



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Filosofia e Ciências -
Campus de Marília**

ILDA DA COSTA FRANCISCO

**DISCURSOS HEGEMÔNICOS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM
ESCOLAS PÚBLICAS ANGOLANAS**

Marília
2026

ILDA DA COSTA FRANCISCO

**DISCURSOS HEGEMÔNICOS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM
ESCOLAS PÚBLICAS ANGOLANAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Orientadora: Professora Doutora Graziela Zambão Abdian.

Marília
2026

F819d Francisco, Ilda da Costa

Discursos hegemônicos sobre gestão democrática em escolas públicas angolanas / Ilda da Costa Francisco. -- Marília, 2026
132 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Graziela Zambão Abdian

1. Gestão democrática. 2. Escolas públicas. 3. Teoria do discurso. 4. Escolas angolanas. I. Título.

ILDA DA COSTA FRANCISCO

**DISCURSOS HEGEMÔNICOS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM
ESCOLAS PÚBLICAS ANGOLANAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Graziela Zambão Abdian.
UNESP - Câmpus de Marília
Orientadora

Professora Doutora Alice Miriam Happ Botler
UFPE - Pernambuco

Professor Doutor Aristides Jaime Yandelela Cambuta
ISCED (Bié) - República de Angola

Professor Doutor Carlos da Fonseca Brandão
UNESP - Câmpus de Assis

Professora Doutora Cláudia da Mota Darós Parente
UNESP - Câmpus de Marília

Marília, 23 de março de 2026

Às Professoras Doutoras Graziela Zambão Abdian e Paula Regina Simões de Oliveira que, sob óticas diferentes, despertaram em mim o gosto pela ciência.

AGRADECIMENTOS

Durante esta jornada, testemunhei momentos nos quais cada gesto e cada palavra traduziram companheirismo e respeito às minhas lutas. Sendo assim, é justo registrar meu apreço a todos que caminharam comigo na concretização deste sonho.

À minha orientadora, Professora Doutora Graziela Zambão Abdian, pela humanidade e maestria demonstradas desde 2019. Guardo com carinho os aprendizados, as vivências acadêmicas e pessoais que marcaram essa trajetória e consolidaram a minha formação.

Aos membros da banca, Professora Doutora Alice Miriam Happ Botler, Professor Doutor Aristides Jaime Yandelela Cambuta, Professor Doutor Carlos Brandão da Fonseca e Professora Doutora Cláudia da Mota Darós Parente, pelas valiosas contribuições e apontamentos que permitiram o significativo aprimoramento desta pesquisa.

À minha mãe, Mariana José da Costa, por me dar a liberdade de escolher as minhas próprias lutas.

À Professora Doutora Paula Regina Simões de Oliveira, que desde cedo incentivou o olhar para a formação acadêmica como prioridade.

À família e aos amigos, pelo apoio e pela motivação constantes.

Aos meus colegas do CEPAE, pelos estudos que muito contribuíram para a minha formação, desafiando-me a (re) pensar a ciência a cada momento.

Ao Anderson Leão, pela amizade que se estendeu para além do CEPAE e que tem me proporcionado bons diálogos.

Aos antigos colegas do CEPAE, Paulo Henrique Costa Nascimento e Thamiris Slanzon de Carvalho, pelo diálogo e pelas valiosas contribuições na fase inicial desta pesquisa.

Aos professores e servidores da Unesp, pelo aprendizado compartilhado e pelo acolhimento durante minha trajetória.

Ao Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE), pela concessão da bolsa de estudo, fundamental para a viabilização desta pesquisa.

Ao Magnífico Reitor da Universidade Rainha Njinga A Mbande, Professor Doutor Eduardo Ekundi Valentim, pela anuência ao meu afastamento para fins de formação.

Às Direções Provinciais da Educação de Luanda e Malanje e às respectivas escolas, por terem autorizado a realização da pesquisa.

À Silvia Jombe, pela hospitalidade em Luanda.

Ao Alemão, à Célia e à Terezinha da Rosa, por fazerem de mim parte das suas famílias.

Para finalizar, agradeço ao Professor Doutor André Pedro Neto, antigo decano da Faculdade de Medicina de Malanje, que, ao admitir-me em 2010, abriu a porta que me permitiu navegar para outros oceanos em busca de novas possibilidades de crescimento.

Meus agradecimentos a todos. Muito obrigada!

“A ficção consiste não em fazer ver o invisível, mas em fazer ver até que ponto é invisível a invisibilidade do visível” - Michel Foucault

RESUMO

A presente pesquisa integrou um projeto amplo que busca consolidar, a partir de cotidianos escolares, a análise da política e da gestão educacional/escolar fundamentada no referencial teórico-metodológico da Teoria do Discurso. O objetivo central consistiu em analisar os discursos hegemônicos sobre a gestão democrática em escolas angolanas. Partiu-se do pressuposto de que a independência do país em 1975 e o início da Primeira República, que instituiu a Administração Pública, caracterizam um período de enormes desafios, marcados especialmente pela guerra civil. Nesse contexto, o Estado angolano buscou reconfigurações institucionais por meio da aprovação de decretos e leis sobre a democratização. Esse processo resultou na aprovação do Pacote Legislativo da Nova Gestão Pública de 1988, da Constituição de 1992, da Estratégia Integrada para Melhoria da Educação em 2001 e da Lei de Bases n.º 13/2001. Com o fim do conflito armado em 2002, o novo cenário político, econômico e social viabilizou a promulgação da Constituição da República de 2010 e das Leis de Bases do Sistema de Educação e Ensino de 2016 e 2020, que alteraram e revogaram as normas anteriores. Embora esses dispositivos legais tenham conferido aberturas democráticas ao subsistema de ensino, observou-se a ausência de uma regulamentação normativa específica que a vincula diretamente às escolas, o que sugeriu que cada instituição se organize de forma autônoma. Independentemente desses marcos normativos, perspectiva-se, a partir da escola, um cotidiano que reconhece a multiplicidade de acontecimentos que sustentam a realização da própria gestão escolar. Para fundamentar essa perspectiva do cotidiano, utilizou-se a Teoria do Discurso como referencial teórico-metodológico. Baseada nas relações sociais, essa teoria destaca a existência de antagonismos e práticas que não fixam sentidos permanentes, mas que dependem de demandas resultantes em processos de equivalência e diferença, que rompem com ordens previamente estabelecidas para constituir novas hegemonias. Para asseverar tais perspectivas, a pesquisa fundamentou-se bibliograficamente em leis, decretos e literatura especializada em gestão educacional/escolar. Complementarmente, realizou-se um trabalho de campo em duas escolas do II Ciclo do Ensino Geral, localizadas em duas províncias de Angola. Os procedimentos metodológicos incluíram a observação e descrição em tempo real dos cotidianos, além da realização de entrevistas com agentes escolares que consideraram a existência de demandas multifacetadas que confluem para que a hegemonia da gestão democrática resida na reconfiguração das assimetrias de poder, transcendendo a mera observância normativa. Sob essa ótica, ela se consolida como uma construção social dinâmica, permanentemente ressignificada pelas identidades, tensões e subjetividades dos atores que compõem o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Gestão democrática. Teoria do Discurso. Escolas angolanas.

ABSTRACT

This research was part of a broader project that seeks to consolidate, based on everyday school life, the analysis of educational/school policy and management grounded in the theoretical-methodological framework of Discourse Theory. The central objective was to analyze the hegemonic discourses on democratic management in Angolan schools. It was based on the premise that the country's independence in 1975 and the beginning of the First Republic, which established Public Administration, characterize a period of enormous challenges, marked especially by the civil war. In this context, the Angolan State sought institutional reconfigurations through the approval of decrees and laws on democratization. This process resulted in the approval of the Legislative Package for New Public Management of 1988, the Constitution of 1992, the Integrated Strategy for the Improvement of Education in 2001, and the Basic Law No. 13/2001. With the end of the armed conflict in 2002, the new political, economic, and social landscape enabled the promulgation of the 2010 Constitution of the Republic and the Basic Laws of the Education and Teaching System of 2016 and 2020, which altered and revoked previous norms. Although these legal instruments conferred democratic openings to the education subsystem, the absence of specific normative regulations directly binding schools was observed, suggesting that each institution organizes itself autonomously. Regardless of these normative frameworks, a daily life within the school that recognizes the multiplicity of events that underpin the very practice of school management is envisioned. To support this perspective of daily life, Discourse Theory was used as a theoretical-methodological framework. Based on social relations, this theory highlights the existence of antagonisms and practices that do not establish permanent meanings but depend on demands resulting in processes of equivalence and difference, which break with previously established orders to constitute new hegemonies. To support these perspectives, the research was based bibliographically on laws, decrees, and specialized literature on educational/school management. Additionally, fieldwork was conducted in two schools of the second cycle of general education, located in two provinces of Angola. The methodological procedures included real-time observation and description of daily life, as well as interviews with school staff. This revealed the existence of multifaceted demands that converge to ensure that the hegemony of democratic management resides in the reconfiguration of power asymmetries, transcending mere normative observance. From this perspective, it is consolidated as a dynamic social construction, permanently re-signified by the identities, tensions, and subjectivities of the actors who make up the daily life of the school.

Keywords: Democratic management. Discourse theory. Angolan schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, QUADRO E TABELAS

Figura 1 - Organização político-administrativo de Angola - 1992	30
Figura 2 - Hierarquização da educação em Angola	38
Figura 3 - Mapa da divisão político-administrativa de Angola	59
Figura 4 - Organograma das escolas	63
Quadro 1 - Sistema educativo angolano - 1978	38
Quadro 2 - Sistema educativo angolano - 2020	55
Quadro 3 - Produção acadêmica em gestão educacional/escolar/democrática	56
Tabela 1 - Dados dos agentes por escolas	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Base de Dados de Teses e Dissertações
CEPAE	Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação
CRA	Constituição da República de Angola
CR	Conselho de Revolução
CRE	Conselho da República
ELP	Estratégia de Longo Prazo
EUA	Estados Unidos da América
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INFQE	Instituto Nacional de Formação de Quadros
LBSE	Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino
MB	Banco Mundial
MED	Ministério da Educação
MESCTI	Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia e Inovação
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
OCDE	Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Económico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
ONGs	Organizações não governamentais
OGE	Orçamento Geral do Estado
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAN-EPT	Plano de Ação Nacional de Educação para Todos
PIB	Produto Interno Bruto

PDE	Plano de Desenvolvimento para a Educação
PDN	Plano de Desenvolvimento Nacional
PNFQ	Plano Nacional de Formação de Quadros
PNUD	Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RISDPD	Plano Estratégico Indicativo de Desenvolvimento Regional
SADC	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
SEE	Sistema de Educação e Ensino
TD	Teoria do Discurso
TGA	Teoria Geral da Administração
UA	União Africana
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola
VOA	A voz da América

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. AS ESCOLAS EM ANGOLA.....	26
2.1. A escola na Primeira República.....	26
2.1.1. Configuração da Administração educacional/escolar.....	34
2.2. A escola a partir do contexto da Reforma Educativa de 2001	46
2.3. Novas reformulações educacionais	51
2.4. Levantamento acadêmico sobre gestão educacional/escolar/democrática	56
2.5. Contextualização das escolas	58
3. DE CONSIDERAÇÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR À DEMOCRACIA RADICAL E PLURAL	65
3.1. Gestão escolar em seus fins pedagógicos	70
3.2. Democracia Radical e Plural	71
4. COTIDIANOS ESCOLARES: O QUE DIZEM SEUS AGENTES?	81
4.1. Os cotidianos escolares.....	82
4.1.1. O que dizem os agentes da Escola 1 sobre a Gestão Democrática	86
4.1.1.1. <i>Problema e resolução</i>	86
4.1.1.2. <i>Decisão e participação</i>	89
4.1.1.3. <i>O que é a gestão</i>	91
4.1.1.4. <i>Gestão democrática</i>	92
4.1.2. O que dizem os agentes da Escola 2 sobre a Gestão Democrática.....	95
4.1.2.1. <i>Problema e resolução</i>	95
4.1.2.2. <i>Decisão e participação</i>	99
4.1.2.3. <i>O que é gestão</i>	102
4.1.2.4. <i>Gestão democrática</i>	103
4.2. Discursos sobre gestão democrática: sentidos nos cotidianos escolares	106
4.2.1. Multiplicidade	106
4.2.2. Gestão pedagógica em si	110
4.2.3. Democracia	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A - Solicitação de consentimento institucional	128
APÊNDICE B - Termo de assentimento livre e esclarecido.....	129
APÊNDICE C - Termo de assentimento livre e esclarecido	130

APÊNDICE D - Termo de assentimento livre e esclarecido para os pais/encarregado de educação	131
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista	132

1. INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, a presente pesquisa¹ está atrelada à minha jornada acadêmica e científica que teve o início em 2019, quando ingressei no mestrado em Educação, por intermédio do processo de internacionalização entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação de Angola (MESCTI).

Depois de acolhida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na época sob responsabilidade das professoras Graziela Zambão Abdian e Patrícia Unger Raphael Bataglia, respectivamente coordenadora e vice-coordenadora do programa na Unesp, câmpus de Marília, não somente passei a compreender os desafios, mas também as possibilidades que o universo acadêmico-científico proporciona.

Dado o meu histórico na graduação, formada em Pedagogia na variante da Gestão e Inspeção Escolar, ingressei na linha 4 - Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organização, Trabalho e Movimentos Sociais, sendo orientada pela Professora Doutora Graziela Zambão Abdian. Deste modo, tornei-me integrante do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), que tem suas discussões centradas no campo da Política e Gestão Educacional/Escolar.

Durante o mestrado, a minha jornada foi baseada na assistência às aulas² e na participação no CEPAE, ambas atividades extremamente importantes por contribuírem no modo de pensar enquanto discente, participante do processo de internacionalização e docente em Angola. Contudo, destaco com afincio o CEPAE por viabilizar reflexões e facilitar a leitura com outras literaturas, corroborando, sobretudo, na adoção do referencial teórico-metodológico “Teoria do Discurso” o qual integro atualmente.

Ainda sobre o mestrado, vale salientar que dissertei o tema “Os aspectos da política de formação de professores universitários em Angola”, pesquisa vinculada ao projeto do grupo intitulado, “A (re) configuração da Gestão educacional/escolar no Brasil nos anos 1980”. O estudo buscou analisar a política de formação de professores desenvolvida pelo governo angolano em 2013, sendo uma das beneficiárias em 2019, com o ingresso no mestrado.

¹ Anterior a presente pesquisa, o CEPAE realizou outras pesquisas que demarcam a adoção do referencial teórico-metodológico da “Teoria do Discurso” no âmbito das discussões sobre os limites e avanços do conhecimento em política/gestão educacional. Entretanto, caso o leitor deseje compreender as articulações deste processo, convido-o a consultar as pesquisas anteriores e, assim, permear a discursividade do campo educacional e da Teoria do Discurso que temos construído.

² Realizei estágio docente na disciplina de Administração Educacional: Teoria e Prática, ministrada pela docente titular Professora Doutora Graziela Zambão Abdian.

Do ponto de vista analítico, a dissertação fundamentou-se no referencial teórico-metodológico do “Ciclo de Políticas”, baseado nas ideias de Stephen Ball (1992, 1994) e interpretado por Mainardes (2006) referencial amplamente utilizado no campo da política educacional no Brasil e em Angola. Por meio dessa abordagem, analisei os contextos de influência, de produção de texto, da prática e de resultados/efeitos.

Embora o mestrado tenha sido concluído com êxito, surgiram provocações a partir do olhar crítico sobre a interpretação e reinterpretação dos atores da política de formação. Notou-se que, no contexto da prática e dos resultados da política analisada, os professores participantes da formação foram justamente os que menos tiveram espaço de participação e escuta durante todo o processo de implementação.

Esta inquietação foi a que incentivou, logo após a conclusão do mestrado, associar às possibilidades analíticas do CEPAE a respeito da escola, dos cotidianos escolares e das práticas educativas. Uma imersão nos estudos, cuja tradução não é mais, senão uma tomada de decisão pela insatisfação e pela vontade de procurar resposta por meio de uma participação ativa e direta, principalmente, se o passo seguinte me direcionava à escola pública para o cumprimento da profissão docente.

Dito anteriormente, diante das possibilidades de um novo caminhar, o meu entendimento foi viabilizar as novidades do CEPAE e não as tornar despercebidas, pois, seria abnegar o conhecimento e a oportunidade de contribuir para a educação em Angola que, de todos os modos, é considerado um campo recém instituído, entrelaçado entre avanços e retrocessos. Dito de outra maneira, durante a realização da pesquisa de mestrado tive a oportunidade de acompanhar todo o estudo do CEPAE relacionado à Teoria do Discurso e, mesmo não a incorporando na pesquisa que estava sendo realizada, oportunistei-a para o doutorado.

A presente pesquisa fundamenta-se no pensamento de Laclau e Mouffe (2015), exposto no livro *Hegemonia e Estratégia Socialista: Por uma política democrática radical*. A obra destaca discursos latino-americanos da década de 1960 cujas dinâmicas se assemelham ao contexto político africano, com especial atenção ao cenário angolano.

No que diz respeito ao contexto político, os autores pontuam experiências ditatoriais na Argentina e em outros países da América Latina, como Brasil, Chile e Paraguai. Nesses casos, os regimes autoritários acabaram por fomentar um amplo debate no pensamento social e político. Já em África, os momentos efervescentes da política entre o final da década de 1950 e

o início de 1960 são descritos sob o cenário das lutas pela emancipação, em que as pautas centrais foram as questões raciais e a liberdade colonial (Manoel; Landi, 2020).

No epicentro das movimentações do continente africano, vigoravam as fortes influências coloniais, e a compreensão de emancipação correspondia ao processo de descolonização, sendo a década de 1960 o período significativo para o desenrolar político que culminou com a Revolução colonial da Argélia frente ao regime francês, o que oportunizou aos países - como Guiné, Mali e Congo - a organização e o agrupamento com base nos princípios revolucionários para intervirem na descolonização de Angola, Quênia e na União Sul da África (Fanon, 2021).

Portanto, com a Revolução Argelina, brotava em todo o continente, e principalmente para os países ainda não emancipados, uma proposta de descolonização. Para alguns líderes africanos, esse processo representava a possibilidade de uma luta unificadora rumo ao futuro idealizado, para isso, “[...] era preciso orientar, mobilizar, lançar na ofensiva. Essa África do por vir” (Fanon, 2021, p. 252).

De sobremaneira, a vontade política dos dirigentes africanos era o distanciamento do colonialismo e dos seus atos repreensíveis, de tal forma que a unidade entre os países africanos passou a ser vista como dinamização do continente, contudo, represada, porque

[...] o colonialismo e seus derivados não constituem, para dizer a verdade, os atuais inimigos da África. Em pouco tempo, esse continente será libertado. De nenhuma parte, quanto mais penetro nessas culturas e nesses círculos políticos, mais certeza tenho que o grande perigo que ameaça a África é a ausência de ideologia (Fanon, 2021, p. 261).

Embora contidas, havia disposições por parte de alguns líderes africanos para aderirem ao socialismo, por meio de um discurso da práxis para restaurar os princípios sociais e assim humanizar e reafirmar a África como uma comunidade tecnicamente moderna (Manoel; Landi, 2020).

Sobre o socialismo, Manoel e Landi (2020) afirmam o quão necessário era a sua adoção, pois era importante o reconhecimento de um “conjunto de propósitos sociais e as políticas econômicas, padrões de organização, estruturas estatais e ideológicas que podem levar à concretização desses propósitos” (Manoel; Landi, 2020, p. 112).

Portanto, articulando o cenário do regime ditatorial argentino às lutas políticas no continente africano, situamos as tensões democráticas em Angola como o cerne das configurações e da discursividade do campo educacional, sob a ótica do objeto de estudo “Gestão Democrática”.

A justificativa desta pesquisa delinea no contexto sociopolítico da África na década de 1960, período de efervescência pela autonomia continental. Em Angola, tal cenário caracterizou-se pelo fortalecimento do nacionalismo e pela ruptura com o domínio colonial português. Esse processo culminou, em 1975, na assinatura do Acordo de Alvor, resultado da resistência anti-imperialista e do movimento de transição para a soberania nacional.

Por meio deste tratado, firmado no Algarve entre os dias 10 e 15 de janeiro de 1975, o Estado Português reconheceu oficialmente os três movimentos de libertação como legítimos representantes do povo angolano: o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), liderado por Agostinho Neto, a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), sob a liderança de Holden Roberto e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), liderada por Jonas Savimbi.

Assim, aos 11 de novembro de 1975, Angola proclamou a sua independência, constituindo-se como Estado soberano sob o governo do MPLA, “[...] legítimo representante, constituído por uma larga frente em que se integrem todas as forças patrióticas empenhadas nas lutas anti-imperialista cabe a direção política, economia e social da Nação” (Angola, 1975, p. 1).

O certo é que, embora se tenha proclamado a independência, o governo no poder não foi aceito pelo partido UNITA. Como consequência, esse mesmo ano foi marcado por um frenético período de guerra civil, causando instabilidade política, social e econômica, além de criar inúmeras dificuldades nos principais setores dependentes do Estado.

Segundo Scaff et al. (2018) o cenário exigiu que o Estado angolano buscasse respostas no âmbito das políticas sociais. Como resultado, aprovou-se em 1988 o pacote legislativo de Saneamento Econômico e Financeiro, adotado pelo país em 1989. Segundo os autores, esse conjunto de medidas consolidou a reforma administrativa angolana por meio da Lei n.º 17/1990, fundamentada nos preceitos da Nova Gestão Pública e no princípio da melhoria dos serviços ao cidadão. Posteriormente, essa base legal sustentou a revisão constitucional de 1991, a qual instituiu a “democracia pluripartidária, a ampliação do reconhecimento e as garantias dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos [...] consagração constitucional da economia do mercado” (Scaff et al., 2018, p. 17).

Em contrapartida, essa mesma década foi marcada por mobilizações político-sociais impulsionadas pelos dois principais partidos, MPLA e UNITA. Esse cenário passou a exigir a participação popular nas decisões mediante processos eleitorais, direito anteriormente violado.

Em resposta, em 1991, é revista a Lei Constitucional, sendo aprovada a Constituição da República no ano seguinte, 1992, que passou a enfatizar as questões como pluralismo e participação do povo, ao mencionar:

A República de Angola é um Estado democrático de direito que tem como fundamento a unidade, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo de expressão e de organização política e o respeito e a garantia dos direitos e liberdades fundamentais do homem, quer indivíduo, quer como membro de grupos sociais organizados, [...] a soberania reside no povo, que a exerce segundo as formas previstas na presente lei (Angola, 1992, p. 1).

Apresentava-se uma nova construção política, social, econômica e cultural, em que o campo discursivo é marcado por lutas que permitiram outras aberturas. A Nova Gestão Pública, por exemplo, na observância do campo educacional, foi a Estratégia Integrada (documento orientador) para a melhoria do Sistema de Educação em agosto de 2001, contribuindo posteriormente para a efetivação da reforma educativa em dezembro do mesmo ano, configurando, deste modo, a proposta organizacional e operacional do sistema educativo angolano.

Nesse sentido, a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação tornou-se responsável por diagnosticar e prognosticar, a curto, médio e longo prazo, o sistema de ensino de Angola, visando à formulação de medidas e ações. Ademais, a referida Estratégia orientou a implementação dos acordos firmados em conferências regionais e internacionais, no âmbito do Fórum Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Alfabetização para Todos, em cumprimento ao Decênio das Nações Unidas estabelecido até 2015.

Portanto, definiu-se ainda, com base na Estratégia, que os aspectos relacionados à Gestão do Sistema de Educação em Angola fossem delimitados em duas estruturas de atuação: central e local, no sentido de que ambas, em conjunto, tivessem atuação essencial. A estrutura central passou a abordar os aspectos de caráter funcional, como administração e gestão, especificamente, a gestão do sistema de ensino em termos normativos, gestão escolar e pedagógica sob responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura.³ Por conseguinte, a estrutura provincial, organizada pelos governos provinciais,⁴ administrações municipais e comunais garantiam o funcionamento das instituições de ensino, entretanto, consideravam a administração central “a unidade de base de toda a estrutura da educação escolar, [...] convergir e entrosar-se os processos de formação, coordenação e acompanhamento promovidos pela administração dos serviços centrais” (Angola, 2001b, p. 64).

³ Atualmente, a Educação e a Cultura são pastas ministeriais distintas e autônomas. A estrutura responsável pela área educacional é o Ministério da Educação (MED).

⁴ O termo faz referência a divisão político-administrativo de Angola. No contexto do Brasil é equiparado a um estado federativo ou governo estadual.

Sobre a gestão escolar, as principais preocupações pontuadas na Estratégia consistiam na formação, competência e responsabilidade do diretor da escola para garantir o funcionamento, a conservação, a supervisão e a avaliação das instituições, condicionantes associadas à melhoria e à qualidade da educação (Angola, 2001b).

Com a aprovação da LBSE nº 13 em 2001, o sistema educacional tratou de responder às questões inseridas na Estratégia, reforçando os princípios da formação harmoniosa e integral do indivíduo, tendo em vista a construção de uma sociedade livre e democrática e o progresso social.

Mais adiante, este princípio foi fortalecido pela Constituição⁵ de 2010, que, ao se basear nos princípios fundamentais como fruto da independência de 1975, reforçou o direito democrático, o pluralismo de expressão, a organização política, a separação de poderes, a garantia dos direitos e das liberdades fundamentais do próprio ser humano. Esses aspectos foram expressos no Artigo 2:

A República de Angola é um Estado democrático de direito que tem como fundamentos a soberania popular, o primado da Constituição e da lei, a separação de poderes e interdependência de funções, a unidade nacional, o pluralismo de expressão e de organização política e a democracia representativa e participativa (Angola, 2010, p. 5).

Diante deste novo quadro constitucional, os desafios em atender os princípios educacionais foram traduzidos por meio de planos e programas estratégicos de desenvolvimento, com vista a garantir o enquadramento de Angola nos contextos nacional e internacional. A par disso, foi aprovada a Lei nº 17/2016, que revoga a Lei nº 13 de 31 de dezembro de 2001. A Lei nº 17/2016 estabelece novos fins para a educação, incluindo a formação do cidadão para compreender os problemas da sociedade a partir de um pensamento crítico, construtivo e inovador e, como fundamento, se baseia em princípios ligados a questões da “legalidade, da integralidade, da laicidade, da universalidade, da democraticidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da intervenção do Estado, da qualidade de serviços, da educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos” (Angola, 2016b, p. 3994).

Relativa à democracia, segundo a Lei n.º 17/16, no seu artigo 10, fundamenta-se que:

⁵ Embora exista uma nova Constituição, aprovada em 2021, o seu conteúdo em nada interfere nos aspectos mencionados na pesquisa, sustentado pela Constituição de 2010. Precisamente porque as principais alterações foram feitas para ajustar o funcionamento das instituições do Estado ligadas à fiscalização do (parlamento e governo), à autonomia financeira do Banco Central (instituição administrativa independente), ao voto na diáspora (direito de voto de angolanos residentes no exterior), à eliminação do gradualismo na implementação das autarquias (no entanto, ainda é um tema considerado) e à organização do poder judicial (procedência protocolar na validação de candidaturas e resultados eleitorais).

O sistema de Educação e Ensino tem caráter democrático, pelo que sem qualquer distinção, todos os indivíduos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na qualidade de agente da educação ou de parceiro, têm direito de participar na organização e gestão das estruturas, modalidades e instituições afetas à Educação, nos termos a regulamentar para cada subsistema (Angola, 2016b, p. 3995).

É preciso pontuar que, embora a Lei n.º 32/2020 esteja em vigor, após alterar a Lei n.º 17/2016 de outubro, a qual havia revogado a Lei n.º 13/2001, os artigos 5 e 10, que fundamentam os princípios gerais e a democratização da educação em Angola, permaneceram inalterados. Esse conjunto legal atribuiu as respectivas ações aos subsistemas de ensino, no entanto, não há regulamentação normativa entre eles e as escolas, sendo assim, cada escola, por todo o país, se organiza da sua forma.

A construção do problema de pesquisa identificou um contexto de desdobramento das lutas democráticas e, também, de autonomia das escolas em construir suas próprias formas de organização. Diante disso, a multiplicidade de práticas e vivências escolares se apresenta como a base da análise. Nesta perspectiva, o questionamento da pesquisa é: quais os sentidos hegemonizados sobre gestão democrática em escolas angolanas?

Para fazer frente à questão levantada, foi estabelecido como objetivo geral: analisar os discursos hegemonizados sobre gestão democrática em escolas angolanas. Quanto aos objetivos específicos: analisar as configurações históricas do sistema educacional de Angola no que diz respeito à gestão educacional e escolar; caracterizar o sistema educacional atual de províncias⁶ angolanas, quanto à gestão educacional e escolar, e identificar as demandas por democracia nos âmbitos de cotidianos escolares.

Diante do exposto, pretendemos contribuir para o campo da gestão educacional e escolar em Angola, área que ainda carece de estudos sobre a gestão democrática. Consequentemente, buscamos consolidar o referencial teórico-metodológico da Teoria do Discurso por meio de uma pesquisa empírica, na qual a construção política do discurso sobre as lutas democráticas revele-se permeável às vivências cotidianas das escolas públicas angolanas.

Adicionalmente, vislumbra-se a oportunidade de colaborar para o avanço do conhecimento na área e para o fortalecimento das pesquisas vinculadas ao CEPAE. Para tanto, utiliza-se um referencial que subsidia a multiplicidade e questiona a leitura dual da área.

Em reforço a essa premissa, a pesquisa delimita a seleção de duas escolas do II Ciclo do Ensino Secundário, especificamente o Magistério Primário, cujo foco é formar professores

⁶ Termo usado para se referir as divisões territoriais no interior de um país. No Brasil, é equiparado a um Estado. Ex.: São Paulo.

para atuarem na educação pré-escolar, ensino primário e I ciclo do ensino secundário. Portanto, os estudantes nelas matriculados possuem idades compreendidas entre 15 e 17 anos.

Sobre a justificativa da escolha dessas escolas, pontuam-se as suas localizações: uma está localizada na província de Malanje e a outra em Luanda. Parte-se do pressuposto de que, embora integrem o mesmo subsistema de ensino, as escolas apresentam especificidades e heterogeneidades, distinções que residem no contexto geográfico, na organização interna e nos modos de atuação de seus agentes no cotidiano, sendo essas nuances fundamentais para a compreensão da multiplicidade da realidade social.

No que tange à coleta de dados, os procedimentos incluíram a observação e a descrição dos eventos em tempo real, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com 16 agentes escolares, a saber: dois diretores gerais, dois diretores pedagógicos, dois diretores administrativos, dois coordenadores de curso ou turmas, dois professores, dois alunos, dois pais e encarregados de educação⁷ e dois funcionários administrativos.

No desdobramento da análise, o referencial teórico-metodológico da Teoria do Discurso privilegia os modos de concepção dos agentes da mudança social, o espaço político e os pontos que favorecem o desencadear das transformações sociais e políticas, reforçando a afirmação de que “[...] a própria riqueza e pluralidade das lutas sociais contemporâneas deu origem a uma crise teórica e será [...] entre o teórico e o político que o nosso discurso se localizará” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 52).

Nesta perspectiva, os autores renunciam a categoria “sociedade” por ela abraçar o conceito de uma totalidade fechada, o que torna impossível concebê-lo desta forma, já que eles defendem que toda identidade é relacional e não há fixação prévia no processo articulatório, o qual constrói a hegemonia e o discurso.

No caso específico da pesquisa, concebe-se que cada escola é um campo social de análise, por apresentar elementos que são articulados para a produção de um discurso hegemônico sobre gestão democrática. Ademais, são esses elementos que podem se diferenciar e podem se equivaler, por este motivo é que a pesquisa se atenta nestas observações para analisar estas realidades a partir das categorias existentes na Teoria do Discurso.

Para isso, será necessário encarar, com os autores, a desconstrução do total fundante e considerar “[...] a abertura do social como o fundamento constitutivo” ou a “essência e, em

⁷ Em Angola, a terminologia “Pais e Encarregado de educação” é utilizada para referir-se aos responsáveis pelo acompanhamento escolar do aluno, podendo estes serem os seus progenitores ou os tutores legais. Esta figura é regulada pelo Decreto Executivo n.º 118/24, que estabelece a criação de Comissões de Pais e Encarregados de Educação, visando a sua participação na gestão escolar.

última instância, tentativas fracassadas de domesticar o campo das diferenças” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 166). Isto ocorre quando a necessidade resulta em práticas articulatórias e estabelece a hegemonia, o campo dominado por articulações onde o caráter pressupõe a abertura e a incompletude do social (Laclau; Mouffe, 2015).

Para chegar à hegemonia, Mouffe (2015, p. 17) discorre sobre o social e a sua abordagem permeia a noção de que “[...] a fronteira entre o social e o político é essencialmente instável, exigindo constantes deslocamentos e renegociações entre os agentes sociais”. Daí que “[...] toda identidade social se torna o ponto de encontro de uma multiplicidade das práticas articulatórias, muitas delas antagônicas” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 218). Deste modo, a hegemonia é,

[...] simplesmente, um tipo da relação política, uma forma, por assim dizer, de política, mas não um lugar determinável na topografia do social. Em uma dada formação social, pode haver uma variedade de pontos nodais hegemônicos. Evidentemente alguns deles podem ser altamente sobre determinados: eles podem constituir pontos de condensação de um número de relações sociais e, assim, tornarem-se o ponto focal de uma multiplicidade de efeitos de totalização. Mas, na medida em que o social é uma infinidade não redutível a nenhum princípio unitário subjacente, a mera ideia de um centro do social não faz menor sentido. Uma vez que o status do conceito de hegemonia e a pluralidade característica do social se redefinam nestes termos, devemos nos perguntar sobre a forma de relação entre eles (Laclau; Mouffe, 2015, p. 219).

Os cotidianos escolares contextualizam a política e/ou hegemonia, sendo permanentemente atravessados pelo político/social. Sob essa ótica, a sociedade, compreendida como uma totalidade inalcançada configura-se como um ordenamento parcial do social, resultante de práticas articulatórias que buscam instituir uma ordem precária em um horizonte de contingência. Interessa-nos, então, as contingências que estabilizam determinados sentidos de gestão democrática em duas escolas públicas angolanas. Para tanto, mobilizam-se as categorias centrais da Teoria do Discurso, tais como: política, político, antagonismo, articulação, equivalência e hegemonia (Laclau; Mouffe, 2015; Mouffe, 2015).

Para propiciar a compreensão de toda a pesquisa, o conteúdo foi dividido em cinco seções. A primeira, introdutória, pontua, de modo geral, o olhar que conduziu a elaboração do estudo, o percurso acadêmico que culminou com a inserção no CEPAE e a familiarização com referencial teórico-metodológico da Teoria do Discurso, base de análise da gestão democrática em Angola.

Em seguida, a segunda seção analisa a configuração do sistema educacional/escolar de Angola em dois momentos distintos: a era republicana em 1975, que instituiu a administração pública, e a era da reforma educativa de 2001, com as novas reformulações na educação. A

terceira seção fundamenta o endosso às teorias do cotidiano escolar como lugar de multiplicidades, a gestão escolar com fim pedagógico e a Democracia Radical e Plural como construção discursiva das relações sociais presentes na pesquisa. O foco dessas discussões reforça o limite imposto à forma de pesquisar a escola e aponta para o avanço do conhecimento em política/gestão educacional.

A quarta seção descreve o cotidiano das escolas pesquisadas e o conteúdo das entrevistas realizadas, cujos relatos são analisados à luz do referencial teórico-metodológico adotado. Por fim, a quinta seção encerra o trabalho com as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas.

2. AS ESCOLAS EM ANGOLA

A configuração histórica do sistema educacional de Angola, no que diz respeito à gestão educacional e escolar, está relacionada aos processos da configuração do próprio Estado, efeito baseado na independência de 1975, que implantou a Administração pública como organização e funcionamento do aparato estatal.

