ISSN 2237-258X

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: PROPOSTAS À REFORMA EDUCACIONAL EM ANGOLA

Democratic management of public school: proposals for educational reform in Angola

Gestión democrática de la escuela pública: propuestas para la reforma educativa en Angola

Isaac Paxe*

RESUMO

Pensamos que a escola pública angolana no contexto da sua reforma deveria centrar a sua discussão sobre a eficácia dos processos de operacionalização, em atividades na escola, dos fins propostos para a educação, bem como a natureza da ideia de organização e gestão do trabalho escolar. Este texto visa a abordar esses aspectos, porque não foi a opção da escola que desvirtuou a eficácia da política educacional anterior, mas a maneira como se operacionalizou a mesma na realidade da escola. Devido os desafios de transição de uma sociedade de pretensões socialistas de partido único para uma democracia multipartidária, os fins da educação propostos que, entre outros, visam à formação de cidadãos para o agir democrático, requerem uma realidade escolar que se afaste da cultura do centralismo e do autoritarismo que vigorou nas escolas públicas angolanas no período anterior ao da reforma educativa proposta. Mostramos com Pistrak que mais do que a sua declaração formal, os fins das escolas devem ser adequados à natureza do trabalho da escola e a expectativa do trabalho dos alunos. Para isso, requer-se uma cultura que facilite o trabalho coletivo, cultura essa desenvolvida e facilitada com os processos de gestão democrática julgada como a possibilidade da apropriação do processo de educação como uma questão coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Angola. Reforma educativa. Gestão democrática.

ABSTRACT

We think that the Angolan public education within its current reform should focus on the discussion about the effectiveness in operationalizing the education goals as school activities, as well as the nature and ideas about the schoolwork management. This text seeks to discuss these issues since it was not the education option that distorted the effectiveness of the former education policy, but the way in which it was operationalized at school reality. Due to the

* Professor do Isced de Luanda, Mestre em Administração escolar pela Boston College e Pós-graduando da FEUSP.

challenges in the transition process from a socialist and a single party ideal of society to a multi-party democracy, the proposed goals of education which, among others, aims the education of citizens towards a democratic behavior, demands a school environment that withdraws itself from the centralistic and authoritarian culture that prevailed in the Angolan public schools before the current reform. We evoke Pistrak to show that more than their formal declaration; the school goals should be suited to the nature of the schoolwork and the students work expectations. Therefore, it is required a school culture that enables collective work, understanding that this culture is developed and facilitated through the processes of democratic management faced as the possibility to appropriate the education process as a collective issue.

KEYWORDS: Education in Angola. Education reform. Democratic management.

RESUMEN

Pensamos que la escuela pública Angolana en el contexto de su reforma debería centrar su discusión sobre la eficacia de los procesos de operacionalización, en actividades de la escuela, los fines propuestos para la educación , bien como la naturaleza de la idea de organización y gestión de trabajo en la escuela. Este texto quiere profundizar esos aspectos, porque no fue la opción de la escuela que desvirtuó la eficacia de la política educacional anterior, mas la manera como se operacionalizo la misma en la realidad de la escuela. Debido a los desafíos de transición de una sociedad de pretensiones socialistas de partido único, los fines de educación propuestos que, entre otros, quieren la formación de ciudadanos para el actuar democrático requieren una realidad escolar que aparte la cultura del †centralismo y autoritarismo que permaneció en las escuelas públicas Angolanas en el periodo anterior, al de la reforma educativa propuesta. Mostramos con Pistrak que más de que su declaración formal, los fines de las escuelas deben ser adecuados a la naturaleza de trabajo de la escuela y a la expectativa del trabajo de los alumnos. Para eso se requiere uma cultura que facilite el trabajo colectivo, cultura desenvolvida y facilitada con los procesos de gestión democrática encarada con la posibilidad de apropiación de proceso de educación como una cuestión colectiva.

