

1. Administração do Sistema Educativo e o Papel da Escola Pública (Secundária e “Universitária”) e seus desafios na época Neoliberal

Alberto Bive Domingos¹

Resumo

O artigo remete a uma análise histórica às políticas educativas moçambicanas no âmbito da massificação, universalização e emancipação da educação. Procura interpretar as configurações assumidas pelo Estado como o garante da educação universal. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter teórico, quer dizer, é uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada no levantamento bibliográfico e na análise documental. E o resultado traduz reflexões mais profundas sobre o papel da escola pública na caracterização, empreendida em dois contextos históricos distintos de desenvolvimento da sociedade moçambicana. Igualmente, caracteriza as políticas públicas inerentes aos fortes valores da democratização do ensino e da desregulação da educação. Relaciona também a gestão da diversidade social, demonstrando as implicações do *gerencialismo* no sistema educativo, sobretudo na maneira como estas políticas afectam a vida social, o que revela o incumprimento do papel humano de inclusão e cooperação social da educação pública.

Palavras-chave: Administração da educação. O papel da escola pública (secundária e “universitária”). A democratização da gestão.

Introdução

O trabalho discute em termo 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), centra a atenção na educação como imperativos constitucionais (1975, 1990, 2004), por estarem em causa valores da civilização, cidadania e democracia secularmente voltados ao abandono.

Assim, com a independência nacional ocorrida em 1975, o sistema educativo conheceu um movimento invulgar no acesso de crianças vindas de camadas sociais que nunca tiveram oportunidades educativas. 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. Entretanto, desde 1990, as medidas levadas a cabo para o trabalho com a diversidade e, de certa maneira, a adesão ao neoliberalismo, sobretudo na acção organizacional pela Lei 6/92, demonstram estar carregadas de contradições que, algumas

¹Doutor em Políticas Públicas e Administração da Educação. Docente da Universidade Pedagógica, Departamento de Ciências da Educação e Psicologia, Delegação de Quelimane. bivedomingos@yahoo.com.br.

vezes, resultam da competição entre escolas, da falta de solidariedade, autonomia escolar e da democratização da gestão, facto que trouxe problemas entre o projecto de democratização e as esperanças de sucesso social. E, por conseguinte, a democratização do acesso educativo impactou no funcionamento da escola, causando a fraca qualidade de ensino, com repercussões na vida social e no mercado de emprego.

Administração da Educação e a Democratização da Gestão

Desde a conquista da independência nacional em 1975, o Estado moçambicano tornou-se num *Estado educador*. Na óptica de Afonso (1997), significa um Estado preocupado com a regulação do sistema educativo, visando garantir o acesso à educação à maioria dos alunos em idade escolar. Representou igualmente interesses gerais na formulação da política educativa.

Quer dizer que, no âmbito da revolução popular, o Estado moçambicano promoveu a cultura e a cidadania democráticas popular com o reconhecimento da universalização da escolarização obrigatória, melhor dizendo, a educação passou a ser um direito universal de cidadania. Enfim, a partir da Constituição da República Popular de Moçambique 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 de Repúblicas de Moçambique subsequentes de 1990 e 2004 (CRM 1990; 2004).

Portanto, este facto fez-se acompanhar de políticas públicas que visavam a expansão de vagas, no sentido de garantir a presença massiva de todas as crianças na escola, cujos propósitos priorizavam fomentar a educação de jovens e adultos pela alfabetização e, ainda mais, de ampliar os acessos aos ensinos médio e superior. Estes níveis de ensino, no antigo sistema educativo, eram elitizados pelas políticas de exclusão da administração colonial portuguesa, pois “o sistema colonial em Moçambique desenvolvera um sistema educativo e uma organização segregacionista, racista e diferenciadora de classes.” (Domingos, 2010:163).

Deste modo, a procura social pela educação, sobretudo nos ensinos secundário e universitário, alterou as propostas pedagógicas, levando à 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, notámos 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 aqui 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. Isso 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 (económicas, 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 onnipresente).

