

Autonomia curricular do professor em Angola: limites, desafios e possibilidades

António Luis Julião

Universidade Katyavala Bwila, Angola, Benguela, África Austral

Resumo

Angola atravessa momentos de profundas mudanças em vários domínios. No caso da educação, faz sentido repensar a escola como local estratégico de decisão curricular, de mudanças organizacionais e funcionais que permitem melhorar o ensino e adequar o sistema educativo aos imperativos modernos. Inserida nesta lógica, a publicação do Decreto Presidencial nº 160/2018, de 3 de Julho, procura gerar, tacitamente, uma nova perspectiva de gestão curricular, consignando algumas margens de autonomia aos professores, como agentes curriculares, o que permitirá reforçar suas possibilidades. Só que parece que continua a existir alguma dissonância entre o estatuído na norma e o que acontece no terreno das práticas. Neste sentido, no presente artigo procuramos analisar a autonomia curricular do professor à luz do normativo referido, no sentido de averiguar se garante o sucesso educativo dos aprendentes. Para dar suporte à nossa análise, inspirada numa abordagem qualitativa, privilegiámos a recolha bibliográfica e a análise documental. Para elaborar o texto dialogamos com vários autores que discutem que discutem a autonomia curricular do professor. Aprofundando as leituras, os autores chamam a atenção para a necessidade de uma maior autonomia do professor, substancialmente fundada num processo colectivo de construção no contexto da escola. É que, embora legalmente seja conferida alguma autonomia aos professores, várias observações quotidianas e alguns relatos indiciam a existência de um certo desconhecimento dessa prerrogativa legal, pois, em múltiplos casos, os docentes limitam-se a cumprir o que lhes é central e curricularmente prescrito, em detrimento de uma tomada de decisões partilhadas, colocando em causa a qualidade do processo de ensino e aprendizagem perseguida em Angola.

Palavras-chave: Autonomia curricular. Docência. Qualidade do Ensino e da Aprendizagem.

Abstract

Curricular autonomy of the teacher in Angola: limits, challenges and possibilities

Angola crosses moments of profound changes in various fields. In the case of education, it makes sense to rethink the school, as a strategic location from curricular decision, organizational change and functional that allow to improve teaching and to adapt the education system to the modern imperatives. Inserted in this logic, the publication of the Presidential Decree nº 160/18, of 3 July, seeks to generate, tacitly, a new perspective of curricular management, consigning some margins of autonomy to teachers, as agents, curriculum strengthen your role. Just, sounds like there is still some dissonance between the conditions laid down in the standard and what happens on the ground of the practices. In this sense, in this article we seek to review the curriculum of teacher autonomy in light of the standards referred to in order to find out if ensures educational success of learners. To support our analysis, inspired by a qualitative approach the bibliographic collection and document analysis. In order to elaborate the text, we talk with several authors who discuss the issue of curricular autonomy. Deepening the readings, the authors call attention to the need for a greater autonomy of the teacher,

in a collective process founded substantially construction in the context of the school. Is that, although legally be granted some autonomy to teachers, several daily observations and some reports suggest the existence of a certain ignorance of this legal prerogative, because, in many cases, teachers are limited to comply with the central to them and prescribed curricularly, rather than a shared decision making, putting into question the quality of the teaching and learning process.

Keywords: Curriculum. Teaching Autonomy. Quality of teaching and learning.

Resumen

Autonomía curricular de la maestra en Angola: límites, desafíos y posibilidades

Angola atraviesa momentos de cambios profundos en diversos campos. En el caso de educación, tiene sentido repensar la escuela como un lugar estratégico de decisión curricular, cambio organizacional y funcional permiten mejorar la enseñanza y adaptar el sistema de educación a los imperativos modernos. Inserta en esta lógica, la publicación del decreto presidencial nº 160-18, de 3 de julio, pretende generar, tácitamente, una nueva perspectiva de la gestión curricular, consignando algunos márgenes de autonomía a los profesores, como agentes, currículo fortalecer su rol. Solo, suena como que todavía hay cierta disonancia entre las condiciones establecidas en la norma y lo que sucede en el terreno de las prácticas. En este sentido, en este artículo que pretendemos revisar el currículo del profesor autonomía a la luz de las normas contempladas para averiguar si asegura éxito educativo de los educandos. Para apoyar nuestro análisis, inspirado en un enfoque cualitativo, privilegiámos la colección bibliográfica yanálisis de documentos. vários autores que discuten lá cuestión de la autonomía curricular. Profundizar en las lecturas, la autores llaman la atención a la necesidad de una mayor autonomía del profesor, en un proceso colectivo había fundado sustancialmente construcción en el contexto de la escuela. Es que, aunque legalmente se concede cierta autonomía a los maestros, varias observaciones diarias y algunos informes sugieren la existencia de un cierto desconocimiento de esta prerrogativa legal, porque, en muchos casos, profesores se limitan a cumplir con la central para ellos y prescrito curricularmente, en lugar de una decisión compartida que, poniendo en tela de juicio la calidad de la enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Currículo. Autonomía. Calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza.

Introdução

De acordo com Dupriez (2011) a noção de autonomia das escolas deve ser analisada tendo em conta o panorama político e institucional dos sistemas escolares, sendo necessário considerar o papel do Estado como organizador e regulador do sector escolar. A par dos alunos e demais agentes educativos, o professor, como a alavanca de mudança, faz toda a diferença na escola. Importa lembrar que, independentemente do paradigma curricular que se adopte, o professor desempenha um papel preponderante na organização e concretização dos processos de ensino-aprendizagem, isto é, na operacionalização do currículo. Daí a necessidade premente associada à transferência das competências de decisão do domínio da administração central para o contexto das escolas e dos professores, reforçando a hegemonia do local.

