemas entre o projeto de democratização e as esperanças de sucesso social. A democratização do acesso educativo impactou no funcionamento da escola, vendo-se o gestor como articulador do sucesso e, conseqüentemente, causando a fraca qualidade de ensino, com repercussões na vida social e no mercado de emprego.

Quer dizer, atualmente vivemos numa sociedade em constante mudança e para uma melhor prática pedagógica é necessário um processo de formação e de desenvolvimento profissional contínuos, onde o gestor precisa estar num ambiente que o influencie a buscar novos

¹ Doutor em Educação, ministra as disciplinas de Administração da Educação e Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais. Universidade Licungo – Moçambique e colaborador da Universidade Católica de Moçambique-Extensão de Gurúè, 2019. bivedomingos@yahoo.com.br

conhecimentos e informação, na mobilização de esforços para promover o trabalho educacional com a máxima efetividade possível. A opção pela pesquisa deriva da necessidade de contribuir para uma escola flexível e funcional que tenha gestores capazes de implantar uma lógica de gestão que conte com a participação de todos envolvidos e comprometidos com a prática educativa.

Deste modo, no presente trabalho pretende-se refletir sobre o funcionamento do sistema público de ensino secundário e universitário numa vertente de apoio ao trabalho dos gestores escolares que possa propiciar um ambiente de trabalho mais harmonioso e eficaz para os objetivos da instituição escolar. Pretende-se ainda que este artigo tenha utilidade para desmistificar a imagem da gestão unipessoal e onnipresente aos olhos dos professores e gestores ou sua realidade e aproximar estas entidades, fazendo da escola um local em que a gestão é bem traduzida e presta contributo às comunidades locais. Daí se destaca a sua relevância na estruturação ao nível pedagógico e organizacional para promover um enlace entre a realidade pedagógica como prática sociocultural.

Resumidamente, a investigação teve por objetivo estudar a organização do trabalho pedagógico na escola, as relações de poder entre as diferentes hierarquias na gestão democrática. Ao mesmo tempo, tivemos como objetivo específico estimular o desenvolvimento de práticas e reflexões sobre a democracia no âmbito da gestão democrática implantada na escola pública (secundária e “universitária”) e seus desafios na época neoliberal. E, com isso, em termos de estrutura, os tópicos do artigo a seguir introduzem um guia de leitura possível, traduzido da seguinte maneira:

Tópico 1. Administração da educação e a democratização da gestão: situa no tempo e espaço as trajetórias evolutivas de políticas educativas moçambicanas e suas relações no sistema educativo, sendo que a organização escolar é um fator pedagógico importante.

Tópico 2. O papel das instituições públicas de ensino: trata-se do cerne do debate do artigo. Inscreve-se numa problemática atual em progresso de uma lógica de regulação que situa as formas de gestão como sendo seletivas e, tenta demonstrar essas práticas que sob aparência da exatidão são paradoxais. Aliás, explica uma lógica de regulação em que as hierarquias do sistema educativo e das escolas se reinventam como realidades socialmente construídas, tanto em sua definição global quanto na atribuição. Propõe um olhar que explica o fenómeno educativo e sua administração como um processo participado para atender a pedagogia diferenciada no alcance da excelência escolar.

Administração da educação e a democratização da gestão

Desde a conquista da independência nacional, em 1975, o Estado moçambicano tornou-se num estado educador, o que significa segundo Afonso (1997) que o Estado passou a definir políticas da educação, visando garantir o acesso à educação à maioria dos alunos em idade escolar e outros. Este fato representou, igualmente, a introdução de interesses gerais na formulação da política educativa, quer dizer, no âmbito da revolução popular, o Estado moçambicano promoveu a cultura e a cidadania democráticas e populares com a universalização da escolarização obrigatória, isto é, a educação passou a ser um direito universal de emancipação. A partir da Constituição de 1975 (CRPM 1975), a palavra de ordem passou a ser a “Educação é um direito e dever de todo o cidadão”, o que veio a ser reforçada pelas Constituições subsequentes, as de 1990 e 2004 (CRM 1990; 2004).

Este facto se fez acompanhar de políticas públicas que visavam a expansão de vagas, no sentido de garantir a presença massiva das crianças na escola, cujos propósitos priorizavam fomentar a educação de jovens e adultos pela alfabetização e, ainda mais, ampliar o acesso ao ensino médio e superior, níveis de ensino que eram elitizados pelas políticas de exclusão da administração educacional colonial portuguesa, pois “o sistema colonial em Moçambique desenvolvera um sistema educativo e uma organização segregacionista, racista e diferenciadora de classes.” (DOMINGOS, 2010, p. 163). A procura social pela educação, sobretudo nos ensinos secundário e universitário, alterou as propostas pedagógicas, determinando a passagem de um ensino inicialmente destinado a uma elite minoritária para um ensino de massas.

Promulgada a Constituição de 1990 (revisada em 2004) e, em consequência disto, nota-se que muitas medidas têm sido tomadas na política educativa, com vista a, simultaneamente, manter a expansão e melhorar a escola e a universidade públicas, mas o impacto, neste contexto, é menos significativo. Trata-se do sucesso qualitativo das medidas que vêm sendo tomadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ou Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH), pois, na nossa opinião, poderiam, igualmente, passar pela reforma da administração da educação, para dar consistência às decisões, de acordo com o estágio democrático atual do país e também orientar, quando há interesses divergentes ou contraditórios entre o central e o local.

