

AUTONOMIA CURRICULAR DO PROFESSOR EM ANGOLA: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

António Luis Julião¹

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 160/18, 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 o seu papel. 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 Roldão (1998, 2013), Pacheco (2000, 2001), Morgado (2000, 2011, 2016), Afonso (2014) e outros que discutem a autonomia curricular do professor. Aprofundando as leituras, os autores chamam à 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 indicam 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.

PALAVRAS-CHAVE: autonomia curricular; docência; qualidade do ensino e da aprendizagem.

CURRICULAR AUTONOMY OF THE TEACHER IN ANGOLA: LIMITS, POSSIBILITIES AND CHALLENGES

ABSTRACT: 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, privilegiámos the bibliographic

¹ UNIVERSIDADE KATYAVALA BWILA, ANGOLA. juliaoantonioluis23@gmail.com

collection and document analysis. To elaborate the text banter back and forth with Ratti (1998, 2013), Pacheco (2000, 2001), Morgado (2000, 2011, 2016), Afonso (2014) and others who discuss 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 curricularmente, rather than a shared decision making, putting into question the quality of the teaching and learning process.

KEYWORDS: curricular autonomy; teaching; quality of teaching and learning.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Dupriez (2011, apud AFONSO, 2014), 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 mudanças, 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 o papel do professor.

À semelhança do que acontece em muitos outros países, em Angola, a legislação vigente (LBSE 17/16, art.º 4º) 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. Assim sendo, parece-nos evidente a necessidade de os docentes exercerem a sua acção com autonomia reconhecida e/ou construída, devendo a mesma ser por si e pelas entidades responsáveis pela educação, com base nas competências atrás referidas.

Inserida nesta lógica a publicação do Decreto Presidencial nº 160/18 de 3 de Julho, 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 margem 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 numa escola pública 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.

Trata-se de uma abordagem de natureza essencialmente qualitativa, que visa a compreensão de fenômenos na sua totalidade (COUTINHO, 2011), com recurso à pesquisa bibliográfica, que envolveu uma parte significativa da bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo, (MARKONI & LAKATOS, 2009, p. 57 apud AFONSO, 2014, p.136) e pesquisa documental, que se caracteriza pelo facto de a recolha de dados estar circunscrita à análise de documentos (Marconi e Lakatos (2009, p.48 apud AFONSO, 2014, p.146).

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 foi desenvolvida 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.

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 (LAKATOS & MARCONI, 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.

Outrossim, no caso da presente investigação, procedemos a análise da legislação oficial e dos normativos vigentes a nível do país, que se revelaram pertinente para o estudo que em questão. 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 professores, com vista ao melhoramento das práticas curriculares, em obediência à hegemonia do contexto e das necessidades das populações.

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, utilizados na pesquisa. Assim, após a aturada revisão bibliográfica e documental, urge apresentar os versos e controversos da autonomia curricular no contexto angolano.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. De que falamos quando falamos em Autonomia?

O dicionário da língua portuguesa (DLP, 2011, p.105) apresenta três significados para o vocábulo autonomia. O primeiro significado do termo é apresentado como o “direito de se governar por leis próprias; autodeterminação; independência”. O segundo significado corresponde à “distância máxima a que uma viatura, um avião ou um navio se pode deslocar sem necessidade de se reabastecer de combustível”; o terceiro significado do termo refere-se ao “tempo durante o qual uma bateria fornece energia sem necessidade de ser recarregada”. A propósito do significado do conceito, Morgado (2000: 49 *apud* AFONSO, 2014, p.2) 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.

Interessa sublinhar que referir que a noção de independência, identificada como dimensão estruturante da de 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 nem impede o pensamento de modo analítico, crítico e reflexivo, nem de agir de modo responsável, no sentido de resolver problemas em função do contexto, tendo sempre em vista o benefício da comunidade ou da organização em que se está inserido.

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).

Em síntese, as ideias expressas acerca da autonomia curricular permitem-nos compreender a centralidade da figura do professor, na construção e (re) construção do currículo e do seu desenvolvimento, uma vez que é na sala de aula, que o currículo se concretiza e ganha substância na vida dos alunos. 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 das escolas e dos professores.

2.2. 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.

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, p.397).

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, p.3591).

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. É nesta perspectiva que faz todo sentido abordar os diferentes níveis de autonomia, que exigem de professor maiores capacidades e responsabilidades.

2.3. Níveis de Autonomia no Domínio Educativo

Segundo Morgado (2000, p.53) a “autonomia da escola consiste na capacidade de esta decidir de acordo com “os princípios e valores 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 que 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 apud MACHADO 2006, p.19) 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” (Idem, ibidem, p.119).