Diante destes processos, a Administração pública esteve vinculada a vários cenários, percorrendo entre avanços e retrocessos. E, apesar de advir de um pressuposto ligado ao desenvolvimento que a acompanhava no novo marco da (independência) angolanidade, essa Administração viu-se atravessada por um antagonismo político que acabaria por conduzir e reorientar, em diversos momentos, os sentidos que ela deveria abraçar.

Assim, da independência aos antagonismos políticos, se permeiam as configurações dos sistemas públicos, dentre eles: o sistema educacional. E, ao contrário do que se imagina, o institucional subsistiu a estas inferências antagônicas e suas atipicidades como resultado, pois, estes contextos representavam a realidade.

Com base nestas observações, pretende-se, nesta seção, analisar a configuração do sistema educacional, mais precisamente a gestão educacional e escolar. Dessa forma, da configuração histórica de Angola, os processos relacionados ao marco da independência, à instauração da guerra civil e à institucionalização da Administração pública constituem o ponto desta abordagem, desenvolvido na subseção da escola na primeira República.

Em seguida, na subseção sobre a escola, a partir do contexto da reforma educativa de 2001, baseada na perspectiva da democratização da educação, sob os olhares da lei que a inseriu e posteriormente das leis que a reformulou, demarcamos as significações da gestão educacional/escolar.

2.1. A escola na Primeira República

Como é sabido, em muitos países, a era republicana marca o quadro legal da administração pública por conferir a instituição do Estado de direito, a gestão da vida pública com processos e as atividades com vista ao desenvolvimento local.

Nos países africanos, principalmente os colonizados, a administração pública surge com a instituição dos governos nacionais, com o propósito de se diferenciar da administração colonial. Neste ínterim, os governos instituídos nacionalmente são apresentados à sociedade e este ato de reconhecimento é legitimado quando as entidades governamentais implementam políticas públicas de bem-estar social (Fauré; Rodrigues, 2011).

Em Angola, esta legalidade tem o seu marco em 1975, ano da independência, consequentemente, da instituição do Estado soberano, democrático e de direito, em que as ações pretendidas eram justamente garantir que o direito violado na era colonial fosse concretizado. Isto ocorre precisamente com a ruptura do colonialismo português, com a luta de libertação nacional, em que os movimentos revolucionários e partidários, particularmente o MPLA, a FNLA e a UNITA, sob demanda da liberdade, conquistam a independência.

Estes partidos políticos, agentes antagônicos, durante a luta pela independência, foram equivalentes contra o colonialismo português, no entanto, após a hegemonia, com a conquista da independência, eles se diferenciam de acordo com as suas demandas. Por sinal, esta diferença se determina com o fim do colonialismo, quando o MPLA assumiu o governo em 1975, com este efeito, se instaura a guerra civil com a justificativa da não aceitação do governo. Dessa maneira, a diferença entre ambos se transformou numa relação de inimigos destrutíveis (Laclau; Mouffe, 2015).

O governo formado adotou uma gestão baseada na ideologia marxista-leninista que “promove o totalitarismo e o dirigismo econômico e evita a emergência da sociedade civil e de um setor privado autônomo”, isso convergiu para o entendimento de que “a organização social baseia-se na hegemonia do partido único que dirige o estado, a economia e a sociedade e não admite nenhuma forma de intervenção no espaço público que não seja a sua ou das suas organizações de massas” (Pestana, 2007, p. 186).

Este viés ideológico norteou o funcionamento administrativo no início da República, legalmente subsidiada pela lei constitucional de 1975. Neste contexto específico, o papel principal do governo foi designado ao presidente da República, titular do poder e chefe de Estado. O poder legislativo, por sua vez, esteve a cargo do Conselho de Revolução (CR), entidade provisória no governo, encarregado de regulamentar as instituições em todo o país.

Quanto à organização político-administrativa, a mesma lei constitucional de 1975 definiu-se nos termos da circunscrição, baseada em: províncias, concelhos, comunas, círculos, bairros e povoações. Este modelo de administração local também foi definido nos termos da unidade de descentralização e iniciativa local, ou seja, considerou mais adiante a implementação das autarquias, no exercício pleno da autonomia administrativa e financeira de Angola.

Portanto, com a ideologia marxista-leninista adotada, o governo implantou o totalitarismo. Diante disto, surge a contradição, a título de exemplo: a luta de libertação nacional que articulou os partidos políticos contra o totalitarismo colonial. Considerando este fato, os partidos entendiam que o governo devia ser disputado democraticamente entre eles. A ausência

desta disputa, para os partidos da oposição, a FNLA e a UNITA, fundamentalmente a UNITA, tornava o governo do MPLA ilegítimo.

Ao abordar sobre a independência, conflito e normalização em Angola, José (2008) comenta que, após a retirada do governo português, os movimentos revolucionários e partidários ansiavam a emancipação. A ascensão desses movimentos deu-se quando o Brasil os reconheceu internacionalmente, paralelamente à independência de Angola. Porém, esta ação foi considerada estrategicamente necessária:

[...], principalmente [para] o MPLA, que era hegemônico em todo o território angolano, evitando que Angola ficasse inteiramente à mercê da ex-União Soviética e de Cuba, em uma região considerada como parte da área de fronteira e influência. Além do mais, era o único dos três movimentos de libertação que possuía compromissos com a cultura do país, sem se definir, nitidamente como comunista, devido ao caráter religioso e regional de sua composição. O reconhecimento imediato permitiu dissipar as desconfianças dos angolanos, mantendo a missão em Luanda e defender seus interesses no país (José, 2008, p. 165-166).

Ainda a respeito do reconhecimento, Visentini (2012) afirma que, durante a luta de libertação, o MPLA constituía o maior partido revolucionário de Angola, com histórico de fusão com outros movimentos sociais. Para além disto, já se constituía como referência de um movimento antigo na luta de libertação, com resultados que lhe serviam como oportunidades de crescimento em termos das massas populares, reconhecimento e publicidade para continuar com suas ações de modo sistemático e coordenado.

Em 1976, um ano após a independência, Angola aderiu às Nações Unidas. Esta adesão fortificou o seu reconhecimento de Estado soberano diante da comunidade internacional, ao ponto de participar de forma direta na política global, nos diálogos e em cooperações internacionais e regionais, assim como nos tratados de guerra, fome e pobreza apoiados por organismos vinculados à ONU, nomeadamente: Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), entre outros.

Com o propósito de pôr fim à guerra civil e implementar a democracia, em 1991 foi assinado, em Estoril - Portugal, o Acordo de Bicesse entre o partido MPLA e a UNITA. Para o cumprimento deste propósito, entendeu-se ser necessário a “unificação das tropas da UNITA e do governo em um exercício único e a realização das eleições gerais, com ampla liberdade partidária” (José, 2008, p. 169).

O Acordo de Bicesse trouxe mudanças significativas, com destaque para a aprovação da Lei n.º 23/92 - lei de revisão constitucional que, dentre os vários desfechos, estabeleceu que o governo “abandonou o regime socialista e adotou o sistema democrático partidário, permitindo-lhes assim, adaptar-se à nova realidade que a história do país exigia” (Neto, 2014, p. 194).

Na visão de Neto (2014), a mudança de regime sinalizou as transformações políticas, econômicas e sociais. Assim sendo, a lei aprovada serviria de instrumento para impulsionar e regular as transformações desejadas. Nos dizeres da autora:

A Lei Constitucional, sendo a lei fundamental do Estado, estabelecia as regras para presidir a organização deste bem; os objetivos a que se propunha alcançar; os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos, observando, em cada momento, as alterações fundamentais relativas à vida política, econômica e social do Estado. Os principais objetivos da revisão constitucional visavam, por um lado, consagrar o pluripartidarismo e a despartidarização das forças armadas; e, por outro, visavam dar dignidade constitucional às importantes transformações introduzidas na área econômica. O propósito era o de conferir abertura para a democracia que permitisse ampliar a participação de todos os cidadãos na vida política nacional, em benefício do país (Neto, 2014, p. 195).

Conforme destaca a autora, a lei constitucional possibilitou outras formas para pensar o desenvolvimento de Angola. Logo, o reconhecimento do multipartidarismo e a pluralidade social se estabelecem como condições de garantia para a participação dos cidadãos na sociedade, entendendo assim, a existência da democracia em Angola.

Consequentemente, em 1992 foram realizadas as primeiras eleições legislativas, senso participativo dos cidadãos à luz da democracia, manifestado anteriormente pela oposição e, apesar disto, as eleições conduziram o partido MPLA novamente ao poder.

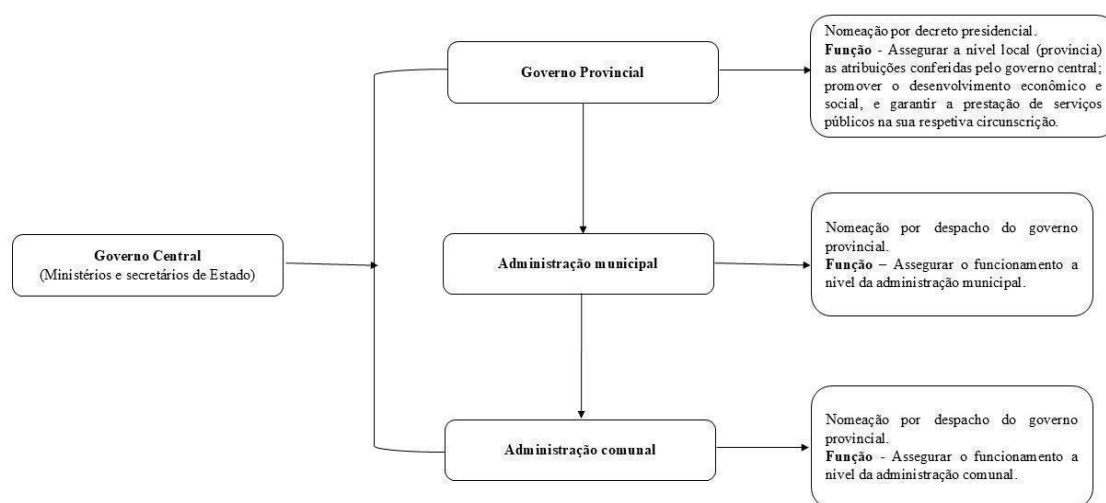
O resultado destas eleições motivou o retorno da guerra civil, no entanto, isto não impediu que o governo constituído se estabelecesse e implementasse a Administração pública em Angola. Neste linear, a lei de 1992 serviu também para reformular a organização do Estado, em que o poder legislativo foi designado a uma nova entidade denominada Conselho da República (CRE) - órgão político de consulta do presidente da República e legislador de toda Administração pública, especialmente, na criação estatutos dos funcionários da administração pública, do sistema de ensino, do serviço nacional de saúde e de governança social (Angola, 1992).

No que se refere ao governo, a Lei n.º 23/92 o descreveu como órgão superior da administração pública e a sua função cingiu-se na condução das políticas públicas. E, no que toca à Administração pública, a sua institucionalização acontece precisamente com a

implementação da Lei Constitucional de 1992, que foi responsável por organizar, normatizar e tornar funcional o sistema público angolano.

Diante deste conjunto, o Estado se constituiu como o principal agente de desenvolvimento, desempenhando suas funções dentro da própria configuração político-administrativa por ele instaurado, conforme apresentamos abaixo:

Figura 1 - Organização político-administrativo de Angola - 1992



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desta organização político-administrativa, se descreve a reorganização do modelo de governança em Angola, repartido localmente na circunscrição de províncias, municípios, comunas, bairros ou povoações (Angola, 1992).

Com este modelo, a República de Angola se declara um Estado cêntrico, descentralizado administrativamente e desconcentrado por delegação de poderes com os governos provinciais em representação do governo central. Nesta configuração, a principal função dos governos provinciais foi de assegurar a governança local, nos termos da gestão e do desenvolvimento em cumprimento das políticas públicas do governo central.

Sobre a Lei n.º 23/92, vale ressaltar um aspecto importante acerca da descentralização administrativa, prevista às entidades de direito público por meio da autonomia econômica e técnica, descrita no documento como autarquias. Foi previsto nesta lei que:

[Do poder local] a organização do Estado a nível local compreende a existência de autarquias locais e de órgãos administrativos locais, [...] os órgãos administrativos locais são unidades administrativas locais desconcentradas do poder central que visam assegurar a nível local a realização das atribuições específicas da administração estatal, orientar o desenvolvimento económico e social e assegurar a prestação dos serviços comunitários da respectiva área geográfica. Lei própria estabelecerá o tipo de órgãos administrativos locais, sua organização, atribuições e funcionamento (Angola, 1992, p. 500).

Em 1992, a lei constitucional também endossou a respeito da descentralização administrativa, referindo-se à autonomia tanto do espaço, quanto do poder dos governos provinciais e municipais. Neste processo, além das múltiplas candidaturas para cargos de governos, o povo elegeria o seu candidato sem nenhuma inferência política. Contudo, a sua implementação estava à mercê da própria regulamentação para orientar o “modo de constituição, a organização, competências, funcionamento e o poder regulamentar das autarquias locais” (Angola, 1992, p. 500).

Em certo sentido, as autarquias trariam a descentralização e a autonomia nos serviços administrativos, concomitantemente, desenvolveriam prática dos cidadãos na vida pública, como forma de consolidar a democracia. Mas, por persistir a guerra civil, muitos planos do governo não foram implementados, a autarquia foi um dos que com “o recrudescimento do conflito armado após o processo eleitoral de 1992 impôs restrições concretas ao processo de desconcentração e desconcentração emergente” (Lopes, 2011, p. 149).

Inevitavelmente, do acima exposto, se pode abstrair a relevância da Administração pública em Angola nos seguintes aspectos: a existência da lei, seu modo de funcionamento e o contexto do seu desenvolvimento. E, de acordo com os dilemas de cada época, Gaspar e Secchi (2023) pontuam a existência de dois modelos de gestão em Angola: 1) modelo luso-angolano, implementado entre 1975 e 1991; 2) modelo burocrático-gerencial, implantado em 1992 até os dias atuais.

O modelo de gestão luso-angolano permeou por quase 16 anos e recebeu forte influência do marxismo-leninismo. Segundo os autores, neste modelo, a ideologia marxista fixou uma administração baseada no centralismo, na gestão antidemocrática e na partidarização do Estado, ademais, por não possuir mecanismos democráticos, o modelo precarizou todo tipo de relação, principalmente, entre o Estado e os cidadãos. Como resultado, a gestão foi similar à administração no período colonial, governo totalitário com sobrepressão nas demandas políticas e sociais.

Quanto ao modelo burocrático-gerencial, levando em conta a abertura constitucional de 1992, este inseriu os princípios normativos (burocracia) na Administração pública, com o

propósito de garantir a eficácia e a eficiência no setor público para a satisfação das necessidades da população.

No entanto, conjecturando as condições sociais da época, a estratégia deste modelo consistia na ampliação dos serviços públicos e na sua aproximação aos cidadãos, para isso, seria necessário recorrer aos organismos internacionais para buscar ferramentas que servissem de planos para negociar e captar recursos que permitissem implementar a eficácia nos serviços públicos (Gaspar; Secchi, 2023).

Contudo, a exemplo do paradigma anterior, o modelo burocrático gerencial permaneceu atrelado ao centralismo. Segundo os autores, esse modelo carregou significados ambivalentes. Por um lado, foi marcado por resistências políticas decorrentes da falta de clareza entre política de Estado e de Governo. Por outro lado, perpetuou o distanciamento entre o poder público e a população. Essa dinâmica resultou em uma relação “tipicamente fechada e estatista, com pouca abertura para a participação cidadã” (Gaspar; Secchi, 2023, p. 15).

Embora ambos os modelos compartilhem a característica da centralização, o burocrático gerencial distingue-se por emergir em um contexto de multipartidarismo, democracia e pluralidade. Nesse cenário, a busca pela eficiência administrativa coexistia com pressões sociais e culturais, enquanto a dubiedade entre os papéis do Estado e do governo fomentava antagonismos sociais (Gaspar; Secchi, 2023).

Cronologicamente, na historicidade de Angola, os períodos de 1975 a 1992, marcos relacionados à revolução e à democracia, ocorrem entre os ensejos da liberdade e a institucionalização da Administração pública enquanto processo que traça as “dimensões sensíveis das transformações urbanas, nas mudanças socioeconômicas e nas reorganizações institucionais à escala local, inscrevendo-se plenamente no campo do desenvolvimento” (Fauré; Rodrigues, 2011, p. 9).

No entanto, quando nos referimos às determinações da Angola independente, a década de 1990 constitui um marco, pois os eventos marcantes do período, como o fim da guerra fria e as revoluções em países africanos, são entendidos como impulsionadores de mudanças constitucionais. A revisão constitucional de Angola de 1991, e a sua aprovação em 1992, foi uma desta determinação que inseriu as aberturas políticas, econômicas e sociais que definiram Angola em um cenário de reformas (Peixoto, 2007).

Assim sendo, com a lei constitucional de 1992, dirigiram-se às reformas da transição de sistema do partido único para o multipartidarismo, a descentralização e a desconcentração administrativa, além da adesão à economia de mercado e a programas de privatização. E, considerando a austeridade político-civil, o objetivo das reformas foi a promoção das garantias

dos direitos e das liberdades fundamentais, tratados universais presentes na definição do Estado democrático de direito com separação de poderes.

De acordo com Peixoto (2007), a prioridade do Estado, na garantia dos direitos, foi a economia e o social, inseridos na política de promoção do bem-estar social para correção das desigualdades, por meio de medidas cabíveis de distribuição de riqueza e rendimento. Com esta visão, o Estado perspectivou a garantir os direitos econômicos, sociais e culturais mediante a transformação e modernização das estruturas econômicas e sociais (Angola, 1992).

De modo geral, as reformas baseiam-se na promoção da democracia e justiça social, no seguimento das transformações e modernização, inseridas pelo neoliberalismo, compreendendo o processo globalizante da contingência de sobrevivência de Angola (Visentini, 2012).

Na visão de Peixoto (2007), a globalização construída em África pontua-se a partir das complexidades inseridas pelos conflitos armados, em que o continente africano se tornou menos desenvolvido, com a metade da população vivendo na linha da pobreza. Em contradição, “essa pobreza de sua população difere significativamente de seu potencial econômico, principalmente em razão dos seus vastos recursos naturais” (Peixoto, 2007, p. 154).

Segundo o autor, para ajustar os recursos à melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, os desafios propostos foram no âmbito do programa da boa governança em África, traduzidos a credibilidade e eficiência como mecanismos adotados pelas organizações públicas ou privadas para atuar de forma eficiente na gestão pública. Assim:

A boa governança constitui-se num permanente desafio para que a exploração adequada desses recursos reverta-se em benefício do seu povo, sendo o petróleo, o ouro, os diamantes e os minérios estratégicos, ao lado dos recursos humanos, a base da prosperidade dos países africanos; e não, como tem sido, fonte de conflito, corrupção, desperdícios e guerras civis, como se não bastasse a catástrofe representada pela galopante epidemia de AIDS, associada ou outras doenças tropicais ou não, típicas do subdesenvolvimento (Peixoto, 2007, p. 154-155).

Deste modo, a “boa governança”, no pensamento administrativo em África, nos dizeres do autor, foi inserida nos programas de intervenção para o desenvolvimento e fortalecimento do setor público na redução da desigualdade, com apoio de agências e organizações não governamentais (ONGs) estrangeiras. Dessa forma, surge o programa de desenvolvimento econômico à cooperação técnica para o desenvolvimento institucional.

Não estando aquém da realidade, e diante da herança social e econômica deixada pela administração colonial, Angola apresentava condições para aderir a este desenvolvimento. A vista disso, foi na década de 1990 que, com registro do forte intervencionismo internacional do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), se traçava o desenvolvimento

por meio de cooperações para descentralizar e modernizar a administração, visando a melhoria dos serviços em países onde a descolonização gerou instabilidade e empobrecimento priorizavam este desenvolvimento (Peixoto, 2007).

Diante desta perspectiva de desenvolvimento, o governo angolano implementou o programa de reconstrução e desenvolvimento, contando com o apoio dos organismos multilaterais para, primeiramente, minimizar o seu intervencionismo estatal e, posteriormente, reformular a sua atuação por meio da implementação de políticas como ação permanente (Peixoto, 2007).

Os eventos que culminaram na independência de Angola e na estruturação da sua Administração Pública foram seguidos por uma guerra civil que desencadeou graves emergências sociais. Tal cenário exigiu respostas estatais em diversos setores, com ênfase na educação, analisada aqui sob a perspectiva do desenvolvimento ao longo da Primeira República.

2.1.1. Configuração da Administração Educacional/Escolar

Como foi mencionado anteriormente, considerando a Administração pública em Angola, nos momentos distintos e sequenciais ligados à independência, a guerra civil foi apontada como um dos fatores que contribuiu para a instabilidade social. Neste prospecto, contempla-se o campo educacional que, interligado à Administração pública, se descreve como “um corolário natural do fenômeno da interdependência entre educação e sociedade” (Sander, 2007, p. 11).

Com base na interdependência, Sander (2007) realça que os aspectos da prática educacional e da sua administração são compreendidos quando estudados e interpretados no histórico da sociedade, seja no setor estatal, no privado ou na sociedade civil organizada, pois:

seu significado e sua validade residem, precisamente, na interação entre o sistema educacional e os grandes processos da sociedade: a economia, a política e a cultura. A luz da racionalidade global imposta por esta síndrome de interações, desenvolveu-se a administração como campo de estudo e intervenção social, visando dar o cumprimento à missão especializada dos sistemas e instituições de ensino e formação cidadã no seio da sociedade (Sander, 2007, p. 12).

Sob essa perspectiva, pretendemos fundamentando-nos no estudo de Sander (2007) intitulado “*Administração da Educação no Brasil: Genealogia do conhecimento*” analisar a configuração do campo educacional e escolar angolano. Cabe ressaltar que, embora a obra foque no cenário brasileiro, ela estabelece a interdependência entre educação e sociedade. Tal

relação, intrinsecamente ligada às esferas econômica, política e cultural, fornece elementos de análise aplicáveis a diversos contextos nacionais.

Vale salientar que Sander (2007) reconhece que a administração tem buscado, ao longo dos séculos, consolidar modelos organizacionais derivados da Revolução Industrial. O autor enfatiza que a “busca do conhecimento na administração pública e na gestão da educação tem sido [...] uma constante da história das instituições sociais e educacionais em todo o mundo” (Sander, 2007, p. 12).

Diante do exposto e considerando a abrangência do estudo, o recorte limita-se ao período republicano, no qual se desenvolve o pensamento administrativo adotado na análise da educação brasileira. À semelhança da trajetória do conhecimento na administração pública, o autor apresenta essa evolução em quatro fases: 1) Organizacional; 2) Comportamental; 3) Desenvolvimentista; e 4) Sociocultural.

A partir dessas fases, pontuaremos os aspectos da administração, relacionando-os aos elementos 'discursivos' que viabilizaram a administração educacional e escolar em Angola no período republicano. Depreende-se, com o autor, que “as quatro fases correspondem a um modelo específico da gestão da educação, definido de acordo com a natureza de seu critério de desempenho administrativo hegemônico, respectivamente: eficiência, eficácia, efetividade e relevância” (Sander, 2007, p. 26).

Desse modo, entende-se que, embora o campo educacional de Angola não seja marcado rigorosamente por essas mesmas fases e modelos, alguns aspectos do estudo de Sander (2007) podem ser transpostos para outras realidades. Exemplos concretos são os critérios de desempenho “eficiência” e “eficácia”, presentes na administração pública angolana e configurados na educação a partir de seu próprio processo histórico de construção.

Seguindo a perspectiva de Sander (2007), na fase organizacional da administração, a organização do aparato estatal angolano subvenciona dois pressupostos: o funcionamento do setor público e a reestruturação do país como um todo. Nesse encaminhamento, o funcionamento da administração pública dependia, em grande medida, da existência de profissionais qualificados.

Conforme afirma Cacuto (2001, p. 29), diante da independência e do conflito armado, “[...] nascia, assim, um novo país, mergulhado no caos dos bens espoliados, destruídos e abandonados pelos colonizadores”. Estabelecia-se, dessa forma, um vazio e a escassez de profissionais qualificados, fator que o autor reforça a partir da análise do pensamento econômico baseado na história da colonização portuguesa e suas consequências. Ou seja, no

processo de reconstrução de Angola, a economia foi incapaz de produzir resultados satisfatórios devido a uma planificação ineficiente e irrealista, somada à falta de técnicos qualificados para a execução e avaliação dos planos de governo.

A mesma falta de técnicos também foi verificada no âmbito da educação; durante o processo de independência, “a luta pela libertação nacional afetou diversas estruturas que tinham estado sob a gestão portuguesa, dentre elas, as escolas e a universidade” (Francisco, 2021, p. 28).

Diante disso, para organizar e manter funcional a Administração pública necessitava-se de profissionais qualificados, principalmente porque, no novo paradigma da independência, recorria-se à melhoria da eficiência do setor público (Peixoto, 2007).

A interface desta melhoria foi considerar a educação um fator de avanço do setor público, responsável por preparar cidadãos para o desenvolvimento nacional. Porém, o seu diagnóstico estava aquém desta expectativa. No discurso proferido aos membros do partido MPLA, Agostinho Neto (ex-presidente do partido), imerso na luta contra o colonialismo português, retratou a educação como um dos principais problemas ao diagnosticar que:

Mais de 90% da nossa população é iletrada. Estes iletrados eram mantidos voluntariamente neste estado pelos colonialistas. Não foi senão a partir de 1961 que os colonialistas começaram precipitadamente a construir escolas, para mostrar ao mundo que desenvolvem o nosso país. Não foi senão recentemente que eles construíram escolas superiores, algumas secundárias e técnicas, mas a grande maioria do nosso povo não tem acesso a essas escolas. É, pois, a nós, o MPLA que cabe a tarefa de promover a instrução do povo. Criámos um ensino secundário, gradualmente desenvolvemos a formação técnica e profissional dos nossos jovens. Este é um dos aspectos da reconstrução nacional ao qual prestamos uma grande atenção (MPLA, 1972, p. 3).

Com este discurso, o MPLA se comprometeu a corrigir a problemática educacional e, a partir do seu projeto de governança, reconhecia o campesinato como a maior parte da população. Diante disso, destacou a agricultura como base de sustento, definiu o setor industrial como fator de progresso e concebeu a educação como fator de desenvolvimento em Angola.

A partir de então, o analfabetismo e a carência de profissionais pautaram os desafios da educação, em que a resposta compreendia a remodelação e a radicalização das escolas locais. No que tange à formação de profissionais, estes integrariam os programas de formação em níveis de cooperação internacional para atender as necessidades econômicas do país (Manoel; Landi, 2020).

Quando ascende ao governo, o MPLA estabeleceu metas de governança: a construção de um sistema nacional de educação para o combate do analfabetismo e a criação de um sistema

de saúde (Vesentini, 2012). Em ressalva, por não ter sido contemplada como um direito na administração colonial, “a educação sempre foi o objeto de desejo e consumo entre os jogos políticos dos movimentos de libertação, que após a independência, corriam ávidos para governar a Nova República” (Curiminha, 2021, p. 18).

Assim, no que se refere ao analfabetismo, de acordo com Curiminha (2021, p. 18-19), nos discursos sobre alfabetização, o cidadão angolano “se configurou em objeto, tanto na ordem da produção do saber quanto na ordem da produção das práticas pedagógicas”. Desse modo, o cidadão de direito, tal como expressa o autor, passou a ser reconhecido precisamente “com o surgimento da reforma no período de 1975, [em que] emerge um discurso e uma nova perspectiva começa a se instalar”.

Em 1975 foi institucionalizado o ensino em Angola, a partir da lei n.º 4/75 - Lei da nacionalização do ensino. A partir de então, a educação passou a ser vista como um dever do Estado, nos termos da gratuidade e da garantia do direito de todos os cidadãos. A sua materialização foi atribuída ao Ministério da Educação e Cultura, porém, tratando-se de uma fase inicial, integraram outros ministérios, com o propósito de dar suporte nos centros de ensino “[...], a fim de incorporar os mesmos no sistema educacional da Nação e em geral para que se possa dar cumprimento às disposições da presente Lei” (Angola, 1975, p. 55).

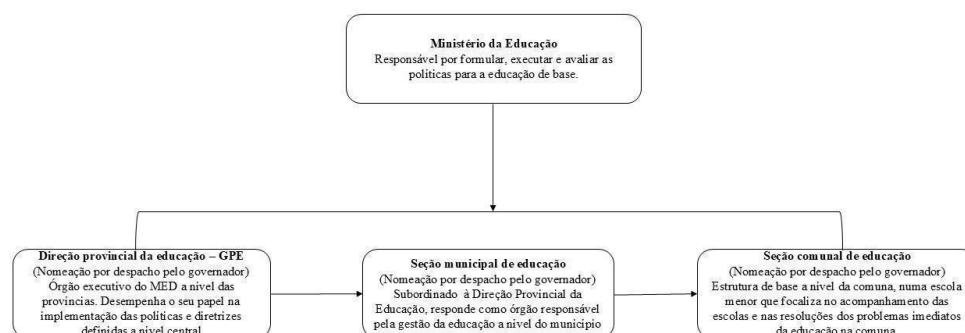
Com esta lei, estavam postas as bases da implementação do primeiro sistema de ensino. De acordo com Paxe (2014), a política educacional que desenvolveu o sistema de ensino angolano resulta da resolução do 1º Congresso do MPLA, realizado em 1977 e implementado em 1978, baseado nos seguintes princípios (Nguluve, 2006):

1. Direito à educação - o cidadão tem direito à educação e o Estado o dever de garanti-lo;
2. Igualdade de oportunidades - mesmas oportunidades para todos os cidadãos, rompendo toda e qualquer exclusão;
3. Gratuidade no acesso - isenção de custos aos alunos para facilitar a massificação do ensino;
4. Continuidade de estudos - assegurar a progressão do aluno nos diferentes níveis de ensino;
5. Ruptura com a cultura colonialista - eliminar a herança cultural e desenvolver um sistema voltado à valorização da cultura e identidade nacional angolana;
6. Educação voltada ao povo e à reconstrução econômica - as escolas passariam por uma remodelação para servir o desenvolvimento econômico do país;

7. Desenvolvimento da ciência e técnica nacional - formar quadros para lidar com as necessidades tecnológicas e científicas do país.

Assim como foi com a estrutura político-administrativa, o sistema educacional também foi caracterizado a nível da centralização nacional, desconcentrado por via de direções provinciais, como se espelha abaixo.

Figura 2 - Hierarquização da educação em Angola



Fonte: Elaborado pela autora.

Dos princípios da estrutura organizativa, o sistema de ensino angolano se propôs a garantir o direito à educação, a corrigir o analfabetismo e a formar profissionais angolanos dentro das aspirações do governo, mediante oferta formativa, estruturada em:

Quadro 1 - Sistema educativo angolano - 1978

Subsistemas	Educação pré-escolar	Creche	Jardim de infância	Iniciação
	Ensino de base (regular, adultos e especial)	1º Nível 1ª à 4ª classe (Obrigatório)	2º Nível 5ª à 6ª classe (Formação profissional)	3º Nível 7ª à 8ª classe (Formação profissional)
	Ensino médio ou pré- universitário	Médio normal 9ª à 12ª classe	Médio técnico 9ª à 12ª classe	Pré-universitário 9ª à 12ª classe
	Ensino superior	1º Nível - 1º ao 3º (Bacharelato)		2º Nível - 4º ao 5º ano (Licenciatura)

Fonte: Nguluve (2006).

No entender de Nguluve (2006), o surgimento deste sistema visou, em especial, romper com a cultura colonialista. Isto justifica a sua concepção baseada na valorização da cultura nacional, voltada às ciências técnicas nacionais e ao desenvolvimento da democracia, política,

justiça social e reforma agrária para a integração social e produtividade em níveis da unidade nacional e africana.

Dessa forma, a educação assume papel importante na formação dos cidadãos e no desenvolvimento de Angola, visto que, na medida em que se buscava corrigir o analfabetismo exacerbado, fazia-se “promover e difundir uma educação livre, enraizada na cultura do povo angolano” (Manoel; Landi, 2020, p. 308). Da mesma maneira, cumpria-se os objetivos na “construção de sociedade justa e de um homem novo” (MPLA, 1975, p. 7). Ademais:

Com a reforma curricular, resultado da independência nacional e ligado ao projeto de construir uma sociedade de desenvolvimento econômico, cultural e social, se torna necessário criar a visibilidade do sujeito autóctone. Portanto, era necessário encontrá-lo, torná-lo visível, no intuito de anunciar a morte do sujeito analfabeto para que se criassem as condições de emergência do sujeito novo, [...] o sujeito da educação angolana, provedor do desenvolvimento nacional, é posicionado no lugar em que se determina o saber verdadeiro, relativo ao sujeito alfabetizado (Curiminha, 2021, p. 20-21).

Este sistema era a evidência de como Estado pensava na sua própria organização, especialmente, quando ressalta a formação dos cidadãos como um projeto de desenvolvimento nacional, descrito no diagnóstico da sua população constituída majoritariamente pela base camponesa e cotados como “prioridade do governo a criação de um programa de alfabetização nacional para sanar o hiato educacional que remonta à colonização” (Visentini, 2012, p. 67).

Era notório que, deste processo de formação, devesse resultar o modelo de cidadão que se alinhasse ao desenvolvimento tanto pessoal quanto nacional. Diante desta conformidade, pontuamos a fase comportamental, com relato de que o “resgate da dimensão humana da administração estava no centro dessa reação nas fábricas, nas organizações governamentais e nas escolas e universidades” e, dado este objetivo, a fase foi instalada pelos “psicólogos sociais no estudo do comportamento administrativo no setor público, na empresa e na educação” (Sander, 2007, p. 37).

Segundo Sander (2007), a fase comportamental da administração esteve associada à ciência da conduta humana, nomeadamente a psicologia e sociologia, baseada na teoria funcionalista. Ambas as disciplinas tiveram grande relevância na “concepção do desenvolvimento de novas práticas utilizadas na administração, como a dinâmica de grupo, a análise transacional, o desenvolvimento organizacional, a formação de líderes e a teoria dos sistemas” (Sander, 2007, p. 38).

Destaca o autor que o enfoque comportamental aborda a construção do comportamento, relacionado à dimensão individual e à dimensão institucional da administração, permeado pela

psicossociologia, pois, ao considerar o desenvolvimento da própria organização da Administração pública, ressalta-se:

A teoria dos sistemas, que constituiu um capítulo importante na história do pensamento científico moderno, teve destacada presença na educação e na administração, através da utilização de diversos modelos e numerosas aplicações. Uma análise sistêmica da trajetória da administração pública e da gestão a educação revela que, historicamente, o modelo mecânico dos sistemas fechados, próprio do enfoque tecnocrático da escola clássica de administração, deu lugar ao modelo orgânico dos sistemas funcionais da escola comportamental de administração, posteriormente superado pelo modelo adaptativo dos sistemas abertos, de natureza contextual, da administração (Sander, 2007, p. 40).

Para Sander (2007), isto ocorre quando se busca superar o enfoque tecnocrático dentro da administração educacional. Assim, algumas perspectivas são desenvolvidas e inseridas com intuito de se tornarem um ato pedagógico e, em detrimento desta especificidade pedagógica, a gestão da educação se atenta à aproximação do fenômeno com a realidade social.

Nos discursos políticos, o MPLA referenciava o modelo de cidadão que se desejava, pois tratava-se da relevância do idealismo entre a formação e a necessidade do país. Assim sendo, nada era mais justo do que formar o “indivíduo que, no processo do desenvolvimento da sociedade angolana, conseguiria mudanças na maneira de perceber, expressar e avaliar os fenômenos do mundo além de ter um conjunto de disposições que lhe permitissem agir de uma maneira determinada” (Neto, 2005, p. 115). Por isso, o currículo teve “[...] amplitude em disciplinas como história, história de Angola, e a língua portuguesa foi enfatizada nas escolas”, também foram inseridas outras disciplinas “[...] como educação moral e cívica, geografia e uma dose de sociologia de cunho marxista” que resultasse, “[na] construção de um sujeito mais politizado, consciente do seu espaço territorial, propulsor de uma nova mentalidade social, letrado e munido de formação profissional” (Curuminha, 2021, p. 22).