Este fenómeno de letargia nas políticas educativas tem sido ultrapassado, procurando incidir a inovação no espaço público 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 dos serviços e responsabilização pelos resultados, em que as escolas actuam sob orientações gerais, embora isso não signifique que elas sejam autónomas, mas sim capazes e que tenham o poder e competências de se pronunciarem sobre as suas atividades. Isto é, de dizer autonomicamente como querem realizar os seus objectivos e também de esclarecerem como vão gerir os meios que possuem (espaciais, humanos, orçamentais e institucionais), livrando-se da pressão burocrática e administrativa, nomeadamente circulares, telefonemas e despachos dos órgãos hierárquicos, assim como das hierarquias inspectivas do Ministério da Educação.

Assim, pretendemos tornar discutível, organizacionalmente os modelos da nova gestão pública, com vista a tirarmos maior proveito sobre as instituições de formação públicas, dado que em nosso entender promovem e consolidam o Projecto Político Pedagógico ou o Plano de Desenvolvimento Institucional, instrumento político de participação da escola 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 objectivos e resultados consensuais *a priori*, tecnologias certas e estáveis, destacando-se inconsistências e desconexões entre planeamento e acção, ou seja, políticas e resultados (processos nos projectos educativos).

Portanto, 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 filiados completamente a acepções 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, 1998:44; Lima, 1996:48; Silva, 2006:91).

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. A educação está em constante transformação, o que também exige do profissional o compromisso com a complexa tarefa de encontrar soluções, envolvendo toda a equipa escolar ao promover reflexões, as quais possibilitem ampliar o entendimento dos problemas educacionais.

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 projecto de sociedade.

Antes de tudo, o estudo das reformas educativas em Moçambique, em nossa opinião, deve ter em conta as décadas de 70 e 90, conforme regem as respectivas Constituições das Repúblicas, que, consubstanciam *mandatos populares*. Esta proposta de análise é necessária para a história e evolução da educação. No entanto, é igualmente importante focar estas

reformas nestes períodos, por serem os períodos de grandes mudanças políticas, económicas e culturais, factos que poderemos também designar por “tecnologias da mudança social” (Lima, 2002^a:7).

Portanto, 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. Não obstante, conforme pesquisa relatada por Domingos (2015:236), 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 factor gerador de capital humano (ou capital social) com o qual uma sociedade sustenta o seu próprio desenvolvimento. Quer dizer, ““é essencial promover a excelência no ensino, se se quer melhorar a qualidade da educação”” Monteiro (2008:73).

Além disso, seria preciso uma emenda constitucional para a gestão democrática na Lei 6/92 do Sistema Educativo, provavelmente, ela seria praticada na escola e nos diferentes níveis administrativos do Estado. Consequentemente, na escola e nas universidades públicas, na modernidade, que se quer um “Estado presente, democrático e que promova o protagonismo social” (Costa, 2010:3), cujas reformas devam centrar-se na ideia da formação integral de jovens e adultos competentes, conscientes e comprometidos com a história e a transformação social.

Acima de tudo, implica olhar “a educação como factor condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico” (Afonso, 2002:37), 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 objectivo da escola é fomentar e promover a educação integral e harmoniosa, através da constelação das “vertentes democráticas, participativas, descentralizadoras e autonómicas” (Lima,

2002b:62). Ou seja, através da gestão democrática participada, viabilizar as práticas organizacionais da escola focalizadas no projecto pedagógico da escola como orientações de acções específicas de aquisição de saberes e formas de desenvolvimento dos actores educativos, que os tornem cidadãos activos, críticos, formadores de opinião e capazes de constituir alternativas para os problemas no âmbito escolar e no contexto social.

Da mesma forma, importa lembrar estudos sobre os desafios da formação de professores em Moçambique no pós-independência trazidos por Domingos (2014:1), que consistiam na “educação igualitária e voltada para os valores da moçambicanidade e Formação do Homem Novo”. Portanto, as instituições educativas devem criar oportunidades de modo que os alunos cultivem outras formas de pensar, ouvir e argumentar.

Além disso, no meio de tantas desigualdades sociais, como Moçambique tem sofrido, ora provocadas pelas calamidades naturais, ora por várias *intempéries* sociais (instabilidades político-armadas), o sistema educativo moçambicano deve responder oportuna e eficazmente aos novos desafios que se 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.

