

## **AGRADECIMENTOS**

Tudo começa com um sonho. Sonhamos e o nosso grande Deus ajudou-nos a concretizar, por isso Ele é nosso general, autor e consumidor de nossa fé. Grande inspirador e fortalecedor desta obra.

Ao Professor Doutor José Augusto Pacheco, nosso orientador, amigo que tão bem nos acolheu aqui em Portugal, pela simplicidade, estímulo e por acreditar na realização deste trabalho.

A minha família, em especial a minha esposa, Gidélia Alencar, pelo incentivo e força ao compartilharmos juntos a paixão em defender uma educação de qualidade para todos. As minhas lindas filhas, Laís e Laila, que nos acompanharam deixando os amigos para ficar conosco em outro país.

Os nossos sinceros agradecimentos ao Programa Alban pelo Financiamento da bolsa de estudos, juntamente com o apoio da Universidade Estadual de Feira de Santana e da Faculdade Baiana de Ciência, sem as quais, esse projecto não seria viável.

Aos colegas das turmas de mestrado em Desenvolvimento Curricular, IX e X Edição (2003/2004 e 2004/2005), onde participamos em alguns momentos como aluno ouvinte e em outros realizando alguma disciplina, o nosso muito obrigado pela acolhida.

Não poderíamos deixar de citar a tão boa recepção de todos os funcionários da Universidade do Minho, nos setores pelos quais necessitamos de algum serviço, porém, gostaríamos de registar o incansável apoio do pessoal da secretaria do Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, em particular na pessoa do Sr. Rui Silva e da jovem Patrícia Capelo. Na biblioteca, agradecemos a simpatia e disposição em ajudar, por parte das funcionárias Sra. Maria Isabel Antunes e Sra. Maria Eduarda Costa, da Biblioteca de Ciências da Educação.

Aos amigos que construímos durante a nossa estada em Portugal e, para não correremos o risco de sermos injustos, optamos por não nomeá-los. Porém, queremos registar a amizade e o carinho demonstrado neste período, da colega de doutaramento Profa. Silvia Cardoso.

Não poderíamos esquecer de agradecer a toda equipa de professores da área de Desenvolvimento Curricular, pelos constantes incentivos e apoio à realização desta tese.



## **Epígrafe**

### **O sentido do Ser**

O que representa o Ser?

Ser é um estado momentâneo?

Ser é definitivo

Ser é estar em sintonia consigo e com os outros?

Como poderemos Ser?

Ser o que? Neste mundo às vezes tenebroso?

Ser é um estado de espírito

Ser é condição essencial para...

Ser é a demonstração sincera do que somos

Ser é romper as máscaras do egoísmo

Ser é servir o outro sem barreiras

Ser é condição essencial para o VIVER

Neste deslumbrar do Ser

Lutemos para sermos: Gente, Amigos, Companheiros, Sinceros, Leais ...

Sermos Educadores

E Ser educador torna-se para a sociedade

Um valor inestimável

Contribuindo para o SER do outro

E fazendo do ato de Educar, um ato de Amor e de Cumplicidade

Este é o verdadeiro sentido do SER.

Antonio Carlos Ribeiro da Silva



## **RESUMO**

As abordagens sobre a organização curricular no Ensino Superior não têm ocorrido com tanta frequência como na escola dos ensinos básico e secundário, pois repensar o currículo nestes níveis proporciona reflexão sobre a actual tensão em torno da qualidade dos cursos. Esta tese consiste num estudo sobre a abordagem curricular por competências, com ênfase nos cursos de graduação de Administração, Ciências Contábeis e Economia. O trabalho desenvolve-se a partir da identificação das orientações curriculares do Ministério da Educação do Brasil, que sinalizam a abordagem por competências como eixo norteador para os cursos de graduação. Assim, o estudo teve estes objectivos: a) identificar as actuais abordagens curriculares nos cursos investigados; b) analisar as competências e habilidades definidas pelo MEC para os cursos em estudo; c) constatar a importância atribuída pelos coordenadores dos cursos quanto às directrizes curriculares; d) conhecer as normas estabelecidas pelo MEC para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia; e) propor referenciais para uma abordagem curricular por competências.

As bases analíticas foram elaboradas a partir da trilha teórica construída sobre o assunto, associada à trilha metodológica, procurando descobrir se, nos cursos pesquisados, havia o predomínio de currículos centrados em aspectos conteudais, com ênfase no ensino transmissivo, ou se se encontravam adaptados às mudanças legais, contidas num ensino por competências. O estudo empírico baseou-se numa metodologia quantitativa e qualitativa, com recurso à análise documental, ao inquérito por entrevista e ao inquérito por questionário. Os sujeitos pesquisados foram os coordenadores de cursos, os professores e os alunos do último semestre ou ano dos cursos pesquisados, nas Instituições de Ensino Superior com mais de sete anos, que ofereciam tais cursos no Estado da Bahia – Brasil. Foram aplicados inquéritos por questionário aos docentes e discentes, realizadas entrevistas aos coordenadores de cursos e foi também realizada uma análise documental (dispositivos legais que abordam as directrizes curriculares nacionais).

Em síntese, os dados revelam que, nos cursos investigados, o ensino é ainda de natureza transmissiva, reprodutora e conteudista, com escassas mudanças relativamente ao que é preconizado nas orientações legais, pois não é ainda utilizada a abordagem curricular por competência. Por isso, a preocupação principal deste trabalho investigativo foi a de elaborar alguns referenciais para a organização de um currículo por competências, capaz de contribuir para mudanças de paradigma educacional, através da construção de novos caminhos educativos, criando e recriando condições que nos permitam desenvolver alternativas de aprendizagens, que atendam às necessidades, interesses e expectativas dos sujeitos aprendentes.



## Abstract

The approaches on *curricula* organization in higher education have not occurred as frequently as in the basic and secondary school because rethinking the higher education *curriculum* implies reflection on its current state of tension, towards an improvement in the quality of our courses. This thesis presents a study on the competencies approach of the curriculum in higher education with emphasis in the graduation courses of Administration, Countable Sciences and Economics, where an exploratory study was carried through. This work has developed finding the guidelines of the Ministério da Educação do Brazil (Ministry of the Education of Brazil) on the *curricula* that signal the competencies approach of the curriculum as the main method for the graduation courses. Therefore, the study had as goals: a) to identify the current approaches on the *curricula* in the researched courses; b) to analyze the competencies and the abilities defined by the MEC for the courses in study; c) to evidence the importance given by the course coordinators to the curriculum guidelines; d) to know the norms established by the MEC for the courses of Administration, Countable Sciences and Economics; e) to propose guidelines for a competencies approach of the curriculum.

The analytical bases have been developed from the theoretical track built on the subject, as well as from the methodological track. We've tried to find out if in the researched courses there was a predominance of *curricula* centred in content aspects - with emphasis in transmissible education - or if they were already adapted to the legal changes, towards an education by competencies. This inquiry has been predominantly qualitative but the importance of the quantitative issues was properly validated. The subjects of this research have been the coordinators of the courses, the teachers and the students in the last semester or in the last year of the researched courses from the IES with more than seven years that offered these courses in the State of Bahia - Brazil. The teachers and the students have been inquired through questionnaires, the coordinators of the courses have been interviewed and the legal devices that approached the national directives on *curricula* were submitted to a documentary analysis.

In synthesis, the interpretations of the data have disclosed that in the researched courses education is mostly presented in a transmissible, reproductive, centred in its content way, with few advances. A competencies approach of the curriculum still needs to make itself solid in these courses. For this reason, one of the concerns of this research was to produce some guidelines for a curriculum by competencies, capable to contribute for changes in the educational paradigm through building new educative ways, creating and recreating conditions that may allow us to develop alternatives of learning that take care of the needs, interests and expectations of the learning subjects.





## Índice

### PARTE I – Trilha do Enquadramento Teórico

Introdução	5
<b>Capítulo I - Competências</b>	
Introdução	16
1. Dimensão histórica do termo Competência	17
2. As Competências e suas polissêmicas conceituais	20
3. A Competência no ambiente escolar	33
<b>Capítulo II - Currículo</b>	
1. Currículo e sua trajetória conceptual polissêmica	39
2. Retrospectiva histórica dos Estudos Curriculares	49
2.1. Arqueologia dos Estudos Curriculares	50
2.2. Período dos Estudos Curriculares de 1900 a 1960	52
2.3. Período dos Estudos Curriculares de 1961 até a presente data	58
2.4. Outras Considerações	60
3. As Teorias e as Competências	61
3.1. Teoria Técnica	63
3.2. Teoria Prática	64
3.3. Teoria Crítica	66
3.4. Teoria Pós-Crítica	68
4. Abordagem Curricular por Objectivos <i>versus</i> Abordagem Curricular por Competências	69
4.1. Pedagogia por Objectivos	69
4.2. Pedagogia por Competência	72
<b>Capítulo III – Educação Superior</b>	
Introdução	78
1. Panorama Geral da História da Educação Brasileira	81
2. Educação Superior	87
2.1. Retrospectiva Histórica do Ensino Superior Brasileiro	90
2.2. Dilemas e Desafios contemporâneos no Ensino Superior Brasileiro	96
3. Historial dos Cursos	97
3.1. Curso de Administração	97
3.2. Curso de Ciências Contábeis	102
3.3. Curso de Economia	108
<b>Capítulo IV – Abordagem curricular por competências no Ensino Superior</b>	
1. Aspectos gerais	113
2. Modelos de organização curricular	114
2.1. Modelo curricular baseado em disciplinas	115
2.2. Modelo curricular centrado nos objetivos comportamentais	117
2.3. Modelo curricular centrado em resoluções de problemas	118
2.4. Modelo curricular centrado no processo	119
2.5. Modelo curricular centrado no sujeito aprendiz	120
3. Abordagem curricular centrada nas competências	121
3.1. O sentido da avaliação em uma abordagem curricular por competências	126
3.2. Ações pedagógicas na abordagem curricular por competências	137

3.2.1. Interdisciplinaridade	137
3.2.2. Projetos de trabalho	151
3.2.3. Metodologias diferenciadas	155
3.2.3.1 Aprendizagem baseada em resoluções de problemas - ABRP	156
3.2.3.2. Jogos de Empresas	158
3.2.3.3. Estudo de caso	161
3.2.3.4. Portefólio	163
3.2.3.5. Uso das novas tecnologias da informação e comunicação - NTIC	165
4. Os professores e suas atitudes na abordagem curricular por competências – um novo desafio	168
5. O aluno como sujeito de sua própria aprendizagem	173

## **PARTE II – Trilha do Enquadramento Metodológico**

### **Capítulo V – Opções Metodológicas**

Introdução	179
1. Paradigmas de Investigação	181
1.1. Paradigma quantitativo	182
1.2. Paradigma qualitativo	186
2. A Investigação Educativa	189
3. Natureza e objetivos do estudo	193
3.1. Objetivos do estudo	195
4. Problemática investigativa	196
4.1. Situação-problema	198
5. Pressupostos da investigação	198
6. Análise contextual do estudo	199
7. Opções das técnicas metodológicas da investigação	200
7.1. Questionários	201
7.1.1. Estrutura do questionário	203
7.1.2. Questionário aplicado aos docentes	203
7.1.3. Questionário aplicado aos discentes	204
7.2. Entrevistas	205
7.3. Análise documental	208
8. Caracterização da população e amostra	210
8.1. Cálculo da amostra	210
9. Técnicas de análise dos dados utilizados na investigação	214
9.1. Análise estatística	215
9.1.1. Análise factorial	215
9.1.2. Distribuição de frequência	215
9.1.3. Medidas de tendência central	216
9.1.4. Medidas de dispersão	216
9.1.5. Medidas de associação ou da correlação	217
9.2. Análise de conteúdo	217
9.3. Triangulação	221

### **Capítulo VI - Apresentação e Interpretação dos Resultados**

1. Caracterização geral da investigação empírica	224
2. Análise estatística dos dados	224
2.1. Instrumento de investigação: questionário	225
2.2. Análise factorial	226
2.3. Fiabilidade	231

2.4. Identificação das amostras – variáveis independentes	232
2.4.1. Docentes e discentes	233
2.4.2. Análise e interpretação dos dados docentes	235
2.4.3. Análise e interpretação dos dados discentes	239
2.5. Apresentação e análise dos dados por categorização	242
2.5.1. Docentes	242
2.5.2. Discentes	257
2.6. Cruzamento de variáveis – coeficiente de contingência	269
2.6.1. Docentes	269
2.6.2. Discentes	277
2.7. Coeficiente de correlação linear de pearson	282
2.7.1. Docentes	282
2.7.2. Discentes	286
3. Análise de conteúdo	289
3.1. Análise e interpretação das entrevistas	289
3.2. Análise documental	310
3.2.1. Análise e interpretação dos documentos legais	312
4. Técnica da triangulação	318

## **Capítulo VII - Referenciais na Construção de uma Abordagem Curricular por Competências no Ensino Superior**

Intróito	323
1. Pilares de Sustentação – referencial pedagógico	333
2. Eixos norteadores	337
3. Princípios para uma abordagem por competências	341
4. Roteiro de possíveis atividades a serem implementadas em uma abordagem curricular por competências no Ensino Superior	343

<b>Conclusões</b>	346
-------------------	-----

<b>Referências Bibliográficas</b>	352
-----------------------------------	-----

<b>Referências Eletrônicas</b>	380
--------------------------------	-----

<b>Referências Legislativas</b>	381
---------------------------------	-----

<b>Anexos</b>	383
---------------	-----



## **Siglas**

ABRP: Aprendizagem baseada em resolução de problemas  
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CES: Câmara de Educação Superior  
CFA: Conselho Federal de Administração  
CFC: Conselho Federal de Contabilidade  
CONFECON: Conselho Federal de Economia  
CFE: Conselho Federal de Educação  
CNE: Conselho Nacional de Educação  
DCN`s : Diretrizes Curriculares Nacionais  
FABAC: Faculdade Baiana de Ciência  
FGV: Fundação Getúlio Vargas  
FVC: Fundação Visconde de Cairu  
IES: Instituição de Ensino Superior  
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC: Ministério da Educação  
NTIC: Novas Tecnologias da Informação e Comunicação  
SeSU: Secretaria da Educação Superior

## **Abreviaturas**

Adm: Administração  
Cont.: Contabilidade  
Eco: Economia  
Fig.: figura  
p.: página  
pp.: paginas



## Índice de Figuras

Figura 1: Mapa conceptual geral da Investigação	15
Figura 2: Capacidades	24
Figura 3: Categorização das capacidades	25
Figura 4: Saber fazer	26
Figura 5: Mapa conceptual de competências	32
Figura 6: Pedagogia visível e invisível	34
Figura 7: Instituição de ensino	35
Figura 8: Ensino não utilitarista	36
Figura 9: Modelo de Tyler (1950)	40
Figura 10: Currículo	45
Figura 11: Instituição públicas e privadas	94
Figura 12: Paradigma positivista	139
Figura 13: Novo paradigma	141
Figura 14: Multidisciplinaridade	143
Figura 15: Pluridisciplinaridade	144
Figura 16: Interdisciplinaridade	146
Figura 17: Transdisciplinaridade	147
Figura 18: Método hipotético-dedutivo	184
Figura 19: Teorias Condutivistas	324
Figura 20: Teorias Sociais	325
Figura 21: Teorias Cognitivas	327
Figura 22: Assimilação/acomodação	328





## Índice de Tabelas

Tabela 1: KMO	230
Tabela 2: Escala	233
Tabela 3: Interpretação dos dados	282

## Índice de Gráficos

Gráfico 1: Município onde reside - docentes	235
Gráfico 2: Pós-graduação	237
Gráfico 3: Além da docência exerce outra atividade	238
Gráfico 4: Cursou o ensino médio (secundário)	239
Gráfico 5: Renda familiar dos discentes	240
Gráfico 6: Situação de residência	240
Gráfico 7: Instituição de ensino que estuda	241
Gráfico 8: Horário de funcionamento do curso	242
Gráfico 9: Participação na construção da proposta curricular	244
Gráfico 10: Conhece na íntegra a proposta curricular do curso	244
Gráfico 11: Os currículos dos cursos atendem ao mercado	244
Gráfico 12: Conhecimentos adquiridos na formação	246
Gráfico 13: Associação de competências e habilidades	252
Gráfico 14: Classificação no desempenho do curso	258
Gráfico 15: Identificação com o curso	258
Gráfico 16: Estímulo a leitura, pesquisa e elaboração de trabalho científico	261
Gráfico 17: Domínio e atualização das disciplinas ministradas	261
Gráfico 18: Trabalha ou estagiou na área do curso	262
Gráfico 19: Estágio contribuiu para o desempenho profissional	262
Gráfico 20: Ao término do curso acontecerão mudanças profissionais	263
Gráfico 21: Trabalha atualmente - discente	263

Gráfico 22: Trabalha na área própria da profissão	264
Gráfico 23: Curso Economia: tempo experiência magistério X minhas opiniões	275
Gráfico 24: Cursos Economia: tempo magistério X flexibilização curricular	276
Gráfico 25: Sexo X Horas por dia dedicadas a atividades docentes	277
Gráfico 26: Faixa etária X Estimulo dos professores para leitura – economia	278
Gráfico 27: Faixa etária X trabalha na área – Administração	280
Gráfico 28: Sexo X Recursos didáticos assimilação conteúdos - administração	281

## Índice de Quadros

Quadro I: Teorias curriculares	62
Quadro II: Pedagogia por objetivos versus pedagogia por competências	77
Quadro III: Instituição de educação superior por organização acadêmica - 2004	95
Quadro IV: Funções da avaliação	131
Quadro V: Paradigmas quantitativo e qualitativo da investigação	188
Quadro VI: Objetivos gerais da investigação	196
Quadro VII: Categorização e objetivos específicos do questionário - docentes	203
Quadro VIII: Categorização e objetivos específicos do questionário - discentes	204
Quadro IX: Abordagem geral das entrevistas	208
Quadro X: Dados das IES - discentes	212
Quadro XI: Dados das IES - docentes	213
Quadro XII: Factores resultantes da análise factorial – administração - docentes	227
Quadro XIII: Factores resultantes da análise factorial – contabilidade - docentes	227
Quadro XIV: Factores resultantes da análise factorial – economia - docentes	228
Quadro XV: Factores resultantes da análise factorial – administração - discentes	228
Quadro XVI: Factores resultantes da análise factorial – contabilidade - discentes	228
Quadro XVII: Factores resultantes da análise factorial – economia - discentes	229
Quadro XVIII: Teste de KMO e Bartlett	231
Quadro XIX: Coeficiente Alpha de Cronbach	232
Quadro XX: Sexo dos respondentes	233
Quadro XXI: Idades dos respondentes	234
Quadro XXII: Estado civil dos respondentes	235
Quadro XXIII: Graduação dos docentes respondentes	236
Quadro XXIV: Ano de formação dos docentes	236
Quadro XXV: Turno de trabalho além da docência dos professores	238
Quadro XXVI: Tempo de experiência no magistério	239
Quadro XXVII: Tempo de conclusão do curso - discentes	241
Quadro XXVIII: Nível de importância da proposta curricular do curso	243
Quadro XXIX: Grau de participação na construção da proposta curricular do curso	245
Quadro XXX: Proposta curricular do curso – média e desvio-padrão	245
Quadro XXXI: Instituição que exerce maior ou única atividade docente	246
Quadro XXXII: O que importa para ser professor da disciplina que leciona	246
Quadro XXXIII: Horas por dia dedicados a atividade docente	246
Quadro XXXIV: Dedicção docente – média e desvio-padrão	247
Quadro XXXV: Técnicas didáticas	248
Quadro XXXVI: Tipos de Avaliação utilizadas na prática docente	249
Quadro XXXVII: Conteúdo abordados na prática docente	251
Quadro XXXVIII: Na experiência docente metodologias que melhor facilitam aprendizagem	251
Quadro XXXIX: Produção científica nos últimos 5 anos	251
Quadro XL: Opiniões dos professores sobre a percepção de atividades no magistério	251
Quadro XLI: Directrizes Curriculares	254
Quadro XLII: Currículo e Flexibilização Curricular	255
Quadro XLIII: Conhecimento da Instituição	256
Quadro XLIV: Motivos da escolha pelo cursos - discentes	258
Quadro XLV: Motivos pela não identificação com o curso - discentes	259
Quadro XLVI: Opções que com o curso consideram importante - discentes	259
Quadro XLVII: Como as discentes avaliam o currículo (elenco de disciplinas) do curso	259
Quadro XLVIII: Universo de professores com desempenho satisfatório como educadores	260
Quadro XLIX: Nível de preparação para atuar no mercado de trabalho após término curso	263
Quadro L: Organização curricular e autonomia dos alunos	265

Quadro LI: Projeto pedagógico do curso	267
Quadro LII: Avaliação pedagógica e integração curricular	268
Quadro LIII: Cruzamento de variável tempo de magistério X variáveis proposta curricular	270
Quadro LIV: Cruzamento variável tempo de magistério X grau de participação	270
Quadro LV: Cruzamento variável tempo de magistério X atividades docentes	271
Quadro LVI: Cruzamento variável tempo de magistério X trabalhar em equipe	271
Quadro LVII: Cruzamento variável tempo de magistério X professor preparar aulas	272
Quadro LVIII: Cruzamento variável tempo de magistério X professor transmitir conchecto	272
Quadro LIX: Cruzamento variável tempo de magistério X associação comp. e hab.	272
Quadro LX: Cruzamento variável tempo de magistério X dedicação docente	273
Quadro LXI: Cruzamento variável tempo de magistério X instituição exerce maior atividade	273
Quadro LXII: Cruzamento variável tempo de magistério X Currículo e flexibilização curricular	274
Quadro LXIII: Cruzamento variável tempo de magistério X proposta orienta-se qualidade, eficiência e eficácia	275
Quadro LXIV: Cruzamento variável tempo de magistério X existem assembleias com a participação de todos sobre questões curriculares	275
Quadro LXV: Cruzamento variável sexo X dedicação docente	276
Quadro LXVI: Cruzamento variável faixa etária X satisfação com os professores	278
Quadro LXVII: Cruzamento variável faixa etária X avalia domínio e atualização das disciplinas ministradas pelos professores	278
Quadro LXVIII: Cruzamento variável faixa etária X aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos	279
Quadro LXIX: Cruzamento variável faixa etária X trabalha ou estagiou na área	279
Quadro LXX: Cruzamento variável sexo X projeto pedagógico do curso	281
Quadro LXXI: Cruzamento variável sexo X as variáveis conteúdos programáticos e os alunos participam ativamente das decisões de colegiado dos cursos	281
Quadro LXXII: Coeficiente Pearson para categoria proposta curricular do curso	283
Quadro LXXIII: Coeficiente Pearson para categoria Dedicação docente	284
Quadro LXXIV: Coeficiente Pearson para categoria Diretrizes curriculares	284
Quadro LXXV: Coeficiente Pearson para categoria Currículo e Flexibilização curricular	285
Quadro LXXVI: Coeficiente Pearson para categoria Conhecimento da Instituição	286
Quadro LXXVII: Coeficiente Pearson para categoria Satisfação com os professores	287
Quadro LXXVIII: Coeficiente Pearson para categoria Organização curricular e autonomia	287
Quadro LXXIX: Coeficiente Pearson para categoria Projeto pedagógico do curso	288
Quadro LXXX: Coeficiente Pearson para categoria Avaliação pedagógica e integração	289
Quadro LXXXI: Legislação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais	311
Quadro LXXXII: Dispositivos legais para análise documental	312

## INTRODUÇÃO

“A educação do futuro deve ser se voltar para as incertezas ligadas as conhecimento” (Morin, 2000, p.84).

Acreditamos<sup>1</sup> que toda investigação tem um ponto de partida, um começo a partir do qual depositamos nossos olhares críticos ou acríticos sobre determinados temas que nos inquietam ou aguçam a pesquisa. O desejo em investigar ou ampliar os olhares sobre competências não se deu por questões possíveis de modismo do tema e nem tão pouco por conta de uma suposta maré das competências. Ao falarmos em modismo das competências um questionamento nos surge à tona: o que seria modismo ou moda? Será que a moda tem algo de pejorativo, passageiro, fútil, oscilante, que cumpre o seu tempo e vai embora? Para tentar buscar algum sentido do uso desta palavra, atribuída para entender o fenómeno das competências, no ambiente escolar, fomos, inicialmente, ao Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio Buarque de Holanda, verificar o significado do termo moda, onde diz ser o “uso, hábito ou estilo geralmente aceito, variável no tempo, resultante de determinado gosto, ideia, capricho, e das interinfluências do meio”. Deste significado podemos extrair alguns pontos que entendemos importantes no que diz respeito a considerar o assunto “competências” como moda.

Uma primeira abordagem, podemos identificar que a moda é variável com o tempo pois, pode ser compreendida como uma forma de expressão não verbal do comportamento de uma sociedade em constante mutação, porém se as competências estão sendo discutidas como um fenómeno, e como tal passageiro, por quê tantas preocupações e medos de alguns em entender este momento? Não acreditamos nas competências como um fenómeno educativo passageiro, constituindo uma possibilidade de condução dos processos de aprendizagem numa perspectiva emancipatória do sujeito e que não seria muito producente com os modelos transmissivos, que ainda perduram em nossas práticas quotidianas na escola.

Uma segunda abordagem, que podemos perceber com o significado da moda, é que está relacionada com o gosto, ideia, capricho e outras influências, associando-se assim com a auto-estima do indivíduo, pois o mesmo, ao utilizar uma marca de prestígio, sua imagem é percebida positivamente pelos outros, onde os padrões prestabelecidos simbolicamente da marca determinam uma maior ou menor aceitação e valorização social. Desta forma, não queremos perceber as competências como uma ideia que todos estão adotando e que, por isso, deve ser seguida pelo indivíduo para não ficar distoante dos demais, mas sim pela crença no seu valor para mudanças efetivas nas nossas práticas

<sup>1</sup> Texto escrito em português do Brasil, com manutenção da grafia e estrutura frásica respectiva.

pedagógicas em tornar os sujeitos aprendentes (professores e alunos) ativos dentro de processo ensino-aprendizagem capazes, de maneira mútua e colaborativa, relacionarem-se entre si numa cumplicidade em busca do prazer e do sabor que é o aprender.

Uma terceira abordagem conduz-nos a identificarmos na moda as interinfluências do meio, visto que possui como característica a possibilidade de demarcar tempo, lugar, pessoas enquanto constituintes numa ordem cultural, ou seja, a moda de certa forma estrutura simbolicamente uma determinada cultura, dado que, se lembrarmos do protesto dos Muscadins<sup>2</sup> através da indumentária, na época da revolução francesa, percebemos que por meio do seu modo de vestir comunicava o seu protesto. Não pretendemos fazer o mesmo, pois não seria preciso vestir das indumentárias de “Dom Quixote” e nem do seu fiel escudeiro “Sancho Pança”, nem, tão pouco, sermos quixotescos<sup>3</sup> em defesa das competências, porém não poderíamos deixar de registrar que um ensino por competências na escola marcará o seu território, o seu lugar, convergindo e divergindo de algumas formas na condução da possível aprendizagem do outro, fazendo do aprender uma aventura de preferência prazerosa e gratificante.

Outra perspectiva que gostaríamos de registrar é a de alguns estudiosos que apontam que estamos vivendo hoje uma maré das competências. E novamente nos inquieta essas afirmações levando-nos a indagar. Que maré seria essa? Seria uma maré alta ou maré baixa? Marés negras? Maré Oceânica? Maré Atmosférica? Maré terrestre? Que ventos nos conduziriam a essas mudanças? Mas que tipo de Mudanças? Podemos, em linha geral, identificar três ventos de marés das competências. O primeiro vento seria o da maré baixa, já que quando temos a Lua em Quarto Crescente ou Quarto Minguante, as marés não são elevadas, pois os efeitos do Sol não contribuem na mesma direção em que se encontra a Terra com a Lua. E, ao fazer uma analogia com as competências, a maré baixa acontece quando as forças atuantes sinalizam que competências e objetivos são a mesma coisa. Aqui, nada muda e tudo “continua como dantes do quartel de abranes”, efeito esse bastante simplório, pois parece com o fenômeno físico da maré baixa em relação ao centro da terra, onde um lado está sendo puxado na direção da Lua e, o outro lado está sendo puxado na direção contrária, ou seja, uns puxam afirmando ser a mesma coisa e que as competências seriam as idéias de Taylor requeentadas, outros apontam caminhos que divergem desta perspectiva, onde defendem o valor das competências como contributivas para uma educação construtiva e emancipatória.

---

<sup>2</sup> Os muscadins foi um modismo de protesto surgido logo após a derrocada de Robespierre, em plena Revolução Francesa, concentrados, inicialmente, no *Palais-Égalité* e nos *cafés de Chartres*. Caracterizam-se, sobretudo, pelos trajes extraordinariamente exagerados, modos refinados que beiram a afectação, a exemplo do andar esquisito, feito passinhos ariscos e saltitantes, com o peito estufado e a cabeça altiva. Vestidos assim de forma extravagante e ostentadora, o que os muscadins, na verdade, contestavam, era o paradoxo da Revolução Francesa. Pois, apesar de pregar a igualdade e a liberdade, o que se observava no topo, na cúpula do movimento era o espelho daquilo que criticava: o esbanjamento, o excesso e muitas vezes o escândalo.

<sup>3</sup> Quixotesco expressão adjectiva, utilizada pela herança de Dom Quixote para se referir aos homens que, como o cavaleiro, são extremamente **idealistas**.

---

O segundo vento seria o da maré negra, esse tipo de maré que acontece quando ocorre derramamento de petróleo no mar. Um problema que pode ser resolvido com tecnologias avançadas para limpeza do mar, porém, prejuízos podem acontecer no ecossistema antes do socorro chegar. E que poluição poderíamos estar fazendo com as competências? Um emaranhado de conceitos têm prejudicado o entendimento das competências, não que as divergências não sejam salutares, porém, a falta exagerada de sintonia, deixa o ambiente fragilizado a diversas margens interpretativas. Outra maré negra que percebemos é apontada por Muller (1998), quando afirma que falseamos a realidade de que o sujeito é totalmente capaz de controlar o seu próprio destino, porque a formação que o indivíduo recebe está profundamente vinculada às necessidades económicas do país e que, atualmente encontra-se extrapolada pela competitividade global. Nos sujamos de óleo ao orientarmos o aluno, principalmente no ensino superior, a que a sua formação seja construída com habilidades flexíveis, genéricas e constantemente melhoradas, sem contribuir para desenvolver no mesmo algum potencial de criticidade e criatividade, defendendo exclusivamente a lógica do mercado. Dito assim, não queremos afirmar que a lógica do mercado não seja importante para um curso superior, o risco é ficar somente atendendo a esse mercado sem perceber a importância da educação crítica, onde as competências entendidas dentro de uma matriz funcionalista<sup>4</sup> correm esse risco.

O terceiro vento seria o da maré alta que acontece quando o lado do mar está voltado para a lua, pois a força da gravidade da Lua afecta as águas dos oceanos, fazendo com que o nível do mar aumente nas regiões costeiras. Podemos afirmar nos dias de hoje, que as competências estão em maré alta? A maré que agora é alta, no espaço de 12 horas e meia será baixa. Será também assim com as competências? Está passando a sua onda de maré alta, que em breve poderá tornar-se baixa, já que esse tema já foi motivos de estudos em tempos passados? Não defendemos a idéia de que as competências fiquem oscilando de maré em maré, na verdade esperamos que as competências possam produzir resultados satisfatórios na dinâmica do aprender e solidificar sua permanência no sentido de oportunizar um constante repensar de nossas práticas didáticas, despertando em todos os educadores a necessidade emergente de construir um aprender para um novo momento social, diferente dos praticados em séculos passados. Admitamos em construir novos espaços do aprender e façamos destes momentos uma verdadeira construção de nossas aprendizagens.

Ao escolhermos como tema de investigação a abordagem curricular por competências no ensino superior, com uma ênfase nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia, em 13 Instituições de Ensino Superior (IES) no estado da Bahia. Essas IES foram escolhidas com base na

---

<sup>4</sup> A matriz Funcionalista no entendimento das competências é explicado no capítulo II.

existência dos cursos com mais de sete anos de funcionamento. O motivo para a escolha do tema foi, em primeiro lugar, por exercermos o magistério superior no Brasil e observarmos as vigentes práticas educativas em que uma parte expressiva dos professores continuam privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento. Em segundo, pelo facto de haveremos realizado uma dissertação de Mestrado, que versou sobre a Evolução do Ensino de Contabilidade no Brasil, onde foi desenvolvida uma pesquisa nos currículos que historicamente ocorreram nos cursos, analisando que as novas propostas do Ministério de Educação no Brasil sinalizam que os cursos superiores podem ser estruturados na base de uma abordagem curricular por competências. Em terceiro lugar, por termos exercido a função de coordenador acadêmico em uma Instituição Superior Particular e ser responsável pela organização dos projetos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia, tendo, no decorrer deste período, sido sensibilizado pela determinação do Ministério da Educação do Brasil quanto à consideração das competências e habilidades mínimas para exercício das profissões e como esse factor seria identificado no mundo do trabalho, nas relações sociais e nas necessidades de cada indivíduo. E, por último, foi a inquietação em descobrir como professores e alunos estavam percebendo as mudanças para uma abordagem por competências e qual o efeito que os aspectos legais estavam causando no processo ensino-aprendizagem.

A Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que aborda em seu texto que as IES possuem a liberdade de elaborar currículos flexíveis que atendam à necessidade do contexto em que a instituição esteja inserida. A avaliação do aproveitamento de seus alunos será feita de modo a otimizar a aplicação de recursos, promovendo-os para níveis superiores, desde que comprovada a evolução de suas competências e habilidades. O Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES), depois de amplo debate com a sociedade, tem definido para cada profissão as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação e, dentre outros aspectos, abordam as competências e habilidades que são necessárias para cada profissão. Esta situação suscita de imediato os seguintes questionamentos: o que são competências e habilidades? Como um currículo poderia ser estruturado dentro de uma abordagem por competências? Essas e outras inquietações serão trabalhadas durante a trajetória desta investigação, procurando assim construir referenciais para uma construção curricular por competências.

O primeiro passo para tentar desvendar o significado das competências para a realização de seu estudo é recorrer ao dicionário. Assim de acordo com o Dicionário Larousse,



“Competências: s.f. (do latim *Competentia*) 1. Atribuição, jurídica ou legal, de desempenhar certos encargos ou apreciar ou julgar de terminados assuntos. 2. Capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto, aptidão, habilidade. *Habilidade*: s.f. (do Latim *Habilitas, habilitatis*).1. Qualidade daquele que é hábil. – 2. Capacidade, destreza, agilidade. 3- Qualidade de alguém que age com engenhosidade e inteligência. 4- Engenhosidade. 5- Astúcia, manha. 6. Qualidade que torna o sujeito apto, capaz no plano legal. 7. Qualidade de alguém que é capaz de realizar um ato com uma boa adaptação psicomotora, adequada ao fim em questão”.

Os dois primeiros significados atribuem o desempenho das competências de um indivíduo em relação ao outro, porque expressam o sentido de sua relação com o poder de uma pessoa sobre outras e decorre do profundo conhecimento sobre um determinado assunto, poder esse atribuído institucionalmente através de uma certificação. O outro significado aborda que o indivíduo competente é aquele que age com engenhosidade e inteligência, capaz de tornar o sujeito apto no plano legal sobre determinado conhecimento, conduzindo, assim, a competição na qual se um ganha, outro perde, refletindo muito bem a lógica do mercado na atualidade.

Um outro conceito de competência, defendido por alguns autores (Lê Boterf, 1997; Perrenoud, 1999a; Rey, 2002), refere-se a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar diversas situações. As competências não são elas mesmas saberes, atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. Ao observar as práticas vigentes, por maior mudança que se pregue, a educação continua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo. Uma significativa parte dos professores continua privilegiando a velha maneira de conduzir o ensino, tal como foram ensinados reforçando velhas práticas, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento. Como resultado, conserva-se na sociedade um modelo que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento. Nesta concepção, comungamos com Moraes (2000, P. 17), ao afirmar que:

“Não se muda um paradigma educacional apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero expectador, de simples receptor, presenciador e copiator, e se os recursos tecnológicos pouco fazem para ampliar a cognição humana.

Em função dessas inquietações, e como os aspectos normativos podem interferir na conduta das IES, é que propomos, como um dos objectos desta investigação, refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas do Ministério da Educação através do CNE/CES para os Cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia, pois este dispositivo legal propõe ações que cada profissional deverá desenvolver em matéria de competências e habilidades para exercer a profissão. Sem fazermos uma reflexão sobre as práticas vigentes torna-se complicado ocorrer alterações significativas, correndo o risco do aspecto legal continuar somente no papel pois, no terreno das

práticas pouco mudam. Como mudar o paradigma da reprodução, da cópia sem repensar as ações necessárias para esta mudança? Como fazer então? Por onde começar? Será que definir as competências e habilidades para cada profissão resolverá o problema?

A construção do conhecimento acontece num contexto dinâmico e não numa perspectiva fragmentada, estática. E, a escola, na sua prática pedagógica, permanece com amarras em teorias de aprendizagem não acompanhando, por vezes os avanços científicos e tecnológicos que se desenvolvem a velocidade acelerada. A ciência exige, hoje, uma nova visão de mundo, preferencialmente diferente e não fragmentado. Precisamos repensar as nossas práticas educativas e perceber que perfil académico do indivíduo está a ser formado nas IES brasileiras e, qual o currículo que será propício para a formação de indivíduos com uma maior criticidade.

O capítulo 4 do relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, propõe-se que a Educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que ao longo da vida serão úteis para o conhecimento, que são: *aprender a conhecer* isto é, adquirir os instrumentos de compreensão, para acesso ao conhecimento, do que na aquisição do repertório dos saberes socialmente construídos; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente, está associado estreitamente à formação profissional, à prática; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e aponta como alternativa para a redução de muitos desses conflitos uma educação orientada pelo respeito aos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (Delors, 1996,p. 84); e finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes, pois a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, para que possam elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Delors, 1996, p. 86). Esses quatro pilares da educação se fundamentam no conceito de competências. No caso da educação brasileira, esse tema tem sido tratado nos ensinos profissional, médio, fundamental, superior e nos processos de avaliação nacional, porém, nos deteremos na abordagem curricular por competências no ensino superior, tendo como base as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação.

Com a globalização tão difundida hoje, como é que fica o processo educativo? Como conviver com culturas diferentes no mundo globalizado? A globalização traz muitas possibilidades de comunicação, inserindo-nos no contexto da sociedade do conhecimento e da informação. Para Gimeno Sacristán (2000), a globalização aparece como se fosse uma onda expansiva que inunda, coloniza, transforma e unifica o mundo, partindo do ponto de origem desde a qual se coloniza a quem se

---

alcança. Partindo desse pressuposto da colonização dos países menos favorecidos pelas grandes potências, questiona-se: como fica a educação e a formação dos profissionais neste contexto? Como sugere Morin (2002), é preciso cultivar uma inteligência geral que aborde de maneira multidimensional os assuntos que são complexos. Que profissionais estamos formando? Quantos sabem as regras do que aprenderam e não entende como aplicá-las? Que habilidades e competências são inseridas na formação dos profissionais dos cursos superiores?

A globalização afeta a educação por incidir sobre os sujeitos, os conteúdos dos currículos e as formas de aprender. A educação tem o papel de atuar sobre o educando, que, por sua vez, é o resultado de uma interação experimental com o ambiente em que vive, sociedade esta que está constantemente transformando-se e exigindo mudanças na ação educativa. O mundo globalizado exige profissionais multifuncionais, eficientes, criativos, com visão de futuro, com senso de oportunidade, intuitivos e empreendedores. Vai-se tornando indispensável o conhecimento não apenas na área de atuação, mas também na linguagem da aldeia global. Além das habilidades específicas da profissão, o indivíduo deverá responder às mudanças e entender claramente a sociedade em que esteja inserido.

De acordo com o novo paradigma educacional emergente, o currículo torna-se flexível, fundamentado na transversalidade e com conhecimentos éticos filosóficos e de valores permanentes. Os conteúdos não são mais fragmentados e compartimentados em “gavetas” de conhecimentos, mas integrados e conectados com o referencial cultural dos alunos. Por isso, o currículo adquire com caráter multicultural, onde a interação, a continuidade e a síntese dos conteúdos são aspectos bastante relevantes. Segundo esta visão, o processo de construção da aprendizagem é mais importante do que o conteúdo. Importa então que, no processo de desenvolvimento curricular, seja levada em consideração a complexa trama de decisões relativas aos questionamentos: o que, para que, quando e como ensinar e avaliar? É necessária então uma disposição dos profissionais da educação para propiciar uma vinculação entre a teoria e a prática, buscando soluções para o exercício pleno da cidadania e formando uma visão multidisciplinar nos educandos no processo de interação constante.

Concentrar-nos-emos, assim, nas abordagens curriculares no ensino superior em termos de organização do processo de ensino-aprendizagem. Repensar o currículo do ensino superior proporciona reflexões do atual estágio de tensão em que se encontra para conduzir a uma melhoria na qualidade dos nossos cursos. Como bem salienta Cunha (2001), muito pouca produção científica tem havido, ultimamente, sobre currículo, em especial quando se trata de ensino superior.

As mudanças curriculares são, hoje, uma prática comum nas IES, pois as discussões sobre o currículo dos cursos perpassam pelas disciplinas básicas e profissionalizantes, se possuem ou não

atividades interdisciplinares, se as aulas práticas atendem ou não às necessidades dos alunos, se os programas estão ou não atualizados com o mercado, se os cursos estão preocupados ou não com as tecnologias. A partir daí pensam em organizar uma nova abordagem curricular.

As atuais mudanças curriculares no Ensino Superior levam-nos a uma reflexão sobre como realizar uma abordagem curricular por competências, reforçando, assim, a necessidade de uma atuação efetiva por parte do aluno no seu ato de aprender, tornando-se construtor do seu processo de aprendizagem de maneira crítica e criativa. Os currículos atuais no ensino superior, no dizer de Cunha (2001), baseiam-se na concepção positivista da Ciência. Partem, na maioria das vezes, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do básico para o profissionalizante. Este modelo pressupõe, primeiro, que o aluno aprenda o conteúdo geral, ou seja, preocupa-se em reproduzir um conhecimento já trabalhado para, depois, tentar aplicar esses conhecimentos na prática, já no final dos cursos através dos estágios ou atividades práticas.

O Ensino Superior, pautado pela transmissão de conhecimento, tem proporcionado pouca significação para os alunos, pois utiliza a memorização, que facilmente será esquecida, e o conhecimento supostamente ministrado fica fracionado, descontextualizado e sem valor para o aprendiz. Numa abordagem curricular por competências, o ensino pode conduzir à ruptura da desarticulação dos saberes, da avaliação exclusivamente final, centrada nos conteúdos assimilados com o intuito de certificar uns, em detrimento da não certificação de outros. Ramos (2001) comenta que as reformas educacionais, realizadas em alguns países europeus e latino-americanos, têm-se justificado pela necessidade de adequar a educação às demandas do mundo contemporâneo. Os novos rumos da educação orientam-se para uma concepção construtivista de aprendizagem, onde a memorização compreensiva, a funcionalidade do conhecimento e a aprendizagem significativa têm sido temas e assuntos em diversos fóruns, seminários e congressos de educação.

Com o objectivo de esclarecer uma abordagem curricular por competências no Ensino Superior pretendemos discutir os conceitos que legitimam o currículo como percurso, caminhada para atingir a uma meta. E apresentaremos o conceito de competências, segundo a perspectiva de diversos autores, bem como a sua aplicabilidade efectiva em ambiente escolar, traçando, assim, os caminhos que podem ser trilhados numa abordagem curricular por competências no ensino superior, incluindo os seus referenciais.

Os atos normativos, que criaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia, foram oriundas do Ministério da Educação através do seu Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior e foram homologados as

resolução para os cursos de Administração e Ciências Contábeis e ainda através de um parecer aguardando homologação para o curso de Economia. Todas essas diretrizes definem que os currículos dos cursos estejam organizados para atender as competências e habilidades necessárias ao perfil desejados dos futuros profissionais e propõem algumas alternativas de ações pedagógicas para que esse objectivo ocorra. Deste modo, o problema deste estudo é formulado nestas duas interrogações:

**Os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no Estado da Bahia – Brasil, possuem os seus currículos centrados em aspectos conteudais e com ênfase no ensino transmissivo ou possuem propostas de uma abordagem curricular por competências, dentro de um ensino emancipatório e crítico?**

E um outro questionamento, procurou-se entender como **os docentes e discentes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia percebem as atuais práticas pedagógicas que são ministradas nos respectivos cursos?**

Mediante a problemática investigativa elencámos alguns objectivos que serão norteadores para a presente pesquisa:

- Interpretar como os docentes e discentes valorizam os componentes curriculares.
- Conhecer as percepções dos docentes e discentes a respeito das propostas curriculares nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia.
- Identificar as atuais abordagens curriculares nos cursos superiores em estudo.
- Constatar a importância que os coordenadores atribuem as Diretrizes Curriculares emanadas pelo Ministério da Educação do Brasil
- Conhecer as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia através dos pareceres e resoluções.

Esta investigação encontra-se estruturada em duas partes principais:

Na primeira parte, que designamos por “Trilha do Enquadramento Teórico”, abordamos diversos pressupostos sobre a temática em estudo, procurando resgatar e mapear as discussões teóricas sobre o tema. O roteiro da primeira parte foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, fazemos um percurso pelas dimensões históricas do termo competências, mapeamos conceitualmente as competências e suas diversas polissemias para chegamos à noção de competência no ambiente escolar.

No segundo capítulo, realizamos um olhar panorâmico sobre “Currículo”, começando pelos seus conceitos polissêmicos, fizemos uma retrospectiva histórica dos estudos curriculares, associamos

as teorias curriculares às competências e, desenvolvemos a relação entre uma abordagem curricular por objectivos e uma abordagem curricular por competências.

O terceiro capítulo, centramo-nos na Educação Superior, em função do próprio foco da investigação, onde fazemos um panorama genérico da educação brasileira, visitamos um pouco a história no ensino superior brasileiro, levantámos possíveis dilemas e desafios contemporâneos para o ensino superior e fechámos esse capítulo fazendo um historial dos cursos superiores de Administração, Ciências Contábeis e Economia no Brasil.

Na sequência, no quarto capítulo falámos da abordagem curricular por competências, partindo da organização curricular e seus modelos, no sentido da avaliação no ensino por competências. Neste caso, abordámos temas como interdisciplinaridade, pedagogia de trabalhos e metodologias diferenciadas (resoluções de problemas, jogos de empresas, estudo de casos, portefólio, uso novas das tecnologias da informação e comunicação).

