

**AUTONOMIA E INOVAÇÃO:  
despadronizar, resistir e pensar  
outros modos de gestão curricular**

**AUTONOMY AND INNOVATION:  
standardize, resist and think other  
ways of curricular management**

**AUTONOMÍA E INNOVACIÓN:  
desandarar, resistir y pensar otros  
modos de gestión curricular**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14iEspecial.59548

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Resumo:** O presente artigo procura investigar em que medida as práticas curriculares são inovadoras e proporcionam a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, faremos uma incursão teórica sobre a autonomia e o papel do professor na gestão elástica e inovadora do currículo. Assim, privilegiámos a recolha bibliográfica e o questionário, que foram aplicados aos professores. Embora se reconheçam casos excepcionais de professores que, por ousadia própria, procuram adoptar novas formas de organizar e gerir o currículo, os resultados obtidos evidenciam algumas ambiguidades conceptuais, e permitem inferir que é ainda pouco significativo o número de professores que conhece, aproveita e constrói as suas próprias margens de autonomia, condicionando o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras e consequente melhoria dos processos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Autonomia Curricular; Práticas Curriculares inovadoras; Aprendizagens significativas.

**António Luis Julião**

Mestre em Desenvolvimento Curricular e  
Inovação Educativa.

Universidade Katyavala Bwila, Angola.

E-mail: [juliaoantonioluis23@gmail.com](mailto:juliaoantonioluis23@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8101-5428>

#### Como citar este artigo:

JULIÃO, A. L. AUTONOMIA E INOVAÇÃO: despadronizar, resistir e pensar outros modos de gestão curricular. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. Especial, p. 1-14, Ano. 2021 ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14iEspecial.59548>.

Recebido em: 28/06/2021

Alterações recebidas em: 10/12/2021

Aceito em: 19/12/2021

Publicação em: 30/12/2021

**Abstract:** This article seeks to investigate the extent to which curricular practices are innovative and provide the improvement of teaching-learning processes. For this, we will make a theoretical foray on autonomy and the role of the teacher in the elastic and innovative management of the curriculum. Thus, we privilege the bibliographic collection and the questionnaire, which were applied to the teachers. Although exceptional cases of teachers are recognized who, by their own daring, try to adopt new ways of organizing and managing the curriculum, the results obtained show some conceptual ambiguities, and allow us to infer that the number of teachers who know, use and build the skills is still insignificant their own margins of autonomy, conditioned the development of innovative curricular practices and consequent improvement of learning processes.

**Keywords:** Curricular autonomy; Innovative curricular practices; meaningful learning.

**Resumem:** Este artículo busca investigar en qué medida las prácticas curriculares son innovadoras y permiten la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, realizaremos una incursión teórica sobre la autonomía y papel del docente en la gestión elástica e innovadora del currículo. Así, se privilegió la colección bibliográfica y el cuestionario, que se aplicó a los profesores. Si bien se reconocen casos excepcionales de docentes que por su propia audacia buscan adoptar nuevas formas de organizar y gestionar el currículo, los resultados obtenidos muestran algunas ambigüedades conceptuales, y permiten inferir que el número de docentes que conocen, utilizan y construyen Aún no es muy significativo sus propios márgenes de autonomía, condicionando el desarrollo de prácticas curriculares innovadoras y la consecuente mejora de los procesos de aprendizaje.

**Palabras-clave:** Curricular Autonomy; Innovative Curricular Practices; Significant learnings.

## 1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Em pleno século XXI, impõe-se à sociedade uma mudança educativa, através da qual sejam colocadas em prática um conjunto de estratégias que permitam formar cidadãos à altura das dinâmicas locais, globais e actuais, isto é, capazes de enfrentar os grandes desafios e as profundas transformações do desenvolvimento próprios dos dias de hoje. Tais desafios devem ser enfrentados com professores alta e transversalmente preparados, capazes de promover mudanças progressivas e de, por norma, reflectirem criticamente sobre as suas práticas curriculares.

É neste contexto que, para o caso angolano, interessa organizar e reorganizar o currículo, de forma a germinar oportunidades educativas múltiplas e estimulantes, inteligentes, construídas de formas mais adequadas a cada realidade. Para tal, torna-se imperioso encetar uma penosa peregrinação, mudando as regras da gramática do jogo curricular, germinando novos pensamentos e outras vontades de fazer acontecer o currículo, abrindo-se possibilidades de respostas justas e ajustadas ao aluno real, tendo em vista o alcance do sucesso educativo de todos e fundamentalmente de cada um, pois entendemos que dar o mesmo a todos, do mesmo modo, no mesmo espaço e ao mesmo tempo só pode gerar mais desigualdades, insucesso e abandono, isto é *apartheid* curricular<sup>1</sup>, que contrasta com a necessária diferenciação inclusiva (Barroso, 2001; Alves & Cabral, 2017; Julião, 2020).

No essencial, urge desafiar a escola e os professores, enquanto pedras angulares da acção educativa, no sentido de resistirem as prescrições, despadronezarem pensamentos e práticas, e se constituírem em verdadeiros antros de inovação e mudança educativa. Cada escola tem que reinventar suas crenças e questionar seus hábitos curriculares, procurando germinar práticas flexíveis, fornecendo bússolas gonesológicas, emocionais e funcionais que habilite o indivíduo a se enquadrar no mundo de hoje e projectar o de amanhã, resistindo o espectro da Didáctica magna, de ensinar tudo a todos da mesma maneira como se fossem um (one best way).