Ora, 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 de honestidade localizados* como os mais elevados de cidadania, com vista a compreensão e a respectiva diminuição de desigualdades sócio-económicas, o que implica reconhecer que a educação de qualidade faz toda diferença no desenvolvimento de um país, pois é fonte de definição de políticas públicas e decisões também 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 públicas, à luz de *direitos sociais e políticos, concedidos* constitucionalmente, ajudem a despertar cidadãos competentemente qualificados, inquietos e dispostos à transformar o seu país numa sociedade justa e solidária, de todos e para todos. A fim da autonomia e liberdades de pensamento, pois

“a democracia equivale à soberania popular, lado a lado com o conceito da democracia participativa” (Scárdua, 2010:21) e, por conseguinte, da eficiência na administração escolar. É por essa razão que o quotidiano do gestor escolar 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 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 eficácias internas, ou seja, desenvolver o seu trabalho com a autonomia dos actores, longe das perspectivas mecanicistas, racionalistas e burocráticas na educação.

Actualmente, a globalização económica mundial pressupõe que todos os países, todas as nações e 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, 1990:10).

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, auto-desenvolvimento, cidadania e formação, podem participar do jogo económico em igualdade de circunstâncias, sendo que a relação educação, mobilidade e a integração social é uma estrutura necessária. Portanto, são orientações modernizadoras de “inspiração tecnocrática apelando à uma racionalidade económica e gestionária” (Lima, 2002b:68), que se traduzem no combate aos desperdícios públicos, centrados na privatização com o objectivo de criar a eficiência interna e maior racionalização de meios.

Por conseguinte, há necessidade das instituições de formação desenvolverem projectos humanitários integrados, de pesquisa e de educação que promovam inovações organizativas (decisões colegiais, processos eleitorais para escolha de representantes, participação das comunidades nos assuntos da escola, o incentivo às palestras e debates na

elaboração do projecto pedagógico e de desenvolvimento institucional), ao invés apenas das “formas clássicas de participação” (Moreira & Barbosa, 2010:16). 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 género 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, 2010:3), como os casos da não democratização da gestão e dos sistemas educativos, o que não permite aos actores 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 objectivos 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 objecto 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 acções de extensão e interacção com as forças vivas sociais (Pelikan, 1992:76 apud Silva, 2015 s/p).

Assim, neste 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 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, 2010:332).

Por este ângulo, as escolas e as universidades públicas, como *espaços organizacionais políticos mais avançados da cultura social*, teriam analogamente o importante papel na formação de um quadro teórico para a educação profissional. Criação de instrumentos para aferir tendências da sociedade e 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” (Lima, 2002b:71), por outro. Dito de outro modo, fariam estudos de parâmetros curriculares com conteúdos que façam interfaces com o sistema educacional geral e o sector produtivo empresarial, que levem à criação de instrumentos para a realização de parcerias de formação profissional.

Sendo assim, *a educação científica* mais geral precisa de ser ampliada e aprimorada em todos os níveis e propostas curriculares, pedagógico e administrativas, visto que, a efectiva formação científica e tecnológica requer uma melhoria na qualidade da educação como um processo e não 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 à um nível de competência, é preciso uma cultura científica de diálogo mais alargado e, justamente, o projecto educativo será a expressão da dimensão política da escola. Igualmente, a identidade da escola configurará numa acção democrática na equidade, qualidade, diversidade e eficiência nas instituições públicas educacionais.

Porém, a qualidade da escola está no seu *ethos*, porque se vincula ao desenvolvimento de Práticas Pedagógicas articuladas à outros processos de emancipação social, no trabalho cívico conjunto de toda a comunidade escolar e circunvizinha, bem como na sua dinâmica e suas inter-relações. Com efeito, na busca de experiências individuais para o interior da escola

como meios de enriquecimento do trabalho colectivo, entre outras, significa considerar a qualidade como produção plural que se afirma no projecto 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:62). Este sistema simplesmente rotula os agentes educacionais e incute-nos a incapacidade institucional.

Por isso, numa lógica política de exercício de poder, pela “reforma-mudança” (ibidem), não se justifica a existência destas instituições para formar profissionais ocupantes apenas de 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, 2013:179), o que significa que, a par da objectividade, da subjectividade e da intersubjectividade humana, o “Valor é tudo aquilo que tem significado pessoal, que gera satisfação pessoal e coletiva” (ibidem).

A actividade educativa não pode cingir-se apenas à reorganização pedagógica, nem tão pouco à organização de pesquisas à pedido de seus clientes e empresas. Ou seja, atender às demandas das classes médias por incrementarem seu nível social de ingresso na cultura dominante através de diplomas prestigiosos, deixando os não esclarecidos na ignorância e na consequente pobreza.