Direcionado ao desenvolvimento, Sander (2007) descreve a fase desenvolvimentista que tem como ponto de partida a reconstrução econômica que decorre a partir das décadas de 1950 a 1960. Este fato submeteu a administração pública à renovação estratégica sob os olhares internacionais, mais precisamente dos Estados Unidos da América (EUA) e aliados. Diante disso, a administração passou a contar com os estudos comparativos, ou melhor, comparar contextos educacionais e seus respectivos avanços.

Por consubstanciar as comparações entre país e os fenômenos mundiais, Sander (2007) alude que os protagonistas deste enfoque apoiavam-se em outras realidades, para então definir seus objetivos, assim como as transformações econômicas e sociais, para o seu

desenvolvimento. Em Angola, esta fase esteve conectada a conjuntos de serviços e a assistências que encaminharam a educação e demais setores à promoção do desenvolvimento.

Segundo Fauré e Rodrigues (2011), no desenvolvimento de Angola, constam as dimensões econômica, social, cultural, política e institucional, elementos compreendidos como a base de crescimento, regulação e articulação que propiciaram:

[a] primeira, [...] mobilização e valorização dos recursos locais, materiais e imateriais, até aí pouco ou nada explorados. A segunda destaca a territorialização que, longe de ser reduzida à imagem clássica de um espaço físico de apoio mais ou menos neutro de atividades, é visto como uma construção social resultante da interação dos agentes, eles próprios estruturados em torno de serviços e equipamentos coletivos. Finalmente, a noção de instituições remete para o conjunto de regras e normas, costumes, valores e crenças, bem como para as organizações que favorecem ou não a coordenação das ações (Fauré; Rodrigues, 2011, p. 14).

Embora o exposto sinalize questões mais estruturais, o pensamento de Fauré e Rodrigues (2011) não se distancia da abordagem de Sander (2007), pois nelas constam as questões pensadas sobre o desenvolvimento da África subsaariana, sobressaídas nos finais da década de 1980, quando da implementação das “reformas econômicas de inspiração neoliberal, [...] descompressão autoritária através da introdução do pluralismo partidário e de realização de eleições competitiva, duas das grandes novas vias a que se comprometeram inúmeros governos” (Fauré; Rodrigues, 2011, p. 14).

O alinhamento dos países da África subsaariana na implementação destas reformas foi entendido como medida de aumento das liberdades individuais e coletivas, com maior chance de alcance do desenvolvimento por meio de parcerias internacionais. Assim, estas reformas, em grande medida, foram feitas com apoio do Banco Mundial (BM) que, ao adentrarem nos países africanos, inserem modelos, programas e oferecem ajustamento estrutural e reforma administrativa no setor público (Fauré; Rodrigues, 2011).

Na fase desenvolvimentista, a perspectiva do desenvolvimento em Angola esteve centrada nos aspectos administrativos e organizacionais do Estado, em garantia do progresso e das transformações econômicas e sociais. Por este motivo, a associação do país com as agências internacionais configura pautas da educação e economia, nas quais a formação do capital humano angolano descreve não apenas um alinhamento global, mas também o seu valor econômico produtivo de Angola, focado no desempenho do cidadão e na economia.

Por último, Sander (2007) apresenta a fase sociocultural. Em Angola, a sua relevância compreende-se na história local, em outras palavras, é sustentada pelo pensamento nacionalista,

especialmente no entendimento de que a relação entre cultura e educação define valores de pertencimento em Angola.

Nota-se que, no discurso da proclamação da independência, que por sinal marca o término de uma época e o início de outra, a nação angolana foi pensada como um projeto unitário, quando se afirma que “o povo angolano, guiado pela sua vanguarda revolucionária, afirmou de uma maneira irrefutável a sua personalidade africana e revolucionária”. Assim, a independência representa a luta e o direito conquistado, e o MPLA legitima “[a] expressão da vontade popular e fruto do sacrifício grandioso dos combatentes da libertação nacional”. Neste limiar, o governo instituiu “a construção de uma sociedade justa e de um homem justo” (Manoel; Landi, 2020, p. 306).

O pensamento nacionalista exalta a construção da soberania por meio do povo, por sua vez, o povo se apresenta leal ao partido que enuncia um projeto de Estado. Porém, no que se refere à cultura, o próprio contexto angolano descreve uma pluralidade de povos que preservam valores dos seus grupos étnico-linguísticos (Neto, 2014). A propósito, “[...] na base destas diferenças situam-se, não apenas vaidades pessoais e disputas políticas, mas profundas distâncias ligadas à histórica relação entre as muitas tribos e etnias africanas” (Catuto, 2001, p. 27). Ou seja, a pluralidade e, também, a diversidade foram os motivos das assimetrias que popularizaram a guerra civil entre os partidos nacionais, pois, territorialmente, os partidos dominavam e demarcavam espaços (províncias) e implementavam suas ideologias.

Ao permearmos o estudo de Sander (2007), e consequentemente os discursos sobre a educação em Angola, destacamos que a Administração educacional em Angola advém de um projeto político de base revolucionária e partidária, em que se enxerga de forma concomitante as fases organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural. Isso ocorre em uma particularidade discursiva propagada por ensino que promoveu a “formação e o trabalho nas escolas provisórias vocação agrária” e formou “por meio do trabalho e do estudo, [...] educar para adquirir nova mentalidade, está posto como necessidade presente à consolidação e ao desenvolvimento do progresso pela reconstrução nacional” (Neto, 2005, p. 121).

Portanto, quando centramos nos resultados da Administração educacional face ao desenvolvimento pensado e dos processos atinentes à organização do Estado angolano, à institucionalização do ensino e, consequentemente, à implementação do primeiro sistema de ensino que atribuiu à escola a função de corrigir o analfabetismo e formar cidadãos para o tal desenvolvimento, a questão que se levanta é: A escola na primeira República cumpriu com o seu propósito?

Esta observação, responderemos a seguir, precisamente porque, desde o início da República, a guerra civil se apresenta como um fator de impedimento e, no campo educacional, ela foi o fator de limitação do usufruto do direito à educação. Pois, de acordo com (Nguluve, 2006, p. 89):

[...] dada a fragilidade do sistema político, o aumento do número de alunos não obteve, por parte do Estado uma resposta adequada, resultado em consequência com: Maior concentração do número de alunos por turmas; pouca capacidade, por parte da escola, para albergar os alunos e responder às suas necessidades; elevado número de dificuldades no desenvolvimento do processo educacional - condições materiais, estrutura física e gestão pedagógica; taxas de repetências muito altas e aumento do número de desistência antes de atingir o segundo nível (quinta e sexta classes); baixo nível acadêmico de seus professores decorrente da falta de programas de formação de professores.

A fragilidade do sistema político, assim como afirma Nguluve (2006), deu-se pela complexidade do caráter ideológico e a demagogia do discurso político que se apresentavam como impedimento na própria educação. E, embora o governo tivesse traçado metas para a educação, a guerra civil acabou sendo priorizada. Uma das consequências deste evento, apresentada pelo autor, foi que muitos jovens em idade escolar foram recrutados precocemente para o cumprimento do serviço militar, além da destruição massiva das infraestruturas em Angola.

Logo, convém admitir que, na primeira República, a educação foi marcada pelo retrocesso. Partindo desta observação, Zau (2002) atribui à guerra a causa da desintegração social que, a nível internacional e nacional, confluiu em análise situacional para diagnosticar e propor soluções às questões emergentes.

No seu estudo sobre “*Angola: Trilhos para o desenvolvimento*”, Zau (2002) se baseia nos relatórios internacionais e nacionais das análises realizadas entre os anos de 1986 a 1990 para destacar que, em África, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desenvolveu um programa de recuperação econômica para apoiar a agricultura e outras ações para a desertificação e diversificação científica e tecnológica. Segundo o autor, o programa se baseou em diagnósticos no crescimento demográfico em África, relatando que, nos anos subsequentes, haveria um crescimento de 90% de superlotação nas cidades e isto causaria a luta pela sobrevivência, a degradação do meio ambiente e o aumento do custo de vida das populações.

Em âmbito nacional, Zau (2007) pontua dados do relatório da UNICEF que inseriu a Angola no grupo dos países menos desenvolvidos, sendo eles: pouca expectativa de vida ao nascer, índice elevado de analfabetismo em adultos, crianças não matriculadas no 1.º ano de

escolaridade, baixa renda familiar, desnutrição e baixa percentagem de alunos na conclusão do 5º ano de escolaridade.

No mesmo relatório, os dados demográficos relataram o crescimento massivo da população, a elevada taxa de mortalidade, a baixa expectativa de vida e a alta percentagem da população urbana para uma média anual alta de crescimento. O indicador económico neste mesmo relatório descreveu a inflação, a extrema pobreza e os custos elevados do governo com gastos nos serviços de saúde, educação e defesa nacional. Por fim, o indicador relacionado à situação da mulher em condições vulneráveis conclui a pouca esperança de vida, menor índice de escolarização em comparação aos homens e a taxa de mortalidade materna.

Ambos os relatórios descreveram as situações degradantes do continente e do país e, segundo o autor, estes dados careciam de alinhamento que promovesse o desenvolvimento tanto de África quanto de Angola. Assim sendo, a nível interno, o governo angolano, por meio do Ministério da Educação, realizou em 1986 uma parceria com técnicos cubanos em que foi diagnosticada a educação com o índice elevado de analfabetismo, o abandono escolar e crianças fora do sistema de ensino (Zau, 2007).

Com estes diagnósticos, foram concluídas falhas na política educacional e descumprimento da escola na formação dos cidadãos, fatores relacionados aos antecedentes registrados “a partir de 1981/1982, os efetivos (dados escolares) vinham mostrando uma tendência decrescente e considerou-se que a causa fundamental, sobretudo nas zonas centro e sul do país, fosse a instabilidade político-militar” (Zau, 2002, p. 1410).

Em âmbito internacional e regional, os déficits dos sistemas educacionais e os elevados índices de analfabetismo promoveram a educação a um debate universal, promovido na década de 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien - Tailândia, onde foram pontuados temas sobre o direito à educação básica e a erradicação do analfabetismo com foco na aprendizagem de criança, jovens e adultos (Unesco, 1990).

Embora tenha aderido a estes compromissos, a problemática da guerra civil em Angola condicionou o seu encaminhamento. Esta constatação aferimos nos dizeres de Nguluve (2006), quando pontua o diagnóstico na educação entre 1990 e 1998, situando que o direito à educação esteve atravessado por fator endógeno, “guerra civil”, e sua complexidade. Logo, a sua gestão foi diagnosticada como centralizada, organizada de forma vertical, com limitação e sem adequações à realidade de cada província, principalmente, no que diz respeito à pluralidade linguística de Angola. Quanto ao diagnóstico dos subsistemas, destaca-se o seguinte (Nguluve, 2006, p. 92):

1. Educação pré-escolar, quanto à abrangência - não contemplou a oferta em creche. O ensino iniciava a partir da primeira classe, por razões relacionadas a falta de vagas ou escolas perto das famílias o que resultava no acesso tardio a escolarização na iniciação das crianças com idades compreendidas entre os seis ou sete anos de idade. Por outro lado, o conflito armado inviabilizava as iniciativas de organização de programas públicos de atendimento à criança em idade pré-escolar.
2. Os problemas sociais tornaram-se cada vez mais abrangentes a outras áreas, como a mortalidade infantil, em detrimento da guerra e das suas consequências. Esta situação dificultou não só a boa aprendizagem e o desenvolvimento da criança, nesta fase inicial e decisiva e em fases posteriores, como também no desenvolvimento físico e psicológico.
3. Ensino básico - o seu desenvolvimento não seguiu o ritmo de crescimento das proporções da dimensão das províncias. Em 1995, o retrato da frequência do ensino básico girava em torno dos 26,3% da população angolana e, em 1998, estes dados aumentaram em termos quantitativos. Porém, o mesmo não aconteceu com o qualitativo, pois o ensino pecava em termos de qualidade, ou seja, o analfabetismo, afetando significativamente o desenvolvimento nacional do país, uma vez que o número de crianças que se encontram fora da escola é ainda significativo.
4. Ensino médio normal e técnico - pontua as dificuldades de acesso, falta de vagas, falta de infraestruturas para atender a demanda dos candidatos, falta de política de ampliação das estruturas das escolas, além do impasse gerado pela obrigatoriedade do serviço militar para os jovens do sexo masculino.
5. Ensino superior - funcionava por meio da única universidade pública, Universidade Agostinho Neto, com polos nas províncias do Huambo, Luanda, Benguela e Huíla, representação minguante, já que o país era composto por 18 províncias, ou seja, a maior parte da população, de forma intencional, não estava inclusa nesta prerrogativa. Um outro aspecto esteve entre os alunos matriculados, dos quais poucos conseguiam obter seus diplomas. Destaca-se, ainda, que as razões podem ser por falta de condições econômicas ou por desistência ou falta de professores em algumas cadeiras (disciplinas) e, em outros casos, por reprovação.
6. Alfabetização e ensino de adultos - falta de eficiência e pouca abrangência nacional do sistema de ensino normal implementado no país depois da independência, rendimento baixo do subsistema, evasão, reprovação e repetência, ou seja, metade consegue concluir a formação.

Nota-se os sobressaltos da educação em Angola, as tentativas de avanço e desenvolvimento com resultados abaixo do esperado, relacionado tudo isto à “guerra civil”, fator de retrocesso não somente da educação, mas de toda a esfera pública, considerando que, desde a configuração da administração pública, e consequentemente do sistema educacional, permeiam-se as atipicidades em que ações do Estado foram baseadas em decisões unilaterais e intervencionistas.

Portanto, no que diz respeito ao direito à educação e à escola como espaço de formação dos cidadãos para o desenvolvimento do país, pode-se aferir como um processo que “[...] foi limitado o seu acesso pela falta de infraestrutura, condições sociais, inclusive, em questões de desenvolvimento pessoal e segurança nacional” (Nguluve, 2006, p. 92).

2.2. A escola a partir do contexto da Reforma Educativa de 2001

Antes e depois da reforma educativa de 2001, associam-se alguns eventos. Internacionalmente, o Fórum Mundial da Educação em Dakar - Senegal, realizado em 2000. Nacionalmente, o fim da guerra civil com assinatura do acordo de paz em 2002, entre os partidos MPLA e UNITA. Em paralelo, ambos eventos se alinham à LBSE de 2001 e inserem mudanças significativas que reforçam novos horizontes às políticas para a correção e melhoria dos problemas educacionais.

Uma década após a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, o Fórum Mundial da Educação de Dakar avaliou o grau de cumprimento da meta global “Educação para todos”, aferindo seus progressos e os desafios de traçar novas metas para serem integradas nos planos nacionais. Assim, no desfecho desta avaliação, as metas definidas foram as seguintes (Unesco, 2001):

- a) Educação na primeira infância - expansão e melhoramento do cuidado e educação das crianças pequenas, com foco nas mais vulneráveis;
- b) Ensino Primário Universal – garantia, obrigatoriedade e acesso gratuito à educação primária de qualidade até 2015;
- c) Alfabetização de Adultos - alcance de 50% de alfabetização de adultos até 2015;
- d) Igualdade de gênero - eliminar as disparidades de gênero a nível do ensino primário e secundário até 2015;
- e) Qualidade da educação - melhorar e garantir a qualidade da educação nos níveis de aprendizagem da leitura, escrita, matemática e habilidades essenciais.

Em Angola, as metas foram adequadas ao Plano Nacional de Educação para Todos (PAN-EPT), políticas de longo prazo que definiram as diretrizes da educação, objetivando o seu alcance nos períodos de 2001-2015.

Segundo o Relatório de Monitorização da Educação Para Todos - PAN-EPT (2014), o desenvolvimento do plano compreendeu três fases de implementação. A primeira, de Emergência (2003-2006), com foco em medidas e respostas às necessidades críticas do sistema educativo após o período da guerra civil, especificamente, na política de expansão acelerada, na construção de escolas e no recrutamento de professores. Seguiu-se a fase de Estabilização (2007-2011), que teve como objetivo consolidar os ganhos da etapa anterior, aliados a um esforço de profissionalização da gestão escolar. Por último, a fase de Desenvolvimento (2012-2015) direcionou as prioridades para a excelência pedagógica e a sustentabilidade das políticas públicas, procurando assegurar a convergência com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio até 2015.

Todas essas fases foram acompanhadas de estratégias de implementação. Nesse contexto, destaca-se a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015) que diagnosticou o setor e implementou melhorias por meio de parcerias interministeriais e de acordos internacionais baseados em tratados da ONU.

Analogamente, a conjuntura social em Angola foi um ponto de intercessão e, mesmo com o fim da guerra civil, as tentativas de avanço na melhoria da educação ainda representavam desafios. Por essa razão, a LBSE (2001), em meio a estes desafios, é resultado dessa estratégia cujo foco foi a reforma educacional que teve como objetivo ampliar a rede, melhorar a qualidade e estabelecer a eficácia e a equidade do ensino em Angola (Angola, 2001a).

Diante do exposto, o paralelismo entre a LBSE de 2001 e o fim da guerra civil em 2002 foi então o prospecto da melhoria da educação, em que a convenção da paz instaura o otimismo de reconstrução do país. Victorino (2012) descreve este quadro de melhoria, pontuando o desenvolvimento da educação, destacando a construção, reabilitação e equipagem das escolas em Angola após o fim da guerra. Assim, contribuiu-se significativamente com o aumento de salas de aulas no primário e secundário, com as melhorias na qualidade das infraestruturas, com o desenvolvimento do ensino médio técnico e profissional, com o aumento de docentes no ensino geral e com a expansão do ensino superior.

Portanto, à vista deste processo da reforma educativa, o relatório do PAN-EPT (2014) reconhece tais avanços a partir dos dados da expansão e do acesso, com o registo de matrícula elevado a 76% de crianças no ensino primário, 15% de alunos com acesso no ensino geral, adesão de 68% no ensino superior, bem como aumento de 9% de novas salas de aulas. Em

termos de eficácia no sistema, a taxa de promoção foi de 80% comparado ao 64,7% dos anos anteriores, havendo redução da taxa de repetência de 26,8% para 13,2%, e a desistência dos alunos foi de 27% para 6,9%. A alfabetização em 2008 foi elevada a uma estimativa de 65,66% em todo o país.

No tocante aos professores, o relatório pontua o aumento significativo de 278 mil no ensino geral, o triplo comparando com os anos de 2008 a 2012. Outro avanço foi registrado nos programas de apoio social, como a implementação da merenda escolar, com um alcance de 48% das crianças e, por fim, a regulamentação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário com a oferta de materiais didáticos.

Quanto aos resultados negativos, o relatório destaca, no aspecto de qualidade e formação, professores sem formação pedagógica, aumento da evasão escolar de 8,8% para 15,5%, falta de progresso na transição do ensino primário para o ensino secundário, baixo orçamento da educação de 6,16%, contrariando a proposta de aumento para 20% do acordo internacional, e, finalmente, o registo do excedente anormal de 140 alunos por sala.

No mesmo relatório, os dados de 2011 foram contundentes quanto à avaliação do MED em parceria com a UNICEF, que identificou problemas na execução do PAN-EPT, desde o déficit de qualidade dos professores a falta de meios de ensino, falta de inspeção e supervisão da ação educativa, falta de recursos financeiros e falta de transportes. Além disso, relatou-se problemas consubstanciados à autonomia administrativa e financeira, as falhas de comunicação entre as diretrizes e as ações nacionais, províncias e escolas (Angola, 2014).

Os dados acima foram reforçados com a entrevista de Victor Barbosa, membro da Rede Angolana da Sociedade Civil de Educação para Todos, concedida no mesmo ano ao serviço oficial de radiodifusão internacional dos Estados Unidos “A voz da América (VOA)”. Na ocasião, ele declarou que o desenvolvimento da educação em Angola está aquém do plano traçado pela UNESCO e reconhecido pelo governo local, concluindo que o país não apresentava condições para atingir as Metas do Milênio e assegurar a universalização da educação até 2015.

Contudo, é importante que se afirme que, na história da reforma educacional em Angola, a LBSE de 2001 foi a que tratou de superar os problemas da educação. E, por expectativa, revitaliza o sentido da educação quanto a sua qualidade, equidade e eficácia dos subsistemas.

Em 2008, no âmbito acadêmico, realizou-se o I Encontro Nacional das Ciências da Educação, cujo intuito foi analisar sobre o estado atual e as perspectivas futuras das Ciências da Educação em Angola, consubstanciado no lema “*Repensar a profissionalização em Ciências da Educação*”.

O primeiro debate acadêmico e científico reuniu especialistas em um período no qual Angola contava apenas com uma universidade pública, a Universidade Agostinho Neto (UAN). Fundada em 1976 e sediada em Luanda, a UAN contava com polos nas províncias do Huambo, Benguela e Huíla. Esse cenário de centralização foi alterado em 2009, com a promulgação do Decreto n.º 5/09, que estabeleceu seis novas regiões acadêmicas, expandindo significativamente a oferta formativa no país (Angola, 2009).

Neste encontro, Azancot Menezes, conceituado docente da área da educação, ministrou a comunicação sobre “O papel da escola no contexto da globalização e a crise do Estado-nação”. Esta e outras comunicações desenvolvidas pelo autor resultam no livro de sua autoria, intitulado “*Reflexões sobre a educação*”, lançado em 2014.

Na referida área de conhecimento, o livro figura como uma das principais referências bibliográficas sobre educação em Angola. Embora o autor destaque a objetividade da sua abordagem na introdução, ele enfatiza que sua contribuição visa estimular a reflexão, a mudança e a inovação da pesquisa educacional, ou seja, pensar a educação para além da dimensão macro.

Em sua argumentação, o autor sustenta que a globalização exerce um impacto direto na educação e na escola pública, demandando uma reconfiguração na relação entre o centro (Estado/Sistema Educativo) e a suas periferias (escola). Menezes (2014) fundamenta essa perspectiva ao contrastar a realidade de Angola com a de sistemas europeus, nos quais as reformas estabeleceram novas dinâmicas institucionais, para que ela (escola) “não esteja dependente das decisões burocráticas e administrativas” pois, em seu entender, “para uma escola se tornar flexível terá que ser necessário responsabilizar diretamente os autores educativos através da descentralização, da transferência de competências e do esforço da autonomia da escola pública” (Menezes, 2014, p. 23).

Para o autor, a promoção de uma escola eficaz compreende a existência de alguns indicadores que ele pontua como: Autonomia da escola, porque ela permite responder pontualmente às suas demandas, das famílias e da sociedade, conferindo a participação de todos na elaboração do projeto educativo da escola, atentando-se a uma pedagogia e filosofia da própria escola.

A gestão, entende o autor, deve ser flexível ao currículo ou ao modo que a escola se organiza e conduz o processo de ensino e aprendizagem. A formação profissional dos docentes e não docentes também é um dos indicadores pontuados pelo autor, no sentido de que a formação deve estar voltada a pluridimensionalidade, abrangendo a didática, a pedagógica e as relações humanas.

Por último, o autor aborda a liderança, que, no seu entender, condiz com a capacidade do líder (gestor) de influenciar as pessoas no envolvimento das tarefas comuns. Para Menezes (2014), o diretor da escola, enquanto líder, possui a capacidade de articular as tarefas relacionadas a funções técnicas, à gestão das pessoas e à comunidade sob sua jurisdição.

Em 2010, este mesmo autor realizou um estudo de caso em três províncias, nomeadamente: Luanda, Huambo e Huíla, para compreender o processo de implementação da reforma no ensino primário. Para o efeito, foram aplicados entrevistas e questionários a diretores, subdiretores pedagógicos, inspetores escolares, membros de repartições municipais, professores e encarregados de educação. O estudo constatou a distância entre as instâncias decisórias (Delegações, províncias de educação e repartições municipais/comunais) e as escolas, a falta de infraestruturas, a superlotação nas turmas, a ausência de formação adequada para os professores, a insuficiência de manuais, a dificuldade de transporte, a falta de materiais pedagógicos e a existência de alunos com graves problemas sociais.

Na mesma lógica dos estudos sobre a reforma, Paxe (2014) analisa a gestão democrática da escola pública angolana. O autor defende que a escola seria o centro das suas discussões para a eficácia dos processos de operacionalização em atividades como gestão e organização do trabalho, o que, de certo modo, se basearia nas finalidades da educação.

Paxe (2014), partindo do pressuposto da transição socialista, partido único (homogêneo), para democracia multipartidária (pluralidade), entende a mudança como os desafios que a educação deveria abraçar, já que “os fins da educação propostos [...] visam à formação de cidadãos para o agir democrático” e para isto, era necessário “uma realidade que se afaste da cultura do centralismo e do autoritarismo que vigorou nas escolas públicas angolanas no período anterior ao da reforma educativa proposta” (Paxe, 2014, p. 39).

As argumentações de Paxe (2014) ao centralismo parecem encontrar uma lógica na própria estrutura pública, uma vez que, desde a sua instituição, o governo segue sendo o mesmo partido, não obstante, a configuração político-administrativa de Angola se descreve como Estado-cêntrico.

De certo, o centralismo influenciou as instituições ao ponto de questionarem a operacionalização da reforma, em que as mudanças passaram a ser vistas como significativas, e, portanto, considerarem as atenuantes que conduziram a sua implementação. Por exemplo, para pensar uma escola diferente, nos dizeres de Paxe (2014, p. 41), valeria considerar momentos anteriores, como a reforma de 1978, em que “não se construiu uma nova escola, mas sim se criou uma escola na fase de transição da ordem social. Essa escola estava fundada sobre

a escola colonial e procurou-se transformar a sociedade em função dessa nova ordem decretada”.

Diante deste fato, são apontadas as defasagens entre os objetivos propostos e os recursos para efetivação dos currículos, pois, à luz da realidade, havia “escassez de recursos financeiros, de infraestruturas, de equipamentos e a deficiente organização e gestão das escolas como fatores que concorrem para a não efetivação dos objetivos propostos” (Paxe, 2014, p. 41).

Tanto o estudo de Menezes (2010) quanto o estudo de Paxe (2014) apresentam resultados similares. Em relação aos problemas educacionais, a reforma impôs à escola o cumprimento da hierarquia da instância central (MED), uma relação de poder. No que concerne aos aspectos internos da escola, estes também não foram superados, uma vez que persistia a falta de professor e meios de ensino.

Portanto, ao reconhecer os fins pelos quais se instituiu a reforma, Paxe (2014, p. 42) opina que o acesso à educação devesse depender de uma materialização com condições de “infraestruturas físicas, materiais e equipamentos como meios auxiliares do trabalho da escola” e, no quesito de quadros humanos, “a formação dos professores é vital para a mediação eficaz do processo de aquisição da cultura pelos alunos”. A ausência destas questões, em seu entender, enfatiza que “[os] problemas da promoção de uma educação de qualidade são sustentados pela natureza dos fins propostos para a educação e pelo caráter da gestão presente na escola pública angolana” (Paxe, 2014, p. 42).

2.3. Novas reformulações educacionais

Reiterando o Fórum Dakar de 2000, um dos aspectos que vale destacar são as metas educacionais nele estabelecidas. Segundo o documento, na falta de progresso das agendas internacionais, as políticas educacionais nacionais devem ser formuladas em novas metas para seu possível alcance.

Destaca-se que a estabilidade civil pontuada com o fim da guerra em 2002, encaminha uma série de reformulações que sinalizam as ondas das demandas sociais, determinadas pela reconstrução e pelo desenvolvimento de Angola. No campo educacional, a reforma de 2001 demarcava os avanços em termos normativos e os retrocessos sob o ponto de vista da sua materialização, sendo esta uma das lógicas que redirecionou o papel do Estado na Constituição de 2010, principalmente na correlação da educação do Estado com a família e sociedade.

Deste cenário, resultou que, mais adiante, a educação fosse reformulada, com alteração da LBSE de 2001, substituída pela LBSE de 2016, que passou a designar um novo funcionamento das instituições, visando a melhoria do sistema de ensino (Angola, 2016b).

O contexto de implementação da LBSE de 2016 decorre da fase denominada de desenvolvimento, diagnosticado no censo populacional realizado em 2014, que detalhou que 48% da população com menos de 18 anos não possuíam escolarização e apenas 2,8% desta mesma população detinham o ensino superior completo, realçando as dificuldades do acesso à educação em todos os níveis de ensino (Angola, 2018).

Os dados do censo registraram, em 2002, o crescimento de 2,5 milhões de alunos nas universidades e, em 2011, também foi pontuado o registro positivo da taxa de escolaridade que, em 2018, aumentaria para 10 milhões de alunos matriculados no ensino geral. Apesar deste aumento, o censo populacional questionou o aspecto relacionado à paz, apontando-o como efeito positivo que marcaria a fase do desenvolvimento. Em contrapartida, o setor educacional ainda apresentava o atraso no ensino primário, o ingresso tardio em outros níveis de ensino e, também, o elevado índice de reprovação no ensino geral.

Para mitigar os problemas apresentados no censo, adotou-se a metodologia de desenvolvimento dos setores públicos, um ciclo de experiência de planejamento, denominado “Estratégia Integrada Angola 2025”, orientado pelo Plano de Desenvolvimento Nacional (2013-2017), com vista a aumentar a qualidade de vida dos cidadãos, garantir estabilidade, crescimento, emprego, qualificação e adequação remuneratória (Angola, 2013).

Portanto, um dos antecedentes deste novo quadro de desenvolvimento seria precisamente o reforço dado pela Constituição da República em 2010, que asseverou o comprometimento com os princípios fundamentais ligados à soberania, à unidade do Estado democrático e de direito, ao pluralismo de expressão e à separação de poderes. Diante deste quadro estratégico, adequou-se a educação com a nova lei aprovada para “reafirmar, [...] a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida, [...] assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino”, tendo como principal medida a melhoria da “organização, a funcionalidade e o desempenho do Sistema de Educação e Ensino, bem como fortalecer a articulação entre os diferentes subsistemas de ensino” (Angola, 2016b, p. 3994).

A partir de então, os planejamentos passaram a ser recorrentes e alinhados aos demais setores e ajustados à promoção do desenvolvimento socioeconômico. Por esta razão, as políticas ou programas educacionais discorriam entre o alinhamento internacional,

contextualizado nacionalmente, e eram desenhados à margem dos resultados da Estratégia a Longo Prazo Angola 2025, reafirmando as seguintes agendas (Angola, 2013):

- Agenda Global (2030) - Educação para Todos (UNESCO), reforço aos objetivos de Desenvolvimento sustentável (ODS) da ONU, enfatizam a educação de qualidade, inclusiva e equitativa;
- União Africana (2063) - Direitos da criança, com a expansão e qualidade de ensino e da educação pré-escolar;
- Agenda SADC (2015) - Reformulada no Plano Estratégico Indicativo de Desenvolvimento Regional (RISPDP 2020-2030), com realce na paz, segurança, governança democrática, subordinada aos pilares de: Desenvolvimento Industrial e Integração dos Mercados, Desenvolvimento de Infraestruturas e Apoio a Integração Regional e Desenvolvimento Social e do Capital Humano.

Com o fim do primeiro PDN, na mesma perspectiva, o segundo PDN (2018-2022) seguiu elaborando políticas, agrupando-as em diferentes eixos estratégicos ligados às áreas de desenvolvimento. Por ocasião, no alinhamento do setor da educação, o ano de 2020 vislumbra a “perspectiva de extensão da Estratégia 2025 para 2050” e passou a considerar o “papel onnipresente da 4ª Revolução Industrial e das Tecnologias” (Angola, 2020a, p. 4423). Neste limiar, é implementada uma nova Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (LBSE), Lei n.º 32/20 de 12 de agosto.

Na lei atual, as disposições clarificam a tipologia e a designação das instituições de cada subsistema de ensino e reafirmam o papel do professor e o reforço no rigor e na experiência para o acesso à classe, bem como a natureza terminal do Ensino Secundário e a natureza binária do subsistema do ensino superior, que inclui o Ensino universitário e o ensino politécnico técnico. Além disso, extinguem os cursos de Bacharelato e consideram a perspectiva da Estratégia 2025 para 2050 e do papel onipresente da 4ª Revolução Industrial e das Tecnologias (Angola, 2020a).

Tanto a LBSE (2001) quanto a LBSE (2020) foram envolvidas por um plano diretório com metas específicas das políticas públicas. Assim sendo, os objetivos educacionais incluíam o direito à educação, à integração, à criação do sistema educativo equitativo, à igualdade e à oportunidade no acesso e formação. Abrangiam, também, a redução do analfabetismo de jovens e adultos, o asseguramento da educação pré-escolar, o asseguramento da educação primária, o desenvolvimento do ensino técnico-profissional, a articulação do ensino médio com o ensino superior e com o sistema de formação profissional. Além de assegurar a formação de quadros

qualificados para o desenvolvimento da economia, a inovação e o conhecimento para melhorar a formação média, superior e avançada. E, ainda, formar professores com perfil adequado ao currículo e ao método de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito a gestão escolar, o PDN (2013-2017) pontua o desenvolvimento do ensino secundário geral, com ações de capacitação dos diretores em gestão escolar (Angola, 2013). No mesmo quadro, o PDN (2018-2022) esteve voltado à qualidade e à melhoria do desenvolvimento do ensino primário, com a capacitação de gestores escolares em matéria de organização, gestão administrativa e pedagógica, além de buscar a aprovação e a difusão dos regulamentos do conselho de escolas e da comissão de pais e encarregado de educação a respeito da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário (Angola, 2018).

Claramente, pontua-se a intenção de que as políticas educacionais direcionavam o seu foco na escola. Por isso, o certo é que não podemos afirmar que as mesmas políticas foram efetivamente implementadas.

Entretanto, ainda a respeito dos PDNs, é importante que se destaque que as decisões políticas dos planos, de modo geral, foram tomadas de forma unitária, ou seja, os próprios PDNs mencionam a ausência de consulta a outros agentes, limitando-se a consultorias realizadas em instituições do Estado, especificamente ministérios e governos provinciais.

Portanto, o que se concebe na educação angolana, a partir das novas reformulações, são os planos estratégicos que inserem regulamentações, objetivos, organização e funcionamento dos subsistemas, atribuindo à escola a nova função de efetivar os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e a ética do cidadão angolano, de acordo com a proposta de formação apresentada no sistema de ensino que abaixo ilustramos.

Quadro 2 - Sistema educativo angolano - 2020

NÍVEIS DE ENSINO	MODALIDADES		SUBSISTEMAS DE ENSINO
Educação pré-escolar	Educação obrigatória	• Creche: (Dos 3 meses aos 3 anos) • Jardim de infância: (Dos 3 anos aos 5 anos) • Iniciação: (Dos 5 aos 6 anos)	Educação pré-escolar
Ensino primário		• 1ª à 6ª classe: (Dos 6 aos 11 anos) • Educação de adultos	Ensino geral
Ensino secundário		Iº ciclo • Educação regular: 7ª, 8ª e 9ª classe (12 aos 14 anos) • Educação de adultos Perfil: Formação profissional básica	
		IIº ciclo • Educação regular: 10ª, 11ª, 12ª e 13ª classe • Educação de adultos Perfil: Formação média, profissional e formação média técnica	
Ensino superior		• Licenciatura: (4 a 6 anos) • Pós-graduação acadêmica Mestrado - (2 a 3 anos) Doutoramento - (4 a 5 anos) • Pós-graduação profissional Especialização - (1 ano e duração variada) Capacitação - (1 ano e duração variada)	Ensino superior

Fonte: Elaborado pela autora, com base na LBSE nº 32/20 (2020).

Como mencionado anteriormente, a LBSE (2020) formaliza a estruturação do sistema educativo em Angola. Este dispositivo legal define as etapas, as competências e a hierarquização do ensino, visando garantir a qualidade e a equidade na oferta educativa.

Entretanto, este quadro legal não apenas promoveu a autonomia das unidades escolares, como também permitiu que pesquisadores da área da educação, mesmo sob a vigência de leis anteriores, estabelecessem aproximações entre a legislação e o ambiente escolar, ou produzissem conhecimento na interface entre a norma e a prática vivida.

Essa tendência também foi impulsionada pela expansão do ensino superior em 2009 e pelos programas de formação de quadros, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Tais iniciativas foram consubstanciadas pelo Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), implementado em 2013, o qual contribuiu significativamente para o fortalecimento da produção científica no campo educacional.