Hoje, mais do que nunca, espera-se da escola e, sobretudo, dos professores que aí trabalham, um

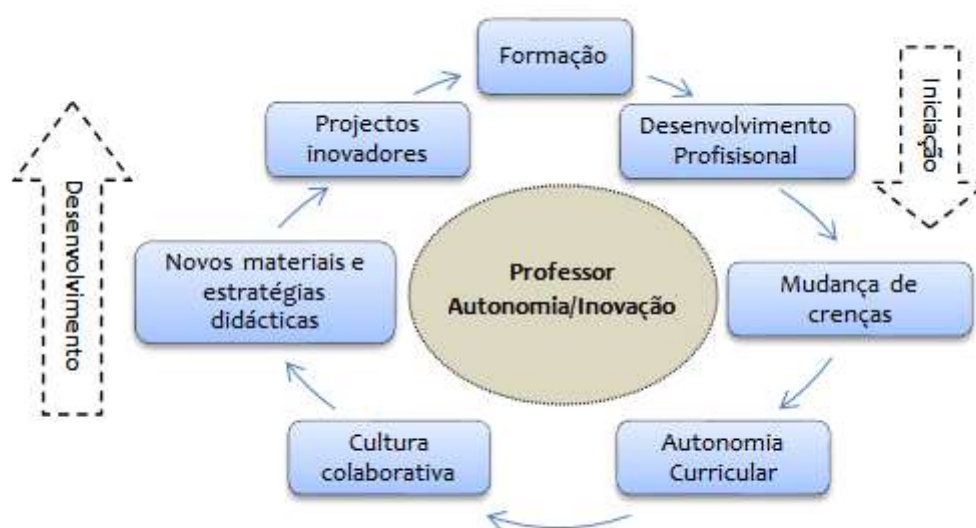
<sup>1</sup> O termo *apartheid* é uma expressão originária dos africânderes, grupo étnico da África do Sul, que significa “separação” ou “exclusão”. Seu primeiro uso foi registado em 1929. Considera-se actualmente como o regime de segregação racial implementado na África dos Sul em 1948. Por empréstimo (Julião, 2020, p. 9), queremos ressaltar no presente artigo que *apartheid* curricular prende-se com os pensamentos, práticas e processos que fomentam a exclusão dos alunos no espaço escolar, muitas vezes revestidos de um carácter suave e dissimulado.

papel diferente, isto é, que sejam capazes de se transformar e se reajustar às novas exigências e necessidades dos processos de ensino e aprendizagem. Espera-se que se pense na escola a partir do não escolar e se desalienem o trabalho escolar (Canário, 2006). Espera-se que se desenvolvam projectos e metodologias coerentes ao século XXI, que despertem a motivação, a criatividade. Trata-se de instituir uma metamorfose curricular nos modos de pensar, agir e interagir no palco escolar, encetando uma penosa peregrinação de uma pedagogia da transmissão-resignação para uma pedagogia de produção-resistência (Alves & Cabral, 2017).

Tendo em conta a problemática da investigação e os objectivos traçados, optou-se por um tipo de investigação, de carácter descritivo-interpretativo, de natureza teórico-exploratória. Os instrumentos investigativos seleccionados para a recolha dos dados foram: Inquérito por Questionário (para recolher as opiniões dos professores sobre práticas curriculares inovadoras); Conversas informais (que trouxeram impressões diárias da percepção dos sujeitos ao longo das actividades propostas, fazendo brotar inquietações e novos questionamentos no pesquisador); Caderno de pesquisa de campo (onde foram registadas as próprias expectativas do pesquisador quanto ao resultado das actividades desenvolvidas).

Assim, considerando a realidade constatada sobre as práticas curriculares nas escolas, conduzimos a pesquisa a partir do seguinte problema: Em que medida as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores das escolas do 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral dos municípios de Benguela, Baía-Farta e Lobito são inovadoras e proporcionam a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem? Como toda acção humana é regida por objectivos, pretendemos alcançar o seguinte: Analisar em que medida as práticas curriculares dos professores das escolas do 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral dos municípios de Benguela, Baía-Farta e Lobito são inovadoras e proporcionam a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

O objectivo deste texto é problematizar o currículo nacional, trazendo alguns elementos teóricos e empíricos para instigar uma reflexão sobre a autonomia e inovação curriculares no contexto angolano e verificar seu impacto no processo de ensino-aprendizagem, de tal forma que os professores procurem aprimorar suas competências, questionem suas crenças pedagógicas, repensem suas práticas curriculares, construam em equipa suas próprias autonomias, a fim de, por um lado, consigam promover experiências curriculares mais alinhadas ao perfil dos alunos de hoje, por outro, desenvolvam a capacidade de alterar as suas práticas curriculares para mudar a forma como se aprende. Figura 1 - Representação esquemática dos principais pontos de abordagem.



Fonte: Elaborado com base em Julião (2021)

## 2. AUTONOMIA E PRÁTICAS CURRICULARES EM ANGOLA: procurando contextualizar

A República de Angola é um País da costa ocidental da África austral, 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 km quadrados, incluindo o enclave costeiro de Cabinda, que se encontra separado do resto do país por uma faixa de território de cerca de cinquenta quilómetros.

Quanto aos aspectos educativos e curriculares, apesar das orientações constantes no Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de Julho (Angola, 2018) e no Decreto Presidencial n.º 276/19, de 6 de Setembro (Angola, 2019), sobre flexibilidade, dinamismo, inovação e sustentabilidade dos programas de ensino, bem como sobre a autonomia para a concretização do projecto educativo e desenvolvimento do projecto curricular, na realidade e salvo raríssimas práticas excepcionais, continuamos a deparar-nos com professores, fies ao modelo centralizador do desenvolvimento curricular, seguindo roteiros desconexos da cultura, que desenvolvem práticas curriculares baseadas excessivamente no falar-ditar do mestre de forma descontextualizada, na utilização de metodologias pouco provocadoras, na monotonia das actividades em sala de aula e na utilização de materiais curriculares de cariz mais tradicional, aliando-se a pouca/nenhuma formação no capítulo das novas ferramentas digitais, que, em nosso entendimento, podem emperrar a melhoria da qualidade das suas práticas e a concretização de um ensino que melhore as aprendizagens.

Embora exista uma base normativa para que os professores se assumam como verdadeiros agentes de mudança e pedras angulares do processo, o certo é que continua a existir alguma dissonância entre o estatuído nos documentos curriculares e o que acontece no terreno das práticas ou no chão da escola. Para além dos aspectos anteriormente referenciados, estamos a falar de situações como a falta de apoio e coordenação entre professores, falta de criatividade, falta de diversificação de instrumentos de avaliação rigorosos, reinando avaliações essencialmente escritas que fomentam a exclusão e memorização mecânica dos conteúdos, tornando os processos de ensino-aprendizagem descontextualizados, inibindo o desenvolvimento da inteligência dos alunos na resolução de problemas do quotidiano.