PALABRAS CLAVE: Educación en Angola. Reforma educativa. Gestión democrática.

INTRODUÇÃO

Na sociedade angolana, a promoção de uma educação abrangente e de qualidade tem sido demanda generalizada, que resulta da dificuldade do Estado em prover acesso à educação para todos e em garantir educação de qualidade para aqueles que frequentam a escola pública.

Respondendo a essa demanda da sociedade e respeitando uma exigência constitucional, o Ministério da Educação (MED) iniciou, em 2001, a implementação da reforma educativa do ensino primário. Essa reforma busca corrigir as debilidades vivenciadas na materialização da

[1] Professor do Isced de Luanda, Mestre em Administração escolar pela Boston College e Pós-graduando da FEUSP.

reformulação do ensino colonial – que teve processo iniciado em 1978, três anos após a independência política da República de Angola. Ao contrário do anunciado, cremos 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.

Para fundamentar a implementação da reforma educativa, o Ministério da Educação alegava, num diagnóstico feito (ANGOLA, 1988), que a introdução de novos *curricula* sem ter em conta os recursos disponíveis determinou uma defasagem entre os objetivos propostos, os recursos e os meios mobilizados para a efetivação desses *curricula*. Acrescentava, ainda, a escassez de recursos financeiros, de infraestruturas físicas, de equipamentos e a deficiente organização e gestão das escolas como fatores que concorreram para a não efetivação dos objetivos propostos.

Essa visão foi também corroborada pelo Banco Mundial (WORLD BANK, 1988), um dos parceiros do MED na reformulação da educação, que, ao avaliar a educação na África subsaariana, concluiu que a qualidade da educação nessa região estava a níveis inferiores aos padrões mundiais. O Banco Mundial evocava, então, que uma das principais explicações para essa fraca qualidade é o custo por estudante, que ficava aquém dos padrões mundiais. Acrescentava, a esse fator, a presença de estruturas disfuncionais, quer nos sistemas, quer nas escolas.

Como resultado das preocupações acima expostas, as autoridades educativas angolanas concluíram, e apresentamos tais conclusões de modo genérico, que, para além da grande necessidade de formação do corpo docente, era necessário que a reformulação da educação visasse essencialmente à:

- criação de bases humanas e materiais para o novo sistema;
- concepção de novos conteúdos programáticos e das novas metodologias;
- concepção de novos mecanismos de avaliação de conhecimentos;
- regulamentação normativa da organização do trabalho na escola.

Neste texto, discutimos que, ao não se dar a devida ênfase na reforma educativa dos fins propostos e a natureza da organização e gestão das escolas vigentes, o projeto de educação proposto tende a não cumprir o seu papel social de fato, o que pode também perpetuar a contínua ineficácia da escola pública. Uma escola da qual se espera que forme cidadãos dispostos a agir democraticamente e a contrariar a tendência de que a finalidade da escola, como diz Stoppino citado por Paro, é

> [...] a formação de *personalidades autoritárias,* cujas principais características são, de uma parte, a disposição à obediência preocupada com os superiores, incluindo por vezes o obséquio e a adulação para com todos aqueles que detêm a força e o poder; de outra parte, a disposição em tratar com arrogância e desprezo os inferiores hierárquicos e em geral todos aqueles que não têm poder e autoridade (PARO, 2010, p. 62, grifos do autor).

Caso não se centre o processo da reforma educativa nos fins da educação e à natureza da organização e gestão da escola, estaria a camuflarem-se as principais razões da ineficácia da escola atual e a reproduzir, num outro contexto temporal e social, a mesma escola e suas condicionantes que se propõe a melhorar. Defendemos não a mera definição dos fins da educação, mas a sua operacionalização em atividades concretas no trabalho da escola. Isso não significa que não reconheçamos o valor dos pressupostos defendidos pela reforma educativa. Reconhecemos que o acesso à educação é a materialização do direito à educação como direito inalienável do ser humano, bem como a necessidade de infraestruturas físicas, materiais e equipamentos como meios auxiliares do trabalho da escola. Também consideramos que a formação dos professores é vital para a mediação eficaz do processo de aquisição da cultura pelos alunos. Porém, enfatizamos que os problemas da promoção de uma educação de qualidade são sustentados pela natureza dos fins propostos para a educação e pelo carácter da gestão presente na escola pública angolana.

