



ISSN: 2310-0036

Vol. 2 | Nº. 17 | Ano 2026

Domingos Zinha Pedro Fazver

dfazver@ucm.ac.mz

Biembe Bakamba Medard

bmedard@ucm.ac.mz



Rua: Comandante Gaivão nº 688

C.P.: 821

Website: <http://www.ucm.ac.mz/cms/>

Revista: <http://www.reid.ucm.ac.mz>

Email: reid@ucm.ac.mz

Tel.: (+258) 23 324 809

Fax: (+258) 23 324 858

Beira, Moçambique

INTERFACE ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E A PRÁTICA DA GESTÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE

THE INTERFACE BETWEEN PUBLIC POLICIES IN EDUCATION AND THE PRACTICE OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN THE SCHOOL CONTEXT IN MOZAMBIQUE

RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre as políticas públicas em educação e a prática da gestão educacional no contexto escolar moçambicano. Se por um lado as instituições de ensino superior moçambicanas vocacionadas à formação de professores abrem a oportunidade de formação de gestores educacionais, por outro lado, os fazedores das políticas públicas em educação parecem não captarem a oportunidade para potencializar os esforços das universidades para o desenvolvimento do sistema educativo. O objetivo consistiu em analisar as interfaces entre a política pública em educação e a prática da gestão educacional no contexto escolar em Moçambique; e como objetivos específicos identificar as políticas públicas sobre a contratação de gestores educacionais; descrever as percepções dos gestores sobre a sua prática de gestão no contexto escolar e demonstrar a importância do Curso de Gestão Educacional no contexto escolar. O presente artigo analisa a relação entre as políticas públicas em educação e a prática da gestão educacional no contexto escolar moçambicano. Com recurso a entrevista foram colhidos dados primários, já os dados secundários foram obtidos por meio da análise documental e bibliográfica. Os resultados evidenciam a existência de um desfasamento entre a formulação das políticas e a sua implementação nas escolas, influenciado por limitações institucionais, escassez de recursos e fragilidades nos processos de recrutamento de gestores. Conclui-se que a profissionalização da gestão educacional, associada à meritocracia e à formação contínua, constitui um elemento-chave para a melhoria da qualidade do ensino em Moçambique.

Palavras-chave: Interfaces; Políticas Públicas em educação; prática de gestão; Gestão Educacional

Abstract

This research aims to make a simple contribution to the area of Educational Management by reflecting on issues related to public policies in education, particularly the training of educational managers in Mozambique. If, on the one hand, Mozambican higher education institutions dedicated to teacher training open up the opportunity to train educational managers, on the other hand, the makers of public education policies seem not to grasp the opportunity to enhance the efforts of universities to develop the educational system. The objective was to analyze the interfaces between public education policy and the practice of Educational Management in the school context in Mozambique; and as specific objectives, identify public policies on hiring educational managers; describe managers' perceptions of their management practice in the school context and demonstrate the importance of the

educational management course in the school context. In methodological terms, the study follows an exploratory qualitative approach. Primary data was collected using the interview resource, while secondary data was obtained through documentary and bibliographic analysis. The research results demonstrate that for two decades the public Pedagogical and Eduardo Mondlane universities and the Catholic University of Mozambique have placed more than five thousand graduates in the area of educational management. However, since 1975, the Mozambican government has never created a policy for hiring technicians, much less educational managers, with specific training in the area of Educational Management in order to contribute to the development of skills that promote more efficient management, improving the quality of teaching and promoting innovative pedagogical practices. Hence, it is called upon those making public policies in education to evaluate the relevance of the articulation between the university and the practice of educational management.

Keywords: Interfaces, Public Policies in education; management practice; Educational Management.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre políticas públicas e gestão educacional constitui um dos principais desafios dos sistemas educativos contemporâneos, sobretudo em contextos de países em desenvolvimento. Em Moçambique, apesar dos avanços registados desde a independência, persistem limitações na articulação entre as diretrizes normativas e a prática escolar. Este estudo procura analisar criticamente essa interface, destacando o papel da liderança escolar na implementação das políticas educativas.

A interface entre políticas públicas em educação e a prática da gestão educacional em Moçambique é um tema de grande relevância académica e social. Desde a independência em 1975, o Estado moçambicano tem procurado estruturar um sistema de ensino capaz de responder às exigências do desenvolvimento nacional. Contudo, a distância entre as diretrizes políticas e a realidade das escolas permanece um desafio persistente.