Contudo, ao caracterizar o sistema, é fundamental destacar a tensão existente entre a prescrição legal da LBSE e a realidade escolar. Tal dinâmica evidencia a necessidade de um olhar atento aos atores que, diariamente, transgredem, ajustam ou sustentam as normas educacionais em resposta às contingências e às demandas enfrentadas no cotidiano das escolas.

2.4. Levantamento acadêmico sobre gestão educacional/escolar/democrática

Com base no objeto de estudo desta pesquisa, a “gestão democrática”, realizou-se um levantamento bibliográfico de teses e dissertações correlatas. A análise desses trabalhos permitiu a sistematização dos resultados apresentados a seguir.

Quadro 3 - Produção acadêmica em gestão educacional/ escolar/democrática

Título	Principais Referenciais	Autor (a)	Tipo de documento	Ano de Conclusão	Repositório/ Periódico
A participação do aluno no processo de Gestão Democrática da Escola de Formação de Professores da Lunda Norte – Angola	Bourdon - Bourricaud; Paro; Morin; Houaiss	Santos Mário	Dissertação	2014	Repositório Universidade de Évora
A Gestão da Escola Pública Secundária do II Ciclo Geral BG 5186/Ganda: Um contributo para a melhoria da qualidade de ensino	Alves; Chiavenato; Formosinho; Fernandes; Machado; Ferreira; Gaspar; Diogo; Libâneo, Lima; Lick	Ednelson Gungu Arão Filipe	Dissertação	2015	Repositório Universidade Portucalense
A participação da família na gestão escolar e no processo de Ensino-Aprendizagem: Estudo de caso numa Escola Secundária de Benguela	Bexiga; Carvalho, Couto; Dalberio; Frota; Nóbrega; Santos; Silva	José Candeeiro Sanuali	Dissertação	2016	Repositório Universidade Portucalense
Estratégias de gestão escolar participativa na melhoria da qualidade de Ensino na Escola Primária Rei Mandume - Lobito	Luck; Libâneo; Costa; Paro; Viana; Oliveira	Malaquias Chimbambi Ngolo	Dissertação	2016	Repositório Universidade Portucalense
A Gestão das Escolas Públicas em Angola entre a democracia e a burocracia - Estudo de caso em Benguela	Webber; Freire; Barroso; Costa; Sander	Irina Andrea Mendes Pina	Dissertação	2016	Repositório Universidade de Aveiro
A participação dos pais na Gestão Escolar: O estudo numa escola de Angola	Afonso; Lima; Morgado; Costa; Afonso; Nóvoa; Morgan;	Ricardo do Rosário Canepa	Tese	2020	Repositório Universidade do Minho

Fonte: Elaborado pela autora.

A sistematização deste levantamento partiu da premissa de que a ausência de um repositório unificado da produção acadêmica angolana demandaria o uso de fontes alternativas. Destarte, elegeram-se plataformas de livre acesso, como o Google Acadêmico e a Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), como bases principais. Em função desta limitação, expandiram-se os descritores para além de gestão democrática, incorporando termos como “gestão

educacional”, “gestão escolar” e “escola pública”, associados ao bojo Angola, resultando no mapeamento de 13 produções.

Subsequentemente, procedeu-se à análise dos resumos, índices, conclusões e referências das obras. Sete trabalhos foram descartados por não apresentarem a gestão educacional, escolar e democrática como eixo central, o que resultou em um *corpus* final de seis pesquisas estritamente alinhadas ao objetivo deste estudo.

A análise do *corpus* final consistiu na leitura analítica das pesquisas, com foco em suas estruturas, fundamentações teórico-metodológicas e considerações finais. Subsequentemente, os trabalhos foram sistematizados de acordo com os seguintes critérios: título, referências, autoria, tipo de documento, ano de publicação e repositório de origem.

Sobre os aspectos gerais, destacamos: 1) As pesquisas foram realizadas em instituições portuguesas; 2) Datadas entre os anos de 2014 a 2020; 3) São pesquisa de campo, maioritariamente realizadas na província de Benguela (sul de Angola); 4) Das seis pesquisas encontradas, cinco abordam a gestão escolar e a relaciona com outros objetos, como “família, pais, participação e qualidade”. Apenas uma pesquisa trata a “gestão democrática” como seu principal objeto de estudo.

No que se refere às observações específicas, os estudos de Filipe (2015), Sanuali (2016), Ngolo (2016), Pina (2016) e Canepa (2020) convergem para a evolução do sistema educativo como foco principal. Os autores analisam o percurso histórico da educação, confrontando os períodos pré e pós-independência e apontam a Reforma Educativa de 2001 como o divisor de águas para a democratização do ensino, transformando a escola em um espaço de autonomia e democracia.

Sob o amparo de teorias internacionais que fundamentam a democracia e a gestão democrática, os pesquisadores confrontam tais conceitos com as práticas escolares, estabelecendo um paralelismo entre marcos normativos, pressupostos teóricos e o campo empírico. Assim, a teoria serve tanto para refutar quanto para respaldar os modelos de gestão vigentes, ou ainda para indicar caminhos para viabilizá-la por meio da participação, elemento pontuado pela legislação como garantia de qualidade educacional.

No que tange à pesquisa sobre “gestão democrática”, Santos (2014) concentra sua análise na participação de atores escolares, especificamente alunos, diretores e diretores adjuntos, e no funcionamento dos processos administrativos. Embora a Constituição e a LBSE contextualizem a democracia e representem avanços normativos significativos, o autor identifica uma lacuna, a ausência de uma lei específica para a gestão democrática. Segundo

Santos (2014), a regulamentação seria fundamental para padronizar as práticas de gestão nas escolas.

Ao investigar o nível de participação na escola, em uma análise quali-quantitativa, o autor conclui que a reforma foi insuficiente para garantir a efetivação da gestão democrática, ou seja, a análise revela que os processos de decisão dentro da escola ainda tendem a comunidade, sendo frequentemente limitados pelas relações de poder intrínsecas ao ambiente institucional.

A título de curiosidade, este exercício propiciou mapear, ainda que de forma mínima, os sentidos das pesquisas desenvolvidas em Angola, os mesmos sentidos que ressaltam a problemática sobre o limite e o avanço do conhecimento, constatados no CEPAE, principalmente o aspecto da dualidade, em que a ida à escola submete o pesquisador (a) ao uso de (ferramentas) para confrontar a implementação da gestão.

Outro fato curioso desta análise é que, em relação à Angola, o Brasil apresenta muitas discussões densas no campo da política e gestão educacional, com um forte registro de avanço legislativos. Todavia, em ambos os contextos, a gestão democrática é considerada prática social do cotidiano escolar. É preciso indicar que, na realidade brasileira, existem muitas pesquisas em política e gestão da educação/escolar que contemplam o cotidiano escolar sob perspectiva semelhante à desta pesquisa (Botler; Nascimento, 2023; Ganzeli, 2011; Luce; Medeiros, 2006; Marques, 2018; Paro, 2016).

Consolidada a discussão sobre pesquisas em gestão educacional, gestão escolar e gestão democrática, a subseção a seguir contextualiza as escolas que compõem o campo empírico da pesquisa, detalhando suas características e contextos específicos.

2.5. Contextualização das escolas

Para contextualizar as escolas constituídas como campo empírico da pesquisa, é necessário, primeiramente, situar a localização geográfica de Angola, para posteriormente apresentarmos as duas províncias (Luanda e Malanje) onde estão localizadas as instituições.

Fundada em 1975, ano da independência, com a capital em Luanda, a República de Angola é um país de língua oficial portuguesa localizado na costa sul da África Austral, também conhecida como África subsaariana, ocupando uma dimensão territorial de 1.246.700 km².

O censo populacional de 2024 aponta uma população de 36.604.681 de habitantes, distribuídos em 21⁸ províncias, conforme ilustrado no mapa.

Figura 3 - Mapa da divisão político-administrativa de Angola



Fonte: José (2024)

Quanto aos seus limites geográficos, ao Norte e Nordeste, é limitada pela República Democrática do Congo e República do Congo; a Leste pela Zâmbia; a Sul pela Namíbia e a Oeste pelo Oceano Atlântico.

Quanto ao seu território, congrega povos de origem bantu, representando a heterogeneidade dos grupos étnico-linguístico existentes, nomeadamente: os ovimbundos, ambundos, bacongus, tchokwes, ganguelas, ovambos e hereros, dos quais derivam os mais 40 idiomas falados.

⁸ Até finais de 2024, Angola possuía 18 províncias. Entretanto, em janeiro de 2025 foi efetuada a nova divisão político-administrativa e dela resultou no aumento de mais três províncias, totalizando 21 províncias.

Esta heterogeneidade também se reflete na abundância de recursos naturais (minerais e florestais) que sustentam a economia. Além destes, Angola possui um potencial agrícola, uma vez que o período colonial, por exemplo, foi marcado pelo forte cultivo de café, algodão e cana-de-açúcar, apoiado por uma relevante indústria têxtil.

No contexto atual, o país posiciona-se como o terceiro produtor de petróleo de África, correspondendo à principal fonte da sua economia. Nesse sentido, compôs a maior parte do Orçamento Geral do Estado (OGE) em 2025, com cerca de 64,12% do Produto Interno Bruto (PIB), em que estão cabimentadas as políticas públicas, viabilizadas nos diferentes setores do Estado (UNICEF, 2025). Em contraste, seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é de 0,591, o que a coloca na posição 150 a nível global (PNUD, 2024).

Em relação às províncias de Luanda e Malanje, ambas estão separadas por uma distância aproximada de 460 km. A província de Luanda, a capital, foi fundada em 1576 e está situada na região Centro-Norte do país, numa extensão de 2.257 km².

No que se refere às fronteiras, ao Norte e a Leste, é limitada pela província do Bengo, a Sul, pela província do Cuanza Sul e, a Oeste, pelo Oceano Atlântico. Na atual divisão administrativa, agrega 16 municípios: Luanda (capital), Belas, Cacucio, Camama, Cazenga, Hoji-Ya-Henda, Ingombota, Kilamba, Kilamba Kiaxi, Maianga, Mulenvos, Mussulo, Rangel, Samba, Sambizanga, Talatona e Viana, com uma população estimada em mais de 8.816.297 de habitantes, ou seja, em termos estatísticos detém 24,1% da população do país.

A província de Luanda é o centro das grandes transações políticas e econômicas, por este motivo, apesar da sua reduzida dimensão geográfica, concentra uma vasta multiplicidade de povos oriundos de diversos pontos do país e do estrangeiro. O intenso fluxo populacional reflete a constante migração interna em busca de oportunidades. Esse fenômeno sobrecarrega as demandas sociais e acentua vulnerabilidades, principalmente nas zonas periféricas. Nesses locais, onde a precarização dos serviços básicos é maior, as condições de vida estabelecem a agricultura familiar e o comércio informal como os principais meios de subsistência.

Por sua vez, a província de Malanje, localizada no norte de Angola, ocupa uma superfície territorial de 98.302 km² e está subdividida em 27 municípios, destacando-se: Malanje (capital), Caculama, Cacuso, Cahombo, Cambo Suinginge, Cambundi, Catembo, Calandula, Cangandala, Capunda, Cateco Cangola, Cuale, Kiwaba Nzoji, Kunda dya Base, Luquembo, Marimba, Massango, Mbaji ya Ngola, Milando, Muquixe, Ngola Luiji, Pungu a Ndongo, Quela, Quéssua, Quihuhu, Quitapa, Quirima e Xandel. A sua população é estimada em 1.298.250 de habitantes.

No que concerne aos seus limites geográficos, ao Norte limita-se com a província do Uíge e a República Democrática do Congo; ao Sul, com a província do Bié; ao Leste, pelas províncias da Lunda Norte e Lunda Sul; e, a Oeste, pelas províncias do Cuanza Norte e Cuanza Sul.

Palco de resistência colonial e matriz histórica ligada ao Reino do Ndongo,⁹ sob a liderança da Rainha Njinga Mbande, a província de Malanje é reconhecida pelo seu enorme potencial agrícola. Até meados de 1965, foi a maior produtora de algodão do país. Atualmente, à semelhança da capital Luanda, a população de Malanje também possui a agricultura e o comércio informal como principais meios de subsistência.

No ponto de vista da administração pública, ambas as províncias estão inseridas no mesmo modelo, denominado governo provincial, que diretamente está ligado ao governo central, em que partilham das mesmas planificações e distribuições de recursos financeiros relacionados ao orçamento do Estado.

Nesta administração do Estado, a referida planificação financeira é feita com base no cumprimento de acordos estabelecidos internacionalmente, com destaque para a Agenda 2063 da União Africana (UA), a Agenda 2030 da ONU e o Plano Estratégico Indicativo de Desenvolvimento Regional (RISDP 2020-2050), atinente aos países da África Austral (SADC) (Angola, 2023). Por isso, tal como nos referimos anteriormente sobre o enfoque estratégico 2025 e 2050 adotado pelo Estado angolano, o PDN (2023) destaca, no âmbito da educação, a visão de uma “sociedade que valoriza e potencia o seu capital humano, e uma economia diversificada” (Angola, 2023, p. 7812). Partindo desta premissa, compreende-se a responsabilidade do poder político em cumprir a função do Estado de “assumir a população como a dimensão essencial do desenvolvimento” (Angola, 2011, p. 10).

No PDN (2023), a política voltada à população assume um contorno transversal, interligando-se a diversos ministérios. Esse planejamento foca tanto na dimensão individual, inserindo o cidadão nos contextos familiar e social, como na dimensão sociocultural, buscando responder aos desafios da igualdade e ao respeito às diferenças (Angola, 2023).

Neste cenário, o discurso sobre o capital humano e o desenvolvimento resulta da relação entre o crescimento econômico e demográfico, base que tem caracterizado a sociedade e as famílias angolanas desde a implementação dos Planos de Desenvolvimento Nacional de 2013 e 2018.

⁹ Estado africano formado no período pré-colonial pelos povos Mbundu, ganhou destaque durante o período colonial como palco de transações econômicas e de resistência à colonização portuguesa.

Por certo, no atual PDN (2023-2027), o cidadão angolano é sinalizado como este capital humano, priorizado na oferta de educação e na formação profissional para garantir bons resultados e, conseqüentemente, acesso ao emprego ou ao exercício de atividade empreendedora, por meio de uma política de ação que consiste no sistema de ensino que promove a expansão e na modernização da própria educação. Por sinal, essa é uma, dentre as várias lógicas, que destaca a LBSE (2020) ao mencionar a clarificação da tipologia das instituições de ensino, dado que se trata de adequar a formação às necessidades de desenvolvimento.

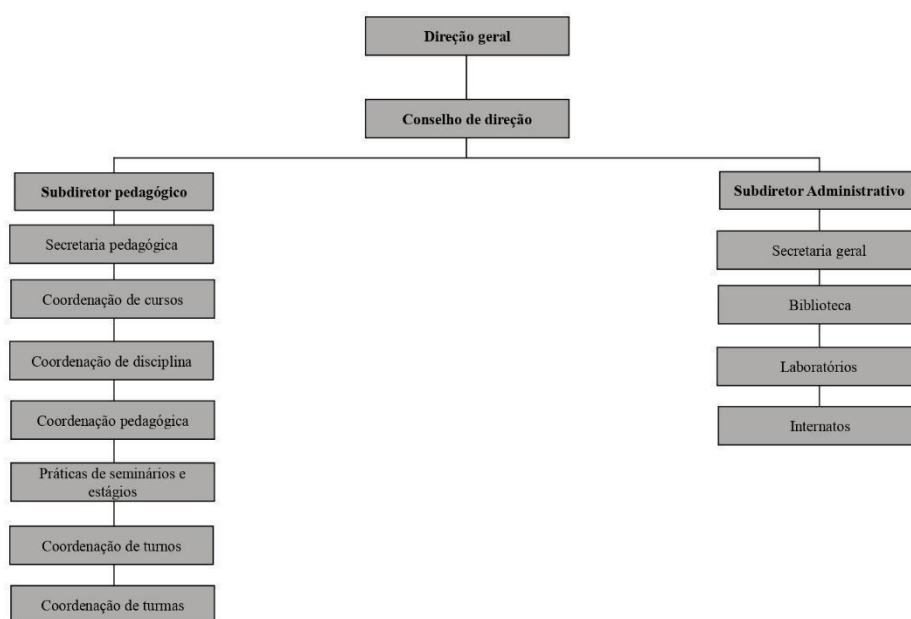
Diante do exposto, é fundamental situar o contexto das escolas que constituem o campo empírico desta pesquisa. Com base na LBSE (2020), essas escolas integram o Subsistema de Formação Técnica Profissional, uma tipologia que atende ao subsistema de formação de professores em instituição denominada de magistério, destinada à formação de professores para Educação Pré-escolar, o Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário.

No que tange à regulamentação, o referido subsistema é regido pelo Decreto Presidencial n.º 273/20, de 20 de outubro, que estabelece regras de organização e funcionamento de formação para educadores, tendo como uma das principais atividades, a realização de estágio. Esse estágio é mediado pelos gabinetes provinciais de educação em parceria com as “redes de escolas, [...] instituições de educação pré-escolar, ensino primário e do ensino secundário geridas pelas instituições públicas, público-privadas e privadas” (Angola, 2020b, p. 5198).

Relativamente à formação, os magistérios buscam oferecer formação para desenvolver habilidades e competências, assim como para promover a empregabilidade, visando impactar diretamente a economia. Por essa razão, observa-se que, da evolução da tipologia de ensino, registra-se, a nível de Angola, segundo o Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQE), cerca de 100 magistérios (Angola, 2024).

Estes magistérios (escolas) constituem o campo empírico desta pesquisa. Abaixo apresentamos o organograma:

Figura 4 - Organograma das escolas



Fonte: Elaborado pela autora.

Em ambas as escolas, os organogramas destacam o Diretor geral como gestor principal, seguido pelos Subdiretores pedagógico e administrativo. Abaixo destes, situam-se as seções de Recursos Humanos e Finanças, o corpo docente, os funcionários administrativos, os alunos e a comissão de pais e encarregados de educação.

Quanto à sua localização, a escola, na província de Luanda, está situada na zona urbana da província, ladeada por escolas do ensino primário e ensino geral, bem como por bairros residenciais. Dada a sua localização, constitui-se como primeira opção de estudos da população circundante, contudo, não se fecha aos demais cidadãos, visto que possui alunos matriculados de outros municípios de Luanda.

Sua estrutura consiste em um edifício definitivo e moderno, adequado às necessidades pedagógicas atuais. O espaço é dividido em gabinetes, repartições, salas de aula e campo desportivo.

Relativamente à escola situada na província de Malanje, o que a difere da anterior é a sua enorme estrutura. Está circunscrita numa zona urbana e foi arquitetada para acomodar alunos provenientes de toda parte de Angola, preferencialmente em condições de internato. Possui a capacidade de 182 quartos, repartidos em duas alas destinadas a homens e mulheres, respectivamente.

Ainda sobre as instalações, a escola conta com repartições como gabinetes para diretores, secretaria acadêmica, sala de arquivo, sala de professores, biblioteca e campo esportivo. Quanto aos recursos humanos existentes em cada escola, seguem os dados abaixo:

Tabela 1 - Dados dos agentes por escola

Localização	Escola	Direção	Professor	Alunos	Func. Administrativo
Malanje	Escola 1	2	114	2.069	21
Luanda	Escola 2	3	40	708	27

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados fornecidos pelas escolas.

Conforme mencionado, além da LBSE, que estabelece as diretrizes gerais para o sistema de ensino em Angola, cada subsistema é regido por um regime jurídico próprio. Tais normas fundamentam a elaboração de instrumentos normativos internos, a exemplo do Regulamento Interno e do Regulamento do Estágio Supervisionado.

3. DE CONSIDERAÇÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR À DEMOCRACIA RADICAL E PLURAL

Iniciaremos a seção descrevendo dois aspectos, nomeadamente: os limites das falas dos entrevistados e a riqueza dos cotidianos.¹⁰ Com isto, situamos que o objetivo da seção é endossar as abordagens acerca do cotidiano escolar, a relação teoria e prática na realização da pesquisa em educação e a gestão escolar em seus fins pedagógicos. Finalizando estes tópicos, apresentaremos a Democracia Radical e Plural para análise da Gestão Democrática. Enfatizamos o seguinte:

Sabíamos de antemão que registrar ‘tudo’ não seria possível, mas nos propúnhamos com isso ampliar a margem de nossa visão, alargando os limites da seleção. Tínhamos consciência de que as situações possíveis de merecer mais atenção do observador são aquelas que para ele podem conter significação imediata e, ao mesmo tempo, que este tipo de significação poderia operar de modo interferente na obtenção dos resultados da informação que buscávamos (Rockwell; Ezpeleta, 2007, p. 136).

O campo empírico, também conhecido como cotidiano escolar, sob o ponto de vista da análise teórico-metodológico, tem por evidências diversas contribuições. Com base neste pressuposto, foi o nosso desafio, com a realização das entrevistas, da observação e da apreensão da realidade dos cotidianos, construir uma análise com objeto de estudo “Gestão Democrática” sob a ótica do revezamento teoria e prática, como um novo modo de produção do conhecimento.

Este esforço, considerando a citação acima, extraído no estudo de Rockwell & Ezpeleta (2007) sobre *A escola*: relato de um processo inacabado em construção, se torna um divisor de águas, não pela sua perspectiva marxista, mas pelos tensionamentos produzidos pelas autoras que demandam, ao pesquisador que estuda a escola, a busca de “um novo conhecimento que permite interações mais reais com o processo que se dão no seu interior” (Rockwell; Ezpeleta, 2007, p. 146).

Na verdade, este estudo em específico consta como uma das importantes contribuições das pesquisas em educação, que diligenciou e encaminhou o CEPAE à nova forma de pensar e produzir o conhecimento, resultando no pensamento segundo o qual,

Ao invés de ir à escola dizer o que ela faz de errado ou o que ela deveria fazer de acordo com um modelo possível ou uma teoria pronta, podem-se buscar nas falas, nos costumes, nos gestos dos alunos, professores, pais, diretores e funcionários elementos que mostrem os limites do conhecimento e suas possíveis falhas (Abdian, 2020, p. 6).

¹⁰ Os exemplos referem-se a ambos os cotidianos escolares.

Com este pensamento, pontuamos os registros dos cotidianos escolares de Angola, destacando dois aspectos importantes extraídos na análise descritiva: a) os limites das falas dos entrevistados e b) a riqueza dos cotidianos escolares.

Ambos os aspectos evidenciam a Teoria do Discurso, referencial teórico-metodológico que corrobora a compreensão da multiplicidade, olhar este que reveste a nossa base de entendimento sobre os cotidianos. No entanto, para além dos dois aspectos mencionados, a observação nos forneceu outros elementos que subsidiaram a pesquisa, principalmente na análise dos dados.

No primeiro aspecto relacionado à fala dos entrevistados, o limite não está posto na objetividade das respostas, mas sim na subordinação da lei que permeia o discurso expresso. No contexto destas escolas, no que se refere às decisões, participações ou qualquer questão relacionada aos problemas da escola, as respostas são processadas a partir da lei de educação ou do regulamento da escola. Entendem os agentes que toda ação da escola deve ser baseada obrigatoriamente a partir da lei, mais especificamente, no regulamento da escola.

Um outro exemplo são as respostas às questões sobre gestão, em que alguns agentes descrevem como ato de liderar, dirigir ou que a gestão democrática possui o princípio da participação de todos. Neste discurso, compreendemos os reflexos das formações dos agentes, experiências pessoais e, também, as construídas pelas próprias escolas, via gestores. Portanto, apesar de o princípio de participação ser previsto por lei, no ponto de vista de vivências, as escolas adotam o modelo de representatividade, principalmente para os alunos. Este modo de atuação representa o limite baseado na sujeição, logo, a gestão democrática existe porque está na lei.

Para o segundo aspecto que procede da observação e apreensão dos fatos, designamos como “a riqueza dos cotidianos escolares”. Aferimos este resultado em razão dos múltiplos acontecimentos que ocorrem nesses espaços, sobretudo, por não se traduzirem de forma linear, nem tão pouco em uma cadeia de eventos previamente estabelecidos, mas se dão em concomitâncias de muitos eventos em situações díspares.

Passamos a descrevê-los. No interior da escola, durante o período normal de aulas, enquanto a funcionária administrativa, em companhia da coordenadora de turno, prestava o auxílio à aluna em desmaio¹¹, neste mesmo cotidiano, no gabinete pedagógico, a mãe de um

¹¹ Os episódios de desmaio pontuados na pesquisa dividem-se em dois cenários específicos. De um lado, encontram-se os casos relacionados à fome, identificados no contexto escolar de Luanda. De outro, os surtos de origem misteriosa, registados em várias províncias de Angola, nos quais o quadro clínico descreve fraqueza, dificuldade respiratória e vômitos que antecedem a perda de consciência. Os primeiros surtos foram registados em 2011 e, até ao momento, as causas permanecem desconhecidas.

aluno reunia-se com o professor de Física para tratar o assunto relacionado à indisciplina do seu filho.

Houve ainda neste cotidiano eventos como a negociação para a unificação de duas turmas da 11ª classe, a fim de se cobrir a ausência do professor que faltou naquele dia, e consequentemente garantir a saída mais cedo para ambas as turmas. E, neste mesmo cotidiano, também foi constatado o evento relacionado ao aluno da 12ª classe que aguardava, na recepção da escola, a resposta do seu problema sobre a falta de uso de bata (uniforme escolar), cuja mediação decorria entre o chefe da secretaria e a professora da disciplina de Química.

Pontuamos estas demandas como parte dos inúmeros acontecimentos, sobre os quais nos levam a afirmar que os cotidianos estão longe de serem esgotados. Não obstante, o modo como os agentes subsistem ou se relacionam traduz a multiplicidade que denominamos de riqueza dos cotidianos escolares.

Portanto, com a observação, sinalizamos que os agentes sociais em seus cotidianos escolares são os principais responsáveis pelas alterações e mudanças destes espaços, pois são eles que, ao se relacionarem, fazem da escola um espaço de invenção e de reinvenção em detrimento de suas demandas.

O olhar estabelecido neste primeiro momento fundamenta-se na perspectiva do cotidiano escolar como princípio de pesquisa em educação. Segundo Abdian (2020), essa a perspectiva descreve os problemas do campo educacional e as abordagens teórico-metodológicas que se propuseram a investigar tais questões a partir da escola, instituindo-a como um campo de pesquisa.

No cenário internacional, Abdian (2020) recupera o estudo de Mello (1993) que, ao discutir a relação entre cidadania e competitividade, realizou uma revisão bibliográfica sobre a instituição escolar como uma identidade em construção. Conforme Abdian (2020), os resultados de Mello indicaram que, entre o final da década de 1960 e o início de 1970, a escola não garantia necessariamente a melhoria das condições de vida dos cidadãos em diversos continentes. Observou-se, ainda, que a origem dessa problemática não estava associada apenas a fatores internos ligados ao funcionamento da escola.

Consequentemente, as investigações da época passaram a questionar o impacto real da escola, resultando em “inúmeros estudos que procuraram desvendar a caixa preta do funcionamento da escola” (Abdian, 2020, p. 3).

De acordo com Abdian (2020), os enfoques apresentados por Mello (1993) impulsionaram a criação de novas categorias analíticas, tais como a estrutura institucional, a

gestão, os processos de tomada de decisão e as condições que favorecem ou dificultam a inovação e a eficácia escolar.

Portanto, nesse contexto internacional, emergiu um conceito de gestão que centralizava a tomada de decisões na escola e para que a eficácia fosse atingida, determinou-se que a instituição deveria possuir um Projeto Político Pedagógico capaz de organizar o ensino-aprendizagem, o tempo, o espaço e os recursos humanos, além de garantir a participação da comunidade e uma liderança baseada na autoridade e legitimidade.

Abdian (2020) indica ainda que as pesquisas vinculadas ao movimento das escolas eficazes, baseadas em relatórios da Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), convergiram para a necessidade de um clima de trabalho favorável ao desempenho discente em avaliações de aprendizagem.

Na visão de Abdian (2020), esses aspectos estabeleceram regulações nas políticas educacionais globais e incidiram diretamente no contexto brasileiro, marcando dois movimentos distintos na produção científica: o da política educacional e o dos estudos acadêmicos.

No primeiro movimento, o foco direcionou-se ao Estado, que passou a ser mais flexível nos processos e rígido na avaliação de resultados, tornando a escola responsável pelo alcance de metas e pela inserção do país em rankings internacionais (Abdian, 2020). Essa perspectiva, seguida por Mello (1993), atrela a cidadania à competitividade econômica, formando indivíduos para o desenvolvimento de países subdesenvolvidos, visão esta que não compõe a presente perspectiva analítica.

Já no movimento acadêmico, Abdian (2020) destaca a construção da escola como objeto de estudo sob a ótica da organização escolar, influenciada por pesquisadores portugueses como António Nóvoa (1995) e Licínio Lima (1998).

Ambos os movimentos impactaram as pesquisas sobre o cotidiano, mas o segundo destaca-se por confluir perspectivas que buscam analisar e compreender como as escolas constroem o processo educacional em seu dia a dia (Abdian, 2020).

Autora cita o livro organizado por João Barroso em 1996 como uma obra fundamental para descrever essa multiplicidade de abordagens que legitimou o campo da Administração da Educação ao considerar as instituições como realidades multipolarizadas. Historicamente, esse cenário apresentou dois posicionamentos no Brasil: um baseado na ótica empresarial, que equipara o diretor ao gerente de empresa, e outro que defende a especificidade pedagógica e política da escola.

Nesse contexto, destaca-se a teoria de Duarte (2007) como mediadora entre os fundamentos da educação e a prática pedagógica crítica. Conforme Abdian (2020), essa teoria distingue a vida cotidiana (voltada à sobrevivência e ao indivíduo em-si) da vida não cotidiana (voltada à apropriação da realidade e ao indivíduo para-si). Embora Duarte (2007) defenda o papel emancipador da escola, Abdian (2020) esclarece que, nessa perspectiva mediadora, o estudo do cotidiano considerando as falas e acontecimentos, revelam que a escola possui outras formas de organização e de fazer a própria política. Por outro lado, os estudos de Lima (1998) e Silva Júnior e Ferretti (2014) abordam a face institucional e a cultura escolar, reconhecendo que, embora a escola mantenha o pacto social, ela também produz formas de organização e políticas próprias que podem contrariar diretrizes externas (Abdian, 2020).

Do acima exposto, Abdian (2020) ressalta que Silva Júnior e Ferretti (2014) ampliaram esse olhar ao dialogar com perspectivas pós-estruturalistas, concluindo que a compreensão da cotidianidade não deve se limitar ao viés crítico tradicional de classificação entre emancipação ou alienação.

Contrapondo estudos generalizantes, a autora cita Rockwell e Ezpeleta (2007), que defendem a criação de categorias que contemplem a complexidade escolar, e as contribuições de Stephen Ball (2011) e Mainardes (2006), que analisam a escola como espaço de atuação e negociação política. Assim, estudar os problemas educacionais a partir do cotidiano exige novos olhares que superem as limitações teórico-metodológicas das abordagens macro (Abdian, 2020).

Deve-se concordar com Abdian (2020) que o campo discursivo avançou, mas enfrenta o desafio de ressignificar a teoria crítica para contemplar a multiplicidade do cotidiano sem cair no caráter puramente prescritivo, no qual pesquisadores ou governos dizem à escola o que ela deve fazer. Para a autora, o cotidiano é uma instância onde a política e a gestão coabitam, permitindo tanto a conservação de modelos quanto a transgressão e a criação.

Portanto, é fundamental transgredir a ordem prescritiva nas pesquisas, reconhecendo o pesquisador como produtor de conhecimento em relação direta com o campo empírico (Abdian, 2020). Conclui-se que compreender os problemas escolares exige um revezamento entre teoria e prática que possibilite a revisão mútua de ambas. Sob essa ótica, a gestão democrática não é algo pronto, mas uma construção política contínua que a escola realiza ao encenar e negociar as políticas externas no seu próprio cotidiano (Abdian, 2020).

3.1. Gestão escolar em seus fins pedagógicos

Com base nas contribuições de Abdian (2024), observa-se que a produção do conhecimento na área da Gestão Escolar é marcada por uma dualidade estruturante em dois sentidos fundamentais. No primeiro sentido, conforme discutido em estudos anteriores do CEPAE (Nascimento, 2023; Carvalho, 2022), a dualidade manifesta-se no embate entre conceber a administração escolar a partir da administração de empresas ou a partir da especificidade institucional da escola. Esse movimento é identificado por Russo (2004) como uma mudança paradigmática necessária no campo da gestão educacional.

No segundo sentido, a dualidade se estabelece na separação entre política compreendida como as ações e diretrizes do Estado e gestão vista como o fazer cotidiano ou a materialização dessas políticas.

Historicamente, essa relação submete a gestão à política, cabendo à primeira apenas a execução de metas ou a justificativa para a falta de aplicabilidade das diretrizes externas. Sob esse prisma, a pesquisa em administração escolar perde seu potencial de inovação acadêmica, pois:

[...] passa a se centrar em que está estabelecendo os fins (quais governos) e o que eles pretendem para a Educação Escolar, ou seja, já que Administração é execução (mesmo negociando ações no âmbito da escola), ela não é mais um campo de pesquisa que busca diferenciar-se, produzir, encontrar novos resultados porque ela está sempre em função da política. (Abdian, 2024, p. 153).

Ao analisar as funções históricas do conceito de administração e gestão, Abdian (2024) aponta um consenso teórico: a compreensão da administração escolar como mediação (meios para atingir fins), independentemente do referencial metodológico. Seja sob a ótica da Teoria Geral da Administração (TGA), onde a mediação visa a eficácia, ou sob a perspectiva crítica, onde visa a transformação social, a gestão permanece subordinada a finalidades pré-estabelecidas. É nesse cenário que a gestão democrática foi validada como participação dentro da especificidade escolar, transformando o pesquisador em um avaliador que vai à escola para verificar se ela cumpre ou não o ideal democrático prescrito pela lei ou pelo Estado.

O problema central levantado pela autora não reside no conceito de gestão democrática em si, mas em seu caráter prescritivo e na postura do pesquisador que busca validar pressupostos teóricos em vez de compreender a realidade de fato.

Para ilustrar como o conceito de mediação opera na execução de fins externos à escola, Abdian (2024) confronta duas perspectivas distintas: Em primeiro lugar, a teoria de Vitor Paro (1986). Para o autor, o processo pedagógico ocorre quando o educando se apropria da cultura para formar sua personalidade, dependendo de sua vontade e de condições favoráveis. A visão

de Paro destaca a relação democrática como o vínculo entre professor e aluno, bem como entre diretor e docente.

Embora fundamentado no marxismo dos anos 1980, Abdian (2024) argumenta que o autor desenvolveu uma compreensão de administração que ecoa pressupostos do escolanovismo ao priorizar aspectos como cultura, personalidade e plenitude como fins da educação.

Em segundo lugar, a Pedagogia Histórico-Crítica, representada por Machado (2000) a partir de Saviani (1992). Aqui, os fins educativos residem na transformação social pela emancipação e assimilação do conhecimento histórico. Machado (2000) conclui que a administração escolar é a responsável pela materialidade da escola (organização), enquanto o processo de ensino-aprendizagem constitui sua imaterialidade (os fins).

Abdian (2024) observa que, apesar das diferenças, ambas as perspectivas tratam a administração como uma atividade meio. Essa concepção de mediação e a persistência da dualidade impedem o avanço teórico da área. Em contrapartida, a autora defende que a administração escolar possui uma especificidade intrínseca: ela é política e educacional. Ou seja, a gestão, portanto, tem um fim em si mesma, uma vez que organizar a escola é também um processo de aprendizagem indissociável da prática pedagógica.

Apoiando-se na discussão entre práticas discursivas e não discursivas, Abdian (2024) rejeita a separação entre a atividade administrativa e o processo pedagógico. Compreende-se, portanto, que a administração escolar não serve a uma política externa, mas é a própria política originada pelas articulações dos agentes no cotidiano.