Entre a construção e o transplante de uma escola socialista em Angola

Após a proclamação da independência, em 1975, o então governo de Angola instituiu um Estado fundado nos princípios do marxismo-leninismo, enunciando que, ao contrário das relações sociais na sociedade de exploração (exercida por uma maioria sobre a minoria), essas relações, não sendo alienadas, "deixam de ser alienatórias, passam para o domínio da maioria, deixando as mesmas de serem alienadas dos produtores directos e dos meios de produção, do produto do trabalho e do trabalho em si". (ANGOLA, 1978).

A adoção dessa ideologia permeou a natureza da educação defendida naquele contexto por se acreditar que o sistema vigente, para além de segregacionista e excludente, não estava estruturado segundo os princípios do marxismo-leninismo, o que não se coadunava com a sua proposta revolucionária. Mas estaria de fato Angola consciente para implementar uma escola fundada nos princípios socialistas fundados no marxismo-leninismo?

Assim, nesse ponto, vamos analisar os fundamentos da escola instituída em Angola no pós-independência e relacioná-la com a concepção da escola socialista fundada no

pensamento de Moisey Mikhaylovich Pistrak, educador soviético e um dos precursores das questões educativas do ponto de vista do socialismo.

Entendendo que "a escola é a arma ideológica da revolução" (PISTRAK, 1981, p. 30) e retomando as características fundamentais da educação e da instrução, advogadas por Marx, Engels e Lenine, recomendou-se que a educação fosse preocupação dos próprios cidadãos, sob a administração dos órgãos locais. Da perspectiva formal, aboliu-se qualquer tipo de discriminação no direito à educação; definiu-se uma educação com caráter democrático e orientada para a satisfação das necessidades dos trabalhos cujos fins passam pelo desenvolvimento integral das pessoas e a edificação da personalidade humana na sua totalidade, quer do ponto de vista intelectual, quer físico, moral, estético e técnico; defendeu-se a união da escola com o trabalho socialmente útil.

Será que a simples definição de princípios é garantia para que a escola tome a educação como o processo pelo qual nos tornamos humanos-históricos pela apropriação da cultura, que no seu sentido amplo envolve conhecimento, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes e todas as outras conquistas humanas ao longo da História?

Uma das premissas defendida por Pistrak para a escola socialista é que a mesma deveria adequar o ensino aos valores. O valor a destacar na escola proposta em Angola foi a democratização da educação. Mas em que se constitui essa democracia?

Nguluve (2010), sobre os valores democráticos dessa escola pública angolana, diz que a mesma, estando fundamentada na visão de partido único, legitimou um poder de negação do outro, desvinculando a educação de uma política de desenvolvimento cultural e de qualidade de vida social e legitimando a servidão a uma ideologia em detrimento da formação de sujeitos que interagem com os outros independentemente da sua condição.

Outra questão que condicionou a democratização plena da escola foi a contínua seleção discriminatória e, consequentemente, a exclusão de estudantes, propiciada pela cultura da reprovação dos testes. Como exemplo da não efetivação plena do direito à educação, constatamos que até 2001 (23 anos após a implementação do sistema de ensino da República de Angola) a taxa de analfabetos literais era de aproximadamente 70%. No primeiro nível (6-10 anos), a mobilidade na 1ª classe era de 38,1%, enquanto para a 4ª classe era de 12,2%. Em todas as classes do I Nível (1ª-4ª classe), a taxa de repetência e de abandono estava calculada em 20%. Grosso modo, os 55% da taxa líquida de escolarização estavam situados abaixo da média da África subsaariana, calculada em 60% (ANGOLA, 2001).