Com isso, evidentemente, a escola e universidades 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 actualizada, de cultura e valores humanos moçambicanos para, *Fazer da Escola e Universidade um Exemplo Público de Convenções Sociais, Morais e Éticas*.

Consequentemente, deve-se modernizar o sistema educativo, tanto na organização estrutural como na 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, 2002:37). Se a opção for por “reforma-decreto” (Lima, 2002b: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: 11), deve ter em conta às dinâmicas e “dimensões micropolíticas e mesopolíticas”, sobretudo os contextos de cada organização, para atender a diversidade e a heterogeneidade, contrariando focalizações normativistas e legalistas de *conformismo decisório* nas organizações educativas. O Ministério da Educação deve gerir conflitos resultantes da violação dos direitos das crianças, punindo os professores infractores. Trata-se de, nunca também permitir a discriminação ou a intolerância estética (CRM, 2004), isto é, olhares estereotipados sobre os alunos. Igualmente, os cargos de direcção 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 a 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, respectivamente. Para Lima (2002a:72), isso significa a “despolitização da escola”, ignorando assim os actores 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*), 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 aproveitamentos dos benefícios* etc. (Gadotti & Romão, 2002:33).

Sendo assim, é uma busca por “autonomia colectiva” (Lima, 2002b: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, 2010:21) e também pelo envolvimento em projectos da comunidade educativa, através de actividades de extensão e educação contínua de professores primários e secundários.

À 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 oferecer cursos superiores longe da sua sala de aula. Também, há pesquisas que concluem que o contributo do professor com o mestrado e doutoramento, no ensino básico ou secundário, é

pouco significativa², embora necessária. Destarte, 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 pedagogia. Semelhantemente, nos grupos de disciplinas deve garantir-se assistências de 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 dos 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. Assim, a avaliação tem de incidir na actividade dos alunos para a certificação da sua aprendizagem e não em recortes. Por seu turno, os directores 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, estas deverão obedecer também a exames de escrita e prática oral. Do mesmo modo, dever-se-á implementar um mecanismo de formação complementar dos professores que não possuem formação pedagógica, sobre isto, este poderia ser alargado de forma a envolver todos professores, já que as formações iniciais não têm tido práticas pedagógicas satisfatórias. Acresce-se, que também, muitos têm sido os professores universitários sem formação psicopedagógica e isso tem implicações na ética docente.

Em suma, as velhas estruturas de produção do conhecimento científico devem passar também por reformulações, referimo-nos ao uso não diversificado de fontes bibliográficas e do manual ou do livro didático. As universidades devem ter o importante papel de sintetizar

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>>.

os saberes que relacionam o universal (conhecimentos científicos e tecnológicos) com a diversidade do particular (o ambiente sócio-cultural). Os alunos devem aprender e serem incentivados a produzir conhecimentos científicos, constituindo a base da sua avaliação, pois nas avaliações atuais há corrupção de resultados para justificar decisões de progressos. Entretanto, os meios tecnológicos devem ser igualmente aproveitados para o sucesso educativo.

Essa forma de actuação 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, 2002:76), 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 redefinem para dar lugar à emergência de novos *híbridos educacionais*, obviamente designados por *terceiro sector*³.

A análise da relevância social no contexto educativo, logicamente, será um imperativo pedagógico na comparação entre modelos de gestão autocrática, de direcção não-democrática impositiva e modelos de gestão democrática de direcção política, cuja eleição ou indicação depende dos actores.

Dessa forma, os indicadores de qualidade apontam para a necessidade de as escolas e universidades públicas desenvolverem projectos sobre demandas sociais, integrados na pesquisa e educação, para atendimento de áreas de indiscutível relevância social e económica, como ficou patente anteriormente. São exemplos disso a energia, preservação e controle ambiental, transportes, saúde pública, produção de alimentos, educação básica, pobreza, migrações, movimentos sociais, recursos minerais, desemprego e administração urbana, já que *a educação é a máquina que faz funcionar a democracia e igualmente é o seu termómetro*. Tais projectos devem estabelecer parcerias com sectores da sociedade, visando o desenvolvimento de estudos que possam subsidiar intervenções na realidade local e regional. Porque os problemas não estão restritos ao campo da educação, nem ao território nacional, alguns são globais. A presunção de que se pode resolver unicamente a partir do centro ou

³ Para Afonso (2002:86 apoiando-se em Santos, 1999:14), o terceiro sector 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”.

local é errónea. Hodiernamente, não existem territórios homogêneos⁴. Portanto, é preciso viver experiências de outras realidades, conjugando com a realidade local. Aliás, os programas e currículos do ensino superior na Lei 6/92 são exemplo.