Nessa perspectiva, se Lopes (2015) postula a adopção de um currículo sem regras nem princípios curriculares absolutos, Pacheco (2001), lembra que este currículo não deve ser resultado nem dos especialistas nem do professor individualmente, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica, autónoma e agrupados segundo interesses críticos, que em nossa perspectiva, são cruciais para o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras e conseqüente melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

### 2.1. AUTONOMIA E INOVAÇÃO CURRICULAR: análise comparativa

Se observarmos contextos como o Brasil, Portugal, Moçambique ou Cabo Verde, encontramos algumas semelhanças com Angola nos desafios a enfrentar, embora essa semelhança não seja tão visível ao nível das possibilidades de desenvolver um quadro educativo inovador. Todos tendem a melhorar a qualidade educativa, todos tendem a transferir mais poderes para os contextos de operacionalização curricular, em todos eles os professores encontram condicionalismos das políticas educativas vigentes, todos reconhecem a necessidade de mais formação contínua de professores, mormente no domínio das novas tecnologias, e em todos se estudam pouco as práticas curriculares do segundo ciclo do ensino secundário.

No entanto, apesar desse quadro convergente, existem muitas divergências. Se, em Angola, pelo excesso de dependência do centro por parte da escola e dos professores, pela débil formação fundamentalmente no domínio das novas ferramentas digitais e pela escassez de equipamentos e infra-estruturas, os professores têm avançado pouco em matéria de inovação, em Portugal e no Brasil o quadro não se coloca tanto nesse prima, pois existe um contexto (normativo, humano e tecnológico) relativamente favorável que propicia, na prática, uma adopção progressiva de abordagens por competências e o desenvolvimento de projectos curriculares inovadores, melhorando significativamente a qualidade dos seus sistemas escolares.

O mesmo se passa em Cabo Verde que, a despeito das tendências de centralização e

uniformização das políticas educativas, não foge muito à realidade das boas práticas, pois existem espaços e oportunidades para uma abordagem interpretativa, reflexiva e inovadora da educação e do currículo nos contextos locais e, em particular, no seio da escola. Tal é o caso mais concreto da utilização de instrumentos para avaliar competências, nomeadamente situações-problemas, relacionadas com a vivência dos alunos, produções orais e escritas e situações de integração, da planificação conjunta voltada para o desenvolvimento de competências dos alunos, da existência dos projectos educativos elaborados conjuntamente, que servem de alicerces para a melhoria da escola e dos processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, no contexto angolano, mais concretamente da realidade em estudo, existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido de se desenvolver práticas curriculares inovadoras capazes de gerarem um envolvimento efectivo dos professores nos processos de decisão curricular, assumindo o seu papel de gestores inteligentes e profissionais do desenvolvimento humano. Como a sociedade actual encontra-se numa permanente e contínua transformação que se reflecte no modo de pensar e viver a escola, urge por parte dos professores desenvolver novos modos de pensar e trabalhar, que vão desde a concepção e realização de projectos ao desenvolvimento contínuo de metodologias inovadoras com potencial de tornar os processos de ensino aprendizagem mais divertidos, interessantes, provocadores, enriquecidos e significativos.

Em jeito de síntese, o país no geral e o contexto de realização deste estudo em particular deparam-se com inúmeros desafios, que se prendem com a formação sólida e transversal do professor, cultura colaborativa, metodologias investigativas e reflexivas, ferramentas digitais, nova organização curricular e um projecto curricular com identidade e impressão digital da escola, que exigirá de todos e fundamentalmente de cada um novos pensamentos, regras de outras gramáticas curriculares, ruptura com as práticas costumeiras a apropriação de instrumentos para aprender a aprender, novas abordagens para o alcance da melhoria dos processos de ensino a aprendizagem por via da inovação das práticas no âmbito do contexto de operacionalização curricular (Alonso, 1998).

## 2.2. O PAPEL DO PROFESSOR NA GESTÃO E NA INOVAÇÃO CURRICULAR

O curricularista Afonso (2014) refere que seja qual for o modelo que se adopte, seja qual for o nível de excelência da equipa que o tenha planificado, seja qual for as condições infra-estruturais, seja quais forem os propósitos educativos, não há currículo que se concretize à margem da acção proactiva dos professores. Na mesma perspectiva, Pacheco (2001) considera o professor como sendo o protagonista do desenvolvimento do currículo, pois entendemos, que ele, vivendo e sentindo a escola, representa o fôlego de todo o sistema educativo, pelo que faz todo sentido e justifica a atenção e o investimento que se deve fazer para a melhoria da sua actuação profissional.

Para analisar o papel do professor no desenvolvimento do currículo, adoptamos a classificação proposta por Pacheco (2001) e Flores (2000) que distinguem os modelos centrados nos objectivos, onde o professor é um consumidor de currículo, porque se confina a executar as instruções curriculares arquitectadas fora da escola, assumindo uma postura de mero transmissor de lições-padrão, na lógica de uma pedagogia memorística e repetitiva; do modelo centrado no processo, onde o professor é um gestor do currículo, assumindo uma postura reflexiva sobre a prática, bem como a responsabilidade na investigação, concepção e desenvolvimento do currículo, adequando-o de forma criativa e inovadora aos contextos específicos; e do modelo centrado na situação, em que o professor é visto como reconstrutor do currículo, porque tem liberdade de criticar e elaborar programas e materiais, de definir as suas estratégias educativas e de propor actividades que considere necessárias para os alunos em função do contexto e com olhos na qualidade.

