

Conselhos de Escolas do Ensino Secundário em Moçambique: Entre as orientações estratégicas, as ficções partilhadas e a legitimação da ação – um estudo de caso

Secondary School Councils in Mozambique: Between strategic orientations, shared fictions and the legitimization of action - a case study

Recebido: 06/11/2024 | Revisado: 08/11/2024 | Aceitado: 09/11/2024 | Publicado: 12/11/2024

Nelson César Estevão Patia

Universidade Católica de Moçambique, Moçambique
E-mail: nelpatia@gmail.com

José Matias Alves

Universidade Católica Portuguesa, Portugal
E-mail: matiasalvesucp.porto@gmail.com

Resumo

O objetivo do presente artigo é apresentar um estudo sobre os Conselhos de Escolas do Ensino Secundário em Moçambique tendo em conta as orientações estratégicas, as ficções partilhadas e a legitimação da ação. Realizou-se um estudo de caso por meio do paradigma fenomenológico-interpretativo assente na abordagem qualitativa de natureza descritiva, com participação de membros do CE e membros da comunidade escolar não pertencentes ao CE – professores; alunos, pais e/ou encarregados de educação, selecionados intencional e por conveniência em função dos diferentes estratos socioprofissionais da escola, cuja recolha de dados empíricos foi feita com recurso às técnicas de entrevista semiestruturada, consulta documental, observação e a análise dos dados foi feita através da análise de conteúdo. Colhidos os dados, concluiu-se que o CE se orienta à margem das orientações e lógicas de um órgão de direção estratégica escolar, pois, caracteriza-se por seguir orientações e realizar ações orientadas à excessiva burocracia, hipocrisia e ambiguidade nos processos, funcionando, assim, num sistema debilmente articulado como uma ficção necessária para a legitimação de um sistema tendencialmente centralizado.

Palavras-chave: Conselho de Escola; Direção estratégica; Participação; Democratização; Ambiguidade; Ensino.

Abstract

This article aims to present a study on the Secondary School Councils in Mozambique, taking the strategic guidelines, shared fictions, and the legitimization of the action. A case study was carried out using the phenomenological-interpretive paradigm, intending to analyze the guidelines followed in the composition, regulation, and organization of the School Council (CE) and the actions taken to supposedly give the educational community a voice and promote the quality of education. To answer the research question, the researcher conducted the study through a phenomenological-interpretive paradigm based on a qualitative approach of a descriptive nature, with the participation of members of the CE and members of the school community who do not belong to the CE such as teachers; students, parents, and guardians, selected intentionally and for convenience based on the different socio-professional strata of the school whose empirical data collection was carried out using semi-structured interview techniques, document consultation, observation and data analysis through content analysis method. After collecting the data, it was concluded that the CE does not follow the guidelines and logic of a school strategic management body, as it is characterized by following guidelines and carrying out actions aimed at excessive bureaucracy, hypocrisy, and ambiguity in processes, thus functioning in a weakly articulated system as a necessary fiction for the legitimization of a tendentially centralized system.

Keywords: School Council; Strategic direction; Participation; Democratization; Ambiguity; Teaching.

1. Introdução

A promoção da participação da comunidade na direção e gestão das escolas públicas, é um dos eixos da ação política do Governo de Moçambique visando a melhoria da qualidade educativa. Essa promoção de estreitamento da ligação escola-comunidade é visível na legislação, desde o período pós-independência nacional, através das leis de Sistema Nacional da

Educação (SNE), à luz da Lei n.º 4/83, de 23 de Março, da Lei n.º 6/92, de 6 de Maio e da Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro e, ainda, reforçada nos Planos Estratégicos de Educação, assumindo o CE a forma legal de enunciação deste princípio. É neste contexto que este artigo tem por objetivo *analisar as orientações seguidas ao nível da composição, regulação e organização do CE e as ações realizadas para supostamente dar voz à comunidade educativa e promover a qualidade da educação.*

De acordo com a Direcção Nacional do Ensino Primário-Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (DNEP-MINEDH, 2015) e MINEDH (2017) o CE deve ser criado e assumido, na escola, como órgão máximo de direcção estratégica da escola, constituído por diferentes representantes (diretor de escola, pessoal técnico-administrativo, professores, alunos, pais e/ou encarregados de educação e membros da comunidade local). A investigação realizada procurou responder à seguinte questão: que orientações são seguidas ao nível da composição, regulação e organização do CE e que ações realiza para supostamente dar voz à comunidade educativa e promover a qualidade da educação? O objetivo do presente artigo é apresentar um estudo sobre os Conselhos de Escolas do Ensino Secundário em Moçambique tendo em conta as orientações estratégicas, as ficções partilhadas e a legitimação da ação.

Em termos de estrutura, o presente artigo contempla os seguintes itens de desenvolvimento do estudo: (1) Enquadramento Teórico, (2) Metodologia do Estudo, (3) Discussão dos Resultados, Conclusão.

2. Enquadramento Teórico

2.1 As Lógicas da Escola como Organização

Para melhor se compreender as lógicas da escola como organização, é importante analisá-la considerando a multiplicidade de atores que atuam de forma coletiva para garantir que o processo educativo ocorra com eficiência e eficácia e corresponda aos anseios da sociedade através da qualidade dos seus formandos.

A escola integra-se numa sociedade de organizações, e o seu funcionamento exige um conjunto de elementos considerados fundamentais: “i- Integra um conjunto de elementos; ii- tem orientações para determinados objectivos; iii- tem diferentes tipos de fins; iv- tem uma coordenação intencionada; v- tem continuidade no tempo” (Costa, 2003, p. 11).

A escola é uma “organização específica de educação formal” caracterizada pela sistematização, sequencialidade, contacto direto e prolongado entre as pessoas bem como pelo interesse público dos serviços por si prestados em busca da certificação dos saberes que proporciona – saber ser, saber estar e saber fazer (Formosinho, 1986).

Na mesma linha de pensamento, Bernardes (2008), refere que a escola é uma organização tão específica, que se distingue das outras organizações (como as empresas, por exemplo), tendo em conta o seu “compromisso moral”, tem como foco os professores e os alunos, reveste-se de uma autonomia limitada, rege-se sobretudo por leis, normas decretadas/estabelecidas pelo Estado, mas que tem seu suporte nos diferentes intervenientes ou diferente entidades na criação de condições que asseguram o seu funcionamento – líderes, organizações parceiras, entre outros.

E, sendo uma organização tão específica e com o seu compromisso moral, as ações decorrentes dos seus atores têm a ver com a promoção da *instrução*, *socialização* e *estimulação* das gerações mais jovens (Alves, 2003): a instrução consiste na transmissão e produção de conhecimentos e técnicas, considerando a possibilidade transformadora do indivíduo em busca do seu bem-estar; a socialização consiste na transmissão e construção de normas, valores, crenças, hábitos e atitudes dos indivíduos em tanto que inseridos num meio social; e a estimulação consiste na promoção do desenvolvimento integral do educando.

Portanto, o desenvolvimento integral do indivíduo, dentro da sociedade, consubstancia-se na visibilidade da educação ao longo de toda a vida, baseando-se nos quatro pilares da educação definidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a viver juntos; (4) aprender a ser (Delors et al., 1998).