Na segunda parte, designada “Trilha do Enquadramento Metodológico”, desenvolvemos as opções metodológicas. No quinto capítulo, onde inicialmente falamos do paradigma da investigação, abordamos a natureza e os objectivos do estudo, a problemática investigativa, a análise contextual do estudo, as opções das técnicas metodológicas da investigação. No sexto capítulo fazemos toda a apresentação e análise da investigação. No sétimo capítulo buscámos referenciais para uma abordagem curricular por competências no ensino superior. Registamos o atual estágio em que se encontra o ensino superior nos cursos investigados e apresentámos idéias para mudanças das práticas pedagógicas, possibilitadoras de uma possível aplicabilidade dos discursos normativos no terreno das práticas.

Para melhor visualização do itinerário metodológico que foi utilizado na presente investigação, apresentamos o seguinte mapa conceptual (figura 1):

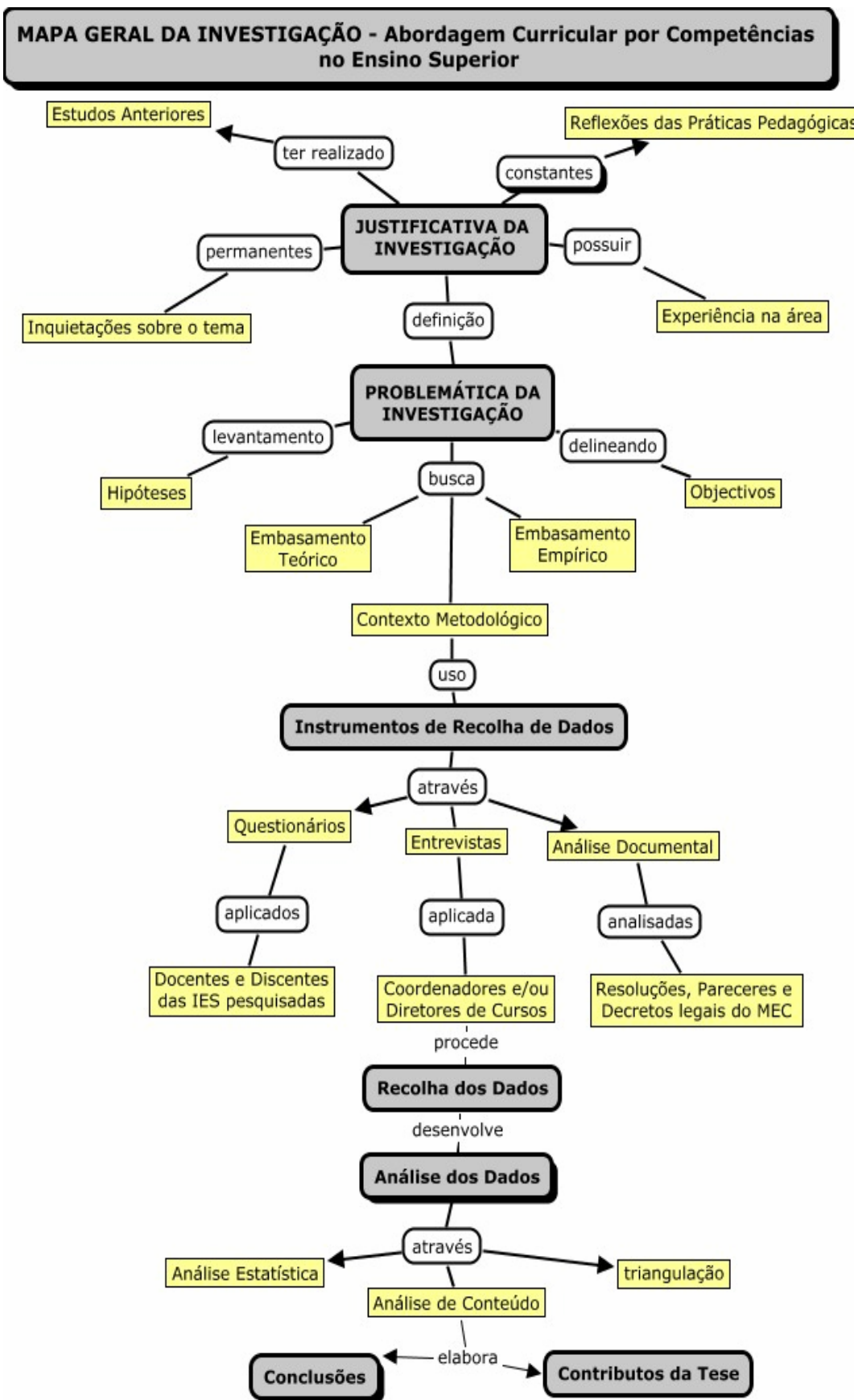


Figura 1: Mapa conceitual geral da investigação

# **CAPÍTULO I**

## **COMPETÊNCIAS**

“A imagem tradicional da prática do ensino “giz e conversa” foi destruída... O ensino não substituiu o velho pelo novo; ele meramente incorporou o novo ao velho, e adaptou-se a todas as mudanças que estão acontecendo. Há agora uma profissão de maneiras através das quais o ensino é realizado. E ele continuará a mudar no futuro ... “(Jarvis, 2002, p. 204).

### **Introdução**

O tema “Competência” não deixa de possuir para alguns, um carácter de modismo, porém não foi essa razão de nossa abordagem. A ciência deve ser evolutiva para produzir efeitos de mudanças necessários no desenvolver de novas descobertas e não poderia ser diferente na Ciência da Educação. E como hoje as competências, tem sido um tema por demais debatido tanto nos órgãos internacionais, quanto nos nacionais em diversos governos por certo permitirá em médio prazo uma mudança de postura das actuais práticas pedagógicas que ainda permanece nos nossos sistemas de educação, como salienta Macedo (2005) que estamos muito dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; ser inteligente implica articular logicamente grandes idéias, estar informado sobre muitos conhecimentos, adquirir, como discurso, questões presentes principalmente em textos eruditos e importantes. O que se percebe hoje são os alunos não conseguindo aprender nesse contexto e no meio universitário ainda é muito predominante essa dinâmica de ensinar. A escola ao colocar em evidência o tema “Competências” consegue abrir uma discussão sobre as actuais práticas e o que fazer para que o ensino torne-se mais activo e participativo pelos sujeitos aprendentes, causando uma desestabilização e inquietações sobre como proceder diante de mudanças tão evidentes na sociedade.

Neste capítulo faremos uma abordagem histórica do termo “Competências”, para depois estudarmos alguns autores que tem delineado o seu conceito dentro do mar semântico que tem sido esse termo. Os diversos autores convergem e divergem em suas interpretações terminológicas tendo em comum as inquietações de Rey (2002,p.16) “ Quais as razões que levam o indivíduo que têm exito em situações nas quais aprenderam, se mostraram incapazes de transferir o seu modo de fazer em atividades ligeiramente diferentes?” A escola dentro desta dinâmica precisa repensar as suas ações, pois para Perrenoud (1999a) desenvolver competências nos alunos é a palavra de ordem da educação moderna. Para formar pessoas preparadas para a nova realidade social e do trabalho, a instituição juntamente com os seus agentes sociais precisam enfrentar o desafio de mudar sua postura frente as alterações do tempo hodierno e aprender de maneira coletiva e colaborativa. Faremos ao final deste



---

capítulo um recorte das competências no ambiente escolar para delinear o nosso foco de ação na presente investigação.

## **1. Dimensão histórica do termo Competência**

Qualquer área de estudo precisa ser identificada dentro de um contexto histórico para melhor entender o comportamento e ações atuais. Por isso optamos inicialmente em resgatar o discurso da competência dentro do seu cenário histórico para nos situarmos no tempo e no espaço em que o tema esta sendo abordado. Começaremos em identificar que o termo Competência, etimologicamente, é de origem latina “*competens*” que significa que vai com; o que está adaptado a. Ollagnier (2004) comenta que há mais de um século, o termo está presente em trabalho no âmbito da Psicologia. Em 1955, através de Chomsky, surge a expressão competência lingüística, sendo então utilizada em combate ao behaviorismo, defendendo a idéia de que a linguagem se aprende por tentativa e erro, condicionamento, reforço etc.

Em uma análise histórica, o termo competência tem sido utilizado em diversos tempos e espaços. A noção de competência, na língua francesa, é datada de final do século XV em um contexto jurídico, onde naquele momento designava a legitimidade e autoridade para as instituições tratar determinados problemas. Poderíamos afirmar que o tribunal era competente em matéria, por exemplo, de criminalidade. Segundo Bronckart (2004), foi a partir do final do século XVIII, que o significado de competência ampliou-se para o nível individual e passou a designar toda capacidade devida ao saber e à experiência. O que se percebe é que anteriormente a ideia de competência estava voltada para as instituições, isto é, se as mesmas seriam ou não capazes para realizar determinada tarefa ou atribuição. Regista-se, na história do currículo, o uso desse conceito nos anos vinte representado pelos teóricos da eficiência social, que já os utilizava para a formação profissional com finalidades funcionais e utilitárias para o futuro exercício da profissão (Lopes, 2001; Macedo, 2002). Assim sendo, as competências nesta perspectiva possuem uma matriz comportamentalista<sup>5</sup>.

Nas décadas de 1960 e 1970, o entendimento das competências orientava-se para o mundo do trabalho e da produção. A sua ênfase ocorria na dimensão técnica e restrita de autonomia, criatividade, capacidade intelectual e política. O que se apresentava era um perfil profissional a ser formado, onde pudesse nele encontrar competências necessárias ao desempenho (comportamentos) de suas funções.

---

<sup>5</sup> Tema abordado no capítulo II desta investigação.

Com base nas estruturas comportamentalistas nasce, nos Estados Unidos, por influências de Skinner, Bloom, Mager e outros, com extensão para outros países, a elaboração de um modelo genérico de competência gerencial. A competência aqui é entendida como um elemento preponderante de uma relação causal de desempenho efetivo no trabalho.

É também nestas décadas que surge um movimento americano de pedagogia baseada no desempenho e na educação cujo treinamento era baseado no CBET (*Competence Based Education and Training*), tendo como atrativo a teoria da eficiência social. Ramos (2001), salienta que todo respaldo deste modelo era baseado na ideologia conservadora, numa base na psicologia condutivista, além do serviço à indústria. Nesta época, por volta de 1966, McClelland<sup>6</sup> argumentava que os exames tradicionais na academia não eram preditivo de bom desempenho no trabalho e na vida.

Em razão de qualificação profissional, o termo competência somente surge na década de 1970 no momento em que a Sociologia, Pedagogia e Psicologia estudam a vida do sujeito e a própria exigência social. Em função da crise social e do aumento da competitividade emergem características como autonomia e competência pessoal como aspirações comuns. No afirmar de Platamura (2003, p. 24), “o mundo do trabalho e o mundo da vida passa a concordar quanto às exigências de crescente individualização”. É também nesta época que a noção de competência começou a surgir no seio dos debates entre os parceiros sociais: questionamento das relações de subordinação hierárquica, a reivindicação de um reconhecimento maior da pessoa nas situações de trabalho iam conduzir progressivamente à exigência de ter em conta competências individuais na consecução dos desempenhos (Lê Boterf, 2005).

Neste período uma das vertentes de influência das teorias curriculares ficou conhecida como ensino para a competência. Inicialmente, o ensino para competência foi associado de forma mais estreita com os programas de formação de professores, mas se estendeu às diferentes áreas do ensino. Nesse raciocínio, os conceitos atribuídos aos objectivos comportamentais foram substituídos por competências.

Assim, os objectivos comportamentais e as competências ficaram entendidos como comportamentos mensuráveis e em condições de realizar cientificamente o controle. O objectivo foi associar o comportamentalismo às dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representassem metas sociais impostas aos jovens pela sua sociedade e cultura. Daí, percebe-se que a dimensão humana incentivada nas competências representava o diferencial individual que a sociedade começava a exigir.

---

<sup>6</sup> Professor da Universidade de Harvard e apontado como um dos pioneiros do movimento moderno da competência

---

Nessa perspectiva, como discutem Jones e Moore (1993), as competências continuam assumindo, sobretudo, o enfoque comportamentalista. As atividades de ensino são decompostas em supostos elementos componentes (as habilidades), que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para a avaliação.

As transformações estruturais, ocorridas no mundo a partir da década de 90, tiveram como pano de fundo o surgimento da noção de competência aplicada às políticas de formação profissional. Neste segmento de tempo ocorre uma explosão de idéias a respeito do tema em todos os setores da sociedade, incluindo a educação, tendo como principal preocupação o modo das empresas e do mercado em lidar com a força de trabalho.

Em função da abordagem empresarial das competências, no início dos anos 90, nos Estados Unidos, começaram a surgir mudanças significativas na escola, para que os jovens pudessem sair melhores preparados para o desafio da competitividade e da produtividade. Foi por essa questão que passaram a definir a agenda de capacitação e requalificação de trabalhadores para os postos avançados no futuro. Mediante esta concepção, a escola desempenhava o papel de preparar os jovens para atender as características exigidas pelo mercado. Entende-se que a escola não está afastada da sociedade e deve preparar o indivíduo com a vida, sem ignorar o mundo do trabalho. São estas mudanças que estão na base da discussão da noção de competências, associado a resultados escolares.

Nos Estados Unidos, uma comissão representativa dos órgãos governamentais de educação, trabalho e gestão pessoal, denominada *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS), procurou-se, através de debates amplos com os empresários, representantes sindicais, escolas e outros, perceber as reais necessidades do que os indivíduos poderiam ter para desempenhar bem tarefas ou atividades e assim, identificar as competências e as habilidades, distinguindo os indivíduos por esses critérios e incentivando a criação de um perfil de excelência.

A intensificação da noção de competência no Brasil ocorre com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9394, aprovada em dezembro de 1996, tendo em seguida surgido pareceres, resoluções, portarias, instruções normativas, no intuito de regulamentar. Em 1997, o Conselho Nacional de Educação através do parecer CNE/CES 776/97 elabora algumas orientações sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, que em conjunto com o edital n° 4 SeSu/MEC, convoca as IES a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, surgindo assim diversos debates em todo o país. As Diretrizes Curriculares Nacionais contemplam nos seus dispositivos legais o desenvolvimento de competências e

habilidades para os cursos de graduação, assim como o reconhecimento dos conhecimentos, habilidades e competências adquiridos fora do ambiente escolar, sendo validadas para o currículo do indivíduo. A discussão das competências são apresentadas hoje como um novo paradigma ou pilares da educação e tem sua presença em diversos debates e propostas curriculares que vão surgindo, embora não podemos negar uma grande celeuma em torno do seu conceito e uso na educação.

## **2. As competências e suas polissêmicas conceituais**

A abordagem do termo competência reporta-nos para uma representação simbólica construída em torno da idéia de que um indivíduo é competente em detrimento do outro não o ser. Globalmente, se tem falado sobre competências, nos ambientes de trabalho, na mídia, na escola e nos contextos sociais. Como existe um polimorfismo do termo competência, surgem algumas indagações: as competências podem ser medidas? Como se podem validar as competências uns dos outros? Ser competente é possuir conhecimentos acadêmicos? O que seria uma abordagem curricular por competências? Essas e outras questões poderão buscar algumas respostas na compreensão dos conceitos que serão apresentados.

No dizer de Isambert-Jamati (1997), existe um maremoto semântico na definição de Competência. E esse polimorfismo causa confusão no termo competência, traçando significados diferentes no âmbito da sua abordagem quando associada a saberes, conhecimentos e qualificações.

Diante da idéia de competência que traduz saberes, conhecimentos e qualificações, torna-se necessária a identificação do sentido de cada um destes termos dentro do contexto de significados. O Saber pode ser entendido como um conjunto de aquisições intelectuais calcadas na razão e na experiência e que pode ser comunicada, ou seja, se o indivíduo sabe, certamente é capaz de transmitir. Possuir um saber contribui para uma melhoria na operação do conhecimento. Ropé & Tanguy (1997), entende que essa polissemia é coerente com os variados usos do conceito, que acaba por não permitir sua definição conclusiva.

Em um sentido lato, podemos definir saber, como um conjunto de conhecimentos adquiridos, sistemáticos e passíveis de transmissão, podendo adquirir matizes práticas e teóricas. Se formos em busca de significados de saber nos dicionários poderemos encontrar, no Aurélio, a afirmação de que saber significa: “19. Erudição, sabedoria. 20. Prudência, tino, sensatez. 21. Experiência, prática...”

Na Enciclopédia Multimídia Hachette, encontra-se mais um conceito, sendo o saber tido como um “Conjunto de conhecimentos, de informações adquiridas. (Filos.) Conjunto estruturado de

conhecimentos ou conjunto dos conhecimentos. O saber se opõe à ignorância (o não-saber não é o erro), à opinião e à crença”.

Em inglês o termo saber, é usado como *Knowing*, cuja tradução para o português seria conhecimento. E o saber precisa ser entendido para lá de conhecimento, pois reduzir seu conceito ao de conhecimento é restringir a sua potencialidade. O saber precisa de ser entendido como verbo, movimento perene, é uma incessante busca. Conhecer é buscar o que já existe e saber é ir além fronteira, é transbordar em descobertas sem limites. O conhecimento é quantificável e o saber não. O saber não tem preço, nem medida e nem peso.

Richard Burton<sup>7</sup>, nos convida para uma reflexão sobre o saber: Há quatro espécies de homens:  
O que não sabe e não sabe que não sabe: é tolo – evita-o;  
O que não sabe e sabe que não sabe: é simples – ensina-o;  
O que sabe e não sabe que sabe: ele dorme – acordo-o;  
O que sabe e sabe que sabe: é sábio – segue-o.

Segundo Burton (2001), a sabedoria aqui está pensada como uma qualidade complexa que não encontra explicações na mera acumulação. Entre um erudito e um sábio há mais distância do que entre a terra e a lua. O erudito é um colecionador, é um pão-duro intelectual: tudo acumula, para gastar com muita moderação. O sábio não acumula, o sábio transforma. Devolve multiplicado o pão que o alimentou. É a este que devemos o que conseguimos entender do mundo.

As competências quando associadas a saberes permitem gerar uma infinidade de comportamentos ou enunciados novos e adaptados às situações. O entendimento da competência como conhecimento nos reporta a analisar o conhecimento como operação no real com efetiva eficácia de transformação, pois qualquer acto de conhecer está estritamente ligado a determinada práxis. Marques (1988) compreende conhecer como o processo de captar informações, ou seja, as diferenças e diversidades e, por aí, as identidades. O Conhecimento leva o homem a apropriar-se da realidade e interagir nela. O conhecimento pode ganhar o sentido de liberdade, quando atuamos na modificabilidade das circunstâncias para benefício próprio. Conhecer é estabelecer uma relação entre a pessoa que conhece e o objecto que passa a ser conhecido (Galliano, 1986).

Dentro do paradigma dominante positivista da ciência, conhecer significa quantificar. Na visão predominante, Santos (2003) afirma que conhecer significa dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou. No paradigma emergente da ciência, o conhecimento

---

<sup>7</sup> Sr. Richard Burton, naturalista inglês que viveu longos anos no Brasil do século XIX.

avança para a especialização. O conhecimento é tanto rigoroso quanto mais restrito for o objeto que o incide. O conhecimento é total, porém também é local.

O termo competência associa-se também a qualificação, visando o mundo do trabalho, observa-se a relevância deste assunto, pois como comentam Bronckart e Dolz (2004, p. 32):

“a lógica das competências parece inserir-se nesse movimento permanente de adaptação, pois ela propõe uma apreensão das capacidades dos aprendentes menos ligada ao domínio dos saberes formais ou escolarizados, os quais pouco contribuem para a mobilidade social. Contudo, ela também parece proceder de um movimento antagônico, neoliberal, indiferente aos objectivos de democratização e de socialização, o qual busca, na verdade, formar agentes aptos para se mostrar eficazes em situações de trabalho em constante mutação”.

É presente a competência associada com a qualificação do trabalhador, onde na qualificação o modelo e produção seguem às idéias taylorista-fordista e as competências afetam a dinamicidade e transformação da produção de forma mais criativa. Assim, com a qualificação, a perspectiva é o resultado em busca da satisfação da organização; com a competência visa-se o aprimoramento do indivíduo para encontrar-se apto a nova dinâmica para o mundo do trabalho. Ferreti (1997), contribui com essa idéia ao considerar que a noção de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização. Essas mudanças exigem uma maior competitividade pondo em causa a organização tayloriana do trabalho. Como salienta Le Boterf (2005), que o tempo já não é de multidões de empregados intermutáveis, saídos do mesmo modelo, efectuando tarefas parcelares e repetitivas, devendo apenas obedecer aos pedidos da hierarquia. O que a empresa pretende são cada vez pessoas capazes de tomar iniciativas e decisões ao nível local com reflexos globais. São pessoas capazes de cooperar eficazmente em projectos descentralizados, contribuindo para a inovação e elaboração de novos serviços e portanto para a criação de valor. Diante desta perspectiva como fica as Instituições de Ensino Superior que contribuem para esse perfil de profissionais desejados pelo mercado? Será com o modelo passivo de educação praticado que contribuirá para os futuros profissionais?

Podemos então pensar que nova roupagem se configuraria o trabalhador, para ser considerado em tese competente? Que experiências e registros históricos individuais deveriam ser valorizados? Têm-se hoje valorizado a atitude, o comportamento e os saberes tácitos do trabalhador, sem, contudo, desprezar o conhecimento teórico e técnico. A nova concepção do trabalhador deve envolver: autonomia, responsabilidade, comunicação, domínio tecnológico e conhecimentos diversificados. Para Schubert (1986), a competência explica a nova articulação entre a dimensão experimental e a dimensão conceitual dos saberes necessários à acção. Daí que a competência signifique o saber-fazer,

---

proveniente da experiência, os registros provenientes do histórico individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação.

Não se trata, evidentemente, de desvalorizar a lógica da qualificação em detrimento da lógica da competência; o que na verdade acontece é que uma complementa a outra, é uma adaptação à nova dinâmica social. Como comenta Zarifian (1999), a competência pode ser sintetizada como a capacidade que os trabalhadores têm de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com a iniciativa e responsabilidade, gerados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e coordenando-se com outros autores para mobilizar suas próprias capacidades.

Ao discutir o exercício da competência, Ramos (2001) salienta que a mesma não existe sem a profundidade dos conhecimentos que poderão ser mobilizados na situação. Entretanto, questiona-se como esses conhecimentos poderão ser mobilizados? Rey (2002) ao fazer referência às competências diz que elas devem ser colocadas em prática em outras situações diferentes daquelas em que foram assimilados determinados conhecimentos e, se assim for, toda competência seria transversal em relação a uma ampla gama de situações, o comportamento em determinada situação não ganharia ato finalístico, mas a resposta para aquela situação. Algumas investigações têm surgido com o intuito de testar se os conhecimentos teóricos adquiridos pelos trabalhadores, ou seja, as competências cognitivas, poderão em situações adversas ser bem utilizadas, como apresenta a proposta da maioria dos teóricos que discutem este assunto.

E para fundamentar empiricamente essa ideia relatamos uma investigação realizada pela pesquisadora Acácia Zeneida Kuewzer<sup>9</sup> realizada na Refinaria Presidente Getúlio Vargas da Petrobrás – Brasil, envolvendo operadores, técnicos, supervisores e gerentes, a partir da exigência corporativa de certificação de competências no nível operacional identifica o papel do espaço escolar no desenvolvimento de competências, pois ao entrevistar operadores, engenheiros e gerentes descobre que nem sempre aqueles que detêm o conhecimento teórico atuam com mais rapidez e eficiência para resolver alguma situação de risco emergencial que surja no ambiente de trabalho. A escola sustenta uma formação teórica, porém os conhecimentos tácitos, adquiridos na experiência profissional contribuem bastante para um melhor desempenho e tomada de decisões.

Não se está com isso negando o valor do conhecimento teórico, academicista. Os envolvidos na pesquisa, segundo a investigadora, afirmam que a formação teórica é necessária para a melhoria

---

<sup>9</sup> Doutora em educação pela PUC/SP. Profa. Titular do sector de Educação da Universidade Federal do Paraná.

das condições de atuação, porém, há outros fatores que intervêm na capacidade de enfrentar situações de risco, que extrapolam a dimensão cognitiva.

No exemplo citado da investigação realizada com os operadores, técnicos, supervisores e gerentes da Petrobrás percebe-se que sua capacidade de ação utilizando o seu conhecimento tácito, além do cognitivo decorre do facto de que a dimensão das capacidades extrapolam a cognição.

Mediante esse relatos aparece no entendimento das competências, o sentido de capacidade que no dizer de Tardif (1992), capacidade é o poder, a aptidão para fazer algo. É uma actividade que se exerce. A capacidade só se manifesta porque ela se aplica a conteúdos. O conteúdo é o objeto do saber e o que se faz desse objeto são as capacidades. Que ficam melhor esclarecida no esquema que se segue:

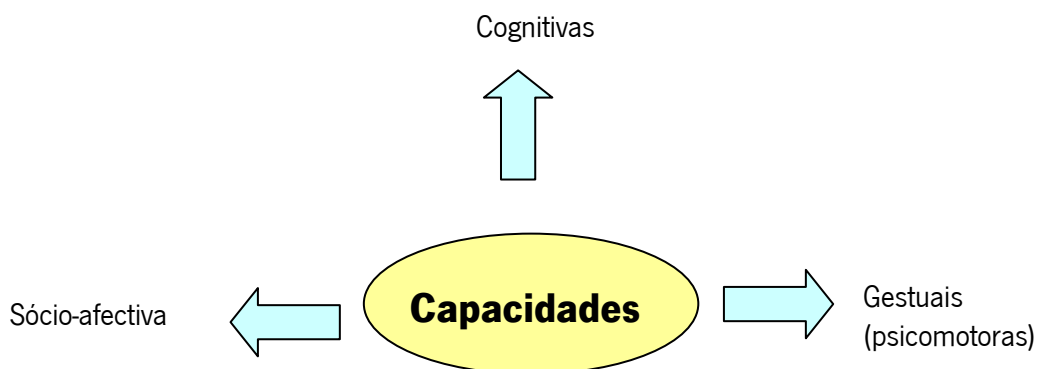


Figura 2: Capacidades

A figura 2 identifica que as capacidades são desenvolvidas em três dimensões em cada indivíduo que são cognitivas, sócio-afetiva e gestuais (psicomotoras) que quando são necessárias de uma maneira sistémica são acionadas para atuarem dentro de um contexto de ação que são importantes no agir com competência e para isso é preciso ser capaz no dizer de Lê Boterf (2005), mobilizar não apenas os seus próprios saberes mas os que são capitalizados nas redes de recursos (bancos de dados, sistemas especializados, fichas de capitalização, redes de documentação ...), e participar na atualização e na sua renovação respondendo com capacidade e pertinência os problemas que surgirem na sua situação.

Roegiers (2004, p. 38) apresenta as seguintes características da capacidade:

*“Transversalidade* – são possíveis de serem mobilizadas em todas as disciplinas e diversos graus de estudo.

*Evolutividade* – desenvolvida de diferentes formas no decorrer do tempo.

*Transformação* – contacto com o ambiente e o conteúdo, com outras capacidades e com situações, as capacidades interagem, combinam-se entre si e geram progressivamente novas capacidades cada vez mais operacionais.

*Não-avaliabilidade* – é difícil objectivar o nível de domínio de uma capacidade no estado puro.”



Reportando-se a investigação realizada na Refinaria da Petrobrás, identifica-se que a demonstração dos conhecimentos dos entrevistados na apresentação das capacidades para mobilizar e transferir conhecimentos tácitos e teóricos dependerão destas características tanto transversais, como evolutivas, de transformação e de não avaliabilidade, pois pode-se ser um excelente operador para uma determinada área e não o ser em outra circunstância. Pode-se, assim verificar o quanto será um desafio definir critérios de certificação de competências em ambiente de trabalho.

Na figura 3, De Ketele (1989), cria a categorização das capacidades:

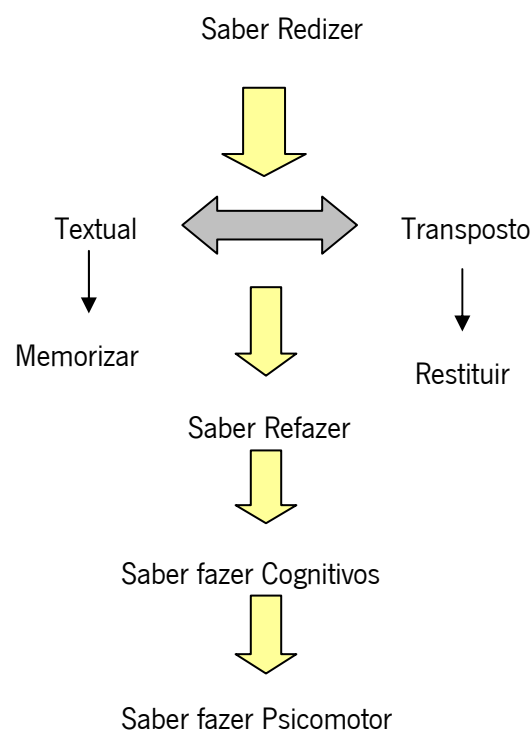


Figura 3: Categorização das capacidades

O saber redizer textual onde acontece a repetição literal, ou seja, um modelo reproduzidor, tem como evidência a capacidade de memorizar uma idéia sem nenhum acréscimo. Em alguns conhecimentos no ambiente de trabalho isso se faz necessário. Nos faz lembrar essa categoria de capacidade o modelo taylorista/fordista da produção em série, onde o trabalhador deveria reproduzir o modelo tal qual fora determinada para que não acontecesse nenhuma alteração. Esse modelo é muito reforçado na educação, em função das lógicas existentes. No saber transposto o indivíduo já usa as suas próprias palavras ou interpreta de uma outra forma para realizar aquele conhecimento. É um restituir sem muito envolver uma atitude criativa. O Saber refazer é a reprodução pura e simples do

que foi aprendido e o desenvolvimento de tais capacidades castra no indivíduo o seu potencial criativo, tornando-o mero reproduzidor de ideias alheias.

No saber fazer cognitivos as actividades são mais elaboradas e exigem um trabalho de transformação das ideias e ações apresentadas. São, segundo De Ketele (1989), capacidades criativas, de natureza comunicacional e contam com a ajuda das capacidades conceituais e metodológicas. Entende-se aqui capacidades conceituais como evitar generalizações abusivas; extrair as aplicações de um princípio; ilustrar por meio de exemplos e de contra-exemplos; dizer a mesma coisa com outras palavras e capacidades metodológicas seria tomar nota; avaliar; distinguir, em uma situação problema-problema, as informações e as relações essenciais, acessórias e parasitas, etc. O saber fazer psicomotor são atividades que envolvem o controle cinestésico. Gerard *apud* Roegiers (2004), aborda outra categoria de capacidade o saber fazer socioafetivo e o saber fazer fazer relacional. A categoria dos saberes poderia ser assim esquematizada, conforme figura 4.

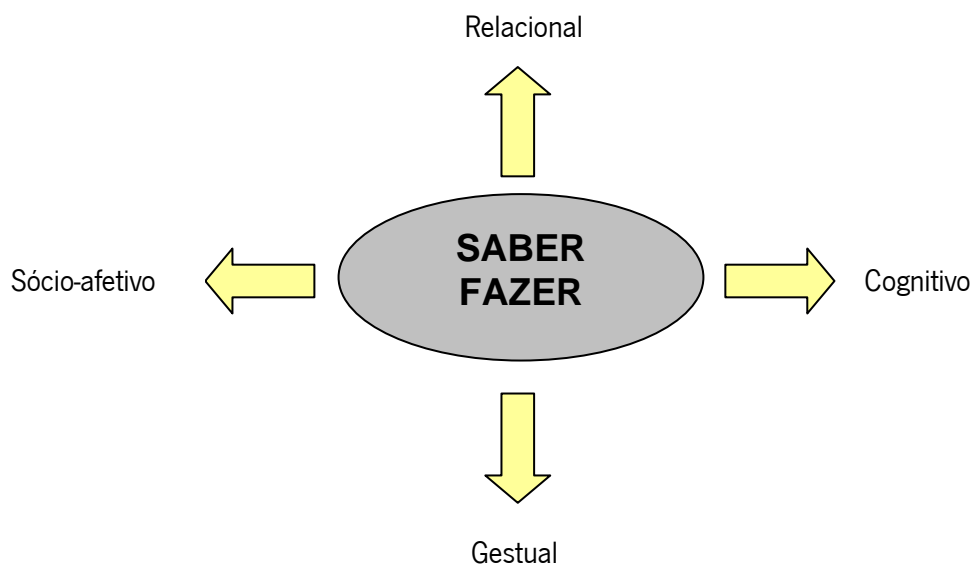
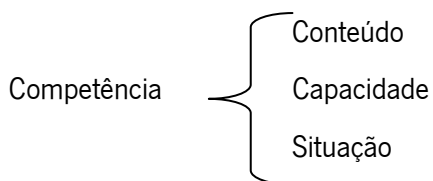


Figura 4: Saber Fazer

Diante destas perspectivas De Ketele (1996) comenta que competência é um conjunto ordenado de capacidades (atividades) que são exercidas sobre os conteúdos numa determinada categoria de situação para resolver problemas apresentados por estes. Seriam assim compreendidas:

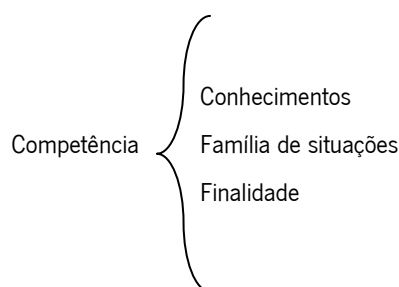


Portanto, a competência operacionaliza quando o conteúdo é manifestado através do indivíduo em situações adversas para agir. Essa acção é mobilizada na integração entre conteúdo e capacidade.

Entende-se aqui capacidade como a aptidão para fazer algo (Roegiers & De Ketele, 2004). É uma actividade que se exerce. A capacidade só se manifesta porque ela se aplica a conteúdos. Para Gillet (1991), a capacidade não é uma faculdade intrínseca, nem uma disposição homogênea capaz de ser desenvolvida em si mesma, mas, pelo contrário, o fruto das experiências de aquisição de competências em diversos domínios.

A capacidade, como a aptidão para fazer algo, precisa ser melhor entendida, pois não devemos confundir capacidade com competência como alguns autores ainda o fazem. Para Roegiers & De Ketele (2004), a capacidade desenvolve-se com o tempo e na competência isso acontece diante de situações. Nos estudos realizados, em psicologia das aprendizagens, Gagné, defende a ideia das capacidades como estudos mentais duráveis geridos pelas aprendizagens. Então podemos definir capacidade como efeitos mentais produzidos por competências diversas, ou seja, a expressão capacidade é resultado da demonstração de diversas competências que estão sendo mobilizadas de maneira integrada. Trata-se, aliás, de um contributo teórico que necessita de ser devidamente valorizado ao nível dos campos de aprendizagens.

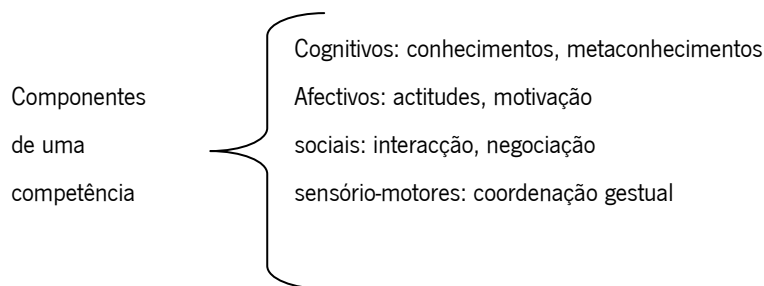
Como a competência envolve conhecimentos, situações e procedimentos, Gillet (1991, p.69), afirma que “uma competência é definida como um sistema de conhecimentos conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, com relação a uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e sua resolução por meio de uma ação eficaz”.



Qualquer competência possui conhecimentos que, em conjunto com a família de situações, contribui para a ação (finalidade). Competência pode ser entendida como mobilizadora dos conhecimentos, como no dizer ampliado de Perrenoud (2000a, p. 19) “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” e as ideias de Lê Boterf (1997) que diz que competência é um saber-agir, isto é, um saber integrar, mobilizar e transferir um conjunto de recursos (conhecimentos, saberes, aptidões, raciocínio, etc) em um contexto para encarar os diferentes problemas encontrados ou para realizar uma tarefa. Então as situações ou tarefas a realizar são

episódios que ocorrem dentro de um grupo, que, no dizer de Gillet (1991), representam a família de situações. A competência ocorre sempre na contextualização de conhecimentos.

Diante disso surge a seguinte indagação: Se existe família de situações para cada competência, a mesma deverá possuir um carácter específico e de área de saber próprio e as finalidades são definidas de acordo com essa possibilidade? Com essa questão a ideia de Competência Transversal, fica fragilizada e Allal (2004), em busca de uma resposta, coloca em dúvida a competência transversal defendida por Rey (2002, p. 83) define-a como “uma rede integradora e funcional construída por componentes cognitivos, afectivos, sociais, sensório-motores, capazes de serem mobilizados em acções finalizadas diante de uma família de situações”.



Ao compreender competência como uma rede integradora, as componentes anteriormente elencadas fazem sentido em função da mobilização que a competência proporciona através das acções e, por certo, essas acções envolvem tais componentes na ativação do conhecimento que necessita evidenciar. Aqui, os componentes cognitivos referem-se às categorias de conhecimentos, adquiridos pelo aprendiz durante o seu processo de aprendizagem; são os metacognições, a metacognição que são os conhecimentos do sujeito relativos aos seus próprios processos e produtos cognitivos. Para Grangeat (1999), a metacognição designa os processos pelos quais o indivíduo exerce o controlo ou auto-regulação da sua actividade quando resolve um problema; é na verdade uma vigilância para assegurar um maior êxito. Trata-se já de um outro conceito de competência, que reforça a transversalidade do conhecimento.

Como somos seres singulares, cada indivíduo constrói no seu processo de aprendizagem, a sua metacognição. E a exteriorização destes conhecimentos poderá ser demonstrada através de acções que foram mobilizadas em alguma necessidade real. Daí a importância do ensino ser útil e não utilitarista. Perrenoud (1999a, p.4) ao referir-se ao papel da educação comenta que:

“A educação funciona baseada numa espécie de ‘divisão do trabalho’ à escola cabe fornecer os recursos (saberes e habilidades básicas) à vida ou à habilitações profissionais cabe desenvolver competências. A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida quotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para os utilizar em situações concretas”.

---

Os componentes afetivos são fundamentais para o equilíbrio emocional do indivíduo que aprende na sua relação consigo mesmo. Entender a si, para compreender o outro. Apesar de ser destacado o componente social do afetivo, eles interagem, pois é com o outro que o indivíduo troca experiências e possibilidades. As atitudes são importantes no desenvolvimento de uma mobilização de saberes. Hoje, nas relações tanto escolares quanto empresariais e sociais, não se pode conceber o indivíduo que não sabe viver e interagir socialmente com o outro. Os aspectos psicomotores da competência são a sua coordenação gestual, para fazer ou deixar de fazer algo.

Uma outra abordagem sobre competência é de Bernstein (1996), ao afirmar que competências pode ser identificado em diferentes perspectivas nas ciências sociais, seja na competência lingüística em Chomsky, na competência cognitiva, em Piaget ou na competência cultural, em Lévi-Strauss. Nessas perspectivas, bastante distintas entre si, esse conceito assume um enfoque nitidamente democrático, na medida em que pressupõe que todos os sujeitos sociais são intrinsecamente competentes, criativos e ativos na construção do mundo e são capazes de se auto-regular, querendo dizer que todos os indivíduos dominam um dado conhecimento em função de contextos específicos.

Diante da polissemia de visões do tema competência, os estudiosos procuram em seus conceitos identificar diferentes tipos de competências. Dentro desta perspectiva, para uns, a competência é concebida como uma potencialidade invisível, interior e pessoal, para outros, são comportamentos observáveis, exteriores impessoais. Rey (2002), apresenta a competência como a união organizada e exaustiva daquilo que é evidente e que parece desprovido de mistério, por isso, relata a existência de competência como comportamento e competência como função. A competência como comportamento é entendida como as ações observáveis de forma objectiva, é a efetivação de um dado comportamento em uma determinada situação, podendo ser definidas por movimentos observáveis do exterior. Esse tipo de competência pode reportar-se as contribuições da psicologia especificamente o behaviorismo, porém restringir-se a somente o observável é ignorar a subjectividade do sujeito, pois nem sempre o observável é indicador adequado de uma competência.

Ao abordar a competência como função, Rey (2002) comenta que a mesma é identificada como função na medida em que especifica a sua ação em uma situação ou numa gama de situações e entende, assim, a competência como limitada a seu campo de ação, ordenada para um fim determinado. Já a competência como ciência do conhecimento ou cognitiva, tendo como respaldo as idéias de Chomsky, baseia-se na possibilidade do não observável ser válido para o entendimento das ações. É capaz de adaptar-se a situações desconhecidas, ou seja, mobilizar os conhecimentos adquiridos pelo sujeito, em seus percursos de aprendizagem de maneiras adversas. O referido

investigador fala de uma competência metodológica que seria uma especificidade da competência como função, em razão da mesma possuir conteúdo, que é definido pela situação, ou classe de situações, a qual ela convém.

Outras contribuições dos tipos de competência são abordadas por Barnett (1997) e por Perinat (2004) ao dividir as competências em operacionais e acadêmicas. As competências operacionais seriam aquelas que o seu foco de ação estão nos resultados, definidos de maneira pragmática, valorizando a experiência como mecanismo de aprendizagem. Pode-se associar as competências Operacionais com a pedagogia visível abordadas por Bernstein (1996, p. 103) “uma pedagogia visível sempre colocará a ênfase no desempenho a criança... uma pedagogia visível coloca a ênfase no produto externo da criança”. Na competência acadêmica ou cognitiva as situações são definidas no campo intelectual, suas operações são metacognitivas e sua base comunicacional acontece por disciplinas e sua aprendizagem realiza por proposições a respeito do estudado.

De Ketele (1996) distingue dois tipos de competências: às de base e de aperfeiçoamento. As competências de base são aquelas dominadas pelo aluno para que possam entrar sem problemas em novas aprendizagens que o envolvam e será sempre relativa ao contexto e ao momento de formação. Poderíamos exemplificar os conhecimentos que o contador precisa possuir das alíquotas dos tributos federais para proceder com a preparação das guias para o pagamento, bem como, registrar os fatos na contabilidade. A competência aperfeiçoamento seria aquela em que em um dado contexto, não é estritamente indispensável para a continuação das aprendizagens, no sentido de que um não domínio desta não implica a incapacidade de continuar as aprendizagens seguintes.

Não se colocando em causa as competências, Gillet (1991,p.69) evoca “um sistema de conhecimentos conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem em função de uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e resolvê-la por meio de uma ação eficaz”. Portanto, as competências são operatórias e funcionais, ou seja, indissociáveis da questão da atividade, apresentada à acção, que identifica uma tarefa-problema, confrontando as várias situações para a resolução por meio de uma acção eficaz. E, em consonância com essa idéia, Malglaive (1995) define a competência como uma “totalidade complexa e imutável, mas estruturada, operatória, isto é, ajustada à acção e suas diferentes ocorrências”.

Na tentativa de identificar as características essenciais que deve possuir uma competência Roegiers & De Ketele (2004) elenca cinco características:

- a) Mobilização de um conjunto de recursos – esses recursos são diversos tais como: conhecimentos, experiências, capacidades, saber fazer, saber ser, e torna-se difícil até identificar os recursos que estão sendo mobilizados no momento da acção da competência.

- b) Carácter finalizado – as suas acções tem um carácter social do ponto de vista do indivíduo que a possui, ou seja, toda a competência tem uma finalidade delineada.
- c) Ligação com uma família de situações – conjunto de situações próximas uma da outra. Ela só pode ser compreendida mediante as referências das situações em que é exercida.
- d) Carácter freqüentemente disciplinar – não deve generalizar, porém as competências possuem na maioria das vezes um carácter disciplinar devido a sua definição ocorrer por uma categoria de situações e a problemas específicos ligados à disciplina, porém existem competências transdisciplinares.
- e) Avaliabilidade – a competência não pode ser totalmente avaliada, a não ser por meio de situações particulares que pertencem à família de situações-problema.

As competências precisam ajustar-se aos saberes oriundos das diversas situações e, no dizer de Roldão (2003), a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos organizados, numa síntese integradora, apropriadas pelo sujeito, de modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. Os conhecimentos precisam ser consolidados e integrados, para que, ao serem acionados possam ser mobilizados.

Em todos os conceitos até então comentados, implícita ou explicitamente o termo “mobilizar recursos” é destacado, assim sendo, Charlot (2000), caracteriza mobilização de recursos da seguinte forma:

“o conceito de mobilização implica a idéia de movimento, mobilizar é pôr em movimento, mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que usamos o termo mobilização, de preferência ao termo motivação. A mobilização implica mobilizar-se (‘de dentro’) enquanto a motivação enfatiza o facto de , que se é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem; poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objectivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode me mobilizar, ou seja, mobilizar é motivar-se por dentro, motivar é ser mobilizado de fora, pelo professor, pelos materiais, pela proposta, pela vida. Mas, o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento. Para além da idéia de movimento, o conceito de mobilização remete a outros dois conceitos: o de recursos, mobilizar recursos, e o de móbil, entendido como razão de agir (o meu móbil é a minha razão de agir). Mobilizar é pôr recursos em movimento, mobilizar-se é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é, ao mesmo tempo, preliminar relativamente à acção, a mobilização não é a (guerra), é o seu primeiro momento, mas indica a proximidade da entrada na guerra. Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade ordenada por móveis porque existem boas razões para fazê-lo; interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrar em atividade. O próprio móbil de é o conjunto de acções propulsionadas por um móbil que visam a uma meta. Acções são operações implementadas durante a atividade, e a meta é o resultado que essas acções permitem alcançar. O móbil, que deve ser distinguido da meta, é o desejo que este resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade”.

Em síntese as competências, proporciona uma mobilização de recursos, que significa, pôr em movimento, pôr recursos em movimentos dispostos em móveis para acções, metas, valores, intenção e sentidos. Ser competente é ter “criatividade, disponibilidade para mobilizar recursos, envolver os pais, a comunidade, a igreja, o bairro, as crianças e os colegas nas atividades

escolares, apesar de todas as limitações. É saber mobilizar e mobilizar-se em favor de uma meta, de um desejo, (Macedo, 2005, p. 78). Na tentativa de apontar diferenças entre competências e habilidades (Macedo, *idem*) afirma que competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular específica. As competências em todas as concepções estudadas, procuram identificar um conjunto integrado de saberes, capacidades que devem ser mobilizadas em situações-problema. Em resumo, as competências mobilizam centenas de capacidades na resolução de um determinado problema. (Gerard & Roegiers, 1993; Le Boterf, 1995; De Ketele, 1996).