À semelhança do que acontece em muitos outros países, em Angola, a legislação vigente (Lei de Bases do Sistema de Educação nº 17/16, art. 4º [Angola, 2016])

consigna à educação um papel social e cultural de grande valor, esperando que a escola promova o desenvolvimento harmonioso das capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de modo contínuo e sistemático, elevando o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de que os mesmos possam contribuir significativamente para o desenvolvimento socioeconómico, o bem-estar das populações e o progresso do País. Espera-se, ainda, à luz desse artigo, que a Educação contribua para a formação de indivíduos capazes de compreenderem os problemas nacionais, regionais e internacionais, de os abordarem de forma crítica e construtiva e que promova a sua participação activa na vida social, em sintonia com os demais elementos e princípios democráticos.

Procuram, assim, atribuir-se à escola e aos professores funções que se afastam do simples cumprimento daquilo que é prescrito a nível nacional, possibilitando que o currículo e os elementos que o configuram passem a ser, também, seleccionados e organizados em cada contexto, de forma a harmonizar-se com as situações reais. É exactamente neste contexto que se torna necessária a acção de professores conscientes e comprometidos com a profissão, dotados das capacidades crítica e reflexiva, com experiência e com competências científicas e relacionais, aspectos que, em conjunto permitirão que actuem como catalisadores no funcionamento efectivo e eficaz da escola.

Inserida nesta lógica, a publicação do Decreto Presidencial nº 160/18, de 3 de julho (ANGOLA, 2018), procura gerar uma nova perspectiva de gestão curricular outorgando algumas margens de autonomia aos professores, enquanto agentes curriculares, reforçando o seu papel, pensando na qualidade de ensino. Contudo, parece continuar a existir alguma dissonância entre o estatuído nos normativos e o que acontece no terreno das práticas, verificando-se que, em muitos casos os professores privilegiam as funções executoras em detrimento da tomada de decisões para a mudança e inovação. Neste sentido, o presente estudo augura analisar as margens de autonomia curricular outorgadas aos professores em Angola, no sentido de se garantir o sucesso educativo dos aprendentes. Para dar suporte ao mesmo e inspirando-se na abordagem qualitativa, primou-se pelo levantamento do aparato bibliográfico e análise da legislação vigente. De recordar que “o currículo não é o resultado nem dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica, autónoma e agrupados segundo interesses críticos” (PACHECO, 2001, p. 40).

O presente tema surgiu no decorrer do mestrado em ciências da educação e motivou-se a partir da realidade vivenciada num complexo escolar público do município de Benguela, na República de Angola.

Entendemos tratar-se de uma abordagem em certa medida audaciosa, pelos poucos escritos voltados à temática e ao contexto em questão, mas ao mesmo tempo extremamente significativa por nos remeter para a reflexão e nos confrontar com questões do estar e fazer docente ao mesmo tempo simples e profundos.

Marco teórico

De que falamos quando tratamos de autonomia?

Segundo Machado (2008), autonomia é um processo de confiança em si, de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente ao longo da existência. Na acepção de Freire (1998), autonomia é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de inúmeras possibilidades. Ademais, com esse processo de autonomização, caminha-se em direcção a uma governação democrática e participativa (LIMA, 2000).

Em seu turno, Morgado (2000, p. 49) considera que a autonomia deve ser entendida como:

a capacidade que qualquer organização/entidade, individual ou colectiva, detém de se poder reger por leis próprias, de actuar, de se orientar, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade.

As opiniões dos autores supra-aludidos não são excludentes entre si, mas complementares. A autonomia, se por um lado significa capacidade, poder, emancipação, liberdade e autoconfiança para fazer escolhas, actuar e/ou resolver problemas diversos, também exige certo grau de responsabilidade quando da tomada de decisões. A autonomia é fundamental para construção de uma sociedade democrática e para criar condições de participação política, onde as pessoas tenham vez e voz, digam o que desejam e que modelo de sociedade é melhor individual e colectivamente. Porém, adverte Lima (2000), que sem a afirmação continuada da autonomia, e sem a permanente luta por ela, à margem da tomada de decisões autónomas por parte indivíduos autónomos, é impossível construir a autonomia das estruturas sociais.

Face a um projecto de educação libertadora, como o que é proposto por Paulo Freire, compreende-se quão imprescindível se toma a construção de contextos, situações e práticas de autonomia, estruturados através do diálogo, da reinvenção democrática dos poderes pedagógicos e da superação de assimetrias político-educativas. Não esquecendo que, “todo processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser alinhado à sua aplicação” (MACHADO, 2008, p. 57). Assim, para que o sujeito se torne autónomo precisa aprender a estabelecer conexões entre as diversas dimensões do processo social, político e cultural.

Outrossim, importa sublinhar que a noção de independência, identificada como dimensão estruturante da autonomia, deve ser entendida como prática da liberdade de pensamento, de acção, de criação, tendo sempre em conta os direitos dos outros, demonstrando respeito pelas normas e leis instituídas, o que não impede o pensamento de modo analítico, crítico e reflexivo, nem o agir de modo responsável.