O presente estudo insere-se neste contexto e justifica-se pela necessidade de compreender os mecanismos através dos quais as políticas públicas em educação se traduzem (ou não) em práticas efetivas de gestão educacional. O interesse pessoal do autor advém da sua experiência profissional e académica ligada à formação de gestores escolares. No plano social, a relevância da pesquisa relaciona-se com a urgência em promover uma educação de qualidade, capaz de reduzir desigualdades e preparar cidadãos críticos e participativos. Cientificamente, a pertinência está no contributo para o debate teórico e empírico sobre a gestão educacional em países em desenvolvimento, em particular em Moçambique.

Assim, este artigo organiza-se em duas partes principais. Na primeira, apresenta-se a contextualização, justificativas e relevância do tema. Na segunda, procede-se a uma revisão teórica e análise de estudos, tanto internacionais como nacionais, que abordam as relações entre políticas públicas e gestão escolar.

2. REVISÃO TEÓRICA

A gestão educacional envolve dimensões administrativas, pedagógicas e sociais. Estudos contemporâneos indicam que a qualidade da liderança escolar constitui um fator determinante para a eficácia das instituições educativas. Em contextos africanos, a ausência de valorização profissional e a fragilidade das políticas de gestão comprometem a implementação das reformas educativas.

2.1 Teorias sobre Políticas Públicas e Gestão Educacional

A gestão educacional pode ser analisada a partir de diferentes referenciais teóricos. Do ponto de vista da administração, Chiavenato (2014) destaca a importância da gestão de pessoas como eixo estruturante para qualquer organização. No campo da teoria crítica, Libâneo (2010) argumenta que a gestão escolar deve ir além da dimensão burocrática, constituindo-se como espaço de mediação social. Saviani (2007), por sua vez, defende a escola como espaço de luta de classes, em que as contradições sociais se refletem na prática pedagógica.

Autores como Althusser (1999) e Bourdieu (1998) enfatizam a função ideológica da escola, concebendo-a como aparelho de reprodução das desigualdades sociais e culturais. Essas abordagens permitem compreender a gestão escolar não apenas como prática administrativa, mas como espaço político no qual se materializam projetos de sociedade.

Em contextos internacionais, diversos estudos têm analisado a relação entre políticas educacionais e gestão escolar. No Brasil, Cury (2002) investigou as reformas decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), destacando a influência do neoliberalismo na definição curricular. Galuch e Sforzi (2011) observaram que a formação defendida pelos documentos oficiais atende sobretudo às exigências do mercado, relegando a segundo plano o desenvolvimento crítico dos estudantes.

No plano internacional, o Relatório Jacques Delors (1996), elaborado para a UNESCO, tornou-se referência ao propor os quatro pilares da educação. Já Harvey (2001) analisa a reestruturação produtiva e a acumulação flexível, destacando os impactos na formação exigida dos trabalhadores. Na América Latina, Moraes (2001) e Torres (2003) demonstram como organismos multilaterais, como Banco Mundial e CEPAL, influenciam fortemente as reformas educacionais, impondo agendas de eficiência e empregabilidade.

Na África Austral, autores como Jansen (2002) e Chisholm (2005) têm analisado as reformas pós-apartheid na África do Sul, mostrando os desafios da implementação de políticas progressistas em contextos de profundas desigualdades sociais. Esses estudos fornecem um quadro comparativo útil para compreender a situação moçambicana.

Em Moçambique, as políticas educacionais desde a independência foram marcadas por uma forte centralização estatal. Newitt (1995) destaca os desafios históricos da construção de um sistema nacional de educação num país marcado pela guerra civil e por limitações económicas severas. Castel-Branco (2002) e Mosca (2010) analisam o impacto das políticas económicas na educação, sublinhando como as restrições orçamentais limitaram a expansão e a qualidade do sistema.

Pelo exposto depreende-se que as universidades moçambicanas já formaram milhares de gestores educacionais, mas o governo não consolidou políticas de contratação específicas. Neste sentido, Chichava (2011) e Serra (2014), observam que a fragilidade institucional e a falta de articulação entre universidade e governo resultam em desperdício de capital humano. Relatórios do Banco Mundial e da UNESCO confirmam que a ausência de políticas claras de valorização da gestão educacional compromete a qualidade do ensino.