Esse contexto de embates e práticas sociais constitui, por si só, uma ação pedagógica. Tais perspectivas dialogam diretamente com a proposta de democracia radical e plural que fundamenta este estudo, baseada na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015).

3.2. Democracia Radical e Plural

Após endossarmos as abordagens sobre as quais nos ancoramos para estudar a Gestão Democrática, a seguir abordaremos a Teoria do Discurso, referencial teórico-metodológico que dá suporte à pesquisa, a fim de apresentarmos a Democracia Radical e Plural, cuja construção é fundamentada nas relações sociais.

Situar este referencial requer conhecermos alguns conceitos e seus determinados sentidos. Assim sendo, começaremos com a política e o político, precisamente para pensarmos com a Mouffe (2015) que a democracia está para além dos resultados ligados à tolerância, dado

que o papel da política democrática não se limita a resoluções que conciliam valores e deliberações em torno do bem comum.

Para a autora, o pensamento em volta da política democrática ou instituição democrática deve, entre outros papéis, “ser capaz de mobilizar paixões que se voltem para projetos democráticos, [...] para além da esquerda e direita” (Mouffe, 2015, p. 6).

Neste sentido, mobilizar as paixões requer que a política e o político consigam construir relações sociais. Por isso, na concepção da autora, a “política se refere ao nível ôntico, enquanto o político tem a ver com o nível ontológico”. O ôntico está voltado às diversas práticas da política convencional, e o ontológico atende “a forma como sociedade foi fundada”, em outras palavras, “o político [é] a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo a política o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizada a coexistência humana no contexto conflituosos produzido pelo político” (Mouffe, 2025, p. 8).

Estas conceituações para a área da Gestão Escolar, dito anteriormente na seção introdutória, contextualizam a política como sendo a escola e o político, os agentes sociais da escola. Neste viés, o político, em Mouffe (2015), é um ser antagonico, distante da caracterização da política liberal, que, com a sua abordagem racionalista e individualista, “é incapaz de compreender de maneira adequada a natureza pluralista do mundo social, com os conflitos que o pluralismo acarreta; conflitos para os quais jamais poderá existir qualquer solução racional” (Mouffe, 2015, p. 9).

Entendemos com a autora que o político “não pode ser compreendido pelo racionalismo pela simples razão de que todo o liberalismo coerente exige a negação da irredutibilidade do antagonismo”. Assim, considerando sua natureza, “o político nunca pode ser erradicado porque consegue extrair sua força dos mais diversos empreendimentos humanos” (Mouffe, 2015, p. 11).

Como exemplo, Mouffe (2015), a partir da evolução do próprio liberalismo, com os modelos agregativo e deliberativo, salienta que o modelo agregativo tem promovido a política em espaços de manutenção dos compromissos entre as forças sociais e discordantes, e, portanto, estes espaços são racionais às ações dos indivíduos. Melhor dizendo, os interesses dos indivíduos são manuseados com base na racionalidade e operacionalidade.

O modelo deliberativo, por sua vez, tem tratado de instrumentalizar a moral e a política, o que faz seus defensores substituírem a racionalidade instrumental pela racionalidade comunicativa. Na percepção de Mouffe (2015), ambos os modelos criam ações de racionalidade no político, limitando-o entre a instrumentalização, a operacionalidade e a moralidade.

Pensar a democracia somente a partir dos modelos agregativo ou deliberativo, aparta “a dimensão antagonística da política” porque a “democracia exige é que formulamos a distinção nós/eles de um modo que seja compatível com aceitação do pluralismo que é o constitutivo da democracia moderna” (Mouffe, 2015, p. 13).

Para Mouffe (2015) a relação nós/eles ou amigo/inimigo representa o pluralismo das relações sociais, ao mesmo tempo, o exercício antagônico entre os agentes que, em suas posições, validam a ideia do certo e errado. O nós/eles ou amigo/inimigo evidenciam a compreensão de “que toda a identidade é relacional e que afirmação de uma diferença é a precondição para a existência de qualquer identidade, ou seja, a percepção de um outro que constitui seu interior” (Mouffe, 2015, p. 14).

O nós/eles e amigo/inimigo, apesar de se constituir na base do antagonismo, se propagam com a ideia de que o lado oposto é um alvo a ser extinguido. Por sorte, esta demarcação por si só permeia a diferença entre os lados, por isso, a proposição “lado oposto”, no encaminhamento da autora, não traduz uma extinção de fato, mas transpõe que o político promove a política em “um espaço de antagonismo, [...] e uma vez que todas as formas de identidade política envolvem uma distinção nós/eles, isso significa que nunca podemos eliminar a possibilidade do surgimento de antagonismo” (Mouffe, 2015, p. 15).

Desta forma o antagonismo se torna a condição essencial para qualquer tipo de relação social, principalmente se a função do político é de “aceitar a inexistência de uma situação definitiva e reconhecer a dimensão de irredutibilidade que permeia toda ordem”. Além disto, o político, socialmente antagônico, se reconhece como “o caráter hegemônico de todos tipos de ordem social e o fato de que toda sociedade é resultado de um conjunto de práticas que tentam estabelecer ordem em um contexto de contingência” (Mouffe, 2015, p. 16).

Chegamos à ideia de associar a política e o político como a base do fundamento da construção da hegemonia, ou seja, considerar que “o político está identificado com atos da instituição hegemônica” e a política, espaço de desdobramento das relações sociais, tomando em conta que “toda ordem é uma articulação temporária e precária de práticas contingentes” dados os deslocamentos e “exclusão das outras possibilidades”. É neste sentido que a política “expressa uma estrutura específica de relações de poder”, sendo que “o poder é constitutivo do social porque este não poderia existir sem as relações de poder por meio das quais ele assume sua forma” (Mouffe, 2015, p. 16-17).

A política não se abdica da ordem nela imposta, nem tão pouco das possíveis ordens que se podem reativar da que foi imposta inicialmente. Por isso, “as práticas de articulação por meio das quais se estabelece uma determinada ordem e se determina o significado das

instituições sociais são práticas hegemônicas” sendo constantemente desafiadas “por práticas anti-hegemônicas, isto é, práticas que tentarão desarticular a ordem existente para instaurar outras formas de hegemonia”. Nesse sentido, na identidade das “posições nós/eles, o eles representam a condição de possibilidade do nós é sua exterioridade constitutiva, isso quer dizer que a constituição de um nós específico depende sempre do tipo de eles do qual o nós se diferencia” (Mouffe, 2015, p. 17).

Com esta diferenciação se pode “[...] imaginar a possibilidade de haver diferentes tipos de relação nós/eles, segundo a forma como o ‘eles’ for constituído” (Mouffe, 2015, 18). Neste sentido, importa para a democracia, primeiramente, aceitar o caráter erradicável dos antagonismos e as suas transformações.

Uma vez que a democracia longe está de se instituir sem conflito, em função da natureza antagônica do político, e porque o conflito é um vínculo que se estabelece a partir da relação nós/eles, amigo/inimigo, importa que se faça uma subversão desta relação, com adoção do termo adversário, também constituído da própria democracia. O adversário não abarca a concepção de um inimigo a ser aniquilado, pelo contrário, é o reconhecimento de uma luta legitimada pelo político, o social (Mouffe, 2015).

O modelo adversarial, agora intrínseco à democracia, também é responsável por converter o antagonismo em agonismo, aceitação do outro assim como dos seus ideais, sendo que ele próprio “não está ausente em um confronto real, [...] ele se desenvolve sob condições que são reguladas por um conjunto de procedimentos democráticos aceitos pelos adversários” (Mouffe, 2015, p. 20).

Uma vez explicada a política e o político, como isso se opera em Teoria do Discurso? Há um desdobramento na Democracia Radical e Plural que a Teoria do Discurso se propõe a consubstanciar: as categorias de análise. É com base nelas que Laclau e Mouffe (2015) realçam que a hegemonia é construída baseada nas relações sociais, como resultado de um processo de articulação.

Podemos considerar que a hegemonia contempla a Democracia Radical e Plural, por depreender das relações sociais, e que a política e o político concorrem para a construção da hegemonia. As duas observações são relacionadas “antes de um espaço no qual explode toda uma concepção do social baseado numa inteligibilidade que reduz seus momentos distintos à interioridade de um paradigma fechado” (Laclau; Mouffe, 2025, p. 165).

A hegemonia nos pressupostos de Laclau e Mouffe (2015) considera a complexidade das negociações discursivas e as contradições como possibilidades de compreensão dos

elementos a serem articulados. Neste prisma, a articulação não é mais senão as práticas sociais, e, portanto, isto exige que se renuncie da categoria sociedade.

Em Teoria do Discurso, o ponto nodal da democracia é a hegemonia, entretanto, esta leitura não abarca a ideia de sociedade como universal, dado que o sentido hegemônico transmite a ideia articulada das relações sociais.

Baseados na sobredeterminação, Laclau e Mouffe (2015) desconstroem a ideia de sociedade enquanto uma totalidade fundante. Os autores apresentam dois pressupostos em áreas distintas, a linguística e a psicanálise. Na linguística, a sobredeterminação é objetivada pela dialética - argumentação, e, no pressuposto da psicanálise, a sobredeterminação “não é ordinário a junção ou fusão de multicausalidade”, mas trata-se da fusão que “envolve a dimensão simbólica e uma pluralidade de significados” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 169).

Para os autores, o campo simbólico constitui a sobredeterminação. Esta ideia, baseada em Althusser, contempla que o social é sobredeterminado por se constituir de uma ordem simbólica, assim o “sobredeterminado - das relações sociais, implica, portanto, que lhes falta uma literalidade última que as reduziria a momentos necessários de uma lei imanente”. A concepção de Laclau e Mouffe (2015) acerca de sobredeterminação em Althusser corresponde ao pensamento de que “a sociedade e os agentes sociais carecem de qualquer essência, e suas regularidades consiste meramente de formas relativas e precárias de fixação que acompanham o estabelecimento de uma certa ordem” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 169).

Ao considerar a forma relativa e as condições precárias que fixam uma certa ordem, se estabelece a correlação de sentidos. Neste cenário, os agentes desempenham o papel na sobredeterminação que é exercida com a formação do social e, para compreender esta realidade, nos impõe descrever a constituição de uma formação discursiva.

Na formação discursiva, os eventos não são processados em ordem cronológica, mas são determinados pelas categorias como “articulação” como sendo práticas que estabelecem relação entre elementos, estas práticas objetivam modificar toda a identidade. Por sua vez, o resultado desta prática articulada é denominado de “discurso” entendido como totalidade estruturada. Portanto, os “momentos” correspondem às diferentes posições dos agentes no processo de articulação no interior de um discurso. E, por último, os “elementos” que atendem a toda diferença não discursivamente articulada (Laclau; Mouffe, 2015).

Como se pode perceber, não se constitui o discurso fora da articulação, por isso, a formação discursiva não é unificada pela coerência lógica dos seus elementos. Se constituem como “configuração em contextos de exterioridade” e podem ser “significados como totalidade”, dado que a “nossa preocupação principal é com práticas articuladas”. Portanto, isto

ocorre “numa totalidade discursiva articulada, em que todo elemento ocupa uma posição diferencial em nossa terminologia, em que todo elemento é reduzido a um momento desta totalidade - toda a identidade é relacional e todas as relações têm caráter necessário” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 197).

A formação discursiva, como resultado de uma articulação, possui o sentido de “uma totalidade suturada, e a transformação dos elementos em momentos nunca é completa”. Assim sendo, no que se refere a formação discursiva, importa salientar que para ela não existe “prática discursiva e não discursiva”, já que “todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto está fora de uma condição discursiva de emergência” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 180-181).

Sobre o objeto, deve ser considerado a condição sobre o qual foi constituído, o modo relacional, as posições de sujeitos dispersas na formação discursiva e a prática de articulação que a “fixação/deslocamento de um sistema de diferença, atravessa toda a densidade material da multiplicidade de instituições, rituais e práticas através das quais uma formação discursiva é estruturada” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 182).

O discurso como totalidade estruturada não é uma positividade, assim como momentos e elementos, por isso, toda relação é incompleta dada a existência da contingência. Nesta leitura, a totalidade discursiva marca o sistema de entidades diferenciais de momentos, na medida em que a prática social significa o campo da discursividade. Os pontos nodais, por sua vez, contemplam os pontos discursivos privilegiados e a fixação sinaliza a cadeia de significantes (Laclau; Mouffe, 2015).

É neste sentido que articulação no discurso, ou na formação discursiva, é relacional a momentos e elementos, e isto é o social promovendo “*a prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso para infinitude do campo da discursividade*” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 188, destaque dos autores).

A Teoria do Discurso, quando se refere ao sujeito, trata-se do sujeito no discurso ou na formação discursiva. A posição do sujeito, segundo os autores, advém da seguinte explicação: anterior a categoria sujeito, existe a condição humana, ou o homem na sua materialidade e isto se refere a um ponto nodal, pois abarca a condição humana. Entretanto, a partir desta condição, há sujeitos que se diferenciam entre si.

Esta condição diferencial representa o antagonismo e, ao mesmo tempo, os limites da objetividade, ou seja, o limite da sociedade porque ela não é plena, claramente,

o limite do social deve ser dar no interior do próprio social, como algo que o subverte, destruindo sua ambição de construir uma presença plena. A sociedade nunca consegue ser plenamente sociedade, porque tudo nela é atravessado pelos seus limites, os quais a impedem de construir-se como uma realidade objetiva. (Laclau; Mouffe, 2015, p. 204).

Para Laclau e Mouffe (2015), o antagonismo carece de uma relação baseada na lógica de equivalência e diferença. As relações sociais equivalem-se a um dado momento, e concomitantemente se diferenciam, sendo isto determinado pelas posições dos sujeitos quando “perdem sua condição de momento diferencial, e adquirem o caráter flutuante de um elemento” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 205). Esta é a condição que reconhece que:

qualquer luta democrática emerge no interior de um conjunto de posições, no interior de um espaço político relativamente suturado, formado por uma multiplicidade de práticas que não esgotam a realidade referencial e empírica dos agentes que fazem parte delas (Laclau; Mouffe, 2015, p. 211).

Reafirmando as ideias de Laclau e Mouffe (2015), o campo discursivo, com a desconstrução dos conceitos e novas ressignificações consubstanciadas nas práticas sociais, nos encaminha à construção da hegemonia. No sentido da compreensão da própria análise social, a hegemonia está incidida nestas práticas articulatórias, em que elementos não são cristalizados nos momentos, por isso, os agentes não são homogeneizados.

Para Laclau e Mouffe (2015), a “hegemonia é, simplesmente, um tipo de relação política, uma forma, por assim dizer, de política, mas não um lugar determinável na topografia do social. Em uma dada formação social, pode haver uma variedade de pontos nodais hegemônicos”. Estes termos confluem “o status do conceito da hegemonia e a pluralidade característica do social” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 219). Ou seja,

abertura do social é, então, a precondition de toda prática hegemônica: a formação hegemônica, como a concebemos, não pode ser referida à lógica específica de uma única força social. [Formação hegemônica] é construído por meio de regularidade em dispersão, e está dispersão inclui uma proliferação de diversos elementos: sistemas de diferenças que definem parcialmente identidades relacionais; cadeias de equivalência que subvertem estas últimas, mas que podem ser transformisticamente recuperadas na medida em que o próprio lugar de oposição se torna regular e, desta forma, constitui uma nova diferença; formas de sobredeterminação que ou concentram poder, ou formas diferentes de resistências a ele, e assim por diante (Laclau; Mouffe, 2015, p. 223).

Se legitimam as lutas por elas resultarem das posições dos sujeitos, por isso se subentende relações sociais e antagônicas e multiplicidades coabitantes à política. A ser assim,

os espaços onde se manifestam estas ações, são chamados de revolução democrática e, na ótica dos autores, são terreno histórico de concentração do “conflito social em agentes históricos aprioristicamente privilegiados, [...] daria um caráter de inevitabilidade à resistência contra as diversas formas de subordinação” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 235).

Sobre a revolução democrática, Laclau e Mouffe (2015), baseados nas formas de luta contra o poder, sendo elas diferenciadas pelas emergências e pelo modo como elas acontecem, entendem que as lutas são responsáveis pela “transformação de uma relação social que constitui um sujeito em uma relação de subordinação” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 236). Em relação à subordinação, tal como o termo faz referência, trata-se da sujeição às decisões de outrem. E, com base nela, é especificada a relação de opressão como sendo a relação de subordinação que se transforma em antagonismo por não se sujeitar a outrem. Quanto à relação da subordinação por dominação, faz referência ao conjunto de relações ilegítimas que podem não resultar em antagonismo.

Estas definições nos convidam a retomar o antagonismo e situá-lo mais uma vez como essencial nas relações sociais. No entender de Laclau e Mouffe (2015), às diferenças está que a relação de dominação se propõe como uma posição aceitável, diferente da relação de opressão que subvenciona os antagonismos, na medida em que um olhar externo questiona a própria relação.

O antagonismo emerge, precisamente, quando o questionamento resulta do caráter diferencial dos sujeitos envolvidos na relação de opressão, porque precisamente “o poder é profundamente subversivo do discurso democrático, que permitiria a expansão da igualdade e da liberdade para domínios cada vez mais vastos, e atuaria como elemento de fermentação sobre diferentes formas de luta contra a subordinação” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 239).

Para os autores, a prévia condição de uma luta seria o reconhecimento da revolução democrática, condições discursivas da ação coletiva que questionam qualquer tipo de relação de subordinação, especialmente, a relação de opressão.

É importante ressaltarmos que a revolução democrática reconhece as lutas, em suas posições de equivalência e diferença, dado que a ela não se atrela um único sentido de relação. As posições de equivalência e diferença ou posições dos sujeitos tratam da emergência de um antagonismo que se expressa pela subordinação, como lutas de resistência do próprio movimento social, razão pela qual um dos sentidos das lutas democráticas é a formação das novas identidades políticas (Laclau; Mouffe, 2015).

Neste sentido, a revolução democrática reconhece as diferentes formas de lutas, seus fragmentos causados pelo deslocamento das relações sociais. Todavia, na medida que são

articuladas, surgem outros sentidos de lutas, isto é, a expressão do antagonismo que “consiste na construção de uma identidade social - de uma posição de sujeito sobre determinada - com base na equivalência entre conjunto de elementos ou valores, que expõem ou externalizam os outros aos quais se opõem” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 250).

No entender de Laclau e Mouffe (2015), os deslocamentos das relações sociais são responsáveis pela pluralidade dos movimentos, cuja instituição está relacionada à propagação dos antagonismos, despertando novos olhares aos problemas dos agentes sociais. Considerar isto é pensar a multiplicidade no sentido de como os antagonismos acontecem, e isto nos leva consequentemente à constituição da Democracia Radical e Plural.

Como temos pontuado que, em Teoria do Discurso, a ação fundamental é articulação para a Democracia Radical e Plural, o culminar da análise deste referencial teórico-metodológico consiste, então, em determinar a emergência e os tipos de articulação, considerar seus antagonismos e entender por que isto descreve o social, não com base em uma luta, um sentido, nem tão pouco uma única demanda pois, a revolução democrática atende a:

uma luta democrática [que] pode autonomizar certo espaço cujo interior ela se desenvolve, e produzir efeitos de equivalência com outras lutas num espaço político diferente. É a esta pluralidade do social que se liga o projeto da democracia radical, e sua possibilidade emana diretamente do caráter descentrado dos agentes sociais, da pluralidade discursiva que os constitui em sujeitos, e dos deslocamentos que tem no interior dessa pluralidade (Laclau; Mouffe, 2015, p. 269).

Entendemos que a Democracia Radical é responsável pelo pluralismo das relações. Outrossim, o pluralismo neste termo é uma condição que determina as cadeias de equivalência nas multiplicidades das lutas e, em caso da existência da equivalência, trata-se de uma hegemonia em função das demandas que foram articuladas.

Com Laclau e Mouffe (2015), entendemos que, ao buscar implementar os direitos democráticos, as instituições acabam implementando virtudes a favor da coletividade. E, embora isto se reconheça como o caminho que permeia a pluralidade dos espaços, devemos considerar que a constituição das relações sociais atravessa qualquer ideia relacionada à universalidade, porque os agentes sociais são antagônicos e articulados pelas suas demandas.

Finalizando, reiteramos a hegemonia como ação que resulta da Democracia Radical e Plural, porque seus pressupostos não se baseiam em discurso fechado, mas na emergência dos antagonismos que fazem das instituições um espaço de riqueza discursiva. Com essa perspectiva, a Teoria do Discurso se apresenta como potencialidade para análise da “Gestão Democrática” a partir do cotidiano escolar, pois contribui para irmos além da dualidade e da

prescrição de direcionar a escola a um modo de agir, senão entender como as relações sociais se dão nestes espaços. Todavia, este aspecto será desenvolvido na seção seguinte.

4. COTIDIANOS ESCOLARES: O QUE DIZEM SEUS AGENTES?

Esta seção dedica-se à apresentação e à análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Preliminarmente, contudo, torna-se imperativo destacar a compreensão de cotidiano aqui adotada, bem como explicitar os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa.

O termo cotidiano é aqui empregado para designar a multiplicidade de acontecimentos que permeiam o ambiente escolar. Ressalta-se que esta abordagem prescinde de qualquer pretensão de quantificação ou generalização estatística, privilegiando, portanto, a natureza qualitativa da pesquisa.

Quanto aos procedimentos metodológicos, sob o aporte de Triviños (2019), destaca-se a seleção do campo e dos participantes. Optou-se por realizar o estudo em duas escolas situadas em contextos geográficos distintos: uma na zona costeira (Luanda) e outra no interior do país (Malanje). Tal escolha justifica-se pela divergência geográfica e pela dinâmica institucional específica de cada região, pressupondo-se que, embora ambas integrem o mesmo subsistema de ensino, as instituições apresentam distinções derivadas de seus contextos provinciais, de sua organização interna e das práticas cotidianas de seus agentes. O reconhecimento dessas nuances é imprescindível para a compreensão da complexidade da realidade social.

O universo da pesquisa é composto por 16 agentes, distribuídos equitativamente entre as duas escolas, conforme o segmento: dois diretores gerais, dois diretores pedagógicos, dois diretores administrativos, dois coordenadores de curso ou de turma, dois professores, dois alunos, dois pais/encarregados de educação e dois funcionários administrativos.

No que tange ao processo de seleção, os cargos de gestão foram definidos pela própria natureza da função, enquanto os demais participantes foram selecionados mediante convite direto, realizado pela pesquisadora no ambiente escolar.

Em relação aos instrumentos e procedimentos de coleta, utilizaram-se duas estratégias complementares: a) observação com registros de eventos em tempo real, abrangendo aulas, encontros de planejamento, reuniões e demais atividades da rotina institucional e b) entrevistas semiestruturadas conduzidas conforme roteiro preestabelecido e devidamente fundamentadas.

Em observância às normas éticas, todas as entrevistas foram agendadas segundo a disponibilidade dos participantes, assegurando-se o direito de desistência a qualquer momento, conforme garantido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O referido documento foi assinado em duas vias pelos participantes ou por seus responsáveis legais, caso o participante fosse menor de idade. As entrevistas foram gravadas mediante autorização, e seu conteúdo foi utilizado exclusivamente para fins desta pesquisa.

Contudo, cumpre ressaltar as limitações inerentes à pesquisa de campo. Destacam-se as restrições de acesso a determinados espaços da escola, especificamente à sala dos professores e às reuniões de coordenação, classificados pelas instituições como atividades de caráter reservado.

Ademais, ocorreram imprevistos durante aplicação das entrevistas. Na escola de Malanje, a ausência da subdiretora pedagógica, por motivos de saúde, e a indisponibilidade de um encarregado de educação, devido a conflitos de agenda, impactaram o cronograma original. Ademais, a participação do diretor administrativo ocorreu na qualidade de interino, em função da acumulação de cargos. Quanto à escola de Luanda, o convite declinado pelo diretor administrativo foi justificado por sobrecarga de atribuições.

Expostos os procedimentos metodológicos, a análise dos dados estruturar-se-á em dois momentos: primeiramente, proceder-se-á à descrição factual das observações e entrevistas realizadas, subsequentemente, realizar-se-á a análise das informações coletadas, sob a lente do referencial teórico adotado, com ênfase na Teoria do Discurso.

Para fins de organização e de leitura, a partir de agora, as escolas serão designadas de Escola 1 e Escola 2, conforme apresentado na Tabela 1 (p. 64).

4.1. Os cotidianos escolares

A Escola 1 tem na sua gestão uma direção interina indicada há mais de seis meses. O Diretor geral, para além de exercer a função máxima, também exerce a função de Subdiretor administrativo, ou seja, sua antiga função. Entretanto, partilha a sua gestão com a subdiretora pedagógica, com quem divide as tarefas administrativas e, algumas vezes, com o coletivo de coordenadores das disciplinas e dos turnos.

A escola funciona em dois períodos, manhã e tarde, mas nos atentamos no período da manhã em que decorria as aulas das classes 11^a, 12^a e 13^a. A jornada é marcada com abertura dos portões a partir das 6h, seguido da limpeza da escola e entrada dos agentes para o começo das aulas que iniciam pontualmente às 7h30min. Para o acesso às salas de aulas, é importante o cumprimento do Regulamento Interno, principalmente no que concerne ao código de vestimenta.

Para os alunos é obrigatório o uso do uniforme da escola e cartão de identificação, sem os quais não lhes será permitido o acesso à sala de aula. Ainda no cumprimento do Regulamento, é obrigatório o uso de roupas africanas todas as sextas-feiras. Esta medida tem como objetivo valorizar a cultura africana.

É também obrigatória, às segundas e sextas-feiras, a participação dos alunos nas paradas que contam como atividade de caráter disciplinar, em que os alunos são informados sobre os assuntos relacionados à vida da escola. Portanto, a parada é realizada meia hora antes do primeiro toque do início das aulas, ou seja, 6h30min. Os alunos concentram-se no pátio da escola, organizados em fileiras correspondentes à sua turma/curso e, sob comando do coordenador do turno, a atividade é realizada.

A organização da parada obedece a uma ordem: primeiramente, entoação do hino nacional, seguido de um minuto de silêncio, posteriormente, são proferidas as palavras de ordem pelo coordenador de turno e, finalmente, são partilhadas e atualizadas as informações aos alunos.

Enquanto decorre a parada, os delegados ou representantes de turmas têm como responsabilidade confirmar a presença ou ausência dos seus colegas e posteriormente encaminhar as informações ao coordenador. Em caso de ausência, são aplicadas medidas disciplinares ao aluno ou à aluna.

Durante a nossa observação, captamos uma ocorrência relacionada à realização do concurso público do governo provincial, isto é, a referida entidade solicitou as instalações da escola para a realização da prova dos seus candidatos, marcada para sexta-feira. Em virtude disto, a escola teve de suspender as aulas, apesar de que, na semana seguinte, o calendário escolar assinalava a prova do trimestre.

Na segunda-feira, dia marcado para a prova, foi constatado que elas não haviam sido impressas. Naquele momento, as alegações foram a falta de meios para a impressão e a falta de organização dos coordenadores das disciplinas. Como resolução, as direções, em companhia dos coordenadores, concordaram em alterar o horário da prova para uma hora a mais do horário marcado, o que permitiu se deslocarem à direção provincial da educação onde efetuaram a impressão das provas.

Sobre a participação em encontros e aulas, nesta escola, assisti em torno de cinco aulas em diferentes disciplinas, sendo possível observar a autonomia do professor na sala de aula, um ambiente de proximidade entre professor e alunos. Ainda sobre a assistência às aulas, captamos um aluno com necessidades educativas especiais, concretamente auditivas, sem a presença de um intérprete, exigindo um esforço dos professores e dos colegas na comunicação.

Ao questionarmos os professores e o coordenador sobre aprendizagem do aluno com necessidades especiais, ambos descreveram que a escola faz cumprir a Lei de Bases e Ensino, no que diz respeito à inclusão. Segundo orienta a LBSE nº 32/20, as instituições públicas devem incluir não mais de 5 alunos com necessidades especiais, porém, tecendo a realidade do

Magistério 1, o coordenador diz que a escola não dispõe de meios eficazes como, por exemplo, tradutor, daí o esforço de todos.

Enquanto seguíamos com a agenda diária, alguns alunos aproximaram-se de nós questionando a nossa presença na escola. Neste momento desencadeamos um diálogo interessante com estudantes da 11^a e 12^a classes, cujos temas foram em torno das suas participações nos assuntos da escola e a gestão democrática.

A convite da Associação dos estudantes,¹² participamos de duas reuniões que se deram no âmbito organizacional, porquanto, na medida que elas aconteciam, contavam sempre com a presença do coordenador das atividades extraescolares que, para os alunos, era bastante relevante. Ambos os encontros serviram para apresentar o balanço das atividades do primeiro trimestre e para discutir a forma correta da Associação dos Estudantes representar seus colegas junto da direção. Sobre o último aspecto, a Associação dos estudantes defende participação ativa, como meio de luta pelos direitos dos alunos.

Quanto à Escola 2, nos deparamos com uma gestão recém nomeada, ou seja, três meses na direção. No primeiro encontro, o Diretor pedagógico frisou que estão em processo de adaptação e adequação para administração da escola, por esta razão, com exceção dos coordenadores de disciplinas que advêm da gestão passada, os coordenadores de turno não são funções fixas, são tarefas de revezamento entre os professores escolhidos semanalmente pela direção.

Ainda sobre o revezamento, nesta instituição, o mesmo acontece entre o Diretor geral e o diretor pedagógico, que diariamente supervisionam o funcionamento da escola com rondas em salas de aulas e arredores da escola.

A escola funciona apenas com o período matutino, por isso, abarca alunos desde a 10^a à 13^a classe. Quanto aos horários e à organização, seus pressupostos são similares ao Magistério 1, a realização das paradas nas segundas e sextas-feiras e o uso de roupas africanas nas sextas-feiras.

Porquanto, a Escola 2 possui uma particularidade que para eles consolida a exemplaridade, ou seja, o aluno desta escola deve ser exemplar em tudo que faz. Desta forma, o sino compõe o elemento que desempenha o papel principal na comunicação entre os agentes, usado para sinalizar a entrada, intervalo e saída. Não obstante, serve também para comunicar que, após o toque de entrada, não são permitidas circulações dos alunos em qualquer recinto

¹² Órgão representativo formado por estudantes com objetivo zelar pelos seus direitos e interesses dentro da escola.

escolar, salvo se houver uma questão de extrema importância que prontamente exigirá a presença do coordenador de turno ou diretor pedagógico.

O sino na escola tem ainda a missão de comunicar as turmas com os professores ausentes que os alunos devem aguardar na sala, ou devem se dirigir à entrada principal, onde normalmente aguardam os que chegam atrasados.

Sobre encontro e participação, na Escola 2, assisti cerca de 6 aulas e participei dos encontros com Associação dos estudantes e Direção pedagógica. Na observação das aulas, contrário ao processo de monitoramento, é visível a autonomia do professor e a interação dos alunos.

Percebemos nesta escola que a maior parte dos problemas são resolvidos pontualmente, atendendo de forma restrita o Regulamento Interno, como exemplificaremos a seguir. O caso da aluna da 12ª que teve ataques de pânico e prontamente foi socorrida pela técnica da escola, levando-a para a enfermaria e oferecendo exercício respiratório até a chegada do seu encarregado.

O segundo caso foi o aluno da 11ª que reside distante da escola e, por motivos de chuva, se viu obrigado a usar fato olímpico¹³ em um dia normal de aulas. Ao ser notado, o professor pediu que retornasse à casa por violar o Regulamento Interno que faz menção ao uso de roupas olímpicas como exclusiva para prática de exercício na aula de educação física.

Finalizada a descrição de aspectos dos cotidianos captados, passaremos a apresentar a descrição das entrevistas realizadas aos agentes. Para tal propósito, atribuímos aos agentes um codinome, baseado no seguinte: Designação do agente e numeração da escola. Exemplo: (Diretor Geral 1, Escola 1) ou (Diretor Geral 2, Escola 2) ou ainda (Aluno 1) e (Aluna 2), ou (Mãe 1, Escola 1) e (Pai 2, Escola 2).

Para a análise das entrevistas, elas serão agrupadas em quatros temas, nomeadamente: 1) Problema e resolução; 2) Decisão e participação; 3) O que é a gestão e 4) Gestão democrática. As temáticas foram construídas a partir do cotejamento entre o desenvolvimento das entrevistas, as observações e o aprofundamento teórico-metodológico.

¹³ O termo se refere a moletom.

4.1.1. O que dizem os agentes da Escola 1 sobre a Gestão Democrática

4.1.1.1. *Problema e resolução*

Neste primeiro tema, as questões estão relacionadas aos maiores problemas da escola, se são resolvidos pontualmente ou coletivamente, e se eles (problemas) são discutidos nas reuniões da escola.

Na opinião do Diretor geral 1 (Escola 1), um dos maiores problemas da escola é a “gestão dos espaços, isto é, pouco espaço e muitas áreas existentes entre coordenadores de curso e disciplina, também há falta de um anfiteatro”.

Para o Coordenador 1(Escola 1), os problemas da escola estão relacionados à “distância, [...], estamos a cerca 17 km, este tem sido um problema querer por parte dos professores, e querer por parte dos estudantes”. E, soma-se a este, “[a] falta de transporte público nesta localidade [e] os problemas de desmaio”.

Por outro lado, fazem parte dos problemas da escola, questões relacionadas às famílias que diretamente afetam a vida do aluno. Esta constatação é baseada no relato do Professor 1, que, ao responder à questão, sublinha:

[Os] problemas prendem-se com os estudantes, as dificuldades econômicas que os estudantes trazem das suas famílias. Isto também faz com que os professores não tenham muito espaço de manobra para o trabalho, tendo em conta os materiais que nós enquanto professores orientamos. Só para ter ideia, eu trabalho com Língua Portuguesa e um estudante que está a terminar não tem sequer uma gramática, mas, o curso que está a fazer exige no mínimo uma gramática. Então, nós procuramos dar um intervalo de três meses para que o estudante possa se organizar adquirindo uma gramática para suportar os trabalhos em sala de aula então, isso tem sido difícil. Uma das dificuldades que também se presa na reprodução dos materiais, os estudantes muitas vezes não têm capacidade de reproduzir as fotocópias (xérox) solicitado pelos professores e isso a escola não pode dar o suporte, aliás, não tem como dar tendo em conta a organização do próprio ensino no nosso país. Não dá para a escola suportar os encargos neste ensino para todos os estudantes neste ciclo, noutros ciclos, se calhar sim, mas, no segundo ciclo é responsabilidade das famílias adquirirem os materiais didáticos. Então, o grande problema com que nos deparamos cá na escola é a falta de materiais didáticos dos nossos estudantes. Temos uma pequena biblioteca, mas essa não cobre as necessidades dos estudantes nem dos professores porque são materiais que quase não dá para uma pesquisa científica, não encontramos materiais e aliás, mesmo na própria província em si não temos uma biblioteca que nós possamos socorrer. Poderíamos estar a nos socorrer na internet, mas os estudantes têm dificuldades econômicas que não conseguem ter um smartphone para poderem baixar os materiais e podermos então ter uma aula.

O exposto não é partilhado pelo Aluno 1, uma vez que, para ele, os problemas da escola são as dificuldades de transporte, a ausência das atividades letivas e as atividades

disciplinares.¹⁴ Quanto ao primeiro problema, o aluno explica, “as vezes que não há transporte e isto tem dificultado um pouquinho”. O problema relacionado à ausência de atividade letiva consiste na “falta [ausência constante] de alguns professores”, ao passo que as atividades disciplinares são “campanha de limpeza, né, há uma ordem aí que nós como estudantes temos de realizar a limpeza da escola isto tem incomodado bastante, [...] tem criado transtorno nas nossas atividades, e como nem sempre temos a oportunidade de discutir, né, deixamos apenas as coisas assim” (Aluno 1, Escola 1).

