

As dinâmicas nas relações entre a escola e as famílias, num país em transformação. Estudo de caso de duas escolas primárias de Maputo, Moçambique

Eduardo Moisés Jamisse Humbane
Aluno do PPGS, da FCS da UFG e assistente na
Universidade Pedagógica de Moçambique.
Bolsista da CAPES
humb.academia@gmail.com

Resumo

Este estudo analisa as relações entre a escola e as famílias em Moçambique, na sequência do novo quadro normativo que surgiu na educação, como decorrência das profundas transformações havidas na transição da década de 80 para a de 90, que tornaram o país, formalmente, numa democracia liberal. Efetivamente, no início da década de 90, surge uma nova legislação educacional, que prevê uma abertura das escolas às famílias dos alunos, representando uma profunda mudança paradigmática, relativamente aos períodos históricos anteriores. Será que a escola pública conseguiu realmente superar o velho paradigma, bastante hermético à influência social? E como se situam a sociedade, em particular as famílias dos alunos, perante o novo quadro? A partir de um estudo de caso em duas escolas primárias, procuramos descrever as dinâmicas nas relações entre a escola e as famílias dos alunos, explorando convergências e divergências entre os atores escolares. No final do artigo parece ter ficado claro que dificuldades de natureza histórica e conjuntural, nas escolas e na sociedade, fazem com que as enormes possibilidades do aprofundamento da democracia moçambicana, que se encetaram com esta abertura das escolas às famílias, seja uma oportunidade ainda por aproveitar.

Palavras chaves : escola, família, participação na vida da escola, cidadania

Introdução

Em 1990 inicia em Moçambique a sua II República, com a aprovação de um novo texto constitucional, representando a transição do anterior sistema de orientação socialista ou comunista, para um estado de direito democrático. Em termos políticos o país se tornou formalmente num estado de direito democrático e em termos económicos abandonou a economia planificada e adotou a economia de mercado.

Em 1992, como corolário destas mudanças, é aprovada a lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação. Esta tinha em vista “reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na lei 4/83 (a antiga lei), às atuais condições sociais e económicas do país”. Parece-nos, são fundamentalmente duas as inovações trazidas pela nova lei: a despolitização da educação, no sentido do fim do seu carácter de marcadamente ideológico, a favor do comunismo e o fim do Estado como actor omnipresente na educação, quer dizer, surge a abertura para a emergência de novos atores no campo.

As autoridades educacionais moçambicanas passaram a ter como estratégia para resolução de vários desafios na educação, a participação cada vez maior das famílias e comunidades na vida da escola. De facto, a lei 6/92, no seu artigo 2, afirma que “O processo educativo orienta-se pela ligação estreita entre a escola e a comunidade”, sendo que por um lado “a escola participa ativamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade” e por outro “recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação”

Com vista a dar maior operacionalidade a nova visão, em 2003 são criados os conselhos de escola (doravante CE), pelo REGEB¹ (diploma ministerial 54/2003), mais tarde substituído pelo diploma REGEB (diploma ministerial 46/2008). Em ambos, no entanto, a filosofia e os objetivos dos CE mantem-se os mesmos. Ele é o órgão máximo da escola e tem dois objetivos, primeiro *ajustar as diretrizes e metas estabelecidas a nível central e local à realidade da escola* e, segundo, *garantir a gestão democrática, solidária e corresponsável da escola* (ARTIGO 9 DO DIPLOMA 46/2008).

Ministério de educação e Cultura², explica, a propósito, que no país, no período

¹ Regulamento Geral do Ensino Básico

² Trata-se do Manual de Apoio ao CE, documento oficial, produzido pelo Ministério de Educação de Moçambique, com o apoio da UNESCO, que tem em vista a operacionalizar o previsto no RGEB relativamente aos CE. Portanto, trata-se de um documento que além de apresentar a história e a filosofia à volta da ligação entre a escola e as famílias e comunidades no país, pretende ser um instrumento prático de

colonial quem intervinha na escola, para além do professor, era o senhor padre (nas escolas católicas), o pastor (nas escolas protestantes) ou o inspetor (nas escolas oficiais). O papel das famílias iniciava-se em casa e terminava na porta da escola. Elas tinham apenas que garantir que o aluno se apresentasse na escola. Elucida ainda o manual, nos casos em que professor encontrasse dificuldades para atingir os seus objetivos de ensino, responsabilizava sempre os pais, acusando-os de falta de controlo dos seus filhos e, os pais, por sua vez, apontavam o professor como responsável pela reprovação dos filhos e pelo seu mau comportamento.

O documento sustenta que actualmente há grandes problemas no sistema educativo moçambicano, sobretudo ao nível da qualidade de ensino. Segundo desenvolve, as reprovações têm sido atribuídas à má qualificação e pouca motivação dos professores e gestores da educação, “ignorando-se a responsabilidade que os encarregados de educação têm para o sucesso escolar dos seus filhos” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2005, p.9). Assim, o documento sugere que para a alteração deste quadro seja preciso criar uma “escola cada vez menos burocrática, mais criativa, mais dinâmica, que esteja ao serviço dos alunos, dos pais e encarregados de educação e disposta a prestar conta da sua atuação” (Idem). Mas o que se espera das famílias e como seria enquadrada a contribuição destas?

os pais podem apoiar a escola na organização e realização de actividades que tem por finalidade melhorar o seu desempenho e o seu desenvolvimento, entre elas: participação em trabalhos voluntários na escola, contribuição em fundos e meios materiais, transmissão da história da comunidade, dos seus usos e costumes, das suas danças tradicionais, etc., acompanhamento e apoio na realização de trabalhos de casa [...] Impõem-se porém que todo este apoio seja prestado de forma organizada. É neste contexto que surge o CE, como uma estratégia para melhorar a participação da comunidade na vida da escola... O CE representa um novo estágio, uma nova oportunidade para estabelecer as relações escola-família e escola-comunidade (Ibid, p.10).

Neste artigo assumimos que este movimento de descentralização, aparentemente em curso em Moçambique, objetivando abrir as escolas às famílias é promissor. Veja-se que Fonkoua (2006), estudioso camaronês dos sistemas educativos africanos, analisando o passado e o futuro da educação no continente, posiciona-se favoravelmente às políticas que procuram pôr fim ao funcionamento extremamente vertical dos sistemas educativos africanos.

apoio, não só para a criação dos CE, como também um guia de consulta permanente para todos os membros dos CE, quando este já esta em funcionamento.