A presença do termo autonomia no contexto educacional contemporâneo evidencia a sua tendência descentralizadora das actuais políticas educativas e curriculares, que idealizam a escola, não só como local estratégico de decisão curricular, mas também como espaço de mudanças organizacionais e funcionais que permitam melhorar o ensino e adequar o sistema educativo às exigências com que hoje se deparam (MACHADO, 2006).

A autonomia da escola, dos professores e dos alunos, e de outros actores educativos, concretizando-se através de processos democráticos de tomada de decisões, incidindo sobre todas as áreas político-educativas (curriculares, didácticas, avaliativas, organizacionais, administrativas etc.), ainda que em graus variáveis, consubstancia-se no exercício de uma pedagogia da autonomia, assegurando-lhe condições para a sua realização livre e democrática mas, sobretudo, traçando-lhe um quadro de valores, objectivos e projectos político-educativos de referência (LIMA, 2000). Por isso, parece-nos também fundamental reflectir sobre a necessidade de políticas educativas e curriculares descentralizadas, como prática que pode mudar o cenário educativo e os seus resultados, tendo como base a autonomia da escola e dos professores.

A autonomia curricular da escola e do professor

Constituindo um dos propósitos das políticas educativas e curriculares contemporâneas, a autonomia da escola e do professor é hoje vista como uma condição

imprescindível para o sistema educativo se poder adaptar e responder com eficácia e eficiência aos desafios com que se depara.

Segundo Lima (2000) a autonomia profissional dos professores representa um importante valor, intrínseco à profissão docente, ao reforço da sua profissionalidade, dos seus direitos enquanto trabalhadores docentes e, simultaneamente, um factor indispensável à democratização da escola e ao exercício de actividades pedagógicas comprometidas com a cidadania democrática e a autonomia dos educandos. Incompatível, por isso, com orientações tecnocráticas e concepções mitigadas e instrumentais de autonomia da escola (LIMA, 1995), que se vêm caracterizando pela transferência de novos encargos e responsabilidades em prejuízo da liberdade e do poder docentes (BALL, 1993, p. 75), pela “subserviência pedagógica e curricular” transformando os professores em pouco mais do que “funcionários do sistema” (RYAN, 1993, p. 207).

Em termos conceptuais, a autonomia curricular é definida como a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de acção e a introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação (MORGADO, 2011).

O currículo é tido como o resultado do confronto dos vários elementos da comunidade com base na sua tomada de consciência e a produção de uma visão crítica sobre os vários elementos que o configuram e caracterizam. Surge aqui o conceito de currículo como uma *praxis*, isto é, como uma prática e uma reflexão sobre a própria prática, num movimento cíclico que se repete ao longo do tempo e que permite aos indivíduos tomarem decisões sobre o fenómeno educativo. É nesta perspectiva que a teoria crítica se pode relacionar com a autonomia curricular. Nesta ordem de ideias, a autonomia curricular é considerada como “uma mais-valia na mudança das práticas pedagógicas e na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (MORGADO, 2009).

Nesta perspectiva, Morgado (2000, p.105) refere a existência de uma relação directa entre a autonomia e a responsabilidade atribuída aos professores e assevera que “o grau de autonomia do professor advém não só do seu grau de responsabilização, como da sua preparação pessoal e funcional para lidar com as

responsabilidades que lhe são acometidas. Sob esse ponto de vista, faz todo sentido abordar os diferentes níveis de autonomia, que exigem do professor maiores capacidades e responsabilidades.

Níveis de autonomia no domínio educativo

Segundo Morgado (2000), a autonomia da escola consiste na capacidade desta decidir de acordo com os princípios, valores e competências globais que orientam a construção da realidade escolar, no sentido de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem, não significando, por isso, liberdade total dos sujeitos, pois se dela demandam capacidades de decisão, também fica claro as margens de responsabilidade e responsabilização.

O referido autor (MORGADO, 2000, p.50) destaca cinco níveis em que, no domínio educativo, a autonomia se dimensiona: a autonomia política, a autonomia administrativa, a autonomia financeira, a autonomia científica e a autonomia pedagógica, englobando esta a autonomia curricular, e que caracteriza da seguinte forma:

- Autonomia política – que decorre do “exercício do poder político”, sendo uma autonomia política total, no caso do Estado, e uma autonomia política parcial, no caso [...] dos municípios;
- Autonomia administrativa – que decorre do exercício da função jurídica da administração com “poder próprio de decisão” e se traduz na execução de diferentes actos administrativos tais como gestão de património, provisão de pessoal, entre outros, e na assunção cumulativa dos poderes de regulamentação (orientação genérica) e de direcção (orientação concreta);
- Autonomia financeira – que consiste no poder de elaborar um orçamento privativo, produzir, gerir e assumir receitas e despesas próprias;
- Autonomia científica – traduzida na livre escolha de um projeto científico, definição de planos de estudo e programas, criação de centros de estudo e investigação;
- Autonomia pedagógica – definida pelo poder de escolher e/ou definir livremente métodos e técnicas de ensino, estruturas organizativas do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, órgão próprios de gestão do ensino e respectivos esquemas de funcionamento e procedimentos de avaliação.

Convém ressaltar que o conceito de autonomia pedagógica é um dos conceitos que mais se recorrentemente utiliza na educação (idem).