Nessa perspectiva, Fullan (1999) pontua que o destino de uma inovação educativa dependerá do que os professores pensam e fazem uma vez que são eles que em conjunto com os seus colegas e alunos e pela sua maneira de conceber e gerir quotidianamente as situações de ensino e aprendizagem concretizam o currículo. Dessa forma, é imperativo que as políticas educativas ventilem a favor da figura do professor, que se deve configurar em agente revolucionário da sua prática e responsável pelas mudanças que se almejam na escola, pois entendemos que a verdadeira mudança é a que acontece nas

escolas provocada pela ousadia e criatividade dos professores (Fullan, 1993) que, de forma colegial procuram soluções, que passem por projectos contextualizados, em metodologias activas, como sala de aula invertida, aulas dramatizadas, jogos comportamentais, tertúlias literárias/matemáticas, uso de novas tecnologias de informação e comunicação, diversificação dos instrumentos de avaliação, que ajudem o ensino a solucionar os problemas das aprendizagens.

### 2.3. A AUTONOMIA CURRICULAR PARA A GERMINAÇÃO DE NOVOS MODOS DE GESTÃO DO CURRÍCULO

A autonomia da escola e do professor, como possibilidade de se tomar decisões de pequeno e médio portes no âmbito do desenvolvimento curricular, é hoje vista como uma condição imprescindível para que o sistema educativo possa adaptar-se e responder, com eficácia e eficiência, aos múltiplos desafios que actualmente se multiplicam rápida e abundantemente.

O discurso de autonomia nas prerrogativas de Angola, também está sob as ambiguidades. De que autonomia se está falando? Será uma autonomia tubular? Quais os significados atribuídos pelos professores que vivem, pensam e sentem a escola? (Albino, 2020). Compreendendo a autonomia como um requisito político, relacional, curricular e que sempre extrapola as veemências de regulamentação institucional e procura perseguir em melhores condições as finalidades educativas (Albino, 2020; Morgado, 2003), urge a necessidade de se continuar “a evidenciar a voz docente, a partir dos fluxos locais sem perder de vista a configuração das directrizes políticas nacionais de modo a confrontar essa voz com a regulação instituída” (Albino, 2020, p. 1383) e se melhorar a actuação profissional e a qualidade das aprendizagens, provocando a “fome” do aluno para a alegria de pensar, de aprender e de viver.

A tentativa de descentralização do Ministério da Educação em Angola, ao conceder margens de autonomia para que escola se assuma como uma batuta privilegiada de gestão e inovação do currículo, é bem visível nos normativos anteriormente já referenciados – LBSEE 17/16, de 7 de Outubro<sup>2</sup> (Angola, 2016), Decreto Presidencial nº 276/19, de 6 de Setembro (Angola, 2019) e o Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação apresentado através do Decreto Presidencial nº 160/18, de 3 de Julho (Angola, 2018), que procuram gerar uma nova perspectiva de organização e gestão curricular outorgando algumas margens de autonomia aos contextos de realização do currículo, tendo em conta o contexto, quer para desenvolver o projecto curricular, quer para adoptar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica, de flexibilidade e inovação dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos, contribuindo para melhor actuação da escola e do professor na promoção da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem que se desejam de qualidade por via do desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras e transformadoras nas realidades em que actua.

A lógica é que a aprendizagem deixe de ser vista como um mero processo de acumulação-repetição e passa a conceber-se como um processo de construção dinâmico em contexto (Roldão, 1999; 2019), baseado em projectos contextualizados, em metodologias activas, como sala de aula invertida, aulas dramatizadas, jogos comportamentais, tertúlias literárias/matemáticas, uso de novas tecnologias de informação e comunicação, diversificação dos instrumentos de avaliação, pois favorecem a proactividade do aluno e possibilitam a participação activa dos mesmos no processo de aprendizagem.

Como vemos, procura-se, atribuir à escola e aos professores funções que se afastam do simples cumprimento daquilo que é curricularmente prescrito a nível nacional, possibilitando que o currículo e os elementos que o configuram passem a ser, também, seleccionados, organizados e inovados em cada contexto, de forma a aumentar a qualidade dos níveis de ensino.

Portanto, sendo a autonomia um movimento de responsabilidade e de responsabilização, que profetiza uma maior emancipação das práticas dos professores (Albino, 2020), é ideal fomentar nos professores uma atitude curricularmente proactiva, no sentido de resistirem as imposições, pensarem

<sup>2</sup> Alterada por via da Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, que no ponto 4), artigo 59º, estabelece que as instituições do Ensino Secundário Públicas gozam de autonomia pedagógica, financeira, administrativa e patrimonial, que se traduz na prerrogativa de tomar de decisões sobre diferentes matérias relativas à sua organização e funcionamento.

noutras lógicas de organização e gestão do currículo, tendo como base a construção de suas próprias autonomias para uma intervenção transformadora da realidade contemporânea.

### 3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A presente investigação foi realizada em três instituições escolares do 2º Ciclo (10ª, 11ª e 12ª Classes), situadas na Província de Benguela-Angola, na zona periurbana. Para a realização do estudo obtivemos previamente uma autorização do gestor ao nível da província, tendo estabelecido, a seguir, um contacto com os gestores das escolas e os professores para pedir a sua permissão para aplicação dos instrumentos de recolha de dados, assegurando-lhes que toda informação seria codificada, obedecendo o carácter da confidencialidade.

Relativamente aos professores que trabalham nessas instituições, importa referenciar que o grupo é constituído por sujeitos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (105 indivíduos), que equivale a 48,8% seguindo-se um grupo de 79 (36,7%) com idades entre os 41 e 50 anos.

Um grupo de respondentes, composto por 12 professores (5,6%), possuem mais de 50 anos e outro grupo, este com menos expressividade, que envolve 19 (8,8%) professores com menos de 30 anos de idade e atendem toda classe estudantil nos três turnos. Os dados revelam que o maior grupo de professores possui uma Licenciatura (159), correspondendo a 74%, existindo ainda um grupo de docentes (19) que possui um Mestrado (8,8%). Seguem-se três grupos de menor dimensão, que incluem professores com as seguintes habilitações: um grupo com 33 sujeitos (15,3%) que possuem apenas o Bacharelato, outro com 2 professores (0,9%) com Doutoramento e dois (0,9%) que possuem apenas o Ensino Médio. Deste conjunto 188 professores, equivalente a 87,4% são formados em áreas de Ciências da Educação e 27, equivalentes a 12,6% são formados em outras especialidades.