Com efeito, Fonkoua (2006) mostra-se crítico às políticas postas em prática pelos dos governos africanos após as independências. Segundo ele, o mito centralizador e aspiração à igualdade para todos na educação, que foi acompanhado de esforços visando a uniformização e a padronização, bem como a procura do equilíbrio regional e étnico, acabou criando desigualdades estruturais, funcionais e relacionais. "Ao contrário do que é dito, o Estado centralizado não é mais um exemplo eficaz de gestão e, ainda pior, já não é percebido pelo público como um meio de pôr em marcha a solidariedade nacional." (FONKOUA, 2006, p. 69)

Em última análise, para Fonkoua (2006), o caminho para a educação em África, é a descentralização, na medida em que " a reforma educacional em África só será útil se as populações e as comunidades locais se convencerem de que ela vai de acordo com os seus desejos, expectativas e fornece soluções concretas para seus problemas" FONKOUA (2006, p. 69)

Considerando-se que Moçambique está em curso uma transição, de uma sociedade mais controlada ou fechada para outra mais liberal e inclusiva, estas reformas rumo a descentralização na educação poderiam ter um valor pedagógico muito importante, levando a emergência de um cidadão com sentido de cidadania. Como bem explicado por Bacque et. al. (2005), o desenvolvimento da cultura cívica dos cidadãos ativos em processos participativos, parece ser um dos efeitos significativos da participação. Quer dizer, no ato de participação os cidadãos podem passar a entender melhor a lógica e as questões que estão postas na gestão pública. Eles poderiam alargar os seus horizontes, passar a ter um olhar para além dos seus interesses imediatos ou particulares. De uma postura puramente reivindicativa, eles teriam a possibilidade de desenvolver a cultura da proposição, da apresentação de possíveis soluções para os problemas postos, abandonando, desse modo a postura tão enraizada de se ser puramente reivindicativo.

O outro mérito da participação está em ganhos para as instituições ao nível da base, neste caso, das escolas. Como Bacque et al. (2005) aponta, atualmente as instituições públicas, no quadro das democracias representativas, estão em grande crise. Elas são vistas como ineficazes e ilegítimas. Em Moçambique, historicamente, nunca tivemos uma escola aberta, dialogante, pelo contrário, ela foi sempre autoritária, rigorosamente controlada pelos poderes instituídos, não se deixando por conseguinte influenciar pela sociedade.

Efectivamente, a partir Golias (1993) e Modlane (1995) percebemos que no período colonial o Estado impôs uma rigorosa política de educação e assimilação, em

Moçambique. Neste sentido a escola visava doutrinar com o cristianismo os moçambicanos, assegurando deste modo uma população dócil e leal a Portugal. Na verdade, a educação formal era uma forma de controlo social, objetivando produzir e reproduzir a sociedade colonial.

Com a independência nacional, em 1975, com a emergência de um poder de orientação comunista, não obstante as grandes reformas havidas na educação, que objetivavam formar um homem livre dos valores da educação colonial e que assumia os novos, de orientação comunista, há uma continuidade: trata-se de duas escolas que impõem os seus valores, que tiveram dificuldade em dialogar com a sociedade e estabelecer com ela uma relação de cooperação. Gomes (1995) defende, à propósito: “A escola dos pós independência não conseguiu superar totalmente o autoritarismo da escola colonial, levando-a a impor e não propor, discutir, dialogar os valores, as diferentes concepções políticas, económicas e culturais” (p. 372).

Pensamos, este novo quadro pode ser uma oportunidade para uma espécie de reconciliação entre a escola e a sociedade. A partir deste movimento a escola poderá passar a ser vista pela sociedade como sua pertença e não, como sucede, como uma escola “sociologicamente estrangeira”.

Na verdade, concordamos que uma escola descentralizada, em que tenham poder real para determinar o curso dos acontecimentos, tem o condão de permitir que novas abordagens, mais sistêmicas, possam ser exploradas com vista a superação de tão complexos problemas, recorrentes no sistema de ensino moçambicano.³

Neste artigo procuraremos descrever as atuais dinâmicas nas relações escolas-famílias/comunidades, o que será feito fundamentalmente a partir da compressão de duas questões: A primeira, se a escola pública, particularmente a do Ensino primário⁴, conseguiu superar o velho paradigma, muito rígido e centralizado, adotando o paradigma (novo) que prevê uma maior abertura à participação das famílias e comunidades no seu seio. A segunda questão será perceber se a sociedade, mais concretamente as famílias dos alunos, se comportam de acordo com as “exigências dos novos tempos”, adotando um

³ Apontaríamos, por exemplo, a irrelevância educacional, a violência (física e simbólica) no meio escolar, o consumo de álcool por parte dos alunos, o fraco acompanhamento à vida escolar dos educandos pelos pais, as gravidezes precoces, as práticas pouco éticas dos professores, etc. tornando a escola efetivamente um centro de educação e formação.

⁴ O Ensino primário, também designado por Ensino básico, no sistema moçambicano, vai da 1ª Classe à 7ª Classe.

papel mais ativo, quer dizer, se eles foram capazes de abandonar o papel de meros recetores de ordens e orientações, que caracterizava as relações do passado, e se tornaram mais ativas e pressionantes, objetivando construir, coletivamente com as autoridades, a escola que as representa.

Metodologia

Os estudos de caso, explica Chizzoti (2006), objetivam reunir dados relevantes sobre o objeto em estudo, dissipando dúvidas e esclarecendo questões pertinentes e, nos casos em que ele se direciona para uma organização específica, por exemplo uma escola, ele pode aprofundar o conhecimento sobre o seu desenvolvimento ao longo do tempo, o desempenho dos atores, o processo de construção de decisão, como operam os sectores e diversos agentes, entre outros aspetos. Realizamos um estudo de caso em duas escolas primárias da cidade de Maputo, a Escola Primária Completa do Alto Maé (EPC-AM) e a Escola Primária Completa A Luta Continua (EPC-AC)⁵.

O estudo de caso envolve a coleta sistemática de informações, nesse sentido, realizamos observação, entrevistas semiestruturadas e da análise documental. Em termos de grupo dos entrevistados, importa referir que não nos preocupamos com o princípio da representatividade, mas com o da diversidade⁶, entrevistamos no conjunto das escolas, gestores (dois diretores de escola, um diretor adjunto pedagógico) e um dirigente da Direcção Distrital de Educação de Ka Mphumo, da cidade de Maputo⁷, oito professores⁸ e oito pais e encarregados de educação⁹, incluindo um presidente de CE em funções e outro cessante.