Associado à ideia de autonomia, emerge o conceito de descentralização, entendido como um processo de transferência de competências de decisão de instâncias centrais (Ministério da Educação, por exemplo), para outras que delas dependem (Direcções Provinciais, Escolas etc.). Daí que Paraskeva e Morgado (1998, p. 119) afirmem que aquilo que “legitima a descentralização é a autonomia das escolas sem estar sujeita a um controlo externo”. Nessa linha de pensamento, a escola é perspectivada como “um órgão dotado de efectiva autonomia, não surgindo, portanto, manietada a laços de dependência podendo actuar livremente de acordo com os seus interesses” (PARASKEVA; MORGADO, 1998, p.119).

No entanto, apesar de encararmos a autonomia como uma componente básica da administração descentralizada, esta pode ocorrer dentro de certos limites numa administração centralizada. Daí que Fernandes (1992, p. 219) declare que “os conceitos de autonomia e descentralização não são equivalentes”, consistindo o problema em “saber que grau de autonomia é a centralização.

Nas escolas do contexto em análise tem subsistido a tradição de uma administração centralizada, decorrente de uma superprodução de normativos por parte do Estado para as escolas, procurando controlar e determinar muito do que aí se passa. Esta condição permite pensar que, durante muito tempo, apenas o modelo burocrático era capaz de explicar a sua realidade. No entanto, também sabemos que “os normativos não anulam, por si só, a possibilidade de algumas dinâmicas internas imporem uma certa ordem anárquica ou, pelo menos, criarem alguns espaços de autonomia, fragilmente ligados ao resto da estrutura” (Sarmiento, 1996, *apud* MACHADO, 2006, p.22).

As escolas são, antes de mais, constituídas por pessoas que se relacionam entre si, aos mais diversos níveis, procurando estabelecer uma comunicação através de uma linguagem comum. Por outro lado, a comunidade, em geral, tem expectativas em relação à escola, o que faz com que os seus membros permanentes procurem adequar ou desafiar, com os seus comportamentos, essas expectativas. Estas interacções, de natureza essencialmente cultural, são, segundo Sarmiento (1996, *apud* MACHADO, 2006, p.22), “a principal fonte da autonomia, uma vez que condicionam o tipo e a natureza das regras que a escola aceita reproduzir e definem as normas que deve produzir”. Independentemente da(s) forma(s) como a autonomia é per-

cepcionada ou do grau de autonomia que conseguiram as escolas, a verdade é que a palavra autonomia entrou definitivamente na linguagem educativa, tanto ao nível dos documentos normativos, embora de forma tímida e tácita, como nos discursos que configuram o panorama educativo.

Paralelamente a essa abordagem, parece legítimo questionar: *será que os professores conhecem as margens da autonomia que lhes é outorgada pelos diplomas legais? Em que medida os professores fazem valer a autonomia curricular de que gozam, ou seja, de que forma a sua actuação é coerente às necessidades reais da formação das novas gerações através dos processos docente-educativos?* Essas e outras interrogações encontram amparo na abordagem abaixo arrolada.

Elementos de operacionalização do currículo nas práticas escolares

A função desempenhada pelo professor no processo de desenvolvimento do currículo depende do tipo de papel e da responsabilização que lhe são atribuídos na estrutura curricular, realizando-se segundo o grau de autonomia curricular exibido. A autonomia curricular do professor pode observar-se através de uma análise aos diferentes elementos de operacionalização do currículo. Nesta conformidade, para responder à questão sobre a autonomia curricular de que os professores gozam, socorremo-nos da referencialização da autonomia curricular do professor apresentada por Pacheco (2001), segundo a qual:

- a. Ao professor lhe é atribuída *autonomia na definição dos objectivos de aprendizagem* ao nível da turma, através de uma autonomia colegial partilhada com os outros professores;
- b. Quanto aos *conteúdos*, o professor não tem autonomia para os seleccionar e organizar, devido à existência de programas traçados a nível nacional, mas dispõe de uma total autonomia no quadro da programação realizada no âmbito do grupo de docência para a sua sequencialização e extensão de modo que sejam compreendidos pelos alunos. O grau de liberdade com que o professor lecciona os conteúdos faz parte de uma autonomia subjectiva que é um dos aspectos fundamentais do currículo oculto, mesmo perante a obrigatoriedade ou não de cumprir o programa.
- c. O professor goza de uma ampla autonomia no que toca *às actividades e aos recursos didácticos*. Os programas contêm sugestões metodológicas que são meras recomendações, as quais são filtradas, ainda, pelas sugestões dos manuais e/ou livros

de texto. Primeiro em grupo e depois individualmente, o professor faz a gestão do tempo de aprendizagem sem que esteja submetido a um referente prescritivo, utilizando os recursos e propondo actividades que considera mais adequadas para os alunos;

- d. Quanto aos *manuals escolares ou livros de texto* os professores gozam de uma autonomia partilhada no que diz respeito a sua escolha e utilização;
- e. No que diz respeito a *avaliação do rendimento dos alunos*, o professor goza de uma autonomia colegial em relação às modalidades e procedimentos avaliativos e de uma autonomia subjectiva na aplicação dos critérios pelos quais avalia.

Como insistimos no presente artigo, o professor é a peça central de toda a decisão curricular, o que lhe permite adaptar o currículo prescrito em conformidade à sua realidade peculiar. Com efeito, a autonomia curricular resulta de um processo que se deve aperfeiçoar progressivamente com trabalho, reflexão, comprometimento com a profissão e com o envolvimento de toda comunidade educativa. Assim sendo, parece-nos evidente a necessidade de algumas condições imprescindíveis para que a operacionalização curricular, numa perspectiva da autonomia, logre êxitos.