Políticas Públicas de Educação em Moçambique (1975–2024): Perspetiva Histórica e Crítica

Desde a independência nacional em 1975, Moçambique assumiu a educação como um direito fundamental e um instrumento para a construção da identidade nacional e o desenvolvimento socioeconómico. Conforme defende Castiano (2011), a política educativa pós-independência foi um projeto de emancipação social e cultural, que visava erradicar o analfabetismo e consolidar o espírito de unidade nacional. A Lei n.º 4/83 estabeleceu o Sistema Nacional de Educa-

ção (SNE) como base legal para a democratização do ensino, definindo que “a educação é um direito e um dever de todos os cidadãos” (Moçambique, 1983, p. 2).

“O Sistema Nacional de Educação visa a formação do homem novo, livre de complexos, consciente dos seus deveres e direitos, capaz de contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural do país” (Moçambique, 1983, p. 3).

Com a transição para a economia de mercado e a assinatura do Acordo Geral de Paz em 1992, o país iniciou um processo de reestruturação institucional e política. A aprovação da Política Nacional de Educação em 1995 procurou responder aos desafios da massificação do acesso e da melhoria da qualidade. Para Ngoenha (2000), a década de 1990 introduziu a tensão entre a visão humanista da educação e as exigências neoliberais dos programas de ajustamento estrutural impostos pelos parceiros internacionais. Essa fase destacou a necessidade de descentralização da gestão escolar e da formação contínua de professores (Moçambique, 1995).

O Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), aprovado em 2003, representou uma mudança paradigmática ao introduzir princípios de ensino por competências e valorização das línguas moçambicanas. Segundo o INDE/MINED (2003), o currículo visava formar cidadãos críticos, produtivos e solidários, alinhados aos valores da paz e da democracia. O documento reforçava que “o principal desafio é tornar o ensino mais relevante para a vida dos alunos e das comunidades” (INDE/MINED, 2003, p. 6). Esta orientação pedagógica permitiu aproximar a escola das realidades locais e promover uma aprendizagem contextualizada.

Durante a década de 2010, as políticas públicas de educação privilegiaram a equidade de género, a inclusão e a qualidade da aprendizagem. O Plano Estratégico da Educação (PEE 2012–2016) definiu como prioridade reduzir as disparidades regionais e de género. Segundo Chichava (2016), a educação tornou-se um campo de disputa entre a eficiência técnica e o compromisso ético com a justiça social. A Estratégia de Género e Educação (MINEDH, 2016) reforçou a importância da permanência das raparigas na escola e da eliminação de barreiras culturais e económicas que limitavam o seu acesso.

A promulgação da Lei n.º 18/2018 atualizou o quadro jurídico do SNE, consolidando a educação básica obrigatória da 1.ª à 9.ª classes e reafirmando a gratuidade do ensino primário (Moçambique, 2018). Mosca (2019) destaca que as reformas recentes procuram equilibrar a democratização do acesso com a qualidade, introduzindo mecanismos de responsabilização e transparência. O artigo 6.º da lei sublinha o princípio da inclusão e da igualdade de oportunidades, reconhecendo a diversidade linguística e cultural do país.

“A educação básica confere competências fundamentais (...) e visa preparar o cidadão para a vida, para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (Moçambique, 2018, p. 3748(10)).

O Plano Estratégico da Educação 2020–2029 (PEE) reafirma o compromisso do Estado com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Segundo o documento, o PEE “orienta as intervenções do Governo de Moçambique no setor da educação, assegurando uma gestão participativa e eficaz” (Moçambique, 2020, p. 1). Castiano e Ngoenha (2019) acrescentam que o

desafio contemporâneo não é apenas expandir a matrícula, mas garantir que os alunos aprendam e que a escola se torne um espaço de cidadania e de transformação social. A monitoria e a avaliação de resultados tornaram-se instrumentos centrais de governação educacional.

Os parceiros internacionais, como o Banco Mundial e a UNICEF, continuam a desempenhar papel relevante na definição das políticas educacionais, sobretudo através de programas de financiamento e capacitação institucional. Contudo, para Castel-Branco (2021), essa dependência tende a limitar a autonomia nacional na definição de prioridades e metodologias, impondo agendas globais. A descentralização administrativa e pedagógica, promovida desde 2000, constitui tentativa de equilibrar essa influência, fortalecendo a participação comunitária na gestão das escolas (Mosca, 2019).