Essa realidade demonstra a reprovação como rótulo do fracasso escolar, o qual é atribuído ao aluno – vítima das condições degradantes nas quais se tentou efetivar a educação (PARO, 2010). E quem são esses "fracassados" no contexto da escola fundada em Angola?

Eles são essencialmente os filhos dos trabalhadores e outros não privilegiados durante a educação colonial e vivem em ambientes iletrados e de carência material. Para muitos desses, a língua de instrução adotada (a mesma do sistema colonial – a língua portuguesa) era estranha à sua realidade. Logo, o não domínio da língua, veículo da educação escolar, condicionava o entendimento da realidade escolar dos alunos. Mesmo para os que tinham algum domínio, os saberes produzidos na escola não replicavam e não eram também replicados nas suas comunidades. Vemos que a educação continuava a selecionar e a excluir alunos.

Para mitigar os efeitos dessa situação – a reprovação para exclusão –, a reforma corrente instituiu a aprovação automática em algumas classes do ensino de base. Contudo, esse preceito se revela mais como um remendo do que como uma solução. Ao passar o aluno como solução da "não educação" providenciada, a escola está apenas a adiar o fracasso do aluno, uma vez que as exigências da sociedade irão revelar a natureza do educando saído da escola, um sujeito desprovido de saberes úteis para perpetuar, recriar e criar saberes úteis à herança histórico-cultural (cultura no sentido amplo) da sua sociedade. Portanto, mais do que passar os alunos, impõe-se uma reflexão sobre as reais causas da "não educação" nas escolas públicas.

Para além de se adequar o ensino aos valores, Pistrak (1981) propunha que a principal questão da educação a instituir não se resumia ao método educativo ou aos conteúdos a serem transmitidos aos alunos, mas nos fins que a educação se propunha a atingir. Para que a escola soviética proporcionasse um trabalho útil e com sucesso, Pistrak (1981) aludia que, "sem uma teoria pedagógica revolucionária, não poderia haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social" (p. 24), lidando-se assim com o imediato, não sustentado em concepções sociais bem determinadas.

Continuando, Pistrak (1981) sustentava que a escola a criar não se compadecia em aplicar as mesmas regras a todas as condições escolares. Ao enunciar o princípio da unicidade, no qual todas as escolas ficassem subordinadas aos mesmos métodos, estrutura, planos e conteúdos, o ensino proposto em Angola contradizia o princípio da escola socialista,

que defendia a diversidade dos alunos e das necessidades das diferentes comunidades, principalmente na dicotomia campo/cidade.

Essa escola pistrakiana deveria estar consciente de que ela: a) reflete sempre o seu tempo; b) está sempre a serviço das necessidades de um regime social determinado; c) deveria assentar suas bases em princípios que visassem primeiro às relações com a realidade atual, entendida como tudo aquilo que a vida social da nossa época destina viver e a desenvolver-se, ou tudo o que se agrupa em torno da revolução social e que serve à organização da vida social (Pistrak, 2010); bem como a auto-organização dos alunos. Nesse sentido, o objetivo dessa escola seria estudar a realidade atual, mas por intermédio desta educar as crianças de acordo com as concepções e o espírito da vida social que sua a época cria e desenvolve.

Todavia, a escola pode enfrentar o estudo da realidade atual de duas formas:

> [...] ou a escola estuda com um objectivo exterior, sem determinar a própria posição em relação a ela – e então teremos uma escola de ensino livresco; ou então a escola tomará posição frente à realidade actual – e então o presente será estudado de um ponto de vista bem determinado; então, e só então, ela será capaz de *educar* a criança […] em vez de dar simplesmente a cada aluno a possibilidade de responder à questão (PISTRAK, 1981, p. 36).