Tendo em conta a natureza da investigação e os objectivos definidos, optamos por utilizar como técnicas de recolha de dados a pesquisa documental, bibliográfica e o inquérito por questionário. Para a análise e tratamento dos dados seccionamos a análise documental e análise estatística. O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa de campo do tipo descritivo-interpretativo, com abordagem do tipo quantitativa, por consideramos importante a estatística como instrumento objectivo de análise e interpretação dos dados, por permitir a replicabilidade e a possibilidade de generalização dos resultados.

Optou-se por uma amostra probabilística, mais propriamente por uma amostra aleatória simples constituída por 76 sujeitos (35,3% da população), pelo rigor científico e eficiência que este tipo de amostra alcança, ao permitir que qualquer indivíduo possua a mesma possibilidade de a integrar (Almeida & Freire, 2008).

Para minimizar o enviesamento dos resultados da investigação, escolhemos os sujeitos da amostra através de rifas enumeradas, seleccionando aleatoriamente os elementos que a conformam, ao que nos garantiu que todos os membros da população tivessem a mesma possibilidade de fazer parte dela. Teve-se também o cuidado de nos certificarmos de que os sujeitos da amostra possuíssem características idênticas às da população, uma vez que, na óptica de Afonso (2014), o tamanho da amostra deve ser estimado de tal forma que garanta a representatividade da população em estudo.

Os questionários aplicados foram estruturados em torno de variáveis quantitativas, com recurso a uma escala de tipo Likert, após ter sido feito o tratamento estatístico dos dados através do programa SPSS. Procedemos a uma análise estatística dos valores das frequências, das médias e do desvio-padrão das respostas às questões propostas aos inquiridos, sendo que, como sugere Morgado (2012, p. 98), “para facilitar a leitura e análise dos dados relativos às questões em escala de Likert (de cinco níveis) costumam agrupar-se os níveis 1 e 2 numa categoria (1); o nível 3 constitui, por si só, uma categoria (2) e, os níveis 4 e 5 constituem outra categoria (3)”<sup>3 4</sup>.

<sup>3</sup> Adoptamos o quadro proposto por Morgado (2012), sendo o ponto médio da escala igual a 3, costumam considerar-se como claramente inadequados os valores iguais ou inferiores a 2,6 (traduzem a discordância dos inquiridos em relação aos itens propostos) e como claramente adequados os iguais ou superiores a 3,4 (traduzem

O questionário que construímos e utilizámos para recolha dos dados, foi estruturado em torno de quatro dimensões: (i) Percepções sobre práticas de inovação curricular; (ii) Materiais curriculares utilizados; e (iii) Autonomia e gestão do currículo.

#### 4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Tendo em linha de conta as dimensões referidas, procurámos concretizar os seguintes objectivos: (i) identificar as percepções dos professores sobre práticas de inovação curricular; (ii) averiguar que materiais curriculares os professores utilizam nas aulas; (iii) averiguar se os professores recorrem a estratégias de inovação curricular.

Por questão de facilidade de leitura, decidimos associar as percentagens concordantes (concordo e concordo totalmente) na mesma resposta, procedendo de igual forma para as percentagens discordantes (discordo e discordo totalmente). Decidimos ainda analisar os dados agrupando, por um lado, as respostas que, em nosso entender, melhor se alinham com as perspectivas apresentadas pela literatura consultada e por outro, aquelas de algum modo desalinhas com tais perspectivas.

##### 4.1) Nível de conhecimento sobre práticas de inovação curricular

No sentido de verificar o nível de conhecimento dos professores sobre práticas curriculares inovadoras, apresentamos uma série de afirmações para que os mesmos manifestassem o seu grau de concordância. Os resultados obtidos encontram-se expressos a seguir:

**Quadro I** – Nível de conhecimento sobre práticas de inovação curricular

Opções		Discordam	Não discordam nem concordam	Concordam
		%	%	%
<b>Constituem práticas curriculares inovadoras:</b>				
1.1	Introdução de novos conteúdos nos planos curriculares.	19,8%	9,2%	71%
1.2	Promoção de debates sobre a realidade em que os alunos vivem.	11,8%	2,6%	85,6%
1.3	Transmissão fiel dos conteúdos previstos nos programas.	26,3%	5,3%	68,4%
1.4	Implementação de novos procedimentos orientados pelo Ministério.	27,6%	23,7%	48,7%

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base ao programa SPSS

Analisando os dados plasmados no quadro acima, relativos ao nível de conhecimento dos professores sobre práticas de inovação curricular, verifica-se que a maioria dos inquiridos (71%) aponta como prática de inovação curricular a introdução de novos conteúdos nos planos curriculares, posição de que discordam 19,8% dos respondentes, havendo 9,2% de inquiridos que não concorda nem discorda com essa ideia. Em igual perspectiva, a promoção de debates sobre a realidade dos alunos é vista por 85,6% dos inquiridos como uma prática de inovação, ideia não corroborada por 11,8% de sujeitos participantes.

Percebe-se igualmente, a partir do quadro acima que 68,4% dos respondentes considera a

uma posição concordante dos inquiridos em relação aos itens propostos). As médias aritméticas situadas entre 2.7 e 3.3 traduzem uma situação de indefinição avaliativa, já que correspondem ao não posicionamento dos respondentes.

<sup>4</sup> Para avaliar o maior ou menor consenso das respostas dos inquiridos, optamos pelos parâmetros apresentados por Pacheco (1995, p. 99) e por Morgado (2012, p. 99), sendo 0.00 a 0.40 (Consenso alto); 0.41 a 0.70 (Consenso moderado/alto); 0.71 a 1.00 (Consenso moderado/baixo); > 1.00 (Consenso baixo).



transmissão fiel dos conteúdos como prática de inovação curricular, visão de que discordam 26,3% dos inquiridos. Há que considerar ainda que 48,7% aponta como prática de inovação, a implementação de novos procedimentos orientados pelo Ministério, posição não subscrita por mais de metade dos respondentes que apresentam dispersão nas suas posições agrupando-se em 27,6% que discordam e 23,7% indecisos.