Em geral, com base nas ideias de Lê Boterf (2005) as competências poderiam ser entendidas de acordo com a seguinte figura 5:

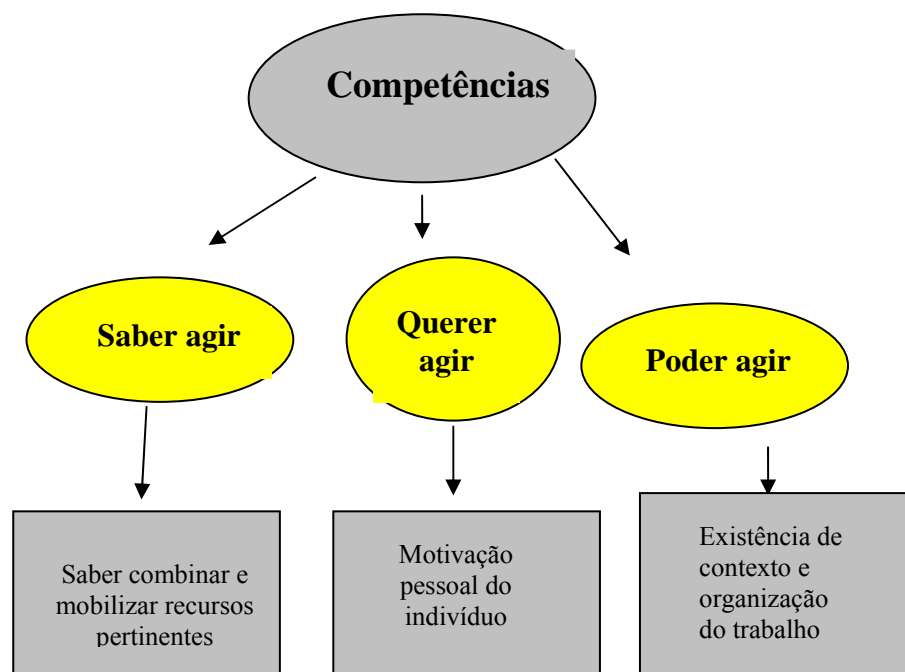


Figura 5: mapa conceitual de competências

### 3. A Competência no ambiente escolar

O campo da educação tem reflectido as competências de uma forma sistemática, pois as idéias de Lê Boterf (1997) remetem-nos para entendê-las como saberes mobilizáveis, corretamente utilizados para resolver situações-problema. Neste sentido, podemos argumentar que as competências desempenham o papel de identificar, juntar e utilizar um conjunto de saberes que são os conhecimentos teóricos, saber-fazer (actividades práticas) e saber-ser (comportamentos sócio-afectivos), equivalente à mobilização de situações adversas aos problemas de aprendizagem adquiridos na escola.



As tensões existentes entre as abordagens da competência no campo educacional permitem-nos articular o entendimento de Perrenoud (2001), que estabelece o conceito de competência como a capacidade de articular um conjunto de esquemas, situando-se, portanto, além dos conhecimentos, permitindo mobilizá-los na situação, no momento certo e com discernimento.

Esta idéia remete a um questionamento: como a escola poderá conduzir as suas práticas para que o sujeito em situação-problema possa em contexto específico utilizar-se de seus recursos cognitivos? No dizer de Giddens (2000) através da reserva de conhecimentos do indivíduo. E assim, Rey (2002) articula que toda competência deve ser colocada em prática em outras situações diferentes daquela que foi assimilada. Abordar as competências na escola nada mais é do que aprendermos a utilizar os saberes adquiridos para atuarmos.

Rey (2002) comenta que a utilização da competência no ambiente escolar e pedagógico possui dois sentidos. O primeiro, é a potencialidade invisível e pessoal e, no segundo, são os comportamentos observáveis e impessoais. Nesta mesma perspectiva, Bernstein (1996) discute a pedagogia visível e invisível, onde aborda que a pedagogia visível são práticas estratificadas de transmissão e sua ênfase será sempre no desempenho e na pedagogia invisível as regras discursivas são conhecidas apenas pelo transmissor, estão menos preocupados em produzir diferenças estratificadas explícitas entre os adquirentes, pois não estão interessados em comparar a produção do adquirente com um padrão externo. A Figura 6 a seguir construído por Bernstein (1996, p. 106) demonstra bem essa visão:

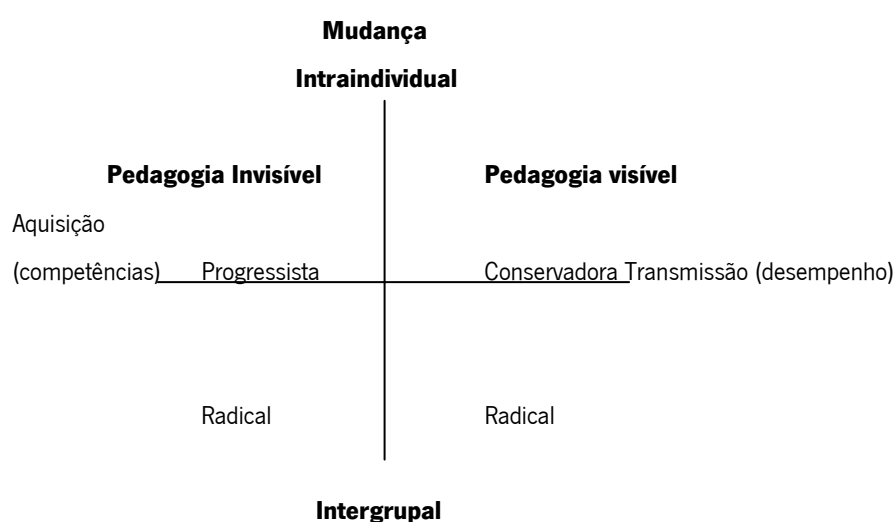


Figura 6: Pedagogia Visível e Invisível (adaptado, Bernstein, 1996)

A figura 6, nos faz refletir também sobre os modelos educacionais ainda muito predominantes em nosso meio acadêmico, principalmente no Ensino Superior onde a formação, mantém-se conservadora e preocupado com a transmissão do saber. O professor do ensino superior, na maioria das vezes, considera-se um especialista de sua disciplina mesmo antes de ser um especialista na sua transmissão. A pedagogia invisível aponta para uma possibilidade do ensino tornar-se progressista, respeitando o sujeito no seu processo de aprendizagem, contribuindo na aquisição de competências necessárias para mobilizar-se em situações adversas do cotidiano.

A escola não pode ficar alheia ao mundo que a cerca, os conhecimentos adquiridos na escola precisam ligar-se à situações da vida. No dizer de Perrenoud (2001, p. 32), “os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (em família, na cidade, no lazer, etc)”. Essa verdade abordada por Perrenoud nos conduz a refletir no que devemos fazer para que o aprender ganhe uma significância para o aprendiz. Quais os modelos ou abordagens que a escola precisa fazer para mudar o rumo de sua história? Por isso, a abordagem curricular por competência contribui no sentido da escola ter uma maior importância naqueles que estão aprendendo, tentando enfatizar mais os resultados que devem dominar no final de um determinado processo de ensino-aprendizagem.

A maioria dos estabelecimentos de Ensino tem se apresentado da forma da figura 7.

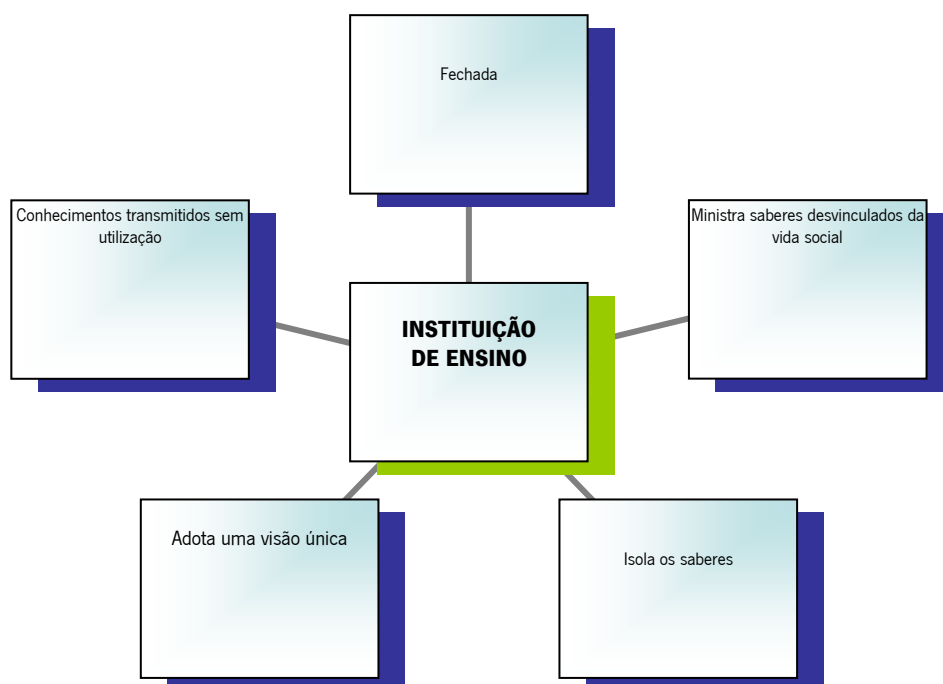


Figura 7: Instituições de Ensino

A noção de competência interliga-se ao conceito de *habitus*<sup>9</sup>, maneira organizada e sistemática de pensar e agir, precisa ser modificada e Rey (2002) comenta que uma verdadeira aprendizagem é uma mudança estrutural, ou seja, uma mudança na qual os novos elementos modificam os elementos preexistentes e compõem com estes uma nova organização estrutural.

As competências enquanto mobilizadoras dos conhecimentos encontram na escola um de seus *locus* de atuação, pois esta é um dos espaços para aprender a interpretar o mundo e assim poder transformá-lo. A sociedade em que vivemos é cada vez mais mediada pelo conhecimento e a escola auxilia o sujeito em sua emancipação do saber, pois cabe a ela desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagens, que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e valorativas.

As competências não devem ser entendidas simplesmente como um modismo na educação, pois a finalidade básica da escola é a competencialização dos cidadãos, tema abordado com frequência nas atuais políticas educativas internacionais (Roldão, 2003).

Roegiers & De Ketele (2004) aponta um triplo desafio dos métodos educacionais, os quais contribuem para ampliar a necessidade de um ensino por competências. Os desafios são: a necessidade de corresponder à argumentação da quantidade e da acessibilidade das informações; a necessidade de dar sentido às aprendizagens; a necessidade de eficácia interna, de eficiência e de equidade nos sistemas educacionais.

Uma das possíveis críticas feitas às competências é o cuidado que se deve ter para que o conhecimento não se torne utilitarista. Nesta visão, Perrenoud (2001, p. 31) faz a seguinte indagação: “O que há, por outro lado, de mais utilitário que o desejo de saber?” Os saberes são referenciais para a acção; Baudouin (2004) neste campo comenta que os saberes representam uma tomada de distância, incitações reflexivas, relacionamentos que permitem a criação de um vínculo entre experiências diferenciadas. Para uma melhor compreensão vejamos a figura 8:

---

<sup>9</sup> Bourdieu (1979, 1977) formulou o conceito de *habitus* para designar um sistema de disposições duráveis e transponíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções. Segundo este sociólogo no âmbito duma classe social é gerado um *habitus* de classe, isto é um sistema de disposições que preside às percepções e às práticas dos membros de uma classe num dado momento como resultado da incorporação estruturada de sucessivas experiências comuns aos membros como resultado da incorporação estruturada de sucessivas experiências comuns aos membros dessa classe. O *habitus* é assim a história incorporada, através da mediação do sujeito a que corresponde um conjunto de competências interiorizadas, necessidades estruturadas, formas de conhecimento e de relacionamento com o mundo. Esta “matriz” ou “sistema de esquemas” duráveis de percepção, pensamento e acção geradas por condições objectivas de existência com a mediação do sujeito tende a persistir mesmo depois da alteração dessas condições.

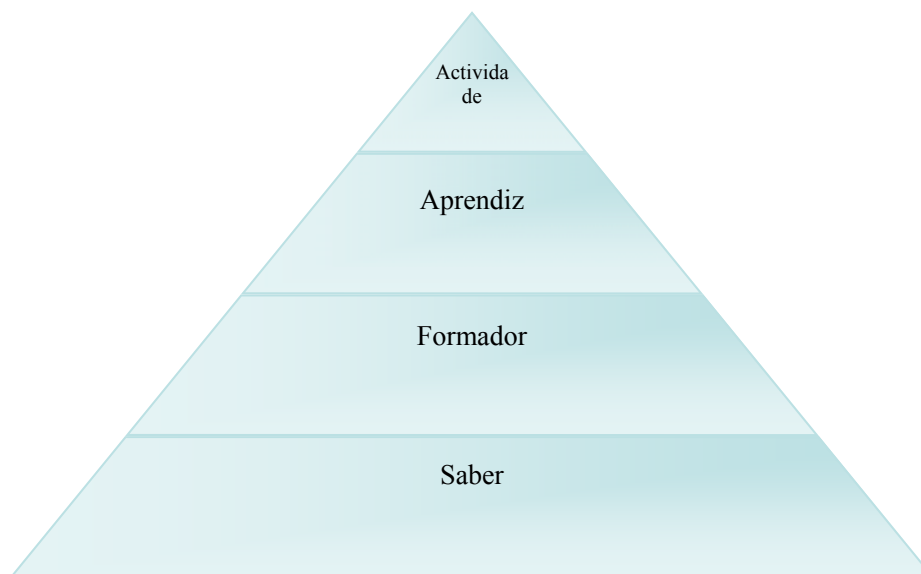


Figura 8: Ensino não utilitarista

Assim, o formador ou o professor deve propor actividades em situações que, por sua natureza, sempre estarão repletas de subjectividade. A constatação desse facto não significa de forma alguma ceder a um subjetivismo exagerado, mas, ao contrário, levar em conta que as subjectividades sempre são solicitadas pela acção e são necessárias para sua realização.

O acto da subjectividade está presente em toda acção mobilizante das competências individuais que são intransferíveis, dependendo, assim, da metacognição construída por cada um no seu percurso escolar.

Em síntese, a maioria dos profissionais admite que a competência é definida como a mobilização dos saberes em acção (Lê Boterf, 1997; Perrenoud, 2001; Rey, 2002; Ollagnier, 2004; De Ketele, 2004; Roegiers, 2004). Mas como mobilizar estes conhecimentos? Em uma prática efectiva muitos alunos saem da escola incapazes de cumprir as tarefas complexas que lhes são dadas, mesmo que todos os conhecimentos e todas as técnicas requeridas lhes tenham sido ensinadas. Tardif (1992) acha necessário acrescentar os conhecimentos chamados condicionais ou estratégicos, que são os que envolvem o “quando” mobilizar os conhecimentos declarativos procedurais para resolver tal categoria de problemas.

Não poderemos ser competentes se não formos capazes de integrar um conjunto de coisas que ao longo da vida fomos aprendendo e a competência se realiza necessariamente quando integramos de forma significativa às situações que surgem e conseguimos mobilizar os diversos

saberes. A competência tem um conceito integrador, pois, para Roegiers (2004), funciona como um conjunto integrado de capacidade que permite de maneira espontânea apreender uma situação e responder a ela mais ou menos pertinentemente.

Somente poderemos afirmar que um indivíduo aprendeu se o mesmo, de posse dos novos elementos adquiridos for capaz de modificar os elementos preexistentes, compondo assim, uma nova organização estrutural. Roegiers & De Ketele (2004), salientam as contribuições de abordagens por competências nas aprendizagens: dar sentido à aprendizagens; tornar as aprendizagens eficazes; dar base à aprendizagens posteriores.

Diante dos conceitos construídos de competência deve-se, segundo Perrenoud (2001), entender que mobilizar não refere-se apenas a uso ou aplicação mas também: adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação.

A competência seria a demonstração através dos aspectos cognitivos, sócio-afectivos e psicomotores dos conhecimentos que adquirimos ao longo da vida, sendo a visibilidade metacognitiva de cada sujeito.

A abordagem das competências na escola tem como objectivo primordial desenvolver nos alunos à criticidade, fazendo com que eles saibam analisar, decidir, planejar, expor suas idéias e ouvir a dos outros, como bem afirma Paulo Freire (1992) “que ensinar é uma forma de intervenção no mundo”.

Através da tomada de consciência de uma autonomia, os alunos serão capazes de exercer a cidadania para bem ser e estar no mundo. O objectivo agora não é só transmitir conteúdos, mas preparar todos para a vida na sociedade moderna. Assim, nesse sentido, Soares (1998, p 3) elabora a seguinte afirmação:

“A educação deve possibilitar o desenvolvimento da autonomia, trabalhando o ser humano integralmente para que ele possa não só atender aos requisitos do mercado, mas também atuar como cidadão no mundo globalizando. Somente indivíduos autônomos conseguem manejar ferramentas dinâmicas, como o conhecimento, a criatividade, a tomada de decisão e a comunicação”.

No próximo capítulo, analisaremos o currículo, realizando um resgate histórico sobre os estudos curriculares. Apesar da polissêmia de conceitos sobre currículo, identificaremos também, neste capítulo, aqueles conceitos que contribuam para o entendimento contextual de uma abordagem curricular por competências no ensino superior. Dessa forma, fazemos uma associação entre as teorias curriculares e as competências para, logo depois, confrontarmos a abordagem curricular por competências e a abordagem curricular por objectivos.

## CAPÍTULO II

“Se o currículo for visto como uma forma de praxis, então o aprender e o ensinar têm que ser vistos como uma relação dialógica entre professor e aluno, em vez de uma relação autoritária”. (Grundy, 1987, p. 115)

### CURRÍCULO

#### 1. Currículo e sua trajetória conceptual polissémica

Ao optarmos por realizar um estudo na área do Currículo, deparamo-nos com a primeira barreira que diz respeito à sua definição, e com isso, é necessário explorar a ambiguidade e a polissemia de alguns conceitos e perceber que não existe neutralidade nos mesmos.

Na busca inicial pela etimologia da palavra, “Currículo” é derivado do verbo latim *Currere* (correr), significa carreira, pequena caminhada a percorrer. A sua própria etimologia e o seu significado sugerem-nos estas interrogações: Se currículo é uma pequena caminhada a percorrer, qual seria o melhor percurso a fazer? Imaginemos um desportista do atletismo a desejar conseguir chegar em primeiro lugar na corrida. Qual a estratégia que o mesmo faria para atingir seu objectivo? Treinaria diariamente durante 6 meses antes da corrida? Qual seria a melhor alimentação para que ajudasse na sua performance física? Que vestimentas estariam mais adequadas para a realização da corrida? Essas e outras questões poderiam nortear o atleta para que pudesse atingir o seu alvo. Pensando, agora, no currículo existente numa escola, quando a mesma traça previamente os seus objectivos, quais seriam os alvos a atingir com o currículo adoptado? Como as estratégias poderiam ser direccionadas? E de que maneira os seus objectivos poderiam ser avaliados?

Deste modo, procurar-se-á um enquadramento teórico-conceptual do currículo para melhor entender o resultado que dele se espera. Na Enciclopédia Mirador Internacional, Currículo do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e actividades, organizado com o objectivo de possibilitar que seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planeamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz. O Currículo, nesta visão, funciona como a intermédia entre o que é planeado pelo sistema educativo e os percursos necessários para atingir a meta definida.

Se optarmos por defini-lo como uma trajetória da acção educativa, na perspectiva de um processo, percebemos que, século XX, alguns teóricos (Tyler, 1950; Taba, 1962; Johnson, 1977) conceituavam Currículo como “uma construção dos objectivos da acção educativa e na subsequente determinação dos meios conducentes a tais fins.”

Este conceito de currículo prende-se com as ideias de Ralph Tyler, reforçado por Taba (1983), que concebe a aprendizagem dos alunos mediante um plano estruturado com objectivos formulados em função da previsão e precisão de resultados que ficou conhecida como racionalidade técnica. Tyler (1950) propõe um currículo com quatro princípios:

1º - Definição dos Objectivos onde coloca que o sistema escolar deve alcançar finalidades tendo como base o sujeito, a sociedade e a cultura e as funções que a desempenham;

2º - Selecção de experiências educativas através da interacção aluno e condições externas;

3º - Organização das experiências através da selecção de actividades organizadas em unidades, cursos e programas e perspectivadas vertical e horizontalmente.

4º - Avaliação da eficácia das actividades de aprendizagem através de verificação dos resultados uma vez comparados com os objectivos pretendidos.

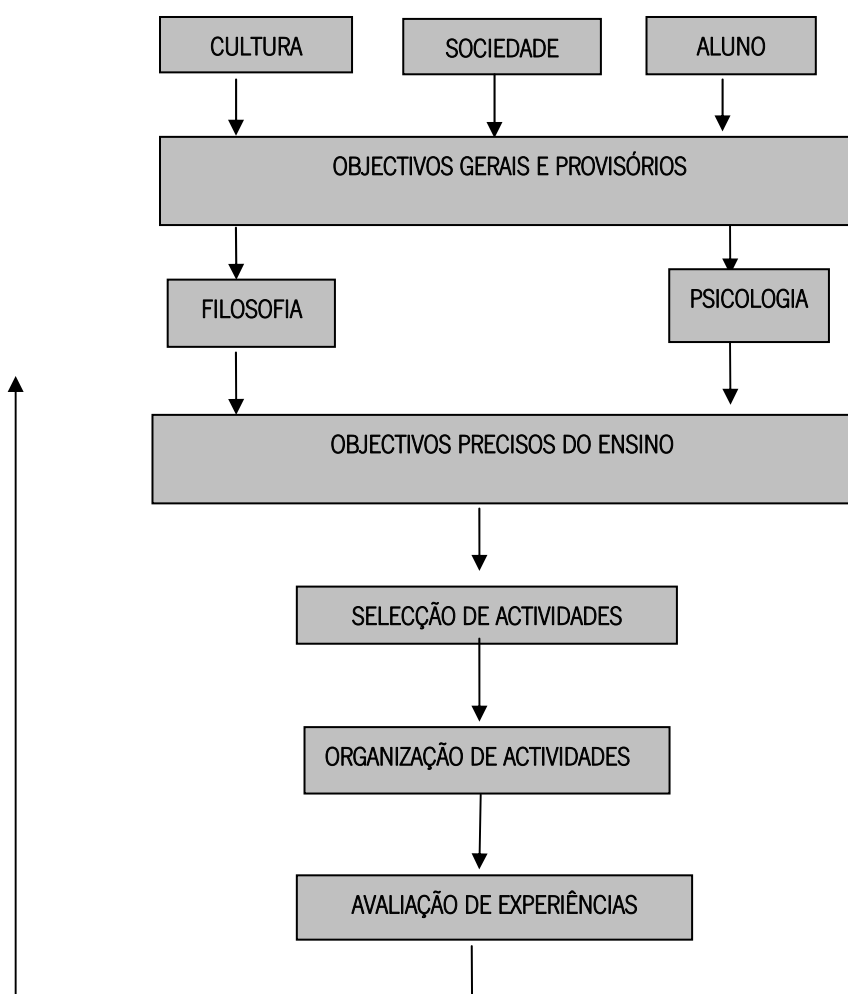


Figura 9: Modelo de Tyler (1950).

Com o mesmo raciocínio de Tyler, Taba (1962) propõe algumas etapas sequenciais para que se conceba um currículo devidamente planeado e dinamicamente concebido: diagnóstico das necessidades educacionais; definição de objectivos; escolha dos conteúdos; preparação dos conteúdos; selecção das experiências de aprendizagem; determinação dos métodos de avaliação do ensino.

O modelo de currículo defendido por Tyler, e reforçado por Taba, segundo Pacheco (1996), é uma derivação das primeiras perspectivas da teoria curricular técnica, defendidas por Bobbit, ao pretender aplicar as técnicas de racionalização do trabalho resultantes do taylorismo dentro de uma óptica empresarial para transportar para a escola e, neste enquadramento, ao definir currículo como meio para a obtenção de determinados fins, defende-se uma visão utilitarista da educação, ao serviço da eficiência e da reprodução social, através de uma técnica de antecipação de resultados.

Diante desta visão utilitarista da educação, o contexto político, económico, cultural e social está sempre inserido em uma proposta curricular e, como afirma Snedden (1925), o currículo é “simplesmente, uma série de planificações e especificações explícitas bem documentadas dos propósitos educacionais dos conceptualizadores das políticas educativas e curriculares, dirigidas para um grupo específico de alunos”. Snedden também contrói o que denomina de “*rationale*” onde procura expandir a questão de Herbert Spencer “*What knowledge is most worth?*” para: Que tipos, quantidades e níveis de conhecimentos, destrezas, apreciações, aspirações, atitudes, gostos, ideais e outras qualidades se revelam como os mais valiosos em termos de grupos de aprendentes com determinadas capacidades, circunstâncias e potencia oportunidades? O autor defende que a eficiência deveria ser um produto do currículo e o controlo social era imprescindível para a conseguir através da determinação de objectivos apoiados numa base científica.

Em oposição a um currículo voltado para eficiência técnica, Dewey (1916, p. 369) salienta que o currículo faz da educação “um instrumento perpétuo de manutenção da ordem social existente, em vez de operar como veículo de transformação”. Não é por acaso que o estado tem tanto interesse pela escola, interesse voltado para manutenção das ideologias dominantes e daqueles que possuem o poder económico. Gimeno Sacristán (2000) comenta que a assepsia científica não cabe ao estudarmos o tema currículo, pois o projecto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro, já que o currículo reflecte conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Bobbit (1918) defendia que a escola era um espaço de produção de indivíduo, tal como uma fábrica, defendendo que a educação era um processo de modelação, tal como a fabricação de carris de caminho-de-ferro; a personalidade deve ser moldada e trabalhada de forma a adquirir as formas



---

desejadas. O homem na sua visão é primeiramente um fazedor e não um conhecedor. Entendia, assim, currículo como um mosaico de uma vida humana completamente formada.

Se a escola, em busca da eficiência, transporta as idéias de uma fábrica para o seu modelo de aprendizagem, então faz da criança, ou do adulto aprendiz, uma matéria-prima e depois do processo de transformação sai o produto acabado. O operário que contribui para a transformação do produto é o professor que desempenha a tarefa de manter e controlar a qualidade do produto em elaboração face a um modelo instituído. O Currículo funciona neste caso, como o meio estratégico para atingir o objectivo de um produto final. Assim surgem algumas indagações: Será possível através de um currículo transformar alguém naquilo que previamente se desejava? O ser humano pode ser confundido como um produto acabado? Será o papel da escola alienar o indivíduo ou conduzi-lo para uma consciência crítica dos seus próprios actos? A escola neste modelo de fábrica forma ou deforma o indivíduo aprendiz? Em que zona de conflito nos encontramos? A escola prepara para a vida ou com a vida? Kilpatrick (1918, p.323) entendia que a educação deveria ser considerada “como uma vida em si e não como uma mera preparação para a vida futura”. O que vemos ainda hoje é o discurso que a escola prepara para vida, parece até que temos outra vida terrena, devemos educar com a vida, pois a vida é, a vida está.

Bobbitt (1918), mesmo defendendo a idéia da educação como processo de modelação do indivíduo, argumentava que existem questões importantes que se perdem de vista; que há mais coisas na vida humana do que ações práticas, por mais eficientes que estas sejam; que viver só por si vale a pena, que é o fim da educação e que as várias utilidades servem tão só para providenciar os meios. Ele ainda salienta que aprender coisas por curiosidades sem fazer referência à utilidade desse conhecimento é, na verdade, uma das maiores actividades normais do homem. A mente saudável quer saber as coisas de que favorecem o apetite mental para se importar, na altura, com a sua aplicabilidade prática. Assim, Bobbitt resume a noção de currículo às actividades e experiências que circunscreve, na forma de uma engenharia curricular, a 821 objectivos, pertencentes a 10 dimensões.

As definições de currículo propostas por Phenix (1962); Saylor (1966); Johnson (1977), explicita ou implicitamente, definem o currículo como uma série estruturada de experiências de aprendizagens proporcionadas pela escola que ao final prescreve, ou pelo menos, antecipa, o que, como e quando se ensina ao aluno. É uma dimensão por certo reducionista do currículo, onde cabe somente ao sujeito da aprendizagem acatar ao comando previamente definidos da sua própria aprendizagem.

Diante desta perspectiva, o currículo representa algo muito planificado e com intenções tão bem delineadas que não deixa margem para a reflexão crítica destas acções e não dá oportunidade ao sujeito aprendente de construir o seu próprio caminho de aprendizagem. Numa visão crítica das abordagens transmissivas, McLaren (1997) comenta que o mesmo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos selectos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou género.

Uma outra perspectiva de currículo, com uma vertente já flexível e dependente das condições de sua aplicação, pode-se encontrar na definição de Stenhouse (1984, p.29): “Um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto à uma discussão crítica e possa ser efectivamente realizado.” Na prática, essa abertura a uma discussão crítica, salientada por Stenhouse, fica somente no campo do discurso, pois a maioria das nossas propostas curriculares são determinadas por escalões superiores aos docentes e discentes e o sujeito aprendente é o menos consultado sobre o seu processo de aprendizagem. Por essa perspectiva surgem naturalmente manifestações não prescritas no currículo escrito, pois, na implementação curricular, acontece o ambiente simbólico, material e humano. Como os indivíduos são diferentes e as zonas de interesses diversificadas, as tensões aumentam e o currículo vivido torna-se diferente do instituído legalmente por grupos que o tenham elaborado. Dessa forma, Apple (1989) acredita que as decisões curriculares não são neutras nem científicas, envolvem questões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

Essas dimensões de entendimento curricular, em que o escrito nem sempre será o implantado, são o que ficou conhecido como a prática de realização do currículo oculto. E entende-se aqui currículo oculto como uma maneira implícita através dos conteúdos culturais, dos hábitos, das interações, tarefas escolares, a reprodução das principais dimensões e peculiaridades da esfera económica da sociedade. O interessante é que o mesmo se planifica, se desenvolve e se avalia sem chegar a surgir explicitamente, em momento algum, na mente e nas intenções dos docentes e obviamente, sem ter o consentimento dos alunos ou das famílias (Santomé, 1995). A Contribuição de Santomé (1995) conduz-nos a algumas inquietações, tais como: Este currículo é tido como oculto para quem? Será que o professor não exerce o currículo oculto no seu ambiente escolar de forma

consciente? Como conceber a educação sem intenção? O professor, como agente de transformação social, não contribui na sua prática efectiva em sala de aula para defender alguma ideologia, mesmo estando naquele momento supostamente latente?

Em um outro olhar sobre o currículo, Zabalza (1998) define-o como o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções que o currículo pode ser entendido, como salienta Gimeno Saqcristán (2000), a expressão do equilíbrio de interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Nestes últimos conceitos, o currículo não é entendido como um plano totalmente acabado e definido, mas como um espaço de partida das metas a serem alcançadas dependentes das condições da sua aplicação.

Como acrescenta Pacheco (1996, p.16), o conceito de currículo advém da sua própria natureza divergente:

“O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual, sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo sobre o que verdadeiramente significa”.

Diante desta complexidade para a definição de currículo, Contreras (1990) argumenta que em qualquer tentativa para sua sistematização será necessário interrogar os seguintes dualismos:

- a) O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?
- b) O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática?
- c) O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino?
- d) O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?

Essas e outras interrogações poderão surgir em busca de um consenso de respostas, porém neste campo de estudo tão divergente de opiniões e a inexistência de um consenso relativo à sua conceituação, o que de certa forma o consideramos salutar, pois toda a unanimidade é contraproducente, e é na sociedade dos opostos que construímos idéias. O currículo precisa de ser entendido como algo muito superior a um programa de estudos ou elenco de disciplinas. Essa transformação é importante, porque a relação pedagógica já não é concebida como uma transmissão em sentido único, do professor para o aluno, que visava a transformação do outro, como se o outro fosse um produto para ser manipulado e alterado sem interferência alguma. Actualmente, estamos

inseridos em uma “permuta entre gerações, onde a subjectividade desempenha o seu papel, onde surge o conflito, que não se evita, e que, pelo contrário, serve de estímulo para o avanço, para o progresso” (Postic, 1990, p. 16).

Na tentativa de organizar as diversas definições, acepções e perspectivas de currículo, Gimeno Sacristán (2000, p.14) propõe que o mesmo possa ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- a) O ponto de vista sobre sua função social como ponto entre a sociedade e a escola.
- b) Projecto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- c) Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projecto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- d) Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- e) Referem-se a ele os que exercem um tipo de actividade discursiva académica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Para melhor entendimento destes aspectos, organizamos o seguinte esquema (Figura 10):

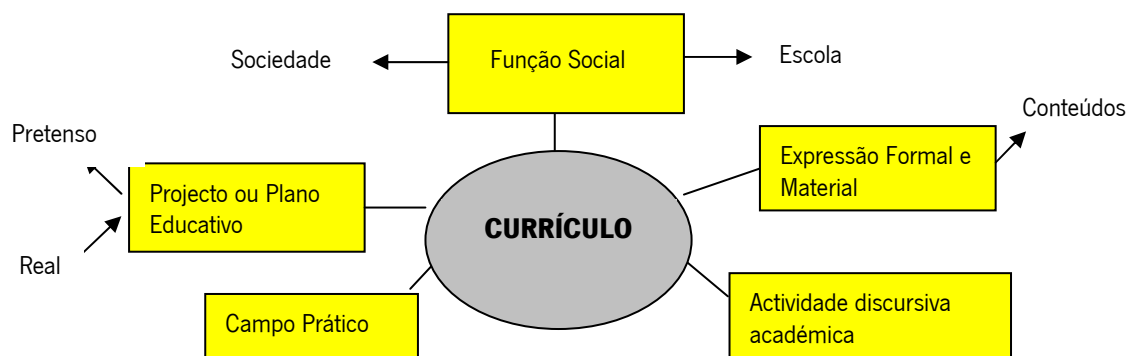


Figura 10: Currículo

O Currículo entendido como Função Social proporciona uma interação entre a escola e a sociedade, reproduzindo os seus itinerários históricos ou construindo um espaço de conflitos e compromissos dentro das contradições emergidas destas relações. Nesta perspectiva, Dewey (1916) fez florescer a ideia de educação como processo social, o instrumento primordial e mais eficaz para a reconstrução social. No Currículo visto como Expressão Formal e Material surge sempre a figura dos conteúdos como elemento primordial para sua existência; acompanhado a selecção destes mesmos conteúdos faz com que o currículo possa favorecer mais a uns do que a outros, sobretudo a partir do momento em que a selecção é realizada previamente pelos professores e coordenações, respeitando e legitimando conhecimentos que o indivíduo ou grupo que o elaborou acha pertinente a ser abordado,

onde o sujeito aprendente dificilmente é consultado sobre as suas necessidades de aprendizagens, o que faz com que o conhecimento seja oferecido dentro de uma percepção muitas das vezes alheia ao desejo do aprendiz. Os grupos de interesses e especialistas impõem prioritariamente os seus pontos de vista no processo de determinação dos conteúdos curriculares considerados mais relevantes.

O Currículo como Projecto ou Plano Educativo desempenha um lugar preponderante no ambiente escolar, dado que contribui para a organização das aprendizagens. Essa organização acontece tanto no campo explícito como no implícito. Pacheco (2001, p. 139), comenta que “quanto mais a escola existir em termos de práticas de aprendizagens mais o currículo é conceituado como um plano, um dispositivo que contém não só o que deve ser ensinado, bem como as orientações para a sua interpretação”. O Currículo como Campo Prático traduz a aplicabilidade dos conhecimentos, o que não se deve reduzir, contudo, a uma visão de currículo utilitarista, porque os conhecimentos sistematizados que a escola organiza nem sempre podem conduzir ao imediatismo de seu uso. Dentro da lógica do mercado, o currículo pode ser entendido pela sua utilidade e que o aluno é visto como um produto que quanto mais trabalhado for supostamente mais eficiente se tornará para atender às necessidades do mercado.

Entender o currículo como Atividade Discursiva Académica é perceber os diálogos que têm surgido historicamente na academia a respeito das teorias curriculares e das possibilidades, que cada ideia pode contribuir para uma prática efectiva. O mar semântico que atravessa hoje o campo curricular, e as tensões teóricas e ideológicas que estão efervescentes no século XXI, faz-nos pensar nas teorias curriculares como um espelho que reflecte a sua imagem naquele que as criou, ou seja, muitas ideias não conseguem transpor do campo teórico para o campo prático.

Destas ideias surge a compreensão essencial do currículo como prática social e cultural e, como salienta Grundy (1987p.5), “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstracto que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”. Ao entender o currículo como prática social Apple & Beane (2000) defende um currículo mais participativo, compreendendo que o conhecimento é construído socialmente, sendo produzido e disseminado por pessoas com determinados valores, interesses e tendências.

O Currículo não é uma realidade abstracta à margem do sistema em que se desenvolve e para o qual se planeja. Para Heubner *apud* Mcneil (1983), o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contacto com a cultura.

Dentro deste contexto, Moreira e Silva (1994,p.28) comentam que o Currículo é antes “um termo de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.” É então o currículo entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais do que um objecto delimitado e estático que se pode planear e depois implantar.

Poder-se-á reflectir sobre o currículo como algo externo ao indivíduo, construído por outros para que depois tome forma de acordo com os seus idealizadores e os resultados esperados sejam alcançados, o que nem sempre será viável, pois o ser humano é singular, por mais plurais que queiram que ele seja.

Olhando para a contemporaneidade, Doll (2002) comenta que um dos desafios educacionais do mundo pós-moderno é planear um currículo que tanto acomode quanto estenda; um currículo que (combinando termos e conceitos de Kuhn e de Piaget) tenha a tensão essencial entre o desequilíbrio e o equilíbrio, para que origine uma reequilibração nova, mais abrangente e transformativa. A esses desafios educacionais, o currículo se posiciona como o produto de uma selecção de um universo de conhecimentos para aqueles que melhor atendam aos interesses subjacentes. Em busca de uma reequilibração o currículo pode torna-se num espaço aberto e democrático, onde as idéias opostas se articulem e contribuam para que o processo de ensino funcione com a intencionalidade de desenvolver-se a aprendizagem.

Para que o ensino proporcione um ambiente de aprendizagem é necessário que o currículo seja real para o sujeito da aprendizagem (o discente) e o professor possa conduzir o processo ensino-aprendizagem respeitando as diferenças no contexto da sala de aula e, assim, compreender o que afirma Shulman (1989,p.18):

“ ... não há ‘mundo real’ da aula, da aprendizagem e do ensino. Há muitos mundos reais, talvez incorporados um dentro de outros, talvez ocupando universos paralelos que frequentemente, e às vezes de uma maneira imprevisível, interactivam entre si cada um destes mundos é ocupado pelas mesmas pessoas, mas com papéis diferentes e perseguindo distintos propósitos simultaneamente.”

Em toda a definição, o currículo possui uma base epistemológica e interpretativa, pois, Kelly (1986) comenta que a dialéctica em torno do currículo é sempre de cariz ideológico, observando-se uma disputa entre ideologias conflituosas. Confirmando essas ideias, Apple (1997) diz que o Currículo surge sempre como produto de uma selecção, da visão que alguém ou que um grupo tem acerca do conhecimento legítimo. A sua génese repousa num estendal de conflitos, negociações, cumplicidades culturais, políticas e económicas.

---

O Currículo conduz a produção cultural existente dentro de um contexto de saberes, valores, atitudes que cada actor envolvido no currículo arquitecta o seu espaço e a sua subjectividade. Diante desta perspectiva, a escola tem reforçado uma cultura erudita para todos e como não consegue atingir a todos, surgem na escola espaços para disputas e discriminações, pois é ilusória uma mesma cultura para todos. E o currículo pode ser o veículo facilitador para que estes conflitos diminuam. Pareskeva (2001) salienta que o currículo limita-se a ser o espelho fiel do(s) seu (s) próprios construtores, isto é, imperfeito, finito, cataléptico, imediatista, operacionalizado num presente perspectivado em um determinado futuro social. A escola é um local de tomada de decisões<sup>10</sup> e estas não ficam circunscritas à administração, pois os professores, alunos e pais, entre outros, que actuam no contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos. É nesta perspectiva que os agentes educativos precisam exercer bem os seus espaços para que a escola seja o palco dos conflitos e também das conquistas de transformação social.

Goodson (2001) aponta que especialistas do currículo como Henry Giroux, Michael Apple, Jo Anne Pagane, Jean Anyon, Philip Wesley e Peter McLaren, sustentam que qualquer análise crítica do currículo implicaria questionar o que ele exclui e não apenas o que inclui e estabelecer ligações entre o currículo e os processos culturais mais globais, envolvendo a validação de formações sociais baseadas na raça, na classe social e no género sexual, implicando perspectivar o currículo como parte de um processo de aprendizagem social mais global, inseparável de questões relativas aos privilégios e à opressão.

Outros conceitos de currículo apontam para a valorização das experiências vivenciais pelos alunos em contexto fora e dentro da ambiente escolar. Pacheco (1996, p. 17) diz que currículo é “conjunto das experiências vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação”.

Se desejarmos ainda identificar o currículo como desenvolvimento de programas educacionais, poderemos utilizar a compreensão de Moreira (2003), para quem currículo é o conjunto de experiências vividas por estudantes e docentes, desenroladas em termos do conhecimento escolar e organizadas pelas instituições educacionais.

As abordagens conceituais de currículo poderão contemplar uma visão abrangente, ou seja, os aspectos mais gerais como cultura, socialização e numa visão restrita o aspecto da escola, da sala de aula. E neste trabalho de investigação em que se estuda uma abordagem curricular por competências no ensino superior conduz-nos a reflectir sobre as práticas pedagógicas e os meios para os quais estão

---

<sup>10</sup> PACHECO, José Augusto. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora. p. 8

a ser conduzidos aos alunos, dentro de uma verdadeira autonomia, que no dizer de Macedo (2002), trata-se de uma autonomia outorgada e não de uma autonomia autorizada, onde os discentes percebam que a realidade precisa ser apreendida e não somente reproduzida, sendo assim, estarmos em constante busca de uma educação emancipatória e construtiva.

Se decidíssemos entender o currículo com a perspectiva que Silva (2000) aborda, poderíamos ter um currículo como prática de significação, como representação e como fetiche. Neste entendimento, o currículo como prática de significação seria tal como a cultura, ou seja, sobretudo uma prática produtiva. Ver como representação implica expor e questionar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios através dos quais ele é produzido, implica tornar visíveis as marcas de sua arquitectura. E falar do currículo como fetiche pode significar restabelecer um elo entre conhecimento e desejo.

Compreender o significado de currículo é uma tarefa um pouco espinhosa em razão da diversidade de pensamento a respeito do assunto. Deste modo o currículo pode ser entendido como uma prática social, cultural, ideológica e económica. O seu estudo proporciona uma procura incessante de romper com as barreiras epistemológicas, criar meios de transgredir o instituído, caminharmos para uma reflexão consciente de onde estamos e o que queremos neste oceano de incertezas. A partir do momento em que encararmos a complexidade como possibilidade de desenvolvimento de um novo olhar sobre questões que nos colocam à frente, estaremos assim fazendo da educação uma ciência que, possibilite testagem, levantamento de hipótese, construção de teorias e seguir o conselho de Heraclito que a única certeza que temos é a mudança.

A questão da definição do currículo não se torna numa tarefa prioritária no dizer de Pacheco (1996), jamais uma definição contribuirá para a existência de um pensamento comum sobre uma realidade, realidade esta que se constrói na multiplicidade das práticas, concorrentes para uma mesma finalidade: a educação dos sujeitos em função dos seus percursos de aprendizagem.

## **2. Retrospectiva Histórica dos Estudos Curriculares**

Ao optar por tentar resgatar os períodos históricos que marcaram os estudos curriculares nos conduz a entender que a História é uma ciência que estuda o passado da humanidade. O objectivo da história é responder a perguntas como: o que realmente aconteceu no passado? Porque aconteceu de uma maneira e não de outra?

A História é a ciência que nos permite conhecer o nosso passado, entender bem o nosso presente, para transforma-lo em um futuro melhor, e a objectividade histórica não se contenta com a



simples narração, sendo necessário penetrar nas intenções que levaram os pensadores, os clássicos, a produzirem suas teorias e defenderem suas posições. Na visão de Heater (1990)<sup>11</sup>, a história, juntamente com a nacionalidade e a fraternidade, desempenha um papel especial na identidade da cidadania: como um repositório de factos sobre o passado e como um fornecedor de mitos, a história é uma memória colectiva da sociedade.

Neste trabalho de investigação faremos a tentativa de pontuar por etapas o desenvolvimento do campo dos estudos curriculares neste primeiro século de existência sistematizada e como campo de interesse de estudos isolados da educação.

Anterior a sistematização dos estudos curriculares por certo o currículo já existia no sistema escolar, por isso optamos inicialmente em fazermos uma arqueologia dos estudos curriculares para relatar alguns pontos que antecederam a esses estudos. Quando o passado é esquecido, o seu poder sobre o presente é escondido<sup>12</sup>, por isso nos instiga a fazer este resgate histórico evitando o esquecimento dos fatos e deixar evidentes os seus efeitos no tempo presente.

## 2.1.Arqueologia dos Estudos Curriculares

Existem registos que o termo “currículo” foi dicionarizado, pela primeira vez, em 1663, com sentido de um Curso, em especial um curso regular de estudos numa escola ou uma universidade<sup>13</sup>.