⁵ Ambas as escolas estão localizadas no distrito urbano ka Mphumo, a parte urbana ou então o centro da cidade de Maputo. A Escola Primária Completa do Alto Maé se encontra no bairro do Alto Maé, um dos mais populosos e habitado maioritariamente por gente da classe média baixa. Por seu lado, a Escola Primária Completa A Luta Continua se localiza no bairro de Sommershield, um dos mais "chiques" da cidade, onde se localizam a Presidência da República e algumas das residências dos membros do governo, altos funcionários do governo, embaixadas e residências de parte do corpo diplomático. É habitado pela elite económica e política do país.

⁶ Como bem esclarece Chizzotti (2006), este tipo de pesquisa, em principio, não está preocupado com a generalização das suas conclusões, embora também se admita que na há casos isolados; na verdade estudos de caso podem revelar algumas particularidades universais.

⁷ Inicialmente não estava prevista, mas a dinâmica da pesquisa indicou que seria útil a entrevista, para ajudar a compreender alguns aspetos suscitados na pesquisa.

⁸ Procuramos reunir professores diferentes, do ponto de vista de idade, género, anos de trabalho e nível de formação.

⁹ Procuramos reunir pessoas diferentes do ponto de vista de idade, género, escolaridade e nível de rendimento.

No que tange aos documentos, consultamos relatórios de direcção da escola, relatórios financeiros, atas de reuniões dos CE, comunicados do CE e processos individuais dos alunos. Relativamente a observação procuramos observar os actores em interação na escola, com destaque para as famílias.

Descrevendo a participação das famílias na vida escola

A participação das famílias, em ambas as escolas, tem se efetivado nos seguintes moldes: assembleia geral da escola, reuniões de turma, acompanhamento à vida escolar dos educandos e actividades dos CE. As assembleias da escola constituem o único momento que junta toda a comunidade educativa, quer dizer, num mesmo encontro se juntam os gestores, os professores, o pessoal não docente, os alunos e as famílias. Igualmente podem participar os membros da comunidade local.¹⁰

Em ambas as escolas as assembleias são uma cerimónia solene para oficializar a abertura do ano escolar. Ocorre uma vez por ano. É um encontro com um carácter informativo e não deliberativo. Nele o diretor da escola apresenta um balanço dos principais desenvolvimentos do ano anterior e anuncia os planos (em termos bastante gerais) para o ano que inicia. Entretanto, o facto de ser uma reunião geral e de não haver um controle de presenças e nem se fazer atas, dificulta aferir como tem sido a participação das famílias, quantitativa e qualitativamente.

Quanto as reuniões de turma, as famílias são explicitamente convocadas para as mesmas, via convocatória escrita. As reuniões têm lugar aos sábados e são dirigidas pelo diretor de turma e servem basicamente para informar e analisar o aproveitamento pedagógico e comportamento dos alunos.

Os pais aparecem nas reuniões, mas não na totalidade, penso que a presença deles invariavelmente não ultrapassa a metade. Temos também o caso de muitos pais que enviam para as reuniões seus representantes, como filhos mais velhos. No entanto, alguns deles com menos de 18 anos, idade que consideramos válida para representar o pai ou encarregado de educação. Temos também o caso de pais que enviam seus empregados domésticos para os virem representar (GESTOR, EPC-AM, 2009)

Portanto, as reuniões, que não são muito participadas pelas famílias, parecem ser um ato formal em que os pais por um lado vão tomar conhecimento das notas dos seus

¹⁰ Aqui se incluem os residentes dos bairros circunvizinhos da escola, que não tem filhos na escola, e as autoridades administrativas e tradicionais dos bairros circunvizinhos.

filhos e por outro saber se há solicitação da escola por um eventual apoio¹¹. Elas são o meio privilegiado de que a escola se serve para fazer chegar informações ou solicitações às famílias dos alunos. A agenda destes encontros invariavelmente são da iniciativa da escola, embora haja espaço para diversos.

O acompanhamento escolar dos alunos é um domínio em que a colaboração das famílias com a escola é aparentemente muito problemática. Quase todos os gestores e professores entrevistados foram unânimes em considerar que as famílias não fazem, de forma sistemática, este um acompanhamento. Quase que elas se demitiram da tarefa. Discursos como o seguinte foram recorrentes

Penso que o acompanhamento tem que ser visto em duas fases: na 1ª e 2ª Classes e da 3ª Classe em diante. Realmente os pais que tem filhos nas 1ª e 2ª Classes pelo menos vêm à escola trazer as crianças, dado que elas são demasiado pequenas para virem sozinhas. Mas, a partir da 3ª Classe estes pais simplesmente desaparecem. As crianças já podem vir sozinhas ou então vem a ajuda de um irmão mais velho. Como consequência, são muitas as crianças que saem de casa e não chegam a escola, ficam na rua a brincar e em muitos casos os pais nem se apercebem do fenómeno. O que nos é dado a perceber é que os pais não têm tempo. Em muitas famílias o pai é trabalhador e a mãe é empregada doméstica. Eles saem muito cedo de casa. Muitos deles à noite são estudantes noturnos, tal faz com que praticamente não longo da semana não tenham nenhum contacto com os filhos, uma vez que eles regressam à casa depois das 22H, quando os filhos já estão a dormir (GESTOR, EPC-AC, 2009)

Nas escolas, constatamos, muitos alunos geralmente não fazem os seus deveres de casa, se apresentam com material escolar incompleto, são pouco assíduas e não aprumadas. Esta aparente falta de controlo ou apoio das famílias supostamente contribui para um sentimento de desânimo dos professores. Vejamos um extrato abaixo, representativo deste sentimento dos professores e gestores escolares:

Damos um trabalho para o aluno fazer em casa. Dia seguinte aparece e diz que se esqueceu de o fazer. Damos um outro trabalho e ele volta a aparecer sem o ter feito. Ordenamos ao aluno que chame o seu encarregado de educação. Este não vem. Quando perguntamos ao aluno, ele responde: “o meu pai disse que há-de vir”. Mas o pai nunca vem. O aluno apercebe-se que o seu pai não tem nada a ver com ele. O professor diz para si mesmo: “o aluno não faz os deveres, o pai está-se nas tintas!” Então... ele deixa de exigir trabalhos àquele aluno; continua a dar as suas aulas normalmente - (GESTOR, EPC-AC, 2009)

Os professores entrevistados, na sua maior parte, parecem estar se demitindo do seu papel de mestres, por considerarem que as famílias já se demitiram de fazer a sua

¹¹ Em Moçambique é comum a escola solicitar apoio às famílias dos alunos. E estes podem ser em termos financeiros, materiais, força de trabalho, etc.

parte. Este sentimento de indignação e resignação dos professores e gestores, pode estar relacionado com as representações que eles têm sobre o papel da família na educação dos filhos. Efetivamente eles são bastante críticos à falta de acompanhamento das familiares aos alunos, eles entendem que é papel das famílias colaborar, auxiliando o professor e promovendo o bom desempenho do educando.