Os resultados revelam algumas ambiguidades, pois se por um lado os professores, do ponto de vista da percepção, consideram a introdução de novos conteúdos e a contextualização curricular como práticas de inovação, revelando-se conhecedores desse processo, pois na óptica de Fullan (1993) as mudanças dependem do conhecimento, da ousadia e da criatividade dos professores, por outro lado, revelam uma percepção de dependência das orientações de Ministério, em oposição aos postulados de Lopes (2015) que defende a adopção de um currículo sem critérios fixos. Provavelmente esses professores pautem suas actividades, assumindo um papel passivo na concretização do currículo, na contramão dos aportes teóricos apresentados por Flores (2000), quando considera o professor como verdadeiro agente e gestor activo do currículo.

Para uma análise mais coerente dos dados, passamos a apresentar os valores das médias e do desvio-padrão relativos às questões acima tratadas.

**Tabela 1** – Nível de conhecimento sobre práticas curriculares inovadoras

Estatística Descritiva	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1.1	76	1	5	3,78	1,22
1.2	76	1	5	3,92	0,92
1.3	76	1	5	3,45	1,07
1.4	76	2	5	3,33	1,01

Fonte: Elaborado pelo autor com base ao programa SPSS

Exceptuando o item 1.4 – relativo à implementação, na sala de aula, de novos procedimentos orientados pelo Ministério, cuja média se encontra numa zona de indefinição avaliativa com os inquiridos a não manifestarem um posicionamento claro, as médias das respostas às demais opções do quadro (1.1, 1.2, 1.3) relacionadas com a introdução de novos conteúdos nos planos curriculares, promoção de debates sobre a realidade em que os alunos vivem, transmissão fiel dos conteúdos previstos nos programas, situam-se numa zona de concordância verificando-se uma certa inconsistência nas posições apresentadas pelos inquiridos.

Embora os valores do desvio-padrão demonstrem uma dispersão significativa nas respostas, o que indica um consenso baixo entre os respondentes, esta tendência deve merecer, por parte dos gestores e do próprio Ministério, uma atenção especial, sobretudo se pretendermos que os professores reinventem suas crenças, alarguem os seus horizontes, possuam um nível aceitável de conhecimento sobre práticas curriculares inovadoras e tenham melhores desempenhos.

#### 4.2) Materiais curriculares utilizados nas aulas

Sendo os materiais curriculares recursos indispensáveis ao ensino e à aprendizagem e ao mesmo tempo um bom instrumento de inovação curricular, foi prestada atenção particular nesse aspecto tendo, por isso, sido colocadas aos participantes ao estudo, um conjunto de afirmações visando verificar que materiais curriculares os professores normalmente utilizam durante as aulas.

**Quadro II** - Materiais utilizados mais frequentemente

Materiais	1ª	2º	3º
	Prioridade	Prioridade	Prioridade
	%	%	%
2.1 Quadro e giz	81,6	1,3	1,3
2.2 Recursos naturais	1,3	40,8	10,5
2.3 Mapas	0	27,6	32,9
2.4 Cartazes	11,8	9,2	21

2.5	Computador	3,9	15,8	17,1
2.6	Projector	0	3,9	3,9
2.7	Materiais audiovisuais	1,3	1,3	13,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base ao programa SPSS

No que respeita aos materiais curriculares mais utilizados pelos professores, como se pode constatar a partir do quadro acima, o quadro e o giz foram apontados como primeira prioridade por 81,6 % dos professores, uma maioria significativa. Materiais como os recursos naturais e mapas foram indicados como segunda prioridade por 40,8 % e 27,6% dos respondentes. Houve ainda um conjunto correspondente a 32,9 % e 21 % de professores que apontam, respectivamente, o uso dos mapas e cartazes como 3ª prioridade. Outro dado curioso é que materiais curriculares como computador e audiovisuais foram indicados por uma percentagem muito abaixo da metade dos participantes 17,1% e 13,2 % como terceira prioridade.

Como complemento das questões colocadas, foi-lhes, por via de uma questão aberta, solicitado outros materiais por si utilizados sem que fosse por ordem de prioridade. As respostas revelam que para além dos recursos apontados, alguns professores indicaram que para conduzir as suas aulas, recorrem a outros materiais como manuais escolares, atlas geográfico, dicionários, telefones e colunas de som.

Como se pode deduzir a partir dos dados, é praticamente insignificante o número de professores que prioriza a utilização de outros materiais que não sejam quadro e o giz, relegando para o segundo ou mesmo terceiro plano materiais como os recursos naturais, cartazes, computadores e audiovisuais.

Esses recursos seriam capazes de proporcionar oportunidades ou práticas de inovação curricular, pelo que, nos parece ser útil haver da parte da escola e dos professores maior investimento no conhecimento e na utilização dos materiais curriculares alternativos ao quadro, ao giz e manuais, o que nos permite inferir que o papel dos professores para inovação curricular ainda é pouco activo.

Tal facto, pode ser o resultado da ausência de sólidas formações em serviço ou ter as suas causas em factores como a falta de criatividade de alguns professores e um fraco envolvimento e/ou comprometimento colectivo da classe, contrariando as orientações das alíneas e) e o) do artigo 18º, do Decreto Presidencial nº 160/18, de 3 de Julho<sup>5</sup> (Angola, 2018).

A perspectiva seguida pelos professores desalinha-se, igualmente, aos postulados de Carbonell (2002), segundo os quais uma das dimensões da inovação é o uso de materiais e recursos alternativos em substituição aos recursos usualmente empregues. Desse jeito, e tendo em conta os desafios dos dias de hoje, e a importância desses recursos nos processos de aquisição do conhecimento, espera-se um papel pró-activo dos professores em termos curriculares, devendo aprender a construir seus próprios recursos de ensino, sendo este um caminho inequívoco para o aperfeiçoamento das suas competências e, sobretudo, para a melhoria das aprendizagens.

#### 4.3 Estratégias a que os professores recorrem no seu trabalho quotidiano

Com o propósito de averiguar se os professores, no seu trabalho quotidiano, recorrem a estratégias de inovação curricular, apresentamos um conjunto de afirmações a respeito das quais os respondentes foram solicitados a apresentarem o seu grau de concordância. Os itens elaborados e respectivos resultados encontram-se no quadro a seguir.