- O *aprender a conhecer* centra-se na aquisição de instrumentos da compreensão, partindo da aquisição de um repertório de saberes codificados até o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, podendo ser considerado, simultaneamente, como *um meio* e como *uma finalidade* da vida humana.
- O *aprender a fazer* tem a ver com a capacidade de o indivíduo poder agir sobre o meio envolvente, estando, em larga medida, indissociável do pilar *aprender a conhecer*, mas está mais estreitamente ligada à questão de um conhecimento implicado na ação e transformação social e laboral, o seja, tem a ver com a aplicação prática dos seus conhecimentos e adequá-los ao trabalho futuro.
- O *aprender a viver juntos* tem a ver com a capacidade de o indivíduo participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, utilizando-se, assim, duas vias complementares: *a descoberta progressiva do outro* e *a participação em projetos comuns*, esta última que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos.
- O *aprender a ser* é a via essencial que integra os três pilares anteriores, sendo que as quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta. Assim, entende-se que todo o ser humano deve ser preparado, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Portanto, a sociedade atribui à *escola* como organização educativa a materialização da educação integral das gerações mais jovens através da transmissão e desenvolvimento de saberes, os quais devem ser continuamente estimulados num ambiente de coletividade. A escola se reveste de finalidades educativas estabelecidas de forma intencional e desejada, sendo de considerar:

- *Finalidade cultural*, pelo facto de cuidar da transmissão de todo o património de conhecimentos, técnicas e crenças;
- *Finalidade socializadora*, pelo facto de se cingir na integração dos indivíduos no seio da comunidade em que se encontram inseridos, através da transmissão e construção de normas e valores;
- *Finalidade produtiva*, pelo facto de proporcionar ao sistema socioeconómico o conjunto de pessoal qualificado de que necessita para o desenvolvimento económico e social das comunidades e da sociedade no seu todo;
- *Finalidade personalizadora* visando a promoção do desenvolvimento integral da pessoa, isto é, da personalidade do indivíduo;
- *Finalidade igualizadora* procurando corrigir as desigualdades sociais (Alves, 2003; Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2005).

É neste sentido que recomenda que os diferentes atores envolvidos na escola devem fazer parte dos processos de tomada de decisões sobre a vida da escola, devendo comprometer-se com o alcance de objetivos comuns, vinculados às suas finalidades de forma integral.

Alves (2003) alerta que o processo de tomada de decisões é uma construção em que os diferentes atores de uma organização podem intervir, recorrendo-se à participação destes nas diversas funções administrativas (planear, organizar, coordenar, orçamentar, controlar...) e demais atividades planeadas e realizadas pela escola.

No entanto, a participação dos diferentes atores deve ser entendida como processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, pois, deve ser caracterizada pelo apoio mútuo na convivência do cotidiano organizacional, na busca pelos seus agentes, da superação das dificuldades e limitações e do bom cumprimento da sua finalidade.

Fonte (2009) refere que, no contexto escolar, a participação é um processo educativo que convoca tanto para os diretores ou gestores como os demais membros da comunidade escolar e local, o que permite o confronto de ideias e argumentos com base em diferentes pontos de vista, exposição de novas percepções e alternativas para o funcionamento escolar.

A ação participativa hábil em educação é orientada pela promoção solidária da participação por todos da comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente, tomando decisões em conjunto, orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos (Luck, 2009).

É neste sentido que se levanta a necessidade de reflexão sobre o processo participativo dos diferentes atores (não só professores e alunos, mas, também, pais e/ou encarregados de educação e outros elementos da comunidade escolar) na direção e gestão escolar, com participação nas atividades curriculares e extracurriculares, na definição de mecanismos de superação das dificuldades encontradas na escola relativamente às diferentes atividades, na conceção de documentos normativos da escola (como é o caso do regulamento interno), na monitoria ou no controlo das atividades com vista ao enquadramento à realidade concreta da escola, na conceção e materialização do projeto educativo.

2.1.1 As Lentes Teóricas da Ação na Organização Escolar

Tendo em conta que a escola é tida como organização educativa, há que ressaltar, de acordo com Fernandes (2017), que a escola enquanto organização educativa deve ser dirigida numa perspetiva de transição dos modelos centrados em normativos para os modelos centrados na análise e interpretação à luz do contexto em que funciona, considerando uma visão sociológica da organização.

No entanto, Alves (1999) afirma que a consecução dos objetivos organizacionais deverá ser analisada mobilizando diferentes lentes teóricas que permitam compreender a ação organizacional, destacando, sobretudo, as seguintes: *as racionalidades burocráticas, as perspetivas políticas, a perspetiva neo-institucional, as perspetivas da ambiguidade.*

- Na *perspetiva burocrática*, a escola é vista como uma organização formal que se caracteriza pela divisão do trabalho, pela distribuição de tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de inúmeras regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos.
- Na *perspetiva política*, valoriza-se as subjetividades dos atores escolares, assumindo, sobretudo, a realidade organizacional como um “jogo de poder” e de influência, considerando-se os processos de tomada de decisão como dinâmicas de negociação e regateio, rompendo-se com a ideia de que a organização é uma estrutura racional e estável e, ainda, realçando-se que as escolas nem sempre perseguem metas explícitas, mas uma multiplicidade de fins frequentemente implícitos e mesmo contraditórios, implicados em contínuas lutas sobre meios e fins e possuem estruturas formais, com normas e regulamentos próprios, sendo que as condutas dos seus membros passam a definir-se como o foco de atenção para uma melhor compreensão da vida da organização, tendo como ponto de partida as suas correspondentes ideias, expectativas, valores, interesses e habilidades.
- Na *perspetiva neo-institucional*, as práticas de escolarização caracterizam-se pela débil conexão entre estruturas e atividades, pela escassez de avaliação e controlo do processo e dos resultados da instrução, em consequência do

reduzido exercício da autoridade sobre o trabalho da instrução, situação essa que se deve, essencialmente, ao facto de a escola ter por função prioritária responder às normas, aos valores e às expectativas da sociedade. O seu funcionamento sustenta-se nas estruturas formais que constituem dispositivos que legitimam a escola como organização (regulamentos e os discursos) que visam dar significado à ideia de que a escola cumpre a sua missão de instrução e educação, buscando tornar visíveis os sinais da sua eficácia, ou seja, assegurando-se a visibilidade do alcance dos seus resultados através da criação de uma “boa imagem social”.

- Na *perspetiva da ambiguidade*, a escola pode ser vista como uma *organização anárquica*, entendendo-se como realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua em que:
 - ✓ as intenções e os objetivos definidos na escola, surgem de forma insuficiente; as tecnologias, centradas no modo de realização da prática educativa, são pouco claras e frequentemente mal dominadas;
 - ✓ a participação dos atores escolares é fluida;
 - ✓ a tomada de decisão é desordenada, imprevisível e improvisada, que, de certa forma, podem não corresponder aos reais problemas;
 - ✓ as preferências e as referências são inconsistentes e mal definidas.

A ordem escolar tem vantagens em ser lida e compreendida a partir de um enfoque que possa mobilizar a visão burocrática, política, institucional e ambígua, sendo que, os atores escolares agem mediante modelos de gestão decretados e de orientação para a ação (burocracia) e modelos da criação da ação (hipocrisia, neo-institucionalização e ambiguidade).