Se desejarmos identificar a génese dos estudos curriculares não é de estranhar uma ida histórica à antiguidade clássica e descobriremos nas idéias de Platão, Aristóteles e Sócrates indício de questões curriculares, que mais tarde seriam sedimentadas e identificadas. Se voltássemos ao século V a. C. identificaríamos Sócrates ao relatar a sua proposta de educação para os jovens gregos através de um método tradicional, onde a aprendizagem dos jovens era confiada aos mais velhos (sábios). Platão, juntamente com Sócrates, defendia que a educação deveria conduzir os alunos a uma disciplina moral, perfeição espiritual, virtude e verdade e defendiam o desenvolvimento pessoal que valorizasse a verdade acima de qualquer outro valor. Aristóteles divide a vida em duas partes: o ócio e o trabalho, trazendo, em decorrência disso, uma separação em *artes serviles e artes liberales* no intuito de atender às duas expectativas. Paraskeva (2001) informa que, no século III a. C., Roma estava enraizada numa educação formal, uma Educação Literal, marcada por uma sólida estrutura alicerçada

<sup>11</sup> Cf. Citação de Gilbert, Rob. (1999). Cidadania, Educação e Pós-Modernidade. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org).TerritóriosContestados. O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais.Petrópolis – RJ: Editora Vozes. P. 31

<sup>12</sup> Cf. Joel L. Kincheloe.(2001). In: Parte Introdutória do Livro O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo de Ivor Goodson. Porto: Editora Porto, p. 35

<sup>13</sup> Esta informação encontra-se em Pacheco, José Augusto (2005). Estudos Curriculares – Para uma Compreensão Crítica da Educação. Porto: Porto Editora,p.31, onde o mesmo comenta que entre outros, Lawrence Stenhouse (1984), Robert Zais (1976), Philip Jackson (1992) e Stephen Kemmis (1988) e que este último escreve que “a palavra ‘currículo’, como termo técnico em educação, faz parte de um processo específico da educação da Universidade de Glasgow, alargando-se, a partir do seu uso escocês e da transformação da educação na Escócia, a uma utilização generalizada”.

na tradição familiar, na imitação dos antepassados, na valorização das virtudes, adoptando progressivamente um currículo literário onde a memorização da poética de Homero, das regras gramaticais e das convenções retóricas predominava.

Pacheco (2005) comenta que, no início formal da Idade Média, pelo ensino do *Trivium* e *Quadrivium*<sup>14</sup> define-se o currículo no plano formal de organizar a aprendizagem num contexto organizacional, previamente planificado, a partir de finalidades e com a determinação de condutas formais precisas, através da formulação de objectivos. Esse período é marcado pelo poderio da Igreja em razão de não se ter um estado forte.

Em estudos realizados por Hamilton (1980) *apud*, Goodson (2002), afirma-se que nos séculos XVI e XVII em Paris e Glasgow, a forma emergente de currículo ligava-se, por natureza, aos padrões da organização e controle sociais. Os países Calvinistas (Escócia, Suíça e Holanda), que possuem teologicamente a doutrina da predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada podia obter a salvação), transportavam essa mesma ideia para a educação, onde os “eleitos” (os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada e os demais (pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (o conhecimento era religioso e das virtudes seculares). O que já se identifica com esse registo é o poder que o currículo já exercia em determinar o que se devia processar em sala de aula e com isso identifica-se o seu poder de diferenciar. O que se torna evidente com isso é que desde então o currículo exerce o poder selectivo e discriminatório perante aqueles que usufruem o conhecimento. Não seria nos dias actuais as elites predestinadas a terem o que pode considerar-se melhor em termo de oportunidade de conhecimentos? O que mudou nestas práticas? É neste momento que podemos valorizar a importância de estudar a história para buscarmos o ponto inicial de muitas acções que se repetem e os acontecimentos parecem ser cíclicos ou estão estagnados no tempo e no espaço.

Após a Revolução Francesa de 1789, o estado desempenha um papel cada vez mais importante nos actos de organização da escolarização e, conseqüentemente do currículo. A partir deste período, o currículo escolar revestiu-se dos interesses de controle social sobre a mão de obra trabalhadora.

---

<sup>14</sup> O Trivium, também conhecido abreviadamente por “*Sermones*”, isto é, “*Linguagem*”, era constituído dos estudos de Gramática, Retórica e Lógica. O Quadrivium, também conhecido como “*Res*”, isto é, “*Coisas*”, era o estudo da Aritmética, Geometria, Astronomia e Música, esta última entendia mais no seu aspecto teórico do que na sua expressão artística. A divisão explícita do Trivium e Quadrivium remonta a alguns autores entre os Santos Padres do início da cristandade, os quais se inspiraram, por sua vez, nas concepções expostas na “*República*” de Platão. O Trivium e o Quadrivium já eram ensinados no século XII nos mosteiros e nas escolas catedralícias de Paris como preparação aos estudos superiores de Teologia, Direito Canónico e Medicina. Com a fundação da Universidade de Paris, tais estudos passaram a fazer parte da Universidade, a qual, portanto, compreendia não apenas os estudos superiores, mas também os secundários. Entrava-se na Universidade aos quinze anos e dela saía-se aos 35 com o título de doutor em Teologia. O aluno cursava primeiramente o Trivium e o Quadrivium e, para daí ser admitido aos cursos superiores, era obrigado a passar por um estágio de alguns anos como professor destas artes na própria Universidade.

Nos fins do século XVIII e início do século XIX, a sociedade marcada pela revolução industrial contribuiu para que a escolarização, fosse transferida para a escola, uma escolarização estatal e no sistema de salas de aula, onde grupos maiores de crianças e adolescentes poderiam ser controlados. Nesta época o currículo, com o seu poder de diferenciar, contribuiu para o surgimento dos exames. A escolarização estabeleceu vínculos com as universidades através da criação dos primeiros conselhos de exame. As escolas visavam ao “treinamento da mente”, estabelecendo marcadamente vínculos com as universidades e o seu currículo clássico. Goodson (2002) informa que nessa época da história, o currículo funcionava como principal identificador e mecanismo de diferenciação social e este poder de determinar e aplicar a diferenciação conferiu ao currículo uma posição definitiva na epistemologia da escolarização.

Após os relatos arqueológicos dos estudos curriculares é notório e de aceitação pelos estudiosos dos campos curriculares que o século XX foi o marco para o reconhecimento da Teoria e Desenvolvimento Curricular como uma área de saber no meio das Ciências da Educação. A Ciência da Educação encontra-se envolvida no emaranhado de conflitos epistemológicos e de busca da sua própria identidade como ramo do saber bem definido. A origem dos estudos curriculares não foi marcada pela necessidade intelectual mas como meio de delinear o controlo dos conhecimentos pelo qual deveria ensinar e a sua relação com a sociedade. Neste relato histórico, fazemos a opção de definir dois períodos de estudos curriculares.

## **2.2.Período dos Estudos Curriculares de 1900 a 1960**

Em 1902, Jonh Dewey escreveu um livro que tinha dentro do seu título a palavra currículo, foi a obra intitulada” *The Child and the Curriculum*”. Neste livro, segundo Silva (1999b), Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Dewey achava importante, no planeamento curricular, levar em conta os interesses e as experiências das crianças e dos jovens. Para Dewey, a educação não era somente uma preparação para a vida ocupacional adulta, como também um espaço de vivência e prática directa de princípios democráticos.

Em 1906, surge a “*Comission on Industrial and technical Education (Douglas Comission)*”, com o intuito de investigar as necessidades de educação de acordo com os diferentes tipos de destrezas, onde se observa que o sistema educativo revelava-se insuficiente para atender às reais condições sociais e industriais da época. Nesta época, constata-se que o currículo da escola pública, com uma visão académica, somente conseguia atingir um grupo minoritário de jovens e, com o

advento da revolução industrial, conclui-se que a educação tradicional precisava de ser substituída, pelo menos para um grupo significativo de jovens americanos, associando-se o conhecimento académico à utilização prática desse conhecimento. Era necessário formar mão-de-obra para o mercado emergente das indústrias. Beyer (1996) salienta que o contexto da fundação do campo curricular prende-se com o aumento na industrialização nos EUA, sendo acompanhado pela procura de novos caminhos para controlar os trabalhadores e o processo de produção. Através do esforço de pessoas como Taylor, o trabalho tornou-se segmentado, racionalizado e enquadrado em modos hierárquicos de interacção. Estas idéias tornaram-se fundamentais para orientar o emergente campo curricular e práticas escolares através de metáforas de mercado. Alguns teóricos do campo curricular deste período Bobbitt (1918), Charters (1923), Snedden (1925) defendiam literalmente que a escola se identifica com uma fábrica.

Em 1908, Dutton Snedden publica "*The Administration of Public Education in the United States*", uma obra que seria importante nas duas primeiras décadas do século XX, na qual identifica os quatro grandes objectivos da educação: bem-estar físico, eficiência moral e social, cultura pessoal e educação vocacional. Snedden via a educação como uma espécie de tratamento e não como uma questão de transmissão de uma dada herança cultural e acreditava que o fim vital da educação repousava em conseguir um elevado grau de eficiência, eficiência esta que só poderia ser atingida através da escola; entendia que "a eficiência deveria ser o produto do currículo" e a necessidade da educação vocacional tinha por base as mudanças sociais e económicas do momento. A educação vocacional não estava em conflito com a educação liberal, devendo ser vista na verdade como uma forma suplementar desta (Snedden, 1910).

Em 1909, Ayres publica um dos tratados científicos de grande aceitação no meio educacional da época "*Laggards in Our Schools: a study of retardation and elimination in city school*". Preocupava-se com o atraso escolar das crianças e a sua conseqüente eliminação dos meios educativos. Sua orientação perpassava pelas questões de eficiência e, por isso, elaborou um índice para a eficiência através do qual os sistemas escolares poderiam medir os seus "ratios" de produtividade como forma de preverem as mudanças estruturais e curriculares (Kliebard, 1999).

Nas palavras de Kliebard (1985) e de Schubert (1986), o ano de 1918 foi um marco para o campo curricular tornar-se perene dentro do horizonte educacional pois surgem os contributos de Franklin Bobbitt, que publica a obra "*The Curriculum*". A '*NEA's Commission on the Reorganization of Secondary Education*' publicava um relatório, intitulado '*Cardinal Principles of Secondary Education*', com os seus bem destacados sete objectivos para escola secundária: saúde, domínio de processos

---

fundamentais, vínculo doméstico, vocação, educação cívica, lazer e carácter ético, foi um documento que determinaria a forma de se considerarem os objectivos curriculares. Neste mesmo ano, Alexander Inglis escreve *Principles of Secondary Education*, que, muito embora não fosse um livro de currículo, se preocupava essencialmente com as questões curriculares, e a *Teachers College Record* publicava um artigo de Willian Kilpatrick, intitulado *"The Project Method"*, traria um grande impacto no movimento curricular.

Dando prosseguimento, ao percurso cronológico observa-se o relato de Tyler (1984) que informa que a primeira vez que a construção curricular foi vista como uma profissão foi no *"Twenty-sixth Year Book of the National Society for the Study of Education"* e tanto o primeiro volume, como o segundo, em 1927, se dedicaram à construção curricular teórica e prática.

O Currículo como campo de estudos e pesquisa nos Estados Unidos é marcado, no período da industrialização, pelos grandes movimentos imigratórios que intensificam a massificação da escolarização. Os escritos de Jonh Franklin Bobbitt se solidificam nesta época em função de o mesmo associar a educação às contribuições já surgidas em 1911, na obra Taylor, que aplicou as suas idéias à administração científica das empresas. Bobbitt (1913, p. 12) via a escola como um espaço de produção dos indivíduos, aplicando as idéias de Taylor da fábrica, defendendo que a "educação era um processo de modelação, tal como a fabricação de carris de caminhos-de-ferro e a personalidade deve ser moldada e trabalhada por forma a adquirir as formas desejadas". Diante da compreensão da escola como fábrica, a criança seria a matéria-prima, o adulto o ser ideal, o produto acabado, o professor um operário, o supervisor um dirigente e o superintendente um gestor, e então o currículo passa a ser pensado como algo que processa toda a matéria-prima desejável (no caso a criança) para a transformar num produto acabado (o adulto desejado). Essa perspectiva racionalista de currículo estrutura o indivíduo para a passividade, os seus espaços tornam-se em penumbra diante das diversas possibilidades que poderiam surgir, os seus objectivos não podem ser alterados para que não ocorra má formação no produto final, ou seja, o adulto acabado.

Não poderíamos deixar de reconhecer o mérito da obra de Bobbitt, que veio reforçar os escritos que já existiam sobre o campo de estudos curriculares. É com base na sua obra que ocorre a difusão de idéias, ainda hoje muito usuais. Bobbitt (1918, p. 47) salienta que as escolas como agências de progresso social deveriam prestar um serviço eficiente. E complementa: "hoje em dia, cada vez mais compreendemos, que um serviço eficiente é um serviço orientado, não por suposição ou capricho ou especial interesse próprio, mas pela ciência." O estudo e análise científicas das

necessidades humanas devem ser o método para descobrir os objectivos da formação que é exigida, não pelos indivíduos, mais pelas condições da sociedade.

Bobbitt (1918) diz que o currículo deve ser vivo, que o aprender seja apenas um dos seus muitos passos e a experiência fora da escola é a mais ativa, tanto que a maior parte da experiência de desenvolvimento não é dirigida por professores. Salienta que o problema é que as nossas mentes funcionam tão completamente nas fendas do pensamento tradicional que nem pensamos na possibilidade de outra coisa qualquer e que estudos são os meios e não o fim. Se fizermos uma análise destas idéias de Bobbitt percebemos que ela constitui ainda uma realidade em virtude de permanecer em diversos professores a figura daquele que sabe tudo e do outro que não sabe nada, principalmente na área técnica e nas disciplinas exactas, onde o professor amedronta o discente com o seu poder saber. Outra questão muito interessante é percepção de Bobbitt em identificar que muitas coisas que os nossos discentes aprendem não se encontra nos meios académicos, mas no seu quotidiano, reforçando a idéia de que a educação ocorre ao longo da vida.

Para Bobbitt (1918, p. 43) currículo é assim definido:

“O Currículo pode, assim, ser definido de duas formas: como todo o leque de experiências, directas e indirectas, preocupadas em desenvolver as capacidades do indivíduo; como uma série de experiências de formação, orientadas conscientemente, que as escolas usam para aperfeiçoar e completar esse desenvolvimento. A nossa profissão usa habitualmente o termo com este último sentido. Mas, como a educação cada vez é mais vista como algo que se relaciona com as experiências e à medida em que as experiências orientadas para o trabalho e para o jogo são cada vez mais utilizadas, na comunidade em geral, a linha de demarcação entre experiência directa e indirecta rapidamente se tem vindo a desvanecer. A educação deve preocupar-se com ambas, mesmo que não oriente as duas. O Currículo era o mosaico de uma vida humana completamente formada”.

As idéias de Bobbitt foram difundidas e a sua influência deve-se provavelmente ao cunho cientificista da sua proposta. As vertentes mais progressistas da educação, na época, não tiveram tanta influência na formação do currículo como campo de estudos como as de Bobbitt. Provavelmente, deve-se ao contexto da época onde cresciam as indústrias e os sistemas educativos deveriam preparar os indivíduos eficientes para ocupações profissionais da vida adulta.

Em 1924, Bobbitt publica “*How to Make a Curriculum*”, onde desenvolve a sua abordagem sobre objectivos e actividades e enuncia mais de 800 objectivos e actividades relacionadas com as necessidades dos estudantes<sup>15</sup>. No fundo, Bobbitt defendia a compreensão do currículo como uma engenharia e buscava eficácia para uma implementação da gestão curricular. O que confirma isso são as informações de Schubert (1986) ao dizer que Bobbitt defendia que o currículo deveria ser

---

<sup>15</sup> A título de exemplos poderemos citar alguns objectivos e/ou actividades como: capacidade de tratar dos dentes, olhos, nariz e garganta; capacidade de manter o coração e os vasos sanguíneos em condições normais; soletrar e dominar a gramática, etc.

---

formulado, analisando as actividades da vida adulta e convertendo-as em objectivos behavioristas, um processo que viria a ficar conhecido por análise de actividades.

Outro autor que contribuiu, neste período, para a organização do campo dos estudos curriculares foi Charters, que em 1923, escreveu "*Curriculum and construction*", nesta obra relata que compreendia currículo como uma série de objectivos que os estudantes deviam atingir através de uma série de experiências de aprendizagens. O currículo agrupava idéas e actividades. Kliebard (1995) comenta que, em 1901 Charters em sua obra "*Methods of teaching: developed from a functional standpoint*" já defendia que a sobrevivência de determinado conhecimento se devia ao facto desse conhecimento atingir as necessidades humanas, implicando o desenvolvimento de um método criterioso de aquisição desse mesmo conhecimento. Bobbitt e Charters comungam da necessidade social das disciplinas escolares e daí que a ideologia da eficiência social se apoia na dicotomia curricular das disciplinas escolares: o académico e o prático. Seguel (1966, p.94), ao comparar as idéias de Charters e Bobbitt, comenta que Charters interessava-se pela educação através da melhoria do ensino e Bobbitt interessava-se pela educação através da gestão educacional.

Charters denuncia a situação de crise no currículo, apelando a uma reforma de acordo com os princípios defendidos pela doutrina da eficiência social, ou seja, havia que retirar do currículo o que era inútil, colocando em seu lugar o que fosse socialmente útil, implicando isto uma análise o mais detalhada possível sobre a vida humana e respectivos ideais que controlam tais actividades (Kilpatrick, 1995). Percebe-se nessas idéias uma preocupação em que o currículo fosse concebido de maneira utilitarista para atender à lógica da sociedade.

Em 1926, Wiliian Kilpatrick publicou a obra "*Foundations of Education*". Como crítico da educação tradicional apresenta alternativas claras às reformas promovidas pelos grupos interessados na lógica da eficiência social, em particular as idéias de Bobbitt e Charters. Contrariamente às posições veiculadas por estes autores, Kilpatrick considera que a educação deveria ser considerada como vida em si e não como uma mera preparação para a vida futura e salientava, em sua obra, que as crianças têm de aprender, investigar, comparar, pensar nos porquês e no final tomar suas decisões, enquanto o professor deveria servir de guia e não de fonte de informação ou de recipiente de conhecimento. Em síntese, o método de projecto de Kilpatrick (1995, p. 141), tornou-se a grande "alternativa à construção científica do currículo para todos os reformadores que viam o currículo tradicional como profundamente irrelevante para os tempos modernos".

Em paralelo aos diversos escritos que surgem na época sobre currículo, verifica-se que diversas universidades americanas e inglesas criam departamentos ligados à elaboração e implementação de programas, sendo o, “*Department of Curriculum and Teaching*” da Universidade de Columbia um marco que é necessário assinalar, como outros diversos movimentos e associações, dentre elas a “*Association for Supervision and Curriculum Development*”, fundada em 1937, na Universidade de Columbia-Nova Iorque, além de regulares publicações de revistas temáticas.

Em 1949, Ralph Tyler publica “*Basic Principles of Curriculum and Instruction*”, editada na Universidade de Chicago, que vem sendo considerada em vários estudos como um clássico do campo curricular. Esta obra demarca o território e solidifica o campo de estudos curriculares nos Estados Unidos e causa influência em diversos países, dentre eles Portugal e Brasil. Com esta obra, os estudos curriculares ocorrem em volta da ideia de organização e desenvolvimento, amarrando o currículo a quatro grandes aspectos: objetivos, conteúdos, actividades e avaliação. Após a análise dos escritos de Tyler, podemos perceber que o mesmo não teve uma visão do contexto escolar altamente tecnicista e linear como é amplamente divulgado. Não queremos dizer com isto que ele não seguiu de forma aprimorada a doutrina da eficiência social, defendida por Bobbitt e Charters, mas sim que não ficou somente com essa perspectiva restrita. Observemos um dos seus escritos:

(...) a educação é um processo activo, que envolve os esforços activos do próprio aluno. Em geral, este só aprende aquelas coisas que faz. Se as situações escolares versam sobre assuntos de interesse para o aluno, ele participará activamente dessas situações e aprenderá, assim, a lidar eficientemente com essas situações. Além disso, alega-se que a eficiência cada vez maior com que ele enfrenta situações presentes garante a sua capacidade de enfrentar novas situações à medida que estas surgirem (Tyler 1950, p.10)

Todavia, esta é uma perspectiva defendida muitas décadas depois da publicação do seu primeiro livro.

Se nos depararmos para realizarmos uma análise apurada das suas afirmativas podemos chegar às seguintes reflexões: Tyler acreditava que a educação era um processo activo que envolvia os esforços dos alunos, ou seja, respeitava a individualidade do aluno, valorizava o saber fazer, o que sugere o desenvolvimento de um ensino motivacional para despertar no aluno o interesse pelo aprender, quando o prazer acontece o indivíduo prepara-se melhor para uma situação adversa. Defende então a ideia da eficiência como propulsora de garantir no futuro outras situações que no momento seria difícil dimensionar. Não negando o tecnicismo e a sua estruturação curricular, oferece pistas evidentes para uma visão progressista incentivadora, no sentido de mobilizar os saberes para que em situações adversas o indivíduo possa agir.



Para Tyler (1950), o processo de avaliação utilizado na escola, consistia basicamente em determinar o grau de alcance dos objectivos educacionais de programas curriculares e instrucionais.

“O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação do quanto os objectivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. (...) os objectivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo. (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (Tyler, 1950, p.105-6)”.

Com isso, podemos concluir que a concepção de Tyler não deixava de possuir uma visão positivista da avaliação, onde o importante era identificar os resultados caracterizados pela objectividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação matemática dos dados. Seguindo, contudo, os passos de Bobbitt, na busca da eficiência social, a avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, nada mais é do que uma questão de controlo do planeamento curricular. Quatro perguntas fundamentais na metodologia de Tyler (1950): Quais são os alvos educativos que a escola pretende alcançar? Que experiências educativas susceptíveis de realizar estes objectivos é necessário fazer obter ao aluno? Como é que esta vivência educativa deve ser organizada? Como podemos determinar se os alvos pretendidos são alcançados?

Um dos destacados críticos à ideias de Tyler foi Kliebard (1977), que aponta algumas deficiências à lógica Tyleriana, tais como: a natureza das fontes comuns dos quais os objectivos terão de ser desenvolvidos; a derivação e a defesa de valores que estão incorporados no espectro filosófico através do qual os objectivos têm que ser filtrados; a falta de detalhes significativos incluídos, dentro do processo como um todo.

### **2.3.Período dos Estudos Curriculares de 1961 até a presente data**

Os anos 60 nos Estados Unidos, foram marcados pela Educação Tecnícista, representada sobretudo pela pedagogia por objectivos. O currículo como tecnologia e eficiência deriva do movimento americano de renovação curricular em razão da crise provocada a todos os níveis pelo lançamento do satélite soviético Sputnik<sup>16</sup>, pois os americanos não aceitaram a ideia do seu rival inimigo na época ter chegado ao espaço primeiro do que a grande potência que já tinha vencido duas guerras mundiais. Logo depois, os americanos lançam, em Janeiro de 1958 o Explorer I. Esse marco histórico fez com

<sup>16</sup> O Sputnik 1 foi lançado pela União Soviética em 4 de Outubro de 1957 era o primeiro satélite a ser posto em órbita. Em Russo Sputnik significa “sujeito viajante”, ele era equipado com dois rádios transmissores que emitira de volta uma série contínua de bips para indicar onde a nave espacial se encontrava presentemente.

que os americanos acelerassem uma reforma curricular, actualizando o ensino em todos os níveis e dentre as mudanças exigiu-se uma maior concentração nos estudos puramente académicos. Como exemplo, podemos citar as ciências e as matemáticas, um programa obrigatório comum a todos, dentre outros aspectos.

Em 1962, ainda por conta do episódio do Sputnik, lançado pela União Soviética, e que tanto incomodou os americanos ao ponto de acelerar toda uma almejada reforma curricular, observe-se o pronunciamento do Presidente americano, na época, John F Kennedy:

... os Estados Unidos não foi construído por aqueles que esperaram, descansaram e desejaram olhar para trás. Este país foi conquistado por aqueles que se movem para frente, e assim será o espaço. Com o Sputnik os russos ganharam da América em lançar o primeiro satélite, mas os americanos estavam determinados a alcançá-los.

A década de 70 é uma etapa significativa na mudança de perspectiva de currículo. Em 1970, Louis Althusser afirma que as instituições (família, igreja e a escola) são aparelhos ideológicos (e repressivos) do Estado sendo a escolarização um assunto público, o currículo passa a ser interesse do Estado para que através do mesmo exerça o seu controlo no sistema educativo, pois numa escola de massa, o controlo dos professores pelo Estado torna-se difícil e a via escolhida foi a burocratização dos procedimentos curriculares. Quem torna claro o papel da escola como força activa e legítima do Estado é Apple (1979,p.88) ao afirmar que “ a escola não só controla pessoas; também ajuda a controlar significado como conservar e distribuir o que se entende como conhecimento legítimo – o conhecimento que todos deveriam ter, a escola confere legitimidade cultural ao conhecimento de grupos específicos.”

A partir da década de 70, o currículo é teorizado como construção política, cujo processo de desenvolvimento não ocorre de forma neutra, mas segundo interesses e conflitos concretos. Nas décadas seguintes, esta perspectiva política, conjuntamente, com os estudos culturais é questão fundamental acerca das discussões curriculares, pois o currículo é visto no seu lado mais profundo das lutas políticas (Pacheco, 2005). O Currículo passa a ser visto com uma pluralidade de textos com diversos significados e interpretações, sendo um dos autores mais influentes Willian Pinar.

Nos anos 80, o currículo ganha uma predominância histórica com as contribuições do autor Ivor Goodson que salienta que os estudos históricos do currículo permitiam elucidar aos académicos o papel que as disciplinas ocupam na construção social do conhecimento. Goodson insistia na necessidade de mais informações sobre o processo histórico do currículo porque contribuía para esclarecimentos sobre o desenvolvimento curricular contemporâneo.

---

Em 1983, a “*National Commission on Excellence in Education*” desenvolveu o “New basics” que procurou identificar um currículo que respondesse às deficiências económicas, culturais e militares na administração de Ronald Reagan, marca o retorno a um currículo utilitário para as escolas, dando origem a uma ressignificação do currículo dominado pela perspectiva técnica.

#### **2.4.Outras Considerações**

Ao dedicarmos um pouco do nosso tempo na investigação histórica dos estudos curriculares e ao tentar fazer uma associação com a prática efectiva que ocorre na maioria das nossas escolas hoje, podem ainda fazer algumas indagações: Será que Bobbitt estava totalmente certo ao associar o currículo escolar ao modelo de uma fábrica, preocupado com a gestão científica, seguindo a padronização e homogeneização da administração científica de Taylor? O que fazer para sairmos desta inércia curricular? Como romper com barreiras tão rígidas, que parecem intransponíveis e que no campo do discurso torna-se até fácil fazermos críticas e apontarmos possíveis soluções. Quando mergulhamos no terreno, na prática efectiva, no quotidiano da sala de aula nos deparamos com as mesmas práticas que tanto questionamos no campo teórico. Gimeno Sacristán (1999) aponta que são múltiplos os factores que contribuem para a taylorização, padronização e homogeneização do currículo. Citaremos algumas:

- a) estrutura organizativa do sistema educacional e das escolas, que gradua as aprendizagens a transmitir, ordenadas em séries ou graus, marcando níveis e caminhos de passagem de uns para outros;
- b) ordenação do currículo, com a atribuição tempo próprio para cada tipo de conteúdo (atribuindo, assim, professores diferentes a cada um deles e também recursos ou materiais didácticos específicos). O conhecimento a ser assimilado é classificado para ser adquirido por todos;
- c) se fizermos uma retrospectiva histórica da educação, alunos com peculiaridades pessoais, culturais e com diferentes destinos sociais foram sendo segregados em tipos de escola e de educação, segundo critérios diferentes;
- d) comodidade profissional dos docentes a certas condições de trabalho não satisfatórias tem conduzido e reforçado a crença de que é mais fácil trabalhar com uma base homogénea de estudantes, o que repercute num estilo profissional que submete a um mesmo tratamento pedagógico grupo de alunos com uma heterogeneidade interna;

e) os mecanismos selectivos do sistema escolar e de controle externo e interno sobre os conteúdos que são transmitidos impõem uma cultura de certo modo homogeneizada aos professores, assim como tipos e níveis de rendimento padronizados aos estudantes;

f) escassa variedade de espaços, de estímulos e de recursos culturais para a aprendizagem propiciam o uso de fontes uniformizadas de informação, como é o caso do emprego massivo de livros didáticos idênticos para todos.

Essas e outras condições tornam a nossa prática as vezes divergente da teoria. Como podemos trabalhar as diferenças individuais dos alunos que tanto se fala, se a ambiência da sala de aula não permite que essa prática se realize? O que fazer então? Não queremos com isso ser cépticos, mudar é preciso, porém precisamos achar o caminho e o mesmo somente se constrói caminhando. Gimeno Sacristán (1999) nos aponta algumas estratégias que as considera importante para uma reforma curricular que são: a) formação de professores; b) planeamento dos currículos; c) desenvolvimento de materiais apropriados; d) análise e a revisão crítica das práticas vigentes, a partir de avaliações de experiências ou da realidade mais ampla, da pesquisa-acção com professores e ainda acrescentaria o uso dos recursos tecnológicos para efectivação da aprendizagem.

Corroborando com as inquietações anteriormente relatadas sobre a actuação do currículo para uma escola actual Silva (1999), salienta que no novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de actores sociais (pais, professores, alunos, comunidade, etc) e por um ambiente tecnicamente modificado, a educação institucionalizada e o currículo continuam a reflectir anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não existe. Por isso se faz necessário repensarmos e criarmos alternativas para que a nossa acção docente acompanhe as mudanças emergentes nos contextos actuais.

### **3. As Teorias Curriculares e as Competências**

Quando fizemos a opção de resgatar a história dos estudos curriculares antes mesmo de abordar as teorias curriculares, foi comungando com as ideias de Goodson (2002), que acredita que a identificação da recorrência dos acontecimentos históricos pode elucidar a teorização, e que apresenta que a génese da teoria curricular como receita está naturalmente relacionada com o contexto social e económico mais amplo dentro do qual se situa a escolarização nos países ocidentais.

A existência da teoria curricular é bem definida com o seu papel de descrever, prever e explicar os fenómenos curriculares, servindo, contudo, de programa para a orientação das actividades do currículo (Pacheco, 1996) e, com este sentido, Kliebard (1985, p. 226) comenta que

“A teoria curricular, como qualquer outra teoria, tem a sua origem no pensamento, na curiosidade, na actividade e nos problemas humanos. Uma teoria não consiste em fazer abstrações estranhas, senão o que se procura é que nos sirva para compreender certas situações”.

As teorias curriculares divergem-se entre si, o que à partida, é positivo, uma vez que qualquer teoria precisa de encontrar uma associação com uma determinada prática, reflectir sobre elas e fazer propostas para sua manutenção ou mudanças. No dizer de Gimeno Sacristán (1986), as teorias curriculares convertem-se em diferentes abordagens das concepções sobre a realidade que abarcam e passam a ser formas, de abordar os problemas práticos da educação.

Em educação as teorias adquirem o sentido da interpretação e organização sistemática de práticas educativas. Se o referencial for a afirmação dos princípios racionalistas, por exemplo, cabe à teoria cumprir a função de orientação da prática e, no dizer de Gimeno (1999), em contexto educativo a prática seria o que fazem os professores, e a teoria o que fazem os especialistas e os investigadores da educação. O quadro I a seguir faz uma sinopse das Teorias Curriculares:

Quadro I: Teorias Curriculares

<b>Teoria</b>	<b>Representantes Principais</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Ideias Principais</b>
Técnica	Ralph Tyler Hilda Taba Franklin Bobbitt	Didáctica Organização Objectivos Metodologia Avaliação Eficiência Racionalidade teórica	Discurso Científico Organização burocrática Acção Tecnista Currículo como produto ou conteúdos organizados em disciplinas
Prática	Joseph Schwab James Macdonald Dwayne Huebner Lawrence Stenhouse Uld Lundgren	Eficiência Racionalidade prática Humanista Pragmatismo	Arte da prática O Currículo é uma proposta, uma hipótese que necessita de ser comprovada e investigada. Currículo como projecto
Crítica	Louis Althusser Samuel Bowles e Herbert Gintis Pierre Bourdieu e Jean Claude-Passeron Paulo Freire Michel Foucault Michael Apple Ivor Goodson	Saber Identidade Poder Estado Comunidade Classe Resistência	A Escola como espaço de conflito Social. Currículo é uma construção mediada por lutas políticas e sociais
Pós-Crítica	Peter McLaren William Pinar Henry Giroux	Saber Identidade Poder Género, Raça, Etnia, Sexualidade Estudos Culturais Diferença	O Currículo como artefacto cultural. É relação de Poder, território político. O Currículo é identidade

### 3.1. Teoria Técnica

Essa teoria técnica teve a sua gênese com Bobbitt (1918, 1923); e Wennet Charters (1923) e atingiu o seu auge com as idéias de Ralph Tyler (1949). A teoria técnica é, para Leite (2002), uma teoria do racionalismo acadêmico tradicional. Suas palavras de ordem são: objectivos, conteúdos, actividades e avaliação. A partir dessas ideias as organizações escolares estruturam-se seguindo essas orientações. É inegável que a obra de Tyler marcou substancialmente esta teoria, principalmente “*Basic principles of Curriculum and instruction*”. A teoria técnica tem sido criticada por sua ordenação lógica linear, em que as acções começam nos objectivos e terminam na avaliação. Sobre essa rigidez, Schwab (1985) comenta que o currículo não é necessariamente um conjunto de objectivos, com também não é o mesmo para os alunos de uma determinada idade e com uma determinada experiência. Essa falta de percepção das diferenças e do devir que acontece em todo processo ensino-aprendizagem não é devidamente contemplada nesta teoria curricular.

Nesta teoria desenvolvem-se as idéias da racionalidade tyleriana, interpretada pela maioria dos autores como uma perspectiva linear. Entretanto, na sua própria interpretação, Tyler respeita a presença dos alunos dentro do processo decisório do planeamento e avaliação curricular, bem como o desenvolvimento de actividades voltadas para o interesse do grupo e do indivíduo dentro do processo ensino-aprendizagem, ao afirmar que “O racional do currículo, deve enfatizar fortemente que, no planeamento curricular, séria atenção deve ser dada aos interesses, actividades, problemas e preocupações dos alunos. Quando possível e apropriado, os estudantes devem participar do planeamento e da avaliação do currículo. (Tyler, 1950,p.65).

A expressão usada nesta teoria é a de um modelo fabril de desenvolvimento do currículo; é o puro fazer técnico da gestão do processo ensino-aprendizagem. Essas ideologias encontraram respaldo na psicologia comportamental, com as contribuições de Benjamim Bloom (1956), com a taxonomia<sup>17</sup> dos objectivos e em Jerome Brunner (1960), com a compreensão da escola como uma agência social especial que nutria a excelência intelectual e meritocrática.

Ao estudarmos o historial das competências, identificamos que no período em que se vivia o apogeu da teoria técnica do currículo já aborda a competência linguística (1955) com Chomsky<sup>18</sup>. É também neste período que se discute o estruturalismo como corrente de pensamento nas Ciências

---

<sup>17</sup> Taxonomia é um termo de origem grega, que significa um arranjo sistemático de objectos ou entidades em grupos ordenados.

<sup>18</sup> Em 1955, Avram Noam Chomsky na literatura defende a ideia da competência linguística, fazendo crítica radical ao behaviorismo (comportamentalista). As ideias chaves de Chomsky é primeiro, que a mente é “Cognitiva”, isso é, que a mente realmente contém estados mentais, crenças, dúvidas e assim por diante. Segundo que muitas partes do que a mente adulta podia fazer era “inata” e uma terceira a mente é composta de um conjunto de subsistemas especializados que interagem entre si e apresenta fluxos de intercomunicação limitadas.

---

Humanas que se inspiram no modelo da linguística e que apreende a realidade social como um conjunto formal de relação. De um modo geral, o estruturalismo procura explorar as inter-relações (as “estruturas”) através das quais o significado é produzido dentro de uma cultura. Ao relatar sobre o estruturalismo, Silva (2000) diz que, nos anos 50-60, o estruturalismo fez somente analisar diversos campos e fenómenos sociais de acordo com o modelo linguístico desenvolvido por Ferdinand de Saussure<sup>19</sup>. O estruturalismo aplicado a educação trouxe alguns indícios, conforme Cherryholms (1988) os relata: uma visão da abordagem tyleriana, os objectivos de aprendizagem de Bloom e a estrutura das disciplinas. Um dos principais estruturalistas é o sociólogo inglês Basil Bernstein, que desenvolveu uma gramática estruturalista da pedagogia, currículo e avaliação. Para melhor entender Bernstein (1977), e distinguir os códigos de suas mensagens, o currículo é definido como aquilo que é considerado como conhecimento válido; pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento; avaliação define o que conta como realização válida deste conhecimento numa dada parte em que foi ensinada. A noção de competência em Bernstein diferencia da noção de desempenho.

Os pressupostos para entender competência na teoria técnica do currículo perpassam na visão da qualificação. Ramos (2001) diz que a aproximação entre os dois conceitos se torna possível por reportarem-se às qualidades da pessoa e ao conteúdo do trabalho, sendo que a ênfase para a qualificação seria uma lógica do ter (ter uma qualificação, ter conhecimentos) enquanto que para as competências importa uma lógica do ser (ser competente, ser qualificado). Dentro da teoria técnica, a competência é descrita como o “conjunto de conhecimentos, de capacidades de acção e comportamentos estruturados em função de um resultado e num dado tipo de situações determinadas (Pacheco, 2003, p. 62).

### **3.2. Teoria Prática**

Na década de 70, surgem discussões curriculares no sentido de legitimar os processos educativos através de acções efectivas na construção do currículo. A partir desta perspectiva surge a teoria prática do currículo que se caracteriza com um “discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional” (Kemmis, 1988, p. 134). A teoria prática sobre o currículo é de tradição anglo-saxónica e racionalista no sentido que adopta uma teoria racionalista da acção o que aqui se entende como a realização das idéias. Os pensadores que se destacaram nesta teoria foram Joseph Schwab e Lawrence Stenhouse. O pensamento curricular de Schwab (1985 *apud* Pacheco, 1996) parte dos

---

<sup>19</sup> Ferdinand de Saussure- linguista suíço, fundador da análise estruturalista criou muitos desenvolvimentos da linguística no século XX. Entendia a linguística como um ramo da ciência masi geral dos signos, que ele propôs fosse chamada de Semiologia. Para ele toda língua é um sistema completo de signos.

quatro elementos que propõe para construção e definição de um currículo: alunos, professores, meios e conteúdos, que se conjugam através da emergência da prática. Ele defende a ideia de realizar investigações empíricas para que sirvam de base aos estudos teóricos sobre a natureza do processo ensino-aprendizagem.

As ideias de Schwab (1985) e Stenhouse (1984) têm como ponto comum a racionalidade prática, ou seja, as pesquisas precisam voltar-se para o terreno prático, evitando silenciar-se somente em teorias sem uma aplicação prática o que era muito evidente na época. Percebe-se então uma repetição nos dias actuais, onde o discurso teórico avança com muita distância da prática, fazendo com que os resultados das investigações educativas produzam efeitos tardios no contexto educacional. Por essas e outras a razões Schwab afirma que o campo curricular, depois de Tyler, se encontrava moribundo, o que sugeria uma urgente renovação do seu discurso e, no dizer de Stenhouse, estabelecer uma conexão entre a intenção e a realidade, ou seja, o currículo é uma proposta, uma hipótese que necessita de ser comprovada e investigada.

Ao definir a sua posição sobre as teorias do currículo, Kemmis (1988) comenta que na teoria prática do currículo a linguagem e o discurso são humanistas, as relações sociais e organização são liberais e suas acções práticas são racionalistas. Conclui que as teorias do currículo tanto produto como produtor dos processos e, mais concretamente, das práticas quotidianas, da reprodução social e cultural. O currículo é uma prática em constantes acordos e deliberações.

Um dos teóricos que contribuíram para a difusão desta teoria foi Stenhouse defendendo que todo o professor deveria assumir o papel de aprendiz. Assim acreditava, que todo o educador tinha de assumir o seu lado experimentador no quotidiano e transformar a sala de aula em laboratório. Todo o professor deveria atuar como um investigador para ser capaz de criar o próprio currículo. Stenhouse criou, com alguns colegas, o *Centre for Applied Reserch in Education*, na Universidade de East Anglia, na cidade britânica de Norwich. O objectivo do Centro era compreender os problemas da prática docente, sem perder de vista a ideia do professor como pesquisador. Em 1975, escreveu "*An Introduction to Curriculum Research and Development*". Essas ideias reforçam a teoria prática no sentido que o currículo precisa de ser pragmático, racional e dinâmico. As ideias de Stenhouse, sobre a importância do professor pesquisador, estão associadas às contribuições do sociólogo brasileiro Pedro Demo, para quem o "professor é quem, tendo conquistado espaço académico próprio por meio da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino. Não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador". (1996, p. 15).



A partir do pensamento de Stenhouse podemos extrair ideias sobre o momento histórico das competências, pois em sintonia com a teoria prática, às competências estavam voltadas para o mercado de trabalho e da produção, sua dimensão era tecnicista e de eficiência social. O currículo precisava responder de forma permanente e criticamente o como desenvolver no indivíduo autonomia, criatividade, capacidade intelectual e política. A formação escolar precisa responder aos anseios da sociedade que no momento exigia que os indivíduos tivessem competências necessárias ao bom desempenho das suas funções no mercado de trabalho.

As Competências neste estágio são elementos preponderantes no desempenho efectivo do trabalho, no reforço evidente da racionalidade prática e nas acções comportamentalistas dentro de uma lógica do mercado por resultados satisfatórios que através da escola buscavam indivíduos qualificados para aumento da produtividade empresarial. A teoria prática pode ajudar a entender competência na lógica de Bernstein (1996) onde o foco está no desenvolvimento de competências partilhadas, nas quais o adquirente é activo na regulação de uma prática facilitadora implícita. Essa prática conduz a uma matriz metodológica funcionalista<sup>20</sup> no entendimento das competências.

### 3.3. Teoria Crítica

Registos históricos apontam que a génese da teoria curricular crítica encontrou respaldo nos estudos neomarxistas e numa matriz de argumentação que seria estruturante para muitos autores, dentre eles Beyer & Liston (1996), quando afirmam que classe, género e raça são os domínios através dos quais operam as dinâmicas de opressão, exploração e dominação.

Boaventura Santos (2003, p. 9) identifica características evidentes numa teoria crítica:

“... uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e económico (...) uma concepção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses (...) um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social.”

Ao realizar alguns comentários sobre a teoria crítica, Pacheco (2005) identifica quatro razões fundamentais em que se torna difícil o caminho a trilhar nesta teoria:

- 1) Primeiro, a teoria crítica moderna concebe a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe. A concepção da sociedade como totalidade é uma construção social como qualquer outra.

<sup>20</sup> No decurso do texto essa matriz será melhor esclarecida.

2) A segunda, porque se admite ainda que a mudança se faz pelo consenso, pela contratualização, pelo efeito demonstrativo, pelo que é tido como valioso e útil, contrariando-se a existência de tensões.

3) A terceira razão diz respeito ao vínculo do discurso à acção mediada pelo realismo utópico. Precisa-se de uma acção política para que o educador crítico não fique limitado ao discurso, à linguagem da solução teórica e à falta de um compromisso que lhe exige a luta contra o que são as desigualdades construídas pelo exercício das relações de poder.

4) Quarta razão, o compromisso ético que funcione no discurso e nas práticas. “ Não um discurso ético que reivindica uma essência universal, mas que é provisório e está constantemente reexaminando a si mesmo à luz das condições e contextos históricos que herdamos e dentro dos quais nos movemos”(Giroux, 2000, p. 122). O compromisso ético exige o respeito pela identidade e diferença do outro, a responsabilidade de partilhar projectos que não são reduzidos à componente meramente pessoal porque a situação profissional não é o jogo de denegrir os outros.

Outro aspecto importante nesta teoria é que, segundo Kemmis (1988), a maior parte do trabalho está centrado na análise da escolarização, e grande parte dela está ocupada com questões relacionadas com o funcionamento da escolaridade para reproduzir o saber, as habilidades e as formas de interacção social, assim como as relações características da vida social no Estado moderno, pois quando a escola se converter num instrumento para a reprodução da vida social, política e económica do estado põe em perigo determinados valores educativos. As pesquisas de Bowles e Gintis (1981); Bourdieu & Passeron (1977); Apple (1979,1989); Giroux (1979, 1983) e Lundgren (1983), revelam isso mesmo. A teoria crítica do currículo implica no desenvolvimento da racionalidade dialéctica. A base científica desta ideia pode-se fazer referência a Habermas (1974), que utiliza a racionalidade dialéctica para estabelecer uma meta teoria que articula as relações entre a teoria e a prática em diferentes formas de teoria social.

Ainda como contributo ao entendimento das teorias, Kemmis (1988) diferencia as teorias técnica e prática da teoria crítica. A teoria prática não buscava as formas de conceber criticamente a relação entre educação e sociedade e a teoria técnica centrava a sua acção na forma e funcionamento da escolarização, de acordo com a determinação do Estado. O Estado reforçava o modelo de ensino que satisfizesse o desejo do dominante, do empresariado, daqueles que de certa forma contribuiriam com os seus tributos para aumento da receita estatal. A escola, neste contexto, precisava de atender a esses anseios e tanto a teoria técnica quanto a prática eram coadjuvantes destes interesses. O currículo emergia da própria crise social e do aumento da competitividade, induzindo, assim, a escola a desenvolver autonomia e competências pessoal como aspiração para o trabalho. Com isso Kemmis

---

(*idem*,p.53), afirma que este princípio era meritocrático “transformar a perspectiva de escolaridade de reactiva (em respostas as demandas de uma força de trabalho diferenciada) é um princípio mais proactivo: a escola funciona positiva e selectivamente para colocar as pessoas nos papéis e ocupações na sociedade sobre a base de suas “capacidades”.

### **3.4. Teoria Pós-Crítica**

Diante das constantes controvérsias em distinguir as teorias críticas das pós-críticas e qual o ritual de passagem de uma teoria para a outra é que vamos construindo de maneira intencional um marco entre uma e outra. A teoria pós-crítica desenvolve também uma racionalidade dialéctica, com acções práticas emancipadoras quando se baseia nos estudos culturais (raça, género, etnia etc). E, no dizer de Silva (2001), tornou-se lugar comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo, pois devemos tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade. Esta teoria tornou-se muito visível na década de 90, quando os estudos curriculares ,abordam temas feministas, de raça, estudos culturais, pensamento pós-moderno e pós-estrutural<sup>21</sup>.

O Currículo na teoria pós-crítica, é entendido como uma selecção de cultura, cultura como espaço em que significados se produzem e a prática de significação vão se tornando visíveis em meio aos conflitos e relação de poder, o qual contribui para a produção de identidades sociais. Conforme Silva (1996), surgem questões referentes a que identidades os actuais currículos estão ajudando a produzir e que identidades deveriam produzir, em tempos de globalização. Essas e outras questões coloca incógnitas mediante as novas práticas pedagógicas, eivadas de subjectividades e resgate identitário dos docentes em relação com as suas acções. Para Hall (1997), os aspectos identitários diversos cruzam-se e deslocam-se no interior dos indivíduos e dos grupos, tornando o processo de identificação descontínuo, variável, problemático e provisório.