É de salientar que, nesta era pós-fordista, de rápidas mudanças econômicas, tecnológicas e até culturais, a governação escolar exige formas e processos decisórios, que se afastam cada vez mais de um cenário e modelo universal ou global de tomada de decisões (omnisciente e omnipresente). Este fenómeno de letargia nas políticas educativas tem sido ultrapassado, procurando incidir a inovação no espaço e nas políticas públicas. Trata-se da **nova gestão pública** (*The new public management*), onde se propõem medidas de autonomia e, simultaneamente, a gestão escolar é considerada uma técnica de produtividade. A nova gestão é

igualmente pautada na descentralização de serviços e responsabilização pelos resultados, em que as escolas atuam sob orientações gerais, embora isso não signifique que elas sejam autônomas, mas sim capazes e que tenham o poder e competências de se pronunciar sobre as suas atividades, isto é, de dizer autonomicamente como querem concretizar os seus objetivos e também de esclarecerem, como poderão gerir os meios que possuem (espaciais, humanos, orçamentais e institucionais), livrando-se deste modo, da pressão burocrática e administrativa, nomeadamente circulares, telefonemas e despachos dos órgãos hierárquicos, assim como das hierarquias inspetivas do Ministério da Educação.

Assim, pretendemos tornar discutível, organizacionalmente, os modelos da nova gestão pública, com vista a tirar maior proveito sobre as instituições de formação públicas, dado que, em nosso entender, promovem e consolidam o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento Institucional, instrumentos políticos de participação das instituições que, em parte, vem contribuindo para a democracia participativa.

A participação, por outro lado, enquadra-se na nossa hipótese de análise da escola pública universal, isto é, a escola que não quer deixar ninguém de fora. Trata-se da participação sociológica e organizacional, claramente plausível às metodologias de pesquisa que colocam, segundo Lima (1998), a inexistência de objetivos e resultados consensuais *à priori*, tecnologias certas e estáveis, destacando-se inconsistências e desconexões entre planeamento e ação, ou seja, políticas e resultados (processos nos projetos educativos). O seu propósito é de promover um diálogo transformador entre a comunidade educativa e as instituições públicas.

Trata-se de uma terminologia de conceitos e técnicas de trabalho não filiadas completamente a aceções funcionalistas e sistémicas, que são vistas como novas teorias aplicadas e aplicáveis em administração educativa, sobretudo na organização escolar, em que a escola é vista como “arena política” (CLEGG, 1998; LIMA, 1996; SILVA, 2006). É certo que a governação em educação é um processo complexo e difícil, o que requer o domínio de concepções democráticas, para além de conhecimentos pedagógicos para realizações humanas, caso contrário, possivelmente, o gestor poderá ser considerado um profissional autoritário ou incapaz de levar avante proposições pedagógicas. Sabe-se que a educação está em constante transformação, o que também exige do profissional o compromisso com a complexa tarefa de encontrar soluções envolvendo toda a equipe escolar, ao promover reflexões, as quais possibilitem ampliar o entendimento e a consequente resolução dos problemas educacionais pelas instituições públicas.

O papel das instituições públicas de ensino

Para compreender a contribuição das instituições públicas, iniciaremos explicando, por um lado, que as escolas e universidades públicas são locais públicos de reprodução, produção e legitimação de conhecimentos, valores e práticas sociais. Por outro lado, devemos considerá-las como os espaços mais privilegiados de desenvolvimento do potencial humano, sendo que são instituições de progressos e anseios da humanidade na sociedade, pois veiculam o projeto de sociedade pela ministração do patrimônio sociocultural.

O estudo das reformas educativas em Moçambique, em nossa opinião, deve ter em conta as décadas 70 e 90, conforme regem as respectivas Constituições da República, que consubstanciam mandatos populares. Enfim, esta proposta de análise é necessária para a história e evolução da educação e sociedade, no entanto, é igualmente importante focar estas reformas nestes períodos, por serem os de grandes e vultuosas mudanças políticas, econômicas e culturais, factos que poderemos também designar por “tecnologias da mudança social” (LIMA, 2002a, p. 7).

Os mandatos moçambicanos evidenciam um sonho antigo de materializar a educação para todos, através da democratização da educação, o que passa pela descentralização da administração educacional. Embora a centralização seja eficiente administrativamente, ela não é eficaz politicamente. Não obstante, conforme a pesquisa relatada por Domingos (2015, p.236), logo após a independência nacional, nos princípios da segunda metade de 1975 e finais de 1982, o povo moçambicano já se manifestava neste sentido pela prática da auto-gestão. Do mesmo ponto de vista, a educação funciona como “chave” para todas as portas que se abrem para a sociedade, daí que, seja necessária a existência de reformas não conservadoras. Daqui decorre, justamente, o reconhecimento da importância da educação e da formação dos cidadãos como fatores geradores de capital humano ou social com o qual uma sociedade sustenta o seu próprio desenvolvimento, ou seja, “é essencial promover a excelência no ensino, se se quer melhorar a qualidade da educação” (MONTEIRO, 2008, p. 73).

Deste modo, seria preciso uma emenda constitucional para explicar o conceito e descrição de gestão democrática patente na Lei 6/92 do sistema educativo, assim, provavelmente, ela fosse praticada na escola e nos diferentes níveis administrativos do sistema educativo. Consequentemente, nas universidades públicas, isto na modernidade, que se quer um “Estado presente, democrático e que promova o protagonismo social” (COSTA, 2010, p. 3), cujas reformas devam centrar-se na ideia da formação integral de jovens e adultos competentes, conscientes e comprometidos com a história, cultura e a transformação social e tecnológica.