Condições para construção de autonomia curricular

No que diz respeito à operacionalização curricular pelo professor, numa perspectiva autónoma, Morgado (2011) refere, pelo menos, quatro condições sem as quais se tornará “difícil os docentes assumirem as responsabilidades que lhes são outorgadas”, nomeadamente:

(1) Boa formação de base e uma permanente actualização pedagógica e científica que permitam tomar decisões fundamentadas e desenvolver inovações curriculares consonantes com as mudanças que se pretendem implementar;

(2) Possibilidade de aceder a recursos imprescindíveis à melhoria da qualidade de ensino;

(3) Condições laborais que possibilitem a mudança dos ritmos e formas de trabalho;

(4) Políticas educativas e curriculares que permitam que a escola se assuma como um verdadeiro espaço de decisão curricular, deixando de ser mero local de implementação de decisões tomadas no seu exterior.

Ainda em relação à construção da autonomia curricular, Morgado (2003, p. 337) defende a “importância do projeto curricular como instrumento de renovação e/ou inovação das práticas pedagógicas e de construção da autonomia curricular da escola e do professor”, considerando-o como um elemento estruturante da autonomia da escola. Após a abordagem da autonomia da escola e do professor para melhorar as práticas e os contextos escolares, é um imperativo, à luz da legislação em vigor, abordar a autonomia curricular do professor em Angola.

Metodologia

Tratou-se de uma abordagem de natureza essencialmente qualitativa, que visa a compreensão de fenómenos na sua totalidade (COUTINHO, 2011), com recurso à pesquisa bibliográfica, que envolveu uma parte significativa da bibliografia tornada pública em relação ao tema em estudo e pesquisa documental, que se caracteriza pelo facto de a recolha de dados estar circunscrita à análise de documentos (MARCONI; LAKATOS, 2009).

O estudo de natureza qualitativa possibilitou um aprofundamento significativo e construtivo sobre a autonomia curricular do professor e o conjunto de actividades desenvolvidas pela escola nos diversos contextos sociais. A pesquisa desenvolveu-se através de acções e investigações concretas, assim como de leitura, conhecimentos precisos, reflexão e com base em análise crítica sobre o tema norteador do trabalho. Foi realizada no ano de 2018, mais precisamente no intervalo dos meses de julho a novembro.

Por seu turno, a pesquisa bibliográfica envolveu uma parte significativa da bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, revistas, livros, monografias, dissertações, teses, entre outros (MARCONI; LAKATOS, 2013). A pesquisa bibliográfica consistiu na procura de referências teóricas publicadas em documentos tomado de conhecimento e analisando as contribuições científicas ao assunto em questão, no sentido de colocar em diálogo as várias abordagens e de conseguir construir um *corpus* de conhecimento para o enriquecimento dessas matérias.

Assim, no caso da presente investigação, e em obediência à pesquisa documental procedeu-se à análise da legislação oficial e dos normativos vigentes a nível do país para encerrar uma ideia global sobre a autonomia que é outorgada aos pro-

fessores, com vista ao melhoramento das práticas curriculares. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica não houve necessidade de ser submetido ao comité de ética e pesquisa com seres humanos, no entanto, será respeitada a integridade intelectual dos autores citados.

Breve abordagem sobre o Sistema de Educação de Angola

A República de Angola é um País da costa ocidental de África, cujas fronteiras foram definidas no fim do século XIX. É o terceiro maior país da África Austral, com uma superfície territorial de 1.246.700 km², incluindo o enclave costeiro de Cabinda, que se encontra separado do resto do país por uma faixa de território de cerca de cinquenta quilómetros, segundo o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE, 2003). Angola foi durante cerca de cinco séculos uma colónia portuguesa e conquistou a sua independência a 11 de novembro de 1975. A lei constitucional angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa.

Após a independência, Angola defrontou-se com a existência de um sistema educativo totalmente decalcado do modelo português com infraestruturas escolares genericamente localizadas nos centros urbanos, com fraca acessibilidade e equidade relativamente às populações autóctones, de que resultavam em taxas de escolarização muito reduzidas e um elevado índice de analfabetismo que rondava os 85% da população. Em 1977, dois anos depois da independência, Angola adoptou o seu sistema de educação, implementado em 1978 e caracterizado essencialmente por uma maior oportunidade de acesso a educação e a continuação dos estudos, do alargamento da gratuidade e o aperfeiçoamento permanente do pessoal docente.

A evolução da Educação e Ensino em Angola é caracterizado pela existência de duas filosofias distintas de desenvolvimento, que, por seu turno, determinou diferentes princípios de actuação para a formação de recursos humanos. Um primeiro momento de 1978 a 1991 que surge com o primeiro Sistema de Educação e Ensino da pós-independência, assenta em princípios de democratização e gratuidade alargada do ensino, e vai até á data da realização da Mesa Redonda sobre Educação, onde o Ministério da Educação definiu o quinquénio de 1991–1995 como o da Preparação e Reformulação do Novo Sistema Educativo. Um segundo momento, a partir de 2002, surge com a promulgação da Lei de bases do Sistema de Educação (Lei n°13/01, de

31 de dezembro), assenta em princípios de democratização e gratuidade limitada do ensino, com o surgimento de escolas privadas.