Em suma, o (não) acompanhamento dos pais à vida escolar dos seus filhos parece ser fonte dum conflito latente entre a escola, particularmente entre os professores e as famílias, porquanto os primeiros consideram que os pais positivamente abandonaram os filhos à sua sorte na escola, o que no seu ponto de vista é extremamente incorreto, dado que, como argumentam, “o sucesso do processo de ensino e aprendizagem depende de uma ação conjunta e concertada entre os professores e os pais”. Como consequência, os professores, com o beneplácito dos gestores, parecem ter adotado uma espécie de greve passiva, caracterizada pelo abandono dos alunos que percebem como abandonados pelas famílias. O facto das turmas serem bastante numerosos, com mais de cinquenta alunos, agrava o cenário.

Falemos, em seguida sobre o CE, outro espaço em que as famílias podem participar na vida da escola. Os membros do CE¹² tem o mandato legal de acompanhar de forma regular o quotidiano escolar, nas suas diferentes áreas. Para isso o CE deve criar comissões de trabalho.¹³

Se no caso da participação nas assembleias da escola, reuniões de turma e no acompanhamento à vida escolar dos alunos não há diferenças significativas entre as duas escolas, no caso dos CE existem. Na EPC-AM o CE foi instituído em 2003 e está formalmente estruturado em comissões. No entanto e contrariamente ao legislado, ele apenas integra representantes das famílias e a direcção da escola, ou seja, não há representantes dos professores, do pessoal administrativo, dos alunos e nem os da comunidade. O aparecimento do CE não desencadeou, como era suposto, dinâmicas

¹² Segundo a regulamentação em vigor, são membros do CE: O diretor da escola, os representantes dos professores, os representantes do pessoal administrativo, os representantes dos pais e encarregados de educação, os representantes da comunidade e os representantes dos alunos. À exceção do diretor da escola, todos os restantes membros devem ser eleitos pelos seus pares. Os mandatos são de 2 anos consecutivos. O CE é presidido por um presidente eleito entre os membros do órgão. O diretor da escola não pode ser presidente do CE. Quanto ao seu funcionamento, o CE deve pelo menos reunir-se três vezes por ano.

¹³ Na lei está postulado que o CE deve estruturar-se em quatro comissões, nomeadamente: a comissão de finanças, construção e produção escolar, a comissão de HIV/SIDA, saneamento e saúde escolar, a comissão de género, alunos órfãos e vulneráveis e finalmente a comissão de cultura e desporto escolar.

democráticas nos grupos socioprofissionais que compõem a escola (professores, alunos e funcionários administrativos).¹⁴

Nesta escola o CE nunca funcionou em pleno. As comissões de trabalho, por exemplo, em geral, não realizam as actividades para as quais foram criadas e, por consequência, não tem feito prestação de contas ao CE.

... sabe, é sempre assim, no início do mandato tudo é bonito, estruturamos o CE, definimos as funções de cada um, mas... ao longo do ano as pessoas vão deixando de aparecer. Sinceramente falando, o presidente flutua sozinho, ele luta contra a maré, a comunidade abandona o presidente, este fica a flutuar sozinho (MAE E ANTIGA MEMBRO DO CE, EPC-AM, 2009)

Os gestores desta escola confirmam que efetivamente o CE nunca funcionou como legislado. Nas entrevistas, foi comum ouvirmos “formalmente temos um CE, Mas na prática ele não exerce a sua função”. O que realmente tem sucedido, percebemos, é que o CE nunca se reuniu, nunca houve quórum suficiente para o efeito. Existe sim a figura do presidente do CE, que tem colaborado com a direcção da escola.

Temos um novo CE, mas o anterior praticamente não funcionou, simplesmente pela falta de comparência dos membros. Eu só trabalhava com a presidente, porque não podia tomar certas decisões sem o aval do CE¹⁵. Não havia o CE mas pelo menos tinha o aval da presidente do CE. Muito raras vezes eu vi os outros membros do CE! (GESTOR, EPC-AM, 2009)

Na outra escola, a EPC-AC, o CE está em funcionamento desde 2004. A sua constituição não observa com exatidão o legislado. Por exemplo, relativamente ao número de pais e encarregados de educação, enquanto a legislação define que estes deveriam ser no máximo quatro elementos, a escola optou por outra via: todos os pais e mães turmas¹⁶ são membros do CE. Nesta escola constituição do CE também se resume nos pais e encarregados de educação e nos membros da direcção da escola.

Entretanto, nesta escola encontramos diferenças substanciais quanto a performance do CE, relativamente a EPC-AM. Efetivamente o CE da EPC-AC tem tido

¹⁴ Era suposto, por exemplo, existirem eleições nesses grupos para escolha de seus representantes para o CE, que posteriormente deveriam prestar contas aos seus pares.

¹⁵ segundo a legislação em vigor nas escolas primarias moçambicanas, toda a contribuição feita pelos pais com vista a apoiar ou permitir o funcionamento da escola, não pode ser usada sem a aprovação prévia dos CE, particularmente do seu presidente.

¹⁶ “Pai” ou “mae turma” é um encarregado de educação eleito pelos seus pares, na primeira reunião de turma do ano e ele(ou ela) fica com o papel de coadjuvar o diretor de turma, sobretudo no aspeto comportamental dos alunos. Trata-se de uma tradição nas escolas moçambicanas que perdura.

reuniões regulares, normalmente três por ano e há uma certa dinâmica no trabalho das comissões. O CE tem tido alguma intervenção ao nível da resolução dos problemas da escola, nas diferentes vertentes.¹⁷

Nas observações que realizamos, vimos membros do CE em actividade. Nalguns casos elas assumiam um carácter “policial”, dado que os membros do CE, comunicados pelos alunos, deslocavam-se à escola, contactavam os alunos e os professores sem conhecimento do diretor da escola. Só mais tarde, apurados os factos, o CE discutia com a direcção da escola vias de solução dos problemas.