<sup>5</sup> Determina a adequação do Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação em função das especificidades que decorrem da complexidade do sistema da educação. O artigo 18º refere ao Perfil do Professor do ensino secundário, a alínea e) atribui ao professor a missão de elaborar os recursos e os materiais pedagógicos necessários para leccionar e alínea o) exige a colaboração entre os professores na implementação de estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos.

Quadro III – Recurso à estratégias de inovação curricular pelos professores

Opções		Discordam	Não discordam nem concordam	Concordam
3.1	Sempre que necessário, introduzo nas planificações outros temas para a formação dos alunos.	6,5%	2,6%	90,8%
3.2	As minhas aulas resultam do cumprimento rigoroso das orientações vindas do Ministério.	27,6%	9,2%	63,2%
3.3	Para a realização das minhas actividades recorro à direcção da escola para me fornecer materiais curriculares necessários.	26,3%	9,2%	64,5%
3.4	Para medir as aprendizagens dos alunos recorro às avaliações escritas.	32,9%	10,5%	56,6%
3.5	Durante as minhas aulas recorro a debates sobre os problemas reais que os alunos enfrentam.	3,9%	10,5%	85,6%
3.6	A Direcção da escola “obriga-me” a diversificar as metodologias de ensino.	17,1%	13,2%	69,7%
3.7	Sempre que possível reestruturo a sala de aula para tornar o aluno protagonista do processo de aprendizagem.	5,2%	1,3%	93,4%
3.8	Utilizo ferramentas tecnológicas como recurso educativo alternativo aos recursos habituais (quadro, giz, mapas...).	52,6%	2,6%	44,8%
3.9	Normalmente priorizo o quadro e o giz para desenvolver a minha actividade lectiva	5,2%	13,2%	81,6%

Analisando as respostas representadas no quadro, relativas às estratégias a que os professores recorrem no seu trabalho quotidiano e estabelecendo um paralelo entre essas estratégias e a inovação curricular, verifica-se que a maioria dos inquiridos (90,8%) aponta como uma das estratégias a introdução nas planificações de outros temas para a formação dos alunos. Uma percentagem igual a 85,6% dos respondentes aponta os debates sobre os problemas reais que os alunos enfrentam como uma das estratégias a que recorrem, enquanto 10,5% dos inquiridos apresentam uma posição de indefinição sobre esse ítem. Por outro lado, 93,4% dos sujeitos indicam que sempre que possível reestruturam a sala de aula para tornar o aluno protagonista do processo de aprendizagem e 44,8% apontam como estratégia a utilização de ferramentas tecnológicas como recurso educativo alternativo aos recursos habituais (quadro, giz, mapas...), embora 52,6% não partilhe dessa visão.

Observa-se a partir do quadro acima, que embora 27,6% não concorde e 9,2% não manifeste uma posição clara, 63,2% dos inquiridos consideram como estratégia o cumprimento rigoroso dos programas vindos do Ministério. Por sua vez há que considerar que 64,5% apontam que para desenvolver suas actividades têm dependido da direcção da escola para lhes fornecer os materiais curriculares, embora 26,3% discorde e 9,2% manifeste uma indefinição. Na mesma perspectiva, 56,6% dos inquiridos apontam que para medir as aprendizagens dos alunos têm recorrido às avaliações escritas, posição não subscrita por quase metade dos respondentes, que apresentam dispersão nas suas posições, agrupando-se em 32,9% que discordam e 10,5% indecisos.

Ainda sobre as estratégias, 69,7% dos respondentes aponta que a Direcção da escola obriga a diversificar as metodologias de ensino, embora 17,1% não concorde e 13,2% revele-se indefinido. Percebe-se, também, que 81,6% dos professores utiliza mais o quadro e o giz para desenvolver suas actividades lectivas, embora 5,2% discorde e 13,2% não revele uma posição concordante nem discordante.

Uma vez descritos os dados, com o propósito de efectuar uma análise mais coerente aos mesmos, apresentamos a seguir os valores das médias e do desvio-padrão relativo aos itens que

acabamos de apresentar:

**Tabela 2 – Recurso à estratégias de inovação curricular pelos professores**

<b>Estatística Descritiva</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
2.1	76	1	5	4,03	0,81
2.2	76	2	5	3,45	0,99
2.3	76	1	5	3,51	1,10
2.4	76	1	5	3,50	1,15
2.5	76	1	5	4,20	0,76
2.6	76	1	5	3,70	1,17
2.7	76	1	5	4,20	0,76
2.8	76	2	5	4,00	0,83
2.9	76	1	5	4,20	0,76

Analisando os valores das médias das respostas e do desvio-padrão das respostas fornecidas pelos respondentes nas opções 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8 e 2.9., caracterizam-se por uma posição concordante, embora verifiquemos consensos moderado baixo e baixo respectivamente, resultante do facto de existir uma certa dispersão nas respostas que expressam sobre o mesmo assunto.

Portanto, pelo consenso baixo, verificam-se algumas ambiguidades, na medida em que os professores, por um lado, revelam-se pró-activos em termos curriculares, aproveitando a autonomia pedagógica, consignada no art.º 54º, da LBSEE n.º 17/16, de 7 de Outubro (Angola, 2016), por outro, revelam-se excessivamente dependentes das determinações do Ministério da Educação e das orientações das escolas para diversificarem suas metodologias na sala de aulas, ignorando as competências curriculares que lhes foram outorgadas do ponto de vista normativo, seguindo roteiros desconexos, havendo necessidade de mais acções de formação e reflexões conjuntas sobre questões curriculares.