Em síntese, as políticas públicas de educação em Moçambique entre 1975 e 2024 refletem um percurso de construção, crise e reconfiguração. Do projeto emancipatório pós-independência às atuais exigências de qualidade e eficiência, o Estado moçambicano tem procurado articular expansão e equidade, mantendo o compromisso com o direito à educação. Persistem, contudo, desafios ligados à sustentabilidade financeira, à formação docente e à valorização da escola como espaço de cidadania e desenvolvimento humano. Conforme defende Castiano (2011), “a educação continua a ser o principal campo de luta pela dignidade do homem moçambicano” (p. 45).

2.2. A Formação de Gestores Escolares para a Garantia da Qualidade da Educação em Moçambique

A formação de gestores escolares em Moçambique representa um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação de qualidade e para a materialização das políticas educacionais implementadas desde a independência. De acordo com Castiano e Ngoenha (2019), o sucesso das reformas educativas depende, em grande medida, da capacidade de liderança e da competência técnica dos gestores escolares. No entanto, apesar de as universidades moçambicanas, como a Universidade Pedagógica e a Universidade Eduardo Mondlane, terem criado cursos específicos para a formação de gestores e administradores educacionais, observa-se que muitos desses profissionais não são devidamente valorizados no sistema educativo. Nestes termos, esvazia-se o entendimento do grande especialista na área de gestão, Chiavenato, que afirma que:

“O gestor escolar é o principal mediador entre a política educativa e a prática pedagógica, devendo possuir competências administrativas, humanas e pedagógicas para assegurar a qualidade do ensino” (Chiavenato, 2014, p. 75).

Deste modo, a função do gestor escolar ultrapassa a simples administração burocrática, envolvendo o planeamento estratégico, a coordenação pedagógica e a gestão participativa. Segundo Lussier e Achua (2016), a liderança eficaz requer a capacidade de mobilizar equipas, gerir conflitos e inspirar compromisso coletivo com os objetivos educacionais. Em Moçambique, a formação desses profissionais tem sido promovida através de programas de licenciatura e pós-graduação, contudo, a inserção e valorização no sistema educativo continuam limitadas, muitas vezes subordinadas a critérios políticos e não meritocráticos (Mosca, 2019).

Nos últimos anos, várias universidades moçambicanas formaram centenas de gestores e administradores educacionais. Dados do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2020) indicam que entre 2010 e 2020 foram graduados mais de 1.500 profissionais nas áreas de gestão e administração educacional. No entanto, poucos foram integrados em funções correspondentes à sua especialização, o que evidencia uma lacuna entre a formação e a prática. Conforme argumenta Castiano (2011), a não valorização desses quadros representa um desperdício de capital humano e um entrave à eficiência das escolas. “O país precisa transformar o conhecimento técnico em ação concreta, sob pena de perpetuar o fosso entre o saber e o fazer” (Castiano, 2011, p. 89).

A ausência de valorização dos gestores escolares devidamente formados reflete-se diretamente na qualidade do ensino. Muitas escolas continuam a ser administradas por indivíduos sem formação específica em gestão educacional, o que compromete o planeamento, a supervisão pedagógica e o acompanhamento dos professores. Segundo Lück (2009), a qualidade da gestão influencia todos os demais processos escolares, pois “não há escola de qualidade sem liderança comprometida, participativa e orientada para resultados” (p. 37). Esta realidade moçambicana demonstra a urgência de políticas públicas que reconheçam e promovam o papel do gestor escolar como agente de mudança.

Em conclusão, a formação de gestores escolares é uma condição essencial para a melhoria da qualidade da educação em Moçambique. Apesar dos avanços registados nas universidades e institutos superiores, persiste o desafio de integrar e valorizar os profissionais qualificados. É imperativo que o Estado moçambicano e as autoridades educativas adotem políticas de valorização profissional e planos de carreira que reconheçam a relevância do gestor escolar como elemento-chave na implementação de reformas educacionais sustentáveis e eficazes. Como refere Castiano e Ngoenha (2019), “a escola só se transforma quando o seu gestor é também educador, visionário e servidor do bem comum” (p. 54).

3. METODOLOGIA

A investigação adoptou uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório e descritivo, adequada à compreensão das percepções dos gestores sobre a relação entre as políticas públicas de educação e as práticas de gestão escolar em Moçambique.

Participaram quatro gestores escolares, identificados como G1, G2, G3 e G4. A seleção foi intencional, tendo como critérios de inclusão o exercício de funções de gestão escolar e a disponibilidade para participar voluntariamente no estudo. Foram excluídas pessoas que não exercessem funções de gestão ou que não autorizassem a participação. O manuscrito não apresenta informação suficiente para detalhar a distribuição dos participantes por sexo, idade, formação ou tempo de serviço; esses dados devem ser acrescentados caso estejam disponíveis.