2.1.2 Direção Escolar Estratégica: Um olhar sobre a Democratização e Participação Funcional na Escola

Para que se efetive a democratização e participação como meio de materialização da *direção escolar estratégica*, deve-se começar por imprimir uma gestão democrática e participativa na escola, tendo em conta o CE como órgão de direção e promovido, sobretudo, pelo diretor de escola como líder formal e responsável pela criação deste órgão de direção estratégica ao nível da sua escola, uma vez que, segundo Luck (2002), o trabalho escolar se constitui numa ação de carácter coletivo, o qual deve ser realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar.

A gestão escolar associa-se a ações coletivas e democráticas, onde se espera que haja divisão de responsabilidades individuais, que devem ser pautadas num projeto maior, que congrega todos os membros da equipa escolar em torno de objetivos, metas, decisões e compromissos comuns, acentuando-se o carácter político democrático, o qual deve permear a cultura organizacional das instituições escolares, o que convenientemente se denomina por Gestão Escolar Participativa (Oliveira & Vasques-Menezes, 2018).

A Gestão Escolar Participativa centra-se no entendimento de que para o alcance dos objetivos escolares e, sobretudo, educacionais, depende essencialmente de sinergias e dinâmica das relações interpessoais que vão ocorrendo no contexto de funcionamento da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos sob compromisso pelos seus membros, com (des)empenho coletivo em torno da realização desses objetivos que se inicia pela democratização da gestão da escola.

2.1.2.1 O Conselho de Escola como Fator de Materialização da Direção Escolar Estratégica

O CE é o órgão de direção, de nível institucional, isto é, órgão máximo de direção da instituição escolar, sendo que os órgãos executivos (representados pelo diretor da escola, seus diretores adjuntos, tando da área administrativa como

pedagógica) situam-se no nível intermédio e os demais órgãos (constituídos pelo pessoal técnico-administrativo, professores) situam-se no nível operacional (Bernardes, 2008).

Estes fundamentos centram-se na ideia de que a “escola é um espaço de todos”, tanto de alunos, pais e/ou encarregados de educação e do pessoal docente (professores e demais especialistas do processo de ensino-aprendizagem), pessoal não docente interno da escola (pessoal técnico-administrativo) e até da população residente na comunidade onde a escola está instalada.

Alves (1999) aponta a importância de existência de grupos que se deverão inserir em grupo único de participantes da vida escolar, o qual deve estar composto por representantes de professores, representantes do pessoal técnico-administrativo, representantes de alunos, representantes de pais e/ou encarregados de educação e representante da comunidade (podendo incorporar agentes económicos, como é o caso concreto de empresários locais) os quais contribuam na tomada de decisões importantes sobre a vida da escola. Para o autor, ao atuar de forma colegial, este grupo de representantes constitui o mecanismo essencial de contribuição para a materialização da gestão democrática e participativa tendo em vista a melhoria significativa do ambiente escolar em si e da qualidade da educação.

No entanto, se a participação dos membros do CE na vida escolar for mais ativa, mais ampla, mais representativa e mais aberta, abrem-se maiores possibilidades para que haja fortalecimento dos mecanismos de participação e de tomada de decisões coletivas, tornando-se, assim, uma gestão escolar mais democrática. E, o CE, através das suas representações, é suposto ser o elo de ligação estratégica entre a escola e a comunidade através de uma participação ativa de todos os grupos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

A necessidade de incentivo à participação da comunidade deve-se ao fato de se reconhecer que a *escola é pertença da comunidade*, pois, para ela existe e a ela deve servir tendo em conta a formação integral das crianças, adolescentes, jovens e até adultos que nela residem sob olhar de aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e competências para a vida e sua inserção na sociedade (Brito, 1994; Alves, 1999; Alves, 2003; Luck, 2009; Sarmiento & Alves, 2016; Teixeira, 2019; Moura, 2020).

Moura (2020) refere que a vida escolar não poderá ser mais a mesma com o encontro entre os diferentes indivíduos que compõem a escola, e as manifestações em prol de uma educação que se considere libertadora que possa romper com a centralização de poder na gestão escolar.

A necessidade de cooperação ou de relacionamento entre a escola e a comunidade circunvizinha associada à escola (dentre associações de pais e/ou encarregados de educação, associações de antigos alunos, grupos e organizações da comunidade local, confissões religiosas, entre outros) não pode ser subestimada, pois, esta cooperação – a qual se pode efetivar por uma gestão aberta – é importante para o alcance de benefícios para a escola. É daí que a partir das formas de exercício da liderança escolar, poder-se-á ou não notabilizar a cooperação ou de relacionamento entre a escola e a comunidade.

2.1.2.2 O Exercício da Liderança Escolar

Parte-se de princípio que, no contexto escolar, o exercício da liderança tem-se mostrado como sendo um desafio para os gestores e demais colaboradores (professores e pessoal técnico-administrativo e a comunidade escolar no seu todo) em função das particularidades individuais das dificuldades emergentes no funcionamento escolar, sabendo-se que a escola é uma organização que sempre precisou mostrar resultados do aprendizado dos alunos que muitas vezes são desafiadores.

E neste sentido, “gerir uma escola é governá-la numa perspetiva da sistemática inventariação dos seus problemas, acionando todos os recursos, para a resolução dos seus anseios, necessidades e projetos com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos” (Brito, 1994, p. 35). Isto implica assumir a liderança como via essencial para que todos os intervenientes se sintam motivados e comprometidos com a escola.

Portanto, a liderança “é o processo de influenciar pessoas, para que realizem uma tarefa ou atinjam um objectivo, em determinada situação” (Alves, 2009, p. 27) e, sendo assim, ela deve ser encarada como um processo pelo qual um líder através das suas capacidades e habilidades procura influenciar os demais atores integrantes da sua organização na realização de atividades que resultam no alcance dos objetivos organizacionais, carecendo de autoavaliação e avaliação contínua.

Neste processo de liderança, torna-se fundamental que a coordenação de todos os atores (as pessoas) seja feita respeitando os propósitos e os valores da organização e toda a estrutura organizativa e tecnológica instituída em função das exigências e evolução do meio envolvente. É neste sentido que Caetano (2005), reitera que cabe, então, ao gestor organizacional enquanto líder, a tarefa de fazer essa coordenação e de levar o sistema a dar resposta às exigências propostas pela organização, sendo de extrema importância a maneira como influencia e lidera os indivíduos na orientação dos seus esforços para o alcance dos objetivos da organização.

Jesuino (1987) bem como Ghilardi & Spallarossa (1989), citados por Alves (2003), destacam três (3) estilos de liderança propostos por Kurt Levin: *estilo autoritário*, *estilo democrático* e estilo “*laissez-faire*”.

- No *estilo autoritário*, o líder formal determina a política organizacional, as estratégias gerais, dispensa os demais mecanismos e demais processos de participação, foca-se em orientar sua acção através de dispositivos formais de submissão pessoal e normativa.
- No *estilo democrático*, o líder pauta pelo incentivo à participação dos seus liderados na formulação de políticas e estratégias e nos processos de tomada de decisões, possibilitando autonomia e liberdade para os membros da organização.
- No *estilo “laissez-faire”*, o líder é liberal, havendo, neste caso, uma diluição do poder de líder, procedimentos avaliativos e da eficiência e eficácia do trabalho desenvolvido escassos ou nulos, isto é, há um apagamento do líder formal.