Os comentários anteriores representam de forma implícita o repensar dos modos do pensamento moderno, ou seja, precisamos de agir na incerteza, questionar as rígidas dicotomias entre objectividade e subjectividade, mundano e sagrado, público e privado e vencermos os caminhos cartesianos para os quais fomos conduzidos. São essas e outras reflexões que nos permitem à identificar acções que

---

<sup>21</sup> Pos-Estrutural Cf SILVA, Tomaz Tadeu da. (2000). Teoria Cultural e Educação. Um Vocabulário Crítico. Belo Horizonte: Autêntica , pp. 92-93 “Termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista o processo de significação é incerto, indeterminado e instável. De uma outra perspectiva, o pós-estruturalismo apresenta-se também como uma reacção tanto à fenomenologia quanto à dialéctica. Citam-se, frequentemente, Michael Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze como sendo teóricos pós-estruturalistas”.

poderiam ser evidenciadas para que o acto de educar se torne significativo para o aprendiz. Como mudar o paradigma da reprodução, da cópia, sem repensar nas acções necessárias para esta mudança? Como fazer então? Por onde começar?

Com o cenário anteriormente exposto, deparamo-nos com as controvérsias que surgem no entendimento das competências, o que nos faz identificar que poderão contribuir para as discussões curriculares actuais se a sua matriz metodológica caminhar para uma perspectiva construtivista, onde o sujeito da aprendizagem seja respeitado nos seus ritmos e caminhos do aprender. Macedo (2002), afirma que a recente ênfase nos currículos por competências mescla elementos de, pelo menos, dois aspectos cruciais do discurso contemporâneo: os processos de legitimação do saber e as formas de produção do capitalismo avançado.

#### **4. Abordagem Curricular por Objectivos *versus* Abordagem Curricular por Competências**

Antes de abordarmos as diferenças básicas entre pedagogia por objectivos e pedagogia por competências carecemos de uma reflexão sobre os actuais projectos pedagógicos que muitos têm na sua estruturação definindo como objectivos prioritários a formação do cidadão crítico, criativo, capaz de estabelecer relações e fazer julgamentos, ser actuante, responsável e comprometido com o que faz, ser bem informado, actuar em grupo e de forma colaborativa. Essas idéias levam-nos a argumentar como conseguir atingir a todos esses objectivos com um modelo de ensino centrado no professor, no conteúdo e com resultados apurados ao final de cada período? Não seria o momento de repensarmos as nossas práticas pedagógicas? Não seria a abordagem curricular por competências uma alternativa? A Competência é aqui entendida como uma maneira dinâmica, mobilizadora de acções e saberes capazes de contribuir na intervenção de forma positiva em situações adversas.

##### **4.1. Pedagogia por Objectivos**

A pedagogia por objectivos tem as suas raízes no movimento utilitarista, nascido nos EUA que, paralelo ao auge da aplicação taylorista (gestão científica), tem na indústria a pretensão de incrementar a qualidade e a quantidade na produção ( Gimeno Sacristan, 2000).

A pedagogia por objectivos ficou conhecida também, pela abordagem da racionalidade técnica, pode ser dividida em quatro etapas básicas:

- 1) Diagnóstico prévio.

- 2) Elaboração de um plano.
- 3) Execução.
- 4) Evolução.

Os objectivos constituem uma programação didáctica que informam o rumo a seguir e descrevem o que se espera que os alunos alcancem nos processos de aprendizagem. A pedagogia por objectivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente no conhecimento técnico, segue rigorosamente as contribuições da psicologia comportamental, behaviorista e têm em Skinner e Benjamin Bloom os defensores marcantes desta linha de pensamento. É a pedagogia do domínio dos conteúdos bem delineados, contrariando as colocações de Morin (2000), quando afirma “vale mais uma cabeça bem feita a que uma cabeça cheia”. Os objectivos buscam sempre a eficiência do conhecimento.

Benjamin Bloom, *apud* Malglaive (1995, p. 112) ao escrever o artigo “Aprendizagem para o domínio” salienta que, 90 a 95% dos alunos têm a possibilidade de aprender tudo o que lhes for ensinado, desde que lhes ofereçam condições para isso e que o ensino seja orientado por três objectivos comportamentais: pensar, sentir e agir, englobados em três áreas: cognitiva, afectiva e psicomotora. Definiu os objectivos como a “formulação explícita dos métodos que visam transformar o comportamento dos alunos, por outras palavras, os meios pelos quais modificarão a sua maneira de pensar, os seus sentimentos e as suas acções”.

Ao se tentar buscar outras alternativas de percepção dos objectivos, encontramos Mager (1977), utilizando os termos performance e desempenho. Apresenta alguns princípios considerados importantes no entendimento dos objectivos: a) estabelecidos antes do começo das actividades de formação (princípio da exaustividade previsional); b) enunciados em termos de comportamentos observáveis do aprendiz (princípio da operacionalização comportamental); c) permitem ao formador aumentar a coerência das suas escolhas entre meios de ensino e de animação e seus procedimentos de avaliação (princípio da racionalidade didáctica); d) auxiliam as pessoas a melhor orientar os seus esforços de estudo e a melhorar as suas hipóteses de êxito (princípio da eficácia da aprendizagem).

Para D`Hainaut (1980), as taxonomias de Bloom, Guilford e Gagné desempenharam um papel considerável na pedagogia por objectivos. Os modelos taxonómicos têm uma tripla finalidade:

- 1) são especulativos no sentido de que procuram fazer aparecer, clarificar e ordenar as relações entre o pensamento em acção e o seu objecto;
- 2) visam fins operacionais porque se trata, antes de tudo, de um modelo gerador de objectivos pedagógicos;

3) há uma intenção prospectiva na medida em que é susceptível de constituir um ponto de partida de novas investigações para as hipóteses que implicam e as relações que sugerem.

Se optarmos por realizar uma retrospectiva histórica do início dos objetivos na educação, no século XX, poderíamos acompanhar o raciocínio de Landsheere (1983), quando argumenta que a formalização dos objetivos foi iniciado por Bobbitt, em sua obra "*The Curriculum*", pois o mesmo propõe como alvo geral da educação a preparação para a vida adulta. Afirma depois que sejam analisadas as diferentes actividades sociais, cívicas, religiosas, sanitárias, etc. O aproveitamento dos estudantes e, em particular os erros que cometem, deveriam também analisar-se a fim de se averiguar em que ponto o ensino deve insistir.

A taxonomia desenvolvida por Benjamim Bloom para organização dos objetivos muito difundida no meio académico tem como base os seguintes princípios: didáctico, psicológico, lógico e objetivo.

Em 1950, Ralph Tyler na difusão de suas ideias salienta da importância dos objetivos como ponto de partida na identificação do que o indivíduo deve aprender e destacou a seguinte posição:

"Para poder utilizar, na elaboração dos exames, uma lista dos principais objetivos do ensino, cada um destes objetivos deve ser definidos com o auxílio de conceitos que indiquem claramente a espécie de comportamento que o ensino pretende suscitar no aluno."(p. 20)

O mesmo autor ainda salienta que

"o objetivo deve ser enunciado ao nível genérico do comportamento que se deseja ver adquirido pelo estudante. Este nível é largamente determinado por dois factores. Um é o nível requerido pela vida real (...). Exemplo: ler o jornal e ignorar o modo conjuntivo. Outro é a provável eficiência com a qual o ensino levará os alunos a generalizarem a aprendizagem ao nível desejado". (p. 23)

O modelo da pedagogia por objetivos está fundamentado no operacionalismo (Gimeno Sacristán, 1990), ligado ao positivismo lógico, que subjaz em todos os planeamentos pedagógicos. A definição operacional permite passar do mundo abstracto para o nível do directamente observável. Os objetivos operacionais para serem formulados, segundo Landsheere (1983), compreendem cinco indicações: 1) o que produzirá o comportamento desejado; 2) que comportamento observável demonstrará que o objetivo está atingido; 3) qual será o produto deste comportamento (performance); 4) em que condições deve ter lugar o comportamento; 5) que critérios servirão para determinar se o produto é satisfatório.

Para Gimeno Sacristan (1983), a pedagogia por objetivos situa-se plenamente em uma pedagogia que busca a reprodução e a acomodação a modelos estabelecidos com anterioridade, desprezando o imprevisível. Usa concepção que explicitamente formula quando quer partir de

---

objectivos precisos – efeitos de aprendizagem previamente definido o que está também explicado na psicologia que lhe serve de fundamento. O objectivo indica a conduta determinada que se apropria, o modelo de ajuste e a formatação. Sua ênfase é no papel do aluno como receptor e como criador de significados.

#### **4.2. Pedagogia por Competências**

Uma abordagem curricular por competências necessita, antes de tudo, que os actores do processo ensino-aprendizagem saiam da inércia pedagógica, questionando o instituído, desenvolvendo outras dinâmicas em sala de aula capaz de despertem no aluno o desejo e a vontade de aprender. Sair de uma prática pedagógica meramente transmissiva para desenvolver actividades tais como: resolução de problemas, ensaio orientado por projectos, práticas profissionais de laboratórios e oficinas, realização de pesquisas como instrumento de aprendizagem, utilização de tecnologias de informação, realização de visitas técnicas, promoção de eventos, realização de estudos de caso, promoção de trabalho em equipe e outras.

Para que seja desenvolvida uma pedagogia por competências é necessário modificar as práticas pedagógicas, com tarefas que desafiem e motivem os alunos a mobilizar os conhecimentos, que já possuem, a busca novos conhecimentos. Meirieu (1996) clarifica que é preciso “aprender, fazendo, o que não se sabe fazer”. É uma pedagogia dinâmica, capaz de transformar a sala de aula num espaço privilegiado de aprendizagens enriquecedores, no qual o aluno participa activamente na construção do seu conhecimento, onde o conteúdo é um meio e não mais um fim em si mesmo. Se estivermos a falar de competência precisamos ter clareza de que natureza é a escola ou o curso que estamos tratando; qual é o constructo de aluno que imaginamos formar ou informar?

Burnier (2001) elenca alguns princípios básicos da pedagogia por competências:

- A educação deve proporcionar uma formação humana integral e sólida.
- Deve mudar o conceito de aprendizagem como mera transmissão de um conteúdo.
- Devem ser estabelecidos mecanismos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e a sua visão do mundo, de modo a facilitar a contextualização e o desenvolvimento de actividades que busquem o desenvolvimento das competências.

- Para desenvolver as competências dos alunos, o professor deve programar actividades de acordo com o tipo de competência que se quer desenvolver.
- Planejar actividades que estimule o trabalho colectivo a fim de desenvolver as habilidades sociais.
- Planejar actividades que propiciem a investigação, que deve estar integrada no ensino-aprendizagem.

A pedagogia por competências contribui para que o indivíduo abarque um aglomerado de saberes, que são accionados quando necessários em situações adversas e, como diz Perrenoud (1999a), uma competência orchestra um conjunto de esquemas. Envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e acção. Esquema, segundo a concepção piagetiana, é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma acção. Não está, entretanto, condenado a uma repetição idêntica, mas pode sofrer acomodações, dependendo da situação.

Dentro de um contexto específico, o indivíduo pode mobilizar diversos recursos: cognitivos, afectivos, psicomotores, comunicacionais para resolver uma série de situações, que poderão surgir no seu dia-a-dia. Nesta situação, a pedagogia por competências proporciona, dentro dos seus mecanismos pedagógicos, pistas para o indivíduo construir as competências entendidas dentro de uma dimensão pedagógica por Perrenoud (*idem*), competência é a capacidade de articular um conjunto de esquemas, situando-se, portanto, além dos conhecimentos, permitindo mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.

Outro factor importante a focar é que a Pedagogia por competências, aplicada ao ensino superior, pois é o nosso alvo de estudo na presente investigação, identifica que o indivíduo inserido em uma profissão precisa de adequar-se às novas tendências do mundo do trabalho onde os mesmos por certo irão intervir e agir. Uma contribuição importante da pedagogia por competências é que, nos dias atuais, acontecem mudanças explícitas no mundo do trabalho, com reflexos imediatos na educação. Poderíamos apresentar basicamente três grandes tendências: a primeira, é o crescente uso das tecnologias da informação e comunicação, em especial a Internet, que contribui para o aumento da busca de informações, interactividade, formação de rede colaborativa, ampliação da sociedade do conhecimento. Essas mudanças interferem na forma de pensar a escola, o seu espaço de aprender, os mecanismos de facilidade para a troca de conhecimentos.

A segunda, depende das constantes mudanças da sociedade, em que os indivíduos começam a agir de maneira diferente e a escola não pode ficar alheia a todo esse processo, marcado por



---

palavras como colaboração, autonomia, diversidade, rede, sistema e tantas outras que fazem com que as nossas interações com a comunidade aprendente se alterem.

A terceira, é o mundo do trabalho, que, dentro de um contexto globalizante, começa a exigir dos indivíduos mudanças de atitude e requer profissionais com novas competências. Hoje é urgente que o espaço escolar diversifique a sua abrangência, evitando ficar a desenvolver somente os aspectos cognitivos da aprendizagem; precisa de ampliar outras áreas do saber, principalmente no Ensino Superior, os contributos que os alunos trazem do seu quotidiano, agregando conhecimentos em rede, pois o professor ao mesmo tempo que ensina, aprende.

A pedagogia por competências articula eficiência, eficácia, flexibilidade e contexto proporcionando um diferencial em relação à pedagogia por objectivos, que tem como ênfase a eficiência. Num sistema de competências profissionais, Ramos (2002) apresenta três matrizes consideradas convergentes e divergentes entre si: condutivista/comportamentalista; funcionalista e matriz construtivista. Mediante estas matrizes, e com base na fundamentação teórica anteriormente efectuada transportamos essas idéias para entender as competências no ambiente escolar, que designamos por matrizes metodológicas das competências. Podemos, hibridar matrizes ou escolher uma única para servir de norte para as nossas práticas na própria compreensão das competências. A primeira matriz, a matriz condutivista/comportamental, tem em Skinner e em Benjamim Bloom o seu referencial teórico. Respeitando as suas diferenças estruturais, poderíamos, nesta matriz, afirmar a existência de uma taxonomia das competências. As competências, nesta matriz, darão uma maior ênfase à eficiência social, aproximando-se da pedagogia por objectivos, ou seja, a eficiência é o elemento central na competência como a forma de alcançar resultados esperados com acções específicas. Os resultados são mensurados pelos professores com base nas competências previamente esperadas como resultados. Esta matriz teve como base histórica, segundo Ramos (2002), o início dos anos 90 nos Estados Unidos, onde se exigia da escola uma mudança para que da mesma saíssem jovens mais bem preparados para os desafios da competitividade e produtividade. Dentro da linha discursiva desta matriz, pode-se observar uma definição de competências que previamente se deseja para que o indivíduo, no exercício de suas actividades profissionais, exerça o trabalho com perfil de excelência.

Se buscarmos interpretar o conceito de Mager (1977), para os objectivos, percebemos que os objectivos do ensino são as acções manifestas e a sua descrição minuciosa. Um objectivo útil define-se pelo desempenho (o que o estudante é capaz de realizar), pelas condições nas quais deve transcorrer o desempenho e pela qualidade ou pelo nível de performance considerado aceitável.

Esta visão atende bastante ao conceito construído por alguns teóricos sobre o que é a competência pois, dentro de uma matriz conducionista, as competências são também manifestas para serem validadas, ou seja, nesta matriz anula-se a subjectividade ou atenua-se a sua existência. Não seria esta perspectiva ainda muito evidente de competência em nosso meio escolar? Onde se trabalha competência numa abordagem comportamentalista que somente o saber válido é aquele “teoricamente” demonstrado naquele momento e para aquela situação?

Não obstante, um número significativo de defensores de que a pedagogia por competências é uma recontextualização da pedagogia por objectivos, e na tentativa de entender essa posição, entende-se que eles podem ter razão se continuarmos a entender competências dentro de uma matriz metodológica comportamentalista, apresentando como principais problemas: 1) somente considero competência validada a que for observada; 2) a natureza do conhecimento é associada somente àqueles que consigo demonstrar de maneira comportamental; 3) as competências vão sendo adquiridas de maneira hierarquizadas e preestabelecidas como uma construção estagnada; 4) o que prevalece no final de um período são as competências que se consegue de maneira objectiva demonstrar.

Pacheco (2003) relata que a emergência de uma tendência efficientista do currículo não seria possível justificar-se sem a existência da “pedagogia por objectivos” e da “pedagogia por competências”, o que apenas são formas similares de conjugar conteúdos com estratégias cognitivas. Essa perspectiva de perceber os estudos das competências com uma similitude dos objectivos seria possível dentro do entendimento da matriz metodológica comportamental das competências, que associa a eficiência propagada pelos objectivos com a eficácia, pois a competência existe numa acção contextualizada. Deste modo, a uma noção de competência define-se pelo carácter operatório e finalizado, ou seja, dependente de resultados fechados.

A segunda, matriz funcionalista, que deriva do pensamento funcionalista<sup>22</sup> da sociologia, entende que os objectivos e as funções da escola não devem ser formuladas como uma instituição fechada, mas criando mecanismos de interacção com o mercado, com a tecnologia e com a sociedade em si. Em consequência, cada aluno na escola compõe um subsistema, contribuindo para as competências o seu desenvolvimento pessoal e como constructo de um sujeito histórico. A competência aqui é compreendida como princípio norteador do diferencial de cada indivíduo para que

---

<sup>22</sup> O Pensamento funcionalista na sociologia teve como maiores responsáveis por essa corrente de pensamento dois sociólogos americanos Robert Merton e Talcott Parsons. É uma doutrina que compara a sociedade a um organismo onde as diferentes parcelas da mesma exercem um determinado papel necessário para o conjunto. Na sociedade, tudo tem um sentido ou uma função, quer se trate de ritos, de tradições, de usos, de instituição de grupos sociais. Neste pensamento dizer função passa a significar dizer satisfação de uma necessidade e o todo social é visto como uma totalidade orgânica, onde cada elemento tem uma função a desempenhar dentro de uma aparelhagem instrumental.

---

em contextos e circunstâncias adversas possam demonstrar um bom desempenho. Por isso nesta matriz elaboram-se listas de competências mínimas que o indivíduo deve possuir, criando a escola os meios para certificação ou não destas competências. O currículo a ser estruturado pela escola deve manter uma ligação directa com o mercado para identificar as funções e as tarefas específicas que é necessária organizar.

A terceira, matriz construtivista, desenvolve os seus princípios na regulação das competências em coerência com as requeridas pelos agentes sociais (família, empresa, escola, amigos, etc) em conjunto com as percepções e contribuições do próprio indivíduo, mediante os seus objectivos e as possibilidades em constante construção. Nesta matriz, as competências individuais só fazem sentido dentro de uma construção de competências colectivas, ou seja, o indivíduo aprende com o outro de maneira colaborativa, construtiva através de trocas e motivação, permitindo, assim, gerar um ambiente fundamental para a aprendizagem. Para a formação de competências, o indivíduo deverá accionar os seus recursos cognitivos, emocionais, comunicacionais, psicomotores, interpessoais e intra pessoais. Palavras como autonomia, responsabilidade, interactividade, comunicação e construção são contributivas para a formação da matriz. A historicidade de cada indivíduo é respeitada, bem como, o sistema de significação de cada um; o foco está centrado no sujeito cognoscente e aprendiz.

Na matriz construtivista concebe-se o enfoque holístico das competências, em que o currículo integra aspectos coerentes com a perspectiva de interacção e construção processual; por isso, o currículo é aberto, promovendo a interacção entre conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a um contexto. Não se reduz a objectividade do “saber fazer”, tendo-se em consideração a subjectividade “saber ser”. Isso significa que a escola não deve somente proporcionar conhecimentos, ou melhor, saberes para a sociedade e para o mercado, mas também para o prazer e bem estar social do próprio indivíduo, dentro do contexto de aprender a aprender, no conviver pela alegria de estar juntos numa rede colaborativa de aprendizagens ativas, num desejo permanente de permitir o surgimento de cidadãos mais críticos, criativos e autónomos.

Diante disto, a ideia do construtivismo, com base na teoria piagetiana, auxilia-nos a entender melhor a matriz construtivista. Ramos (2001), comenta que o construtivismo tem como base a teoria da equilibração de Piaget (corre um desequilíbrio quando o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras). Deparando-se com um desequilíbrio estruturalmente perturbador, o aluno reorganiza o seu pensamento num nível mais elevado do que o previamente atingido, num processo recursivo que conduz a um crescimento indefinido dos conhecimentos, quer no plano quantitativo, quer no plano qualitativo. As competências seriam, portanto, as estruturas ou os

esquemas mentais responsáveis pela interacção dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo, construídos mediante as experiências e os saberes formalizados. Entende-se que esses esquemas serão accionados quando surgirem as necessidades para mobilizá-los em situações complexas.

Souza (2004), em defesa de diferenciar a “pedagogia por competências” da “pedagogia por objectivos” salienta que a pedagogia por objectivos não favorece a transferência de conhecimentos nem a flexibilidade na utilização dos mesmos em diferentes situações, porque tende a estabelecer limites rígidos em torno de situações consideradas pedagogicamente relevantes. E ao falar da pedagogia por competências, coloca que a mesma, além de preconizar a mobilização de conhecimentos prévios, tem o próprio processo de mobilização como um momento de construção de conhecimento, mediante a integração de saberes. Dentro dessa perspectiva, a matriz construtiva entende competência dentro de uma dinâmica do indivíduo enquanto ator e autor do seu itinerário de aprendizagem, cujo *script* será elaborado por si durante o seu percurso histórico, proporcionando o ato de aprender mais real e significativo.

Perante as duas pedagogias, comparadas no quadro II, é possível estabelecer uma relação sem que uma tenha de excluir a outra, pois objectivos e competências são necessárias na organização do processo de ensino-aprendizagem e na construção do currículo.

Quadro II: Pedagogia por objectivos e pedagogia por competências

<b>PEDAGOGIA POR OBJECTIVOS</b>	<b>PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento via transmissão</li> <li>- É predominante a utilização de avaliações por testes escritos.</li> <li>- Acumulação de conhecimentos</li> <li>- Racionalidade técnica</li> <li>- Determina o que o aluno deve aprender de forma fechada com ideia de treino e a executar tarefas previamente determinadas</li> <li>- Não favorece a transferência de conhecimentos e nem a flexibilidade</li> <li>- Não trabalha transferência ou aplicabilidade de saberes</li> <li>- Estabelece limites rígidos</li> <li>- Comportamento observável que se espera do aluno.</li> <li>- uso de memorização de informações isoladas comportamentalista</li> <li>- centrado exclusivamente nos conhecimentos académicos.</li> <li>- Objectividade nas acções do sujeito.</li> <li>- Busca da eficiência.</li> <li>- Procedimentos linear.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aquisição de conhecimentos através de metodologias construtivas, experimentais e cooperativas.</li> <li>- constrói outras possibilidades avaliativas através das competências</li> <li>- capacidade de mobilizar saberes adequados aos contextos</li> <li>- autonomia profissional dos professores</li> <li>- estabelece o que o aluno deve aprender em um nível mais genérico e aberto.</li> <li>- mobilizações de saberes em situações problemáticas</li> <li>- saber em acção ou em uso.</li> <li>- proporciona maior flexibilidade</li> <li>- trabalha transferência na aplicabilidade de saberes</li> <li>- apelo ao conhecimento para compreensão da realidade envolvente.</li> <li>- proporciona uma integração entre os saberes.</li> <li>- promoção de aprendizagens mais significativas.</li> <li>- Objectividade e subjectividade.</li> <li>- busca de eficiência e da eficácia.</li> <li>- procedimentos não linear.</li> </ul>

No capítulo a seguir, faremos uma retrospectiva histórica do ensino superior, em particular o ensino superior brasileiro, dando uma ênfase no historial dos cursos de administração, ciências contábeis e economia, que são os cursos objecto desta investigação.

### Capítulo III

“Não queremos uma universidade-escola, em que se faça tão-somente ensino, onde não exista efetivamente campo, abertura e infra-estrutura que permitam e incentivem a pesquisa. Uma universidade sem pesquisa não deve, rigorosamente, ser chamada de universidade”  
(Luckesi et al, 2001, p. 39)

## EDUCAÇÃO SUPERIOR

### Introdução

Na tentativa de mostrar o valor da Educação como propulsora de mudanças políticas, sociais, económicas, partiremos da sua definição com origem em dois verbos latinos: EDUCARE, que tem o significado de alimentar, transmitir informações a alguém; EDUCERE, que tem o significado de extrair, desabrochar, desenvolver algo que está no indivíduo.

Se desejarmos realizar uma análise inicial do conceito de educação pela etimologia da palavra a mesma já encerra, nas suas origens, alguma contradição, na medida em que agrega, sob uma mesma raiz, sentidos diversos. O sentido de educare transmite a ideia de algo externo que se acrescenta ao indivíduo, procurando dar-lhe condições para o seu desenvolvimento. Já no sentido de educere sugere a libertação de forças que estão latentes e que dependem de estimulação, para virem à tona. Com isso, podemos afirmar que a Educação é toda acção intencional e sistemática de um propósito externo ao indivíduo associado ao seu potencial interno.

A Educação, para o sociólogo Durkheim (1978), é o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade. Sem essa modificação substancial da natureza do homem individual em ser social, a sociedade não seria possível. Sendo assim, a Educação se torna um fator essencial e constitutivo da própria sociedade. No livro Educação e Sociologia (1978, p. 40), Emile Durkheim define assim a educação:

“A educação é a acção exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objectivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente, se destina”.

Vários autores, um dos quais Jonh Dewey<sup>23</sup>, divergem de Durkheim, pois percebem a Educação não como um mecanismo de correcção e ajustamento do indivíduo a estruturas societárias dadas, mas

<sup>23</sup> Jonh Dewey, foi um professor universitário norte americano que exerceu grande influência na pedagogia contemporânea, apresentava uma “nova escola” que se destinava à reconstrução da sociedade.

como um factor de dinamização das estruturas, através do ato inovador do indivíduo. Para o filósofo Dewey (1963,p.3), “Educação é uma reconstrução ou reorganização da experiência que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.” Propõe que não se faça separação entre Educação e Vida ao afirmar “ Educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver-se, é crescer” .

Formosinho *et al* (1991), apresentam quatro características da Educação: a primeira ressalta que da educação é uma acção social e não uma acção individual. A segunda, que a educação é uma acção global. Tem em vista todos os aspectos da vida social e não apenas alguns. A terceira, que a educação é uma acção unilateral dos adultos sobre os jovens. A quarta, a educação respeita à natureza, digamos unitária e harmónica.

No processo educacional o indivíduo é habilitado a actuar no contexto societário em que vive, não reproduzindo simplesmente as experiências anteriores, mas analisando e avaliando criticamente, pois só assim é capaz de reorganizar o seu comportamento e contribuir para a reestruturação e reorganização da sociedade.

O educador Paulo Freire, ao reflectir sobre o tema em seu livro “Educação como prática da liberdade”, afirma que não se pode pensar a Educação dissociada do próprio homem. Assim o homem é o sujeito da sua própria educação, pois não se pode ser objecto dela, ninguém educa ninguém. A educação tem o papel de atuar sobre o educando que, por sua vez, é o resultado de uma interacção experimental com o ambiente em que vive, sociedade esta que está constantemente transformando-se e exigindo mudanças na acção educativa.

As acções educativas precisam despertar reflexões para que se perceba a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, onde possa ser estimulada uma autonomia do ato de aprender dos sujeitos aprendentes. Porém, para que isso ocorra, é necessário um constante repensar das metodologias aplicadas pelos professores. Assim, afirma Galeffi (2002, p. 14), “o educar anunciado como filosófico e polilógico não admite fechar-se em seriações e modulações estanques e hegemónicas, porque é uma força em si mesmo plástica e plasmante, capaz sempre de romper continuidades já instituídas e ordinárias”. Daí esse romper com as continuidades instituídas proporciona um diferencial em fazer da educação uma ciência na teoria e na prática.

Em função das mudanças constantes que a sociedade moderna esta vivendo, a educação não pode ficar alheia a esse processo e sobretudo aos saberes “fundamentais” enunciados por MORIN (2000, p. 13-18) do seguinte modo:

- 1º As cegueiras do conhecimento: *o erro e a ilusão* – o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*, que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada.

- 2º *Princípios do conhecimento pertinente* – a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade.
- 3º *Ensinar a condição humana* – o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico.
- 4º *Ensinar a identidade terrena* ignorada ainda pela educação.
- 5º *Enfrentar as incertezas* – é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.
- 6º *Ensinar a compreensão* – a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão.
- 7º - *A Ética do gênero humano* e a educação devem conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o carácter temário da condição humana

Ao analisar estes sete saberes fundamentais projectados para o futuro percebe-se a necessidade de serem implementados urgentemente no presente, onde o erro precisa ser entendido como construção de um processo de aprendizagens. É preciso também integrar as áreas de conhecimentos onde a escola necessita de compreender o homem como um ser completo físico, psicológico, social, cultural, espiritual. A ênfase que a escola deposita somente no conhecimento cognitivo precisa de ser repensada. O mundo agora se torna global com os avanços tecnológicos e a agilidade da comunicação fortalecendo a identidade planetária. No oceano de Incertezas em que vivemos Morin (2000) cita a fórmula do poeta grego Eurípedes, que parece ser tão actual: “O esperado não se cumpre e ao inesperado um deus abre o caminho”. Diante deste cenário, o planeta precisa desenvolver entre os seus indivíduos uma compreensão mútua e fraterna para a cidadania plena, onde a ética possa estar presente no convívio entre os seres humanos, pois através da educação cada um pode tomar consciência do ser e estar ao mundo.

O mundo globalizado exige profissionais multifuncionais, eficientes, criativos, com visão de futuro e senso de oportunidade, intuitivos e empreendedores, tornando indispensável o conhecimento não apenas na área de atuação, mas da linguagem da aldeia global.

O Atual sistema educativo tem conduzido a reflexões constantes sobre que educação se quer falar. Que desafios nos impulsionam a decidir por este e não por outro caminho a seguir em nossas práticas pedagógicas? Qual o paradigma educativo que emerge nestes novos contextos? Que acções pedagógicas seriam propícias para a formação de indivíduos com uma maior criticidade? Quanto à emergência do paradigma, escreve Moraes (2000,p.20)

“Se estamos preocupados em formar indivíduos autónomo, criativos, críticos, cooperativos, solidários e fraterno, mais integrados e harmoniosos, capazes de explorar o universo de suas construções intelectuais, teremos de optar por um tipo de paradigma educacional diferente dos modelos convencionais actuais e que, por sua vez, foram influenciados por determinadas correntes psicológicas e filosóficas ancoradas num determinado paradigma adoptado pela ciência. Se queremos formar indivíduos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real, formar seres em condições de influenciar na construção de uma ciência no futuro ou participar dela, então, necessariamente, o paradigma educacional precisa ser revisto”.

Enfrentar os novos desafios da educação é contribuir para que o sujeito aprendente seja capaz de construir seu próprio conhecimento, onde o aluno com o seu referencial possa mover e agregar novos saberes.

A seguir retrataremos de uma maneira genérica a história da educação brasileira, pois compreender e identificar os factos passados é um marco para o entendimento do presente e com maior segurança projectar ideias. Como esta investigação faz uma abordagem por competências no ensino superior, nomeadamente nos cursos de administração, ciências contábeis e economia, realizaremos uma retrospectiva geral da história do Ensino Superior Brasileiro.

Como já foi comentado anteriormente, é importante conhecer a história para entender as relações existentes entre os ranços e avanços que ocorreram. Por isso, optamos também por privilegiar a história dos currículos dos cursos superiores de Administração, Ciências Contábeis e Economia do Brasil, por ser estes cursos instrumentos alvos desta investigação, sendo assim, proporcionaremos uma visão sistémica dos cursos e suas perspectivas actuais de organização curricular. Com isso, salientamos que como toda a síntese histórica, por certo, existirão lacunas, porém isso não prejudica o objectivo deste resgate.

## **1. Panorama Geral da História da Educação Brasileira**

A Educação Brasileira enfrentou, dentro do percurso histórico, diversos momentos até chegar ao estágio actual. Conscientes de que o foco desta investigação não é resgate histórico aprofundado, optamos por fazer um panorama geral do contexto educacional brasileiro desde o seu descobrimento. Logo depois focamos na visão histórica do ensino superior brasileiro. Acreditamos sempre na importância do resgate histórico para entender o momento presente e é com essa intenção que o fazemos aqui.

Para Teixeira (1988), a Educação de um povo somente em parte se faz pelas suas escolas. Escola aqui é compreendida como local de transmissão da cultura, aí ela se opera pela vida das populações e, mais especificamente, pela família, classe social e religião. A Escola surge como uma instituição já altamente especializada destinada à formação de intelectuais, letrados, de eruditos, homens de saber ou de arte. Corroborando com isso, Tobias (1986) comenta que a Educação é o espelho de um povo. O que forem os homens, haverá de ser a educação por eles ministradas. A filosofia de uma nação, sobretudo seu conceito de homem, haverá de estar concretizada em sua educação.



Historicamente, a Educação no Brasil era destinada a formar pequenos grupos de sacerdotes e leigos no intuito de servir a igreja e os senhores, cuja forma de ensino obedecia aos padrões romano-jesuíticos, adoptados por Portugal e impostos à colónia. Ao se tentar realizar uma retrospectiva histórica da educação brasileira, pode-se notar que, durante aproximadamente 400 anos, o Brasil apresentou níveis baixíssimos de atendimento escolar, convivendo com uma população notadamente analfabeta. No período de colonização, e até um pouco do pós-colonialismo, a educação brasileira tem a sua base na cultura e valores portugueses, vindo com eles o conceito de educação, o ideal de homem e a finalidade da educação, assim como o papel da educação, dos pais e da igreja.

O início da Educação Brasileira foi marcado pela religião católica, espírito humano e cristão, tão distintivo e característico do cristianismo. Os Jesuítas foram os responsáveis quase que exclusivamente pela educação brasileira pouco mais de dois séculos e prestavam decisiva contribuição ao processo de colonização brasileira. No Brasil, os Jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais – a pregação da fé católica e o trabalho educativo. Pelo trabalho educativo ensinavam as primeiras letras e a Gramática latina e com intenção ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus. Os Jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos. A todos procuravam transformar em filhos da Companhia de Jesus e da Igreja, exercendo grande influência em todas as camadas da população.

O Código Pedagógico dos jesuítas foi a *Ratio Studiorum*<sup>24</sup>. A visão pedagógica era fundamentada na destinação do homem e de todos os seus actos para Deus, a compreensão de uma sociedade teocêntrica, ou seja, Deus era o centro de tudo. Os actos ganham forma com base na religião e a sua principal estrutura é a autoridade hierarquizada, Deus como princípio e fim, decorrendo daí a centralização, a uniformidade e a invariância. A disciplina era instrumental, compreendendo disciplina de costumes, académica e ascética. A construção educacional era no sentido de treinar as pessoas a agirem de acordo com o plano de Deus, plano esse pautado na prática das virtudes, da penitência e da fuga. Fuga dos maus costumes, dos vícios, dos maus livros, das más companhias, mentiras, jogos proibidos, lugares perniciosos ou interditos.

O Ensino era voltado para atender aos interesses católicos e, pela imposição de Portugal o Ensino Superior, na época, resumia-se à Teologia e Ciências Sagradas. Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil (1808), e com a Independência (1822), a preocupação fundamental do governo, no que se refere à educação, passou a ser a formação das elites dirigentes do país. Em todo o

---

<sup>24</sup> *Ratio Studiorum* teve a sua primeira edição em 1599, conhecida como a pedagogia dos jesuítas e influenciou a educação e a pedagogia no mundo moderno e contemporâneo. A *Ratio* surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à companhia, ainda no tempo de Santo Inácio de Loyola. A *Ratio* procura responder a algumas questões essenciais como: por que estudar, como estudar, onde estudar e que coisa estudar; tinha a função de homogeneizar os conteúdos culturais.

período que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. A instrução era voltada sempre para os filhos/homens dos indígenas e dos colonos.

Se fizermos uma análise histórica dos três séculos de educação no Brasil, podemos identificar em três marcos característicos. O primeiro refere-se aos jesuítas, especialmente ao Pe. Manuel de Nóbrega, que foram expulsos em 1759. O segundo marco foi o Marquês de Pombal, cuja reforma educativa em nada contribuiu para o Brasil, com exceção da expulsão dos Jesuítas. O terceiro marco foi o rei D. João VI, que, com a vinda da família real para o Brasil, se preocupou em criar escolas para a formação de oficiais, médicos e engenheiros. O alvo de D. João VI, era o Ensino Superior, não estando muito interessado na educação elementar e média, não existindo interesse pela educação do cidadão brasileiro.

Depois da Independência, que foi o marco na história brasileira pelo desafio de se construir um Estado Nacional Brasileiro Independente, a Educação desempenha um papel decisivo nesta época histórica. A legislação educacional no Brasil como nação independente tem seu início com a criação da Constituição de 1824, no Artigo 179 – *ficou decretado que: a instrução primária fosse aberta e gratuita para todos*. A lei de 15 de Outubro de 1827 obrigava a criação das escolas de primeiras letras em todas as vilas e lugarejos, o que se tivesse funcionado seria muito positivo para sociedade brasileira.

Nos séculos XVIII e XIX, segundo relato de Tobias (1986), a educação brasileira de uma maneira geral, os ensinos primário e médio, era realizada através de uma aprendizagem “decoreba”, uma pedagogia antiga e antiquada, valorizava por demais a memorização e a criança era tratada como adulto em miniatura.

É na segunda metade do século XIX, com o advento da Guerra Mundial, que os países mais desenvolvidos começam a preocupar-se em implantar de maneira definitiva uma escola pública, universal e gratuita, propondo assim a democratização do ensino. E a educação passa a ser um direito de todos e um dever do estado.

O Ensino Superior e o Ensino Secundário passaram a ser privilegiados, em prejuízo do ensino primário e do técnico-profissional. A Primeira República é o período no qual se colocou em questão o modelo educacional herdado do Império, que privilegiava a educação da elite – secundário e superior em prejuízo da educação popular e dos ensinos primário e profissional. A educação elitista entrou em crise, de modo especial, na década de 1920, quando se tornou aguda a crise de outros sectores da vida brasileira.

O que se observou no Brasil, no período de 1900 a 1931, foram as reformas educacionais tendo a sua base em modelos estrangeiros, sem levar em conta a realidade brasileira. Com a preocupação muito evidente em estruturar o ensino médio, muito pouco tratava o ensino superior e quando o fazia somente para esclarecer e organizar a continuidade do ensino médio.

A revolução de 1930 desembocou pela crise da educação elitista e foi responsável por numerosas transformações que fizeram avançar o processo educacional brasileiro. Vários princípios educacionais foram intensamente discutidos no decorrer da Primeira República, tornando-se preceitos constitucionais a partir de 1934:

- a) Gratuidade e Obrigatoriedade do ensino de 1º grau;
- b) Direito de todos à educação;
- c) Liberdade de ensino;
- d) Obrigação do Estado e da Família no tocante à educação;
- e) Ensino religioso de carácter multiconfessional.

No tocante às competências educacionais, durante a Primeira República ficou assim distribuída:

- a) Sistema Federal: ensino das elites (secundário e superior);
- b) Sistema estaduais: educação popular (primário e profissional)

Foi também com a Revolução de 1930 que se produziram importantes transformações no campo educacional. A educação passou a articular-se como um sistema.

- a) Criou-se o Ministério da Educação;
- b) a Constituição de 1934 incluiu um capítulo sobre a educação.

Pela Constituição Brasileira de 1934 incumbe à União, no seu artigo 5º, XIV, a competência de traçar as directrizes da educação nacional. A Constituição também dá maior ênfase à educação como direito do cidadão. É a única constituição, antes de 1988, que reconhece ao adulto a escolarização como um direito.

Em 1946, o governo Federal regulamentou o ensino primário. O ensino secundário passou a dividir-se em dois ciclos: fundamental e complementar (em 1931), ginásial e colegial (1942). A partir de 1942, o ensino técnico-profissional passou a ter legislação nacional. De 1946 a 1964 no campo educacional, a participação popular avançou. O ensino técnico-profissional conseguiu, ao menos legalmente, sua equivalência ao ensino secundário;

A Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) foi a primeira a englobar todos os graus e as modalidades do ensino, após treze anos de discussão. Suas principais características são:

- a) Objectivos do ensino inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
- b) Estrutura: pré-primário (até os sete anos); primário (quatro a seis anos de duração); ensino médio: ginásial de quatro anos e colegial de três anos, ambos abrangendo diferentes modalidades (secundário, técnico-industrial, agrícola e comercial e normal), superior (graduação e pós-graduação)
- c) Conteúdos curriculares diversificados, com matéria obrigatória.

Em 1964 diante das pressões dos estudantes, o governo promoveu a Reforma Universitária:

- a) Instituiu o vestibular classificatório para acabar com os “excedentes”;
- b) Deu à universidade um modelo empresarial;
- c) Organizou a universidade em unidades praticamente isoladas;
- d) Multiplicou as vagas em escolas superiores particulares.

Em 1971, foi aprovada a reforma do ensino de 1º e 2º grau com a lei 5692/71:

- a) Objectivos: auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania
- b) Estrutura: 1º grau (oito anos) dedicado à educação geral; 2º grau (três ou quatro anos) obrigatoriamente profissionalizante até 1982, que com a lei 7042/82 revogou a obrigatoriedade.

A actual constituição, promulgada em 05 de Outubro de 1988, aborda os seguintes dispositivos educacionais:

- a) Educação como direito de todos e dever do Estado e da família;
- b) Princípios: igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, valorização do educador, gestão democrática, qualidade;
- c) Deveres do Estado: gratuidade e obrigatoriedade progressivas, atendimentos aos deficientes e às crianças de zero a seis anos etc;
- d) Conteúdos mínimos comuns e ensino religioso de matrícula facultativa;
- e) Verbas: 18% do governo federal e 25% dos estados para o ensino. Verbas públicas a escolas privadas sob certas condições.

Na constituição de 1988, o ensino fundamental obrigatório deve ser universalmente atendido em relação a criança e adolescente de 7 a 14 anos e os maiores de 15 anos possuem idêntico direito se devidamente exigido. Diante disso, a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. O ensino deve ser gratuito em todo estabelecimento público de ensino em qualquer nível e em todo território nacional.

Em 20 de Dezembro de 1996 é homologada a nova Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394, que salienta que a Educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. O Ensino fundamental é obrigatório e gratuito e em progressão extensiva ao ensino médio. A referida lei comenta nos artigos 22 a 27 sobre a Educação Básica que envolve educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e a educação de jovens e adultos.

A Lei 9394/96 categoriza o ensino com a seguinte estrutura: educação Infantil – até 6 anos; Ensino Fundamental – duração mínima de 8 anos; Ensino Médio – duração mínima de 3 anos; Educação de Jovens e Adultos – para aqueles que não tiveram acesso a idade devida ao ensino fundamental e médio; Educação Profissional – integradas as diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia; educação Superior; Educação Especial – para os portadores de necessidades especiais.

Actualmente, diversos projectos têm sido desenvolvidos com o intuito de melhorar a Educação Brasileira, dentre eles:

a) O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – **FUNDEF** – os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu magistério;

b) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – **SAEB** – através dos resultados levantados esta avaliação permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos factores incidentes na qualidade e na efectividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de acções voltadas para a correcção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema do ensino brasileiro. Essas informações são utilizadas por gestores da educação, pesquisadores e professores.

c) Exame Nacional do Ensino Médio – **ENEM** – tem como objectivo fundamental avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

d) Parâmetros Curriculares Nacionais – **PCNs** – tem como objectivos propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projecto pedagógico, em função da cidadania do aluno.

e) Em 2001, com o novo século e o novo milénio, é instituído no Brasil, através da Lei 10.172 de 09 de Janeiro de 2001, O **Plano Nacional de Educação**, tendo como síntese de seus objectivos: a educação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e; democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projecto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

f) Neste mesmo ano, através da lei 10.213 de 11 de Abril, implanta-se no Brasil o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação, o “**Bolsa escola**”.

Percurso de séculos, são vários os desafios colocados à educação brasileira, pois não podem ser dissociadas quer das questões sociais, quer das questões políticas, económicas e religiosas. No tempo presente a democratização da escola, a interacção entre escola e comunidade, o diálogo entre professores e alunos, a discussão de conteúdo, métodos e recursos apropriados e adopção de uma nova filosofia da educação são condições indispensáveis à superação dos graves problemas da educação brasileira.

## **2.Educação Superior**

Ao falarmos sobre a Educação Superior pensamos na sociedade e no que este bem cultural constitui como uma agência formadora dos grupos dirigentes da sociedade, apesar ainda de ser privilégio para poucos, principalmente no Brasil. A Educação Superior, através das Instituições Universitárias, precisa de ser entendida como instrumento de utilização do saber, geradora de conhecimentos, o lugar crítico, onde se discute a cultura e se projecta o rumo da sociedade e de suas relações globalizantes. Essas instituições precisam de interagir no tripé ensino, pesquisa e extensão, tornando-se um espaço vivo e coerente com a sua função social, ajudando aos que participam dela a pensar criticamente, oferecendo uma conscientização do papel de cada indivíduo que por ela passe a desempenhar com competência técnica e moral a profissão escolhida, influenciando a realidade onde esteja actuando, numa perspectiva de mudança.

Como a nossa investigação é voltada para o interesse de uma abordagem curricular por competências no Ensino Superior, nada melhor que apresentar, em linhas gerais, os princípios da Declaração Mundial sobre Ensino Superior, definida pela UNESCO, aprovada em 1998, em uma conferência em Paris com a participação de mais de 400 participantes, dentre gestores e especialistas da educação superior de todos os continentes. Esta declaração surgiu em virtude das reflexões sobre as tendências e desafios enfrentados pelo ensino superior; neste documento consta uma breve análise daquilo que a UNESCO considera como as principais tendências no ensino superior, a qual serviu de base para a formulação da política da organização. As tendências vêm de diversas experiências nacionais através do mundo e dos pontos de vista dos Estados Membros, das Organizações Intergovernamentais e não-governamentais, das autoridades de ensino superior, dos órgãos decisores e dos pesquisadores.

Os maiores desafios enfrentados no Ensino Superior são agrupados, segundo a UNESCO, em três tópicos principais: a) relevância – que significa o papel e o espaço do ensino superior na sociedade, enfatizando a liberdade acadêmica e a autonomia institucional como princípios fundamentais para assegurar e enaltecer a relevância, b) qualidade – definida como um conceito Multidimensional; c) internacionalização.