Igualmente a ação do CE faz-se sentir fortemente ao nível da gestão financeira. Como já referido, a contribuição financeira dos pais para o funcionamento da escola e outros recursos que a escola recebe, não pode ser usada sem a aprovação CE, particularmente do seu presidente. Assim, este CE, tem estado particularmente ativo no controlo destas contribuições. A fala, eloquente, de um dos membros do CE é clara

Não estou a orgulhar-me, mas na nossa escola as coisas vão bem. Acontecem coisas incríveis. Como deve saber, é ilegal que a escola use o dinheiro que os pais contribuem sem a nossa autorização. Mas por causa das relações de confiança que nós temos com o actual diretor da escola, nós delegamos a ele o uso destes valores, havendo a nossa autorização, eles aplicam o dinheiro sozinhos. Mas na secretaria existe uma pasta em que tudo está registado, os pais podem ir lá e solicita-la para acompanharem como os dinheiros foram usados. Nós damos voto de confiança ao diretor. Uma pessoa pode roubar uma ou duas vezes, mas não vai roubar a terceira vez. O anterior diretor e chefe da secretaria saíram daqui por questões que nós não gostamos. Nós temos o orgulho em saber que somos fortes. Nós perseguimos as coisas. A Direcção de Educação da Cidade e mesmo o Ministério de Educação conhece os pais desta escola, o ministro (de educação) já se comunicou diretamente connosco, tudo porque nós exigimos a correção de coisas que não nos agradavam aqui! (PAI E MEMBRO DO CE, EPC-AC, 2009)

Aparentemente, nesta escola, não há conflitos nesta escola. Os gestores escolares afirmam “ser difícil, mas bom trabalhar com o CE”. Segundo explicam “o segredo” para um bom relacionamento é a assunção de uma atitude de transparência na gestão dos

¹⁷ O CE angariou apoios para a escola, junto de empresas, com vista à sua manutenção. Daqui resultou a reabilitação de sanitários da escola. O CE participou na resolução de problemas de carácter pedagógico, como a criação de um programa de aulas, fora da horas letivas, direccionadas a alunos com mais dificuldades. O CE tem participado, juntamente com os pais e a direcção da escola em iniciativas para corrigir comportamento desviantes de alguns alunos. Neste sentido membros do CE juntamente com os pais de alunos com comportamento desviante discutem e decidem sobre as sanções aplicar aos alunos. O CE procura ainda dar a sua contribuição para a resolução de problemas como a circulação de droga na escola, as gravidezes precoces e também a violência entre os alunos. Em alguns casos tem havido uma certa articulação entre o CE, a direcção da escola e a Polícia.

fundos. No entanto, eles levantam a questão da exequibilidade do processo. Segundo explicam, no ato de gestão da escola, por vezes surgem casos de emergência em que tem que haver rápida disponibilização de fundos, mas, porque a lei exige que o CE, particularmente o seu presidente, autorize o pagamento, as coisas se complicam, atrasam. Em todo o caso, reconhecem “que há muitas escolas em que o CE só existe de nome, mas aqui na “A Luta Continua” não é assim, ele existe mesmo”

Esta visão relativamente pacífica quanto ao desempenho do CE, todavia, não se estende à todos professores. Parte considerável deles questionam algumas atitudes do CE, sobretudo no que concerne à tentativa de os controlar e/ou disciplinar¹⁸. Os professores, sobretudo os que têm mais anos de trabalho, contestam a postura “policial” dos pais e encarregados de educação membros do CE. Veja-se uma das falas mais representativas dos docentes contestatários:

O CE trabalha. Ele reúne ...mas o problema é que eles tentam administrar a escola e também aos professores. Mas eles não têm interceção connosco, o que não devia acontecer. Aquilo (CE) é um centro de queixas contra os professores. Problemas banais em relação aos professores são la apresentados. Mas CE não é isso! Estão a transformar isto (A EPC-AC) numa escola privada. A maior parte dos pais eleitos são os que já passaram pelas escolas privadas, eles não aguentaram com os valores (monetários) dessas escolas e vieram para aqui. E eles monopolizam o CE... isto não é escola privada! Eles deviam ver se os filhos têm livros, se fazem os deveres...” (PROFESSOR¹⁹, EPC-AC, 2009)

Enfim nesta escola temos um CE ativo, que realiza actividades nos mais diversos domínios. Provavelmente está por detrás deste aparente sucesso o facto deste CE ter entre os seus membros várias pessoas “bem posicionadas”, que tem nível de escolaridade bastante alto, sendo que alguns deles figuras públicas, a nível nacional²⁰. Mas, com vimos, certos professores, sobretudo os mais velhos, enquanto grupo socioprofissional, não reconhecem legitimidade no CE, mais concretamente nos pais que dele fazem parte dele, para os controlar.

¹⁸ Na verdade, o CE já fez démarches (e com sucesso), com vista a expulsão de alguns professores, tidos como corruptos.

¹⁹ Este professor possui mais de 35 anos de experiência de docência.

²⁰ O presidente do CE da EPC-AC é uma personagem com formação universitária no domínio da contabilidade e um dos mais emblemáticos actores de teatro do país. O vice-presidente é um economista. Igualmente faz parte deste CE (segundo apuramos, bastante assíduo) um membro do governo moçambicano, que ocupa a função de vice-ministro.

Fraca participação das famílias: possíveis razões

Tal como procuramos mostrar nas linhas precedentes, efetivamente há um défice de participação das famílias na vida das escolas e tal se constata na participação nas reuniões de turma, no acompanhamento a vida escolar dos educandos e na participação no CE. Outrossim, fora estas vias as famílias não têm estado a forçar outras formas de participação, mais de acordo com as suas necessidades.

Embora o quadro seja mais grave na EPC-AM, tal não significa que na EPC-AC a situação seja substancialmente melhor. Na verdade, embora haja um CE mais atuante, ele não foi capaz de evolver cada vez mais as famílias na vida da escola, uma das atribuições do CE. O outro aspeto é que este CE é teoricamente constituído por cerca de setenta pais (os pais e mães turmas), no entanto, de facto, menos de metade se envolve com frequência nas actividades do CE. Na verdade há um número pequeno de pais e encarregados de educação bastante motivado e atuante.