A história recente do ensino em Angola, como país independente, pode ser dividida em três períodos a mencionar; 1º Período, 1975–1990 (1ª Reforma Educativa e Diagnóstico do Sistema de Educação), 2º Período, 1991–2001 (Concepção do Novo Sistema de Educação e aprovação da Lei nº 13/01 de 31 de dezembro) e 3º Período, 2002–2012 (2ª Reforma Educativa, implementação do novo sistema de educação).

A partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação em finais de 2001, o Governo pôs em prática uma reforma abrangente do sistema educativo ao mesmo tempo que alargava consideravelmente o acesso à educação. Como há muito mais crianças na escola, as atenções começam agora a desviar-se da mera expansão do acesso para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Deste modo, segundo a nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSE 17/16, de 7 de outubro [ANGOLA, 2016]), a educação realiza-se através de um sistema estrutural e unificado, constituído pelos seguintes subsistemas: (i) Subsistema de educação pré-escolar; (ii) Subsistema de educação de ensino geral; (iii) Subsistema de ensino técnico-profissional; (iv) Subsistema de formação de professores; (v) Subsistema de educação de adultos; (vi) Subsistema de ensino superior. Assim, de um modo geral, com a LBSE 17/16 consigna-se à educação um papel social e cultural de grande valor, esperando que os diferentes sistemas, actuando em rede, promovam o desenvolvimento harmonioso das capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de modo contínuo e sistemático, elevando o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de que possam contribuir significativamente para o desenvolvimento socioeconómico, o bem-estar das populações e o progresso do País. Espera-se, ainda, à luz dessa lei, que a Educação contribua para a formação de indivíduos capazes de compreenderem os problemas nacionais, regionais e internacionais, de os abordarem de forma crítica e construtiva e que promova a sua participação activa na vida social, em sintonia com os demais elementos e princípios democráticos.

Em relação à duração de anos entre os diferentes subsistemas, quando comparados os dois sistemas (o extinto e o actual), notam-se determinadas mudanças, designadamente relativamente ao ensino primário, que actualmente tem a duração de seis anos de escolarização, quando no sistema extinto este fazia parte do ensino de base com três níveis e durava apenas quatro anos.

Conforme documentos do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2003) do Ministério da Educação (MED) (ANGOLA, 2009) são retomados os grandes objectivos da educação em Angola: expansão da rede escolar para a universalização do direito ao ensino; melhorar a qualidade e equidade do e no ensino, igualmente um direito a ser respeitado; aumentar a eficácia do sistema educativo, diminuindo as taxas de abandono e de reprovações. Reitera-se que, desde a reforma educativa de 2001, a qualidade do ensino constituía-se num objectivo fundamental de todas as outras acções e actualmente a lógica não é diferente.

Segundo a LBSE 17/20 de 7 de outubro (ANGOLA, 2016), no âmbito das políticas educativas e curriculares, no contexto de Angola, o Sistema de educação é de natureza centralizada, onde os currículos, os planos de estudo, os programas de ensino e os manuais escolares para o ensino pré-escolar, primário e secundário são de cumprimento obrigatório (artigo 105). Assim, cabe aos Órgãos da Administração do Sistema de Educação e Ensino, conceber, definir, coordenar, controlar, fiscalizar e avaliar o sistema de educação e ensino (artigo 102).

Análise e discussão

Autonomia curricular do professor no discurso normativo

A tentativa de descentralização do Ministério da Educação, ao determinar, embora de forma tímida e tácita, que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de gestão e contextualização do currículo, é bem visível no normativo – Decreto Presidencial nº 160/18, de 3 de julho (ANGOLA, 2018), que regulamenta a Carreira dos Agentes de Educação. Embora o grau de autonomia do professor não esteja explícito nos documentos orientadores, como, por exemplo, na LBSE 17/16, de 7 de outubro (ANGOLA, 2016), e nas Reflexões sobre a evolução do sistema de educação de Angola ao longo dos 35 anos de independência, parece-nos existir uma certa abertura para a promoção de alguma margem de autonomia por parte dos professores. Embora já revogado, isto podia ser observado a partir da publicação do Decreto nº 3/08, de 4 de março (ANGOLA, 2008), no seu artigo 11º, relativo ao perfil do professor, em particular nas alíneas *f*, *g*, *h* e *l*, e hoje pode ser observado com maior tonalidade na publicação do Decreto Presidencial nº 160/18, de 3 de julho (ANGOLA, 2018), no seu artigo 18, relativo ao perfil do professor do ensino secundário, em particular nas alíneas *i*, *j*, *k* e *o*, e no artigo 53,

relativo aos deveres dos professores, em particular nas alíneas *c* e *h*, através dos quais os professores são chamados a:

Definir os objectivos específicos com base nos objectivos gerais e conteúdos dos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, nomeadamente, as condições das instituições de ensino, do meio económico e sócio-cultural em que estas estão inseridas e as características e necessidades dos alunos que vai ensinar (Artigo 18, alínea i).

O Sistema de Educação e Ensino no contexto angolano viveu muito fechado para si mesmo, fruto do seu contexto histórico e ideológico, mas hoje e em função das novas dinâmicas locais e globais, embora de forma tímida, vai outorgando algumas liberdades aos professores (MORGADO, 2000) no capítulo da definição das metas a serem alcançadas ao longo do processo, respeitando o contexto local e a singularidade dos alunos, que de alguma forma poderá contribuir de forma exitosa para o processo e sucesso educativo. Nesta perspectiva, reconhece-se ser uma via configuradora de processos de ensino-aprendizagem mais significativos para os alunos e mais enriquecedores para os contextos.