Importa, com isso, destacar que o exercício da liderança não deve ser linearmente vinculado à um estilo único, mas combinado em função da situação concreta em que se vive no seio da organização – neste caso, o líder que está verdadeiramente preocupado com a eficiência e eficácia organizacional deve pautar por uma *liderança situacional*, conjugando os outros estilos de liderança e aplicando-os quando necessários, mas, acima de tudo, sendo aconselhável que haja participação dos seus liderados no processo decisório da organização.

Na escola, o diretor como líder formal assume uma série de funções, tanto de natureza administrativa com de natureza pedagógica (Luck, 2009; Vieira & Bussolotti, 2018), o que se exige dele o exercício de uma liderança que constitua via de promoção efetiva do comprometimento dos seus liderados ao alcance dos objetivos pretendidos.

O diretor da escola constitui o principal promotor da articulação das atividades escolar, sendo que para o desempenho das suas funções é importante que o mesmo invista na sua capacidade de articular as suas habilidades (numa combinação entre as técnicas, humanas e conceituais) e os conhecimentos nos diferentes aspetos componentes das áreas administrativa e pedagógica, num processo de reflexão contínua com vista ao exercício de uma liderança escolar competente.

O diretor de escola, enquanto líder, deve ser capaz de compreender a realidade da sua escola e se mergulhar nela, adaptar-se às novas exigências, decidir de modo racional juntamente com sua equipa focando-se no bom desempenho escolar tendo em vista a qualidade do ensino.

2.2 O Conselho de Escola do Ensino Secundário em Moçambique

As perspetivas de ligação escola-comunidade vêm sendo trilhadas a partir das experiências do período colonial, salientando-se a necessidade do envolvimento da comunidade nos destinos da escola, que tem a sua génese desde a luta de libertação de Moçambique do domínio colonial. De facto, as escolas pilotos já funcionavam no contexto da ligação escola-comunidade e, após a Independência Nacional (proclamada em 25 de Junho de 1975), com a perspetiva de o Estado moçambicano massificar a educação, intensificou a valorização do envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação e da comunidade nos processos de tomada de decisões sobre o funcionamento da escola, incidindo-se sobre a necessidade de democratização na gestão das escolas (Mazula, 1995; Domingos, 2010; Ibraimo, 2014).

Essas perspetivas da implementação da ligação escola-comunidade surgem a partir de diretrizes emanadas ao nível do Sistema Nacional de Educação (SNE) no âmbito da planificação, direção e controlo da administração orientada à necessidade de governança vinculada à descentralização, democratização e autonomia do sistema educativo através das escolas.

Assim, toma-se como ponto de partida a descentralização do administração ao nível do sistema, o que permite, ao nível das escolas, os diretores e seus colaboradores cumprirem com os objetivos traçados ao nível central (ministerial), através da adaptação da sua gestão tendo em vista a realidade que as instituições escolares apresentam e, isto, exigindo-se uma articulação democrática e autónoma da escola nos processo de tomada de decisões sobre seus próprios desafios e focados na qualidade da educação (Patia, 2013).

As nuances de reforço ao funcionamento descentralizado do sistema educativo, em Moçambique, visam responder aos desafios impostos nas estratégias definidas no Plano Estratégico da Educação, estabelecendo:

Visão

Cidadãos com conhecimentos, habilidades, valores culturais, morais, cívicos e patrióticos capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade coesa e adaptada ao mundo em constante transformação.

Missão

Implementar um sistema nacional de educação inclusivo, equitativo, eficiente, eficaz e inovador, capaz de garantir uma aprendizagem de qualidade e ao longo da vida (MINEDH, 2020, p. 14).

Aponta-se, então, que em escolas onde os gestores cultivam o dinamismo e a criatividade, é possível notar-se um nível satisfatório em relação a implementação das políticas e processos atinentes à descentralização e o estabelecimento de um bom ambiente de trabalho em que todos se sentem responsáveis pelo desenvolvimento escolar, atrelados ao alcance da visão e da missão definidas no Plano Estratégico da Educação. Contrariamente a isso, há escolas em que não existe dinamismo e criatividade incentivadores da participação da comunidade escolar no alcance das metas educacionais, exigindo-se, assim, a necessidade de mais proatividade ao nível da direção das escolas em colaboração contínua com a comunidade para que isso se reverta (MINEDH, 2020; Buque & Timana, 2020; Bango, Albuquerque & Chuva, 2023; Vasco, 2023).

O CE é “o órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento de ensino” (MINEDH, 2017, p. 6), uma definição portadora de alguma ambiguidade, pois considerar o CE como órgão de direção estratégica pode revelar-se empiricamente excessivo. Mas, de facto, segundo MEC (2005), aquando da criação dos Conselhos Escolares em Moçambique, este órgão deve ser considerado como órgão máximo da escola porque todas as atividades a serem realizadas têm de ser analisadas e aprovadas pelos seus membros, sendo que sem a sua aprovação, as atividades não podem ser realizadas.

Porém, a partir das competências definidas no Manual de Apoio aos Conselhos de Escola do Ensino Secundário, clarifica-se a intencionalidade de se assumir e implementar as ações do CE como órgão de direção estratégica, pois, compete ao órgão:

- aprovar o Plano de Desenvolvimento da Escola para um período de 3 à 5 anos;
- aprovar o Plano Anual do CE;
- aprovar o Regulamento Interno da Escola e garantir o seu cumprimento;
- aprovar os relatórios das comissões de trabalho;
- analisar, pronuncia-se e deliberar sobre a execução orçamental escolar;
- analisar e pronuncia-se sobre o desempenho dos titulares de cargos de direção;
- apreciar e acolher as reclamações e/ou problemas apresentados pela comunidade escolar sobre o funcionamento da escola;
- analisar o relatório de desempenho trimestral e anual da escola antes da apresentação à Assembleia Geral da Escola – a reunião geral que ocorre na abertura do ano letivo com participação de toda a comunidade escolar;
- analisar e pronuncia-se sobre aspetos disciplinares e medidas a serem aplicadas aos membros da comunidade escolar;
- aprovar os funcionários e outros membros da comunidade escolar a serem distinguidos e premiados;
- apresentar, à Assembleia Geral da Escola, o relatório de atividades desenvolvidas no ano anterior;
- envolver a comunidade escolar na manutenção da higiene e saneamento e utilização correta dos bens imóveis e móveis da escola, bem como na participação da segurança da escola;
- Garantir o apoio em recursos humanos, materiais e financeiros na construção e/ou reabilitação da infraestrutura escolar.
- apresentação de propostas de alterações do horário escolar;
- sensibilizar a comunidade escolar para o cumprimento do calendário escolar;
- aprovar e garantir a execução de projetos de apoio social e material a conceder aos alunos;
- promover os serviços de apoio e de atendimento psicopedagógico, sobretudo aos alunos;
- analisar e pronunciar-se sobre o rendimento escolar (MINEDH, 2017).

Portanto, o CE deve reunir-se, de forma ordinária pelo menos três (3) vezes por ano e, de forma extraordinária sempre que se achar necessário, para discutir assuntos da escola e proceder com a tomada das devidas decisões, onde, as reuniões devem ser convocadas pelo presidente do órgão e, também, por si presididas (salvo em casos da sua ausência em que é indicado, de entre os membros presentes, para presidir em substituição do presidente).

Nas reuniões do CE devem estar representados todos os grupos socioprofissionais que, em função do tipo de escola e do número de alunos, a composição numérica varia de escola para escola, como consta na Tabela 1, que se segue.