Diante do que foi exposto, faremos alguns comentários sobre alguns artigos da declaração Mundial sobre o Ensino Superior, pois a UNESCO, ao abordar que a Missão do Ensino Superior é educar, treinar e fazer pesquisa, contribui para que o sentido de educar deva ser para a plena cidadania. As Instituições Superiores devem exercer o papel de produzir e disseminar conhecimentos, treinando pessoas para qualificação, fortalecendo e disseminando culturas nacionais e regionais. A lógica das competências, dentro de uma matriz metodológica funcionalista, atende perfeitamente a esse desejo do mercado em que as Instituições preparem indivíduos para o trabalho. De certa forma, esse mercado difere do da época de Taylor, por isso, a dinâmica de ensinar precisa de ser outra, levando o indivíduo a desenvolver suas habilidades para mobilizar seus recursos e conhecimentos em situações adversas.

Dentro da estrutura organizativa e pedagógica dos cursos superiores não pode faltar, no mundo hodierno, a definição clara do papel ético na busca da verdade e da justiça, papel esse fortalecido por uma abordagem prospectiva e crítica dos problemas sociais.

Outra conquista nas discussões do ensino superior para este novo século é o incentivo para o desenvolvimento do conhecimento através da pesquisa e da descoberta, assim a pesquisa ganha um papel preponderante no Ensino Superior e as Instituições de Ensino Superior devem procurar apoio

financeiro em órgãos públicos e privados para que a pesquisa seja mola propulsora da Educação Superior, reforçando, assim, o seu papel para a sociedade. Por certo, muitas descobertas acontecem através da pesquisa e a Educação Superior contribuirá para o desenvolvimento do sistema educativo na sua totalidade.

A nova ordem sobre a lógica do mundo do trabalho é reforçada na Declaração citada anteriormente pela UNESCO, quando estabelece o vínculo que deve ocorrer entre a Educação Superior e o mundo do trabalho, bem como o incentivo a educação ao longo da vida. Os graduados devem passar de “procuradores” de emprego para criadores de emprego. Esse novo modelo exigirá diversificação de modelos de ensino para atender aos diferentes sectores incentivando assim o surgimento das instituições públicas que desenvolverá esse a papel e o crescimento de instituições privadas, sem fins lucrativos e outras modalidades.

Todas essas conquistas pretendidas para o Ensino Superior destituídas de uma inovação dos seus métodos pedagógicos muito pouco se pode alterar. É urgente repensar as práticas pedagógicas, realizar as reformulações curriculares, procurando associar a necessidade do mercado, autonomia e a construção do conhecimento pelos indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O aluno deve ser o centro das preocupações da Educação Superior, deve ser o sujeito activo e reactivo do ato de aprender.

Daí para que tudo isso possa caminhar dentro de uma perspectiva positiva e operacional, torna-se importante realizar uma avaliação qualitativa, ou seja, todas as funções e actividades devem ser avaliadas: ensino e programas académicos, pesquisas e bolsas, servidores, estudantes, infra-estrutura, serviços à comunidade entre outros; com isso, surgem das avaliações novos ambientes de aprendizagem, desenvolvem-se novas capacidades de planeamento e financiamento. O financiamento referido requer fontes públicas e privadas, assim sendo, o apoio público para a educação superior e pesquisa continuam essenciais.

Estamos agora em uma aldeia global, é a nova ordem mundial, por isso, as parcerias internacionais, os intercâmbios, as trocas de informações são fundamentais para o enriquecimento do ensino superior. As parcerias devem ser fundadas em interesse, credibilidade e respeito mútuo.

Com tantas mudanças e avanços, a Educação Superior precisa de ser entendida como um processo de crescimento em mão dupla, onde a interacção entre docentes e discentes contribua para o desenvolvimento individual e que seja posteriormente compartilhado com a sociedade através do entrelaçamento entre ensino e pesquisa. Pilletti (1996, p. 37), afirma que:



---

“Talvez não haja outro lugar fora da Universidade em que seja tão grande a Distância entre o dizer e o fazer. Talvez não haja outro profissional em que seja tão grande, a incoerência entre o falar e o agir quanto o é no professor. A Medida que aproximamos a teoria da prática, alimentando uma relação entre ambas, estaremos aproximando a Universidade da vida, levando a primeira a contribuir com a transformação da e vice-versa, superando o distanciamento e o descompromisso tão frequentes na actualidade”.

A afirmativa anterior proporciona uma reflexão sobre o verdadeiro papel do educador e da Instituição de Ensino Superior no contexto de se construir uma sociedade mais justa e igualitária. O Professor precisa desenvolver o hábito da pesquisa como parte e anseios do seu dia-a-dia acadêmico, como bem salienta Demo (1999, p.17), “Nada é mais degradante na academia do que a cunhagem do discípulo, domesticado para ouvir, copiar, fazer provas e sobretudo ‘colar’.” A Ciência sobrevive de desafios e descobertas e precisa-se fazer da Educação uma ciência de constantes descobertas e desafios, pois pesquisar é condição essencial do descobrir e do criar.

## **2.1. Retrospectiva Histórica do Ensino Superior Brasileiro**

A retrospectiva histórica do ensino superior brasileiro remonta à identificação do primeiro estabelecimento de ensino superior, sendo fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo-geral, em 1550. Não foi muito fácil a implantação de Universidades no Brasil, já que seu surgimento aconteceu de maneira isolada até o século XIX. Cunha (2001) relata que diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas, já no século XVI, Portugal não somente desincentivou, como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes do movimento independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América. Não existia nem no período colonial, nem no império nenhuma instituição com *status* de universidade. Durante todo este período, dezenas de propostas foram feitas para criação de universidades, porém nenhuma obteve sucesso.

Somente no início do século XIX é que surgiu o ensino superior no Brasil, criado por motivos de interesses utilitários e imediatistas, sem nenhuma preocupação com modelo de ensino. Nesse contexto, a independência política, em 1822, não implicou uma mudança de formato do ensino superior, nem tampouco uma ampliação do sistema. Os novos dirigentes não vislumbraram qualquer vantagem na criação de universidades, prevalecendo o modelo de formação para profissões, em faculdades isoladas. Neste período, o ensino superior desenvolveu-se pela multiplicação dessas faculdades isoladas nos cursos de Medicina, Engenharia e Direito.

Na verdade, o processo de emancipação não foi além de uma transferência formal de poder. A sociedade pós-colonial permaneceu escravocrata até o final do século XIX, atrelada a uma economia baseada largamente na exportação de produtos, com uma vida urbana restrita a poucos núcleos de assentamento – tradicionais e/ou decadentes – e a alguns centros administrativos e exportadores. Neste contexto tiveram origem os dois cursos de Direito (São Paulo e Olinda, 1827).

Daí ser perceptível que até a proclamação da República, em 1889, o ensino superior se tornou todo estatal. Durante o período imperial, a iniciativa de criação dos estabelecimentos de ensino pertencia ao governo, assim como sua manutenção material. Na verdade, tudo dependia do ministro do império, desde a nomeação dos professores catedráticos, aceitação dos currículos dos cursos e a nomeação dos respectivos directores. Percebe-se o ranço que predomina ainda hoje em nossas instituições em possuir uma hierarquia rígida e todas decisões fundamentais serem tomadas pelos governantes e impostas aos professores e alunos sem a participação efectiva dos mesmos, passando a serem meros executores de propostas e ideias alheias.

No período de 1891 a 1910, foram criadas 27 escolas superiores no Brasil e com esse crescimento aconteceu a facilitação de acesso ao Ensino Superior, com isso, em 05 de Abril de 1911 através do Decreto 8.659 houve a reforma do ensino, conhecida como a Lei Orgânica de Rivadávia Correia, que estabeleceu o ensino livre, retirando do Estado o poder de interferência no sector educacional.

Em 1915, chegaram à conclusão que a Lei Rivadávia Correia não poderia continuar. E surge então a Lei do Ministro Carlos Maximiliano, que reoficializa o ensino, através do Decreto 11.530/15, onde reorganiza o ensino secundário e superior de todo país, criando o exame vestibular para acesso ao ensino superior e salientando que o mesmo deveria ser rigoroso e selectivo.

Outra reforma surge, em 1925, pelo Decreto 16782, que intensifica o carácter selectivo, classificatório dos exames vestibulares e nem todos os alunos teriam direito a matrícula quando aprovado no vestibular, pois cada faculdade deveria fixar o número de vagas a cada ano, em consequência, os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação, até estarem completas as vagas.

Na busca de identificar o período do surgimento da primeira universidade brasileira historiadores apontam que, em 1909, foi criada, em Manaus, a primeira universidade do país, no estado do Amazonas, a qual existiu até 1926. Em 1911 foi criada a primeira Universidade de São Paulo de cunho particular, que em 1917 foi extinta por ser financeiramente inviável. Em 1920, é criada

---

a primeira universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, com ato legal conferido pelo presidente da república por meio do Congresso Nacional.

Se fizermos um balanço do Ensino Superior da era do Governo de Getúlio Vargas encontramos que o Brasil possuía cinco universidades, e dezenas de faculdades isoladas. Na época existia a Universidade do Rio de Janeiro (1920), que passa a chamar-se Universidade do Brasil (1937). Universidade de Minas Gerais, Universidade do Rio Grande do Sul (1934), Universidade de São Paulo (1934) e a primeira Universidade particular, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Um facto interessante aconteceu em 1935 quando o educador brasileiro Anísio Teixeira cria a Universidade do Distrito Federal, sendo extinta em 1939.

Em 1937, é criada a União Nacional dos estudantes – UNE, que foi uma das primeiras organização de representação de grupo estudantil de dimensão nacional. Neste mesmo ano, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, através do decreto-lei número 580, que tinha como objectivos “organizar a documentação relativa à história e ao estado actual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos”.

Em 1947, foi criado o Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA, o qual significou um grande avanço no ensino superior, marcado pela inovação académica e profundamente influenciado pelos padrões de organização universitária dos EUA. Esse instituto foi marcado por suas características inovadoras tais como: ausência das cátedras vitalícias, uma organização departamental, estrutura ainda hoje muito usual em algumas universidades. A pós-graduação era desenvolvida, bem como o regime de dedicação exclusiva dos docentes onde se voltava para o ensino e a pesquisa. Os currículos dos cursos eram flexíveis para atender a demanda e os contextos de necessidade da época.

Em 1948 é criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, cujo objectivo era a difusão da ciência, a fim de buscar apoio do Estado e da sociedade, a promoção do intercâmbio entre cientistas das diversas especialidades, a luta pela “verdadeira ciência” e a liberdade de pesquisa.

Em 1951, foi criada a Campanha Nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), pelo Decreto nº 29.741, hoje com a denominação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tendo como objectivo "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". As actividades da CAPES, podem ser agrupadas em

quatro grandes linhas de acção, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: a) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; b) acesso e divulgação da produção científica; c) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; d) promoção da cooperação científica internacional.

A reforma universitária surge em 1968 com a lei número 5.540, e determinando que a Universidade fosse a forma de organização por excelência do ensino superior, restando à instituição isolada o status de excepcional e transitória, o que na época não ocorreu por questões políticas repetindo-se a situação nos dias actuais.

Em 1974, o Conselho Federal de Educação, no intuito de evitar que a explícita tríade de cursos oferecidos pelas universidades fosse somente Engenharia, Direito e Medicina, decide, através da resolução CFE 29/74, determinar que assegure a universalidade do campo de estudos e essa universalidade deveria oferecer pelo menos quatro cursos de graduação relacionados com cada uma das áreas fundamentais das Ciências Exactas e Naturais, das Ciências Humanas e das Letras e dois cursos de carácter técnico-profissional, além de criar a proporção de professores com pós-graduação e tempo integral. Este mesmo conselho, através de resolução CFE 3/83, regulamenta o novo processo para autorização e reconhecimento de universidades e as facilidades colocadas no período contribuíram para a abertura de novas universidades.

Muitas mudanças começam a surgir no Ensino Superior Brasileiro e dentre elas, apesar de ser posteriormente ajustado, foi o surgimento, em 1995, do Exame Nacional de Cursos<sup>25</sup>, com o objectivo de avaliar a eficácia das faculdades através dos alunos formandos nos cursos superiores.

Com a implantação da Lei de Directrizes de Bases da Educação Nacional, Lei número 9394/96, as universidades tornaram-se caracterizadas por sua produção e por seu corpo docente, podendo especializar-se por campo do saber. Pelo menos um terço de seu corpo docente deverá ter estudos pós-graduados e, na mesma proporção, os docentes deverão ser contratados em regime de tempo integral. A carreira docente do magistério superior federal é dividida em quatro categorias básica: professor auxiliar, professor assistente, professor adjunto e professor titular. A categoria de professor auxiliar está idealmente destinada aos graduados; a de professor assistente aos mestres; e a de professor adjunto e titular aos doutores. O acesso à categoria de assistente, adjunto e titular poderá ser feita, também, por tempo de serviço e o ingresso na carreira docente só pode ser feita mediante concurso público, em qualquer que seja a categoria.

---

<sup>25</sup> O Exame Nacional de Cursos, foi criado pela lei 9.131/95 com o objectivo de alimentar os processos de decisão e de formulação de acções voltadas para a melhoria dos cursos de graduação. Esta lei foi revogado o seu artigo 3º e 4º com a lei 10.861 de 14/04/2001.

De acordo com a nova LDB, Lei 9394/96, a educação superior terá abrangência dos seguintes cursos: cursos sequenciais por campo de saber de diferentes níveis de abrangência; de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo selectivo; de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação; de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

No que diz respeito à pós-graduação no Brasil, Cunha (2000) apresenta os motivos pelos quais o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer número 977 para regulamentar esses cursos, que são: 1) formar professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da formação adequada de pesquisadores; 3) assegurar a formação de quadros intelectuais do mais alto padrão para fazer frente às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os sectores.

O Campo do ensino superior brasileiro destaca-se por duas características principais: a privatização e a fragmentação institucional. Das 2.013 Instituições de Educação Superior brasileiras, 88,87% (1.789) são do sector privado e 11,13%, do público. Entre as IES privadas, 1.401 são particulares (78,3%) e 388 são comunitárias, confessionais ou filantrópicas (21,7%). Nas IES públicas, 87 são federais (38,8%), 75 estaduais (33,5%) e 62 municipais (27,7%). Ver Figura 10.

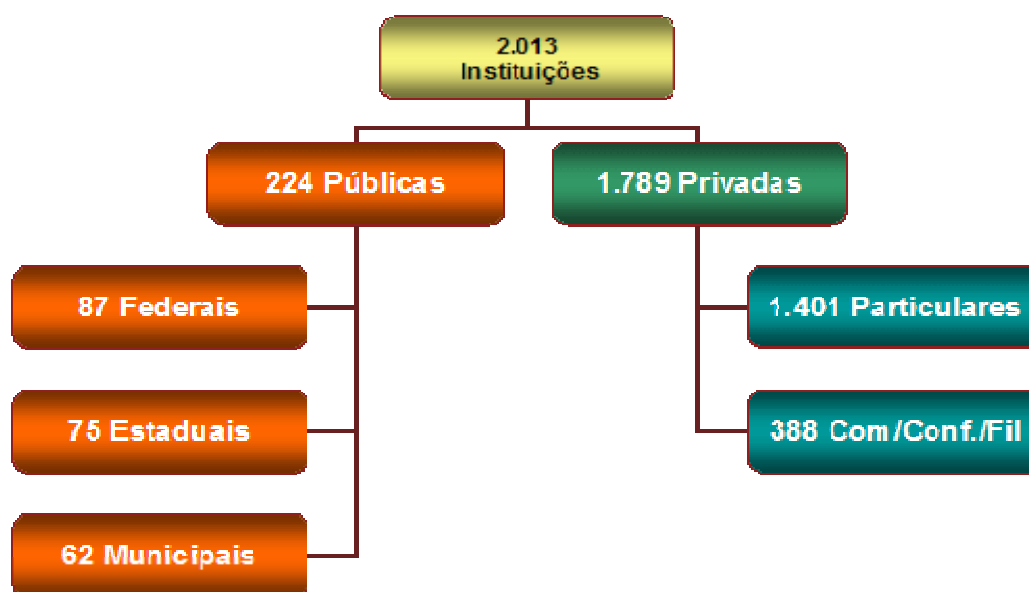


Figura 11: Instituições Públicas e Privadas  
Fonte: Censo da Educação Superior 2004/Inep.

Através das pesquisas realizadas pelo INEP, o conhecido Censo da Educação Superior informa que das 2.013 IES brasileiras, 8,4% (169) são universidades. O maior número de IES diz respeito a faculdades, escolas ou institutos (73,2%); os centros universitários representam 5,3% do total; as faculdades integradas são 5,9%; e os Centros de Educação Tecnológica (ou Faculdades Tecnológicas) são 7,2%. Ver Quadro III. O que se pode perceber é que as Universidades são ainda pouco representativas nas modalidades de organização acadêmica, onde essas Faculdades isoladas estão na sua maioria preocupadas somente em ensinar, sem desenvolver pesquisa fazendo o ensino meramente transmissivo e de cópia.

Quadro III – Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica – 2004

<b>Organização Acadêmica</b>	<b>IES</b>	<b>%</b>
Universidades	169	8,4
Centros Universitários	107	5,3
Faculdades Integradas	119	5,9
Faculdades, Escolas e Institutos	1.474	73,2
Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tec.	144	7,2
<b>Total</b>	<b>2.013</b>	<b>100</b>

Fonte: Censo da Educação Superior 2004/Inep.

Em continuidade das diversas mudanças que estão acontecendo no ensino superior brasileiro, no final de novembro de 2005, foram lançados pelo INEP/MEC as Diretrizes e o Instrumento Externo das Instituições de Educação Superior, denominado SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), criado pela lei número 10.861, de 14 de abril de 2004. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avaliará todos os aspectos que giram em torno dos eixos: ensino, pesquisa e extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações e outros aspectos. Essas e outras experiências têm como finalidade acompanhar o desenvolvimento do ensino superior brasileiro numa busca constante de qualidade e que o ensino possa atender as necessidades do mercado e acima de tudo conduzir os sujeitos da aprendizagem a desenvolverem sua criticidade e autonomia do ato de aprender.

## 2.2. Dilemas e Desafios Contemporâneos no Ensino Superior Brasileiro

Prever mudanças no campo do Ensino Superior é uma tarefa espinhosa, já que não se pode considerá-lo independente das mudanças económicas, sociais, culturais e políticas, nos contextos nacionais e internacionais, o que no momento actual passa por um vendaval. Pode-se fazer uma tentativa de apontar alguns elementos, que serão fundamentais para o ensino superior brasileiro: 1) segmentação do campo do ensino superior, vencendo as dicotomias entre público *versus* privado; universidade *versus* faculdade. Surgem os centros universitários dotados de autonomia e as universidades especializadas; 2) ampliação do sistema de avaliação iniciada na pós-graduação e agora com a proposta de extensão para graduação, com o intuito de utilizar os resultados da avaliação das universidades públicas para fins de distribuição de recursos financeiros; 3) a carreira docente tende a alterar-se em função do crescimento de mestres e doutores em seus quadros, em particular, nas universidades publicas; 4) no ensino da graduação, o carácter profissional dos cursos permanece, porém com a criação das directrizes curriculares dos cursos é apresentado o conteúdo essencial para cada curso e são elencadas as competências e habilidades necessárias ao desempenho profissional; 5) valorizar-se-á os estudos independentes, visando desenvolver a autonomia profissional e intelectual; 6) um constante crescimento do acesso dos alunos no ensino superior.

Diante do cenário histórico do Ensino Superior brasileiro, é urgente a necessidade de um ensino superior crítico e emancipatório. O dilema enfrentado é com o excesso de burocratização do sistema e o corporativismo que predomina em nossas instituições superiores. A excessiva abertura, por parte do governo, para o ensino superior particular, faz com que muitas as experiências não estejam comprometidos com a qualidade dos cursos e com a formação do cidadão crítico e autónomo, mas apenas ministrando o ensino com o intuito de obter o lucro, fazendo a mercadorização da educação. Hoje, o Brasil possui 88,87% de instituições superiores particulares, perpetuando uma dívida da sociedade com os menos favorecidas que não tem condição de pagar, dívida essa amenizada por tentativas de programas sociais de financiamentos estudantil e outras experiências como o PROUNI<sup>26</sup>.

Essas questões têm originado intensos debates no seio da sociedade brasileira e, como salienta Campos (1999), debates acalorados sobre a gratuidade ou não do ensino superior têm ocorridos, pois alegam que muitos dos alunos que vão ao ensino superior particular são mais pobres do que os alunos admitidos nas universidades públicas e gratuitas, ocasionando flagrante injustiça

---

<sup>26</sup> O ProUni - Programa Universidade para Todos, é o maior programa de bolsas de estudo da história da educação brasileira. Criado pelo Governo Federal em 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005, possibilita o acesso de milhares de jovens de baixa renda à educação superior. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais, a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa.

social. Essas e outras questões poderiam ser abordadas para entendermos a tendência ainda marcante da elitização do ensino brasileiro, dado que os, menos favorecidos ainda continuam com imensa dificuldade de acesso ao ensino superior. O que se poderia pensar são em alternativas possíveis de financiamento do ensino superior, sem esquecer de observar a realidade e o contexto social em que vive o Brasil. O desafio propriamente dito no Ensino Superior, para Campos (1999), será o de constituir uma universidade capaz da pesquisa como princípio científico e educativo. Trata-se de uma instituição a ser marcada pela excelência e produtividade, definida a partir das pretensões da sociedade a termos de desenvolvimento integrado, sustentável, moderno e próprio, dotada de qualidade formal e política. A Universidade do III milênio precisa de saber articular competência com humanismo, cidadania com inovação.

### **3. Historial dos Cursos**

O propósito da investigação é de versar sobre a abordagem curricular por competências no ensino superior no contexto das questões curriculares e das práticas pedagógicas, que são realizadas nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia, no Brasil. Daí que se opte por resgatar historicamente estes cursos e como eram desenvolvidos os seus currículos, identificando, posteriormente, as suas práticas curriculares, seguindo as orientações legais do Ministério da Educação.

#### **3.1. Curso de Administração**

Se realizarmos uma comparação entre o curso de Administração do Brasil e dos EUA, o do Brasil têm uma existência recente, datada de 1941 e o dos EUA de 1881. Couvre (1982, p.30) comenta que o curso se apresenta com uma

“faceta do desenvolvimento do espírito nacional, pois neste sentido, isto é, na mudança e desenvolvimento da formação social brasileira, que devemos buscar como motivação para a criação desses cursos, tais motivação estão relacionadas com a especialização e com o uso crescente da técnica, tornando imprescindível a necessidade de profissionais para as funções de controlar, analisar e planejar as actividades empresariais.”

O surto de ensino superior, em especial, o de Administração, é oriundo da relação que existe, de forma orgânica, entre expansão e o tipo de desenvolvimento económico após 1964, pois na época os cursos surgiam pela necessidade e tendência. Como o país na altura necessitava de ser equipado com tecnologia complexa, uma crescente burocracia, verifica-se uma carência de mão-de-obra de nível



---

superior para lidar com as questões de gestão. Em 1965 que é regulamentada a profissão de Administrador, com a promulgação da Lei No. 4769, de 9 de setembro de 1965. Outro marco histórico importante, para Martins (1989) foi a criação da Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ) em 1952, onde se cria a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Em 1946 é fundada a FEA/USP – Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, que passa a oferecer os cursos de administração de Empresas e de Administração Pública. A FGV manteve vínculo entre seus organizadores e a experiência universitária americana, de onde proveio a inspiração para estruturá-la em termos de fundação e o objectivo da mesma era formar especialista para atender ao setor produtivo e contaram com as experiências norte-americanas. Foi na década de 40 o marco na formação do Administrador no Brasil. A partir desse período, acentua-se a necessidade de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, da profissionalização do Ensino de Administração.

Em 1945, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, encaminha à Presidência da República um documento que propõe a criação de dois cursos universitários: Ciências Contábeis e Ciências Económicas. O documento afirma que as actividades de direcção e orientação, tanto nos negócios públicos como nos empresariais, haviam atingido um nível de maior complexidade, exigindo de seus administradores e técnicos conhecimentos especializados. Isso possibilitou que os cursos de economia passassem a ter um carácter de especialização.

O ensino de Administração pode ser associado ao processo de desenvolvimento do próprio país, marcado por dois momentos históricos distintos. O primeiro, pelos governos de Getúlio Vargas, representativos do projecto "autónomo", de carácter nacionalista. O segundo, pelo governo de Juscelino Kubitschek, evidenciado pelo projecto de desenvolvimento associado e caracterizado pelo tipo de abertura económica de carácter internacionalista. Este último apresentou-se como um ensaio do modelo de desenvolvimento adoptado após 1964. Nesse período, o processo de industrialização se acentuou, sobretudo devido à importação de tecnologia norte-americana.

A Universidade de São Paulo, através da Faculdade de Economia e Administração, que surge em 1946, teve por objectivos formar funcionários para os grandes estabelecimentos de administração pública e privada. Martins (1989) comenta que os interesses públicos e privados influenciaram na criação da FEA, com o intuito de prestar colaboração às empresas privadas e a todos os órgãos do serviço público.

A FGV firmou um acordo com a USAID (Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos). Nesse convénio, o governo norte-americano se comprometia a manter, junto a esta escola, uma missão universitária de especialistas em Administração de Empresas, recrutados na Universidade

Estadual de Michigan. Por outro lado, a FGV enviaria docentes para estudos de pós-graduação nos Estados Unidos. Tal acordo revelava a influência do ensino de Administração norte-americano na realidade brasileira, evidenciada, sobretudo, por meio dos currículos e bibliografias.

Ao final dos anos 60, observa-se a criação e evolução dos cursos de Administração na sociedade brasileira, não somente vinculada a Universidade, mas às Faculdades Isoladas que proliferaram dentro do processo de expansão da privatização brasileira.

No aspecto curricular, o curso de Administração do Brasil viveu três fases:

A primeira foi em 1966 que, de acordo com o parecer no. 307/66, estabelecia o currículo mínimo do curso que habilitava o profissional para o exercício da profissão de Técnico de Administração, sendo essa denominação alterada em 1985 para “Administrador”. O curso era constituído das seguintes matérias: Matemática; Estatística; Contabilidade; Teoria Económica; Economia Brasileira; Psicologia Aplicada à Administração; Sociologia Aplicada à Administração; Instituição de Direito Público e Privado (incluindo Noções de Ética Administrativa); Legislação Social; Legislação Tributária; Teoria Geral da Administração; Administração Financeira e Orçamento; Administração de Pessoal e Administração de Material; além deste elenco de matérias, o aluno optava por Direito Administrativo ou Administração de Vendas e para obter o diploma, tinha que realizar um estágio de 6 meses.

Um dos motivos que contribuíram para a criação de organismo que controlassem as actividades administrativas foi a estruturação curricular dos cursos de Administração. A profissão, através dos Conselhos Regionais, passou a ser fiscalizada. Martins (1989) comenta que a função destes organismos era a de fiscalizar o desempenho e expedir as carteiras profissionais. Só podia exercer a profissão aqueles registrados no Conselho regional de Administração (CRA).

Pode-se relatar que uns dos factores que contribuíram significativamente para esse processo de profissionalização foram as leis da Reforma do Ensino Superior. Essas leis estabeleceram claramente níveis de ensino tipicamente voltados às necessidades empresariais, assim como possibilitaram o surgimento de Instituições privadas, que, juntamente com as Universidades, pudessem corresponder à grande demanda de ensino superior desde a década de 1950.

A segunda alteração curricular surgiu em função da mudança e do próprio desenvolvimento da sociedade. O actual currículo mínimo encontrava-se desactualizado, surgindo a necessidade de repensar um novo currículo mínimo. Em 1993, através da resolução no. 2 do Conselho Federal de Educação instituiu-se o currículo pleno dos cursos de graduação em Administração, preconizando-se que as instituições poderiam criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos

correspondentes às matérias fixadas pela própria Resolução, além de outras que viessem a ser indicadas para serem trabalhadas no currículo pleno. Segundo a referida resolução, o currículo mínimo do curso era constituído pelas seguintes matérias:

“Formação Básica e Instrumental: Economia; Direito; Matemática; Estatística; Contabilidade; Filosofia; Psicologia; Sociologia e Informática. Total de 720h/a (24%).

Formação Profissional: Teorias da Administração; Administração Mercadológica; Administração da Produção, Administração de Recursos Humanos; Administração Financeira e Orçamentária; Administração de Materiais e Patrimoniais; Administração de Sistemas de Informação; Organização, Sistemas e Métodos. Total: 1.020 h/a (34%).

Disciplinas Electivas e Complementares. Total: 960 h/a (32%).

Estágio Supervisionado. Total: 300 h/a (10%)”.

O Curso de Administração, com esta resolução, deveria ser ministrado no tempo útil de 3.000 horas/aulas fixando-se para sua integralização o mínimo de 04 (quatro) e o máximo de 07 (sete) anos lectivos.

Com o surgimento da lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96 organiza-se no ano seguinte as diretrizes curriculares nacionais que constitui, orientações para as Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas, sendo flexível as suas ações devendo ser observadas as recomendações para que os cursos atendam a necessidade do mercado de trabalho e ampliem possibilidades de pesquisas.

Diante destas mudanças, os cursos de Administração devem ser organizados seguindo as orientações da Resolução CNE/CES nº 4, de 13/07/2005, publicada no Diário Oficial da União de 19/07/2005, que institui as Directrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências, revoga a Resolução CFE nº 2, de 04/10/1993 e a Resolução nº 1, de 2 de Fevereiro de 2004.

A citada resolução estabelece, pelo menos, as seguintes competências e habilidades que deve possuir o graduado em Administração:

- “1) Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, actuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- 2) Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- 3) Reflectir e actuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

- 4) Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenómenos produtivos, administrativos e de controlo, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- 5) Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- 6) Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência quotidianos para o ambiente de trabalho e do seu campo de actuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- 7) Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projectos em organizações; e
- 8) Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais”.

Os Conteúdos para formação do Bacharel em Administração devem atender aos seguintes campos interligados de formação:

- I – Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, económicos e Contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;
- II – Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planeamento estratégico e serviços;
- III – Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e
- IV – Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de carácter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

### 3.2. Curso de Ciências Contábeis

O desenvolvimento económico apresentado pelo Brasil, a partir dos anos 40, contribuiu para o avanço da Contabilidade, tanto do ensino Contábil, quanto da profissão. A partir da necessidade de elevação do nível desse ensino e da conseqüente valorização profissional, entendeu-se que o curso médio não mais atendia às exigências a uma formação aprimorada. Assim, o Ministério da Educação propôs à Presidência da República o sancionamento do Decreto-Lei nº 7.988, de 22 de Setembro de 1945, para o investigador e professor Hermann Júnior (1943, p.15-16):

‘Os cursos de Contabilidade Superior, em que são formados contadores, deverão desenvolver altos estudos de Contabilidade, de Organização e de Economia das instituições estatais, paraestatais e sociais e das empresas industriais, bancárias, de seguro e do comércio em geral, com o fito de preparar profissionais aptos para o desempenho de funções de direcção nas grandes empresas e instituições públicas e particulares e as de peritos forenses, fiscais de seguros, fiscais de sociedades anónimas e outros que lhe serão outorgados com grande soma de responsabilidade pela legislação comercial e financeira vigentes. O elevado padrão de conhecimento necessário para o exercício de tais funções não pode ser adquirido em curso secundário (...) Somente as universidades, como indica a experiência de outros povos, oferecem o clima necessário para a formação de técnico com alta cultura científica”.

Pelo Decreto-lei no. 7.988, de 22 de Setembro de 1945, foi criado o Curso Superior de Ciências Contábeis e Atuariais, conferindo o grau de Bacharel em Ciências Contábeis e Atuariais e o título de Doutor em Ciências Contábeis e Atuariais àqueles que, após, no mínimo de dois anos de graduado, viessem a defender tese original e de excepcional valor (defesa directa de tese).

Esse Decreto-lei estabeleceu para o curso de Ciências Contábeis e Atuariais a duração de 4 anos e especificou não só as disciplinas, como também a sequência na qual deveriam ser ministradas (curso seriado), assim dispostos: PRIMEIRA SÉRIE: Análise Matemática; Estatística Geral e Aplicada; Contabilidade Geral; Ciências da Administração; Economia Política. SEGUNDA SÉRIE: Matemática Financeira; Ciências das Finanças; Estatística Matemática e Demográfica; Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola; Instituição de direito público. TERCEIRA SÉRIE: Matemática Atuarial; Organização e Contabilidade Bancária; Finanças das Empresas; Técnica Comercial; Instituições de Direito Civil e Comercial. QUARTA SÉRIE: Organização e Contabilidade de Seguros; Contabilidade Pública; Revisões e Perícia Contábil; Instituições de Direito Social; Legislação Tributária e Fiscal; Prática de processo Civil e Comercial.

Com a criação do Curso Superior de Contabilidade, em conformidade com o citado decreto, as disciplinas ministradas no curso foram distribuídas com seu corpo de conhecimentos sequencialmente lógicas, definindo o seu currículo. Esse mesmo Decreto, em seu artigo 7º, estabeleceu que

“a Faculdade Nacional de Política e Economia, criada pela Universidade do Brasil pela Lei nº 452, de 5 de Julho de 1937, passa a denominar-se de Faculdade Nacional de Ciências Económicas e funcionará como um centro nacional de ensino, em grau superior, de ciências económicas e de ciências Contábeis e Atuariais e bem assim, de estudos e pesquisas nesses ramos dos conhecimentos científicos e técnicos”.

Ainda, no ano de 1945, foi sancionado o Decreto-lei nº. 8.191, de 20 de Dezembro de 1945, que definiu as categorias profissionais que vigorariam após a criação do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais e estabeleceu que as categorias de Guarda – Livros, Actuários, Contadores, Perito-Contadores e Bacharéis seriam agrupadas em apenas duas, a saber: Técnico em Contabilidade para os Técnicos em Contabilidade e Guarda-Livros (com este decreto o diploma de Guarda-Livros foi substituído pelo diploma de Técnico em Contabilidade) e Bacharel para os de nível superior, Contador e Actuários, e Perito-Contadores.

Nesta década com o Decreto-Lei Estadual Nº 15.601, de 26 de Janeiro de 1946, ocorreu a instalação da Faculdade de Ciências Económicas e Administrativas da Universidade de São Paulo sendo nela instituídos dois cursos: a) Bacharelado em Ciências Económicas; b) Bacharelado em Ciências Contábeis e Atuariais.

A Lei Nº 1.401, de 31 de Julho de 1951, autorizou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, mas, na prática foi o abandono do Curso de Ciências Atuariais. A referida lei dispõe, em seu artigo 4º, que “ os cursos desdobrados pela presente Lei poderão ser concluídos em três anos, se assim o permitirem as condições didácticas e os horários escolares”, mas, de facto, tal não ocorreu.

Na década de 1960, ocorreram profundas modificações no Ensino Superior brasileiro que se repercutiram no Curso de Ciências Contábeis. Essas mudanças ocorreram em função da Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, que fixou as Directrizes e Bases da Educação Nacional e criou o CFE - Conselho Federal de Educação, com atribuições de fixar os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores destinados à formação para as profissões regulamentadas em lei.

Com o surgimento do Conselho Federal de Educação é esclarecida a actual posição para implantação do currículo mínimo de cada curso,

“Os currículos mínimos deverão revestir a dupla características de sobriedade e flexibilidade, para que constituam um delineamento realmente nuclear do conteúdo de cada curso e possam adaptar-se às condições locais e a projectos escolares específicos”.

O Conselho Federal de Educação fixou o currículo mínimo para o curso de Ciências Contábeis através da Resolução de 8 de Fevereiro de 1963 onde fixa os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Ciências Atuariais, Ciências Contábeis e Ciências Económicas.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe confere a Lei de Directrizes e Bases, pelos art. 9º, letra “e”, e 70, tendo em vista o Parecer nº 397/62, que a esta fica incorporado, resolve: art. 1º - Ficam assim estabelecidos os currículos correspondentes aos cursos de:

Ciências Contábeis

Ciclo básico: Matemática; Estatística; Direito; Economia

Ciclo de formação profissional: Contabilidade Geral; Contabilidade Comercial; Contabilidade de Custos; Auditoria e Análise de Balanço; Técnica Comercial; Administração; Direito Tributário.

O estabelecimento do currículo mínimo, pelo Conselho Federal de Educação, composto de matérias obrigatórias, não tirava o carácter flexível dos cursos, já que as matérias complementares ficavam a cargo de cada instituição de ensino, procurando respeitar a necessidade do mercado e do perfil de profissional que cada instituição desejava formar.

No que diz respeito ao tempo de duração do curso, cada Instituição poderia reduzir ou aumentar essa duração mínima, desde que respeitando a carga horária anual de 772 horas e ao final do curso de 2.700 horas.

Os professores e investigadores Hilário Franco, Eliseu Martins e outros, no II Congresso Interamericano de Educadores da área Contábil, realizado no Brasil de 16 a 18 de Setembro de 1983 apresentaram um trabalho intitulado “Currículo Básico do Contador orientação técnica versus orientação humanística”, onde mostravam que a experiência latina americana valorizava a participação das disciplinas técnicas no currículo em detrimento das disciplinas humanísticas.

A proposta feita pelos citados educadores era a da inclusão nos currículos dos Contadores de disciplinas humanísticas, pois como diziam:

“ que nos ensinam a pensar, a disciplinar o nosso pensamento e a metodizar nossas pesquisas e indagações científicas. Precisamos nos liberar da atávica tendência de formarmos administradores-contadores, ou economistas-contadores, para formarmos, apenas e acima de tudo, Contadores capazes de dialogar com administradores, economistas, engenheiros, etc. Ao nosso tempo que o Contador deve ser pessoa altamente versada e vocacionalmente dirigida para trabalhar com números e valores, de forma relativa, sem nunca perder o sentido da materialidade, também actua num ambiente económico que, em seu ambiente mais amplo, é social e institucional, e no qual a habilidade para lidar com pessoas e grupos, e mesmo a cultura geral e humanísticas, são aspectos fundamentais para o sucesso de sua actuação.”

Em 1985, o Conselho Federal de Contabilidade instituiu um grupo de estudos composto dos Professores Antonio Peres Rodrigues Filho, Eliseu Martins, George Sebastião Guerra Leone, José

Amado Nascimento, Renato Becker e como representante do Ministério da Educação Prof<sup>o</sup> Américo Matheus Florentino para realizarem uma pesquisa junto aos alunos, professores, chefes de departamentos, profissionais e usuários dos serviços do Contador, pois reflectindo a opinião da sociedade a respeito da profissão do Contador, resultaria no novo currículo do Curso de Ciências Contábeis.

O Grupo de Estudos, após cuidadosa análise das 2.549 respostas obtidas relativamente aos questionários elaborados e dirigidos a chefes de Departamentos de Ciências Contábeis, Professores, Formandos de tais cursos, Profissionais Contadores e Empresários, extraiu de todo o estudo as seguintes conclusões: há um nível elevado de insatisfação no tocante à formação actual dos Contadores, tanto na visão dos empresários como na dos docentes, formandos e mesmo dos profissionais da Contabilidade; uma das maiores deficiências reside no fato de os cursos ministrados serem excessivamente teóricos e, em alguns casos, estarem distanciados da realidade da profissão; os conhecimentos da parte prática podem ser transmitidos aos alunos através de: escritórios-modelo; estágio supervisionado por professores; exigência de trabalhos de formatura sob a orientação efectiva de professores; jogo de empresas; e simulações; uma falha frequentemente mencionada refere-se à inadequada e desactualizada formação dos professores – acentuada em algumas regiões – o que não poderá ser corrigido através da implantação de um currículo mínimo, mas sim mediante a reciclagem do corpo docente, com a criação de novos cursos de pós-graduação a nível de Especialização e de Mestrado; a implantação de um currículo mínimo uniforme para todo o País em muito contribuirá para reduzir as deficiências apontadas, sendo que em tal currículo não se deverá apenas relacionar as matérias que o irão compor, mas também evidenciar os principais tópicos do seu conteúdo programático, de modo a homogeneizar, tanto quanto possível, o mínimo que será ministrado em todos os cursos de Ciências Contábeis; há uma consciência, por parte dos pesquisados, da importância da aplicação de computação no ensino das disciplinas técnicas, mas há, segundo a pesquisa, um grande despreparo do corpo docente para essa implantação;

O currículo do Curso de Contabilidade, considerando-se os resultados da pesquisa, bem como a experiência académica e profissional vivenciais pelo Grupo de Estudos, deve corresponder, pelo menos, a 2.700 horas/aula (equivalentes a 4 aulas/dia x 5 dias/semana/semestre), isto é, 300 aulas/semestre em 9 semestres, nas quais deverão ser ensinadas 45 disciplinas. O curso corresponderá, no mínimo, a 180 créditos, uma vez que será obrigatória a manutenção de 4 créditos por disciplina; o currículo mínimo deve cingir-se a 2/3 do curso completo, de modo a que as Escolas fiquem com liberdade para preencher o 1/3 restante (60 créditos, correspondentes a , pelo menos, 15



disciplinas). Nesses 60 créditos (ou mais), cujo preenchimento fica a cargo das Escolas elas incluíam as matérias optativas que seriam altamente desejável fossem oferecidas à livre escolha dos alunos.

Em 1992, atendendo às expectativas de mudanças o Curso de Ciências Contábeis sofre outra reforma, pela Resolução nº 3/92, que fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos em 2.700 horas. Esta mesma resolução dispõe os conhecimentos em três categorias específicas pelo artigo 5º, ¶ 1º, dentro das faixas a seguir:

Categoria I – Conhecimentos de Formação Geral de Natureza Humanística e Social (de 15 a 25%) Disciplinas Obrigatórias: Língua Portuguesa; Noções de Direito; Noções de Ciências Sociais; Ética Geral, e Ética Profissional. Disciplinas Obrigatórias ou Electivas: Noções de Psicologia; Filosofia da Ciência; Cultura Brasileira, e Outras.

Categoria II – Conhecimentos de Formação Profissional (compreendendo de 55 a 75%): Conhecimentos Obrigatórios de Formação Profissional Básica: Administração Geral; Economia; Direito Trabalhista; Direito Comercial; Direito Tributário; Direito Societário; Matemática; Estatística. b) Conhecimentos Obrigatórios de Formação Profissional Específica: Contabilidade Geral; Teoria da Contabilidade; Análise das Demonstrações Contábeis; Auditoria; Perícia Contábil; Administração Financeira e Orçamento Empresarial; Contabilidade Pública; Contabilidade e Análise de Custos; c) Conhecimentos Electivos ( a critério da instituição): Contabilidade Gerencial; Sistemas Contábeis; Contabilidade Agrícola e Pecuária; Contabilidade de Seguros; Contabilidade de Cooperativas; Contabilidade Previdenciária; Contabilidade Imobiliária; E outras disciplinas.

Categoria III – Conhecimentos ou Actividades de Formação Complementar (de 10 a 20%): Conhecimentos Obrigatórios de Formação Instrumental: Computação; Actividades Obrigatórias de Natureza Prática; Jogos de empresas; Laboratório Contábil; Estudo de Caso; Trabalho de conclusão de curso; Estágio Supervisionado e outras disciplinas.

Surge, em 1996, a Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional e as propostas para o Ensino Superior, tornando mais flexível na organização dos cursos e carreiras, para atender à crescente heterogeneidade da formação prévia e às expectativas de todos os interessados neste nível de ensino. Face às expectativas contemporâneas acredita-se que os cursos possam colocar no mercado profissionais com boa formação, ao nível de graduação, com uma etapa inicial da formação continuada.

O Parecer 776/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), direcciona essas acções:

“As directrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área de conhecimento, campo do saber ou profissão, visando desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender, a fim de que o futuro graduado periodicamente venha a actualizar-se através da educação continuada; devem pautar-se pela qualidade de formação a ser oferecida e também pela tendência internacionalmente registrada quanto ao tempo de permanência na graduação, que não é a sua ampliação – sendo em alguns casos o de sua redução; devem promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como mediante sistemas de módulos; devem induzir a implantação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica; devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania”.

Com as mudanças desta lei e o surgimento das diretrizes curriculares que constituem, orientações para as Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas, sendo flexível as suas ações devendo ser observadas as recomendações para que os cursos atendam à necessidade do mercado de trabalho e ampliem possibilidades de pesquisas. Os indicadores, que devem nortear as directrizes de cada curso para que o mesmo tenha um norte delineado e bem definido, segundo o CFE, são: indicar o perfil pretendido pelo curso; as competências básicas que devem ser desenvolvidas; indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de Ensino-aprendizagem, as quais não poderão exceder a 50% da carga horária total dos cursos; incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios do exercício profissional e de produção do conhecimento; estimular práticas de estudo independente; encorajar o reconhecimento dos elementos cognitivos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; fortalecer a articulação teoria com a prática e valorizar, sempre que possível, a pesquisa individual e coletiva; incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados.

Os actuais cursos de Ciências Contábeis devem ser organizados, de acordo com as orientações da Resolução do CNE/CES N° 10, de 16 de Dezembro de 2004, que, dentre outras directrizes, define as seguintes competências e habilidades:

- 1) utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- 2) demonstrar visão sistémica e interdisciplinar da actividade Contábil;
- 3) elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- 4) Aplicar adequadamente a legislação inerente às funções Contábeis;
- 5) Desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações Contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- 6) Exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções Contábeis, incluindo noções de actividades Atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que

viabilizem aos agentes económicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania,

7) Desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação Contábil e de controle Gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

8) Exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

Os Conteúdos para formação do Bacharel em Ciências Contábeis devem atender aos seguintes campos interligados de formação:

I – conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II – conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das actividades Atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao sector público e privado;

III – conteúdos de Formação Teórico-Prática: estágio Curricular Supervisionado, Actividades Complementares, estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares actualizados para Contabilidade.

### **3.3. Curso de Economia**

Em 1946 acontece a busca pela regulamentação da profissão de Economista, com a publicação, pelo Governo de Getúlio Vargas, da lei que conferiu nível universitário aos cursos de economia existentes no país, até então apenas considerados de nível médio. A regulamentação, porém, somente ocorreu no dia 13 de Agosto de 1951, com a promulgação da lei 1.411. Por isso, a data de 13 de Agosto é chamada o Dia do Economista. Data deste período, também, a criação do COFECON (Conselho Federal de Economia) e dos CORECONS (Conselhos Regionais de Economia), que, em conjunto, formam uma Autarquia Federal que tem por objectivo a regulamentação, orientação, registro e fiscalização do exercício da profissão.

O Campo de actuação do Economista poderá ser exercida no sector pública tanto quanto no sector privado: a) Nas entidades que se ocupem das questões atinentes à economia nacional e às economias regionais ou qualquer de seus sectores específicos e dos meios de orientá-las ou resolvê-las através das políticas monetária, fiscal, comercial e social; b) Nas unidades económicas públicas,

privadas ou mistas, cujas actividades não se relacionem com as questões de que trata a alínea anterior, mas envolvam matéria de economia profissional, sob aspectos de organização e racionalização do trabalho.