Acima de tudo, implica olhar “a educação como fator condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico” (AFONSO, 2002, p. 37), aliás, a política do governo moçambicano é peremptória a esta aliança, isto para que as novas gerações possam

herdar conquistas e ensinamentos históricos, tendo como atribuição a cultura como fonte de realização individual e de mediação entre o poder administrativo e as unidades escolares. Do mesmo modo, sendo a prática pedagógica uma prática social, o principal objetivo da escola é de fomentar e promover a educação integral e harmoniosa, através da constelação ou coexistência das “vertentes democráticas, participativas, descentralizadoras e autonómicas” (LIMA, 2002b, p. 62), ou seja, através da gestão democrática participada, viabilizar as práticas organizacionais da escola focalizadas para o projeto pedagógico da escola como orientações de ações específicas para a aquisição de saberes e formas de desenvolvimento dos atores educativos, que os tornem cidadãos ativos, críticos, reflexivos e formadores de opinião capazes de constituir alternativas válidas para os problemas no âmbito escolar e no contexto social.

Da mesma forma, importa fazer menção a estudos sobre desafios da formação de professores em Moçambique no pós-independência levados a cabo por Domingos (2014, p. 1), que consistiam na “educação igualitária e voltada para os valores da moçambicanidade e formação do Homem Novo”. Para tanto, as instituições educativas devem criar oportunidades para que os alunos cultivem outras formas de pensar, ouvir e argumentar.

Além disso, a meio de tantas desigualdades sociais e de outras natureza, que Moçambique tem sofrido, ora provocadas pelas calamidades naturais, ora por várias **intempéries** sociais (instabilidades político-armadas), o sistema educativo deve responder oportuna e eficazmente aos novos desafios que perfilam nos mais diversos campos, desde a integração regional e global à entrada na nova sociedade de inteligência ou cognitiva, de criatividade, de empreendedorismo, de formação permanente e a construção da cultura e desenvolvimento de relações democráticas, sobretudo na ânsia pela justiça social sem pobreza.

Despertados os cenários políticos da descentralização dos serviços educativos, os desafios apontam, igualmente, para a importância da formação profissional universitária. Esta dever ser acompanhada e perpassada por mecanismos democráticos e participativos. Na verdade, para a garantia da formação do profissional em valores ético-patrióticos e de honestidade, localizados como os mais elevados de cidadania, com vista a compreensão e a respectiva diminuição de desigualdades socioeconômicas, o que implica reconhecer que a educação de qualidade faz toda a diferença no desenvolvimento de um país, pois é a fonte para a definição de políticas públicas e decisões de qualidade. Por isso mesmo, “A memória coletiva se valoriza, se organiza em património cultural” (CAMBI, 1999, p. 28), pelas instituições de formação. É igualmente necessário que as temáticas, a escola e a universidade pública, à luz de direitos sociais e políticos, concedidos constitucionalmente, ajudem a despertar cidadãos competentemente qualificados, inquietos e dispostos a transformar o seu país numa sociedade justa e solidária, de todos e para todos, pois “a democracia equivale à soberania popular, lado a lado com o conceito

da democracia participativa” (SCÁRDUA, 2010, p. 21) e, por conseguinte, da eficiência na administração escolar.

É por essa razão que o quotidiano do gestor escolar, à luz da autonomia e de liberdades de pensamento, está imbuído de incertezas, de desafios que não visam apenas as interpretações normativas, ou seja, da visão burocrática da alta hierarquia. É daí que é imperativo, ao gestor escolar, a aquisição de competências pedagógicas e científicas para administrar e gerir social e democraticamente a escola e a universidade públicas como organizações complexas. Deste modo, na busca de protagonismo nas vertentes democratizantes e da descentralização educativa, o gestor escolar pauta pela participação de todos os envolvidos, com o intuito de garantir eficiência e eficácia internas, ou seja, desenvolver o seu trabalho com a autonomia dos atores, longe das perspectivas mecanicistas, racionalistas e burocráticas na educação.

Atualmente a globalização econômica mundial pressupõe que todos os países, as nações e os povos sejam iguais e estejam em idêntico estágio cultural, técnico e social, bem como constantemente, “os Estados democráticos, na sua generalidade, vêm responsabilizando a política educativa por novos desafios no campo da formação” (STOER, STOLEROFF & CORREIA, 1990, p. 10). Nota-se, igualmente, que o capital assumiu controlo privado sobre questões que eram puramente do Estado, ao mesmo tempo, como constata Wood (2005), este transferiu para o Estado responsabilidades sociais e políticas, mesmo nas áreas de vida social, fora das esferas de produção, estão sujeitas aos imperativos do mercado. Nesta lógica mercantil, os sistemas educativos com novas terminologias, autodesenvolvimento, cidadania e formação, podem participar do jogo econômico, em igualdade de circunstâncias, sendo que a relação educação, mobilidade e a integração social é uma estrutura necessária.

São orientações modernizadoras de “inspiração tecnocrática apelando à uma racionalidade económica e gestionária” (LIMA, 2002b, p. 68), que se traduzem no combate aos desperdícios públicos, centrados na privatização, com o objetivo de criar a eficiência interna e maior racionalização de meios. Por conseguinte, há a necessidade de as instituições de formação desenvolverem projetos humanitários integrados, de pesquisa e educação que promovam inovações organizativas (decisões colegiais, processos eleitorais transparentes para escolha de representantes, participação das comunidades nos assuntos da escola, o incentivo às palestras e debates na elaboração do projeto pedagógico e de desenvolvimento institucional), ao invés apenas das “formas clássicas de participação” (MOREIRA & BARBOSA, 2010, p. 16).