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 sector 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 actuação do 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. São características-chave da nova gestão pública:

a criação de normas-padrão e medidas de desempenho explícitas para as unidades que prestam serviços; à necessidade de estabelecer medidas claras entre *inputs*, *outputs* e medidas de desempenho, com ênfase no controlo de resultados; às 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 à disciplina e austeridade na utilização dos recursos (Hood 1991; Laughlin & Broadbent 1994, *apud* Afonso 2002:81-83).

Aqui há uma visão economicista conservadora de integração das universidades com sectores 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, 1990:1).

À luz destes princípios, se a política educativa se subordinar às preocupações estruturais das políticas industriais e económica, consequentemente 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

⁴ 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, 2012:44).

na renda tem como resultado a redução do consumo e, portanto, mais recessão (Diercksens, 2015).

Sobre a “*mercadorização* educacional (Lima, 2002c: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 direcção a uma mão-de-obra mais competitiva. Isto promove a “McDonaldização da sociedade, e a *consequente*, McDonaldização da educação do Estado administrativo, reactualizando perspectivas de Darwinismo social” (Lima, 2002c:102-103).

Deste modo, os órgãos governamentais locais se não forem mais actuates e protagonistas através de processos democráticos interventivos nas áreas sociais do seu interesse em actividades 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 a uma representação profundamente maximalista de “*neoliberalismo educacional mitigado*” (Afonso, 2002:84).

Além disso, a autonomia e a participação em equipas, 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 ao encargo da *boa vontade* dos *Clientes*, ao invés da responsabilidade pública, como interesse geral.

A prática da gestão político-pedagógica, devido ao seu carácter educativo, é socialmente mobilizadora, podendo abrir espaços para reestruturar o poder de decisão junto das comunidades educativas envolvidas. Essas 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, 2003:32). 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 dos objetivos maiores da

educação para todos. Também, rejeita “o profissionalismo como *ideologia* que conduz a falsas hierarquias e a novas relações de dominação” (Afonso, 2000:50). Igualmente, rejeita também a “*parentocracia*” (Silva, 2003) na educação quando esta significa uma nova forma de controlo conservador e autoritário sobre às 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 efectivas no funcionamento das escolas e universidades públicas, envolvendo a transferência de poder decisório, de atribuições e de recursos entre elas. Mas é preciso que haja pessoas preparadas científica e humanamente.

Consequentemente, desenvolve formas directas de participação. Em resumo, 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 prática da cidadania activa). Isso requer que não haja centralização excessiva, dado que a descentralização não significa desresponsabilização, porque o Estado disponibiliza recursos e regula o sistema educativo, concedendo contratos de autonomia e corrigindo as assimetrias.

Finalizando, importa contemplar no campo da geração, absorção e transmissão de conhecimento de ponta e tecnologia na universidade, uma estratégia mais ampla do país. Isto 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 actuação não vai mais pautar-se somente na solicitação 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) entrarem em contacto e absorver os mais modernos conceitos académicos e inovações científicas relacionados aos seus campos de estudo e pesquisa.

Por fim, para o sucesso educativo, a administração da educação precisa de ter em primeiro plano: a) a natureza da educação que se procura oferecer e obter; b) os fins que se têm em mente; c) o produto que se procura. Estes são elementos imprescindíveis na construção de uma sociedade humanamente activa em matéria de direitos a partir da educação formal.