Na ótica do Funcionário Administrativo 1 (Escola1), os problemas da escola são aqueles relacionados à secretaria geral por retratar a área que estabelece uma ligação direta com o público. Sendo assim, ele destaca:

[a] complexidade que é hoje a gestão, e a forma como ela deve ser dirigida, um dos maiores problemas que temos é a relação entre o ápice estratégico e a parte de execução, nesse caso, nós os funcionários deparamo-nos com várias ordens de mando e isso tem dificultado o nosso trabalho, isso para nós é um dos problemas. E o outro é, muitas vezes queremos executar o trabalho, mas, sem a ordem não podemos fazer. Vejo estes dois os grandes problemas que acho que tem afligido administração cá na secretaria do magistério. Nós dependemos da ordem direita do subdiretor administrativo e do chefe do patrimônio, e enquanto não recebermos orientação por parte de ambos a nossa atividade pode estar condicionada. Por exemplo, ficamos com dificuldades de emitir certificados, declarações e outros expedientes por falta de materiais, temos de esperar até que esses materiais nos sejam dados e só assim executamos as tarefas.

Com o foco nos problemas da escola, questionou-se se os problemas eram resolvidos de forma pontual ou coletiva e assim expressam: “São resolvidos coletivamente”. Referindo à falta de espaço, anteriormente mencionado, os coordenadores se reuniram e a resolução foi “[...], agrupação ou partilha de espaço entre coordenadores de disciplina e de curso” (Diretor geral 1, Escola 1).

Quanto à falta de transporte, um dos problemas mencionado pelo Coordenador 1 (Escola 1), a sua resolução foi baseada na coletividade, ele descreve:

Procuramos resolver da seguinte forma: primeiro convocamos os estudantes, conversamos com eles, aliás foram eles que sugeriram o encontro com a direção da escola para tratar o assunto sobre transporte, a questão foi pensada a partir da Associação dos estudantes. Nós, enquanto direção convocamos os pais e os professores e o processo a seguir foi o debate, houve concórdia e discórdia até porque, nem todos [alunos] tinham condições de custear os 100 kwanzas¹⁵ mensal. A partir desta conversa a direção da escola tentou negociar com os responsáveis dos transportes no sentido colocarem o transporte nesta linha e no final de cada mês os professores e alunos efetuarem o pagamento de uma taxa, infelizmente não fomos aceites.

¹⁴ Em outros casos, a limpeza da escola se aplica como medida de correção ao aluno que cometeu um ato de indisciplina.

¹⁵ Moeda angolana.

A mesma descrição não foi atribuída ao problema de desmaio, que, por sua natureza, a resolução tem sido pontual e “mais embaraçosa de se resolver porque é o mais inesperado apesar de ocorrer com muita frequência e sempre que acontece, somos obrigados a correr para o hospital que não é perto daqui” (Coordenador 1, Escola 1).

Para o Professor 1 (Escola 1), a resolução do problema apresentado sobre livros foi resolvida com base na sua autonomia, a experiência por ele relatada foi de enquadramento pontual, por ser aplicado como correção ao aluno que não adquiriu livro.

Se o professor não colocar o rigor, não mediar, não dar ferramentas para que consigam trazer resultados eles também ficam relaxados e não há um avanço, mas, o professor tem de exigir porque a responsabilidade da aquisição dos materiais é das famílias. Pelo menos do meu lado [a medida] tem resultado 90% ou 95%. Os estudantes nesse trimestre têm os materiais que são a gramática e um dicionário para a aula de Língua Portuguesa. Os restantes dos materiais, por exemplo textos por aí a fora, eu trago e peço que reproduzam o texto por isso o resultado de quase toda a turma. Para incentivar estes 5% ou os 10% que muitas vezes até não reproduzem os materiais por falta de interesse eles são punidos de alguma forma. Prontos, se calhar um pouquinho de exagero, mas, eu prefiro agir assim para que no futuro enquanto profissionais, tenham esta responsabilidade e tenham êxitos na sua profissão. Então, quem não tem material, não assiste aula e logo, no dia seguinte, porque a eles lhes são dados três meses de intervalo para reunirem esses materiais, porque inicialmente não tem como exigir porque as famílias precisam criar essas condições daí a moratória de três meses que quando passado quem não adquirir o material aí dissemos que já é por negligência, não assiste aula. Só para teres um exemplo. Hoje, cinco estudantes numa turma onde eu passo não assistiram às aulas porque não trouxeram os materiais.

Para o aluno, dizer se a resolução é pontual ou coletiva é um fato meramente desconhecido, uma vez que a realidade da escola espelha que “associação de estudantes que tendem ajudar os estudantes a reclamarem, aquilo que já havíamos explicado.¹⁶ Esta equipa da associação não tem feito um trabalho no sentido de ajudar os estudantes a reclamarem os seus direitos, nós não conseguimos fazer diretamente então essa equipa é quem leva as nossas reclamações até a direção da escola” (Aluno 1, Escola 1).

Destacando a resolução do problema adjacente à fala anterior, o agente administrativo descreve que as resoluções são pontuais em virtude das demandas da área:

Por lidarmos com os processos burocráticos, os problemas nesta área muitas vezes são resolvidos de forma pontual porque procuramos gerir o material em estoque, normalmente garantimos em estoque material que facilite por exemplo a emissão de um certificado, uma declaração ou um documento urgente. Em caso extremo, às vezes recorremos aos escritórios públicos para podermos imprimir os documentos e trazemos apenas na instituição para as assinaturas (Funcionário 1, Escola 1).

¹⁶ Referia-se a um encontro prévio entre a pesquisadora e os estudantes, aquando da primeira aparição na escola, explicitando os objetivos da pesquisa.

Para finalizar a temática, indagamos aos agentes se há discussão dos problemas da escola em reunião. As falas do Diretor Geral 1 (Escola 1) afirmam: “Sim, temos discutido os problemas da escola nas reuniões. Normalmente é lá onde são discutidos, nos conselhos de direção, conselho pedagógico e nas assembleias de trabalhadores”.

Na visão do Coordenador 1 (Escola 1), diariamente lidam com problemas, por isso, considera que “todas as manhãs que viemos à escola é quase impossível não encontrar problemas para resolver”. Assim sendo, “as questões dos alunos são as que mais levo nas reuniões para serem discutidas. Neste momento, os desmaios retornaram, estão mais frequentes, eu acho que isso agora é um assunto que precisamos pensar todos em como resolver, [...] farei questão de levar novamente na próxima reunião e esperar que todos se envolvam”.

Para o Professor 1 (Escola 1), é recorrente discutir problemas nas reuniões, ele destaca ter feito essa prática nas reuniões de direção e nas reuniões de coordenação. Baseando-se na sua experiência, comenta: “recentemente tivemos a nossa reunião da coordenação que foi o seminário pedagógico, lá discutimos com todos os professores de Língua Portuguesa como é que seria o ensino da Língua Portuguesa na nossa escola, e elegemos algumas gramáticas acessíveis para os estudantes e que algumas famílias conseguem adquirir”.

A opinião do aluno em torno da questão resultou na seguinte afirmação: “não, ainda não discuti nenhum assunto na reunião. A associação é quem nos representa” (Aluno 1, Escola 1).

Segundo o Funcionário Administrativo 1 (Escola 1), as reuniões têm sido o espaço para discutir os problemas, embora, “muitas das respostas nos são dadas em função de que o contexto econômico do país exige alguns exercícios de racionalização.” Semelhantemente, destaca que o “problema discutido foi no mês passado, [outubro], tivemos uma reunião administrativa onde afluíramos todos estes aspetos das necessidades de meio para o nosso trabalho administrativo, sentimos que tivemos uma boa resposta, pelo menos terminarmos o ano civil 2023 com toda documentação feita, todos os pedidos que os utentes fizeram entregaremos a tempo”.

4.1.1.2. Decisão e participação

O presente tema envolve duas questões, nomeadamente, como têm sido as decisões na escola e como e quando tem a participação da escola. Neste sentido, apoiando-se nas reuniões realizadas e participadas, o Diretor Geral 1 (Escola 1) descreve “há unanimidade, mas não há 100%”.

Ainda apoiando-se dos encontros e reuniões da escola, o Coordenador 1 (Escola 1) afirma que as decisões “não são unânimes”, sobretudo, “se haver uma parte lesada”, como se

deu na reunião de medidas e sanções para os estudantes em virtude “das faltas, nós pedimos para eles justificarem por meio de um documento, isto nos dividiu [professores], uns estão a favor e outros estão contra”.

Por outro lado, há também aquelas decisões tomadas no âmbito da:

Autonomia da direção da entidade gestora da escola e enquanto professores, devemos cumprir desde que não fira também com os nossos direitos. Só para te dar um exemplo, nós tivemos no ano de 2023 um encontro com todos os professores onde trouxemos alguns problemas da escola, cada um foi relatando os problemas que vive na escola, e o que se que se poderia fazer, e também a direção deixou alguns avisos e todo mundo ouviu de como é que poderia ser doravante no ano letivo 2023/2024. Então, as decisões que a direção toma não têm sido decisões isoladas, muitas vezes dá a conhecer primeiro aos professores, só assim tomam as decisões. A tomada de decisão é mesmo com todos os professores e digo que estou numa escola onde os professores têm liberdade de trabalho ou de trabalhar. Mas, há professores que se aproveitam dessa fragilidade da direção e porque há fragilidade e fazem das suas. A escola está a ganhar um contorno diferente fruto dessas reuniões que tivemos com a direção e de alguns posicionamentos que eu também deixei nesta reunião. Acho que alguns colegas vão já se sentindo que aquilo que faziam era errado e já vão começar a cumprir os pressupostos duma escola que uma direção deve levar e que um professor também deve cumprir (Professor 1, Escola 1).

Observa-se, o relato do Aluno 1 (Escola 1) que participou na tomada de decisão de um problema que vivenciou na sala de aula, em que ele explica:

Uma das colegas teve uma má interação com a outra entraram em conflito, depois a professora de psicologia sendo ela uma mãe exemplar para nós, reuniu a turma e deu oportunidade para falarmos sobre o problema, também me levantei e opinei com relação ao que havia acontecido. A sessão foi muito boa, tivemos a capacidade e mínimas ideias e o problema foi resolvido, foi um bom momento, eu gostei até porque enquanto futuro professor de MC (Educação Moral e Cívica) o objetivo é manter a união entre os colegas, aquela boa interação que sempre esperamos.

Contrário à explanação acima, outras experiências advogam que o conflito é existente nas tomadas de decisões. Assim diz o (Funcionário Administrativo 1 (Escola 1) “onde há seres humanos pensando, há sempre pensamentos divergentes, mas, acima de tudo, as divergências ajudam a encontrar as convergências, muitas vezes não terminamos como queríamos em função das dificuldades que a equipa gestora apresenta”. Por outro lado, nas reuniões “temos dado conta, apesar de que é sempre a parte gestora tomar decisões finais, conflitos existem e não podemos negar”.

Referindo-se à participação da escola, como e quando o Diretor geral 1 (Escola 1) afirma: “a escola tem participado em reuniões ordinárias e extraordinárias, no princípio do ano letivo e dos semestres”, referindo-se a todos os agentes da escola.

Na opinião do Coordenador 1 (Escola 1), a participação na escola é feita de diferentes modos. Ele exemplifica o modo operacional de algumas participações, ou seja, os encontros realizados nos departamentos normalmente envolvem agentes que tratam de:

Assuntos relacionados aos professores e alunos, a coordenação de turno tem a competência de resolver e, se por algum motivo transpassar o nosso limite de resolução, encaminhamos a direção da escola. Normalmente mediamos os assuntos desta forma, só compete a direção da escola se deve tornar os assuntos público exigindo a participação de todos ou não e para ser sincero, nunca presenciei a envolvimento de todos, quando digo todos falo dos pais, direção, professores, funcionários e alunos da escola.

Ao expressar sua opinião em relação à participação na escola, o Professor 1 (Escola 1) afirma o seguinte: “Não há instituições no nosso país que digam que a participação é perfeita e com 100% de seriedade e serenidade. Há aqui algumas falhas, talvez por ser uma instituição do II ciclo que pela lei já nos submete na condição de autônomos, então, se existe uma participação” desta forma, o como e o quando há participações na “maior parte das vezes entre a direção da escola, coordenações, professores e alunos, ou seja, relação interna”.

Pontua-se, na fala do Aluno 1 (Escola 1), o desconhecimento em relação ao como e quando tem a participação na escola, uma vez que ele exprime “é o que eu disse antes, os representantes dos estudantes são os que discutem os nossos problemas com a direção”.

Porquanto, na perspectiva do Funcionário Administrativo 1 (Escola 1), a participação da escola ocorre quando o “diretor administrativo, a subdiretora pedagógica, [...] o chefe de secretaria e os funcionários administrativos [...], normalmente reúne para tratar das questões administrativas das instituições”, porém, “as reuniões dependem das finalidades”. Para elucidar, expressa:

Se há uma reunião em que os pais e encarregados de educação têm de participar será aquela virada sobretudo, a área pedagógica. Se envolve dinheiro tem associação dos estudantes e o representante de pais e encarregados de educação que reúnem com a área administrativa. A reunião é por representatividade, porém, nos últimos tempos participam poucas pessoas, já tivemos bons momentos, agora é comum observar os pais só aparecem no início do ano letivo, durante as provas e fim do ano (Funcionário Administrativo 1, Escola 1).

4.1.1.3. *O que é a gestão*

Concernente a esta questão, de forma direta, para o Diretor geral, é “a forma que as pessoas têm de fazer funcionar as organizações de maneira mais correta e com maior produtividade” (Diretor geral 1, Escola 1).

Entende-se por gestão, a forma de:

Lidar com várias situações que ocorrem dentro de um estabelecimento. Eu sendo o coordenador de turno praticamente tenho uma gestão quer dos professores quer dos alunos, principalmente porque qualquer coisa que acontece neste turno passa pelo coordenador e é difícil lidar com os problemas e com as pessoas. E pelo que eu conheço, a gestão numa instituição pública é difícil, cada um quer fazer e desfazer porque sabe que se eu faltar ou não fazer não sairei da instituição, diferente das instituições privadas (Coordenador 1, Escola 1).

De acordo com o Professor 1 o termo gerir significa tomar conta de alguma coisa. Assim sendo, falar da gestão pressupõe gerir todo o processo escolar, gerir o processo dos professores, o processo do pessoal administrativo, o processo pedagógico. Neste processo de gestão, o Diretor geral é a entidade máxima, sendo coadjuvado pelos subdiretores administrativo e pedagógico a fim de alcançar os objetivos preconizados pela organização.

Em alguns casos, a pergunta sobre o que é gestão pode ser uma indagação do próprio agente quando presume “o ato de resolução de um problema, será?” (Aluno 1, Escola 1). Há casos em que a gestão é definida por meio do cotidiano como “suprir as necessidades que as pessoas apresentam pode ser o utente, pode ser o funcionário da instituição sempre que alguém se vê impedido de uma documentação ou de um serviço, a gestão aparece para dar cobre a esta situação, ser rápido, célere este é o que é gestão para mim” (Funcionário Administrativo 1, Escola 1).

4.1.1.4. *Gestão democrática*

Neste tema, duas questões foram feitas. Primeiramente, o conhecimento de documentos que regulamentam a gestão democrática na escola e a sua construção. A segunda questão ligada ao tema tratou da relação da Gestão democrática com a qualidade de ensino.

Referindo-se à primeira questão, de acordo com o Diretor geral 1 (Escola 1), sobre os documentos que regulamentam a gestão democrática, conhece “o Regulamento Interno da escola e demais Legislação do Sistema Educativo”. Em relação ao regulamento, afirma não ter participado da sua elaboração, entretanto, sinaliza que ele “foi construído apoiando-se em outras legislações”.

Na visão geral dos documentos sobre a educação em Angola, a Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (LBSE) se estabelece como a principal lei regulamentadora, sobretudo, no que se refere à implementação da gestão nas escolas. Daí que os documentos “a nível da nossa instituição que regulamenta os direitos e deveres dos alunos e professores, foi espelhado na Lei de Base, porém, adaptados na realidade da instituição. Formamos professores,

precisamos direcionar e garantir que eles tenham um perfil adequado para o efeito” (Coordenador 1, Escola 1).

De modo mais referenciado, regulamentam a gestão democrática:

[o] Decreto Presidencial 16/17¹⁷ e outros decretos que revogaram o subsistema de ensino. Este decreto é o decreto que vai regulamentar que vai trazer a gestão de todo o processo de ensino e aprendizagem de todo o país. De forma particular, a escola tem um Regulamento Interno, mas, este regulamento interno não pode sobrepor aos decretos presidenciais, ou seja, tudo que se faz aqui na escola administrativamente e pedagogicamente é fruto dos decretos já existentes (Professor 1, Escola 1).

Quanto à sua elaboração, “não conseguiria dizer como foi a construção deste regulamento interno porque quando cheguei há sete anos já este regulamento existia”, porém:

fiz parte da feitura do Regulamento do Estágio Supervisionado, nos baseamos no decreto executivo que regulamenta o Estágio Pedagógico Supervisionado, o Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação dá abertura às escolas para que possam dentro daquilo que é o decreto regulamentar os estágios nas suas escolas, [...] à elaboração envolveu direção da escola, professores e estudantes, mas criou-se uma comissão específica para elaboração do regulamento do estágio que é de leitura de todos (Professor 1, Escola 1).

Sob a égide do Regulamento Interno, o Aluno 1 (Escola 1) comenta a existência de “um documento na porta que nos diz a maneira como os alunos devem se apresentar, mas, não sei como foi construído, aliás, ainda não estava aqui”.

Na ótica do Funcionário Administrativo 1, existem vários diplomas legais no país sobre os quais as instituições públicas têm acesso, como é o caso da escola. Ele confirma a existência do Regulamento Interno da escola em que espelha o organograma, as prerrogativas das subáreas e o modo de atuação dos agentes. Relativamente à sua elaboração, relata que o Regulamento Interno foi construído pelo Diretor geral, Subdiretor administrativo e Pedagógico, Coordenadores de cursos, Coordenadores de disciplinas, Associação de estudantes e Representante dos pais e Encarregado de educação.

Na sequência do tema, questionamos os agentes sobre a relação da Gestão democrática com a melhoria da qualidade de ensino. Neste pressuposto, os agentes mencionam que “tem relação com a melhoria do ensino, porque é um modelo onde professor, aluno, pais e encarregados de educação e corpo diretivo participam” (Diretor geral 1, Escola 1).

Ao proferir o termo democrático, o Coordenador 1 (Escola 1) opina que se “as instituições públicas optassem por esta temática as pessoas estariam à vontade. Eu percebo que

¹⁷ Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino, atualmente alterada pelo Decreto nº. 32/20.

as pessoas que chegam na instituição vêm de forma oprimida, têm dificuldades de se exprimirem”.

A relação Gestão democrática e qualidade de ensino, na opinião do Professor 1 (Escola 1), é retratada por “um sistema [que] tem as suas vantagens e desvantagens. Eu trago para as minhas aulas a gestão democrática e participativa, antes que eu aplique uma decisão, discutimos em sala de aula”.

Nesta visão, o Professor 1 (Escola 1) defende que a Gestão democrática possui uma melhoria na qualidade do ensino, pois estará a considerar que o estudante vem de uma família e o professor não sabe como está estruturada. Quando o professor não permite que o estudante opine, ou quando o coordenador não permite que seu colega, enquanto professor, também opine, está fechando o desenvolvimento do ensino em si. Para exemplificar a sua fala, comenta o seguinte:

O professor diz que as aulas só podem ocorrer dentro da sala de aulas, mas, temos visto alguns teóricos que dizem que o processo de ensino e aprendizagem não podem só ocorrer dentro sala de aula, se vier um colega com uma metodologia diferente e disser que passamos da sala de aula vamos por exemplo para um campo fazer alguma observação, fazer alguma descrição de uma paisagem também é uma forma de aprendizado, e isto melhora substancialmente o ensino. O óbvio neste tratamento será a qualidade de ensino, então digo que a gestão democrática e participativa no processo de ensino e aprendizagem traz sim a qualidade no ensino.

Para outros agentes, a referida questão pode ser respaldada na própria experiência, “quanto a gestão democrática não faço a mínima ideia, agora, pensando no que fiz na sala de aula [participação na resolução do problema na sala], acho importante a minha participação porque senti que me apresentei de forma boa, porque quando os estudantes estão unidos isto também ajuda no nosso processo de ensino e aprendizagem” (Aluno 1, Escola 1).

No entender do Funcionário Administrativo 1, a gestão democrática melhora a qualidade do ensino porque traduz a participação de todos e “a escola tem essa abertura democrática” embora, “os interesses também às vezes não vão de acordo com a gestão democrática, queremos ser nós a sermos aceites, tratados os nossos direitos e muitas vezes quando somos chamados para as nossas obrigações nós não queremos, a gestão democrática parece meio fechada neste sentido, só é tão aberta quando os nossos interesses são salvaguardados” (Funcionário Administrativo 1, Escola 1).

4.1.2. O que dizem os agentes da Escola 2 sobre a Gestão Democrática.

Na sequência, o endereçamento das entrevistas dos agentes da Escola 2, quanto ao primeiro tópico de análise que envolve questões como os maiores problemas da escola, resoluções pontuais ou coletivas e se os problemas são discutidos nas reuniões da escola, sublinhamos o que segue.

4.1.2.1. *Problema e resolução*

Para pontuar os maiores problemas da escola, o Diretor geral 2 (Escola 2) parte da ideia de que:

Em qualquer estabelecimento educativo escolar as questões são basicamente as mesmas, diferença mais ou menos, atendendo a localização. Cá em Angola, os problemas da escola são os mesmos como aqueles de indisciplina. Os alunos tendem a estar à margem da lei, não seguem as orientações e os regulamentos estabelecidos, este é o primeiro. Segundo! O modernismo tem também influenciado os alunos a terem posturas que socialmente não são bem aceites e querem espelhar isto no ambiente escolar, isto é muito recorrente. Ainda tem a questão ligada a falta de honestidade e transparência dos alunos e professores também, furtam-se do trabalho e das aulas e as alegações não condizem com a realidade. Há também problemas relacionado a câbulas,¹⁸ vandalização do bem público, ou seja, falta de cuidado com o bem comum, por isso, às vezes chamamos os encarregados para reporem os bens danificados.

A mesma questão, nas falas do Diretor pedagógico 2 (Escola 2), é apresentada no não cumprimento do regulamento interno da escola, segundo relata:

O maior problema é a resistência dos alunos em acatar o regulamento escolar, isto nos dá muita dor de cabeça porque alguém que chega aqui na instituição vai ver que o aluno está a ser punido ou suspenso por uma ou outra questão, ele simplesmente vai julgar o ato final, mas, não vai procurar saber sobre o processo que tivemos que percorrer até chegar naquela decisão. Para nós é doloroso quando damos uma suspensão. Mas, dos alunos que já demos suspensão, tentando ver o resultado desses mesmos alunos penso que há uma melhoria porque ficaram três dias ou quase uma semana em casa, e o requisito que nós pedimos quando são suspensos é o termo de suspensão assinado pelo pai ou pela mãe, e são estes que devem trazer o documento obrigatoriamente. Se os pais estiverem ocupados vai penalizar ainda mais na suspensão do aluno, ele não entra na sala de aula, não participa das atividades isso só se resolve se os pais aparecerem na escola. Enquanto isto, as faltas vão sendo aplicadas, o que mais a frente condiciona ainda mais. Quando eles entendem o regulamento da escola, o resto flui. Estamos agora a combater o uso de telemóveis na sala de aula, anteriormente os telefones tocavam na sala, os professores recebiam e no final da aula eram devolvidos, agora os professores colaboram conosco, recebem os telefones e trazem a subdireção pedagógica. Este incidente é informado na parada para que eles fiquem a par das ocorrências, o que quer dizer, podemos devolver o telefone no fim do trimestre, ou depois de terminar a prova.

¹⁸ O termo é usado para se referir às anotações proibidas que os alunos consultam durante as provas.

No dizer da Coordenadora 2 (Escola 2), os problemas são: “alto índice de falta dos alunos, também a falta de estímulo de aprendizagem dos alunos, falta de interesse dos encarregados no acompanhamento da aprendizagem de seus filhos”.

Nas falas do Professor 2 (Escola 2), o problema está na “adaptação da nova direção, à nova realidade com os alunos”. Além disso, menciona problemas anteriores como “temos alunos de classe social muito desfavorecidos então, muitos chegam na escola com fome, temos alunos que já caíram na escola não por doenças, mas porque estão com fome, então, há esta dificuldade. Uma outra dificuldade está relacionada à falta de materiais dos alunos”.

Com olhares também sobrepostos à nova direção, Aluna 2 (Escola 2) acentua que o maior problema da escola é:

A nova direção, ou seja, nós ano passado tivemos uma direção, nós gostávamos da forma como eles geriam a escola, conseguiam trazer a boa relação entre estudantes e professor, direção e professores, alunos e alunas. Agora, esta nova direção é extremamente rigorosa para ser sincera, fazem coisas que para nós não tem sentido. Vieram constituir uma nova política de governamentação, mas, às vezes não faz sentido, são autoritários em comparação a gestão anterior. No passado os diretores eram mais livres, nos davam liberdade. Devo confessar que esta nova política tem nos afetado. No passado nós estudávamos e tínhamos lazer proporcionado pela própria escola e nos sentíamos bem. Agora, os alunos vêm à escola apenas para estudar como se fosse a única obrigação, isto é bem diferente de antes quando vínhamos não apenas para estudar, mas para nos divertimos porque a escola nos proporciona isso. Posso dizer que a escola parece um regime autoritário.

Por sua vez, a Funcionária Administrativa 2 (Escola 2) afirma que o maior problema da escola é “a falta de acompanhamento dos pais na educação dos seus filhos e a falta de estímulo dos estudantes. Provavelmente será um problema que o gabinete pedagógico vai dizer, mas, como estou aqui na escola há doze anos, eu vejo e ouço isso todos os dias então, não tem como não ser o problema maior da escola”.

Para descrever o que considera os maiores problemas da escola, a encarregada de educação, valendo-se da sua presença na escola aponta a “indisciplina, por isso vim à escola. Chamaram-me em função de um problema que aconteceu na sala de aula do meu filho. Eu não me sinto à vontade para dizer o que é, mas, consegui resolver. Não houve sansão e, também, não haverá registo de indisciplina” (Mãe 2, Escola 2).

No que tange à questão de os problemas a serem resolvidos de forma pontual ou coletiva, na opinião do Diretor geral 2 (Escola 2), os problemas são resolvidos de forma pontual, “no desenrolar do dia são dadas soluções imediatas outras, porém, já levamos a um fórum mais global onde envolvemos os encarregados, a comissão disciplinar, os coordenadores de turma e de cursos”.

No mesmo caminho, o Diretor pedagógico 2 (Escola 2) destaca que a pontualidade na resolução dos problemas é feita “na maior parte do tempo” por depender da “comissão de disciplina e boa convivência, e por um ou por outro motivo os professores têm feito os seus trabalhos”.

Um outro meio de resolução dos problemas apontado pelo Diretor Pedagógico 2 (Escola 2) são as “paradas nas segundas e sextas-feiras [que] funciona como um momento de interação entre os professores, às vezes de forma singular ou às vezes em comissões que o professor pertence para poder falar com os alunos uma ou outra coisa”.

A adoção da pontualidade nas resoluções dos problemas da escola pode estar relacionada à adaptação da nova direção, por conseguinte, a reorganização administrativa da escola, conforme enfatiza o Diretor pedagógico 2 (Escola 2):

Por falta de um gabinete que vai funcionar como um gabinete de disciplina, quando acontece estes incidentes os problemas são resolvidos de formas pontuais pela direção porque também não temos ainda um coordenador permanente, temos alguns professores que em um dia específico ajuda a fazer a coordenação. Eles às vezes é quem trazem os casos ou então, quando nós mesmos da direção estou me referindo ao diretor e subdiretores quando fazemos uma ronda para ver o andamento das coisas e notamos uma ou outra anomalia nós fazemos esta correção e vamos conversar com o aluno, vamos adverti-lo. Mas, quando percebemos que o aluno advertido continua a fazer a mesma coisa, nós aplicamos algumas sanções às vezes perde um tempo, às vezes vai para casa perde todas as aulas do dia, e em caso extremo preenchemos o termo de suspensão recorrendo ao regulamento.

Sob outra perspectiva, sinalizando que a pontualidade quer a coletividade, a Coordenadora 2 (Escola 2) refere que os problemas da escola têm como procedimento de resolução “equipes como as coordenações interdisciplinares, coordenações de turnos e coletivos de professores. Sempre que houver problemas, o coordenador toma nota e reúne a comissão para resolver, normalmente chamamos o encarregado e se for frequente transferimos à direção aguardando um veredito final”.

Para explicitar o tratamento dos problemas mencionados anteriormente, o Professor 2 (Escola 2) faz saber que as resoluções voltadas às questões financeiras, especificamente à fome dos alunos, foram tratadas coletivamente, no encontro da comissão de solidariedade cuja medida foi:

Pega-se aos alunos mais necessitados e a escola apoia, em caso extremo a escola apoia também com cesta básica para a família. Para os alunos que chegam com fome, os professores de forma particular oferecem um chazinho e um pão aos alunos, mas, acho que a escola pode melhorar oferecendo uma merenda aos alunos apesar da idade, mas, é pensando muitas vezes na trajetória dos mesmos, uns saem da Viana outros do Zango, e alguns do Cacuaco zonas muito distantes, eles os alunos passam o dia todo na escola, numa jornada de aproximadamente 12 a 14h e só depois disto regressam para as suas casas.

E, para se referir à resolução do problema que pontuou, a Aluna 2 (Escola 2) comenta “é complicado de se dizer”, ela justifica o seu posicionamento baseado no seguinte, “temos parada e lá eles impõem o que será feito, muitas vezes eles percebem e sabem que não aceitamos e o que eles dizem. Estes gestores fazem questão de nos lembrarem que estamos na escola para obedecer”.

Para partilhar a resolução dos problemas por ela acompanhados, a Funcionária Administrativa 2 (Escola 2) fundamenta que na escola as reuniões servem para as resoluções dos problemas, referindo-se à resolução coletiva. Para reforçar o comentário, ela comenta “eu percebo porque no final os pais ou os filhos vêm até a mim para adquirem o regulamento, uma vez que eu trabalho na reprografia”. Porém, “algumas vezes os problemas foram resolvidos na hora que é mais ou menos durante o intervalo ou quando há desmaio de aluno e ajudamos a prestar socorro”.

Ainda valendo-se das suas falas relacionadas à resolução pontual ou coletiva dos problemas, ela partilha a seguinte experiência:

se o problema está concentrado na minha área como por exemplo o professor esqueceu um material no ato de aplicar a prova e nós temos disponibilidade nós damos todo o suporte. Isto me fez lembrar por exemplo o que aconteceu hoje aqui na reprografia. Infelizmente cheguei tarde, e um professor precisava imprimir a prova, só que isso não foi possível por causa do meu atraso, o bom foi que a prova não seria aplicada hoje. Mas, se fosse o caso, talvez ele faria a impressão numa outra repartição ou adotaria a medida passada usada por um outro professor que não conseguir imprimir a prova a tempo porque a minha área está fechada. O professor precisou explicar aos alunos o sucedido e como a prova era obrigatória e deve ser realizada só naquele dia, este mesmo professor e os alunos entraram em consenso e realizaram as provas em folhas normais (Funcionária Administrativa 2, Escola 2).

Para a Mãe 2 (Escola 2), ser convocada pela escola é um modo de afirmar que as resoluções não são pontuais, ou seja, “eu fui chamada para ser informada de um problema que aconteceu ontem. Isso não quer dizer que a escola não resolve os problemas de forma pontual, acho que tudo vai depender da urgência”.

Sobre discutir os problemas da escola em reuniões, nas falas do Diretor geral 2 (Escola 2), a escola “obedece a uma organização pontual. E a forma como dirigimos as nossas tarefas poucas vezes os problemas são levados em reuniões massivas, salvo aquelas já programadas que são logo no início do ano que envolve todos, e durante fins dos trimestres”. Em termos de organização “temos reuniões de direção, reuniões pedagógicas, reuniões com os coordenadores de disciplinas, e todos estes grupos de trabalho estão à altura de resolverem os problemas”. Logo, “a participação [do diretor] ocorre quando é convidado nestas reuniões, podendo emitir opiniões nas discussões dos “problemas da escola”.

Quanto ao Diretor pedagógico 2 (Escola 2), ele diz que “Sim! Quase sempre” tem discutido os problemas nas reuniões da escola.

A organização da escola descreve o modo de atuação dos agentes, esta opinião, compartilhada por eles, fundamenta que as discussões dos problemas em reuniões obedecem “a hierarquia da escola, inicialmente as coordenações. Quando o assunto se torna quase público, discutimos em reuniões específicas, os professores são os que normalmente têm o contato com os problemas” (Coordenadora 2, Escola 2).

Apoiando na especificidade dos problemas, o Professor 2 (Escola 2) explana ter participado da reunião sobre “a questão dos desmaios, [e] a questão da saúde” que resultou na “criação de sala de acompanhamento para as questões mentais dos alunos, [ou] sala dos doentes”.

Na visão da Aluna 2 (Escola 2), discutir os problemas da escola em reuniões subentende participar delas, no entanto, ela responde que está é uma tarefa da Associação dos estudantes, cuja missão é “ouvir os nossos problemas e levar à direção é o que normalmente tenho visto, dizem que a direção simplesmente ouve e no final toma a última decisão sem sequer considerar o lado dos alunos”.

Sob olhares administrativos, a opinião da agente advém da própria área, ou seja, as reuniões por ela participadas normalmente são de pendor administrativo, daí “o máximo que participo são as reuniões promovidas pelo diretor administrativo, e sim, já discutimos e resolvemos os problemas nas nossas reuniões”. Com este relato, afirma “faz pouco tempo que discutimos acerca dos uniformes por isso, reforçamos o nosso estoque de *Tshirts* para que os alunos possam adquirir” (Funcionária Administrativa 2, Escola 2).

Entretanto, discutir os problemas da escola em reuniões pode ser uma atividade não determinada. Segundo a Mãe 2 (Escola 2): “isso não quer dizer que se me convocar para participar de uma reunião eu apareça. Eu acho que se a escola me convocar para uma reunião estará a cumprir o seu papel de nos tornar pais úteis na educação dos filhos. Por hoje eu estar nesta condição de ser convocada, entendo que acabei de sair de uma reunião e discutir o problema do meu filho”.

4.1.2.2. *Decisão e participação*

As questões deste tema englobam as tomadas de decisões e como e quando tem participação na escola. Destacando as tomadas de decisões, de antemão, a fala do Diretor geral 2 (Escola 2) estabelece que “as reuniões nunca são unânimes”. Entretanto, a escola possui um

modo de organização para o tratamento de determinados assuntos, ele afirma que os procedimentos levados em conta envolvem:

uma decisão, em primeira instância há uma reportagem por parte dos visados, nós colocamos em primeiro lugar a responsabilidade dos coordenadores de turma que são os que velam a escola no dia a dia. Estes por sua vez reportam aos coordenadores de turno e se o assunto for de uma proporção maior é levado a comissão disciplinar e dali dão deferimento com uma proposta de resolução à direção da escola. Porque trabalhamos como uma equipa enquanto direção temos o diretor geral, o subdiretor administrativo e o subdiretor pedagógico. Neste caso, as decisões ordinárias tomadas na base quando submetidas a direção são apenas para os veredictos finais.

Por consequência, a mesma organização acompanhou o tratamento de um problema que na ótica dos agentes necessitava urgente de uma decisão, no entanto, as opiniões foram diferentes:

Olha! Faz pouco tempo que tivemos o caso de um aluno que esteve a fazer uma reportagem para a sua conta do TikTok. A pergunta que ele fazia era muito sensível, os colegas acharam que fosse para um outro fim, em momento algum pensaram que a publicação os exporia e mancharia o nome da escola. Tivemos contato com o vídeo, e já agora, quero deixar claro que nós não tratamos de caso em que aluno agiu fora da escola e não afetou a escola. Mas este caso aconteceu dentro da escola, os alunos estavam identificados, este foi o primeiro problema. O segundo, usavam o nosso uniforme e mencionaram o nome da escola. Por esta razão, reunimos os professores ligados às comissões de boa convivência, chamamos os encarregados, os diretores de turmas e depois de entrevistar os alunos pedimos que cancelassem o ano letivo. Feliz ou infelizmente os envolvidos eram por aí seis, incluindo os que deram as entrevistas por isso, é bom saber sempre quem nós estamos a dar uma informação porque quando aquela informação vazar tu sabes perfeitamente a consequência daquilo. A ele como autor de tudo isso, que não informou aos colegas e procurou saber informações sensíveis que ferem a dignidade humana, e o fez em forma de brincadeira sabendo que postaria no TikTok para ter mais seguidores, com a permissão dos pais se bem que não era isto que desejaram, solicitamos o cancelamento da matrícula deste aluno. Neste momento ele está em casa, acreditamos nós que o próximo ano, se quiser vir, nós vamos avaliar se poderá continuar ou se transferir para uma outra escola (Diretor pedagógico 2, Escola 2).