É necessário também que se atendam às áreas de indiscutível relevância social. A questão ambiental, segundo a perspectiva de empoderamento e protagonismo como mecanismo de combate à pobreza e prioridade na integração social, de gênero e ainda da revolução verde que Moçambique tanto almeja. Os novos desafios passam, em primeiro lugar, pelo importante papel

acometido à educação: o de ter justamente um compromisso com o saber sistematizado, mas também ter, em segundo lugar, um sério compromisso com os problemas e desafios concretos colocados pela sociedade, de modo a compreender e transformar “a política institucionalizada, especialmente as práticas clientelistas presentes nesse espaço” (COSTA, 2010, p.3), como os casos da não democratização da gestão e dos sistemas educativos, o que não permite aos atores contribuírem livremente e opinarem sobre as decisões dos seus representantes pela excessiva burocracia, criando compadrio, ineficácia e ineficiência no sistema.

A escola não é uma empresa evidentemente preocupada com os objetivos da racionalização e eficácia. Inegavelmente, na escola há professores como intelectuais, portanto a escola lida com seres humanos. Assim, o mais importante na administração escolar é priorizar os objetivos pedagógicos, ou seja, os meios devem adequar-se aos fins e não apenas à racionalidade e eficácia do empresário, exercendo o domínio no trabalho do professor com a preocupação do lucro. De maneira idêntica, o aluno é extremamente um sujeito que transforma a sua condição humana e a natureza social e não um objeto manipulável. Outrossim,

...é consensual a assunção do papel impulsionador da universidade que decorre da sua tripla missão: formar profissionais através do ensino e da formação, produzir e difundir conhecimento por via da investigação e do suporte à inovação tecnológica e prestar serviços à comunidade através de ações de extensão e interação com as forças vivas sociais... (PELIKAN, 1992, p. 76, apud SILVA, 2015, s/p).

Assim, no contexto de neoliberalismo com a coisa pública, cabe às instituições formar quadros capazes, ou melhor, profissionais com competência técnica, científica e social para o confronto com os desafios e impasses colocados pela sociedade, isto é, formar profissionais a todos os níveis, com competências para ingressar no contexto social, mas, sobretudo profissionais responsáveis que compreendam as fragilidades e inoperâncias do sistema educativo, para a minimização e a redistribuição justiceira de competências sobre o paradigma *taylorista* do trabalho (concepção e execução).

Neste sentido, a educação para África, em geral, deve ser aquela que aprofunda valores de solidariedade dos seus idealizadores pós-independências coloniais, tais como os inscritos nos projetos da negritude e do pan-africanismo, representados pelos seus líderes visionários, que traziam uma perspectiva de reconstrução de África. Certamente, entendiam que “a luta de libertação da África era à luta pela cultura e liberdade e os laços culturais não evitam, de modo algum, a compartimentação política” (NETO, 2010, p. 332).

Nesta vertente, as escolas e universidades públicas, como espaços organizacionais políticos mais avançados da cultura social, teriam, analogamente, importante papel na formação de um quadro teórico para a educação profissional, destacando-se a criação de instrumentos para

aferrir tendências da sociedade e do mercado de trabalho. Da mesma maneira, seriam espaços para a criação de aporte teórico-prático, interligando a “questão da articulação global entre a reforma da administração escolar a nível central e regional, por um lado, e a nível da escola-organização”, por outro (LIMA, 2002b, p. 71).

Dito de outro modo, far-se-iam estudos de parâmetros curriculares com conteúdos que façam interfaces com o sistema educacional geral e o setor produtivo empresarial, que remetem à criação de instrumentos para a realização de parcerias de formação profissional. A educação científica mais geral precisa de ser ampliada e aprimorada em todos os níveis e propostas curriculares, pedagógico e administrativas, visto que, uma efetiva formação científica e tecnológica requer uma melhoria na qualidade da educação como um processo e não um fim em si mesmo. Desta forma, uma qualidade que não busque apenas o consenso, mas também as divergências e controvérsias, já que, para se atingir a um nível de competência (excelência), é preciso uma cultura científica de diálogo mais alargado e, justamente, o projeto educativo será a expressão da dimensão política da escola. Igualmente, a identidade da escola configurará numa ação democrática na equidade, qualidade, diversidade e eficiência nas instituições públicas educacionais.

A qualidade da escola está no seu *ethos*, porque se vincula ao desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas a outros processos de emancipação social, no trabalho cívico e solidário, no conjunto de toda a comunidade escolar e circunvizinha, bem como na sua dinâmica e inter-relações. Com efeito, na busca de experiências individuais para o interior da escola como meios de enriquecimento do trabalho coletivo, entre outras, significa considerar a qualidade como produção plural que se afirma no projeto político educativo, melhor dizendo, na autonomia pedagógica e sobretudo, na capacidade de realizá-la com responsabilidade, longe de um sistema “burocrático, gigantesco e inflexível, irracional e incoerente, ineficaz e ineficiente” (LIMA, 2002b, p. 62). Este sistema simplesmente rotula os agentes educacionais e incute-nos a incapacidade institucional.

Numa lógica política de exercício de poder, pela “reforma-mudança” (LIMA, 2002b, p. 62), não se justifica a existência destas instituições para formar profissionais que ocupem apenas cargos, indivíduos que se movem, simplesmente, segundo as necessidades do mercado, descartando outras dimensões humanas, afetivas e culturais. De facto, nessa dimensão, o trabalho deixa de ser uma realização humana, perdendo o seu valor. Aliás, “A concepção de valor está na perspectiva do ser, conjugado com a existência da liberdade e da responsabilidade do desejo de fazer o bem” (WEBER, 2013, p. 179), o que significa que, a par da objetividade, da subjetividade e da intersubjetividade humana, o “valor é tudo aquilo que tem significado pessoal, que gera satisfação pessoal e coletiva” (WEBER, 2013, p. 179).

A atividade educativa não pode cingir-se apenas à reorganização pedagógica, nem tão pouco à organização de pesquisas a pedido de seus clientes e empresas. Atender às demandas da classe média, por incrementarem seu nível social de ingresso na cultura “mais alta”, através de diplomas prestigiosos, deixando os não esclarecidos sem ler e escrever e, na consequente pobreza.