No entanto, apesar de encarmos a autonomia como uma componente básica da administração descentralizada, esta pode ocorrer, dentro de certos limites, numa administração centralizada. Daí que, Sousa 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 super-produção 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 percebida 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, ou seja, de que formas a sua actuação, é coerente às necessidades reais da formação das novas gerações através dos processos docente educativo?* Essas e outras interrogações encontram amparo na abordagem abaixo arrolada.

2.4. 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: 101-102, apud AFONSO, 2014, p.9), 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 *manuais 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, por conseguinte, o promotor de toda a decisão curricular, o que lhe permite adaptar, no contexto de realização, o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado. Com efeito, a autonomia curricular resulta de um processo que se deve aperfeiçoar progressivamente com trabalho, reflexão, comprometimento com a profissão e, se possível, 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.

2.5. Condições para construção de autonomia curricular

No que diz respeito à operacionalização curricular pelo professor, numa perspectiva autónoma, Morgado (2011, p.399 *apud* AFONSO, 2014, p.10) 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 *apud* AFONSO, 2014, p.10) 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.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1. Autonomia Curricular do Professor no discurso normativo

No contexto de Angola, o Sistema de educação é de nível nacional ou central, mas cabe a nível local contextualizar em função da diversidade dos alunos e da especificidade dos contextos.

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 03 de Julho, que regulamenta a Carreira dos Agentes de Educação. Embora o grau de autonomia do professor não esteja explícito nos documentos orientadores, como por exemplo a LBSE 17/16, de 7 de Outubro e as 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, 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, no seu artigo 18, relativo ao perfil do professor do ensino secundário, em particular nas alíneas i), j), k) e o) e no artigo 53º, 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 18º, alínea i);

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 18º, alínea j);

Flexibilizar a implementação dos programas de ensino, 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 (Artigo 18º, alínea k);

Colaborar com os colegas na implementação de estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos (Artigo 18º, alínea o);
Proceder uma gestão flexível e articulada dos programas de ensino, de modo que a generalidade dos alunos tenham nos conteúdos (Artigo 53º, alínea c);
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 53º, alínea h);

O conteúdo deste diploma é, essencialmente, de desenvolvimento curricular e institucionaliza alguma liberdade de as escolas adaptarem a estrutura curricular nacional à diversidade dos alunos e às especificidades dos contextos locais. Esta gestão curricular irá ter implicações organizacionais, nomeadamente a nível da gestão dos recursos humanos e dos recursos materiais. 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 novo contexto. 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, isto é, para se assumir como um espaço de reflexão e construção colectivos, promotor da diversidade e da inovação.

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 práticas escolares. Por conseguinte, pelo facto de muitos documentos serem concebidos monoliticamente pelas estruturas centrais, sem ouvir as subjectividades das pessoas (APPLE, 1999, *apud* PACHECO, 2000, p.99), 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. Com efeito, a autonomia curricular resulta de um processo que se deve aperfeiçoar progressivamente com trabalho, formação, reflexão, comprometimento e, se possível, o envolvimento de toda comunidade educativa, tendo em vista a eficácia da instituição escolar e o sucesso educativo. Hoje, mais do que nunca, exige-se que a escola ajude a construir uma

sociedade mais justa e solidária, o que requer que todos, em especial os professores, se empenhem na formação de cidadãos responsáveis, dotados de capacidades e competências que lhes permitam decidir e participar nos destinos da comunidade em que se inserem.

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 a de que a centralidade da autonomia curricular para os professores adaptarem o currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos alunos e do contexto da escola, que aqui sustentamos, 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

O quadro legal vigente em Angola configura um modelo centralizado na configuração da política e da autonomia educacionais, embora contemple margens não desprezíveis de intervenção criativa, autónoma e de inovação das micro-estruturas. O professor é, por conseguinte, o promotor de toda a decisão curricular e 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 contextualizada, que passa pela gestão criativa e autónoma do currículo. Contudo, apenas as organizações autónomas têm a capacidade de produzir projectos próprios, pois só elas têm a liberdade de escolher e decidir permitindo-lhe adequar o discurso oficial expresso 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 operacionalização do currículo. Assim os professores, no âmbito colegial, são exortados 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Augusto. **O papel do professor na (Re)Construção do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário em Angola: das intenções às práticas**. Capítulo III da Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004.

ANGOLA. Lei de Bases do Sistema Educativo Angoano. **Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino Nº 17/16 de 7 de Outubro**. Angola, 2016.

LEITE, Carlinda. **Para uma escola Curricularmente inteligente**. Porto: Edições Asa, 2003.

MACHADO, Manuel. **O Papel do Professor na Construção do Currículo**. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2006.

MORGADO, José. **A (des)construção da autonomia curricular**. Lisboa: Edições ASA, 2000.

PACHECO, José. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. Tendências de descentralização das políticas curriculares. *In* José Augusto Pacheco (Org.), **Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação**. Porto: Porto Editora, pp. 91-107, 2001.