Quanto à natureza da interação durante o trabalho, a escola deveria proporcionar a aptidão para trabalhar coletivamente, o que só se adquire no trabalho coletivo. Mas a aptidão para se trabalhar coletivamente significa também que "se sabe dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso" (PISTRAK, 1981, p. 41). Nesse caso, conforme o autor, se a escola buscasse soluções resultantes da amplitude da diversidade (população, vontades e desafios), permitiria o desenvolvimento das crianças, na medida em que elas gozassem de liberdade e de iniciativa suficiente para todas as questões relativas à sua organização. E como seria o professor dessa escola?

O professor dessa escola, na óptica de Pistrak, não seria apenas munido, durante a sua reeducação ou educação, de indicações práticas para o seu trabalho, mas sim dotado de conhecimentos e princípios para que ele próprio fosse capaz de criar um bom método. Tornar-se-ia assim num professor autônomo que, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social, buscaria mediar o saber do seu aluno e as necessidades da sua realidade atual. Nessa lógica, "é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo o custo, a aptidão para a criatividade pedagógica; senão, será impossível criar a nova escola" (PISTRAK, 1981, p. 25).

Os alunos desse professor teriam, naturalmente, como objetivo o dever de adquirir a ciência. A sua educação seria sustentada por um conteúdo que

> [...] deve servir para *armar* a criança para a luta e para a criação da nova ordem, que os métodos de trabalho devem permitir a utilização prática destas armas e que os

> objectivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções activas (PISTRAK, 1981, p. 81, grifo do autor).

Assim, cada aluno saberia o que fazer com o conhecimento adquirido – instrumento para compreender a sociedade anterior, refletindo sobre os mecanismos e saberes para reformular a sua ordem social. Essa forma de aprendizado opõe-se ao aprendizado livresco cuja finalidade é a preparação para responder a testes classificatórios. Para Pistrak, essa forma de aprendizado deve conduzir ao reconhecimento de que as crianças e, sobretudo, os adolescentes, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. De acordo com o autor,

> [...] se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornarem membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objectivos, ideias, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade. (PISTRAK, 1981, p. 43).

Certamente, essa forma de trabalho da escola e a expectativa para com o trabalho do aluno não se efetivam na organização e gestão escolar proposta pela reforma educativa (ANGOLA,1978), tida como fato político-pedagógico a influir no bom funcionamento de todo o trabalho diário da escola. Competia ao diretor da instituição a responsabilidade de organização total da escola, ele seria a pessoa a responder pelo cumprimento de todas as tarefas da mesma. Quanto à participação da comunidade da escola, ela estava demarcada do processo de gestão, mas apenas como oportunidade para conhecer o espaço onde seus filhos eram educados. Essa visão contraria a do trabalho coletivo, evocado por Pistrak, que tem o potencial de tornar todos os membros da escola criativos, transformando o trabalho colectivo da escola numa atividade criadora.

Constatamos que a operacionalização dos fins propostos exige da escola um trabalho coletivo, assentado nos princípios de uma gestão democrática, a qual busca o envolvimento de todos na implementação de uma educação não apenas conteudista e domesticadora. Essa concepção de trabalho da escola apresenta a gestão como uma atividade cuja finalidade é o permeio e a valorização do trabalho coletivo, em detrimento de uma gestão que se transforma em fim em si mesma.

Por conseguinte, dada a necessidade de tornar a escola um espaço de interesse da criança e mediador da construção da sua condição de sujeito, a escola resultante da escola educativa deve orientar o seu trabalho para uma gestão democrática.

Em defesa de uma gestão democrática

A organização política e administrativa durante a vigência do regime socialista em Angola caracterizava-se pela organização vertical, hierarquizada, com um poder centralizador. A escola pública não esteve apartada desse modelo de organização do trabalho e de tomada de decisão, fomentando a rotinização e a burocratização das atividades no interior da escola. Esse processo foi caracterizado pela ausência de consciência crítica e pela automatização das tarefas (PARO, 2005).