Quais as razões desta falta de participação das famílias na vida das escolas? Nas entrevistas não encontramos uma correlação entre profissão, sexo, idade do encarregado de educação e o seu nível de participação. A actividade em que as famílias mais participam são as reuniões de turma, seguindo-se as assembleias da escola. Os pais que participam num outro tipo de actividades são em número bastante insignificante, menos de 5%, segundo um dos gestores escolares. Vejamos duas respostas:

Eu diria que participo na vida da escola. Sempre que eu sou convocada vou à escola do meu filho. Sempre vou às reuniões de turma. Reconheço que nunca tomei a iniciativa de ir lá sem que tenha sido convocada... nunca fui lá para me inteirar do andamento das actividades ou para dar a minha contribuição, embora eu ache que lá na escola há um ambiente saudável, eles são atenciosos. Recordo-me que nas reuniões de turma já coloquei o problema dos banheiros que andam sujos bem como a falta de segurança na escola. (MÃE,²¹ EPC-AM, 2009)

Confesso que praticamente não participo na vida da escola do meu filho. Eu acho que não me meto nos assuntos da escola também porque ela não nos solicita. Mas também por motivos profissionais. Eu não tenho tempo, viajo muito em serviço. Provavelmente não ando muito bem informado sobre tudo o que acontece na escola, já ouvi falar que há CE... mas ando pouco informado, não sei muito bem quem nele participa e o que ele faz exatamente. Mas eu queria reconhecer que apesar de nós, os pais, não nos metemos muito lá na

²¹ Mãe de aluno da 5ª Classe, 34 anos, doméstica, com escolaridade de 7ª Classe.

escola, sinto que hoje ha uma abertura e disponibilidade da escola em nos acolher. (PAI²², EPC-AC, 2009)

Os pais que não participam ou participam bastante pouco, apontam como razão, em geral a *falta de tempo* como uma das razões fundamentais para a sua fraca participação na vida da escola. Parece-nos importante compreender esta justificativa em duas perspetivas. A consulta dos processos individuais dos alunos²³ mostrou-nos haver um desfasamento entre comunidades educativas e comunidade local, quer dizer, grande parte das famílias não residem nas proximidades das escolas. Tal nos foi confirmado na Direção Distrital de Educação de Ka Mphumo, Maputo, que superintende o funcionamento das escolas primárias

As crianças que estão nas nossas escolas vindas de outros distritos urbanos em princípio não deveriam estar la. Mas a verdade é que realmente a EPC-AC recebe muitos alunos do bairro de Polana Canico, que deviam estar em escolas de *Xiquelene, de Compone, etc.* E é um grande dilema para nós. Mas também devo dizer que as pessoas daquele bairro (Somarchield) não procuram a EPC-AC, elas levam os filhos para as escolas privadas, porque tem capacidade para isso. E ai surge o problema... como é que um pai da Somarchield vai ter uma vida ligada à escola? Há situações em que os vizinhos da escola estão completamente alheios à escola. Penso que se pode falar de uma comunidade real e de outra virtual! (DIRIGENTE, DIREÇÃO DISTRIAL DE EDUCAÇAO DE KA MPHUMO, MAPUTO, 2009)

Esta situação traz dificuldades, como despesas com o transporte coletivo e, se considerarmos o baixo nível de rendimento destas famílias, a situação é geralmente incomportável. Mas há também o fator psicológico. O facto das escolas se situarem bastante longe de suas residências, faz com que não se desenvolva o sentimento de pertença em relação à mesma, que não se desenvolva uma afetividade relativamente à escola.

A *falta de tempo* é recorrentemente apontada pelas famílias. E tal deve analisado à luz da pressão que a pobreza exerce sobre as famílias. No Distrito urbano Ka Mphumo, 25% das famílias vivem na pobreza absoluta²⁴, quer dizer estão permanentemente engajadas numa luta tenaz pela sobrevivência. O facto de na cidade de Maputo 40% da população ativa encontrar-se desempregada, agrava ainda mais o cenário. Esses

²² Pai de aluno da 6ª Classe, 36 anos de idade, mestrado em gestão de empresas.

²³ Analisamos, nas duas escolas, os processos dos alunos da 1ª Classe e da 7ª Classe.

²⁴ A situação é muito mais dramática nos bairros da Polana Caniço A e B, com 56% de incidência da pobreza absoluta). Deste provêm 52% dos alunos da EPC-AC.

maputenses estão engajados no sector informal da economia²⁵. Ainda no que se relaciona com esta justificativa “*falta de tempo*” há que considerar que grande parte dos pais são estudantes no curso noturno.

Na vertente económica há ainda os custos de oportunidade que a participação na escola implicaria. Segundo certas opiniões, mesmo entre os entrevistados, participar ativamente na escola, particularmente ao nível do CE, é um trabalho, pelo que deve ser remunerado.

Esse é um dilema. Não há orçamento tipificado para essas actividades... Quando se fala de gestão democrática das escolas... Surge uma pequena fronteira entre o Estado e comunidade. Parte-se do princípio de que ao nível da escola deve haver uma certa compreensão... Mas hoje em dia com o paradigma *mercado*, já não há condições para aquela compreensão anterior (período pós-independência), em que as pessoas participavam voluntariamente... Penso que devia haver financiamento, penso que a falta de orçamento está a constituir um problema que impede uma maior participação. (DIRIGENTE, DIREÇÃO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO DE KA MPHUMO, MAPUTO, 2009)

O discurso de uma das entrevistadas, por sinal bastante ativa no CE, foi bastante elucidativa. Explicou-nos: “tenho desentendimentos com o meu marido por causa do meu envolvimento nos assuntos da escola. Ele diz “o Ministério paga salários aos diretores e professores para cuidarem da escola e têm que ser eles a trabalhar pela escola”. tentamos explorar mais a motivações daquelas famílias mais comprometidas com a escola. Foram em geral evocadas razões relacionadas com o papel de pai/mãe. Veja-se:

Participo nas reuniões porque quero conhecer o comportamento do meu filho, tanto dentro da sala como fora dela. Em casa eu verifico todos os dias se ele faz os deveres de casa ou não. Eu faço isso porque é minha obrigação como mãe acompanhar o desenvolvimento do meu filho. (MAE²⁶, EPC-AM, 2009)

Participo para melhor acompanhar o meu filho; como pai **é meu dever ajudar a escola do meu filho**. Nós os pais temos que estar lá quando a escola precisa (PAI²⁷, EPC-AC, 2009)

A motivação para participação parece se relacionar com uma espécie de *obrigação moral ou um dever de pai*, relativamente à educação do (a) filho (a). Aparentemente eles participam movidos pela intenção de proporcionar melhor educação aos filhos. Portanto, a motivação pode estar relacionada com as representações que eles têm sobre o seu papel

²⁵ Pai de aluno da 6ª Classe, 36 anos de idade, mestrado em gestão de empresas.