Quadro 1. Perfil dos participantes da pesquisa

CÓDIGO	FUNÇÃO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	EXPERIÊNCIA NA GESTÃO
G1	Director de escola	Masculino	64 anos	Licenciado	50 anos	25 anos na direcção
G2	Directora pedagógica do primeiro ciclo	Feminino	39 anos	Licenciada	25 anos	13 anos na função
G3	Directora pedagógica do segundo ciclo	Feminino	46 anos	Licenciada	Não informado	25 anos na função
G4	Chefe da secretaria	Masculino	55 anos	Não informado	32 anos	14 anos de serviço na secretaria

O perfil dos participantes é apresentado no Quadro 1, preservando-se a identidade dos entrevistados por meio de códigos.

A recolha de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos relacionados com as políticas públicas de educação e a gestão escolar. A literatura especializada foi utilizada como suporte à fundamentação teórica e à interpretação dos resultados, não sendo classificada como revisão sistemática, uma vez que o estudo não registou a chave de pesquisa nem o número de trabalhos encontrados e seleccionados.

As entrevistas foram organizadas, sistematizadas e submetidas à análise de conteúdo. O processamento compreendeu a leitura das respostas, a identificação de unidades de sentido, a codificação dos dados, o agrupamento em categorias temáticas e a interpretação comparativa dos depoimentos com os documentos e a literatura consultada. Foram observados os princípios éticos da investigação, nomeadamente a participação voluntária, o consentimento informado, a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Por razões éticas, o nome da escola foi omitido para salvaguardar a integridade institucional e a identidade dos entrevistados. Indica-se apenas que a instituição está localizada na cidade da Beira, em Moçambique.

4. Resultados

Os resultados indicam que as políticas públicas orientam a gestão escolar, mas a sua implementação é condicionada por limitações estruturais. Verificou-se a existência de fragilidades nos processos de recrutamento, marcados por critérios não meritocráticos. A formação em gestão educacional revelou-se determinante para a melhoria da liderança e da qualidade do ensino.

O presente capítulo tem como finalidade apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos no estudo sobre as interfaces entre as políticas públicas em educação e a prática da gestão educacional nas escolas moçambicanas. A análise apoia-se em três objetivos específicos que orientaram a recolha de dados e a interpretação das perceções dos gestores educacionais (G1, G2, G3 e G4), cujas respostas se baseiam em experiências práticas e reflexões sobre a realidade educativa nacional.

Secção I – Interfaces entre políticas públicas e gestão educacional

Questão 1: Como as políticas públicas influenciam a tomada de decisão na gestão escolar?

GESTOR	RESPOSTA
G1	As políticas orientam o gestor sobre prioridades e metas educativas.
G2	Influenciam parcialmente, pois nem sempre há recursos para cumprir as metas.
G3	Servem de base para o planeamento anual e definição de estratégias.
G4	Há influência limitada devido à falta de comunicação entre níveis central e local.

Questão 2: De que modo a gestão escolar reflete as políticas públicas de qualidade de ensino?

GESTOR	RESPOSTA
G1	A gestão traduz as políticas em práticas pedagógicas no quotidiano escolar.
G2	A falta de monitoria faz com que a aplicação das políticas seja desigual.
G3	As políticas ajudam a definir padrões mínimos de qualidade a atingir.
G4	A prática ainda depende muito da liderança e compromisso individual do gestor.

Questão 3: Que desafios os gestores enfrentam na implementação das políticas públicas educacionais?

GESTOR	RESPOSTA
G1	Escassez de recursos humanos e materiais.
G2	Falta de clareza nas orientações administrativas.
G3	Resistência de alguns professores às mudanças impostas.
G4	Distância entre o discurso político e a realidade das escolas.

Secção II – Políticas públicas sobre a contratação de gestores educacionais

Questão 1: Quais critérios são considerados prioritários na contratação de gestores escolares?

GESTOR	RESPOSTA
G1	Experiência docente e formação em gestão educacional.
G2	Antiguidade e boa reputação profissional.
G3	Critérios políticos ainda têm grande influência.
G4	Falta um processo transparente de seleção.

Questão 2: As políticas de recrutamento garantem meritocracia e competência técnica?