A escola e universidade públicas têm que justificar o investimento público da sociedade com ações de compromisso com a universalidade e qualidade, um trabalho que faça diferença na disposição de mão-de-obra qualificada e atualizada, de cultura e valores humanos moçambicanos para, ‘fazer da escola e da universidade um exemplo público de convenções sociais, morais e éticas’. Consequentemente, deve-se modernizar o sistema educativo, tanto na organização estrutural como curricular, modificando os métodos e técnicas da sua prática, cujo propósito é a valorização dos profissionais para “fazer da escola um lugar de sucesso” (AFONSO, 2002, p. 37).

Se a opção for por “reforma-decreto” (LIMA, 2002b, p. 63), as escolas de formação profissional ou institutos tecnológicos têm essa missão administrativa e podem muito bem realizar essas tarefas com mais especialização e racionalidade técnica. Neste contexto, a estrutura orgânica e funcional do MEDH, de acordo com Lima (2002a, p. 11), deve ter em conta as dinâmicas e “dimensões micropolíticas e mesopolíticas”, sobretudo os contextos de cada organização, para atender à diversidade e heterogeneidade, contrariando focalizações normativistas e legalistas de conformismo decisório nas organizações educativas.

Enquanto isso, o MEDH deve gerir conflitos resultantes da violação dos direitos das crianças, punindo exemplarmente os professores infratores. Trata-se de, nunca também permitir a discriminação ou a intolerância estética (CRM, 2004), isto é, olhares estereotipados sobre os alunos (*bullying*). Igualmente, os cargos de direção das escolas públicas não devem configurar-se no modelo de gestão apolítico. Na sequência, possivelmente deixarão de ser cargos de confiança, ou seja, os gestores não serão indicados apenas, assim como as eleições não obedecerão às listas. Por um lado, porque os seus ocupantes passarão grande parte do tempo preocupados em manter-se no cargo, criando estratégias de perpetuação no mesmo e, por outro, provocará a exclusão da lista vencida, respetivamente. Para Lima (2002a, p. 72), isso significa a “despolitização da escola”, ignorando assim os contextos, os atores educativos e o papel da escola como organização cidadã, onde:

A gestão democrática deve estar impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição de aulas (**da carga horária, horas extras etc.**), no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na

capacitação de recursos humanos, **assim como no aproveitamento dos benefícios** etc. (GADOTTI & ROMÃO, 2002, p. 33, grifos nosso).

Sendo assim, é exatamente disso uma busca por “autonomia coletiva” (LIMA, 2002b, p.71) que perpassa em todos os níveis escolares e deve ser uma das preocupações centrais na administração das escolas e universidades públicas. Será possível, através do ensino das ciências sociais, incentivando “diálogo e negociação” (SCÁRDUA, 2010, p. 21) e, também pelo envolvimento em projetos da comunidade educativa, através de atividades de extensão e educação contínua de professores primários e secundários.

A este propósito, tem-se constatado que a formação contínua é desvirtuada pelas formações de mestrado e de doutoramento, em outra esteira, significa que a formação continuada não deve corresponder a tirar o professor do seu contexto escolar para outros cursos superiores, longe da sala de aulas. E, por conta disso, há pesquisas que afirmam que o contributo do professor com o mestrado e doutorado, no ensino básico ou secundário, é pouco significante², embora necessária para a compreensão do mundo.

O mais importante não é a especialização, mas sim uma formação do professor que foque a aprendizagem dos alunos, ou seja, uma preparação sólida em processos didático-pedagógicos. Semelhantemente, nos grupos de disciplinas devem-se garantir assistências a aulas, isto é, supervisões entre colegas da mesma disciplina para avaliar, comentar em eventos acadêmicos para os professores apresentarem experiências e discutir as questões didáticas dos professores e alunos. Entretanto, os professores precisam de estar juntos para discutir os problemas das suas práticas e isso é contra o reconhecimento exclusivo da avaliação externa e burocrática, contrariamente à processual.

Portanto, a avaliação tem de incidir na atividade dos alunos para a certificação da sua aprendizagem e não em recortes. Por seu turno, os diretores de escolas devem agir em função das avaliações, visando a organização da escola para a melhoria da aprendizagem dos alunos com dificuldades. Mas, para a materialização desses propósitos, é necessária a existência de recursos e também um compromisso de professores, onde a preocupação das escolas não seja apenas com os *rankings* escolares. Essa análise é extensiva a outros componentes do sistema educativo, dado que o sucesso escolar tem a ver, igualmente, com o currículo de formação dos professores, procurando saber quem os forma e como são formados, daí as universidades não poderem ser as únicas responsáveis, uma vez que existem também os Institutos de Formação de Professores que merecem análise. Ainda mais, as admissões de professores no sistema não devem cingir-se apenas em avaliações documentais, podendo abarcar exames escritos e orais didáticos. Do

² Retirado de: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1705186-brasil-armou-bomba-para-contas-publicas-na-educacao-diz-diretora-do-banco-mundial.shtml>>.

mesmo modo, dever-se-á implementar um mecanismo de formação complementar de professores que não possuam a formação psicopedagógica, que poderia ser alargada de modo a atualizar as práticas pedagógicas dos professores em exercício, tendo em vista a melhoria da qualidade. De referir que há professores universitários sem formação psicopedagógica o que tem implicações na ética, postura e desempenho docente.