Tabela 1 – Matriz de composição numérica dos membros do Conselho da Escola Secundária.

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

Fonte: MINEDH (2017).

De acordo com Lopes & Missael (2016), estes membros devem assegurar a utilização proeminente de novas formas de gestão que, as quais se possam basear nos princípios de coletividade e de participação nas atividades planificadas desenvolvidas na Escola, cujas atividades envolvem questões administrativas, pedagógicas e de construção de infraestruturas escolares.

Importa ressaltar que, considerando os assuntos nos quais competem ao CE ao nível do Ensino Secundário, esse órgão constitui um alicerce de funcionamento escolar, no qual está assente um conjunto de ações vitais à concretização da eficiência, eficácia e efetividade escolar através da observância da gestão escolar democrática e participativa.

3. Metodologia

O estudo enquadra-se no *paradigma fenomenológico-interpretativo* assumindo a compreensão das intenções e dos significados a partir de crenças, de opiniões, de representações, de perspetivas (Amado, 2014), da comunidade escolar nos processos por ela tomados e seus significados à luz do funcionamento do CE. Trata-se de uma pesquisa social, isto é, realizada com pessoas que também pode ser considerada como sendo do tipo estudo de caso (Pereira et al., 2018; Yin, 2015). No entanto, tomou-se a pesquisa qualitativa e de natureza descritiva, as quais, segundo Amado (2014) e Markoni & Lakatos (2017), são levadas a cabo por meio da revisão da literatura, observações sistemáticas e participantes, entrevistas semiestruturadas, configurando um estudo de caso do Conselho da Escola Secundária X da Província da Zambézia.

Participaram do estudo, um total de 42 elementos da comunidade escolar, representados por membros do Conselho Escola e outros atores da comunidade escolar não pertencentes ao órgão, dentre eles, professores, alunos e pais e/ou encarregados de educação, distribuídos conforme se ilustra na Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Constituição dos participantes do estudo.

Ord.	Designação dos participantes	Participantes pertencentes ao Conselho da Escola	Participantes não pertencentes ao Conselho da Escola	Total
1	Diretor da escola	1	-	1
2	Presidente do Conselho da Escola	1	-	1
3	Pessoal administrativo, agentes de serviço e auxiliar	1	-	1
4	Professores	2	10	12
5	Alunos	2	10	12
6	Pais e/ou encarregados de educação	3	10	13
7	Membros da comunidade	2	-	2
Total de participantes		12	30	42

Fonte: Autores (2024).

A seleção destes participantes foi feita obedecendo o critério de seleção intencional e por conveniência através da estratificação simples, pelo facto de se optar essencialmente pelos diferentes estratos sociais que compõem a comunidade escolar e, ainda, representados no CE e por serem elementos de pertença do órgão.

No sentido de garantir a recolha de dados, tomaram-se como técnicas, a *entrevista (semiestruturada)* dirigida a todos os participantes; *consulta documental*, *observação (sistemática)* das reuniões envolvendo o CE e *questionário*. Sendo assim, os instrumentos usados (elaborados exclusivamente para este estudo) englobaram: *guião de entrevista*, *documentos normativos e orientadores do funcionamento escolar*, *grelha de observação*. As entrevistas à Diretora da Escola (DE) e ao Presidente do CE (PCE) foram realizadas de forma personalizada (individual); as entrevistas aos restantes membros do CE e membros não pertencentes ao órgão – professores, pais e/ou encarregados de educação e alunos – foram realizadas em grupos focais subdivididos por cada um dos grupos socioprofissionais. O questionário foi dirigido exclusivamente à DE para colher dados

sobre o número de alunos matriculados, a composição numérica dos membros do CE e número reuniões do órgão realizadas nos anos 2023 e 2024.

Para o tratamento dos dados colhidos, recorreu-se ao *método de análise de conteúdos* – proposto por Bardin (1977, cit. em Mendes & Miskulin, 2017) – e o *método indutivo*, tendo se efetivado mediante a descrição dos dados, que permitiu organizar e resumir o conjunto de informações que foram recolhidas por meio das entrevistas realizadas junto dos participantes do estudo.

Logicamente, colhidos os dados, passou pela pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, obedecendo as seguintes categorias de análise: *composição do CE; documentos estruturantes da vida escolar; estrutura orgânica da escola – competências e relações; direção estratégica da escola; liderança escolar; processo de tomada de decisões; participação da comunidade na concepção e concretização do projeto educativo da escola comunicação escolar, influência da direção da escola na democraticidade e eficácia escolar; pontos fortes e fracos do modelo de gestão da escola.*

Para o efeito, considerou-se a similaridade e/ou diferenças dos conteúdos apresentados pelos participantes e cruzados com as observações e a literatura bem como os documentos orientadores ao funcionamento escolar em geral e do CE em particular.

Importa destacar que a Escola Secundária X, tomada como caso deste estudo, caracteriza-se por ser uma escola do Tipo A, à luz do Regulamento do Ensino Secundário Geral (MINEDH, 2023) por possuir mais de 3000 alunos matriculados.

4. Discussão dos Resultados

Para a análise das orientações seguidas ao nível da composição, regulamentação e organização do CE para supostamente da voz à comunidade educativa e promover a qualidade da educação, começou-se por colher dados sobre *composição do CE*.

Sobre este aspeto, remete-se ao entendimento de uma *anarquia organizada*, portanto, assumindo-se que o CE, em termos de composição, funciona como um *sistema ambíguo*, começando, até, pelo tempo em que o PCE está no mandato do órgão – portanto, mais de 6 anos – sendo que, conforme as orientações contidas no Manual de Apoio ao CE, o mandato dos membros deve ser de 2 anos consecutivos e renováveis uma (1) vez, concretizando-se, então, um máximo de 2 mandatos (MINEDH, 2017), ou seja, um máximo de 4 anos no mandato. Em termos de composição numérica dos grupos socioprofissionais, os dados revelaram incongruência, pois, pelo número de alunos matriculado, o CE devia estar composto por 21 membros, a DE forneceu dados ilustrativos de 19 membros e o PCE referiu-se de 27 membros.

Porém, apesar de o CE estar literalmente composto por representantes de diferentes grupos socioprofissionais, denota-se uma tendente e aparente composição colegial, pois, torna-se evidente a composição numérica dos seus membros sem que se obedeça efetivamente o que está plasmado no Manual de Apoio ao CE Secundária.

Um outro aspeto que constituiu categoria de análise, foram os *documentos estruturantes da vida escolar*, tendo em conta os documentos existentes, intervenientes na elaboração, aprovação e seu cumprimento.