Considerações finais

O artigo discute um assunto extremamente complexo, que convida toda a sociedade a repensar na escola pública, para que não se deixe desqualificar por razões de mercado. É igualmente um apelo extensivo à todos os sectores 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 de educação. É importante destacar que as instituições de formação, como a escola secundária e a universidade, para o seu renome, depende muito mais da inquietude dos seus actores, professores e envolvidos, a estarem continuamente comprometidos com a busca permanente 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 *façamos políticas públicas inclusivas para que o ensino de qualidade seja uma tarefa obrigatória e um dado adquirido para todos.*

Referências Bibliográficas

- ABDI, A. A. (2012). 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* (pp 41-67). Brasília: Universa.
- AFONSO, A. (1997). 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*, 10 (2), 103-137. Braga: I.E.P – Universidade do Minho.
- AFONSO, A. (2000). 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: Centro de Formação Francisco Holanda.
- AFONSO, A. (2002). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In L. C. Lima & A. J. Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 33-52). Afrontamento: Porto.
- CAMBI, F. (1999). História da pedagogia. São Paulo: UNESP.
- CLEGG, S. (1998). *As Organizações Modernas*. Oeiras: Celta.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE (1975). Maputo: Edição do Instituto Nacional do Livro e do Disco.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (1990). Publicada no Suplemento do Boletim da República, 1ª Série, nº 44, de 2 de novembro de 1990. Maputo: Imprensa Nacional.
- 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.

- COSTA, F. (2010). 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* (pp.1-5). Brenda Espindula: São Paulo.
- DIERCKSENS, W. (2015). La Gran Transición hacia una nueva civilización. *Mariwin.info*. <http://mariwim.info/?p=29>. [uma interpretação “radical” da crise atual]. Retirado em: <http://mariwim.info/index.php?autman=Wim%20Dierckxsens&submit=Buscar>. Acesso em: 7 jun. 2015.
- DOMINGOS, A. B. (2010). *Administração do Sistema Educativo e a Organização das Escolas em Moçambique no Período Pós-Independência (1975-1999): Descentralização ou Recentralização?* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- DOMINGOS, A. B. (2014). Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975-1983). *Revista Vozes*, N.º. 06 – Ano III – 10/2014 (pp. 1-23).
- DOMINGOS, A. B. (2015). A educação e as organizações democráticas em Moçambique: experiências da revolução popular. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 10, mar. 2015. (pp. 227-251).
- GADOTTI, M. & ROMÃO, J. (2002). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.
- <<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 21/11/2015.
- LEI N.º 4/83 DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1983). Publicada no Boletim da República, II SÉRIE - Número 12.
- LEI N.º 6/92 DO SISTEMA NACIONAL DE ENSINO (1992). Adequa as disposições contidas na Lei n.º 4/83. Publicada no Boletim da República II SÉRIE – NÚMERO 19.
- LIMA, L. (1996, Setembro). O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu.
- LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: IEP - Universidade do Minho.
- LIMA, L. & AFONSO, A. (2002a). Estudando as políticas educativas em Portugal. In L. C. Lima & A. J. Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 7-16). Afrontamento: Porto.
- LIMA, L. (2002a). Modernização, Racionalização e Optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In L. C. Lima & A. J. Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 17-29). Afrontamento: Porto.
- LIMA, L. (2002b). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In L. C. Lima & A. J. Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 61-73). Afrontamento: Porto.
- LIMA, L. (2002c). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In L. C. Lima & A. J. Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 91-109). Afrontamento: Porto.
- MONTEIRO, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto editora: Porto.

- MOREIRA, D. & BARBOSA, L. (2010). 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* (pp. 13-20). Brenda Espindula: São Paulo.
- NETO, A. A. (2010). Quem é o inimigo? Qual é o nosso objetivo? In: BOGO, A. (Org.). *Teoria da organização política* (pp. 321-338). São Paulo: Expressão popular.
- SCÁRDUA, M. (2010). Democracia e Participação. In F. Costa (Org.). *Revista teórica e política do centro de estudos e memória da juventude. Juventude e Participação* (pp. 21-26). Brenda Espindula: São Paulo.
- SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, E. (2006). As Perspectivas de Análise Burocrática e Política. In L. Lima (Org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, E. (2015). Ensino superior, formação de quadros e responsabilidade social da universidade em Angola. *Oração de sapiência*. Luanda: Universidade Independente.
- STOER, S. R., STOLEROFF, Alan D. & CORREIA, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. Porto: *Revista crítica de ciências sociais* (pp. 11-53).
- WEBER, O. J. (2013). *Ética, educação e trabalho*. São Paulo: Intersaberes.
- WOOD, E. M. (2003). *Democracia contra capitalismo*. São Paulo: Boitempo.