Em face dessa realidade e da busca dos ajustes legais, a escola pública é envolta nos desafios da democratização, uma vez que esse procedimento no contexto escolar não se limita aos decretos legais, mas sim se desenvolve num processo e transforma-se numa luta que se vislumbra nas especificidades da prática social (DOURADO, 2008).

Abordando a gestão, no seu sentido amplo, ela é a utilização racional de recursos para a realização de fins (PARO, 2005). Restringindo o conceito à realidade escolar, Souza (2006) dá-nos a entender que a gestão escolar é um processo político que assenta na luta pelo poder para que esses grupos em disputa garantam na instituição a sua forma de compreender a escola e a prevalência dos seus objetivos. Numa outra perspectiva, a gestão escolar é interpretada como os princípios e os processos da direção e organização escolar, assentado na racionalidade do processo e da coordenação do trabalho conjunto para atingir os fins propostos para a escola.

Contudo, convém realçar que Paro (1996) elucida que, ao buscarmos a compreensão da gestão escolar como processo de busca de um fim, devemos levar em consideração que os fins da escola são de difícil identificação e mensuração e que a natureza do trabalho desenvolvido consiste na construção crítica do saber. Acrescemos a isso o fato de a escola, no processo de prestar seu serviço, lidar diretamente com o elemento humano. Essa observação de Paro propõe a salvaguarda da especificidade do trabalho da escola na construção da imagem do processo de organização do seu trabalho e da busca dos seus fins, os quais assentam, julga-se, na "educação como direito da cidadania e como formadora de cidadania consciente, participativa nos destinos políticos da nação" (GONZALEZ ARROYO, 2008, p. 42).

Retemos, a partir desses conceitos, que a gestão visa essencialmente ao alcance de um fim pré-determinado. E que esse processo tem caráter político. Qual é o fundamento do caráter político da gestão escolar?

A princípio, esse caráter se manifesta pela gestão da escola incluir disputas de poder, e por ela, a escola, agir como um sistema de poder (SOUZA, 2006). Compreenda-se poder

como “a posse de recursos que permite direcionar o comportamento do outro em determinada direção almejada por quem a detém” (MOTTA, 2003, p. 369).

No contexto das escolas públicas, a visão de poder que se constrói é o poder delegado dado à forma do provimento do cargo de diretor para as escolas. Na escola pública angolana, os diretores são nomeados pelas representações provinciais do Ministério da Educação. Esse processo é realizado, por norma, distante das pretensões dos utentes da escola. Portanto, a presença do poder delegado nos processos de gestão escolar requer que a escola se submeta à agenda dos detentores do poder, que por regra são os detentores do poder político ou econômico.

Todavia, essa submissão da agenda da escola a agendas externas concorre para desvirtuar os fins propostos pela educação. É nessa perspectiva que a própria dimensão da educação, “que se processa (com estratégias para afirmar sua condição eminentemente democrática), produz uma administração avessa aos interesses de dominação, tornando-a política e democrática” (PARO, 2002, p. 22). É por essa via que “a gestão da escola entra no debate mais amplo da conformação de um Estado de direito, da constituição do público como um espaço de direito, de uma cultura política, de direitos” (GONZALEZ ARROYO, 2008, p. 41).

Em síntese, os fundamentos do carácter político da gestão escolar alicerçam-se na necessidade de acautelar que o poder externo (proveniente das autoridades políticas) não se converta em força dominadora da agenda da escola pública. Alicerça-se também na salvaguarda dos fins da escola pública emanados pela dimensão política do objeto da escola: a educação. Acrescentamos, ainda, os fundamentos do Estado democrático que preserva o público como espaço de direito e de direitos. Nisso, nasce o seguinte questionamento: quais são as implicações desse caráter político da gestão escolar?