Adoptar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilidade dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos, a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objectivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral do aluno (Artigo 18, alínea j).

Um outro desafio colocado aos professores para se melhorar continuamente a qualidade de ensino assenta na diferenciação curricular e na flexibilização dos programas, uma vez que constituem um factor central de um projecto educacional de matriz democrática, remetendo a escola à adequação do estilo de ensino aos estilos de aprendizagem, criando condições para que todos aprendam e maximizem as suas oportunidades de sucesso escolar. Esta perspectiva de flexibilização e diferenciação curricular (SOUSA, 2010) é assegurada essencialmente em nível das escolas e das salas de aula, exigindo, porém, novos processos de organização do ensino que invertam o circuito da uniformidade curricular, adaptando as práticas e processos às características de cada aluno ampliando o seu sucesso.

“Colaborar com os colegas na implementação de estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos” (Artigo 18, alínea o).

Neste contexto, e de acordo com Guerra (2000), a escola “não está situada no vazio”, ou seja, os profissionais que nela trabalham integram uma cultura (ou culturas) que constitui uma rede de crenças, expectativas, normas e comportamentos.

Os professores são chamados a desenvolverem uma cultura de colaboração, no sentido de encontrarem as melhores vias que ampliem a qualidade do ensino e das aprendizagens. Nesta óptica, Sanches (2000, p. 50) sublinha que este tipo de cultura permite que os professores se movam por “interesses, motivações, ideias pedagógicas partilhadas”, o que lhes permite experimentar a autonomia e o compromisso de partilhar ideias, que promovam o estímulo intelectual, apresentando elevados índices de confiança e aprendizagens de qualidade. Leite (2003, p. 91) lembra que a escola não é a única organização responsável pela formação dos jovens, “por isso, é necessário que a mesma substitua a cultura de isolamento pela da participação, partilha e cooperação”.

“Proceder uma gestão flexível e articulada dos programas de ensino, de modo que a generalidade dos alunos tenha sucesso nos conteúdos” (Artigo 53, alínea c).

Os normativos ainda sublinham uma gestão flexível e articulada dos programas de ensino. Para que se logre êxitos no cumprimento desse desafio, a autonomia da escola e dos professores deverá ser cada vez mais reforçada, tanto ao nível da legislação, quanto ao nível da construção colectiva por parte da classe docente. Uma perspectiva também defendida por Morgado (2000), ao considerar que para se fazer da escola um local de mudança é necessário conceder-lhe maiores poderes de decisão e criar condições para que consiga construir a sua própria autonomia.

“Enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos métodos e meios de ensino, que lhes sejam propostos, numa perspectiva de abertura a inovações de reforço da qualidade da educação e ensino” (Artigo 53, alínea h).

Propõe-se também aos professores o encontro de estratégias inovadoras e exequíveis, que visem enriquecer o currículo, estimular os alunos ao aprendizado e melhorar a qualidade de ensino e das aprendizagens. Na mesma linha de pensamento, Flores e Flores (1998) salientam que a inovação tem uma vertente pragmática que remete para o enriquecimento, desenvolvimento e recontextualização do currículo numa óptica de adaptação às dinâmicas locais e regionais, tendo em vista a hegemonia do contexto.

Como vemos, algumas margens de autonomia são outorgadas à escola e aos professores para melhorar a qualidade da educação e ensino, assumindo novas posturas face ao actual contexto. Contudo, a realidade educativa ainda demonstra algumas práticas escolares que fazem um viés aos postulados da legislação, provavelmente por desconhecimento da norma, por alguma resistência ou por indigência de algumas

competências para poder materializar os aportes dos documentos normativos nas suas realidades escolares. Por conseguinte, pelo facto de muitos documentos serem concebidos monoliticamente pelas estruturas centrais, sem se ouvir as subjectividades das pessoas (APPLE, 1999) muitos professores preferem instalar-se nas suas zonas de conforto, privilegiando funções executoras, baseadas em práticas descontextualizadas e inflexíveis, pondo em causa o alcance dos objectivos programáticos e cumulativamente da referida qualidade de ensino. Leite (2003) conclui que essa tendência centralista na implementação do currículo desincentiva os professores e não é sustentável. Por conseguinte, a autonomia curricular resulta de um processo que se deve aperfeiçoar progressivamente com trabalho, formação, reflexão, comprometimento e, se possível, com o envolvimento de toda comunidade educativa, tendo em vista a eficácia da instituição escolar e o sucesso educativo.

A este propósito, Pacheco (2000) refere que, com as políticas de descentralização de hoje, a escola passa a ser, simultaneamente, um território nacional, regional e local. Adianta ainda que, dentro desta multiplicidade de vertentes decisórias, a escola só consegue tornar-se politicamente mais autónoma se construir e operacionalizar um projecto identitário próprio (projecto educativo) e se funcionar em regime de parcerias.

Em síntese, a mensagem que queremos destacar é que a centralidade da autonomia curricular para que os professores adaptem o currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos alunos e do contexto da escola, pode constituir um caminho pedagógico facilitador e instigador de aprendizagens mais significativas para os alunos e, por isso, susceptíveis de promoverem o seu sucesso educativo.