Em suma, as velhas estruturas de produção de conhecimento científico devem passar também por reformulações, referimo-nos, principalmente, ao uso de fontes bibliográficas únicas e estáticas e de um único manual ou livro didático. As universidades devem ter um importante papel de sintetizar saberes que relacionam o universal (conhecimentos científicos e tecnológicos) com a diversidade do particular (o ambiente sociocultural). Os alunos devem aprender e ser incentivados a produzir conhecimentos científicos, constituindo base para a sua avaliação, pois, nas avaliações atuais há ‘corrupção’ de resultados (ênfase aos relatórios) para justificar decisões de progressos. Entretanto, os meios tecnológicos devem ser igualmente aproveitados para o sucesso educativo em todas as suas variantes.

Essa forma de atuação proposta, através da cooperação técnica, em que a ciência é prioridade e “panóptica de controlo ideológico, de vigilância científica e curricular, de punição disciplinar e de coerção administrativa” (AFONSO, 2002, p.76), e instância das instituições públicas, deve viabilizar, da mesma forma, a construção de um novo espaço público. Espaço onde o Estado, o mercado e a comunidade se redefinam para dar lugar à emergência de novos híbridos educacionais, obviamente designados também por terceiro setor. Para Afonso (2002), o terceiro setor é a:

designação residual e vaga com que se pretende dar conta de um vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, ou seja, organizações sociais que, por um lado, sendo privadas, não visam fins lucrativos e, por outro, sendo animadas por objectivos sociais, públicos ou colectivos, não são estatais. Podem mencionar-se cooperativas, associações mutualistas, associações de solidariedade social, organizações não-governamentais, organizações ‘quasi-não’ governamentais, organizações de voluntariado, organizações voluntárias ou de base. (AFONSO, 2002, p. 86 apud SANTOS, 1999, p. 4).

A análise da relevância social, no contexto educativo, logicamente, será um imperativo pedagógico na comparação entre modelos de gestão autocrática, de direção não democrática impositiva e modelos de gestão democrática de direção política, cuja eleição ou indicação depende dos atores. Desta forma, os indicadores de qualidade apontam para a necessidade de as escolas e universidades públicas desenvolverem projetos sobre demandas sociais, integrados na pesquisa e educação, para atendimento de áreas de indiscutível relevância social e econômica, como ficou patente anteriormente. São exemplos disso a questão da energia, preservação e

controle ambiental, transportes, saúde pública, produção de alimentos, educação básica, pobreza, migrações, movimentos sociais, recursos minerais e hídricos, desemprego e administração urbana, já que ‘a educação é a máquina que faz funcionar a democracia e, igualmente, é o seu termômetro’.

Os projetos a que nos referimos devem estabelecer parcerias com setores da sociedade, visando o desenvolvimento de estudos que possam subsidiar intervenções na realidade local e regional, pois os problemas não estão restritos ao campo da educação, nem ao território nacional, alguns são globais. Por vezes, a presunção de que se pode resolver unicamente a partir do centro ou local é errônea. Hodiernamente, não existem territórios homogêneos, é preciso viver experiências de outras realidades, conjugando-as com a realidade local.

Quer dizer, “[...] os povos e as instituições nos países em desenvolvimento não deixam de ter o poder de influenciar também a direção e a qualidade inerentes a globalização” (ABDI, 2012, p. 44). Os programas e currículos do Ensino Superior, na Lei 6/92, são exemplo pela sua abrangência. Da mesma forma, é importante salientar que não se trata de uma parceria entendida como uma forma de ‘terceirização hierarquizada’, em que as universidades prestam serviços ao setor produtivo, mas uma parceria em que as partes interessadas conjugam os seus esforços para a resolução de problemas locais e regionais em conjunto.

É contraproducente a ideia da atuação de um gestor escolar como o único moderador do sucesso pelas parcerias. A este propósito, temos a doutrinação ocorrida especificamente nas reformas de 1998 em Inglaterra (*education reform act*), dos governos liberais e conservadores da nova direita inglesa, pela miscigenação de políticas marcadas pela valorização da livre escolha educacional e da sua privatização. Daí, são características-chave da nova gestão pública:

...a criação de normas-padrão e medidas de desempenho explícitas para as unidades que prestam serviços; a necessidade de estabelecer medidas claras entre *inputs*, *outputs* e medidas de desempenho, com ênfase no controlo de resultados; as crescentes exigências de responsabilização ou prestação de contas e contextos; a valorização de estilos de gestão do sector privado; a promoção da competição entre diferentes unidades; e a disciplina e austeridade na utilização dos recursos. (HOOD 1991; LAUGHILIN & BROADBENT 1994, *apud* AFONSO, 2002, p. 81-83).

Aqui há uma visão economicista conservadora de integração das universidades com setores da sociedade, de especialização e de complementação produtiva e tecnológica, como também uma forma de reflexão endógena sobre os problemas locais e não só pela “valorização do eixo escolaridade-mercado de trabalho, mas também o eixo educação-democracia” (STOER, STOLEROFF & CORREIA, 1990, p. 1).

À luz destes princípios, se a política educativa se subordinar às preocupações estruturais das políticas industriais e econômica, conseqüentemente fluirá o abandono de preocupações

democratizantes. E, com a crise estrutural do capital, ocorrerá ainda mais a inflação de salários e serviços públicos, por conseguinte a precariedade laboral e o aprofundamento da crise do emprego. Aliás, o desemprego significa queda na renda e a queda na renda tem como resultado a redução do consumo e, portanto, mais recessão (DIERCKSENS, 2015).

Sobre a “mercadorização educacional” (LIMA, 2002c, p. 103), haverá contradições culturais, substituindo o discurso político-mediático por novas morfologias organizacionais cujas potencialidades são salvíficas e apanágios da aprendizagem ao longo da vida. Igualmente, são consideradas como pré-requisitos da empregabilidade, em direção a uma mão-de-obra mais competitiva. Desta forma, isto promove a “McDonaldização da sociedade e a conseqüente McDonaldização da educação do Estado administrativo, reatualizando perspectivas de Darwinismo social” (LIMA, 2002c, p. 102-103).