²⁶ Mãe de aluno da 5ª Classe, 32 anos, doméstica, 7ª classe

²⁷ Pai de aluno da 2ª classe, 33 anos, contabilista.

de pai/mãe, o que por sua vez se relaciona com a sua própria socialização. D^a Maria é uma mãe bastante ativa, sendo até membro do CE, ela disse-nos

... talvez eu participe por ter estudado no tempo colonial, numa escola de irmãs católicas... nessa escola as irmãs preocupavam-se, tratavam a escola com muito carinho, como se fosse uma casa. Então eu sinto que devo estar perto, tenho que ver como os meus filhos estão a ser preparados, como eles estão a ser tratados. Eu não fico sossegada em estar longe. Sabe, há vezes em que eu venho a escola só para observar, fico no pátio, num canto distante, só para observar... (MAE²⁸, EPC-AM, 2009)

Em síntese, no contexto socioeconómico e político de Maputo, a participação na vida pública acarreta custos difíceis de suportar, sobretudo quando se considera que a população apresenta baixos níveis de educação formal.²⁹

Nenhum dos entrevistados invocou razões de natureza de cidadania para justificar sua participação ou então para reivindicar um maior espaço de participação. Na verdade, chamou-nos atenção que vários pais reconheçam estarem suficientemente a par da abertura formal que existe na escola, mas que não participavam, alegadamente por “não serem convocados para o efeito”. Pensamos, é de se supor que há no país uma cidadania problemática³⁰.

Na verdade nos aproximamos de Faite (2003), estudiosa moçambicana, que defende que a falta de agressividade do cidadão moçambicano perante os inúmeros acontecimentos do cotidiano, ocorre porque o percurso histórico do país acabou contribuindo para a criação de uma cidadania súbdita, daí ser mais seguro falar-se de *estadania* e não propriamente de cidadania.

Argumenta Faite (2003), em Moçambique o Estado, no período colonial e no pós independência, foi sempre um ator omnipresente, que não só não incluiu como também

²⁸ Mãe de alunos da 2^a Classe e 5^a Classe, 46 anos, 6^a Classe, doméstica.

²⁹ Apresenta o The Afrique Governance, Monitoring and Advocacy Project 82009), nas cidades, moçambicanas há o sobrepopoamento; a criminalidade crescente; a feminização da pobreza, a baixíssima penetração do sistema jurídico formal, e a quase ausência das normas sociais locais e de autoridades para executá-las. Neste contexto social, os custos e sacrifícios envolvidos no processo de participação política e exercício de direitos são difíceis de suportar. Ademais, o baixo nível educacional e a ausência de informação adequada afetam sobremaneira os grupos mais vulneráveis, que pouco sabem acerca dos seus direitos. Sem educação formal, indivíduos têm mais dificuldades para informarem-se acerca dos assuntos que afetam o país, assim com para apresentarem suas posições às autoridades políticas e administrativas (p. 47-48).

³⁰ Não compreendemos a cidadania no seu sentido jurídico formal. Mas olhamo-la, com suporte em Dagnino (1994) com estratégia política dos cidadãos com vista a desconstruírem e reconstruírem a sociedade, para que ela passe a considerar as suas aspirações.

combateu formas de pensamento autónomo nos processos de construção de decisões. Aparentemente, hoje, persistem sequelas desses períodos.

A falta de participação também pode ser compreendida a partir das dinâmicas internas da escola, sobretudo ao nível de liderança e gestão. Em ambas as escolas, os seus dirigentes (e mesmo certos professores) enfatizam bastante que mantêm as escolas escancaradas à sociedade.

Nas nossas reuniões nós temos sensibilizado muito aos pais a participar na vida da escola. Eu disse na assembleia da escola deste ano que a escola está aberta aos pais, que eles à qualquer momento podem vir. Eu disse-lhes que o meu gabinete está aberto. Eu até lhes disse que poderiam vir assistir as aulas, desde que nos comuniquem para ficarmos a saber quem está na sala. Igualmente os professores tem conversado com os pais turmas³¹ para que eles sensibilizem aos outros pais. Mesmo com esta nossa abertura os pais não aparecem! (GESTOR, EPC-AM, 2009)

Esse discurso merece ser problematizado. Os dados que produzimos indicam que não obstante as mudanças sociopolíticas e económicas verificadas no país, não se enxergam alterações de fundo nas abordagens de gestão escolar, em particular na liderança. Parece-nos faltar criatividade e inovação. Provavelmente, há dificuldades de gestão da mudança, em direcção ao novo paradigma.

Não vimos, por exemplo, mudanças na forma como as escolas se comunicam com as famílias. O apelo à participação se faz ainda de forma tradicional, exclusivamente por via da comunicação oral, nas reuniões.³² A escola não foi capaz de construir e passar uma mensagem mais apelativa e pedagógica às famílias, suscitando nelas a compressão sobre a importância e vantagens de sua participação determinada. Afinal, elas não têm referenciais para o fazerem. É um processo pioneiro.

Igualmente percebemos que os gestores e professores, têm expectativas bastantes redutora relativamente à potencialidade da contribuição das famílias. Eles,

³² Em Moçambique é muito comuns as instituições se servirem de cartazes para se comunicarem. Eles são bastante usados para sensibilizar determinados públicos para a mudança de comportamento ou atitude. É assim que são comuns cartazes nos hospitais sobre doenças infecciosas, nas delegacias da polícia sobre a violência doméstica, nas administrações distritais sobre a corrupção, etc. Nas escola não há nada disto! Igualmente não há uma aposta nas novas tecnologias de informação, nomeadamente nas páginas internet e no correio eletrónico. Embora este recurso não esteja ao alcance de muitas famílias (na cidade de Maputo apenas 12% dos cidadãos tem computador em casa e 7.% acesso à internet) estes meios em geral disponíveis nos instituições publicas ao nível central. Pensamos que a aposta nestas tecnologias poderia contribuir para disseminar a informação, aqueles que teriam acesso a ela colocariam a informação em circulação nas redes informais de comunicação, muito comuns na cultura africana.

aparentemente, não percebem como poderia ser essa contribuição, para o progresso da escola, nas suas múltiplas dimensões. São recorrentes discursos como: “eles conhecem as empresas, poderiam arranjar patrocínios para a escola e nós precisamos muito de apoio material”, “solicitamos um valor em dinheiro para repararmos as carteiras e eles ficam distantes” ou “nós pedimos nas reuniões dinheiro, mas muitos pais não aderem”. Como se depreende, as famílias são vistas sobretudo como ajudadoras, uma espécie de cofinanciadores ou então de angariadores de meios, para a resolução de problema de índole material e financeiro da escola.