A implicação que mais sobressai é a da observação, nos processos de gestão da escola pública, dos postulados da gestão democrática. Esses postulados podem concorrer para a construção de relações diferentes das hegemônicas (vigentes), não pautadas pela dominação e pela hierarquização.

Convocando-se os postulados da gestão democrática, como implicação política da gestão escolar, dá-se vazão ao seguinte: a possibilidade de uma gestão democrática no sentido da articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada (PARO, 2005, p. 151).

Na fala de Gonzalez Arroyo (2008), ao adotar-se os postulados da gestão democrática na escola, atrela-se a gestão às tensões políticas e sociais, em contraponto à gestão técnica e rotineira da escola. Continuando com a ótica desse autor, assumimos a "radicalidade política" da gestão escolar, que reside nos seguintes fundamentos:

- a gestão democrática contrapõe-se às tradicionais formas privatistas e patrimonialistas do controle do poder na sociedade, no Estado, na formulação de políticas e na gestão das instituições;
- a gestão democrática da escola e do sistema [propõe-se] a tornar a escola um espaço público, libertando-o das tradicionais formas da sua privatização;
- a gestão democrática da escola propõe-se como horizonte a reinventar outras funções para a escola, para o sistema educacional e para a docência;
- a gestão democrática alimenta-se do movimento cívico, antiautoritário, participativo (GONZALEZ ARRROYO, 2008p. 39-42).

A assunção da introdução da gestão democrática na escola para consumar ao caráter político da gestão e da dimensão política do seu objeto elucida a formulação do seguinte questionamento: o que pressupõe a gestão democrática e como deve a mesma ser operacionalizada na escola pública?

Retomando Souza (2006), a gestão democrática, segundo esse autor, é compreendida como um processo político que, assentado na participação, permite aos membros da escola atuar sobre os desafios da escola, a fim de buscarem soluções para esses desafios. Esse processo conducente ao desenvolvimento da própria escola funda-se também no respeito aos mecanismos coletivamente construídos para a tomada de decisão e a difusão das informações úteis aos sujeitos da escola.

Depreendemos da visão exposta que a gestão escolar democrática se funda no reconhecimento e na assunção da mesma como um processo político, na promoção da ação coletiva na abordagem da realidade da escola, na decisão colegiada e no acesso à informação. Na mesma perspectiva, sobre os mecanismos para sustentar a gestão escolar democrática, Motta (2003), na sua reflexão para a educação sobre administração e participação, aclara que os modelos de organização, como os presentes no Estado e grandes empresas, (incluímos a escola) se constituem numa forma de dominação que, por sua vez, é inseparável da opressão, "na medida em que se retira do dominado a faculdade de pensar e decidir sobre o que faz, pelo menos em determinadas esferas da vida como o trabalho" (MOTTA, 2003, p. 370).

Paro (2000), por sua vez, na sua obra *Por dentro da escola pública*, ao analisar a participação como faceta da democratização da gestão da escola pública, constata que a participação é condicionada pela própria estrutura da escola. Assim, necessário se torna considerar a realidade dos seguintes aspectos:

1) a estrutura organizacional da escola em seu carácter legal;
2) a real distribuição hierárquica dos que atuam no interior da unidade;
3) os mecanismos de ação colectiva aí presentes;
4) as relações interpessoais;
5) o atendimento aos pais e membros da comunidade;
6) o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito (PARO, 2000, p. 69).

Por estar a elaborar um pensamento sobre o que pressupõe a gestão democrática da escola pública, podemos considerar os seis aspectos, acima expostos, apresentados por Paro como estando ligados às condicionantes à participação, como elementos a visar na concepção e no sustento do processo de democratização da escola pública. Esses aspectos (também citados pelos autores anteriores), pela sua natureza, estão relacionados com a organização da escola, com as dinâmicas do poder no interior da escola, com as relações na escola e com a natureza do trabalho e fins da escola pública. Estão, assim, sublinhados os pressupostos da gestão democrática na escola pública.