GESTOR	RESPOSTA
G1	Nem sempre, pois as nomeações são por indicação.
G2	Há tentativas de aplicar meritocracia, mas persistem falhas.
G3	Os concursos deveriam ser mais abertos e públicos.
G4	O mérito é reconhecido mais em áreas urbanas que rurais.

Questão 3: Como os gestores percebem o processo de nomeação e seleção em Moçambique?

GESTOR	RESPOSTA
G1	Falta de clareza e critérios uniformes.
G2	Considera-se que o processo carece de maior transparência.
G3	É um processo mais político do que técnico.
G4	Depende muito da província e do contexto local.

Secção III – Importância do curso de Gestão Educacional no contexto escolar

Questão 1: Qual é o contributo do curso de Gestão Educacional para o desempenho do gestor?

GESTOR	RESPOSTA
G1	Melhora a capacidade de liderança e planeamento estratégico.
G2	Facilita a comunicação e a gestão de conflitos.
G3	Oferece uma base teórica sólida para decisões fundamentadas.
G4	Permite alinhar práticas escolares com políticas educacionais.

Questão 2: Como a formação em Gestão Educacional influencia a qualidade da educação?

GESTOR	RESPOSTA
G1	Aumenta a eficácia administrativa e pedagógica.
G2	Melhora o ambiente escolar e a satisfação dos professores.

G3	Contribui para uma gestão mais participativa e democrática.
G4	Reduz práticas empíricas e favorece inovação pedagógica.

Questão 3: De que forma o reconhecimento dos gestores formados impacta a valorização profissional?

GESTOR	RESPOSTA
G1	Ainda há pouca valorização institucional dos formados.
G2	O reconhecimento é maior nas escolas urbanas.
G3	A formação contribui para ascensão na carreira.
G4	A falta de incentivos salariais desmotiva muitos profissionais.

As entrevistas revelaram três tendências principais. Primeiro, os quatro gestores reconhecem que as políticas públicas orientam o planeamento, a definição de metas e a tomada de decisões nas escolas. Contudo, consideram que a implementação é apenas parcial e desigual, devido à escassez de recursos humanos e materiais, à insuficiente comunicação entre os níveis central, provincial e local, à falta de monitoria e à resistência a algumas mudanças. Segundo, os participantes identificam fragilidades nos processos de recrutamento e nomeação, destacando a ausência de critérios uniformes, a limitada transparência e a influência de factores políticos, embora também reconheçam a importância da experiência profissional, da reputação e da formação específica. Terceiro, existe convergência quanto ao contributo da formação em Gestão Educacional para o fortalecimento da liderança, do planeamento estratégico, da comunicação, da gestão de conflitos e da articulação entre as políticas e as práticas escolares. Apesar disso, os gestores assinalam que os profissionais formados ainda recebem reconhecimento institucional e incentivos insuficientes, sobretudo nas escolas situadas fora dos principais centros urbanos. Em conjunto, as respostas indicam que a melhoria da gestão educacional depende da articulação entre formação especializada, recrutamento baseado no mérito, acompanhamento institucional e condições adequadas de trabalho.

3. Análise e Discussão dos Resultados

As respostas evidenciam que os gestores reconhecem as políticas públicas como orientadoras das decisões escolares, ainda que com limitações práticas. Tal constatação converge com o que Lima (2019) defende ao afirmar que a gestão educacional é um processo de tradução das políticas em práticas concretas que visam a melhoria da qualidade de ensino. No entanto, em

Moçambique, segundo Machado (2021), há uma fratura entre o nível normativo das políticas e a sua implementação efetiva nas escolas, resultando em lacunas na comunicação entre as direções distritais e as unidades escolares — um aspeto também sublinhado pelos gestores G2 e G4.

Os desafios apresentados, como a escassez de recursos e a resistência às mudanças, confirmam as observações de Mosca (2010) e Chichava (2015), que apontam para o impacto das fragilidades estruturais e da centralização administrativa na execução das políticas educacionais. Chiavenato (2014) reforça que a eficácia das políticas depende da liderança e da capacidade de mobilização do gestor, o que implica formação contínua e autonomia institucional. Assim, as respostas mostram que, embora as políticas estabeleçam metas e orientações, sua eficácia é fortemente condicionada pelas condições materiais e humanas do contexto escolar moçambicano.