Os Economistas possuem os órgãos que regulam e fiscalizam a profissão da qual apresentam as seguintes características:

1. O Conselho Federal de Economia (COFECON) e os Conselhos Regionais de Economia (CORECONs) formam o Sistema COFECON/CORECONs, com poder delegado pela União para normatizar, orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício e as actividades da profissão de Economista em todo o território nacional, dentro de suas respectivas competências. Possuem autonomia administrativa e financeira e são organizados em forma federativos, e por constituírem serviço público, gozam de imunidade tributária total em relação aos seus bens, rendas e serviços, conforme definido no § 6º do art. 58 da Lei nº 9.649/98;
2. Só poderão integrar, como membros efectivos ou suplentes do COFECON e dos CORECONs, os Economistas devidamente registrados nos Conselhos Regionais e quites com as suas anuidades.
3. O mandato dos Conselheiros, efectivos e suplentes, será de três anos, renovando-se, anualmente, 1/3 (um terço) da composição do Plenário, órgão deliberativo da Entidade.

Nesta década com o Decreto-Lei Estadual Nº 15.601, de 26 de Janeiro de 1946, ocorreu a instalação da Faculdade de Ciências Económicas e Administrativas da Universidade de São Paulo sendo nela instituídos o Bacharelado em Ciências Económicas.

Na década de 1960, com as profundas modificações no Ensino Superior brasileiro ocorreram, alterações no Curso de Ciências Económicas em função da Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, que fixou os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores destinados à formação para as profissões regulamentadas em lei.

A Resolução CFE s/n, de 8/2/63, fixou a duração do curso em quatro anos lectivos, sob regime seriado, correspondentes a oito semestres lectivos. Ficou também definido que o currículo curso de graduação em Ciências Económicas deveria ter um conjunto de nove disciplinas para o ciclo básico e oito disciplinas para o ciclo de formação profissional, como a seguir se detalha:

**Ciclo Básico:** Introdução Economia; Matemática; Contabilidade; Estatística; Historia Económica Geral e Formação Económica do Brasil; Geografia Económica; Instituições de Direito; Introdução à Administração e Sociologia

**Ciclo de Formação Profissional:** Analise Macroeconómica; Contabilidade Nacional; Economia Internacional; Moedas e Bancos; Historia do Pensamento Económico; Analise Macroeconómica; Finanças Publicas e Política e Programação Económica

No início da década de 1980, de acordo com a preocupação com a qualidade e o conteúdo do ensino de graduação em economia, foi criado um movimento nacional. O Conselho Federal do Economia, como órgão de classe, incorporou no seu plano de metas a melhoria da qualidade da formação profissional, assumindo a coordenação de tal movimento no país. Deste movimento surgiu, em 1984, a proposta do Conselho Federal de Educação para um Novo Currículo Mínimo para os Cursos de Graduação em Economia - Resolução no. 11/84 do CFE. A nova proposta teve objectivos claros quanto à articulação do curso com a realidade brasileira e o compromisso com o pluralismo metodológico. De acordo com esta Resolução 11/84 do CFE, o Curso de Graduação em Economia devia ser ministrado com o mínimo de 2.700 horas-aula, integralizadas em quatro anos, no mínimo, e no máximo em sete anos. O total de horas-aula não incluía a carga horária de Prática Desportiva e de Estudos de Problemas Brasileiros. Através desta resolução, foram introduzidas modificações que se constituíram num novo marco legal, vigente até a revogação de acordo com a deliberação da Câmara de Educação Superior sobre as Directrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Económicas, que será posteriormente relatados, em decorrência das peculiaridades da LDB 9.394/96.

A resolução 11/84 concebeu, para o curso de graduação em Ciências Económicas um currículo mínimo que compreendesse as seguintes matérias, respectivamente, de “formação geral” e de “formação profissional”, nesta última incluindo actividade curricular, denominada “monografia”, integrante daquele núcleo comum profissionalizante:

**I - MATÉRIA DE FORMAÇÃO GERAL:** I-A Núcleo Comum (seis matérias): Introdução às Ciências Sociais (Evolução das Ideias Sociais); Introdução à Economia; Matemática; Introdução à Estatística Económica; Instituições de Direito; Contabilidade e Análise de Balanços

I-B Matérias de Escolha: Sociologia; Ciência Política; Antropologia; Economia e Ética

**II - MATÉRIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL:** II-A Núcleo Comum - Formação Teórico-Quantitativa (oito matérias): Estatística Económica e Introdução à Econometria; Contabilidade Social; Teoria Macroeconómica; Teoria Macroeconómica; Economia Internacional; Economia do Sector Público; Economia Monetária; Desenvolvimento Socio-económico;

II-B Núcleo Comum - Formação Histórica (quatro matérias): História do Pensamento Económico; História Económica Geral; Formação Económica do Brasil; Economia Brasileira Contemporânea

II-C Núcleo Comum - Trabalho de Curso (duas matérias): Técnicas de Pesquisa em Economia; Monografia **(actividade curricular)**

II-D Matérias de Escolha: Política e Planeamento Económico; Elaboração e Análise de Projectos; Processamento de Dados; Econometria; Economia Agrícola; Economia Industrial; Economia Regional e Urbana; Economia do Trabalho; Demografia Económica; Economia dos Recursos Naturais; Economia dos

Transportes; Economia da Energia; Economia da Tecnologia; Administração; Metodologia da Análise Económica

Assim, nos termos do art. 3º da Resolução CFE 11/84, até as matérias de escolha pelas instituições estiveram previamente estabelecidas naquele ato normativo. Além disso, “monografia”, como “trabalho de curso” ou “trabalho de graduação”, integrou o currículo mínimo estabelecido no art. 2º daquela Resolução, com tratamento especial e obrigatório em termos de carga horária a que devesse corresponder, fixando-se ainda uma exigência ou condição para que o aluno se candidatasse à sua elaboração, isto é, à monografia só poderia habilitar-se o aluno que tivesse completado pelo menos 1.800 horas-aula do currículo pleno, ou seja, 2/3 do currículo mínimo fixado no art. 1º da Resolução 11/84.

Os actuais cursos de Ciências Económicas aguardam a homologação das Directrizes Curriculares Nacionais, que devem ser organizados seguindo as orientações da Resolução que será editada CNE/CES, tendo em vista as directrizes e os princípios fixados pelos Pareceres No. CES/CNE 776/97 e 583/2001, e considerando o que consta dos Pareceres CES/CNE No. 67/2003, de 11/3/2003. A organização do curso de graduação em Ciências Económicas, observadas as Directrizes Curriculares Nacionais e os Pareceres, indicará claramente os componentes curriculares, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso, o regime de oferta, as actividades complementares, o sistema de avaliação, o estágio curricular supervisionado e o trabalho de curso ou de graduação, ambos como componentes opcionais da instituição, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o projecto pedagógico.

Segundo orientações dos pareceres anteriormente referidos a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Económicas deverá respeitar as seguintes exigências:

I - comprometimento com o estudo da realidade brasileira, sem prejuízo de uma sólida formação teórica, histórica e instrumental;

II - pluralismo metodológico, em coerência com o carácter plural das ciências económicas formadas por correntes de pensamento e paradigmas diversos;

III - ênfase nas inter-relações dos fenómenos económicos com o todo social em que se insere;

IV - ênfase na formação de atitudes, do senso ético para o exercício profissional e para a responsabilidade social, indispensáveis ao exercício futuro da profissão.

Outro item que deverá ser levado em consideração são as competências e habilidades que o profissional de Ciências económicas deverá possuir, que são elas:

I - desenvolver raciocínios logicamente consistentes;

II - ler e compreender textos económicos;

- III - elaborar pareceres, relatórios, trabalhos e textos na área económica;
- IV – utilizar adequadamente conceitos teóricos fundamentais da ciências económicas;
- V - utilizar o instrumental económico para analisar situações históricas concretas;
- VI - utilizar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenómenos socio-económicos;
- VII - diferenciar correntes teóricas a partir de distintas políticas económicas.

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, a graduação em Ciências Económicas deverá contemplar, em seus projectos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada dos diferentes fenómenos relacionados com a economia, utilizando tecnologias inovadoras, e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

- I - Conteúdos de Formação Geral, que têm por objectivo introduzir o aluno ao conhecimento da ciência económica e de outras ciências sociais, abrangendo também aspectos da filosofia e da ética (geral e profissional), da sociologia, da ciência política e dos estudos básicos e propedêuticos da administração, do direito, da contabilidade, da matemática e da estatística económica;
- II - Conteúdos de Formação Teórico-Quantitativa, que se direccionam à formação profissional propriamente dita, englobando tópicos de estudos mais avançados da matemática, da estatística, da econometria, da contabilidade social, da macroeconomia, da microeconomia, da economia internacional, da economia política, da economia do sector público, da economia monetária e do desenvolvimento socio-económico;
- III - Conteúdos de Formação Histórica, que possibilitem ao aluno construir uma base cultural indispensável à expressão de um posicionamento reflexivo, crítico e comparativo, englobando a história do pensamento económico, a história económica geral, a formação económica do Brasil e a economia brasileira contemporânea; e
- VI - Conteúdos Teórico-Práticos, abordando questões práticas necessárias à preparação do graduando, compatíveis com o perfil desejado do formando, incluindo actividades complementares, técnicas de pesquisa em economia e estágio curricular supervisionado, quando for o caso.

Dessa forma, após um breve panorama da educação brasileira, em particular os cursos superiores e um resgate históricos a respeito dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia, no próximo capítulo comentaremos sobre uma abordagem curricular por competências no ensino superior.

## **CAPÍTULO IV**

“Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe”.

(Paulo Freire, 2000, p. 27)

### **ABORDAGEM CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR**

#### **1. Aspectos Gerais**

Após relato histórico do Ensino Superior (cap. III), bem como o delineamento da polissemia de visões sobre competências e sua associação com o ambiente escolar (cap. I), faremos neste capítulo, um panorama de alguns modelos curriculares e depois enfatizaremos a abordagem curricular por competências, identificando as suas vantagens e desvantagens, bem como os desafios e os dilemas para sua implementação no ambiente universitário e, em particular, no ensino universitário brasileiro tão eivado de ranços tradicionais e ainda muito predominante de um ensino transmissivo e acompanhado de procedimentos pedagógicos que pouco condizem a um ensino pautado nas competências.

A reforma educacional implementada no Brasil, a partir da Lei 9394/96 (LDB) e, a seguir, nos dispositivos de regulamentação no que se refere à educação superior, contempla que uma nova ordem jurídica, quer um desafio para a educação superior brasileira: as instituições superiores assumirão a ousadia da criatividade e da inventividade; e responderão necessariamente pelo padrão de qualidade na oferta de seus cursos. Desta forma, foram estabelecidas, a partir das orientações gerais contidas nos Pareceres CES/CNE 776/97 e 583/2001, tal como nos desdobramentos decorrentes do Edital 004/97-SESu/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação. Essas Diretrizes, dentre outros aspectos, abordam o perfil dos formandos de cada curso e as competências e habilidades mínimas necessárias para o exercício da profissão. Em sua proposta de organização curricular, para além de outras coisas, sugere-se que os currículos procurem desenvolver acções pedagógicas inovadoras através de realização da interdisciplinaridade, integração entre teoria e prática, incentivo à pesquisa.

As estruturas normativas, que direccionam a organização curricular dos cursos superiores de graduação do Brasil, assumem como concepção orientadora de base uma abordagem curricular por competências. Cabe salientar que nem sempre o que consta nos actos normativos são os que efectivamente ocorrem, por isso esta investigação, na sua parte empírica, apresenta dados actuais do que esteja sendo praticado nos cursos em estudo. A seguir, procuraremos pontuar sobre alguns



modelos de organização curricular, bem como abordar as acções pedagógicas às quais se aplique uma abordagem curricular por competência. Para concluir este capítulo, falaremos do papel do professor para desenvolver essa modalidade curricular, bem como relataremos, a importância do aluno constituir-se o sujeito de sua própria aprendizagem, que o denominamos de sujeito aprendente, ou seja aquele que está dentro da dinâmica do aprender a aprender, desenvolvendo a sua própria autonomia.

## **2. Modelos de organização curricular**

Preliminarmente ao apontar sobre como funciona uma estrutura curricular por competências, faremos uma breve abordagem de outros modelos de estrutura curricular existentes e muitos em pleno funcionamento em nosso sistema de ensino. Para se fazer a escolha de um modelo de organização curricular deve-se, em princípio, pensar-se nas circunstâncias e dos objectivos que se pretendem dentro daquela abordagem curricular, evitando-se omissões e contratempos que venham a prejudicar o processo de aprendizagem dentro do modelo escolhido.

Outro aspecto fulcral, relacionado com as estruturas curriculares, é definir em cada modelo de currículo os conteúdos que serão trabalhados, as finalidades das aprendizagens e quais as metodologias que melhor se adequem ao modelo definido. A organização curricular representa, de uma maneira estruturada, as ideologias subjacentes às concepções de currículo que dentro dos planos de actividades de ensino se tentam prescrever. Dessa forma, a organização curricular poderia ser resumida como a peça fundamental para o sucesso de uma proposta curricular. No intuito de melhor entender a estrutura do currículo, o qual resulta do processo de deliberação curricular, (Bain, 1982 *apud* Januário, 1988) apresenta como fontes essenciais, três dimensões de análise:

a) Os documentos curriculares produzidos, tais como programas, guias curriculares e formulações sobre finalidades e procedimentos.

b) As concepções pedagógicas dos professores e as suas percepções do programa.

c) O currículo em acção – o que ocorre efectivamente na sala de aula.

A organização curricular contribui para que haja uma unidade entre os elementos constitutivos de um currículo, desde a missão da instituição até o detalhamento dos instrumentos metodológicos necessários ao desenvolvimento dos planos de aulas. A respeito disso, comenta (Skilbeck 1985, *apud* Goodlad, 1992, p.328), que define organização curricular como,

“a maneira como os elementos que constituem o currículo de um sistema ou instituição educacional estão dispostos, interrelacionados e ordenados. Estes elementos abrangem factores tão gerais como planos ou esquemas de ensino, materiais de aprendizagem, equipamentos ou plantas, a pericia profissional ou a capacidade lectiva e os requisitos da avaliação e dos exames.”

Para que uma organização curricular estabeleça afinidades entre os seus elementos, torna-se necessária a identificação de meios contributivos, para tais aproximações, por isso, (Amstrang, 1989, *apud* Goodlad, 1992, p.330), apresenta 4 (quatro) aproximações mais utilizadas na organização curricular: a) aproximação cronológica – na qual os elementos do conteúdo estão sequenciados em termos de calendário temporal; b) aproximação temática – na qual os elementos do conteúdo estão primeiramente organizados sob um dos vários temas mais abrangentes; c) aproximação da parte ao todo – na qual os tópicos ou unidades são sequenciadas de forma que elementos básicos do conteúdo precedem os elementos mais complexos; d) aproximação do todo à parte – que reverte a ordem sequencial usada na anterior planificação (curso). Neste *design* a informação geral é introduzida primeiro, dotando os membros da classe de uma ampla/vaga visão do que vão aprender.

A organização do currículo de uma escola ou classe representa decisões de alcance, continuada, sequencial e de integração. Alcance refere-se à amplitude, distância; continuidade procura assegurar a revisitação de um tema ou competência pelos alunos; sequência onde cada competência ou conceito constroi-se no enfrentamento da base precedente; a integração ocorre na relação estreita (fechada) dos elementos tais como: conceito, competência e valores, reforçando-se mutuamente (Goodlad, 1992).

Com base nessas idéias preliminares abordaremos, agora, alguns modelos de organização curricular. Entretanto, com esse estudo, não pretendemos esgotar o tema e sim situar-nos na existência destes modelos e detalharmos no tópico seguinte uma abordagem curricular por competências, que tem sido o nosso objectivo e alvo de estudo. Para Goodlad (1992, p. 338) na prática, todos os modelos de organização do currículo são virtualmente híbridos, especialmente na retórica dos documentos desenvolvidos aos níveis societal e institucional da planificação.

Poderíamos elencar outros modelos de organização curricular, porém, como não são objectos de estudo detalhado desta investigação, fizemos referência a alguns e a seguir daremos ênfase a abordagem curricular centrado nas competências.

## **2.1. Modelo curricular baseado em disciplinas**

Este modelo tem como ponto convergente a valorização disciplinar, ainda muito evidente nos modelos de currículo. Se fizessemos uma entrevista a algumas pessoas sobre o que significaria para eles o termo “currículo”, muitos o associariam a um elenco de disciplinas, reforçando assim, que este é um modelo curricular muito difundido na escola, onde a mesma existe para sistematizar e transmitir conhecimentos, não negando a sua finalidade social, assumindo, porém, o quanto essa função social da escola passa a ser penosa, complexa e algumas vezes ineficaz em função da própria compartimentalização dos saberes.

De acordo com este modelo Ribeiro (1996), os elementos fundamentais do currículo sofrem um tratamento típico, ou seja, os objectivos curriculares são formulados, de modo explícito ou implícito. A selecção e organização dos conteúdos constituem uma tarefa importante, deturmando a especificação dos objectivos de ensino. Definidos os objectivos e conteúdos são pensadas as estratégias de ensino e experiências de aprendizagens. Neste modelo, a importância do livro-texto ou dos manuais escolares, valorizada e as orientações sequenciais dos autores, das obras, são seguidas à risca. O seu processo avaliativo ocorre em função dos objectivos de aprendizagens, privilegiando os resultados cognitivos, por isso, o exame torna-se um processo avaliativo bastante adequado ao modelo. Existe um reforço a homogeneizar os grupos de estudos do ensino, ou seja, na maioria das vezes em sala de aula é observada a aprendizagem de uma maneira geral e, raras vezes, se observa os aspectos pessoais do sujeito aprendente. Este comportamento pode facilitar no atendimento a demanda da democratização do ensino, atingindo assim a uma grande maioria, não respeitando porém, o ritmo de aprendizagem de cada um.

Os defensores das acções disciplinares argumentam que, através das disciplinas se transmite de maneira sistemática e eficiente a “herança cultural”, entendendo-se currículo como um artefacto disciplinar. Zabala (1998) salienta que, ao longo dos anos, a ciência, em seu empenho em compreender a realidade, fragmentou o saber até diversificar o conhecimento numa multiplicidade de disciplinas, e cada uma delas, em sua especialização, criaram um corpo diferenciado, determinado por um campo ou objecto material de referência. Veiga-Neto (1997), ao comentar as ideias de Michel Foucault, diz: “As luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas”, pois, numa perspectiva foucaultiana, as disciplinas são produtivas e não regressivas. “Em vez de serem vistas como resultantes de um retrocesso dos saberes, elas são entendidas como produtoras de um

tipo ou configuração especial de saberes (saberes disciplinares) que estão a serviço de um tipo especial de poder, o poder disciplinar” (Veiga-Neto, 1997, p. 93).

O método centrado em Disciplinas pode proporcionar algumas variedades na estrutura da organização curricular através de quatro graus de relações disciplinares: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Abordaremos estes termos quando falarmos das acções pedagógicas. As abordagens, que são realizadas no ajuste de um currículo disciplinarizado, não têm a intenção de rejeitar ou abandonar as disciplinas do conhecimento, pois o processo de disciplinarização na escola é uma tecnologia de organização do conhecimento para fins de ensino. (Macedo; Beane, 2002).

## **2.2. Modelo curricular centrado nos objectivos comportamentais**

Este modelo de currículo, para Pacheco (1996), representa a elaboração de um plano estruturado de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento através dos objectivos formulados em termos comportamentais e segundo as duas regras principais da tecnologia educativa: previsão e precisão de resultados. Nesta modalidade de currículo, o conteúdo é habitualmente seleccionado na base de um desempenho e está relacionado com o que o sujeito aprendente “precisa de saber” para poder realizar certas tarefas. O professor exerce o papel de um engenheiro comportamental e o aluno passivo e reprodutor do que é imposto e determinado a aprender.

As actividades de aprendizagens recorrem a hierarquias de objectivos, nomeadamente à Taxonomia de Bloom (1971), de modo que a que possam ser concebidas como objectivos comportamentais como por exemplo: compreender, aplicar, analisar, respeitando uma hierarquia de objectivos de nível mais baixos a níveis crescentes de complexidade. É ao professor a quem compete planear objectivos de aprendizagens que melhor se adequem aos alunos. É um modelo técnico e bastante instrumental. O processo avaliativo sempre visa verificar se os objectivos previamente propostos foram atingidos. Sendo assim, o aspecto memorístico é por demais reforçado, e a repetição é usada como princípio para a aprendizagem. Neste sentido, D’Hainaut (1980), propõe um modelo curricular pautado nos objectivos comportamentais, surgindo que a elaboração de qualquer plano curricular deva ser alicerçado em três grandes níveis, subdivididos em quatorze fases:

1. Análise das finalidades e definição dos objetivos, a qual comporta duas fases: análise e definição da política educativa e aplicação das finalidades.

2- Análise da população-alvo, que constitui-se na determinação e análise dos conteúdos e a elaboração dos objetivos operacionais.

3- Análise e preparação dos métodos e meios de ensino, que comportam as seguintes fases: inventário dos recursos e limitações, estratégias dos métodos e dos meios, estudos das condições de inserção, determinação das situações de ensino-aprendizagem, determinação dos meios específicos a utilizar, realização e aplicação dos meios, elaboração do plano de avaliação, seleção e ou elaboração dos instrumentos e, finalmente, aplicação dos métodos e instrumentos de avaliação, onde D'Hainaut demonstra uma preocupação em saber quem vai avaliar e o que se vai avaliar.

Outro aspecto preponderante refere-se à avaliação, considerada como indispensável, devendo ser funcional e objetiva, descartando completamente a avaliação subjetiva. Isto demonstra claramente que as bases deste modelo encontram-se enraizadas no Paradigma objetivista da Avaliação, ou Paradigma da Racionalidade Técnica, que, mesmo com objetivos traçados pela escola e levando em consideração as necessidades existentes no público-alvo, aparenta uma forte preocupação com os resultados, como bem afirmam Alves & Machado (2003, p. 82):

“Neste caso, estamos perante um contexto de decisão curricular fortemente centralizado, fragmentado e marcado pelo critério da eficiência. Trata-se de um modelo que parte de uma “visão tecnicista do currículo”, influenciado pelas correntes psicológicas behavioristas, associando-o aos fins a atingir, traduzidos em desempenhos a observar nos alunos, após os processos de ensino e de aprendizagem, e que seriam garantia do investimento feito com a instrução”.

Este modelo de currículo contribui para que o sujeito aprendente fique submisso, intelectualmente alienado, neutro, usando muito pouco o seu potencial criativo, pois a escola vai tendo a incumbência de castrar a sua criatividade. Em síntese, o papel de professor é o de executor do que foi prescrito e na realidade, tenta-se cumprir com fidelidade o que foi planeado.

### **2.3. Modelo curricular centrado em resoluções de problemas**

Neste modelo, o ponto de partida para a aprendizagem é um problema, ou uma questão, que o aluno deve resolver. O conteúdo, nasce do trabalho sobre esse problema ou questão. Para Ribeiro (1996), a estrutura curricular deste modelo apresenta, entre outras, as seguintes características, que exprimem as perspectivas dos que a propõem:

- a) Representa uma ruptura clara com o currículo estruturado por disciplina quer se trate de disciplinas isoladas, correlacionadas e fundidas.
- b) Ultrapassam as barreiras disciplinares através de estudos interdisciplinares, núcleos temáticos ou área problema.
- c) Procuram-se ligações entre várias áreas do saber.
- d) Utiliza como técnica de tratamento os temas ou problemas.

Em razão da maioria dos professores terem a formação através dos modelos tradicionais, a implantação desta modalidade curricular através de resolução de problemas é dificultada, associado a isso, a falta de material para que as dinâmicas de grupo funcionem. Os alunos são responsáveis pela procura dos conhecimentos de que necessitam para abordarem o problema. O professor exerce o papel de desafiador e, como conhecedor da situação, motiva os alunos na utilização dos recursos que poderão ajudar na clarificação do problema. A motivação dos alunos está muito associada à motivação e capacidade dos professores na resolução dos problemas.

#### **2.4. Modelo curricular centrado no processo**

A ideia básica é no entendimento de currículo como projecto. Pacheco (1996) salienta que neste modelo curricular o seu desenvolvimento é orientado para a resolução de questões práticas. O currículo é visto como uma construção múltipla, com decisões por parte da Administração central, das escolas e dos professores, dos encarregados de educação, etc. O professor, assume o papel central sendo o mediador decisivo entre o currículo que foi estabelecido e os alunos. O que se defende também é a quebra da hierarquia entre professores e os especialistas de currículo, e se faz aqui um convite à cumplicidade das ideias, mantendo um elo entre professores e curriculistas para que se desenvolva um esquema de cooperação.

No diz respeito ao papel do professor (González ,1987, *apud* Pacheco, 1996, p.141), salienta que “o professor, tomando os planos curriculares como pontos de referência, constrói os seus próprios planos, filtrando e executando as funções arbitrais entre os projectos oficiais de mudança, as normas solicitadas pelo contexto e pelos seus alunos, as suas ideias e práticas educativas”.

No modelo centrado no processo, o aluno passa de uma postura passiva para um sujeito activo, construtor de sua própria aprendizagem. Busca a sua autonomia do acto de aprender e tem seus fundamentos na aprendizagem significativa e construtiva. No dizer de Gimeno Sacritán (1988),

existe uma mediação entre professor e aluno e para ele esta ideia de mediação, que transfere a análise do desenvolvimento do currículo para a prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente activo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se ensinam e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando toda a gama de aprendizagens dos alunos.

Os aspectos avaliativos são desenvolvidos através de avaliações formativas e formadoras, proporcionando ao professor a tarefa de pontuar as necessidades de melhoria e progressos de aprendizagem aos alunos durante o processo.

## **2.5. Modelo curricular centrado no sujeito aprendente**

Este modelo de organização curricular, segundo Zabalza (1998), poderia ser denominado de humanista, espontaneísta, “natural”. A ideia básica é centrar-se no aluno respeitando a sua individualidade e compreendendo-o como ser singular. Subsistem as disciplinas convencionais, mas são os interesses do aluno, as suas motivações, os seus desejos, as suas relações com as pessoas e o meio que actuam como eixo de estruturação do papel dos conteúdos. Todo o movimento de selecção e organização dos objectivos, conteúdos e actividades de ensino-aprendizagem têm como principal abordagem o desenvolvimento individual do educando.

Este modelo é marcado pelo movimento pedagógico da escola nova, que teve como um dos seus idealizadores o educador Jonh Dewey. Na Escola Nova, o aluno é visto como ser único em seu aspecto psíquico. O professor deve guiá-lo nas suas aprendizagens conforme seus interesses. Ele é um facilitador da aprendizagem. O processo de aprender a aprender é o mais importante. Pouco importa o produto. Valorizam-se os aspectos afectivos mais que os cognitivos. A avaliação é vista como individual e própria do aluno. Enfatizam-se os trabalhos, o desempenho grupal e a auto-avaliação. A avaliação é vista como acompanhamento do processo.

A concepção de currículo nesta modalidade tende a estruturar-se, segundo Ribeiro (1996, p.88), por “categorias de actividades, centros de interesse, tipos de oportunidades/experiências educativas que sejam relevantes não do ponto de vista social mas sobretudo de uma perspectiva individual ou de um grupo particular de indivíduos”. Os componentes básico do currículo são tratados da seguinte maneira, os objectivos não são especificados previamente, sendo construídos no processo mediante acordo com o sujeito aprendente; os conteúdos são seleccionados com base nas actividades, projectos e interesses em jogo; as estratégias de ensino e actividades de aprendizagem são sempre

organizadas no intuito de facilitar a aprendizagem do aluno; as actividades são bastante diversificadas com trabalhos, projectos individuais e outras dinâmicas que contribuam para o desenvolvimento individual e grupal.

Os processos avaliativos, nesta modalidade, são pautados na avaliação processual e construtiva. O erro deve ser entendido como possibilidade de construção, ou seja, o acto de avaliar, tem como pressuposto nutrir, acolher, sinalizar caminhos para o crescimento pessoal de aprendizagem.

Esse modelo desenvolve a pedagogia por descoberta através da auto-aprendizagem, o que para alguns existem limites como pontua Ribeiro (1996):

- a) não se pode prescindir da orientação do professor e, na ausência de um currículo ou programa estabelecido, requer-se deste mais competência e melhor qualidade de formação;
- b) requer muito tempo e bastantes recursos educativos;
- c) baseando-se em contactos e experiências directas, ditadas por interesses, não deixa de correr-se o risco de cair em experiências desconexas e sem assunto.

A modalidade de abordagem curricular é a humanista, apesar de observar os aspectos comportamentais. Por isso, Macedo (2002), salienta que o carácter fundamentalmente comportamental do currículo é mesclado de humanismo. (Baker & Popham, 1976, *apud* Macedo, 2002), dizem explicitamente, que os princípios do behaviorismo e humanismo podem atingir um ponto de tangência.

### **3. Abordagem curricular centrada nas competências.**

Um Currículo baseado em Competências, segundo Burnier (2001), exige uma reorganização das instituições de ensino que se comprometam com a formação em serviço de seus educadores, ampliando seu campo de experiências culturais, propiciando tempo e espaços para o planeamento e para a avaliação colectiva, para o desenvolvimento de actividades integradas, para o compartilhamento de experiências e para a pesquisa académica e de campo.

O modelo curricular por competências, na sua lógica epistemológica, não pretende “dar as costas para as disciplinas” termo que tomamos de empréstimo de Perrenoud (2001, p. 29). As competências entendidas como mobilizadoras de saberes, podem, por sua vez, mobilizar conteúdos, que serão disciplinares. Na verdade, cada teórico, dentro de sua hermenêutica, interpreta os actos normativos no intuito de defender seus pontos de vista. A exemplo das diretrizes curriculares para os cursos superiores de graduação no Brasil. Daí se diga que os conteúdos dos diversos ramos do saber



precisam de ser interligados, não se dizendo que a disciplinaridade deve desaparecer. Reforçando este pensamento, Perrenoud (2001) afirma que a abordagem por competências não exige o desaparecimento das disciplinas, mas sim o enfraquecimento das suas fronteiras e o desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar, propondo que existem situações cujo domínio passa por conhecimentos disciplinares e outras que envolvem conhecimentos não-disciplinares.

Um currículo pautado em competências mescla e integra conhecimentos gerais, profissionais, experiências de vida e de trabalho, que, normalmente, são explorados isoladamente. Com essa integração o indivíduo adulto, por exemplo, será capaz de estar preparado para a mobilidade permanente que tem ocorrido nos dias atuais com as actividades profissionais, onde poderá exercer diferentes ocupações na mesma empresa, ou em outra. Para que essa integração, entre os diversos ramos de conhecimentos, aconteça na abordagem curricular por competências, se faz necessário ter uma atitude de inovação, assim descrito por Januário (1988, p.122): “A inovação não é um sistema independente e auto-suficiente; deve partir da realidade, pois a sua introdução provoca uma série de consequências muitas vezes não previstas; torna-se, pois, necessário estimar o impacto da inovação”.

Hoje, as informações estão cada vez mais disponíveis para a sociedade de maneira ampla e irrestrita, por isso, um currículo por competências contribui para que o aluno com base na informação recebida possa selecionar, criticar, comparar e elaborar novos conceitos a partir dos que já têm. O conhecimento é dinâmico e mutável, assim sendo, as Instituições de ensino precisam de contribuir para a renovação e para a criação de conhecimentos significativos e relevantes. Gouveia (2005), salienta que características como flexibilidade, diversificação, diferenciação, globalização, internacionalização e integração são conceitos que têm de estar endogeneizados na aprendizagem e ser adquiridos com frequência nas instituições de ensino universitário.

Na abordagem curricular por competências exige-se do docente e do discente uma postura diferente da que era consagrada em uma pedagogia tradicional, ou seja, um currículo traçado por objectivos. O foco muda, pois os conhecimentos são considerados meios utilizados pelo sujeito em uma situação que exige decisão. Numa abordagem por competências, os conhecimentos têm lugar de destaque, ao lado das habilidades e atitudes, quando mobilizados em situações nas quais sua pertinência é evidente, onde os saberes passam a ter sentido real e não somente saber para fazer uma prova muito comum em outras abordagens curriculares. O que salientamos é a participação efectiva dos alunos nesta abordagem curricular. Os professores e alunos colaboram entre si e desenvolvem uma cumplicidade com o acto de aprender que é bastante salutar. O aprender começa a ter sabor, pois o sujeito aprendente é participante e autor de sua aprendizagem.

Para que se operacionalize de forma produtora uma abordagem curricular por Competências, as instituições de ensino superior precisam de proporcionar um suporte básico imprescindível de modo a que os professores desempenhem, com qualidade, as suas tarefas, tendo uma biblioteca equipada e atualizada, laboratórios com espaços e infra-estruturas físicas adequadas, número reduzido de alunos por turma, elo de ligação entre o mercado e a instituição para desenvolvimento de pesquisas, trocas e contactos directos com profissionais, trocas de experiências com outras instituições e um bom clima na organização.

Uma abordagem curricular no Ensino Superior por Competências oportuniza o aluno a tomar consciência das incertezas profissionais que têm sido o marco do século XXI, por vivermos em permanente incerteza. O profissional moderno precisa de decidir na incerteza e agir na urgência. Lê Boterf (1997), sintetiza cinco menções na realização das qualidades e competências com profissionalismo: saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transportar; saber aprender e aprender a aprender; saber se engajar.

Um novo cenário globalizante se apresenta à escola e essa dinâmica altera inevitavelmente as práticas pedagógicas em um modelo curricular cientificista, objectivado a atender à indústria, pela luz Taylorista, e o desafio hodierno para a construção de um currículo pós-industrial, pois as empresas procuram, cada vez mais, trabalhadores autónomos, criativos, inovadores, capazes de se adaptarem a mudanças rápidas e de utilizarem conhecimentos, não numa lógica burocrática, mas de forma adaptada aos contextos (Sousa,2004).

Os currículos dos cursos do Ensino Superior precisam de definir as suas competências para, posteriormente, serem definidos os conteúdos a abordar, o que, no dizer de Perrenoud (1999a,p.35), “construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes”. A maioria das propostas curriculares do Ensino Superior encontram-se pautadas numa educação centrada em conteúdos informacionais, na medida em que os alunos devem absorver factos, conceitos e procedimentos compartimentalizados em disciplinas como verdadeiros depósitos de conteúdos; uma aprendizagem por absorção e conteúdos meramente informativos.

O Ensino Superior precisa de encontrar novas formas de ensino e aprendizagem, no intuito de torná-los mais eficientes, pois aprender precisa ter sabor, gosto, prazer. Hoje em dia, o paradigma dominante é o de ensino reducionista, behaviorista, em que o aluno responde ao estímulo e no final faz uma avaliação para passar, mesmo que não tenha aprendido. Lopes (2002), salienta que o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objectivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexas,

que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista. A mesma autora faz uma crítica ao modelo, informando que este continua no contexto do eficientismo social, ou seja, sem contestar o modelo de sociedade na qual estamos inseridos. O certo é que estamos hoje em uma zona de tensão, no constante questionar entre o instituído e o instituinte. Como ultrapassar esta zona? Um dos caminhos possíveis seria uma abordagem curricular orientada por competências, não no sentido profético de que seria a salvação da pátria educacional, mas no sentido de experienciar outras dinâmicas, que contribuam para que o sujeito aprendente possa saber bem usar as suas reservas cognitivas em situações adversas daquelas em que ele aprendeu. Entende-se isso como um diferencial dentro da perspectiva das competências, pois não basta ser eficiente, é preciso associar a eficiência à eficácia, ou seja, saber gerir e utilizar, no momento certo, os diversos saberes que foram sendo acumulados durante a historicidade de vida de cada indivíduo. A criticidade do processo de aprender perpassa muito nas matrizes epistemológicas, que cada proposta curricular desenvolve, e nas competências, o desenvolvimento de uma matriz construtivista<sup>27</sup>, possibilita melhor interação, atitude crítica e autonomia.

É predominante ainda em muitas metodologias de ensino o reforça às deficiências dos alunos, chamando a atenção para os pontos negativos, esquecendo muitas vezes de valorizar o que o indivíduo tem de positivo. Peter Drucker, *apud* Chaves (2004, p. 7), escreve:

“Instruir mesmo no alto nível exigido por uma sociedade de trabalhadores intelectual é uma tarefa mais fácil do que transmitir aos estudantes o desejo de continuarem aprendendo e as habilidades e conhecimentos que necessitarão para fazê-lo. Até hoje nenhum sistema escolar se dispôs a enfrentar essa tarefa... No entanto, nós sabemos como as pessoas aprendem a aprender: e já o sabemos há dois mil anos. O primeiro e mais sábio autor sobre a educação das crianças, o grande biógrafo e historiador grego Plutarco, explicou isso claramente em seu belo livrinho *Paidea* (Formação de crianças), no primeiro século da era cristã. Basta tornar os alunos realizadores, basta concentrar no seus pontos positivos e nos seus talentos a fim de que eles possam se sobressair em tudo o que souberem fazer bem”.

O Ensino Superior precisa de sair da inércia em que se encontra e procurar, através de uma metodologia de descoberta, novos sentidos e formas do indivíduo aprender. Ao assistir o filme “Sociedade dos Poetas Mortos” percebemos a coragem de o professor em mudar paradigmas pré-estabelecidos, mandando que os alunos rasgassem seus livros didáticos, saíssem da sala e fossem para outro ambiente para aprenderem a fazer poesia. Observa-se que não usou tecnologia, porém inovou, criou, potencializou oportunidades é este o caminho de uma educação emancipatória. Quando se propõe um currículo orientado por competências, se pretende, na verdade, que o aprendizado se organize não em função de conteúdos informacionais a serem transmitidos, mas em função de competências que os educandos devem desenvolver, respeitando as construções e aprendizados

<sup>27</sup> Termo abordado no capítulo II, da presente investigação.

anteriormente conquistados. Roegiers & De Ketele (2004) nos aponta algumas dificuldades a serem enfrentadas em uma organização curricular por competências: a) resistência à mudanças pelos actores (pais, professores, alunos, direção); b) falta de formação sobre o assunto; c) aspectos institucionais que dificultam as mudanças pelo excesso de burocracia; d) organização da aula.

Pode-se pensar e elencar alguns pontos que são fundamentais no estabelecimento de uma organização curricular por competências, assim enunciados:

- a) Deixar claro entre todos os envolvidos na dinâmica escolar (alunos, professores, pais, funcionários e demais agentes sociais) o conceito de competência e refletir de que forma os alunos as desenvolvem.
- b) Definir de forma colectiva, colegiada o destino educativo da escola, qual o perfil de profissional que se deseja formar, quais as competências e habilidades que são importantes para o exercício das actividades profissionais.
- c) Após definir as competências, seleccionar os conteúdos a serem trabalhados. A mesma competência pode ancorar-se em vários conteúdos, por isso a necessidade de integração entre as disciplinas.
- d) Definir o tipo de organização curricular podendo se optar:
  - Por um bloco de competências comuns ( as chamadas competências transversais), integrando as disciplinas ou as áreas de conhecimento.
  - Por tema ou por projectos integrando disciplinas ou áreas de conhecimento.
- e) Outro ponto importante é compreender que trabalhar pedagogicamente para que os alunos desenvolvam competências é preciso trabalhar com resolução de problemas, simulações, projectos interdisciplinares, projectos, propor sempre tarefas que desafiem e motivem os alunos a mobilizar os conhecimentos que já possuem e ir em busca de novos conhecimentos.

A integração entre as disciplinas se faz necessária, que aqui denominaremos de uma *Comdisciplinaridade*, que seria uma comunicação integrativa e comunicante entre as disciplinas, evitando a idéia dicotomizada e fragmentada praticada em outras modalidades curriculares.

A abordagem curricular por competências conduz as práticas pedagógicas a uma integração permanente dos conhecimentos, norteando as idéias pela interdisciplinaridade e contextualização. Nos itens subsequentes, faremos uma alusão sobre a avaliação das aprendizagens em uma abordagem curricular por competências, bem como referenciaremos as acções pedagógicas que ajudam a

desenvolver essa modalidade curricular, além de identificarmos as atitudes necessárias que os docentes devem ter nesta perspectiva de organização curricular.

### **3.1. O sentido da avaliação em uma abordagem curricular por competências**

Em qualquer abordagem curricular, é inevitável falar de avaliação. Não seria diferente na abordagem curricular por competências, na medida que tem causado muitas controvérsias e divergências de opiniões no campo teórico. Tenta-se estudar quais os procedimentos que seriam apropriados para a avaliação de competências. Esse discurso, no nosso entender, passa pela própria concepção do que seja a avaliação.

Diante disto, faremos uma abordagem conceitual da avaliação, confrontando com, as práticas avaliativas. Para conceituarmos avaliação, reportar-nos-emos, um pouco, à história da avaliação, que tem o seu início no século XVI e XVII, com os padres jesuítas, através da *Ratio Studiorum*, 1599, que inclui, segundo Luckesi (2003), um capítulo intitulado “Dos exames escritos e orais”, refere-se às regras de como deviam ser conduzidos os exames dos educandos, em um Colégio dirigido pela Ordem Jesuítica. Além dos jesuítas, no fim do século XVI e primeira metade do século XVII, surge o bispo protestante Jonh Amós Coménios, que, através da sua obra “Didáctica Magna”, salienta a questão da avaliação ao afirmar “Que estudante não se preparará bem para as provas, se ele souber que, de fato, as provas são para valer?”. Observa-se que tais discursos, tantos dos jesuítas, quanto de Coménios, ainda estão muito presente nos dias actuais. Esse comportamento perpassa pela própria definição de avaliação, que gostaríamos de diferenciar, pois, existem procedimentos que são avaliativos e outros que são na verdade exames, que realizamos com os alunos.

Considerando que existem entendimentos divergentes entre avaliar e examinar, apontaremos com base nas idéias de (Luckesi,2003; Garcia, 2000; Barriga, 2000; Perrenoud,1999b; Hoffmann, 1998), essas diferenças. Através do instrumento de avaliação, denominado prova, realizamos exames escolares, os quais apresentam para Luckesi (2003), as seguintes características: a primeira, o exame tem por objectivo julgar e, conseqüentemente, aprovar ou reprovar. Se levantarmos algumas questões sobre este acto, o ensino deve preocupar-se com o aprender e não aprovar ou reprovar alguém; a segunda, os exames são pontuais, na medida em que o estudante deve saber responder às questões, aqui e agora, no momento das provas e dos testes. Diante deste procedimento, quantas vezes nos deparamos com relatos de alunos que dizem que naquela prova ou teste não estava bem psicológica ou fisicamente e por isso respondeu mal, porém sabia o assunto, e muitos professores ignoram essas variáveis; a terceira, os exames são classificatórios, ou seja, classificam no mínimo em aprovado ou

reprovado; a quarta, os exames são selectivos, na medida que excluem os que “não sabem”, dentro dos parâmetros definidos pelos avaliador. Essa percepção de entender o exame como uma seleção excludente torna o ato de educar tirano e não de amor ou acolhedor. Acreditamos que todos possuem condições de aprender, o que deve ser respeitado é o ritmo de cada um e as próprias oportunidades que foram criadas para que a aprendizagem tenha sabor agradável, como salienta Esteban (2000): a avaliação escolar, na perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos, pois o ato de desvalorizar saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento; a quinta característica, é que os exames são estáticos, enquanto classificam o aluno num determinado nível de aprendizagem, considerando este nível como definitivo; a sexta, os exames são antidemocráticos, na medida que excluem o aluno, por isso não podem ser considerados democráticos; a sétima, o exame proporciona a prática de uma pedagogia autoritária, pois, o professor utiliza-o como instrumento de poder, para impor e amedrontar o outro no ato que não poderíamos chamá-lo de educativo, mas repressor.

Neste sentido, os exames desde o seu aparecimento foi um espaço de conflito, (Garcia; Barriga, 2000). Outra aceção que aborda Luckesi (2003), são as características da avaliação da aprendizagem que se opõem à perspectiva do exame: a primeira, a avaliação tem por objectivo diagnosticar a situação de aprendizagem do educando; a segunda, é diagnóstica e processual, pois, neste entendimento, a avaliação opera com resultados provisórios, existe sempre a possibilidade de um novo estado de qualidade, melhor e mais satisfatório, proporcionando, assim, ao educando oportunidades para rever o seu próprio conhecimento, melhorando a sua performance; a terceira, a avaliação é dinâmica, ou seja, não classifica o educando em um determinado nível de aprendizagem, mas diagnostica a situação para melhorá-la e esse passa a ser um diferencial no ato de avaliar, dado que se torna acolhedor e desafiador do crescimento do educando em busca de sua aprendizagem; a quarta, é inclusiva, na medida em que não seleciona os educandos melhores dos piores; a quinta, é democrática, devido não discriminar ninguém, acolhendo todos os alunos no processo ensino-aprendizagem, pois o importante é que todos aprendam e, conseqüentemente, se desenvolvam; a sexta, exige uma prática pedagógica dialógica entre educadores e educandos no intuito de contruir um pacto entre os sujeitos da prática educativa.

No contexto, como estamos realizando o ato de avaliar? Estamos avaliando ou examinando? Que postura deveríamos ter mediante o desafio de avaliar competências? As práticas predominantes em nossas instituições de ensino persistem ainda em avaliar ou examinar? Como poderemos construir

um ambiente de aprendizagem construtivo, dialógico, dinâmico, criativo, quando nos esbarramos em ações avaliativas seletivas, classificatórias, pontuais e estáticas? Será que este tipo de atitude é condizente dentro da ambiência escolar? Qual o papel do educador perante essa situação? Se continuássemos a questionar, por certo, ainda teríamos muito a dizer. Não podemos ficar nesta inércia ou estado de latência mediante a situação que nos apresentam? Precisamos de tomar uma atitude e de fazer as nossas escolhas. Ser um professor ou um educador? Será que precisamos conclamar como o educador Rubem Alves (2003, p. 15). “Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares...” Sem desejar, contudo responder às questões, parece pertinente refletir sobre elas com a finalidade de repensar o processo avaliativo usual e agir no intuito de criar ações pedagógicas democráticas, evitando que fique “tudo como dantes no quartel de abrantés<sup>28</sup>”.