Mas, também, existem relatos como “as nossas decisões são sempre unânimes” (Coordenadora 2, Escola 2).

Importa relembrar que a direção da escola é recém nomeada. Esta observação advém da resposta do Professor 2 (Escola 2) que expressa: “a direção na escola e neste momento o foco ainda está direcionado na aplicação do novo regulamento, porém, já ouvimos que haverá rigorosidade, mas, como não experimentamos uma ocorrência, não tenho propriedade para falar sobre o assunto”. Contudo, baseado nas experiências anterior, mencionou que “a direção passada era uma gestão mais aberta, debatia-se porque havia diálogo entre a direção de forma muito fácil e chegava-se a um consenso é claro que, como chefe da organização, o responsável sempre tinha a última palavra, mas, era muito democrático”.

Afirma a Aluna 2 (Escola 2) que tem participado nas decisões da escola de forma obrigatória. E que, apesar da forma, entende que as tomadas de decisões não são unânimes, ela afirma ainda “digo isso porque a partir da turma consigo perceber que não pensamos do mesmo jeito”.

Vislumbrando os encontros participados, a Funcionária Administrativa 2 (Escola 2) salienta que “quando o encontro com muita gente então nunca é unânime, sempre haverá conflitos”. Em contrapartida, a Mãe 2 (Escola 2) narra que “por eu aparecer quando sou convidada, muitas vezes as decisões são tomadas inicialmente pela escola”.

Em relação a como e quando tem a participação na escola, na visão do Diretor geral 2 (Escola 2) ela se dá por meio do fundamento sobre a “democracia escolar, e esse é um tema muito abrangente e, em Angola, o sistema educativo ainda não configura este pormenor democrático no dia a dia da escola”. Indo mais além com as suas explicitações, enfatiza que “mesmo nas decisões mais elevadas do sistema de ensino de Angola ainda não temos muito isto. Porém, cá na escola, ao nosso nível temos que envolver os atores na decisão da escola ao máximo que podemos, pois em Angola não temos a cultura de envolvimento de todos nas decisões escolares, também é o fruto de uma cultura tradicional africana”. Com base neste cenário, tem se observado “um encarregado que seja uma senhora, escolhida para fazer parte de alguma comissão é comum ouvirmos, vou trazer o meu marido, abstendo-se de algum compromisso com a escola”.

Para o Diretor pedagógico 2 (Escola 2), a participação é boa e o seguimento da ação tem sido a promoção das reuniões realizada pela direção, “logo na primeira semana do ano letivo convocamos todos os encarregados para uma reunião que pode ser abrangente ou por classe”. No entanto, registra-se “um ou outro encarregado não aparecem, provavelmente porque o aluno não informou ou porque o pai não deu muita importância e isto nos causa muita dor de cabeça”.

No pressuposto da Coordenadora 2 (Escola 2), a participação são casos que não seguem protocolos ligados à direção, por isso, “frequentemente são as reuniões de professores com os pais, ou seja, se tiver uma situação que o professor sentir que há necessidade de convocar o encarregado ele o faz, de forma pontual”.

Baseado na longa experiência de trabalho, o Professor 2 (Escola 2) faz saber que “desde que cá estou, admito que há participação de todos na escola. Desde as continas¹⁹ até os professores”. Com esta fala, detalha um acontecimento com os “alunos que desrespeitaram as continas e houve envolvimento de todos na resolução desses problemas”.

¹⁹ Termo usado para se referir ao pessoal de limpeza.

Por sua vez, admitindo as raras participações dos alunos nos assuntos relacionados à escola, a Aluna 2 (Escola 2) comenta: “quase tudo é informado na parada”.

Na visão da Funcionária Administrativa 2 (Escola 2), há participação na escola, normalmente “ocorre no início do ano quando os pais são convocados para participarem das reuniões onde são informados sobre o funcionamento da escola, sendo aproveitada para tirar as dúvidas. Nesta reunião todos participaram todos, direção, funcionários administrativos, e professores”.

A descrição da participação na escola, nas falas da Mãe 2 (Escola 2), é colocada em questão pelo fator distância, segundo afirma: “nós vivemos em Viana é uma longa viagem, é mesmo difícil participar ativamente na vida da escola. Fora isso, sou mãe estudante então, devo dizer que eu participo sempre que for possível, mas, sendo sincera, a minha participação é quase sempre por uma convocatória”.

4.1.2.3. *O que é gestão*

Este tema buscou dos agentes o entendimento sobre o que é gestão. E, na ótica do Diretor geral 2, voltada à liderança,

A partir da base educativa que temos, uma nova vertente de ensino e partilha de conhecimento voltado a liderança de um líder servidor o nosso estilo mais de elevar as pessoas a serem empoderadas, as pessoas lhes devem ser dadas oportunidades e isso, tem muito a ver com uma gestão. Talvez assim deixamos de ser chefe e passamos a ser líderes ou gestores. A minha base de gestão tem a ver com os procedimentos sejam estes profissionais ou pessoais, de levar a bom porto aquilo que se tem em mão como responsabilidade, e nisto tem a ver com a forma como a gente faz as coisas na base da gestão das pessoas e dos recursos, ouvi-los, pedir opinião, e sugestões para caminhar juntos. A nível da própria instituição fazer que cada vez mais se torne credível e que os serviços sejam cada vez mais eficazes e não tragam constrangimentos aos utentes que procuram os nossos serviços, haja fluidez entre os gestores e as pessoas envolvidas (Diretor geral 2, Escola 2).

Por seu turno, o Diretor pedagógico 2 (Escola 2) também no pressuposto de liderança, relembra a sua formação universitária para se referir à gestão sob a visão de que o “líder não é aquele que faz as coisas, mas que aponta o caminho ou planeja e mostra-lhe o melhor caminho e assim fazer, uma ou outra coisa. Assim é a gestão, o processo de gerir uma ou outra coisa a fim de maximizar os resultados preconizados”.

Na mesma esteira, a Coordenadora 2 (Escola 2) tece que a gestão “é a organização entre o líder que é o diretor da escola passando por todas as áreas pedagógica, administrativa, financeira e recursos humanos para que o ensino seja bom na instituição”.

Portanto, sinalizando os perigos na conjuntura da sua fala, o Professor 2 (Escola 2) afirma que “essa pergunta para mim é muito perigosa, mas vou tentar responder de forma mais leiga possível. Vou entender a gestão, a forma como as pessoas vão lidar com os problemas de uma organização, como vão tratar a partir das próprias práticas dentro da organização, como as ‘pessoas vão planificar, desenvolver e executar as tarefas da sua organização’”.

Por sinal, a resposta sobre gestão se revela como “o processo para dirigir a escola, decisões, reuniões assim como os problemas” (Aluna 2, Escola 2).

Para a Funcionária Administrativa 2 (Escola 2), a gestão “é a forma como alguém, ou eu vou organizar a minha casa, um determinado grupo de pessoas que possuem determinadas funções”. E, por fim, a gestão, pode ser “gerir uma determinada coisa, exemplo uma escola ou uma loja” (Mãe 2, Escola 2).

4.1.2.4. *Gestão democrática*

Para este tema, as questões que se seguem são necessariamente o conhecimento de documentos que regulamentam a gestão e como foram construídos e, por último, a relação da gestão democrática com a melhoria da qualidade de ensino.

Para a primeira questão, o responsável da escola diz que estão “guiados pelo regulamento da própria escola, neste regulamento espelha de forma geral o andamento da instituição e o mesmo é entregue a todos os atores da escola”. Recentemente, o regulamento foi atualizado “porque em Angola as coisas tendem a mudar, mesmo as leis sobre e o decreto sobre a educação e ensino cada ano que passa muda” (Diretor geral 2, Escola 2).

Como exemplo da nova adaptação do regulamento, partilha o seguinte:

Nós, até o mês de agosto 2023, preparação de todo o dossier para o arranque do ano letivo 2023/2024 que começou justamente no mês de setembro, até ali nós tínhamos um decreto que falava da participação nas escolas. Depois que o ano letivo começou, bem no dia dez de setembro, houve um outro decreto que falava do incremento da participação. Então, gente vê que as coisas são muito repentinas em Angola e dali que, mais do que nunca é importante fazer algumas alterações para nos adequarmos a realidade das atualizações e isto leva-nos eventualmente a também fazermos algumas mudanças no regulamento escolar, lembrar que o regulamento anterior foi elaborado em 2019 e já passam quatro a cinco anos que ele não é revisto por isso, pensamos fazer uma revisão para isso, temos um jurista para ajudar nas questões intencionais a leis e depois temos o corpo específico para redigir o regulamento porém, nada que fere a Lei de Base e Ensino.

Segundo o Diretor pedagógico 2 (Escola 2), em termos de documentos sobre a Gestão democrática, existe no arquivo da escola “o Diário da República, a Lei de Base e de tempo em tempos temos lido e atualizado os professores”.

Já a Coordenadora 2 (Escola 2), de forma objetiva, afirma “Não conheço”, referindo-se ao documento sobre Gestão democrática.

Ao mencionar o reconhecimento do Regulamento Interno da escola, enquanto documento que regulamenta a Gestão democrática na escola, o Professor 2 (Escola 2) destaca que o seu perfil é espelhado no “regulamento interno elaborado pela escola que procurou atender o perfil do professor no âmbito da formação nacional uma vez que a escola lida com documentos nacionais, preparados pelo ministério da educação e os normativos adaptados por nós”. No que se refere à sua elaboração, afirma “reconhecer que quanto ao regulamento interno, nestes dez anos que estou cá não sei como foi elaborado o que eu busco fazer é um enquadramento que possibilita realizar bem o meu papel de professor, pensado sempre na educação do aluno”.

Sobre a Gestão democrática e o conhecimento de documentos, a Carta Magna é vislumbrada pela aluna ao assegurar que “conheço a Constituição da República porque fala dos meus direitos”. Por outro lado, assinala também, “que a escola tem um Regulamento, mas nunca o li. Sei que quem elaborou foram as direções passadas” (Aluna 2, Escola 2).

Já a Funcionária Administrativa 2 (Escola 2), permeada pelo cenário das suas atividades diárias, estabelece tal aproximação citando “documento há, eu lido com a reprodução, então vejo sempre o diretor pedagógico a enviar documentos para se fazer cópias, distribuir e até fixar. Também tem o Regulamento Interno, não acompanhei a elaboração, mas sei que existe e que está ao dispor de todos”.

Porém, o mesmo conhecimento não se pode observar na fala da Mãe 2 (Escola 2) que responde “sinceramente não conheço nenhum documento sobre gestão, nem dentro e nem fora da instituição”.

Em relação à última questão do tema, ligada à Gestão democrática e a relação com a melhoria da qualidade do ensino, os agentes exprimem o seguinte:

Acho muito importante a gestão em qualquer dimensão da escola. Lembrando que, enquanto estudante de mestrado em Portugal, tive uma cadeira que falava sobre a ‘democracia escolar’ e nós vimos uma realidade que também gostaríamos de ter em que no colégio decisivo da escola deveria ter a representação dos estudantes, dos encarregados. Nós em Angola a realidade é diferente apesar de que nós tendemos a dar primazia a voz de todos os intervenientes, mas ainda fica um pouco difícil fazer o melhor. Para mim, a gestão educativa escolar é muito importante apesar de que como disse anteriormente, a questão da cultura influenciar nas nossas decisões políticas e neste caso ficamos amarrados por uma coisa que é exequível em outros lugares e funciona bem e tentar trazer à nossa realidade (Diretor geral 2, Escola 2).

Nesta questão, o fundamental, segundo o Diretor geral 2 (Escola 2), é “caminhar para estas influências educativas, há grande envolvimento das experiências educativas dos grandes países do mundo, dos países que já estão muito bem”.

Embora se fundamente no fato de que a Gestão democrática ajuda na melhoria da qualidade de ensino, o Diretor Pedagógico 2 (Escola 2) é de opinião que:

quando me diz gestão democrática porque alguns podem pensar que não há democrática mais é preciso também dizer que quando falamos de democracia ou dos níveis de liderança ou dos processos de liderança, falamos de muitos níveis de liderança e a democracia é um deles, e se nós irmos a fundo também vamos ver que muitos questionam o nível democrático porque vamos lá ver: Existem situações em que nós temos de tomar uma decisão, vamos convocar todos os alunos para darem suas opiniões e se não fizermos isso, vamos ter de convocar todos os representantes destes alunos, e senão tivemos que fazer isto, vamos convocar todos os representantes dos quatros cursos que temos, e senão for isso, precisaremos encontrar uma forma para poder dialogar com todos. Mas isto às vezes não funciona porque não é prático numa instituição porque se assim for, todas as vezes que tivermos que tomar uma decisão termos de convocar todos e pedir as opiniões, a prática nos submete muitas vezes às questões pontuais. Algumas vezes o fórum coletivo é feito por turma, recentemente fui convidado por uma turma porque eles sentiram-se lesados, aí o fórum é a mais abrangente e similar a uma assembleia geral. Também, fazemos questão de que os diretores estejam na escola e, se por algum motivo não poder, o mínimo que acontece é sempre ter um responsável todos os dias na escola. O foco desta decisão é mostrar ao aluno que está protegido.

Na ótica da Coordenadora 2 (Escola 2), “Sim, eu acho que a gestão democrática pode melhorar o ensino. Digo isso porque passa a ser uma relação que colocaria todos os membros da escola no mesmo objetivo que é a educação dos alunos”.

Para o Professor 2 (Escola 2), dispondo-se de conceitos, destaca que o “princípio de que a democracia não é mais senão pensar, vou usar um termo simples, a participação. Sim, a gestão democrática contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, por isso, eu concordo com o apelo que o meu colega fez à direção no outro dia, pedir a participação de todos nas atividades da escola”.

Na visão da Aluna 2 (Escola 2), a ideia é que:

Sim, para mim a escola é como se fosse uma caravana e os diretores, os líderes, os líderes não impõem, eles sabem quando agir, como agir e sabem ouvir mesmo a opinião do outro não é a melhor, mas é importante ouvir. Por isso, acho que os alunos devem ser ouvidos mesmo que não for tomado em conta, isso para mim é uma gestão que pode melhorar o ensino.

Do mesmo jeito, a Funcionária administrativa 2 (Escola 2) partilha a opinião segundo a qual, “a gestão democrática pode melhorar a qualidade de ensino porque é algo ligado à democracia, então eu acho que é a forma como eu lido com determinados problemas ou

determinados desafios me faz entender a realidade de onde estou, todos somos importantes neste mesmo lugar”.

E, finalmente, dispondo da realidade em que se encontrava, de acordo com a Mãe 2 (Escola 2), a gestão:

ajuda muito! E eu penso que é essa gestão democrática que a escola quer fazer quando me convoca para um encontro por causa da indisciplina do meu filho. Por isso eu penso que se cada um se esforçar pode funcionar. Imagine só, o caso da indisciplina, se os pais não se envolverem a escola pode resolver do jeito que achar conveniente, e não vamos poder reclamar.

4.2. Discursos sobre gestão democrática: sentidos nos cotidianos escolares

De modo a situar o leitor, nesta subseção referente às análises das entrevistas, é importante relembrar o encaminhamento da pesquisa, pontuado na seção 3. Especificamente, a perspectiva do cotidiano escolar que busca superar as visões prescritivas, compreendendo a escola como um espaço de multiplicidade e produção de conhecimentos próprios, propondo-se ao revezamento da teoria e da prática para que a gestão democrática não transparea uma imposição legal, mas uma construção política contínua reinventada pelos agentes sociais.

No encaminhamento da gestão escolar com fim em si mesma (pedagógicos), pontuou-se que ela (a gestão) não deve ser vista apenas como um meio técnico ou mediação para executar políticas externas, mas como uma ação dentro da própria especificidade que é a escola, traduzida nos seus fins pedagógicos. E, também, a Democracia Radical e Plural, a perspectiva teórica-metodológica que propõe a visão do social como um espaço aberto e sem essências fixas, em que a política, espaço inerente ao antagonismo, permite que a hegemonia seja construída por meio de articulações precárias entre múltiplas identidades e lutas sociais.

Em face do exposto, foram articulados os temas das entrevistas, com objetivo de responder à problemática da pesquisa. Mas, antes de apresentarmos os resultados, é pertinente reforçar que o foco da análise são as práticas sociais, práticas essas que originam ou levam a uma hegemonização. Em outras palavras, como as relações sociais ocorrem ou ocorreram nos cotidianos estudados, “isto quer dizer que toda reflexão acerca do social, ser social será sempre mediada discursivamente” (Mendonça, 2015, p. 75), dito isso, eis a nossa análise.

4.2.1. Multiplicidade

A análise das realidades escolares, fundamentada nas entrevistas, diante dos problemas e da resolução, demonstra que o cotidiano lida com estes aspectos de forma heterogênea. Isso

indica que são desafios não uniformes, mas fragmentados e percebidos de modos distintos, variando conforme o contexto geográfico onde a escola está inserida e, também, a posição do agente dentro desse contexto.

Assim sendo, no que diz respeito ao contexto geográfico, a multiplicidade dos problemas são preocupações que refletem significativamente na escola, nomeadamente: Na Escola 1, os problemas recaem sobre aspectos logísticos, como a falta de espaço físico, a distância e a carência de transporte público. Na Escola 2, as questões são predominantemente comportamentais, envolvendo autoritarismo, indisciplina, absenteísmo de alunos e professores, falta de estímulo e atos de vandalismo.

A divergência de olhares destaca a multiplicidade contida na individualidade, precisamente o que o Diretor Geral 1 interpreta como um problema de gestão de espaços, o Professor 2, a partir do seu cotidiano, identifica como uma questão social relacionada à fome. Simultaneamente, a Aluna 2 foca no autoritarismo da direção, enquanto a Mãe 2 pontua a indisciplina como um dos principais problemas da escola.

Nesse sentido da multiplicidade, encara-se a resolução destes problemas, adotado em ambas as escolas, como formas de resolução coletiva e pontual. A resolução coletiva expressa a organização de conselhos de direção, coordenações de turno e assembleias, espaços estes que permitem a participação alargada de agentes, na busca por soluções sistêmicas, como foi o caso da organização do transporte na Escola 1 ou a tomada decisão para a expulsão dos alunos na Escola 2.

Quanto à forma de resolução pontual, que por sinal é a que mais impera nos cotidianos, devido às demandas constantes que exigem intervenção imediata, destaca-se o exemplo do Professor 2 que oferece alimento a um aluno com fome, ou o recurso a repartições externas para a impressão de provas da Escola 1.

Portanto, toda esta multiplicidade subvenciona uma coabitação de elementos, inclusive, a partir da própria complexidade em lidar com eventos, o social é atravessado pelas próprias práticas, daí que, ao articular demandas, evidenciam a coexistência (a norma e a prática).

O exposto se observa na resolução dos problemas, em que a multiplicidade resultou que tanto a norma oficial quanto a reinvenção coabitam. Ou seja, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) atribui às famílias a responsabilidade pela compra do material didático, entretanto, a gestão cotidiana emerge práticas flexíveis para garantir o processo educativo como foi no exemplo notável da Escola 1. No caso mencionado, diante da falta de gramáticas, o conselho de turma articulou estratégias que incluíram a disponibilização de cópias pela coordenação e a indicação de materiais mais acessíveis.

Como explicita Abdian (2020), essa coabitação às leis e às práticas ocorre porque a ordem é frequentemente mediada pela intervenção dos agentes, permitindo que o ensino resista às carências financeiras e estruturais e construindo a política e a gestão da escola.

A respeito da decisão e participação, as percepções dos agentes apresentam-se fragmentadas. A hegemonia das opiniões aponta que as decisões raramente convergem para a unanimidade, sendo marcadas por tensões e divergências inerentes à coletividade. Como pontuado pelo Funcionário Administrativo 1, o dissenso é um componente intrínseco à condição humana, pois “onde há seres humanos pensando, há pensamentos divergentes”, o que reforça o caráter antagonico das relações sociais no ambiente escolar.

Embora existam visões isoladas que percebem as decisões como unânimes, como a da Coordenadora 2, essa percepção é frequentemente questionada. Relatos de alunos indicam a existência de uma “unanimidade forçada”, fundamentada na subordinação à lei e em uma aceitação submetida, uma vez que as vozes dos alunos nem sempre convergem com o que é deliberado. Em última análise, mesmo em gestões autodenominadas democráticas, a multiplicidade de vozes esbarra na estrutura hierárquica, na qual o responsável detém a última palavra, assim como descreve o Professor 1, que existe a autonomia da entidade gestora e que os professores devem cumprir as ordens, desde que não firam seus direitos.

Relativamente à participação, embora existam espaços formais como reuniões ordinárias e extraordinárias, o processo enfrenta limites severos. Observa-se a ausência de uma participação que congregue pais, alunos e funcionários em um mesmo propósito. Essa dificuldade é acentuada por barreiras culturais e sistêmicas, em que o exercício participativo é dificultado por figuras patriarcais, segundo o relato do Diretor geral 2 ou pela autoridade da direção, nos dizeres do Professor 1.

Um outro limite está posto na sujeição dos alunos cuja participação é meramente representativa ou nula. As decisões são apenas comunicadas e não discutidas.

Na pluralidade do conceito de gestão, a análise revela que esta não constitui um conceito estático, mas uma construção multifacetada, podendo ser compreendida como uma relação com a “produtividade” (Diretor Geral 1, Escola 1), como uma forma de “lidar com várias situações cotidianas” (Coordenador 1, Escola 1) ou como o ato de gerir o processo escolar para suprir necessidades dos usuários, conforme apontado pelo Professor 1 e pelo Funcionário Administrativo 1.

Outras perspectivas aproximam o conceito a uma “liderança servidora” (Diretor Geral 2, Escola 2) ou de um processo voltado à “maximização de resultados” (Diretor Pedagógico 2, Escola 2). Adicionalmente, outras definições focam na organização das diversas áreas da

instituição, conforme a Coordenadora 2. Ao passo que, para alunos e professores de ambas as escolas, a gestão manifesta-se essencialmente como o meio para a resolução de problemas e conflitos rotineiros.

Embora particulares, tais percepções influenciam o cotidiano escolar de maneiras distintas. Na Escola 1, a gestão assume um caráter predominantemente funcional e operacional, visando garantir o funcionamento básico da instituição, em que práticas de suporte administrativo técnico são utilizadas para conferir celeridade aos processos, suprimindo faltas de documentação ou serviços. Essa mesma funcionalidade também é observada na supervisão com os agentes e na mediação de resistências entre as áreas administrativa, docente e alunos.

Por outro lado, na Escola 2, o conceito de gestão fundamenta-se nos pilares da liderança e do empoderamento. A perspectiva visa ressignificar o papel do gestor, substituindo a figura do chefe tradicional pela do líder. Tal abordagem é usada para estimular a participação dos agentes para garantir processos eficazes e desburocratizados, ainda que essa intenção se manifeste prioritariamente no plano discursivo.

Portanto, quanto à gestão democrática, a multiplicidade indica que a democracia escolar não é um bloco monolítico, mas um conjunto de ações que variam conforme o papel dos agentes. Porém, observa-se uma lacuna significativa entre o conhecimento das normas vigentes e a compreensão de suas origens.

Embora diretores e professores afirmem conhecer a Lei de Base do Sistema de Educação (LBSE) e o Regulamento Interno, há um desconhecimento quase unânime sobre o processo de elaboração desses documentos. Essa desconexão é intensificada por divergências no acesso à informação, pois, enquanto a direção afirma distribuir os regulamentos, os alunos relatam que nunca os acessaram. Diante disso, a multiplicidade acaba por se especificar no modo como estas direções tendem a inserir a democracia na escola. Por exemplo: A direção da Escola 2 foca na adequação a decretos repentinos e no estabelecimento de uma cultura de leitura normativa. Já na Escola 1, a democracia é transposta para a sala de aula por meio da negociação de decisões com os alunos e da busca por metodologias que extrapolam o espaço físico escolar. No mesmo sentido, o corpo administrativo da Escola 1 se atenta à mediação de conflitos, utilizando a flexibilidade administrativa para resolver entraves pedagógicos e burocráticos.

A análise da multiplicidade observada nas Escolas 1 e 2 demonstra que a gestão é para além do exercício meramente burocrático ou a aplicação irreflexiva de normas, pois configura-se como um processo dinâmico de negociação contínua, no qual a estrutura formal, representada pela Lei de Bases do Sistema Educativo, coabita, tenciona-se e, frequentemente, é ressignificada pelas práticas dos agentes que compõem o cotidiano escolar.

4.2.2. Gestão pedagógica em si

A gestão entendida como um fim em si mesma, ou seja, pedagógica, sustenta que a aprendizagem se consolida no cotidiano, por meio do próprio processo de organização e do enfrentamento de demandas com busca por resoluções no dia a dia da escola. E já que esta perspectiva segue respaldando a administração escolar, não é um mero instrumento para a execução de diretrizes, mas um aprendizado inerente ao processo pedagógico (Abdian, 2024). Necessariamente, quando os agentes escolares enfrentam problemas e consequentemente buscam por soluções, eles exercem a política que transforma a organização da escola numa ação educativa.

Ante ao exposto, a dualidade que se aponta entre materialidade (administração de recursos) e a imaterialidade (ensino em sala de aula) compõem a prática social da escola, em que o problema atua como um revelador da realidade escolar, evidenciando tensões na resolução que é a gestão pedagógica.

Exemplificamos a afirmação anterior a partir dos desafios identificados: destacam-se dentre os problemas as dificuldades socioeconômicas, como alunos da Escola 2, que frequentam as aulas em condições de fome, ou com carência de materiais didáticos, como foi identificado na Escola 1. Há ainda, desafios de natureza estrutural e de saúde, especificamente a falta de transporte escolar e as grandes distâncias percorridas pelos alunos da Escola 1, além de ocorrências de desmaios motivados pela falta de alimentação na Escola 2.

Na mesma direção, há o desafio relacionado aos conflitos de gestão, em que tensões são geradas por críticas a direções consideradas excessivamente rigorosas ou autoritárias, fator que impacta negativamente o bem-estar e o lazer dos alunos.

O fim pedagógico é demonstrado na forma como tais demandas são resolvidas. Este é o contraste que se observa entre resoluções coletivas, pautadas em reuniões, como revelado na Escola 1, e soluções pontuadas observadas na Escola 2, em que as ações de solidariedade, como o fornecimento de alimentos por professores ou a criação de comissões de apoio às famílias, transformam a gestão da crise em um vínculo pedagógico entre os agentes.

Tal apontamento também se explica na mediação de conflitos, exemplificada pela concessão de prazos para a aquisição de materiais, o que indica a busca pelo equilíbrio entre o rigor acadêmico e a realidade social. Diante disso, o espaço da reunião pedagógica, de direção ou coordenação, consolida-se como o local onde o conhecimento sobre a escola é construído por meio das relações entre diretores, coordenadores e professores. Pese embora, este espaço

ainda é limitado quanto à participação dos alunos, pontuada como algo distante ou meramente representativo.

Portanto, com as demandas enumeradas e as práticas sociais estabelecidas, entende-se, conforme os dizeres de Abdian (2024), que o fim pedagógico se realiza quando a escola transcende a obediência às políticas externas e passa a produzir soluções próprias a partir dos enfrentamentos de seu cotidiano ou, também, reproduz uma hierarquia concentrando o poder em um só pessoa.

Ao fundamentar-se a partir da decisão e da participação, a gestão escolar assume o papel essencial da aprendizagem no enfrentamento de demandas e na superação das visões limitadas que encaram a participação apenas como o cumprimento de burocracias ou uma unanimidade forçada para validar pressupostos externos.

Dentro dessa dinâmica, o fim pedagógico cumpre-se por meio das articulações e embates naturais entre os diferentes agentes. É nesse cenário que o diálogo transforma as decisões, frequentemente conflituosas, na política originária da escola. No entanto, para que isso ocorra, a integração de diferentes setores em reuniões de funcionamento escolar torna-se fundamental, visando eliminar a separação entre a imaterialidade do ensino e a materialidade da gestão.

Assim sendo, o envolvimento dos atores na resolução de questões internas transforma o ato de organizar a escola em um processo contínuo de aprendizagem e, portanto, o fim pedagógico que resultará dessa participação não advém de uma prescrição normativa, mas surge do espaço onde se produz conhecimento e democracia por meio da decisão compartilhada, como ocorreu na reunião do transporte na Escola 2.

No conceito de gestão, a percepção dos agentes transita em um território de tensões constitutivas, em que a finalidade pedagógica é disputada. De um lado, encontra-se a racionalidade instrumental, na qual a gestão é tida como uma mediação que prioriza a otimização de fluxos e a precisão no funcionamento institucional. De outro, emerge uma gestão fundamentada na liderança dialógica e servidora, que compreende a escola como um espaço de emancipação.

Essa dicotomia reflete subjetividades que oscilam entre a demanda por uma organização burocrática funcional e o imperativo ético-político de enfrentar desigualdades sociais. Portanto, o desafio reside na coordenação da tensão entre materialidade e imaterialidade para que se atinja o fim pedagógico.

Sob a ótica da mediação instrumental observada na Escola 1, a gestão é percebida como ferramenta para garantir ordem e produtividade, alinhando-se à crítica de Abdian (2024). Nesse

cenário, o Diretor Geral 1 define o êxito pelo funcionamento regular da organização e maximização da produtividade, visão compartilhada pelo Professor 1 e pelo Coordenador 1, que associam o gerir ao manejo do processo escolar. No setor administrativo, conforme aponta o Funcionário Administrativo 1, o foco recai sobre a resolução de problemas imediatos e a fluidez dos serviços, visando atender aos usuários sem intercorrências.

Em contrapartida, a percepção de liderança compreende a gestão como um processo educativo, político e formativo. A experiência na Escola 2 exemplifica a liderança servidora, focada no empoderamento dos agentes e na construção coletiva. A Coordenadora 2, por exemplo, reforça essa perspectiva quando conceitua a gestão com busca da integração entre as áreas pedagógica, administrativa e financeira para a efetivação de um ensino de qualidade. Entretanto, tais conceitos são tensionados pela realidade cotidiana e conflitos complexos e, como destacado pelo Coordenador 1 e pelos alunos, a gestão manifesta-se na capacidade de tomar decisões e resolver problemas que impactam diretamente a vida acadêmica e a aprendizagem.

Quanto à gestão democrática, sob a ótica da gestão com fim em si mesma, transcende a visão tradicional de mera busca por eficácia ou transformação social. Ela deixa de ser entendida apenas como um objetivo a ser alcançado e passa a ser compreendida como um processo de aprendizagem contínuo e intrínseco à rotina das instituições de ensino. É nessa perspectiva que a gestão se materializa como uma ação simultaneamente pedagógica e política, rompendo com a separação convencional entre a administração (meio) e o ensino (fim).

O ato de organizar a escola coletivamente constitui-se como uma prática educativa em que a atividade administrativa e o processo pedagógico em sala de aula formam uma prática indissociável. Isso reforça a ideia de que a participação dos agentes é um elemento necessário ao processo democrático em prol da aprendizagem, dado que os agentes partilham da ideia de que a própria gestão democrática melhora a qualidade do ensino quando considera a abertura à participação e, conseqüentemente, à ampliação das vozes como prática de promoção à aprendizagem.

Essa abertura já tem favorecido as práticas cotidianas, como se observa na implementação de novas metodologias e na exploração de espaços além da sala de aula para melhorar substancialmente o aprendizado, conforme relata o Professor 1. Contudo, aponta-se um contraste importante: a ausência das vozes dos alunos, fator interpretado como impedimento à gestão democrática.

No que se refere à gestão democrática nesses cotidianos, as práticas rompem com a ideia de que a administração serve meramente para a execução de diretrizes estatais ou leis

burocráticas. Considera-se que, dentro da escola, a articulação e o enfrentamento das práticas sociais tornam a gestão um fim em si mesma.

Conclui-se, portanto, que a gestão não deve ser mensurada pela ausência de problemas, mas pela capacidade da escola de transformar as tensões inerentes ao cotidiano em oportunidades de aprendizado coletivo. Sob este prisma, a escola se constitui como uma comunidade de decisão compartilhada, na qual tudo o que nela acontece responde a um ato educativo.

4.2.3. Democracia

Com base na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), a análise das entrevistas mostra como os conceitos de antagonismo, hegemonia e democracia radical operam diante dos problemas e das resoluções escolares. O antagonismo é visivelmente pontuado na relação entre alunos e a direção da escola, especialmente na Escola 2, onde a direção é descrita como autoritária.

Este tipo de relação se estabelece pela barreira identitária “nós/eles”, a partir das ordens impostas aos alunos. No entanto, o pluralismo de problemas de ambas as escolas, que variam desde questões de transporte até a falta de material didático dos alunos na Escola 1, confirmam que a identidade nestas escolas é relacional e multifacetada.

No que tange às práticas hegemônicas, percebe-se a distinção clara na articulação dos problemas nas duas escolas. Tanto que, enquanto na Escola 1, as resoluções buscam um caráter coletivo e articulatório, na Escola 2, predominam soluções pontuais e técnicas, sugerindo uma tentativa fragmentada de manutenção da ordem. Um exemplo relevante de prática hegemônica pontuou-se na Escola 1, a formação de uma cadeia de equivalência que articulou alunos, pais, professores e direção para negociar a demanda do transporte escolar. Embora a negociação não tenha obtido sucesso, o processo exemplificou a necessária abertura do social para o exercício da hegemonia.

Tratando-se das práticas sociais face aos problemas e resoluções, a distinção da subordinação e opressão é fundamental para compreender a dinâmica escolar. Na Escola 1, a dependência excessiva de ordens pelos funcionários administrativos sinaliza uma relação de subordinação que começa a ser questionada no discurso da autonomia. Contudo, em ambas as escolas, a exclusão dos alunos dos espaços decisórios representa um limite à Democracia Radical, mantendo-os em uma posição de subordinação em que suas demandas não são integradas à gestão da escola.

Por isso, as reuniões pedagógicas ou de conselho atuam como pontos nodais, espaços em que os significados de problema e solução tentam ser fixados. No entanto, a percepção desses espaços é divergente. Enquanto gestores e professores os veem como locais de decisão, os alunos os percebem como ações distantes.

As percepções a respeito da decisão e participação revelam-se como um campo de tensões contínuas, ou seja, a compreensão dos gestores e funcionários é que a divergência é inerente às relações humanas, tendo como reduto a busca por uma unanimidade que é, muitas vezes, uma construção artificial ou impositiva.

Entretanto, considerando que qualquer ordem estabelecida não é um consenso absoluto, mas uma articulação temporária e precária de hegemonia que, inevitavelmente, exclui outras perspectivas, na prática, essa transição ocorre em espaços de debate e reuniões que buscam canalizar as paixões para projetos coletivos, permitindo que o conflito ocorra sob condições reguladas, ainda que a palavra final caiba frequentemente à direção. Contudo, observam-se limites significativos na participação escolar, especialmente no que tange à exclusão dos alunos do processo decisório, ou melhor, quando os alunos são apenas informados sobre decisões tomadas por outrem, estabelece-se uma relação de subordinação que nega o reconhecimento do pluralismo e das relações de poder. Do mesmo modo, ocorre com a existência das barreiras estruturais e culturais, como a tradição de centralizar o poder dos agentes mais velhos ou hierarquicamente superiores, impedindo o exercício democrático no cotidiano das instituições.