Uma vez que a que as instituições do Ensino Secundário Públicas gozam de autonomia pedagógica, segundo o ponto 4), do art.º 54º, da LBSEE n.º 17/16, de 7 de Outubro (Angola, 2016) alterada pela Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto (Angola, 2020), a análise aos dados apresentados sobre essa matéria permite concluir que existe ainda um grande desafio para o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras. Esse desafio poderá ser ultrapassado pelo processo de curricularização dos professores (Pacheco, 2001) e dos gestores escolares a vários níveis, levando-os a pensarem e agirem respeitando as diferentes fases de construção e desenvolvimento do Currículo e os níveis de autonomia de que os mesmos gozam.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na linha dos aportes sustentados ao longo do texto, queremos, nestas notas finais, em primeiro lugar, reafirmar que a autonomia e as condições necessárias para o seu desenvolvimento, constituem um batuta fulcral para se desenvolver práticas curriculares, cujo sentido é intervir de forma proactiva na busca dos melhores recursos para promover as aprendizagens de boa qualidade. Para tanto, é necessário o professor resistir as prescrições, questionar suas crenças e práticas curriculares, produzindo metodologias activas que provoquem o querer aprender dos alunos. São as mudanças que contribuem para transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para construção do sucesso educativo dos alunos, podendo assumir diferentes formas.

Fomentar a inovação nas escolas, e encontrar as respostas mais adequadas a cada contexto são aspectos que requerem uma mudança por parte das políticas educativas, dos agentes curriculares e do contexto, colocando na mote de cima o professor como agente insubstituível que pode fazer a diferença na diferença, ultrapassando os limites do consumismo curricular, e caminhando a passos largos para a reinvenção e revolução de suas práticas curriculares para melhorar a forma que se aprende.

Através da população pesquisada foi possível identificar algumas posições dos professores sobre

as práticas de inovação curriculares, bem como verificar que a maior parte dos professores assumem posições que fazem transparecer uma certa ambiguidade e fragilidade no que diz respeito aos saberes relacionados ao conceito de inovação.

Em suma, embora se reconheçam casos excepcionais de professores que, por iniciativa ou ousadia próprias, procuram utilizar novas abordagens relativamente às práticas de inovação curricular, ainda assim, fica evidente uma distância relativamente considerável entre o desejável e o verificado.

Essa facto deve-se a factores como o não aproveitamento das margens de autonomia plasmadas nos normativos, por sua vez estimuladoras de práticas curriculares inovadoras; a frágil preparação dos professores bem como a falta de materiais curriculares inovadores, que os leva, na maior parte dos casos, ao conformismo e à dependência dos órgãos de gestão a vários níveis, condicionando a revolução dos processos de ensino e aprendizagem.

Destarte, a intenção não foi acabar a discussão acerca da abordagem proposta, mas suscitar reflexões sobre as práticas de inovação curricular enquanto parte fundamental para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, e instigar um estudo de maior escala, para identificar/verificar verdadeiramente em que medida as práticas curriculares são inovadoras e proporcionadoras de melhoria das aprendizagens. Acompanhamos Derrida (2007) quando o filósofo afirma que, por mais que saibamos acerca de uma temática, que nos aprofundemos em estudos/pesquisas, há uma impossibilidade de tudo conhecer.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela. Autonomia curricular na voz docente: significações políticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, pp. 1381-1402, jul./set, 2020. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/34674>. Acesso em: 05.fev.2021.

ALVES, José; CABRAL, Ilídia. **Uma outra escola é possível. Mudar as regras da gramática escola e os modos de trabalho pedagógico**. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, 2017.

ALONSO, Maria. Inovação Curricular, Formação de Professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação. **Tese de Doutoramento** - Universidade do Minho, Braga, 1998.

AFONSO, Afonso. O papel do professor na (re)construção do currículo do 1º ciclo do ensino secundário em Angola: das intenções às práticas. **Tese de doutoramento** - Universidade do Minho, Braga, 2014.

ALMEIDA, Leandro; FREIRE, Teresa. **Metodologia da investigação em Psicologia e Educação** (5ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios, 2008.

ANGOLA. **Decreto-Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro**, alterado pela Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto. Cria os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. Luanda: Assembleia Nacional, 2016..

ANGOLA. **Lei n.º 276/19, de 6 de Setembro**. Cria o Regime jurídico do subsistema de ensino geral. Luanda: Assembleia Nacional, 2019.

BARROSO, João. **O século da escola, do mito à reforma de um mito**. O século da escola, entre a utopia e a burocracia. Porto: Edições ASA, 2001.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei** – o “fundamento mítico da autoridade. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FLORES, Maria. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, José A. (Org.) **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000. p.147-165

FULLAN, Michael. **Forças de Mudança: A Sequela**. Londres e Filadélfia: Falmer Press, 1999.

FULLAN, Michael. (1993). **Change forces**. Probing the depths of educational reform. Londres: Falmer Press.

JULIÃO, António. Práticas curriculares inovadoras e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral: Um estudo nos municípios de Benguela, Baía-Farta e Lobito.

**Dissertação de Mestrado** - Universidade Katyavala Bwila, Benguela-Angola, 2021.

JULIÃO, António. Apartheid curricular nas práticas e processos escolares em Angola: uma reflexão crítica. In: HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; SANTOS, Edilene Silva (Orgs.). **Políticas curriculares (inter)nacionais e seus (trans)bordamentos**. Editora Ayvu. Rio de Janeiro, 2020. p. 79-102

JULIÃO, António. **Compreensão do Currículo escolar em Angola: Realidades, tendências e desafios** rumo à qualidade educativa. Alemanha: Novas Edições Académicas, 2019.

LOPES, Alice. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF. v. 21, n.º 45, pp. 445-466, mai./ago, 2015. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 28.jan.2021.

MORGADO, José. **O estudo de caso na investigação em educação**. Lisboa: De Facto Editores, 2012.

MORGADO, J. Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular. **Tese de Doutoramento** - Universidade do Minho. (policopiado), 2003.

PACHECO, José. **Currículo: Teoria e Práxis** (3ª Ed.). Portugal: Porto Editora, 2001.

ROLDÃO, Maria. **Gestão flexível do currículo: fundamentos e práticas**. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1999.

ROLDÃO, Maria. Prefácio. In: JULIÃO, Antonio L. **Compreensão do Currículo Escolar em Angola: Realidades, tendências e desafios** rumo à qualidade educativa. Alemanha: Novas Edições Académicas, 2019.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).