Todavia, Gonzalez Arroyo (2008) lembra-nos de que, na realidade brasileira, que pode ser tomada como referência para a realidade angolana, a gestão democrática defendida pelo movimento docente dos anos 1980 "atreveu-se a se defrontar e desestabilizar as estruturas tradicionais de poder e a cultura política que a legitimava" (p. 40). Com o decorrer do tempo, defende o autor, apesar dos esforços da construção de formas de gestão e da reflexão teórica, presenciamos uma gestão normatizada nas escolas públicas. O autor declara que hoje temos uma gestão democrática e participativa normatizada, controlada, ordeira. Grupos e conselhos especializados em pôr ordem na participação cidadã apressaram-se em fazê-lo na participação escolar. São os vigilantes da democracia e da sociedade (p. 44).

É com essa preocupação que o autor sugere que o culto romântico à gestão democrática deveria dar lugar a análises mais críticas, porque os percursos da busca da gestão democrática estão a exigir pesquisa e reflexão teórica mais realista e menos louvatória que mostrem de quem passou a ser a escola e o sistema. Que mostrem até onde a escola é da comunidade escolar, qual a margem de decisão dos gestores, conselhos, colegiados em que ela está representada (GONZALEZ ARROYO, 2008, p. 47).

Nas abordagens apresentadas, constatamos que os pressupostos da democratização incidem, essencialmente, sobre a estrutura da escola, as relações interpessoais e de poder e as formas de ação coletiva presentes na escola e, como resultado, dão corpo à gestão democrática da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto buscou fundamentar que a escola pública angolana no contexto da sua reforma deveria centrar a sua discussão sobre a eficácia dos processos de operacionalização, em atividades na escola, dos fins propostos para a educação, bem como a natureza da proposta da organização e gestão do trabalho na escola.

Fazendo recurso aos propósitos da escola socialista propostos na reforma de 1978, e contrastando-os com os enunciados por Pistrak para a escola socialista soviética, procuramos demonstrar que as reais questões da não efetivação da educação proposta assentaram não apenas nos recursos financeiros, materiais e humanos, mas também na não operacionalização efetiva dos fins dessa escola na realidade escolar e do seu ajuste a realidade atual. O modelo de gestão centralizado adotado também impossibilitou a apropriação do processo de educação como uma questão coletiva.

A compreensão e a apreensão desses princípios pelo coletivo induzem à reflexão do trabalho da escola e pode conduzir à busca permanente dos meios adequados para efetivar a educação, entendida como processo de apropriação da cultura por humanos-históricos na condição de sujeitos da sua ação.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. Ministério da Educação. *Cursos de formação de professores:* organização e gestão escolar. Luanda, Ministério da Educação, 1981.

_____. Ministério da Educação. *Informação sobre a implementação do novo sistema de educação:* reforma educativa do ensino primário e secundário. Luanda: INIDE, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Princípios de base para a reformulação do sistema ensino na R.P.A.* Luanda: Ministério da Educação, 1978.

GONZALEZ ARROYO, Miguel. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B. C.; GARCIA, T.O (Orgs.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola.* São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

MOTTA. F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 369-373, jul./ dez. 2003.

NGULUVE, Alberto Kapitango. *Educação angolana:* políticas de reformas do sistema educacional. São Paulo: Biscalchim, 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar:* introdução crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2005.

_____, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder:* crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Vitor Henrique. *Eleição de directores:* a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996.

_____, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública.* 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

_____, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública.* 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho.* São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

SOUZA, Ângelo Ricardo. *Perfil da gestão escolar no Brasil.* São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

WORLD BANK. *Education in Sub-saharan Africa:* policies for adjustment, revitalization, and expansion. Washington, D.C.: World Bank, 1988. (World Bank Policies Study, n. 9777).

Recebido: 08/04/2014

Aprovado: 30/04/2014