Considerações finais

À guisa conclusiva, importa sublinhar que muitos são os desafios e inúmeras são as possibilidades que se colocam diante dos professores para actuarem rumo à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. O quadro legal vigente em Angola configura um modelo centralizado na configuração da política e da autonomia educacional, embora contemple margens não desprezíveis de intervenção criativa, autónoma e de inovação das microestruturas. O professor é a alavanca da mudança, o que lhe permite adaptar no contexto de realização o currículo prescrito, com as necessidades educativas próprias da escola e dos alunos, fazendo-o de uma forma criativa e contex-

tualizada. Contudo, apenas as organizações autónomas têm a capacidade de produzir projectos próprios, pois só elas têm a liberdade de escolher e decidir, adequando o discurso oficial aos contextos locais e aos recursos de que a escola dispõe para construir caminhos de maior qualidade.

Embora continue a existir práticas pedagógicas que fazem um viés aos aportes constantes na legislação, a verdade é que a atitude da administração central, traduz embora de forma tímida e tácita, a intenção de uma maior transferência de poderes para os contextos de realização do currículo. Assim, os professores numa lógica colegial são exortados e desafiados a reflectirem constantemente sobre suas práticas pedagógicas, modificando o que considerarem necessário, aperfeiçoando seu trabalho e fazendo diariamente opções pelo melhor, não de forma ingénua, mas com a certeza de que se há tentativas de abertura, há esperanças, se há esperanças há possibilidades de mudanças, se há possibilidades de mudanças, há oportunidades para a qualidade da educação e ensino e contínua melhoria do país.

Referências

- AFONSO, A. E. *O papel do professor na (re)construção do currículo do 1º ciclo do ensino secundário em Angola: das intenções às práticas*. Tese (Doutorado) — Universidade do Minho, Braga, 2014.
- ANGOLA. Decreto lei N° 17/16, de 7 de outubro de 2016. Cria os princípios e as bases gerais do sistema de educação e ensino. *Boletim Oficial de Angola*, 8 out. 2016.
- ANGOLA. Decreto presidencial N° 3/08, de 4 de março, que aprovava o estatuto da carreira docente. *Boletim Oficial de Angola*, 4 mar. 2008.
- ANGOLA. Decreto presidencial N° 160/18, de 3 de julho de 2018. Aprova o estatuto dos agentes de educação. *Boletim Oficial de Angola*, 4 jul. 2018.
- ANGOLA. Ministério da Educação. Plano mestre de formação de professores em Angola. Luanda, 2009.
- APPLE, M. W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BALL, S. Culture, cost and control: Self-management and entrepreneurial schooling in England and Wales. In: SMITH, J. (ed). *A socially critical view of the self-managing school*. Londres: The Falmer, 1993. p. 63-82.

COUTINHO, C. P. *Paradigmas, metodologias e métodos de investigação*. Lisboa: Almedina, 2011.

DUPRIEZ, V. Autonomia dos estabelecimentos. In: Zanen, A. V. *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 688-93.

FERNANDES, S. *A centralização burocrática do ensino secundário*. 1992.. Tese (Doutorado em Disciplina) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1992.

FLORES, M. A.; FLORES, M. O professor agente de inovação curricular. In: PACHECO, J. A.; PERASKEVA, J. M.; SILVA, A. M. (Orgs.). Reflexão e inovação curricular. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 3, 1998, Braga. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 1998. p.79-99.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1998.

GUERRA, M. S. *A escola que aprende*. Porto: Asa, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - INIDE. Comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a implementar. Luanda, 2003.

LEITE, C. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa, 2003.

LIMA, L. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo, SP: Cortez, 2000. (Guia da escola cidadã, v. 4).

LIMA, L. C. Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 8, n. 1, p. 57-71, 1995.

MACHADO, M. *O papel do professor na construção do currículo*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) — Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 2006.

MACHADO, R. C. F. Autonomia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

MARKONI, A.; LAKATOS, E. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2013.

MARKONI, M.; LAKATOS, E. *Técnicas de pesquisa*. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

- MORGADO, J. C. *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Asa, 2000.
- MORGADO, J. C. *Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular*. 2003. Tese (Doutorado) — Universidade do Minho, Braga, 2003.
- MORGADO, J. C. Avaliação e autonomia curricular: dos discursos emancipadores à (des)regulação das práticas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 3590-602.
- MORGADO, J. C. Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 27, n. 3, p. 391-408, set.-dez. 2011. <https://doi.org/10.21573/vol27n32011.26411>
- PACHECO, A. Flexibilização curricular: algumas interrogações. PACHECO, J. (Org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto, 2000.
- PACHECO, J. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto, 2001.
- PACHECO, J. Tendências de descentralização das políticas curriculares. In: PACHECO, J. (Org.). *Políticas educativas: o neoliberalismo em educação*. Porto: Porto, 2001.
- PARASKEVA, J. M.; MORGADO, J. C. Autonomia curricular: uma nova ferramenta ideológica. In: Pacheco, J. A.; Paraskeva, J. M.;
- Silva, A. M. (orgs.) *Reflexão e inovação curricular*. Braga: Universidade do Minho, 1998. p. 107-26.
- RYAN, B. And your corporate manager will set you free... : devolution in South Australian education. In: Smyth, J. (Ed.). *A socially critical view of the self-managing school*. Londres: The Falmer, 1993. p. 191-211.
- SANCHES, M. C. Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In: COSTA, J. A.; MENDES, A. N.; VENTURA, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. p. 45-64.
- SOUSA, F. *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto, 2010.

Submissão em: 08-12-2018

Aceito em: 12-03-2019