Neste sentido, os dados indicaram que os membros da comunidade escolar têm conhecimento limitado sobre os documentos estruturantes da vida escolar e, o CE orienta-se pelos documentos gerais da escola – Plano Anual de Atividades da Escola, mesmo que “caduco” em relação ao ano letivo corrente; Regulamento Interno da Escola – e o Manual de Apoio ao CE que é um documento elaborado ao nível central e não ao nível da escola. Neste contexto, denota-se *ambiguidade* funcional do CE e da escola em geral assumindo-se como *organização anárquica* pois, como refere Alves (1999), as intenções e os objetivos definidos na escola surgem de forma insuficiente, as preferências e as referências são inconsistentes, devendo enquadrar no tipo de *ambiguidade das intenções* que é decorrente da natureza errada na definição dos objetivos educacionais,

uma vez que o CE assim como a escola no seu todo não têm seus documentos estruturantes atualizados (como é o caso particular dos Planos de Atividades, Plano de Desenvolvimento) em função do ano letivo corrente e/ou do contexto em que a escola se encontra a funcionar. Em termos de cumprimento dos documentos, os entrevistados assumiram não haver um cumprimento integral, mas esforços são desencadeados pela direção da escola, sobretudo no cumprimento do Regulamento Interno da Escola pela comunidade escolar, sendo que o CE aparece como órgão passivo nesses documentos em que apenas é convidados o PCE para apreciação e juntos aprovarem com o corpo diretivo da escola (DE e seus diretores adjuntos), mas os seus membros não.

Outro ponto que constituiu categoria de análise tem a ver com a *estrutura orgânica da escola, sobretudo nas suas competências e relações, uma vez que o CE enquanto órgão de direção deve trabalhar em coordenação com outros órgãos de direção existentes na escola.*

Sobre este ponto, aferiu-se, primeiramente, limitações no conhecimento dos órgãos de direção que devem funcionar ao nível da Escola Secundária – (1) CE, (2) Coletivo de Direção, (3) Conselho Pedagógico, (4) Secretaria da Escola, (5) Assembleia Geral da Escola, (6) Assembleia dos Professores e Pessoal Não Docente, (7) Assembleia Geral da Turma (MINEDH, 2023) – os quais devem se comunicar. Porém, naquela escola, a comunicação regular acontece apenas num único órgão (Coletivo de Direção, constituído por Diretor da Escola, Diretores Adjuntos Pedagógicos, Chefe de Secretaria, Diretor Adjunto de Internado para escolas com Internato, com a função de analisar e aprovar matérias respeitantes à direção da escola). Portanto, com os dados colhidos, afigura-se que a comunicação se consubstancia na ambiguidade e na perspetiva política sobre o CE, assentando-se num contexto de organização política, constatando-se tendências de dissolução, desintegração e isolamento, pois, há um débil envolvimento e sentido participativo do dirigente do CE (PCE) nas reuniões envolventes aos diferentes dirigentes dos órgãos de direção da escola e, ainda, com os restantes membros órgão.

Outra categoria de análise, foi a de direção estratégica da escola, que consistiu na coleta de dados sobre o reconhecido como órgão de direção estratégica, as relações funcionais entre o PCE, a DE, os membros do CE e a comunidade escolar (professores, alunos, pais e/ou encarregados de educação).

Os dados mostraram que se vivencia um fraco reconhecimento do CE como órgão de direção estratégica, pois, parte significativa da comunidade escolar (que inclui até mesmo o PCE) aponta a DE, Sector Pedagógico e a Secretaria da Escola como órgãos de direção estratégica. Neste sentido, associa-se ao desconhecimento que se tem ao nível da escola sobre os órgãos de direção com os quais o CE deve trabalhar em coordenação, enquadrando-se, assim, no entendimento de a comunidade escolar estar associada à possibilidade de apenas se ter o CE como uma estrutura burocrática e politicamente concebida e instituída, pois, sua visibilidade à comunidade escolar, como órgão de direção estratégica é débil – portanto, enquadra-se num conhecimento ambíguo. Também, as relações funcionais são débeis, a começar pela exiguidade de reuniões entre as estruturas componentes do CE e estes com a comunidade escolar no seu todo.

Sobre a *liderança escolar*, que foi um outro ponto de análise categorial, onde se procurou saber sobre os diferentes líderes formais existentes na escola e a influência destes no processo educativo, tanto na maneira de ensinar dos professores como na maneira de aprender dos alunos.

Os dados obtidos revelam que a funciona com um sistema de liderança formal instituído a partir dos titulares dos cargos de direção à luz de uma *perspetiva de racionalidade burocrática*, onde, através de estruturas formas e hierarquizadas estabelecem-se os líderes formais em função das áreas funcionais da escola. Portanto, percebe-se que a escola funciona olhando particularmente pelas competências e raio de atuação de cada dirigente da escola, tendo em conta o seu grupo-alvo correspondente às suas responsabilidades colaborativas ao nível escolar. Portanto, pela forma de atuação do principal líder formal (DE), os entrevistados entendem que há busca do uso do estilo de liderança democrática ao tentar envolver seus

adjuntos e professores no processo de tomada de decisões, mas que, de alguma forma, emerge o estilo de liderança autoritária, sobretudo no que concerne à regulação comportamental dos professores e dos alunos. Outrossim, os líderes formais que influenciam a concretização do processo de ensino-aprendizagem englobam a DE, Diretores Adjuntos Pedagógicos auxiliados por Professores mais experientes ou com maior tempo de serviço com o objetivo de garantir a melhoria da prática pedagógica tanto dos professores em exercício como dos alunos, através de troca de experiências e monitoria contínua do processo de ensino-aprendizagem, sendo que o CE, através dos seus membros, constitui um elemento neutro neste processo.

No que diz respeito ao *processo de tomada de decisões*, uma outra categoria de análise, procurou-se aferir os participantes no processo de tomada de decisões, como são tomadas as decisões, natureza das decisões e os efeitos dessas decisões.

Neste sentido, com os dados colhidos percebeu-se que participam nos processos de tomada de decisões, os membros do corpo de diretivo da escola (que compõe o Coletivo de Direção, órgão dirigido pela DE e criado a partir da estrutura hierárquica da escola), o CE (representado apenas pelo PCE para além da DE que é membro por inerência de funções) e cada professor ao seu nível operacional. Ainda, o único fórum que é assumido para a tomada de decisões é o Coletivo de Direção e, sendo que o sentido orientador do processo de tomada de decisão presume a participação de diferentes atores aos mais diferentes níveis, julga-se que há *ambiguidade* nesse processo, se olhar pela escola como um todo, onde, é importante que tanto os membros de direção da escola, os membros do CE no seu todo (onde deve haver representação de professores, pessoal técnico-administrativo, alunos, pais e/ou encarregados de educação e membros da comunidade local) enquanto membros do órgão máximo da escola, pese embora existam decisões consideradas específicas e até “ínfimas” que não necessitem da participação desses atores escolares. Porém, nem todas as decisões tomadas ao nível da escola têm efeitos positivos, sobretudo, as relacionadas com questões financeiras, tendo os pais e/ou encarregados de educação referido que na escola tem se promovido contribuições monetárias e, também, exigido certas condições para a frequência escolar dos alunos e acompanhadas por medidas punitivas, considerando que alguns e/ou encarregados de educação estão incapacitados de o fazer.

Em análise à *participação da comunidade na conceção e concretização do projeto educativo da escola*, buscou-se colher dados sobre se a participação é significativa e as formas de participação.

Com os dados colhidos, aponta-se relatividade nessa participação, pois, nem todos entrevistados reconhecem que a comunidade escolar participa ativamente na concretização do projeto educativo, havendo casos em que se convocam reuniões e poucos aparecem, casos em que se precisa do envolvimento parental no dia-a-dia escolar dos seus filhos e/ou educandos e os pais e/ou encarregados de educação não aparecem ou poucos aparecem sob alegação de estarem ocupados.