Esta aparente limitação dos gestores é exacerbada por se não beneficiarem de capacitação, para melhor responderem ao desafio (novo) da cogestão das escolas. Efetivamente não tem havido supervisão por parte das estruturas hierarquicamente superior, que passe *know how* à escola para melhor orientar o processo. Outrossim, há oportunidades que as escolas não aproveitam, como o estabelecimento de parecerias com universidades, centros de pesquisa, ONGs, etc. Não nos esqueçamos, grande parte dos gestores e professores, tem como referência de funcionamento da escola, a escola do passado, em que ou foram funcionários ou alunos.

Na Direção Distrital de Educação de Ka Mphumo, sobre a matéria, obtivemos respostas evasivas e mesmo contraditórias. Por exemplo, falta clareza sobre qual departamento tem como pelouro os CE, se é Inspeção escolar ou departamento pedagógico. Na verdade, ambos órgãos vão as escolas mas nenhum tem os CE como prioridade nem assunto. Sentimos falta de clareza sobre como fazer as coisas acontecer. Sentimos falta de organização institucional para fazer a participação acontecer.

A questão de falta competência, não se coloca apenas para os gestores e professores. Os membros dos CE também não se beneficiam de formação ou capacitação. Considerando os baixos de escolaridade da população e a complexidade técnica de algumas das atribuições do CE (atuação nas comissões exige conhecimento de contabilidade, administração, direito, gestão financeira, psicologia, saúde escolar, etc.), esta pode ser outra razão do insucesso dos CE e pode explicar o relativo sucesso do CE da EPC-AC comparativamente a EPC-AM, dado que possui pessoas relativamente mais bem capacitadas tecnicamente e com certo sentido de cidadania.

Conclusões

Neste artigo objetivávamos abordar as dinâmicas nas relações escolas e famílias, analisando primeiro se a escola pública do Ensino primário, conseguiu superar o velho paradigma, de pouca abertura para com as famílias e, segundo, se a sociedade, mais concretamente as famílias dos alunos, participa ativamente na vida da escola, determinando o curso dos acontecimentos nesta.

De forma geral, há uma participação muito tímida das famílias na vida da escola, assim o é porque elas não se fazem sentir nas formas já previstas de participação como na assembleia geral anual da escola, nas periódicas reuniões de turma, no acompanhamento à vida escolar dos educandos e nas actividades dos CE e nem forçam outras formas de participação. Este quadro pode ser explicado a partir de factores presentes tanto no macro meio como na própria a escola.

No macro ambiente há o peso da história. O processo histórico moçambicano acabou produzindo uma cidadania passiva, caracterizada ou por falta de agressividade na participação na vida pública ou pelo total alheamento. E a escola foi uma das instituições que mais contribuiu para essa situação: Ela historicamente refletiu o projeto de sociedade em construção, foi um espaço de imposição de valores e não de construção conjunta, com a sociedade, desses valores. Outrossim, na sua prática ou quotidiano bastante hermética à influência social. O outro fator presente no macro meio são as condições objetivas de vida dos cidadãos de Maputo. Trata-se duma população maioritariamente pobre, pouco escolarizada, que vive em situações difíceis e muito pressionada na luta pela sobrevivência.

Do ponto de vista interno, das escolas, as práticas de gestão reproduzem em muito, ainda, as práticas do passado. Falta expertise ao nível nas escolas, ao nível de seus gestores e professores. Ou não aceitam ou então não compreenderam (talvez mesmo, não querem) o novo paradigma. Como consequência não puxam, no bom sentido, as famílias à envolverem-se. E isto é agravado por o Ministério de Educação, particularmente da Direção Distrital de Educação de Ka Mphumo (Maputo), mostram-se impreparados para implementar o novo paradigma. Não há uma estratégia clara para incrementar a participação. Como consequência não há um trabalho visível em prol do objetivo.

Outrossim, o facto de haver liberdade na escolha de escola, portanto a inexistência de um sistema centralizado, acaba fazendo que famílias tenham filhos em escolas publicas

diferentes e distantes das suas residências, o que trás dificuldades práticas (custos de deslocação) e psicológicas (famílias não se afeiçoam as escolas)

Em suma, o novo quadro que prevê uma participação das famílias na vida da escola que, como visto a partir de Fonkoua (2006) e Bacque et al. (2005), representam uma oportunidade e uma esperança no país, no sentido de não só se dar expressão à participação popular na vida publica, nomeadamente nas escolas, como para os cidadãos aprenderem a sê-lo, se juntando a isso a contribuição para uma educação melhor. Por razoes históricas e conjunturais esta oportunidade e esperança ainda não passa disso mesmo, de uma oportunidade e de uma esperança!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSEMBLEIA DA REPUBLICA, **Lei 6/92**, de 6 de Maio, sobre o Sistema Nacional de Educação.

BACQUE Marie-Hélène, REY Henri et SINTOMER, Yves *Gestion de Proximité et Démocratie Participative, une perspective comparative*. Paris : Éditions la Découverte, 2005

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**, Petrópolis: Editora Vozes, 2006

DAGNINO, E. Os movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova Noção de Cidadania, in _____ (org), **Os anos 90: Política e Sociedade no Brasil**, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, 101-115

FAITE Olívia **Moçambique: As Metamorfoses da Cidadania ou em Busca de uma Cidadania?** In PROLER, n° 10, 2003, p.33-37

FONKOUA P. **Quels futurs pour l'éducation en Afrique?** Paris: L'Harmattan, 2006

GOLIAS, M. **Sistemas de Ensino em Moçambique, presente e passado**, Maputo: Editora escolar, 1993

GÓMES, M. **Democracia, Cidadania e Escola**. In MAZULA B. Eleições, Democracia e Desenvolvimento. Maputo, 1995. pp 343-372

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, **Manual de Apoio ao Conselho da Escola** Maputo, 2005

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Regulamento do Ensino Básico** diploma 46/2008, Moçambique

MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique**, 1. ed moçambicana, Maputo, coleção *nosso chão*, 1995

The Afrique Governance, Monitoring and Advocacy Project, **Moçambique, Democracia e Participação Política**, The AfriMAP for Southern Africa, 2009