Deste modo, os órgãos governamentais locais, se não forem mais atuantes e protagonistas, através de processos democráticos interventivos nas áreas sociais do seu interesse e em atividades requeridas como saúde, educação, meio ambiente e energia, comunicações e transportes, que devem ser solicitados a realizar parcerias com as escolas, universidades e centros de pesquisa para a realização de estudos nessas áreas estaremos, definitivamente, diante de uma representação profundamente maximalista de “neoliberalismo educacional mitigado” (AFONSO, 2002, p.84).

Além disso, a autonomia e a participação em equipes, para consolidar uma comunidade educativa abrangente para dentro do sistema, basear-se-á no empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando, senão transferi-los ou dividi-los, com a iniciativa privada e organizações não-governamentais. Em lugar do dever da política educativa, a promoção de políticas sociais será deixada a cargo da boa vontade dos clientes, ao invés da responsabilidade pública, como interesse geral. A prática da gestão político-pedagógica, devido ao seu caráter educativo, é socialmente mobilizadora, podendo abrir espaços para reestruturar o poder de decisão junto das comunidades educativas envolvidas. Estas deverão influenciar na definição de políticas educativas de interesse público e de realização humana, no campo da educação secundária e universitária.

Esta prática deve prevalecer, pois “a participação comunitária e o controlo estatal não são opostos, mas complementares” (SILVA, 2003, p. 32). Também, constitui uma negação da cultura do silêncio, desenvolve profissionais no sentido educativo e não amadores ou *freelancers* (turbos), que priorizam vantagens pessoais em detrimento de objetivos maiores da educação para todos. Também, rejeita “o profissionalismo como ideologia que conduz a falsas hierarquias e a novas relações de dominação” (AFONSO, 2000, p. 50). Igualmente, rejeita também a “parentocracia” (SILVA, 2003) na educação quando esta significa uma nova forma de controle

conservador e autoritário sobre as escolas públicas e o desempenho dos professores. Aliás, a iniciativa da participação enquadra-se na descentralização que, entre outras, em administração da política educativa, implica, necessariamente, alterações efetivas no funcionamento das escolas e universidades públicas, envolvendo a transferência do poder decisório, de atribuições e de recursos entre elas. Mas, para tal, é preciso que haja pessoas preparadas científica e humanamente.

Em resumo, a proposta de debate é contra os excessos da regulação estatal nas escolas e universidades públicas. Também desenvolve o academicismo (o que implica o ensino e a investigação, assim como a extensão como prática da cidadania ativa). Isso requer que não haja uma centralização excessiva, dado que a descentralização não significa “desresponsabilização” ou perda de controle, porque o Estado disponibiliza recursos e regula o sistema educativo, concedendo contratos de autonomia e corrigindo as assimetrias. Importa contemplar, no campo da geração, absorção e transmissão de conhecimento de ponta e tecnologia na universidade, uma estratégia mais ampla do país.

Para adequar a estrutura de ensino superior às necessidades do país, deve-se buscar garantir o acesso de estudantes, pesquisadores e docentes a centros de excelência internacional nas mais variadas áreas. Quer dizer, a atuação não vai mais pautar-se somente na captação de bolsas e ajuda financeira a países ricos, mas sim pela busca de acesso a laboratórios e centros de pesquisa de última geração, que possibilitem, aos moçambicanos, estudantes e pesquisadores, entrar em contato e absorver os mais modernos conceitos acadêmicos e inovações científicas relacionados aos seus círculos de estudo e pesquisa. Por fim, para o sucesso educativo, a administração da educação precisa de ter, em primeiro plano: **a)** a concepção da natureza da educação que se procura oferecer e obter; **b)** os fins que se têm em mente e os possíveis de se concretizar; **c)** o produto que se procura, tendo em conta a realidade local e as condições proporcionadas. Estes são elementos imprescindíveis para a construção de uma sociedade humanamente ativa e inclusiva em matéria de direitos, a partir da educação formal.

Considerações finais

No presente artigo discute-se um assunto extremamente útil e complexo. Porém, no que se refere aos objetivos demonstramos que sobre os avanços, o Ministério da Educação que teve no passado uma forte atuação e intervenção na realidade sócio-política do país pela massificação, universalização e emancipação escolar, hoje pela globalização exerce a função de um organismo desregulador.

Deste modo, pelo fenómeno político-social-económico e cultural de acumulação, chegamos à conclusão de que o sistema de ensino do Estado passa já há muitos anos por inúmeras dificuldades de natureza económica e organizativa para o exercício do sentido público o que possibilita adoção de políticas de economia global caracterizadas por pouco espaço democrático para a participação efetiva das comunidades educativas, o que se vislumbra como recuos, tornando a educação menos humana. Porquanto a época neoliberal, não tem o potencial para integrar a escola e a comunidade na realidade económica e política de Moçambique de maneira justa, as escolas e universidades vergam-se em organizações sociais competitivas e inseridas no mercado.

Mais do que isso, em termos de desafios da educação, convoca-se toda a sociedade a repensar na escola pública, para que não se deixe desqualificar por razões de mercado. É, igualmente, um apelo extensivo a todos os setores sociais, de forma que fundamentem os pressupostos democráticos, da cidadania e da democracia participativa, dos valores cívicos, dos direitos humanos e da não-violência nas questões da educação.