A Democracia Radical, como prática articulatória constante, não almeja uma perfeição consensual, mas a transformação do indivíduo em sujeito do discurso. Por isso, toda decisão no âmbito escolar representa uma tentativa de fixar sentidos e resolver problemas de forma momentânea e, como o campo social permanece aberto e atravessado por novos antagonismos, a democracia realiza-se justamente na manutenção desse processo em negociar e articular as demandas de seus agentes.

Na análise do conceito de gestão, define-se como organização para a resolução de problemas nas escolas. Assim sendo, ela (gestão), segundo Coordenador 1, é uma ação difícil e complicada de se realizar devido à resistência dos indivíduos, embora para a Democracia Radical, isso não represente uma falha de gestão, mas a própria essência do social, reconhecendo que o antagonismo não pode ser erradicado.

Ainda diante destas definições, flutuam alguns termos como liderança e chefia (Diretor geral 2), isto se observa na mudança terminológica de chefe para líder servidor. Esta mudança, diante da visão de Mouffe (2015), compreende a subversão do antagonismo para o agonismo, a mesma prática que legitima o adversário e que a gestão faz questão de reinterpretar em suas

práticas articulatórias, em que o sentido de tomar conta ou organizar grupos, tal como menciona o Professor 2, eleva a escola à condição de articulação hegemônica.

No entanto, quando o conceito subvenciona a fixação de sentido, a gestão tenta criar uma totalidade estruturada (discurso) para garantir a eficácia do ensino. Por exemplo, ao focar na “produtividade” e na “forma correta” (Diretor Geral 1, Escola 1), a direção tenta estabelecer um ponto nodal, um sentido privilegiado que fixe como a instituição deve funcionar. Essa realidade reitera a gestão como um exercício de mediação contínua, no qual a busca por soluções definitivas é preterida em favor do manejo de tensões inerentes ao tecido social, as quais resistem a modelos de racionalidade puramente formal.

Entretanto, como a Democracia Radical se propõe analisar as relações de poder e as lutas contra a subordinação, é imperativo, mais uma vez, que se destaca a subordinação que se abstrai da opressão por ela transgredir a funcionalidade da instituição e instaurar o antagonismo que resulte em uma violação. Em outras palavras, as conceituações de gestão pontuadas pelos funcionários e alunos, buscam sentidos na resolução das necessidades dos problemas pontuais da escola. Diante disto, se reconhece o poder constitutivo do social, considerando que as decisões são sempre atravessadas por relações de força, buscando dar voz às diversas posições de sujeito dispersas na instituição.

Assim, se pode concluir que a gestão no cotidiano escolar se constitui primordialmente por meio da articulação e participação de diversos agentes, reforçando, conforme a Democracia Radical e Plural, que a democracia é estabelecida em relações sociais e práticas articulatórias que envolvem múltiplos atores na construção da hegemonia. Por assim ser, a gestão se traduz na primazia da voz e na liberdade de opinião de todos os intervenientes, ou seja, na capacidade de ouvir o diferente, mesmo diante de opiniões divergentes, estabelece o “nós” a partir do reconhecimento do “eles”.

A análise da Teoria do Discurso, com as percepções de agentes escolares sobre a gestão democrática, sustenta a base de que a construção democrática também se fundamenta nas relações sociais e no reconhecimento do antagonismo como um elemento constitutivo do social.

No ambiente escolar, estabelece-se uma distinção rigorosa entre o nível ôntico e o ontológico. O nível ôntico, definido como política, refere-se ao conjunto de práticas, instituições e legislações, como a Lei de Base do Sistema de Educação (LBSE) e os regulamentos internos, que buscam organizar a ordem escolar. Já o nível ontológico, ou político, representa a dimensão do antagonismo e o espaço no qual as identidades sociais são formadas por meio da relação “nós/eles”.

A construção da hegemonia nas escolas é vista como um processo de articulação das relações sociais, e não como uma estrutura estática. Todavia, observa-se um distanciamento institucional, pois diretores, coordenadores e alunos muitas vezes desconhecem os processos de construção das normas que regem suas práticas. Soma-se a isso a precariedade da ordem social, evidenciada pela rapidez das mudanças nos decretos presidenciais em Luanda, o que exige adaptações constantes nos regulamentos escolares para acompanhar a realidade mutável (Diretor Geral 2).

Considerando a relação adversarial, as lutas democráticas se sustentam na ideia da gestão democrática se associar à qualidade de ensino, o que emerge como um ponto nodal, havendo unanimidade, entre os agentes, de que a gestão democrática, pautada na participação, no envolvimento e na liberdade de opinião, é crucial para o progresso pedagógico.

Em suma, compreende-se que a democracia na escola é um horizonte de constante negociação. Ela não é um estado estático a ser alcançado, mas uma prática que se realiza no reconhecimento de que, onde há vida social e divergência, existe espaço para a construção de um projeto coletivo mais plural, justo e politicamente vivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou os discursos hegemônicos sobre a gestão democrática no contexto das escolas públicas angolanas. O seu encaminhamento, de antemão, pontuou análises que valem a pena ser ressaltadas. Primeiramente, realizou-se uma análise aprofundada da configuração do sistema educativo, estruturada em uma perspectiva histórica e legislativa que fundamenta a gestão educacional e escolar em Angola, desde a gênese da escola pública na era republicana demarcada pela independência em 1975 e os desafios impostos pela guerra civil.

Pontou-se que, neste período, que a Administração escolar foi concebida como um reflexo da interdependência entre educação e sociedade. E, mediante a implementação do primeiro sistema em 1978, fundamentada nos princípios como o direito à educação, a igualdade de oportunidades, a gratuidade e a ruptura com a herança colonial, à luz da racionalidade administrativa, pautada por critérios de eficiência e eficácia, buscou-se corrigir desigualdades sociais.

Posteriormente, pontuou-se a caracterização do sistema educacional, a reforma educativa é um ponto de inflexão na organização escolar, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/2001). Este movimento delimita a gestão do sistema em duas estruturas: Estrutura central, responsável pelos aspectos normativos, sob a tutela do Ministério da Educação, e a estrutura local/provincial, responsável pelo funcionamento das instituições.

Neste cenário, as atenuantes foram as reformulações posteriores, consolidadas pela Constituição de 2010 e pelas Leis de Bases de 2016 (Lei n.º 17/16) e 2020 (Lei n.º 32/20), que reforçam o caráter democrático do ensino, entretanto, sem normativa de regulamentação nas escolas, traduzindo a forma autônoma e diversificada de cada escola se organizar.

Diante destas atenuantes, foram articuladas perspectivas teóricas como a multiplicidade, com vista a estabelecer um diálogo entre a vivência prática nos cotidianos escolares e o referencial da Teoria do Discurso, buscando transcender visões meramente burocráticas da administração educacional, especialmente, porque somos guiados pela mesma “postura sugerida por Laclau e Mouffe (2015) [que] é a análise do social e de suas demandas, que são múltiplas, permitindo ao pesquisador valorizar a pluralidade de movimentos sociais e das suas subjetividades que são constituídas por meio do discurso” (Abdian *et al*, 2023, p. 6).

Por outro lado, apresentamos a teoria de ressignificação da gestão escolar em seus fins pedagógicos, defendendo que a administração não deve ser vista apenas como um meio técnico, mas como uma prática política e educativa indissociável do processo de ensino-aprendizagem (Abdian, 2023). Sob essa ótica, se atém a organização coletiva da escola como espaço de

formação do indivíduo, em que “a política acontece em uma relação entre antagônicos e a educação em uma relação que se dá entre contrários não-antagônicos que já nos tira a ideia de escola como função de reprodução de uma ideologia” (Nascimento, 2023, p. 204). Para isso, há que se considerar, precisamente, a realidade e os acontecimentos dos cotidianos, já que:

Essa ideia vem à tona na medida em que se entende que as atividades escolares e seu objetivo não são, de maneira alguma, neutros. Dever-se-ia praticar, em nível de unidade escolar, a reinterpretação da realidade, discuti-la e avaliar as determinações que vêm de órgãos superiores e perceber em que medida elas condizem com a transformação social ou não (Nascimento, 2023, p. 204).

Finalmente, discutimos acerca da Democracia Radical e Plural como a lente para analisar essas relações sociais antagônicas, a ausência de consenso e a existência da articulação no campo social aberto que é instável, possível de negociar e articular as demandas dos diversos agentes, reconhecendo que o conflito e a diferença são elementos inerentes e constitutivos nas escolas.

Sob essa ótica, discutimos acerca da problematização como tais sentidos são construídos, articulados e, eventualmente, hegemonzados no interior das escolas, observando como a gestão democrática se constitui, em torno da qual se organizam diferentes demandas, sobre as quais apresentamos algumas considerações.

As demandas são fenômenos multifacetados que emergem da intersecção entre a precariedade e a rigidez normativa. Elas não se apresentam de forma abstrata, porém articuladas a partir de situações concretas que tensionam o cotidiano escolar. Assim sendo, em primeira instância, as demandas surgem dos problemas e, concomitantemente, de suas formas de resolução, em que a democracia é convocada como uma estratégia de mobilização, na qual articulam-se os agentes. Ou seja, a prática democrática brota como uma resposta às demandas, transformando-a em momentos de participação conjunta.

Ademais, as demandas emergem do hiato existente entre o nível ôntico, representado pelas leis e regulamentos instituídos, e o nível ontológico do político, que se manifesta no cotidiano. Embora a legislação prescreva diretrizes para o funcionamento das escolas, os agentes interpretam e adaptam essas normas às suas realidades específicas. Essa tensão (lei e prática) permite que o cotidiano gere uma demanda por espaços de diálogo em que a norma possa ser negociada e ressignificada, permitindo que os agentes não sejam meros executores, mas coautores dos processos.

Outra demanda identificada refere-se à democracia vinculada à eficácia pedagógica. A demanda, aqui, é por práticas que envolvam a todos na construção do conhecimento,

extrapolando os limites burocráticos. Paralelamente, os agentes demandam reconhecimento como sujeitos políticos.

Por fim, as demandas na articulação coletiva, em que a democracia é evocada como a capacidade de mobilizar diferentes atores para pressionar por soluções junto ao Estado ou à comunidade. Em outras palavras, a gestão não se encerra na implementação de mecanismos formais; ela emerge, primordialmente, como uma demanda por horizontalidade e inclusão nos processos decisórios em que os agentes sociais ressignificam ao opor-se, muitas vezes, a sua forma centralizada. Essa busca por uma nova forma relacional tende a posicionar a escola em um espaço de autoria coletiva.

Diante do exposto, quais os sentidos hegemonizados da gestão democrática das escolas angolanas? Bem! Vale retornar ao conceito do discurso, a materialidade e imaterialidade articulável que “[...] estabelece-se a partir da relação entre elementos (diferenças), os quais, durante a articulação, passam para o status de momentos” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 76).

Para a articulação das demandas por democracia, o discurso hegemônico é processado pela lógica da equivalência. O processo de hegemonização ocorre quando demandas particulares, muitas vezes distintas e isoladas, deixam de ser vistas apenas em sua especificidade e passam a ser articuladas em torno de uma causa comum (Laclau; Mouffe, 2015).

Essa articulação é viabilizada pela identificação de uma fronteira política que separa os agentes escolares de um elemento exterior opressor, seja ele a burocracia centralizada, a precariedade de recursos ou o autoritarismo institucional. Ao se oporem a esse exterior constitutivo, as diferentes demandas estabelecem uma cadeia de equivalências, na qual todas passam a ser representadas pelo significante “gestão democrática”, ou seja, o significante vazio que, embora não possua um conteúdo fixo e definitivo, é capaz de aglutinar uma pluralidade de sentidos e aspirações da comunidade escolar.

Diante disto, a hegemonia da gestão democrática é consolidada, porque um determinado sentido de participação preencheu este significante vazio, apresentando-se como a solução temporária. Nos cotidianos, isto esteve sempre presente nas tentativas de equilibrar o respeito à legalidade (o nível ôntico) com as práticas políticas de negociação de conflitos (o nível ontológico). Daí que a hegemonia não se implica com as diferenças ou dissensos, por ter essa capacidade de articular as tensões de modo que a gestão seja aceita como o horizonte legítimo e necessário para o funcionamento da escola, principalmente porque “representa o momento em que um conteúdo particular assume, em determinado contexto, precário e contingente, a função de representar/encarnar uma plenitude ausente” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 77).

Reformulando, por outro prisma, a democracia nas escolas angolanas é um significante vazio em disputa que transita entre a obediência cega à norma jurídica e a busca por práticas emancipatórias que reconheçam a pluralidade e o conflito como elementos constituintes da vida escolar. Portanto, as demandas surgem das fissuras do sistema, em que o conflito e a cooperação se encontram para reconfigurar o cotidiano escolar.

Portanto, a gestão democrática se torna hegemônica nos cotidianos escolares ao transformar as relações, ou seja, diante das disputas de poder e das divergências de opinião entre os agentes, qualquer processo decisório emerge de uma prática articulada, subentendendo que qualquer demanda permite que a democracia deixe de ser o cumprimento de uma prescrição legal e passe a ser uma construção social, redefinida pelas relações de poder e as identidades dos agentes no ambiente educativo.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z *et al.* Teoria do discurso e a produção do conhecimento em gestão escolar democrática. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 45, e65509, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/65509>. Acesso em: 2 mar. 2026.
- ABDIAN, G.Z. **A função do discurso em Administração Escolar no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2024.
- ANGOLA. **Acordo de Alvor de 1975**. [S. l.: s. n., 1975]. Disponível em: <https://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/15685/2/Anexo%20n.%C2%BA%201%20Acordo%20de%20Alvor.PDF>. Acesso em: 30 maio 2023.
- ANGOLA. **Agência de investimento privado e promoção das exportações**. Disponível em: <https://www.aipex.gov.ao/PortalAIPEX/#!/angola/malanje>. Acesso em: 10 maio 2024.
- ANGOLA. Assembleia Nacional. **Lei de Bases do Sistema de Educação**. Luanda, 2001a.
- ANGOLA. Assembleia Nacional. Lei n.º 13/16, de 12 de setembro (Lei de Bases da Organização Administrativa do Território). **Diário da República**, Luanda, I Série, n.º 155, 12 de setembro de 2016a.
- ANGOLA. Conselho de Ministros. Decreto n.º 5/09, de 7 de abril. Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de actuação e expansão das instituições de ensino superior. **Diário da República**, I Série, n.º 64. Luanda, 7 de abril de 2009.
- ANGOLA. **Constituição**. Luanda: Imprensa Nacional – E.P, 2010.
- ANGOLA. Decreto Presidencial n. 273/20 de 21 de outubro. Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. **Diário da República**, I Série - n.º 168. Luanda, 21 de outubro de 2020b.
- ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 208/17, de 22 de setembro. Regulamenta os princípios e as normas de organização e de funcionamento dos Órgãos da Administração Local do Estado, fixando as respetivas estruturas organizacionais, bem como os mecanismos de operacionalização. **Diário da República**, I Série, n.º 165. Luanda, 22 de setembro de 2017.
- ANGOLA. Decreto Presidencial, n. 210/22 de 23 de julho. Estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações, doravante designado por <<SNQ>>, e define os seus principais instrumentos designadamente o Quadro Nacional de Qualificações – QNQ e o catálogo Nacional de Qualificações. **Diário da República**, I Série - n.º 138. Luanda, 23 de julho 2022.
- ANGOLA. Decreto Presidencial, nº17/16, 7 de outubro de 2016, **Lei de Bases do Sistema de Educação, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino**. I Série - n.º 170. Luanda, 7 de outubro de 2016b.
- ANGOLA. **Instituto Nacional de Estatística**. Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação 2024. Luanda: INE, nov. 2025. Disponível em:

https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados/Carregados/Publicacao_638992698392586291.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

ANGOLA. **Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação**. Disponível em: <https://infqe.gov.ao/historial>. Acesso em: 30 maio 2024.

ANGOLA. **Lei Constitucional da República Popular de Angola**. Imprensa Nacional de Angola. Luanda, 1975.

ANGOLA. **Lei Constitucional de 1992**. Disponível em: <https://dw.angonet.org/wp-content/uploads/19920916-lei-no-23-92-lei-constitucional-de-1992.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

ANGOLA. Lei n. 32/20. Altera a Lei n. 17/16 de outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino – Revoga a Lei n. 13/01, de 31 de dezembro, e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei. **Diário da República**, I Série – n.º 123. Luanda, 12 de agosto de 2020a.

ANGOLA. Lei n.º 23/92, de 16 de setembro. Aprova a Lei de Revisão Constitucional. **Diário da República**, I Série, n.º 38. Luanda, 16 de setembro de 1992.

ANGOLA. Lei n.º 4/75, de 9 de dezembro. Lei da Nacionalização do Ensino. **Diário da República**, I Série, n.º 25. Luanda, 9 de dezembro de 1975.

ANGOLA. Ministério da Economia e Planeamento. **Plano de Desenvolvimento Nacional 2018 - 2022**. Luanda, 2018. v. 1.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Educação para todos: Angola** (Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos). Luanda: Centro de Documentação e Informação, 2014.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Estratégia integrada para a melhoria do Sistema de Educação 2001-2015**. Luanda, 2001b.

ANGOLA. **Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial**. Plano Nacional de Desenvolvimento (2013–2017). Luanda, 2012.

ANGOLA. **Ministério do Planeamento**. Plano de Desenvolvimento Nacional (2023-2027), Luanda, 2023.

ANGOLA. **Ministério do Planeamento: Angola 2025**. Disponível: <https://faolex.fao.org/docs/pdf/ang184675.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

ANGOLA. **Nova divisão político-administrativa da República de Angola**. Disponível em: <https://consuladogeral-angola.pt/wp-content/uploads/2025/02/Divisao-Politica.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

ANGOLA. **Troca de experiências para a monitorização do desenvolvimento do Capital Humano**. Disponível em: https://dialogosue-angola.org/wp-content/uploads/2023/12/UTG-PNFQ_Apresentacao_14_Dez-1.pptx.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

BOTLER, A. M. H.; NASCIMENTO, J. A. **Escola e democracia entre políticas e práticas**. Curitiba: Appris, 2023. v. 1.

CANEPA, R do R. **A participação dos pais na gestão escolar**: o estudo numa escola de Angola. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2020. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/bf6cd243-4698-4bc3-ba0b-8f51b4d782b5>. Acesso em: 2 mar. 2026.

CARVALHO, T. S. de. **Cotidianos escolares**: os sentidos de currículo e gestão que circulam e se articulam. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d0b79d1c-4a4d-4199-a100-fbbe5c951f7f/content>. Acesso em: 2 mar. 2026.

CATUTO, J. F. Angola pós-independente: implicações econômicas da herança colonial. **Economia & Pesquisa**, Araçatuba, v. 3, n. 3, p. 22-39, mar. 2001.

CONCEIÇÃO, J. M. N. P. **Angola**: uma política externa em contexto de crise (1975-1994). 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: https://projetoceaa.com.br/pdfs/teses/conceicao_jose_maria_nunes_pereira_angola_uma_politica_extern.pdf. Acesso em: 2 mar. 2026.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por/PDF/086291por.pdf.multi. Acesso em: 2 mar. 2026.

CURIMENHA, M.M. **Fundamentos da Educação Angolana**. São Paulo: Editora ICEP, 2021.

DIOGO, F. **Angola**: Educação com dificuldade em cumprir objectivos do milénio. Voz da América (VOA), 9 maio 2011. Disponível em: <https://www.voaportugues.com/a/article-05-09-11-angola-education-121496439/1260207.html>. Acesso em: 4 jan. 2026.

FANON, F. **Por uma Revolução Africana**. Textos Políticos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FAURÉ, Yves-A.; RODRIGUES, C. **Descentralização e desenvolvimento local em Angola e Moçambique**: Processos, terrenos e atores. Coimbra: Editora Almedina, 2011.

FERNANDES, T de M. Processos de descentralização em África: breve panorama institucional. In: FAURÉ, Yves-A.; RODRIGUES, C. U. (Org). **Descentralização e desenvolvimento local em Angola e Moçambique**: processos, terrenos e atores. Coimbra: Editora Almedina, 2011. p. 43-52.

FILIPE, E. G. A. **A Gestão da Escola Pública Secundária do II Ciclo Geral BG 5186/Ganda**: Um Contributo para a Melhoria da Qualidade de Ensino. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) - Departamento de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense, Porto, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/82eea234-87d9-47b3-89f0-015399263201/content>. Acesso em: 2 mar. 2026.

FRANCISCO, I da C. **Aspectos da política de formação de professores universitários em Angola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2df4983a-2d15-445a-9c19-2b919c7db1a4/content>. Acesso em: 2 mar. 2026.

GANZELI, P. (Org). **Reinventando a escola pública por nós mesmos**. São Paulo: Alínea, 2011. 232 p.

GASPAR, F. F; SECCHI, L. Modelos de gestão e de relacionamentos em Angola: uma análise das transições paradigmáticas no período 1924 - 2020. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 10, 2023, Brasília. **Anais eletrônicos [...]** Brasília: SBAP, 2023. p. 88.

JOSE, J. Angola: independência, conflito e normalização. In: MACEDO, JR., org. **Desvendando a história da África** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, p. 159-179.

JOSÉ, M. Novo mapa da divisão político-administrativa de Angola [imagem]. In: **O custo e as dificuldades das novas províncias angolanas**. VOA Português, 20 ago. 2024. Disponível em: <https://www.voaportugues.com/a/o-custo-e-as-dificuldades-das-novas-prov%C3%ADncias-angolanas/7749987.html>. Acesso em: 2 maio 2025.

JOSÉ, M. **O custo e as dificuldades das novas províncias angolanas**. VOA Português, [s. l.], 20 ago. 2024. Disponível em: <https://www.voaportugues.com/a/o-custo-e-as-dificuldades-das-novas-prov%C3%ADncias-angolanas/7749987.html>. Acesso em: 2 mar. 2026.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista**. Por uma Política Democrática e Radical. São Paulo: Editora Intermeios, 2015.

LACLAU, E; MOUFFE, C. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A.C; MENDONÇA, D de. (Org). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: Ensaios Críticos e Entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

LOPES, C. M. Centralização e desconcentração de Angola. In: FAURÉ; RODRIGUES (Org.) **Descentralização e desenvolvimento local em Angola e Moçambique**: Processos, terrenos e atores. Coimbra, Almedina, 2011. p. 149-180.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P de (Org.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. 1ª. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. v. 1. 181p.

MAIA, G.Z.A. O cotidiano escolar como princípio das pesquisas em educação. **Acta Sci.Educ.**, v. 42, e 47545, 2020.

MANOEL, J; LANDI, G. (Org). **Revolução Africana**: Uma Ontologia do Pensamento Marxista. 3ª Ed. São Paulo. Autonomia Literária, 2019.

MÁRIO, S. **A participação do aluno no processo de gestão democrática da Escola de Formação de Professores da Lunda Norte - Angola**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola de Ciências Sociais, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Évora, Évora, 2014. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10916/1/Disserta%c3%a7ao%20Santos%20Mário.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2026.

MARQUES, L. R. A gestão democrática nos sistemas de ensino e nas escolas: desafios e perspectivas. **Educação e Políticas em Debate**, v. 7, p. 230-243, 2018.

MENDONÇA, D de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: LOPES, A.C; MENDONÇA, D de. (Org). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: Ensaio Críticos e Entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 74-92.

MENEZES, A de M. **Reflexões sobre educação**. 2. ed. Luanda: Mayamba Editora, 2014.

MENEZES, A de M. **Um olhar sobre a implementação da Reforma educativa em Angola**: Estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla. Disponível em: <https://doceru.com/doc/188x5v>. Acesso em: 14 jul. 2025.

MOUFFE, C. **Sobre o Político**. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes Ltda. 2015.

MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola). **Construção de uma nova sociedade**: colonialismo e luta de libertação dos povos africanos. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/neto/ano/mes/40.pdf>. Acesso: 2 set. 2025.

NASCIMENTO, P. H. C. **Por uma cartografia da política e gestão educacional no Brasil**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. 259 p. DOI: 10.36311/2024.978-65-5954-511-7.

NETO, A. **Destruir o velho para construir o novo**: Alocução do Camarada Presidente Agostinho Neto na cerimónia de Juramento de Honra dos agentes qualificados pela 1.ª Escola de Alistados de 1976, do C.P.P.A., 26 de Junho de 1976. [S.l.]: Departamento de Orientação Política do MPLA, [1976]. 16 p. (Coleção Resistência, Texto N. 7) Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/neto/1976/06/26.pdf>. Acesso: 2 set. 2025.

NETO, M. B. **História e educação em Angola**: do colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2005.362636>. Acesso em: 2 mar. 2026.

NGOLO, M. C. **Estratégias de gestão escolar participativa na melhoria da qualidade de ensino na Escola Primária Rei Mandume - Lobito**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) - Departamento de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2016. Disponível em: <https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/32b8ba31-e11c-4a34-840f-db7a6e2e9a41/content>. Acesso em: 2 mar. 2026.

NGULUVE, A. K. **Política Educacional Angolana (1976-2005)**: Organização, Desenvolvimento e Perspectivas. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação, Área de Concentração: Filosofia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,

São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-115100/publico/DissertacaoAlbertoKapitangoNguluve.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2026.

NUNES, F. J. M. **A guerra civil angolana no contexto da guerra fria: da Independência à Guerra por Procuração**. 2020. Dissertação (Curso de Estado-Maior para Oficiais Superiores) - Escola de Guerra Naval, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.marinha.mil.br/egn/sites/www.marinha.mil.br/egn/files/CEMOS_048_MONO_C_C_CA_JOSE%20NUNES_0.pdf. Acesso em: 2 mar. 2026.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PAXE, I. Gestão democrática da escola pública: Propostas à reforma educacional em Angola. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 4, n. 10, p. 39-52, jan./abr. 2014.

PAXE, I. P. V. **Políticas educacionais em Angola**: desafios do direito à educação. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-101718/publico/ISAAC PEDRO VIEIRA PAXE.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2026.

PEIXOTO, J. P. M. **Desenvolvimento institucional e modernização administrativa em Angola**: oportunidades e desafios no contexto da cooperação internacional em África. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, a. 44, n. 174, p. 153-163, abr./jun. 2007.

PESTANA, L. Os novos espaços de participação em Angola. In: **Descentralização e desenvolvimento local em Angola e Moçambique**: Processos, terrenos e atores. FAURÉ, Yves-A.; RODRIGUES, C. U. (Org). Coimbra: Editora Almedina, 2011. p. 181-200.

PINA, I. A. M. **A gestão das escolas públicas em Angola entre a democracia e a burocracia**: estudo de caso em Benguela. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2018. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/23738/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2026.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p.131-147, jul/dez 2007.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: Genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2007.

SANUALI, J. C. **A participação da família na gestão escolar e no processo de ensino-aprendizagem**: estudo de caso numa escola secundária de Benguela. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Departamento de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense, Porto, 2016. Disponível em: <https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/51f5bf3c-8f5c-4667-85b4-a4b78ff6ce03/content>. Acesso em: 2 mar. 2026.

SCAFF, E. A. S; SOUZA, K. R.; PAXE, I. **Implicações da nova Gestão Pública para a educação**: Análise comparativa entre Brasil e Angola. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, 2018.

NETO, S. T. **História da Educação e Cultura de Angola:** Grupos nativos, Colonização e a Independência. 3. Ed. Luanda: Zaina Editores, 2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa em educação. São Paulo: Altas, 2019.

UNESCO. **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. 2. ed. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). **Análise sobre o Orçamento Geral do Estado Angola 2025:** Visão Geral. 2025. Disponível em:

<https://www.unicef.org/angola/media/5581/file/Vis%C3%A3o%20Geral%202025.pdf>.

Acesso em 7 maio 2026

VICTORINO, S. C. O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola. **Revista Diálogos:** pesquisa em extensão universitária. Brasília, v. 17, n. 1, p. 9-16, jun. 2012.

VISENTINI, P. F. **As Revoluções africanas:** Angola, Moçambique e Etiópia. São Paulo: Unesp Editora, 2012.

ZAU, Filipe. **Angola:** Trilhos para o desenvolvimento. Temas educacionais, Universidade Aberta, Lisboa, 2002.

APÊNDICE A - Solicitação de consentimento institucional

A**EXMA. SENHORA DIRECTORA PROVINCIAL DA
EDUCAÇÃO DE LUANDA****ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL.**

Eu, Graziela Zambão Abdian, professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Marília, São Paulo – Brasil, nos cursos de mestrado e doutorado em Educação e líder pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), onde faz da discente orientanda Ilda da Costa Francisco, estudante angolana regularmente matriculada no curso de doutoramento.

Faço o uso da presente para solicitar a Exma. Diretora Provincial da Educação de Luanda, a autorização para o desenvolvimento da pesquisa em um dos “Magistério” público, afeto a vossa direção.

Em termos gerais, a pesquisa tem como objetivo analisar os “Discursos hegemônicos sobre gestão democrática nas práticas educativas em escolas angolanas” em documentos oficiais (leis e decretos) que subsidiam a escola e pela literatura produzida no campo de pesquisa da gestão e, por integrantes de escola por meio das práticas realizadas. O trabalho a ser realizado preza pelos princípios éticos, sendo seus fins meramente acadêmicos.

Estamos disponíveis para qualquer esclarecimento que julguem ser necessário, podendo ser feito pelo contato + 55 (XX) XXXXX-XXXX ou XXX XXX XXXXXX, e ainda por e-mail: ou -mail: .

Sem outro assunto de momento, reiteramos augurando o deferimento da solicitação.

Brasil, Outubro de 2023.

Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian
Departamento de Administração e Supervisão Escolar

Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília.
Av. Hygino Muzzi Filho, 737, Mirante - Marília/SP, CEP 17.525-900, ou pelo telefone (14)
3402-1300.

APÊNDICE B - Termo de assentimento livre e esclarecido

Estimado (a) aluno (a)!

Eu sou a Ilda da Costa Francisco, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Unesp, câmpus de Marília, República Federativa do Brasil e desenvolvo pesquisa de doutorado com o seguinte título “Discursos hegemônicos sobre gestão democrática em escolas públicas angolanas” sob a orientação da Professora Doutora Graziela Zambão Abdian.

Nosso objetivo é analisar os discursos hegemonizados sobre gestão democrática em escolas públicas angolanas. Em outras palavras, queremos saber como a gestão democrática é realizada na escola, pelos agentes sociais. Por isso, te convido a participar dessa pesquisa concedo-me uma entrevista.

O (a) aluno está sendo convidado a participar demonstrou interesse quando abordado por mim na escola, onde de forma clara falei da pesquisa. Assim sendo, a sua participação é voluntária, ou seja, ele ou ela é quem decide se quer ou não participar da pesquisa. Caso decida não participar, ou se inicialmente aceitar e depois mudar de ideia, não haverá nenhum problema de igual modo, não haverá mudança na forma de tratamento.

Caso o aluno (a) participe da entrevista, é importante que saiba que as informações serão mantidas em sigilo, ou seja, apenas eu (pesquisadora) terei acesso, não repassando a mais ninguém, e as utilizarei somente com a finalidade de elaborar a minha pesquisa. Ainda assim, talvez o aluno se sinta incomodado ou desconfortável em participar e se isso acontecer, o aluno tem o direito e a liberdade de não mais participar, não haverá problemas.

Assim sendo, informo que ao conceder a entrevista o aluno (a) receberá uma cópia deste documento e depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados a você, seus responsáveis, à escola e também poderão ser publicados em uma revista, livro ou conferência.

Para qualquer esclarecimento os contatos disponíveis são: ou endereço de e-mail.

Eu _____ (nome por extenso), recebi a explicação e por livre e espontânea vontade participo da pesquisa. (descrever resumidamente objetivos e procedimentos a serem realizados).

Angola, ____ de _____ de ____.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) responsável

Assinatura da pesquisadora
Ilda da Costa Francisco

APÊNDICE C - Termo de assentimento livre e esclarecido

O (A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada “Discursos hegemônicos sobre gestão democrática em escolas públicas angolanas”, de autoria de Ilda da Costa Francisco, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Unesp, câmpus de Marília, República Federativa do Brasil, sob a orientação da Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian.

O objetivo da pesquisa é analisar os discursos hegemonzados sobre gestão democrática em escolas públicas angolanas: por integrantes de escola, em documentos oficiais que subsidiam a escola e pela literatura produzida na área de pesquisa em gestão educacional/escolar. Para realizar o estudo será necessário que o (a) Sr. (a) se disponibilize a participar da entrevista que será previamente agendada à sua conveniência. Esta pesquisa contribuirá para o debate sobre o conhecimento que está sendo produzido na área de pesquisa em gestão educacional/escolar.

Notificamos que a sua participação nesta pesquisa e as informações coletadas serão utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade por meio da assinatura deste termo, o qual o (a) Sr. (a) receberá uma cópia. Entretanto, o (a) Sr. (a) poderá se sentir incomodado (a) ou desconfortável com a participação e terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, favor entrar em contato com a pesquisadora pelo celular _____ ou endereço de e-mail _____. Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo e compreendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

Angola, ____ de _____ de ____.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora
Ilda da Costa Francisco

APÊNDICE D - Termo de assentimento livre e esclarecido para os pais/encarregado de educação

O (A) aluno (a) sob seus cuidados está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada “Discursos hegemônicos sobre gestão democrática em escolas públicas angolanas”, de autoria de Ilda da Costa Francisco, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Unesp, câmpus de Marília, República Federativa do Brasil, sob a orientação da Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian.

O objetivo da pesquisa é analisar discursos hegemonzados sobre a gestão democrática em escolas públicas angolanas: por integrantes de escola, em documentos oficiais que subsidiam a escola e pela literatura produzida na área de pesquisa da gestão educacional/escolar. Para realizar o estudo o (a) aluno participa de entrevista e encontros previamente agendadas a sua conveniência, a qual será questionada (a) sobre o entendimento que tem em gestão.

Notificamos que a participação do (a) aluno (a) nesta pesquisa e as informações coletadas serão utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade por meio da assinatura deste termo, o qual o (a) Sr. (a) receberá uma cópia. Informamos ainda que caso o (a) aluno (a) se sinta incomodado ou desconfortável com a participação, tem o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo.

Para qualquer esclarecimento, favor entrar em contato com a pesquisadora pelo celular _____ ou endereço de e-mail. Desde já agradecemos!

Eu, _____, responsável legal do (a) aluno (a) _____, nascido (a) em ____/____/____, declaro ter sido informado (a) e concordo com a sua participação na pesquisa.

Angola, ____ de _____ de ____.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura da pesquisadora
Ilda da Costa Francisco

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista

Este instrumento é resultante da pesquisa sobre **“Discursos hegemônicos sobre gestão democrática em escolas públicas angolanas”** tem como objetivo coletar informações sobre gestão democrática nas práticas educativas realizadas nas escolas do ensino médio em Angola. O mesmo é de aplicabilidade a comunidade acadêmica nomeadamente diretores, coordenadores, professores, funcionários administrativos, pais/encarregados e alunos. O estudo é desenvolvido no âmbito da tese de doutoramento de autoria de Ilda da Costa Francisco, sob orientação da Professora doutora Graziela Zambão Abdian, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista UNESP, Júlio de Mesquita Filho, câmpus de Marília.

• Dados pessoais

Idade: 15-20 ☐ 20-30 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ Mais de 60 ☐

Sexo: ☐ Mas. ☐ Fem.

Função: Diretor (a) ☐ Diretor (a) pedagógico (a) ☐ Coordenador(a) ☐

Professor (a) ☐ Funcionário administrativo ☐ Aluno (a): ☐ Classe: ____.

Pais/Encarregado ☐

Tempo de trabalho: 1-5 ☐ 5-10 ☐ 10-20 ☐ mais de 30 ☐

Formação: Licenciado ☐ Mestre ☐ Doutor ☐ (a)

• Questões

1. Quais são os maiores problemas da escola?
2. Como eles são resolvidos. Pontual ou coletivamente?
3. Você já discutiu o problema da escola em reunião. Quando?
4. Como são tomadas as decisões na escola. Tem unanimidade? Há conflitos?
5. Tem participação na escola. Como e quando?
6. O que entende por gestão?
7. Você conhece algum documento que regulamenta a gestão democrática? Se sim, como foi construído?

Você acha que a gestão democrática tem relação com a melhoria da qualidade do ensino. Por que?