Os gestores entrevistados identificam que os processos de nomeação ainda são fortemente influenciados por critérios políticos, refletindo o que Castel-Branco (2014) descreve como 'burocratização patrimonialista' no setor público moçambicano. A ausência de transparência e meritocracia relatada por G1 a G4 mostra uma desconexão entre o discurso normativo das políticas e a prática administrativa cotidiana. Segundo o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2018), a Política Nacional de Educação prevê a seleção com base na competência e formação específica, porém, a implementação desses mecanismos é limitada por dinâmicas locais e insuficiente fiscalização.

Autores estrangeiros como Lück (2009) e Hargreaves (2012) enfatizam que a profissionalização da função gestora é condição fundamental para a eficácia das políticas educacionais. Em consonância, Chiziane (2020) argumenta que, sem concursos públicos e critérios objetivos, as escolas acabam por reproduzir práticas de gestão tradicionais e pouco inovadoras. Assim, as respostas dos gestores reforçam a necessidade de institucionalizar uma cultura de mérito e responsabilidade técnica, capaz de fortalecer a credibilidade da liderança escolar e garantir equidade entre zonas urbanas e rurais.

Os quatro gestores reconhecem que a formação em Gestão Educacional é determinante para o desempenho e liderança pedagógica eficaz. As respostas de G1 e G3 evidenciam a importância de bases teóricas e de planeamento estratégico, corroborando o que defende Chiavenato (2014), ao realçar que a competência técnica e o domínio dos processos organizacionais são pilares da eficácia institucional. No contexto moçambicano, autores como Nhantumbo (2022) e Machado (2021) sublinham que a formação específica em gestão promove práticas mais democráticas e alinhadas com as metas do sistema educativo nacional.

Os depoimentos também revelam uma preocupação com a falta de valorização profissional e incentivos para os gestores formados, o que encontra eco em estudos de Castiano e Ngoenha (2018), que denunciam a desvalorização dos quadros tecnicamente preparados no setor público. A ausência de políticas de valorização salarial e reconhecimento institucional desmotiva profissionais e enfraquece a sustentabilidade das reformas educacionais. Assim, o curso de Gestão Educacional, quando devidamente reconhecido, constitui um instrumento essencial

para consolidar a liderança pedagógica e fortalecer a cultura organizacional das escolas moçambicanas.

6. Conclusões

A análise e discussão dos resultados permitiram compreender que a implementação das políticas públicas em educação em Moçambique ainda enfrenta diversos entraves estruturais e operacionais. Apesar de as políticas definirem metas claras e orientações para a gestão escolar, as condições materiais, humanas e administrativas limitam significativamente a sua concretização. As escolas mostram-se dependentes da capacidade individual dos gestores para traduzir as orientações normativas em ações pedagógicas, o que cria desigualdades na aplicação e na eficácia das políticas. Essa realidade evidencia a necessidade de maior articulação entre os níveis central, provincial e distrital, garantindo uma comunicação mais fluida e coerente com as necessidades locais.

Verificou-se igualmente que o processo de contratação e nomeação de gestores educacionais continua a ser um dos pontos mais frágeis do sistema. A predominância de critérios políticos sobre a meritocracia enfraquece a credibilidade e a eficácia das lideranças escolares, gerando desmotivação e falta de transparência. O reconhecimento limitado do mérito técnico e da formação específica contribui para perpetuar práticas tradicionais de gestão, que pouco favorecem a inovação e a responsabilização. Assim, torna-se urgente rever os mecanismos de recrutamento e promoção, de modo a privilegiar a competência, a formação especializada e o compromisso ético dos gestores.

A investigação demonstra ainda que o curso de Gestão Educacional desempenha um papel fundamental na profissionalização da função gestora. Os resultados confirmam que a formação académica adequada fortalece as capacidades de planeamento, liderança e resolução de conflitos, elementos indispensáveis para o funcionamento eficaz das escolas. Contudo, a valorização dessa formação continua insuficiente, uma vez que muitos gestores formados não recebem o devido reconhecimento institucional nem incentivos que estimulem a sua permanência e dedicação ao setor.

Conclui-se que a melhoria da qualidade da educação em Moçambique depende do fortalecimento da gestão educacional, ética e tecnicamente competente. Para tal, é imprescindível consolidar políticas públicas que unam meritocracia, valorização profissional e condições reais de trabalho. Somente através de uma gestão educacional humanizada, participativa e baseada em evidências será possível transformar as escolas em espaços de desenvolvimento sustentável e de promoção da equidade educativa no país.