Porém, os que defendem haver participação significativa apontaram as reuniões convocadas para a divulgação do aproveitamento pedagógico (realizadas trimestralmente), atividades extracurriculares realizadas pelos alunos (limpeza da escola e produção escolar em sequência da disciplina de agropecuária), algumas contribuições monetárias (para construção de salas, pagamento de avaliações, por exemplo) e eventos de datas comemorativas sobre a história nacional (com participação de alunos).

Uma outra categoria de análise tem a ver com a *comunicação escolar*, concretamente som as formas em que se processo a comunicação, os emissores e recetores e, por conseguinte, sua influência na visibilidade da escola como comunidade educativa.

Os dados revelaram que na escola são usadas diferentes formas para o processamento da comunicação à comunidade escolar, sendo *formais* (comunicados, avisos, convocatórias escritas/impressas, reuniões) através da afixação nas vitrinas e divulgação via rádio ou grupo de *WhatsApp* dos professores e, *informal* (informações verbais presencias ou por chamadas telefônicas). Portanto, constatou-se que a escola procura assumir potenciar a comunicação através do uso dos canais formais de

comunicação, buscando ser mais *burocrática* assumindo as diferentes estruturas formais que garantem o funcionamento escolar, no sentido de garantir que toda a informação seja abrangente à todos os seus beneficiários e que haja registo da respetiva comunicação. Nisto constituem emissores, os membros de direção da escola numa cadeia de comando em relação aos canais (de DE para seus adjuntos, dos adjuntos da DE aos professores, de Professores aos Alunos, dos Alunos aos pais e/ou encarregados de educação), Professores (dos Professores aos Alunos, dos Alunos aos pais e/ou encarregados de educação) ou, ainda, da DE ou Diretores Adjuntos Pedagógicos e Chefe da Secretaria à comunidade escolar no seu todo.

Portanto, apesar de a escola usar diferentes formas de comunicação e diferentes emissores, resente-se a ausência do CE como o principal elo de ligação entre a escola e a comunidade e de promoção da participação ativa da comunidade do projeto educativo da escola; mas, acima de tudo, com base nos dados obtidos, a escola é vista como uma comunidade educativa por se reconhecer que: a comunicação é abrangente à comunidade escolar; há transmissão de valores educacionais através de algumas medidas regulamentadas e que são cumpridas pelo maior número de alunos e aceites pelos seus pais e/ou encarregados de educação de forma colaborativa; há apoio de parceiros na transmissão de alguns conhecimentos do quotidiano aos alunos; alguns professores atendem as necessidades de aprendizagem dos alunos.

No concernente à *influência da direção da escola na democraticidade e eficácia escolar*, outra categoria de análise, focalizou-se às percepções dos entrevistados em relação à governança escolar no seu todo.

E, conforme os dados obtidos, a direção da escola influencia a democraticidade voltada à eficácia escolar recorrendo às lógicas de ação assentadas à *racionalidade burocrática*, pois, apesar de se reconhecer o empreendimento de esforços para que a escola seja verdadeiramente democrática, esta considera-se aparente pelo facto de haver tendências de autoritarismo no processo de tomada de algumas decisões em que estão envolvidos os Professores como principais atores na condução do PEA.

Por fim, sobre os *pontos fortes e fracos do modelo de gestão da escola*, procurou-se distinguir o modelo de gestão predominante na escola e, de seguida, seus aspetos positivos e negativos e respetivas propostas de superação.

Neste sentido, com os dados obtidos, percebeu-se que a escola funciona sob articulação do *Modelo de Gestão Escolar Plural*, referido por Lima (s/d) como sendo um modelo no qual a escola assume diferentes formas – ideal, de estruturação, hierarquia, conjunto articulado de preceitos legais, normativa, conjunto estruturado de princípios e regras, gestão racional, alcance da eficácia e a maximização dos recursos –, olhando, não só àquilo que *deve ser*, mas, também, para àquilo que é (contextualização com base na realidade). Porém, a comunidade escolar apontou que os pontos fortes do modelo de gestão são notáveis a partir da praticidade que se procura ter a partir da aplicação de regulamentos (sobretudo o Regulamento Interno da Escola), adoção de um sistema articulado de ações mobilizadoras de recursos em função da realidade e contexto funcional da escola, monitoria e apoio pedagógico aos professores, adoção de processos de tomada de decisões de forma participativa; mas, os pontos fracos resumem-se na fraca transparências ou na ambiguidade nos processos de tomada de decisões (sobretudo questões de natureza administrativa, com incidência nas questões financeiras), dificuldades na mobilização de recursos materiais resultantes na escassez de meios didáticos e manutenção da saúde escolar, descontextualização de planos de ação, fraca parceria com a comunidade local para assegurar a segurança escolar, desafios na comunicação com os pais e/ou encarregados de educação para o acompanhamento dos seus filhos e/ou educandos.

Acima de tudo, o funcionamento escolar baseia-se no *modelo de gestão plural*, mas, limitado ao comprometimento de alguns atores no cumprimento das suas obrigações e na articulação dos planos de ação em função do contexto em que funciona a escola, podendo-se aliar a não visibilidade do CE com órgão de direção estratégica.

5. Conclusão e Sugestões

Para supostamente dar voz à comunidade e promover a qualidade de educação conclui-se que o CE, ao nível da composição, está constituído de forma colegial estando representado por membros pertencentes à diferentes grupos

socioprofissionais da comunidade escolar e da comunidade local, mas que essa composição é contraditória ao que é formalmente previsto. Ao nível da regulação, o CE orienta-se por documentos estruturantes da vida escolar e documentos orientadores de nível central, mas, dos documentos estruturantes da vida escolar não existem os especificamente elaborados pelo e para o órgão, pois, dos existentes, foram concebidos para o funcionamento geral da escola, mas sem a participação colegial dos membros órgão na sua elaboração e aprovação. Ao nível da organização, é tido o PCE como centro de tomada de decisões do órgão, o elo de ligação entre o CE e os outros órgãos existentes na escola (sendo o único órgão mais notável, o Coletivo de Direção), sobretudo no que diz respeito ao processo de mobilização comunitária para apoiar na construção e reabilitação de infraestruturas escolares (salas de aulas), mas que existe uma débil ligação entre estes e os restantes membros do CE, bem como com a comunidade. Admitindo embora esta existência, este coletivo tem um presidente que o dirige e que é o diretor de escola. O diretor é de facto o presidente do órgão sendo provável que tenha competências próprias e, integrando o CE, mais reforça o seu poder no coletivo.

Em suma, este estudo confirma a visão de que as orientações e as ações realizadas pelo CE se assentam nas lógicas da evolução da ação que se vinculam, sobremaneira, no modelo teórico burocrático (determinado pelo centro político da escola), modelo político (determinado pelos interesses pessoais e pelo poder como variável chave) e modelo anárquico/ambíguo (determinado por decisões ambíguas e reversíveis) (Alves, 1999), defendendo-se, assim, a tese de que o CE funciona como um sistema debilmente articulado, pois, existem orientações estabelecidas, regulamentadas, mas, sem concordância no que concerne ao cumprimento das mesmas e sem *feedback* efetivo ao desenvolvimento da sua conformidade (Weick, 1982). Assim, sendo, o CE é, em larga medida uma ficção legal que não possui existência empírica, havendo ainda um largo e longo caminho a percorrer no sentido de clarificar as suas competências e atribuições, o seu funcionamento efetivo enquanto órgão de direção estratégica, as suas relações com os demais órgãos da escola, a sua capacitação para ser de facto um órgão de representação e regulação da comunidade educativa.