É importante destacar que as instituições de formação, como a escola secundária e a universidade, para o seu renome, dependem muito mais da inquietude de seus atores, professores e demais entidades envolvidas, que deverão estar permanentemente comprometidas com a busca constante pelo novo e pelo melhor. Por dentro da escola, é inegável que as estruturas organizacionais promovam modelos de convivência, mobilizando a sociedade sobre a organização escolar para que adotemos políticas públicas inclusivas de modo que o ensino de qualidade seja uma tarefa obrigatória e um dado adquirido para todos. Este desafio não é materializável se se conceber a escola e a universidade como instituições fechadas em si próprias à margem da sociedade e de outros atores fundamentais para os quais as mesmas servem, ao formar profissionais que depois são integrados naquelas para responder aos seus desafios.

REFERÊNCIAS

ABDI, A. A. Políticas internacionais em tempos de globalização neoliberal: desafios ao desenvolvimento social. In: GUIMARÃES-LOSIF, R. (Org.). **Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Universa, 2012, p.41-67.

AFONSO, A. O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa Década de Governação Social-Democrata. Um contributo Sociológico para pensar a reforma Educativa em Portugal (1985-1995). **Revista Portuguesa de Educação**, vol.10, nº2. Braga: I.E.P, 1997, p.103-137.

AFONSO, A. O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In: LIMA, L. C. & AFONSO, A. J. (Org.) **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Afrontamento, 2002, p.33-52.

AFONSO, A. profissionalismo docente e a participação dos pais na escola pública. In Intervenção no seminário. **O papel dos actores educativos na construção de uma escola democrática**. Guimarães: CFFH, 2000.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CLEGG, S. **As organizações modernas**. Oeiras: Celta, 1998.

COSTA, F. Juventude e Participação: apatia ou exclusão política. In: COSTA, F. (Org.). **Revista teórica e política do centro de estudos e memória da juventude e participação**. São Paulo: Brenda Espindula, 2010.

DIERCKSENS, W. La Gran Transición hacia una nueva civilización. **Tareas**, nº 151, p. 73-86, septiembre-diciembre, 2015.

DOMINGOS, A. B. A educação e as organizações democráticas em Moçambique: experiências da revolução popular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.10, p.227- 251, mar. 2015.

DOMINGOS, A. B. **Administração do sistema educativo e a organização das escolas em Moçambique no período pós-independência (1975-1999): descentralização ou recentralização?** 249p. (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação: Universidade do Minho, Braga, 2010.

DOMINGOS, A. B. Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975-1983). **Revista Vozes**, nº. 06, Ano 3, p.1-23., out. 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. Brasil criou bomba fiscal na educação, diz diretora do Banco Mundial. <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1705186-brasil-armou-bomba-para-contas-publicas-na-educacao-diz-diretora-do-banco-mundial.shtml>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

GADOTTI, M. & ROMÃO, J. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, L. **A Escola como organização e a participação na organização**. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). Braga: IEP - Universidade do Minho, 1998.

LIMA, L. Modernização, Racionalização e Optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In: LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. (Org.). **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Afrontamento: Porto, 2002a, p.17-29.

LIMA, L. O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, (1996, setembro).

LIMA, L. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In: LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. (Org.) **Reformas da educação pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo**. Afrontamento: Porto, 2002c, p.91-109.

LIMA, L. Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In: LIMA L. C.; AFONSO, A. J. (Org.) **Reformas da**

- educação pública:** democratização, modernização, neoliberalismo. Afrontamento: Porto, 2002b, p.61-73.
- MOÇAMBIQUE. **LEI Nº 4/83 do Sistema Nacional De Educação.** Publicada no Boletim da República, II SÉRIE - Número 12, 1983.
- MOÇAMBIQUE. **LEI Nº 6/92 do Sistema Nacional De Ensino.** Adequa as disposições contidas na Lei nº 4/83. Publicada no Boletim da República II SÉRIE – NÚMERO 19, 1992.
- MOÇAMBIQUE. **Boletim da República.** 1ª Série, nº 44, de 2 de novembro de 1990. Maputo: Imprensa Nacional, 1990.
- MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique 2004:** aprovada em 21 de Janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/constituicao_republica/constituicao.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- MOÇAMBIQUE. **Constituição da República Popular de Moçambique.** Maputo: INLD, 1975.
- MONTEIRO, A. R. **Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação.** Porto editora: Porto, 2008.
- MOREIRA, D. & BARBOSA, L. Juventude e Participação: apatia ou exclusão política. In F. C. (Org.). **Revista teórica e política do centro de estudos e memória da juventude. Juventude e Participação.** São Paulo: Brenda Espindula, 2010, p.13-20.
- NETO, A. A. Quem é o inimigo? Qual é o nosso objetivo? In: BOGO, A. (Org.) **Teoria da organização política.** São Paulo: Expressão popular, 2010, p.321-338.
- SCÁRDUA, M. Democracia e Participação. In: COSTA, F. (Org.). **Revista teórica e política do centro de estudos e memória da juventude: juventude e participação.** Brenda Espindula: São Paulo, 2010, p.21-26.
- SILVA, E. As Perspectivas de Análise Burocrática e Política. In: LIMA, L. (Org). **Compreender a escola: perspectivas de análise organizacional.** Braga: Universidade do Minho, 2006.
- SILVA, E. Ensino superior, formação de quadros e responsabilidade social da universidade em Angola. **Oração de sapiência.** Luanda: Universidade Independente, 2015.
- SILVA, P. **Escola-família, uma relação armadilhada:** interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento, 2003.
- STOER, S. R.; STOLEROFF, Alan D.; CORREIA, J. A. O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. **Revista crítica de ciências sociais.** vol.29, Porto, p.11-53, 1990.
- WEBER, O. J. **Ética, educação e trabalho.** São Paulo: Intersaberes, 2013.
- WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2005.

Recebido em: 04/02/2019

Aprovado em: 19/05/2019