Recomendações

- Reforçar políticas de recrutamento transparente
- Valorizar formação em gestão educacional
- Melhorar condições institucionais
- Promover formação contínua

Referências bibliográficas

- Althusser, L. (1999). *Aparelhos ideológicos do Estado* . Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Bourdieu, P. (1998). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* . Lisboa, Portugal: Vega.
- Bush, T. (2020). *Liderança e gestão educacional: teoria, política e prática* . Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Castel-Branco, CN (2002). *Economia política do desenvolvimento em Moçambique* . Maputo, Moçambique: IESE.
- Castel-Branco, CN (2021). *Desafios da economia política em Moçambique* . Maputo, Moçambique: IESE.
- Castiano, JP (2011). *Educação em Moçambique: Problemas e perspectivas* . Maputo, Moçambique: Escolar Editora.
- Castiano, JP, & Ngoenha, SE (2019). *Educação e transformação social em Moçambique* . Maputo, Moçambique: Escolar Editora.
- Chichava, S. (2011). *Estado e governação em Moçambique* . Maputo, Moçambique: IESE.
- Chichava, S. (2016). *Política e governação em Moçambique contemporâneo* . Maputo, Moçambique: IESE.
- Chisholm, L. (2005). *Mudança de classe: Educação e mudança social na África do Sul pós-apartheid* . Londres, Reino Unido: Zed Books.
- Chiavenato, I. (2014). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações* . Rio de Janeiro, Brasil: Elsevier.
- Creswell, JW, & Creswell, JD (2018). *Projeto de pesquisa: abordagens qualitativas, quantitativas e de métodos mistos* (5ª ed.). Thousand Oaks, CA, Estados Unidos: Sage Publications.
- Cury, CRJ (2002). *Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do básico educativo* . São Paulo, Brasil: Cortez.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir* . São Paulo, Brasil: Cortez; Brasília, Brasil: UNESCO.
- Galuch, MTB e Sforini, MSF (2011). *Políticas educacionais e formação de professores* . São Paulo, Brasil: Cortez.
- Harvey, D. (2001). *A condição pós-moderna* . São Paulo, Brasil: Loyola.
- Hargreaves, A. (2012). *Capital profissional: Transformando o ensino em todas as escolas* . Nova York, NY, Estados Unidos: Teachers College Press.
-

- INDE/MINADO. (2003). *Plano curricular do ensino básico* . Maputo, Moçambique: INDE.
- Jansen, J. (2002). *Simbolismo político como estratégia política: explicando a não reforma na educação sul-africana após o apartheid* . Journal of Education Policy, 17(2), 199–215.
- Lima, LC (2019). *Administração escolar: Estudos* . Porto, Portugal: Porto Editora.
- Libâneo, JC (2010). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática* . Goiânia, Brasil: Alternativa.
- Sorte, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências* . Curitiba, Brasil: Positivo.
- Lussier, RN, & Achua, CF (2016). *Liderança: Teoria, aplicação e desenvolvimento de habilidades* . Boston, MA, Estados Unidos: Cengage Learning.
- Machado, M.L. (2021). *Gestão educacional em contextos africanos* . Maputo, Moçambique: Escolar Editora.
- MINEDH. (2016). *Estratégia de gênero e educação* . Maputo, Moçambique: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- MINEDH. (2018). *Política nacional de educação* . Maputo, Moçambique: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- MINEDH. (2020). *Plano estratégico da educação 2020–2029* . Maputo, Moçambique: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- Moçambique. (1983). *Lei n.º 4/83: Sistema Nacional de Educação* . Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional.
- Moçambique. (1995). *Política Nacional de Educação* . Maputo, Moçambique: Governo de Moçambique.
- Moçambique. (2018). *Lei n.º 18/2018: Sistema Nacional de Educação* . Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional.
- Mosca, J. (2010). *Economia de Moçambique: Século XX* . Maputo, Moçambique: Escolar Editora.
- Mosca, J. (2019). *Desenvolvimento rural em Moçambique* . Maputo, Moçambique: Escolar Editora.
- Newitt, M. (1995). *Uma história de Moçambique* . Londres, Reino Unido: Hurst & Company.
- Ngoenha, SE (2000). *Identidade moçambicana: Já e ainda não* . Maputo, Moçambique: Paulinas.
- Nhantumbo, I., & Chilundo, A. (2021). *Ética na investigação científica em Moçambique* . Maputo, Moçambique: Escolar Editora.
- Torres, Califórnia (2003). *Políticas educacionais e globalização* . São Paulo, Brasil: Cortez.