Referências

- Alves, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas de Ação: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA, S.A.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. (6ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (1996). *Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais: Um Estudo de Quatro Situações*. Porto: Porto Editora. <https://www.researchgate.net/profile/Jose-Alves-5>.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e Abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-51.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bango, C. A.; Albuquerque, J. A. P. de; Chuva, L. P. (2023). O conselho de escola como órgão de gestão da comunidade educativa escolar: o caso duma escola secundária da cidade de Quelimane. *Brazilian Journal of Development*, 9(5), 17808-27.
- Basílio, A. (2014). *Papel do Conselho de Escola no Sistema Educativo Moçambicano: um estudo de caso*. Tese de doutorado. Porto: Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/14907>.
- Bernardes, M. S. S. (2008). *Liderança e Modelos de Gestão em Contexto Escolar*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Fundação Bissaya Barreto. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/29017>.
- Brito, C. (1994). *Gestão Escolar Participativa – Na Escola Todos Somos Gestores*. (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Buque, N. L. M. & Timana, C. A. (2020). Gestão escolar democrática: Papel do conselho de escola na gestão escolar democrática. *Cadernos de Publicações Académicas*, (1), 47-58.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Heinemann Educational Books Ltd, Londres. In Fernandes, F. das C. de M. (2017). *Organização Escolar: Entre o Burocrático e o Anárquico, um Espaço Contraditório de Revelações*. Natal: Editora ifrn. <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1512/ORGANIZAC%CC%A7A%CC%83O%20ESCOLAR.pdf>.
- Caetano, J. M. M. (2005). *Estilo de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar*. Lisboa: Editora Escolar.
- Costa, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA. In Bernardes, M. S. S. (2008). *Liderança e Modelos de Gestão em Contexto Escolar*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Fundação Bissaya Barreto. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/29017>.

- Delors, J. et al. (1998). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (6. ed.). São Paulo: Cortez.
- DNEP-MINEDH. (2015). *Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária*. Maputo: DNEP-MINEDH.
- 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. Porto: Universidade do Minho, Instituto de Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14546/1/tese.pdf>.
- Fernandes, F. C. M. (2017). *Organização Escolar: Entre o Burocrático e o Anárquico, um Espaço Contraditório de Revelações*. Natal: Editora IFRN. <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1512/ORGANIZAC%CC%A7A%CC%83O%20ESCOLAR.pdf>.
- Fonte, H. L. (2009). *Gestão Participativa nas Escolas: Discurso e Realidade – Estudo de Caso da Escola Secundária Achada Grande*. Cidade da Praia: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. <https://core.ac.uk/download/pdf/38682456.pdf>.
- Formosinho, J. (1986). Organização e administração escolar. Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Braga: Universidade do Minho (policopiado). In Alves, J. M. (2003). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. 6ª ed. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; Machado; Ferreira, F. I. (2005). *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: Edições ASA.
- Ibraimo, M. N. (2014). *O Conselho de Escola como Espaço de Participação da Comunidade*. Tese de doutorado. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Moçambique. (2018). *Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro*. Lei que estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique.
- Moçambique. (1983). *Lei n.º 4/83, de 23 de Março*. Lei que aprova o Sistema Nacional de Educação e define os princípios gerais da sua aplicação.
- Moçambique. (1992). *Lei n.º 6/92, de 6 de Maio*. Lei do Sistema Nacional de Educação que reajusta o quadro geral do sistema educativo e adequa as disposições contidas na Lei n.º 4/83, de 23 de Março.
- Lima, L. C. (s/d). *Construindo modelos de gestão escolar*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Instituto de Inovação Educacional. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11726/1/Livro%20-%20Construindo%20modelos%20de%20gest%C3%A3o%20escolar.pdf>.
- Lopes, B. D. & Missael, L. F. (2016). Gestão democrática e participação do conselho de escola na tomada de decisões: análise comparativa entre o conselho de escola da zona rural e urbana. *Revista de Ciências da Educação*, (36), 15-39.
- Lück, H. (2002). *A Dimensão Participativa da Gestão Escolar*. http://faibi.com.br/arquivos/downloads/pedagogia/estagio/estagio_gestao1/13.%20Texto%201-%20dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf.
- Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (8ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Maximiano, A. C. A. (2000). *Teoria Geral da Administração*. (2ed.). São Paulo: Atlas.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Mendes, R. M. & Miskulin, R. G. S. (2017). Análise de Conteúdo como uma Metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (165), 1044-66.
- MINEDH. (2017). *Manual de Apoio aos Conselhos de Escolas Secundárias*. Maputo: MINEDH.
- MINEDH. (2020). *Plano Estratégico de Educação 2020-2029*. Versão aprovada pelo Conselho de Ministros no dia 21 de Abril de 2020. Maputo: MINEDH.
- MINEDH. (2023). *Regulamento do Ensino Secundário Geral*. Maputo: MINEDH.
- Moura, R. P. dos S. (2020). *A quem a escola pertence?: reflexões sobre as ocupações como um novo modo de produção de conhecimentos*. Tese de doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/41554>.
- Oliveira, I. C. & Vasques-Menezes, I. (2018). Revisão da Literatura: o Conceito de Gestão Escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 48 (169), 876-900.
- Patia, N. C. E. (2013). *Os Processos de Descentralização, Democratização e Autonomia do Sistema Educacional em Moçambique: uma Análise Crítica*. <https://www.webartigos.com/artigos/os-processos-de-descentralizacao-democratizacao-e-autonomia-do-sistema-educacional-em-mocambique-uma-analise-critica/104095>.
- Pereira A. S. et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [free e-book]. Santa Maria/RS. Ed. UAB/NTE/UFSM.
- Sarmento, M. M. L. & Alves, J. A. A. da S. (2016). *Gestão Escolar Democrática e Participativa na Escola: entre Desafios e Possibilidades*. <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/23809/MAYRLA%20MARLA%20LIMA.%20ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O%20EM%20PLANEJAMENTO%20E%20GEST%C3%83O%20ESCOLAR.%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Souza, M. T. de; Silva, M. D. da; Carvalho, R. de. (2010). *Revisão integrativa: o que é e como fazer*. São Paulo: Einstein.
- Teixeira, R. O. (2019). *Sentimento de Pertença à Escola, Sentimento Psicológico de Comunidade e Expetativas Educacionais: Uma interação com o desempenho académico de estudantes açorianos(as) da Parceria de Intervenção Comunitária de Promoção do Sucesso Educativo: “Escola, Família, Comunidade”*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. <https://core.ac.uk/download/pdf/288868479.pdf>.

Vasco, D. J. (2023). Conselho de escola como espaço de participação comunitária. *Revista Portuguesa de Gestão Contemporânea*, 4(1), 41-8.

Vieira, A. E. R. & Bussolotti, J. M. (2018). Gestão Escolar: um estudo de caso sobre Escolas Técnicas. *Interação – Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 20(1), 45-70.

Weick, K. E. (1982). Management of organizational change among loosely coupled elements. In P. S. Goodman, & Associates (Eds.), *Change in organizations* (pp. 375-408). San Francisco: Jossey-Bass. In Alves, J. M. & Baptista, C. (2018). Da Urgência da Reinvenção da Escola. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, (4), 127-43.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (5ª ed.). Porto Alegre: Editora Bookman.