Não estamos com isso afirmando que nada que fazemos na escola tem valor, o que estamos aqui trazendo como processo discursivo são as nossas atitudes avaliativas mediante o valor que deve ter o ato de educar, pois como afirma Peralta (2001, p. 27), de forma consensual, muitos teóricos concebem a avaliação como a “recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões”. A recolha referida no conceito são os instrumentos diversos (objecto) que se utilizam para obter informações da aprendizagem do educando (sujeito da aprendizagem). A depender do tratamento dado às informações obtidas através da avaliação, estaremos efetivamente avaliando ou examinando, pois, para Luckesi (2003), quando o educador realmente avalia, com os resultados obtidos, é capaz de acolher o educando, confrontar o seu progresso de aprendizagem, ajudá-lo no que for preciso para melhorar a qualidade do seu aprender de maneira amorosa e numa relação de cumplicidade, pois quando o aluno não consegue aprender o problema não passa a ser somente dele e sim dele e do educador, proporcionando uma ação educativa de pares e não de opositores, já que a avaliação só será eficiente e eficaz, no dizer de Sant`anna (1995), se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objectivos. Ao avaliar os alunos, o professor tem que partir de critérios para recolher e processar a informação que, por mais objectivas que sejam, não deixarão de contemplar a subjectividade, dado que todo o resultado é uma construção pessoal mediatizada pelos valores, crenças, atitudes e esquemas práticos dos professores. (Pacheco, 1994).

É evidente que se tentarmos buscar os conceitos de avaliação entre os diversos estudiosos do assunto, encontraremos como forte ponto convergência a idéia de avaliar para tomar decisões. Salienta Luckesi (1996), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre os dados relevantes do

---

<sup>28</sup> Dito popular

processo de ensino e aprendizagem, que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Este conceito coaduna-se com as idéias de Libâneo (1994), quando afirma que a avaliação escolar é um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objectivos propostos daí, orientar a tomada de decisões em relação às actividades didáticas seguintes. No afirmar de Cardinet (1986), a avaliação funciona como um guia da acção. Mediante estes conceitos, a avaliação exerce a função de regulação das aprendizagens e antes disso, como salienta Perrenoud (1999b), regula o trabalho, as actividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação. Sendo assim, a avaliação passa a exercer uma regulação social. Na perspectiva reguladora da avaliação, o que é avaliado, segundo Afonso (2000), é o potencial de trabalho de cada um e este é comparado com o dos outros e trocado por classificações, graus, certificados ou diplomas.

Daí que em numa abordagem curricular por competências devemos realizar avaliações e não exames, com isso não podemos deixar de entender o quanto é difícil o acto pedagógico de avaliação. Os exames contribuem para que de, maneira camuflada, o poder seja instalado na relação professor-aluno. Nesta perspectiva o que interessa é “captar o poder em sua extremidade, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar... ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra nas instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento”(Foucault 1982, p.182). Assim, não podemos deixar de compreender que através dos exames, o poder se concretiza e desdobra-se em relação conflituosa na ambiência escolar, induzindo muitas vezes o aprender a começar a ter um sabor amargo e desestimulante.

A avaliação envolve muito a subjetividade do avaliador e, por sua vez, somente se avalia o observável. Neste viés de entendimento, como fica então avaliar as competências? Em parte, essa resposta podemos compartilhar com Peralta (2001,p.32) :

“avaliar competências implica observar os alunos, directa ou indirectamente, na realização de actividades, tão próximas quanto possível de situações autênticas (da realidade que é a própria interacção didáctica ou da realidade exterior recriada em sala de aula), usando para tal um conjunto de instrumentos que permitam a recolha de evidências sobre o desenvolvimento (parcial ou geral) das competências do aluno ou sobre a sua demonstração em situação”.

Em função da subjectividade da avaliação e da dificuldade em minimizar as injustiças nos actos avaliativos, Alves (2004), comenta que os docimólogos<sup>29</sup> sugerem meios que permitem

---

<sup>29</sup> Docimólogos aqueles que estudam a ciência (logos) dos exames, ou da medida por exame (dakimê).



aperfeiçoar as avaliações. Sendo assim, oferecem instrumentos de medida, cujo objectivo é a redução das variações entre as notas dadas pelos examinadores, tornando os objectos de avaliação mais fiáveis e válidos. O rigor docimológico contribuirá para amenizar os factores subjectivos que são inerentes no processo avaliativo. Desta forma, Alves (2004), salienta que a avaliação deve ser concebida como uma actividade de comparação entre a produção observada e o modelo de referência do avaliador inscrito nas suas estruturas cognitivas, pois compreender o funcionamento do avaliador num dispositivo<sup>30</sup> de avaliação é apoiar-se num modelo de referência (normas e objectos de avaliação). O modelo de referência contribui para que evitemos avaliar tarefas e/ou actividades sem critérios pré-estabelecidos, pois não existe neutralidade nas acções avaliativas. Por isso Figari (1996) propõe que o referencial deve poder fornecer num eventual corpo de hipóteses que preveja a explicação dos resultados. Toda a avaliação necessita de uma norma prestabelecida.

Assim, definir os critérios de avaliação proporciona uma redução das injustiças, por certo delineadas pela subjectividade do avaliador. Dentro desta possibilidade, Figari (1996) propõe a lógica da referencialização, que consiste em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referências relativo a um objecto (ou a uma situação) preciso e em relação ao qual se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações. A referencialização apresenta-se, assim, como uma metodologia com possibilidades de justificar e nomear os critérios que presidirão à avaliação, conducentes a uma perspectiva integrada e holística, ou seja, a uma avaliação formadora (Alves & Machado, 2002).

Ao falarmos de avaliação, precisamos de identificar as funções da sua existência, apresentando Cardinet (1993), apresenta três funções fundamentais da avaliação: regular, orientar e certificar. Entende por regular a dinâmica de acompanhar o desenvolvimento de aprendizagem do outro, no intuito de acolher e nutrir as suas possibilidades para que a aprendizagem ocorra. A função de orientação acontece com as observações das características globais do aluno (aptidões intelectuais, traços de personalidade, etc). Na certificação, a função da avaliação desempenha o papel de definir o que sabe e o que não sabe. Ao referir-se as funções da avaliação, Pacheco (1994) apresenta quatro: pedagógica, social, controlo e crítica. A função pedagógica tem o papel de sancionar procedimentos dos alunos, de modo a determinar a sua progressão e consequente certificação e titulação. A função social acontece através da avaliação que se verifica se o cidadão atingiu ou não, por intermédio do processo de escolarização, as concepções e os valores sociais fundamentais. Na função de controlo, o professor a utiliza como mecanismo de reforço a sua autoridade, sobretudo de controlo disciplinar,

<sup>30</sup> Cf Figari, Gérard.(1996). Avaliar: que referencial? Porto: Porto Editora.p.30. O termo "dispositivo" é definido nos dicionários como a forma particular com se distribuem os diversos órgãos de um aparelho, de uma máquina e, por extensão, o próprio mecanismo ou aparelho.

junto aos alunos. A função crítica é um instrumento de auto-avaliação permanente para ler e compreender as práticas avaliativas dos intervenientes do currículo.

Outro estudioso do tema, Turra (1986), com base nas idéias de Benjamin Bloom, classifica as funções da avaliação em: Diagnóstica, Controle e Classificação. Com base no conceito delineado de avaliação, definida por Bloom (1971), *apud* Turra (1986), que “Avaliação é a sistemática de dados por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem” a seguir no quadro IV uma sinópse destas funções:

**Quadro IV: Funções da Avaliação**

<b>ITENS</b>	<b>DIAGNÓSTICO</b>	<b>CONTROLE</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar a presença ou ausência de habilidades e ou/ pré-requisitos.</li> <li>- Identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares.</li> <li>- Localizar deficiências na organização do ensino, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e aplicação de técnicas de recuperação ao aluno.</li> </ul>	- Classificar os alunos ao fim de um semestre, ano ou curso, segundo níveis de aproveitamento.
Objeto de Medida	- Comportamento cognitivo, afectivo e psicomotor	- Comportamento cognitivo, afectivo e psicomotor	- Geralmente comportamento cognitivo, às vezes comportamento psicomotor e ocasionalmente comportamento afectivo
Época	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No início de um semestre, ano lectivo ou curso.</li> <li>- Durante o ensino, quando o aluno, evidencia incapacidade em seu desempenho escolar</li> </ul>	- Durante o ensino	- Ao final de um semestre, ano lectivo ou curso.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pré-teste</li> <li>- Teste padronizado de rendimento</li> <li>- Teste Diagnóstico</li> <li>- Ficha de Observação</li> <li>- Instrumento elaborado pelo professor</li> </ul>	- Instrumentos especificamente planejados de acordo com os objectivos propostos	- Exame, prova ou teste final

Quadro adaptado: TURRA, Clódia Godoy et al (1986). Planejamento de Ensino e Avaliação. Porto Alegre: Sagra, p. 180

Ao analisarmos estas funções da avaliação concluímos que dentro das políticas curriculares, algumas delas estão associadas ao modelo que Pacheco (2002), denomina de racionalidades técnicas. Dentro de uma legitimação de controlo, estamos, no dizer de Alves *et al* (2004b), perante um contexto de decisão curricular fortemente centralizado, fragmentado e marcado pelo critério da eficiência, é um modelo que parte de uma “visão tecnicista do currículo”, influenciado pelas correntes psicológicas behavioristas, associando-o aos fins a atingir, traduzidos em desempenhos a observar nos alunos, após os processos de ensino e de aprendizagem. Nesta perspectiva, as funções da avaliação acabam por ter uma visão meramente comportamentalista preocupando-se somente em avaliar o observável para classificar, selecionar e excluir. Essas funções avaliativas no momento em que se trabalha por competências poderão ser úteis na interpretação da matriz comportamental<sup>31</sup> no entendimento das competências.

Para Allal (1986), a avaliação como meio de regulação poderá possuir três funções básicas que são: prognóstica, sumativa e formativa. A função prognóstica ocorre no momento de início de um ciclo de formação, também identificada por outros autores como diagnóstica e como tomada de decisão após recolha dos dados que poderá ser útil na orientação para os processos de aprendizagem. A função sumativa acontece no fim de um período de formação, como por exemplo, no final de um bimestre ou trimestre de aula, em final de uma unidade de estudos, onde a mesma é pontual e se realiza na maioria das vezes através de exames escritos ou orais. A decisão, após a recolha dos dados, poderá ser para certificar de forma intermediária ou final, bem como aprovar ou reprovar naquele processo de aprendizagem. A função formativa ocorre de forma contínua durante o período de formação, sendo a tomada de decisão um carácter de adaptação das actividades de ensino-aprendizagem e possui a função de regulação.

Uma abordagem curricular por competências, por certo, reclama uma mudança nos processos avaliativos, ou seja, sair de uma atitude autoritária de examinar para uma atitude avaliativa acolhedora. Nesta acolhida acontece como afirma Hoffmann (1999), um olhar de respeito às diferenças dos alunos significa essencialmente a tentativa de conhecê-los e admirá-los em sua singularidade, muito mais que encontrar meios ou critérios para argumentar sobre o seu desempenho ou rentabilidade em comparação com os demais. Mediante isso, a avaliação formativa contribui para essa mudança de paradigma avaliativo, predominante ainda hoje, tão linear, cartesiano e quantitativo, onde o bom aluno continua sendo identificado quando possui maiores notas numéricas sem levar em conta outros

---

<sup>31</sup> Assunto relatado no capítulo II.

factores que podem servir de subsídios na interferência dos resultados. Como comenta Hadji (1994), as notas podem variar consoante o humor, a disponibilidade ou o estado de fadiga daquele que as atribui, para o professor as notas passam a ser um meio de controlar e analisar o comportamento dos alunos. Dado que a avaliação formativa podendo contribuir para uma prática avaliativa diferenciada, em uma abordagem curricular por competências, relatamos alguns pormenores desta função da avaliação, no intuito de encontrar pistas que nos levem a desenvolver processos avaliativos que se aproximem do objectivo maior da ambiência escolar que é contribuir e desafiar os sujeitos aprendentes ao desenvolvimento de suas aprendizagens.

A “avaliação formativa” é uma expressão criada por Scriven a propósito da estruturação dos currículos, aplicada por Cronbach e, em seguida, por Bloom à avaliação dos alunos. É uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem (Allal, 1986). Quando se avalia de forma contínua, o que se faz para regular ou ajustar a acção pedagógica, o trabalho docente dilui-se no trabalho quotidiano, permitindo uma acção global e sistemática (Perrenoud, 1999b).

A avaliação formativa das aprendizagens exige uma dinâmica mais eficiente ao professor, levando-o a observar, de forma metódica, os alunos para entender melhor os seus mecanismos de aprendizagem, proporcionando, quando necessários, ajustes individualizados de regulação. Para Perrenoud (1999b, p. 90), regulação dos processos de aprendizagem é “o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objectivo definido de domínio.” A regulação exige algo observável e, no caso das competências, segundo Allal, trata-se de algo não observável e que apenas pode ser julgada através de uma conduta, de um texto, de um discurso, de uma performance ou de um produto observável. No papel de avaliador, o professor necessita de dispor de critérios observáveis, pois facilitará o seu processo avaliativo. Como salienta Hadji (1994), não é a subjectividade do professor que está verdadeiramente em causa e que lhe cria obstáculos, mas a incerteza quanto aos seus critérios de apreciação. Porque quando se conhecem esses critérios, apesar de estes poderem parecer contestáveis, e a sua fundamentação poder ser discutível, dispõe-se, pelo menos, de pontos de apoio que permitem orientar e organizar o trabalho.

Para Fernandes (2005), a avaliação não é, de facto, uma mera questão técnica. É uma questão essencialmente pedagógica, associada ao desenvolvimento pessoal, social e académico das pessoas. É uma questão de desenvolvimento curricular da maior relevância, por isso, um ponto

importante na avaliação formativa é, identificar quais os instrumentos de recolha de informações, que contribuirão para uma análise criteriosa da aprendizagem do sujeito aprendente. Salieta De Ketele (1987), *apud* Afonso (2002), que a recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas, que vão desde o recurso à memória, que o professor guarda das características dos alunos, até às mais diversificadas e conhecidas estratégias, como a observação livre, a observação sistemática, a auto-avaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras diferentes formas de interacção pedagógica.

Se o acto de avaliar tem por pressuposto ajudar o aluno a aprender, a ideia da avaliação formativa torna-se bastante simples, pois a aprendizagem nunca acontece de maneira cartesiana, linear, impositiva e tirana, está relacionada com tentativas de acertos e erros, com o levantamento de hipóteses, avanços e recuos de descobertas e, no dizer de Perrenoud (1993), o indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança. Precisamos de acreditar no acto educativo como processo construtivo, incentivando o educando para a busca do seu processo de aprendizagem, valorizando as suas construções, descobertas e não somente afirmando como verdade aquilo que acreditamos, pois, através dos opostos, podemos juntos construir novas descobertas com entusiasmo, dedicação e interesse construtivo. É assim que Perrenoud (1993), afirma que a avaliação formativa, para poder sê-lo verdadeiramente, não deveria ser utilizada para outros fins que não fossem melhorar o ensino e a aprendizagem. Trabalhar no sentido da avaliação formativa significa não continuar a tolerar tantas desigualdades, significa munir-se dos meios para remediar as dificuldades dos alunos mais lentos, mais fracos.

Se identificarmos o valor da avaliação formativa dentro de uma avaliação por competências poderíamos comungar com Cardinet (1986), quando afirma que a finalidade da avaliação formativa é permitir uma tomada de consciência, pelo indivíduo, daquilo que distingue a sua maneira de agir de outras maneiras possíveis, e da lógica subjacente ao seu comportamento. Trata-se, assim, do sujeito aprendente, que procura a auto-regulação, legitimando de forma emancipada a sua avaliação. Abordar a auto-avaliação no contexto das competências é fundamental, pois, se a mobilização dos diversos saberes ocorre de maneira individual e em situações adversas, cabe então aos sujeitos aprendentes gerir as suas formas de fazer e desenvolver as suas capacidades mediante as suas práticas quotidianas, pois, a integração da auto-avaliação ao processo de avaliação escolar confere ao aluno um estatuto diferente, dando uma certa autonomia na aprendizagem e responsabilizando-o pela condição

do seu percurso, com a ajuda do professor, transformando o aluno em actor principal da aprendizagem (Pacheco, 1994).

Como poderíamos, de maneira observável, avaliar as competências? Quem de uma maneira genérica responde a essa questão é De Ketele(2003) *apud* Alves *et al* (2004b), quando mostra que para criar essa dupla passagem entre saberes às competências e das competências aos saberes e de avaliar em quais consequencias se deve articular as situações problema de exploração, as situações de formalização ou de estruturação e as situações problema de integração, mobilização ou transferência dos saberes. Assim sendo, os alunos em uma avaliação por competências deve demonstrar a sua capacidade de mobilizar saberes diversos em situações-problemas, pois, o acto de avaliar, em uma abordagem por competências, não tem o carácter de terminalidade, porém, de constantes descobertas e inquietações, contribuindo para que os alunos utilizem as suas reservas de conhecimentos nas situações que possam surgir no seu quotidiano. Como salienta Zabala (1998), que se optamos por um modelo de ensino centrado na formação integral da pessoa, implica em mudanças fundamentais, especialmente nos conteúdos e no sentido da avaliação. Neste sentido, Roldão (2003) comenta que a dinâmica da avaliação por competências, faz com que o ensino seja um acto de fazer os outros aprenderem, e não como passar o conteúdo que se domina.

Carrasco (1989), aponta que toda a avaliação formativa ou contínua deve reunir, pelos menos, as seguintes características:

- Deve ser sistemática, quer dizer, inimiga da improvisação.
- Deve ser permanente, de modo a que se realize sem interrupções e sem intermitências.
- deve ser integral, de modo que abarque todos os factores que incidem no rendimento do aluno.
- Deve ser consequente, pelo que estará em função da sua autêntica finalidade detectar as deficiências enquanto elas se produzem, para as remediar de imediato.
- Deve ser personalizada, a fim de poder orientar cada aluno nas suas características particulares.
- Deve valer como diagnóstico, porque reflecte, no momento preciso, as possíveis deficiências do processo e orienta a sua correção.
- Deve ser científica, para o que há de valer-se das técnicas, métodos e procedimentos mais adequados.
- Deve ser cooperativa, de modo que intervenham todas as pessoas envolvidas.

Com as características apresentadas, podemos, de forma clara, delinear que a avaliação de competências na ambiência escolar, deve preocupar-se constantemente com o saber do outro e com os mecanismos que poderiam estar sendo acionados para que em situações adversas o sujeito

aprendente pudesse mobilizar os seus saberes e não desenvolver o aprender mecânico que com o tempo caminha para o esquecimento. A avaliação formativa deve exercer a função de reguladora do processo e nunca possuir a idéia de terminalidade do acto de aprender e avaliar.

Avaliar competências na escola é um desafio que precisamos de vencê-lo. No dizer de Alves (2002), é marcar uma ruptura com as práticas de avaliação curricular que privilegiavam a aquisição dos saberes disciplinares, surgindo nesta lógica a defesa de uma avaliação formadora. Entende-se aqui avaliação formadora como aquela que tem como objectivo aproximar-se mais do processo de ensino na sua globalidade apresentando-se como um sistema assente numa pedagogia diferenciada. A avaliação formadora põe no centro das suas preocupações a significação que os alunos atribuem aos critérios de avaliação. O centro de tudo passa a ser o aluno, que mediante a sua busca do aprender passa a ser protagonista de sua própria aprendizagem.

A partir das abordagens anteriormente realizadas, que avaliar competências não deixa de ser um grande desafio, porém precisamos ter bem delineados os procedimentos avaliativos utilizados em nossas práticas pedagógicas para entendermos de maneira clara toda essa dinâmica. Vial (2002, p. 53), aponta três procedimentos de avaliação, que clarificam os argumentos anteriormente expostos: o primeiro refere-se, a avaliação dos produtos, que segue uma lógica sumativa; assume uma relação de exterioridade; obedece a critérios económicos; produz juízos de conformidade e de adequação e visa o controlo da formação. O segundo, diz respeito a avaliação dos processos de aprendizagem que segue uma lógica formativa; assume uma relação de interioridade; visa melhorar a verificação da aquisição das competências da formação; pretende regular o processo de aprendizagem e visa controlar as aprendizagens. O terceiro, refere-se a avaliação dos processos de formação que segue uma lógica formadora; acentua a dinamização dos formandos através de seu envolvimento do projeto de formação; pretende promover o investimento afectivo e social; privilegia os espaços de diálogo e negociação e visa mobilizar e motivar os formandos para construir e dar sentido(s) ao projecto de formação, pois conforme Fernandes (2005), uma prática de avaliação tradicional, quase exclusivamente baseada em testes de papel e lápis, seria insuficiente e até totalmente desajustada, pois tenderia a ignorar todas as competências que vão para além da aquisição de conhecimentos.

Diante do exposto os procedimentos que melhor se identificam com a avaliação de competências são aqueles que encontram-se dentro de uma lógica formativa e formadora, pois caminham para uma avaliação autoreguladora ou autoavaliativa dos processos individuais de aprendizagem, ou seja, cada sujeito aprendente contruindo o seu itinerário com base nas multirreferencialidades de todo processo educativo. Assim sendo, não se avalia uma competência

listando perguntas ou pedindo exercícios mais ou menos mecânicos que, supostamente, não indicam se o aluno “sabe a matéria”. A avaliação num currículo orientado para competências, não se organizam em função de sequências temáticas, mas em função da manifestação da competência pretendida. (Roldão, 2003).

### **3.2. Ações pedagógicas na abordagem curricular por competências**

A abordagem curricular por competências requer a mudança de paradigma educacional, mudança essa que perpassa pelas práticas metodológicas desenvolvidas pelos professores. Não adianta falarmos que a competência é a mobilização de diversos saberes em uma situação concreta se a escola não desempenhar o papel de ajudar no desenvolvimento destas competências em conjunto com outros espaços onde acontecem a aprendizagem. Desta forma, a escola precisa de interferir nos métodos até então bastante praticados pelos professores em uma pedagogia tradicional, com ênfase nas actividades memorísticas, transmissivas, onde o aluno é o sujeito passivo da relação ensino-aprendizagem. Em um ensino por competências, o aluno passa a ser o sujeito aprendente e activo da relação de aprendizagem, com isso, se faz necessário os professores mudarem a dinâmica de uma aula monólogo para favorecerem acções pedagógicas, que auxiliem no processo de descobertas e desenvolvam o potencial criativo e inovador dos educandos.

Nos tópicos que se seguem, elencamos algumas acções contributivas para desenvolver nos educandos uma prática libertária de sua aprendizagem e no desenvolvimento de sua autonomia do acto de aprender. Percebemos através das nossas práticas pedagógicas, que essas dinâmicas estão sendo experienciadas em algumas Instituições de Ensino Superior. Seus relatos estão sendo bastante otimistas em decorrência da melhoria dos processos de aprendizagem.

#### **3.2.1. Interdisciplinaridade**

A abordagem curricular por competências, que significa a mobilização de diversos saberes, exige uma prática de integração de conteúdos entre áreas ou campo do saber, trazendo para a organização curricular a positividade conferida à integração curricular. Não queremos com isso fazer aqui uma apologia messiânica na negação da disciplinaridade e nem propor miraculosamente uma integração de disciplinas como solução para todos os problemas de aprendizagem vigente e nem elogiar as palavras de Gusdorf (1977), *apud*, Veiga-Neto (1997,p. 69), quando afirma que “quanto



mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, mais elas perdem o contacto com a realidade humana”. Acreditamos na Interdisciplinaridade como uma metodologia pedagógica capaz de ajudar a entender que os saberes são dinâmicos e interligados entre si, por isso integrar os saberes facilita este entendimento. Com base nesta afirmativa quem no Brasil iniciou a busca da interdisciplinaridade como discurso pedagógico foi a pedagoga Ivani Fazenda, em 1993, com o seu livro “Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efectividade ou ideologia?”

Pensar o termo interdisciplinar nos reporta à condição existencial da disciplina como condição primeira para que se possa ocorrer uma perspectiva interdisciplinar. Assim sendo, não podemos negar o valor da disciplina para o processo de aprendizagem, e disciplina aqui é entendida segundo Santomé (1998, p.55), como “ uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências de um determinado ângulo de visão.” A Interdisciplinaridade busca a integração das disciplinas numa atuação holística, tendo a compreensão de que nada funciona isoladamente, pois tudo tem que ser ajustado com tudo. A dificuldade da práxis interdisciplinar encontra-se na dependência dos múltiplos espaços disciplinares. Druby, *apud* Santomé (1998), fortalece essa visão quando afirma “ninguém pode fechar-se em sua toca, todos necessitam acompanhar atentamente o que acontece nas disciplinas vizinhas”. Não se trata de eliminar as disciplinas, mas de estabelecer diálogos entre elas para que os sujeitos aprendentes possam compreender, de maneira sistêmica, os saberes adquiridos. No dizer de Morin (1994, p. 79), “a ciência tornou-se cega pela sua incapacidade de controlar, prever e mesmo de conceber o seu papel social, pela sua incapacidade de integrar, articular, reflectir seus próprios conhecimentos”. Essa reflexão se faz imprescindível em função da própria complexidade que o mundo hodierno contempla, porém sabemos o quanto é difícil vencer os obstáculos disciplinares, como bem afirma Veiga-Neto (1997, p. 94):

“o saber fragmentado em disciplinas está tão profunda e historicamente entranhado na organização curricular. O que isso não significa que nada se possa fazer para tentar mudar o *status quo*. Significa, sim, que, tendo sido engendrados historicamente, e estando esses arranjos profundamente enraizados e firmemente articulados, qualquer tentativa de mudança envolverá esforços grandiosos que estão muito além das mudanças curriculares”.

O que precisamos é arriscar, tentando realizar paulatinamente esse processo de integração rompendo com as barreiras hegemônicas tão presentes nas práticas disciplinares. A disciplinaridade é o ponto de partida da interdisciplinaridade. O próprio vocábulo apela para essa interpretação. Morin (1999, p. 27), entende disciplina como “categoria que organiza o conhecimento científico e que institui a divisão e especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências

recobrem”. Historicamente, o reforço da divisão de disciplinas ocorreu muito forte no século XIX sob o parâmetro positivista de ciência. A disciplinaridade conduziu o reforço dos territórios do saber levando as especializações profissionais a serem legitimados, cujas fronteiras não se podem transgredir.

Até o final do século XIX, o paradigma positivista imperava condicionando a indivíduo a não criar, castrando a sua liberdade de ação como pode-se perceber através da figura 12:

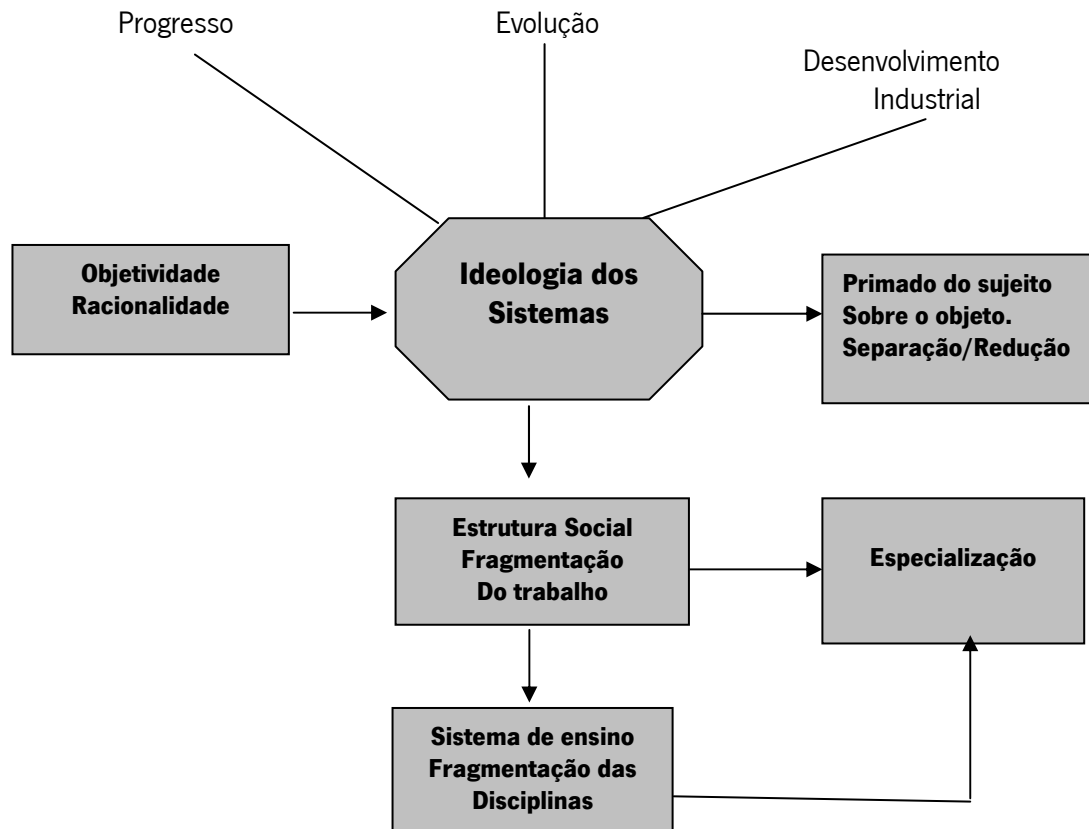


Fig. 12: Paradigma Positivista

Fonte: DENCKER, Ada de Freitas Maneti. Pesquisa e Interdisciplinaridade no Ensino Superior. São Paulo: Aleph, 2002, p. 24

Na figura 12, o que fica claro é que as idéias de progresso, evolução e desenvolvimento industrial está eivada de ideologia dos sistemas sociais que influenciavam as estruturas da época. Era primado o sujeito sobre o objecto, fortalecendo a objectividade e a racionalidade técnica proporcionado a estrutura social do trabalho fragmentada. O campo do saber era fragmentado, aumentando as especializações onde o cientista era sábio em relação à sua área de conhecimento e ignorante em relação a tudo que não era da sua especialidade. Essa idéia perdurou fortemente até a década de 60 do século XX. Apesar de ainda hoje ser bastante reforçada a fragmentação do saber, já existem movimentos contrários a essa dinâmica.

O Século XIX foi marcado por conceitos rígidos onde o professor é aquele que ensina, a idéia de escola como local que aprende e o aluno é aquele que aprende, conceitos que ainda em muitas circunstâncias atuais continuam em vigor, quando as multirreferencialidades dos indivíduos afloram com mais evidências em uma sociedade em permanente mudança. Essas mudanças se tornam evidentes com um novo olhar, como afirma Dencker (2002, p. 25):

“Enquanto a ciência clássica trabalhava com a idéia de simplificar a compreensão dos fenômenos por meio da separação e da redução utilizando um enfoque racionalista, o cientista atual depara-se com a noção de complexidade, trabalhando com as teorias de auto-organização, estruturas dissipativas, caos, transdisciplinaridade e outras”.

Para que sejam desenvolvidas as competências, o sujeito aprendente precisa de estar apto a resolver situações-problemas, que venham a surgir no seu cotidiano e a integração das disciplinas facilitam esse processo, como salienta Japiassu (1976, p. 74): “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa.”

Assim, para que essa integração ocorra de forma mais efetiva, se faz necessário uma coordenação ou disciplina âncora que integre os objetivos, atividades, procedimentos, planejamento e propicie o intercâmbio, a troca, o diálogo, etc. As mudanças que se têm processado, nestes últimos tempos, conduzem o homem a pensar a complexidade e integrá-lo a uma nova realidade onde não mais existem milagres e receitas para o processo ensino-aprendizagem; sim a responsabilidade da educação fazer com que os alunos desempenhem uma ação de aprender a aprender, suscitando um refazer dos conhecimentos e valores adquiridos, entendendo que a cada dia o conhecimento é compartilhado por diferentes meios, fazendo da capacidade crítica uma aliada a uma emancipação intelectual. Por, “a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (Fazenda, 2002, p. 11).

A construção do conhecimento acontece num contexto dinâmico e não em uma perspectiva fragmentada, estática. A escola na sua prática pedagógica permanece com amarras em teorias de aprendizagem que não têm acompanhando os avanços científicos e tecnológicos presentes hoje e que desenvolvem-se a uma velocidade acelerada. As discussões científicas atuais exigem uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentado. O repensar a prática educativa pode sinalizar que tipo de indivíduo está sendo (in)formado nas Instituições de Ensino Superior e quais as abordagens curriculares propícias para a formação de indivíduos com uma maior criticidade. É neste contexto que as mudanças de paradigma, no campo científico, neste meado do século XX, são evidentes e, como

comenta Dencker (2002,p. 26), “a mudança de paradigma requer uma visão da educação, de caráter multicultural para dar sustentação aos processos criativos, cuja base é a diversidade.” A figura 13 elucidará melhor o paradigma emergente, que deverá romper com os modelos ultrapassados de ensino e aprendizagem.

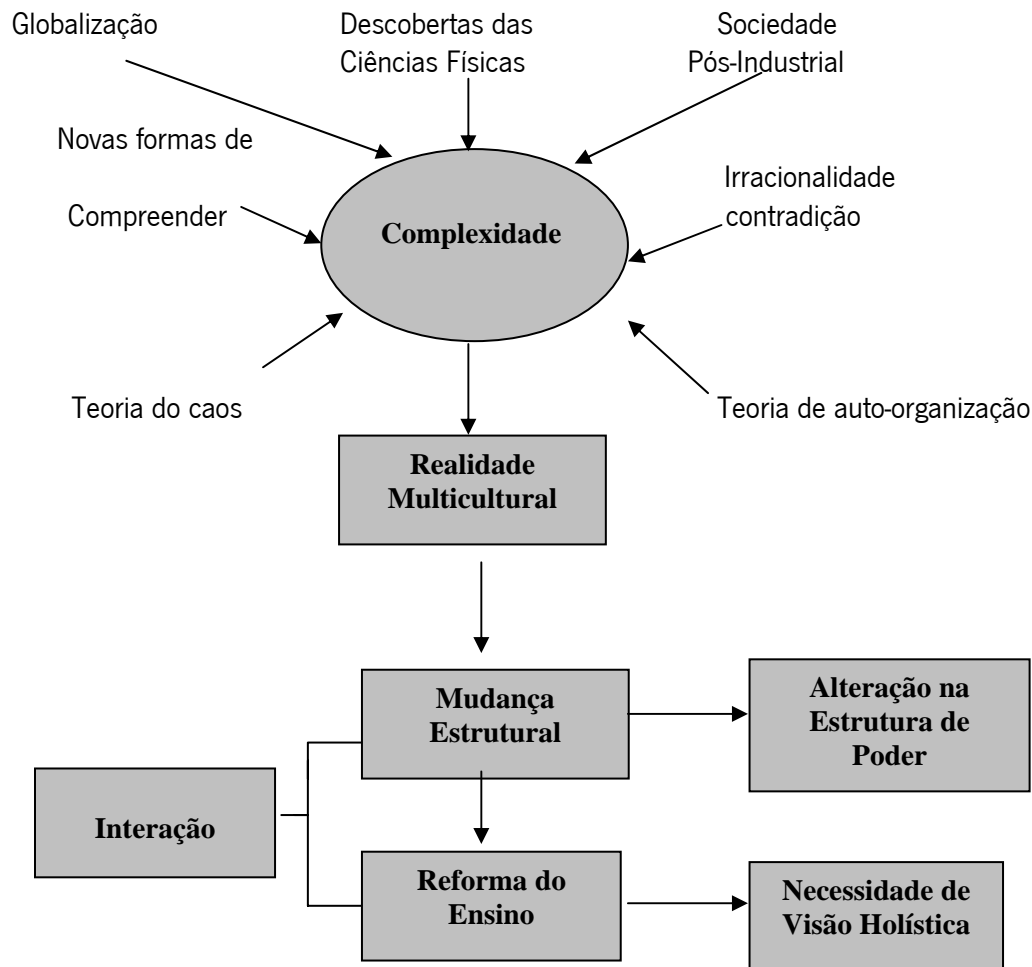


Fig. 13: Novo Paradigma

Fonte: DENCKER, Ada de Freitas Maneti. Pesquisa e Interdisciplinaridade no Ensino Superior. São Paulo: Aleph, 2002, p. 24

Em meados do século XX, aparecem novos desafios para entender a complexidade do mundo: globalização, novas descobertas científicas, pensamento complexo na sociedade pós-moderna, pós-industrial. Diante destas mudanças, surgem os seguintes questionamentos: O que fazer com essas alterações? Como deve ser o nosso caminhar científico? Quais as novas formas de compreender que serão necessárias ao homem? Como administrar as contradições e os conflitos que se alavacam? Como a escola conseguirá dar respostas a tanta mudança estrutural? E são tantas outras inquietações. O que fica evidente é que não podemos continuar alheios a todo esse processo e, fazendo da educação uma ciência, que repensa as práticas de ensino-aprendizagem, pois a escola

necessita de possuir uma visão holística dos seus conhecimentos para que possa compartilhar com os seus aprendentes. Pensando especificamente no ensino superior, Morin (2002), salienta que a universidade deve, ao mesmo tempo, adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um património cultural, sem o que não passaríamos de máquinas de produção e consumo.

Mediante isso, as mudanças educacionais necessitam de acompanhar a evolução da própria sociedade e a visão interdisciplinar contribui para a compreensão da complexidade do mundo globalizado, pois a interdisciplinaridade requer convicção filosófica na identificação da sua importância no acto de aprender sem coerção, imposições, determinações ou qualquer acto que prejudique a liberdade de interagir de forma construtiva entre as disciplinas, salientando que os conhecimentos são perpassados e úteis nos vários territórios do saber; segundo Pombo (2004), a interdisciplinaridade é o conceito onde hoje se reconhecem as nossas reflexões sobre a condição fragmentada das ciências.

Alguns estudiosos da integração entre disciplinas apontam algumas possibilidades de interações disciplinares como multidisciplinariedade, pluridisciplinariedade, interdisciplinariedade e transdisciplinariedade e apresentam as suas respectivas diferenças entre si. Faremos agora uma tentativa de diferenciar as diversas modalidades de interação. Convido o leitor agora a imaginar degraus de uma escada, onde as modalidades de integração curricular corresponderão a cada degrau, a medida em que vai subindo a escada, o grau de integração aumenta. Começaremos pelo primeiro degrau, que refere-se à **Multidisciplinariedade**, que para Piaget (1979, *apud* Santomé, 1998, p.70), representa:

“o nível inferior de integração. Ocorre quando, para solucionar um problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las. Esta costuma ser a primeira fase da constituição de equipas de trabalho interdisciplinar, porém não implica em que necessariamente seja preciso passar a níveis de maior cooperação”.

A característica básica da multidisciplinariedade é um olhar solitário entre as disciplinas, onde mesmo uma precisando da outra, são independentes e a organização dos seus conteúdos, segundo Leite *et al* (2003), é apresentada por disciplinas; e no dizer de Zabala (2002), é a organização de conteúdos mais tradicional. Os conteúdos escolares apresentam-se por matérias independentes umas das outras. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas.

A multidisciplinariedade é paradigmaticamente disciplinar, onde cada ramo do saber se articula isoladamente, com quase nenhuma interação e assim estamos dentro de um contexto disciplinar com

o prefixo *multi* representando muitas. A figura 14, retrata bem essa modalidade de integração curricular.

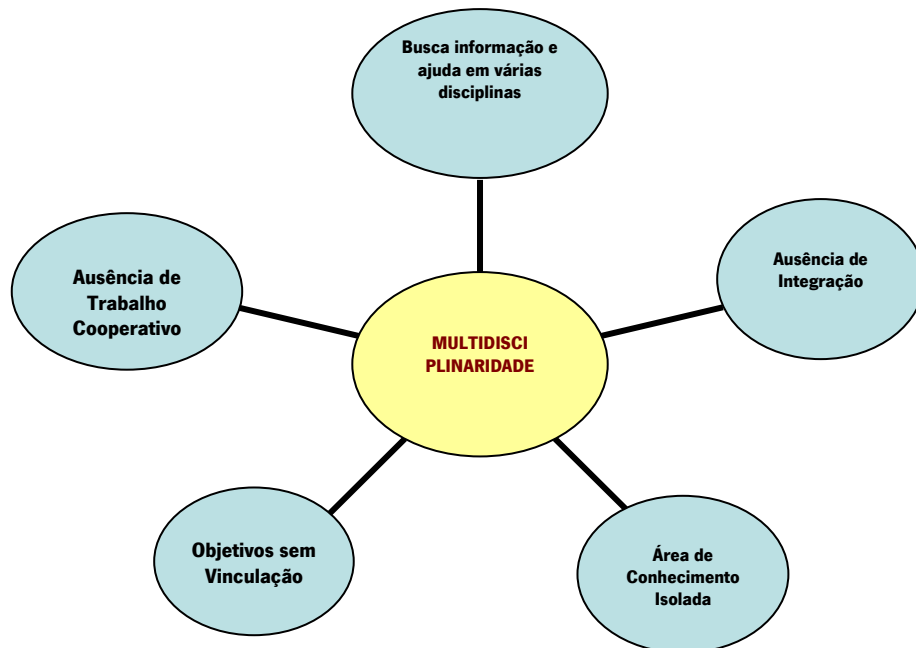


Figura 14: Multidisciplinaridade

Em síntese, dentro de uma perspectiva multidisciplinar os saberes são isolados, disciplinarizados, exigindo cada vez mais um especialista nos respectivos ramos dos saberes. Ortega y Gasset (1970) *apud* Pombo (1994, p. 18), salienta o papel do especialista afirmando que

“Dantes os homens podiam facilmente dividir-se em ignorantes e sábios, em mais ou menos sábios e mais ou menos ignorantes. Mas o especialista não pode ser subsumido por nenhuma destas duas categorias. Não é um sábio, porque ignora formalmente tudo quanto não entra na sua especialidade; mas também não é um ignorante porque é um “homem de ciência” e conhece muito bem a sua pequeníssima parcela do Universo. Teremos que dizer que é um sábio-ignorante – coisa extremamente grave – pois significa que é um senhor que se comportará em todas as questões que ignora, não como um ignorante, mas com toda a petulância de quem, na sua especialidade, é um sábio.”

Esse ponto de vista do sábio-ignorante retrata bem a visão predominante ainda nas universidades, onde as diversas disciplinas são fechadas em seus ramos de conhecimento, sem estabelecer qualquer diálogo com as outras áreas, fazendo do aluno um especialista em determinada área estando desarticulado com os outros conhecimentos.

O segundo degrau de integração curricular é a **pluridisciplinaridade**, que, segundo Zabala (2002), é a existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins. É o caso das contribuições mútuas das diferentes “histórias” (da ciência, da arte, da literatura, etc.) ou das relações

entre diferentes disciplinas das ciências experimentais. Nesta modalidade de integração começam a existir pequenas comunicações entre as disciplinas. Santomé (1998); Japiassu (1976). Acontece basicamente a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, na mesma hierarquia. É o caso, na escola fundamental, das experiências de estudos sociais e, na escola de ensino médio, da disciplina Físico-química. Existe aí uma certa relação entre os especialistas, pois começa uma pequena cooperação, porém os vínculos não são firmados intencionalmente. Para Santomé (1998), é a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimentos. A figura 15, demonstra de maneira sintética a pluridisciplinaridade.

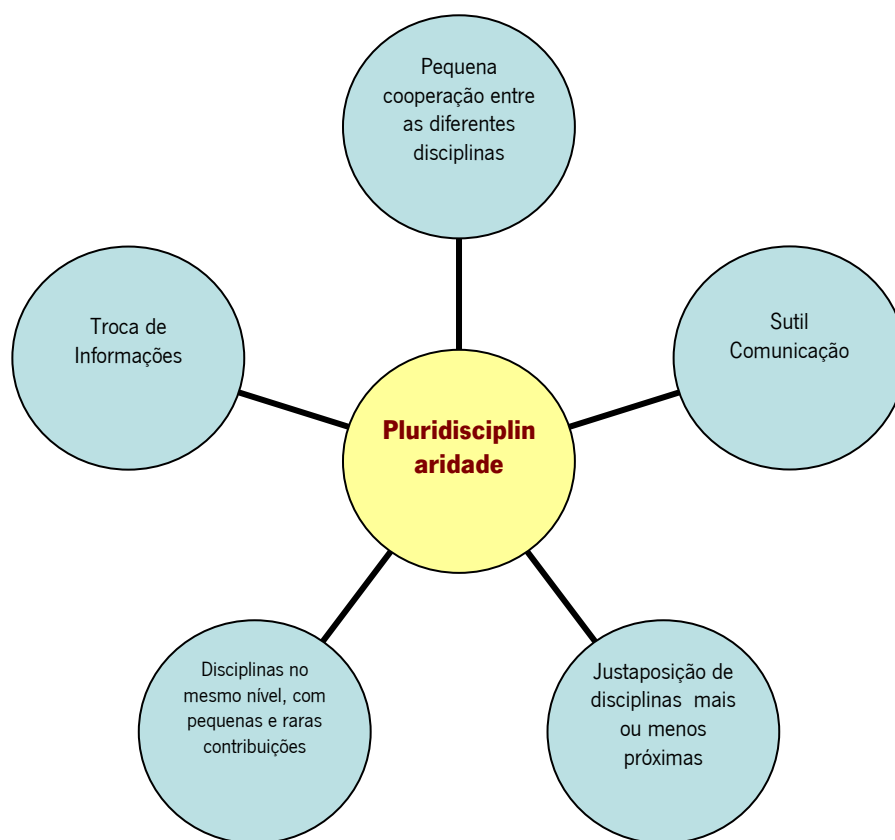


Figura 15: Pluridisciplinaridade

O terceiro degrau de nossa escada da integração disciplinar é a **Interdisciplinaridade**, tão debatida presentemente, sendo questionada por uns e defendida por outros. A interdisciplinaridade é uma tomada de posição face à especialização que desintegra e contra as fragmentações que limitam e isolam. Para Jantsch; Bianchetti (1995), a visão interdisciplinar respeita as diferenças e descarta as desigualdades. Piaget (1979), *apud* Santomé, (1998, p.70), diz que Interdisciplinaridade "é o segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca

intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos”.

As acções interdisciplinares contribuem para uma interação em diversos campos do conhecimento, construindo assim o conhecimento científico de modo sistémico, onde as interações entre as disciplinas evitam a fragmentação. Para Pombo (1994), por Interdisciplinaridade deverá entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino-aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos. O professor é, na verdade, o mentor e norteador do trabalho interdisciplinar, por isso, Fazenda (1988, p. 82), conclama os mesmos para desenvolverem uma atitude interdisciplinar ao afirmar

“... uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo- ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os e com as pessoas neles envolvidos, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida”.

O professor que desenvolve acções interdisciplinares possui condição de revelar a sua potencialidade e sua própria competência na busca de uma construção coletiva de um novo conhecimento prático ou teórico.(fig. 16).



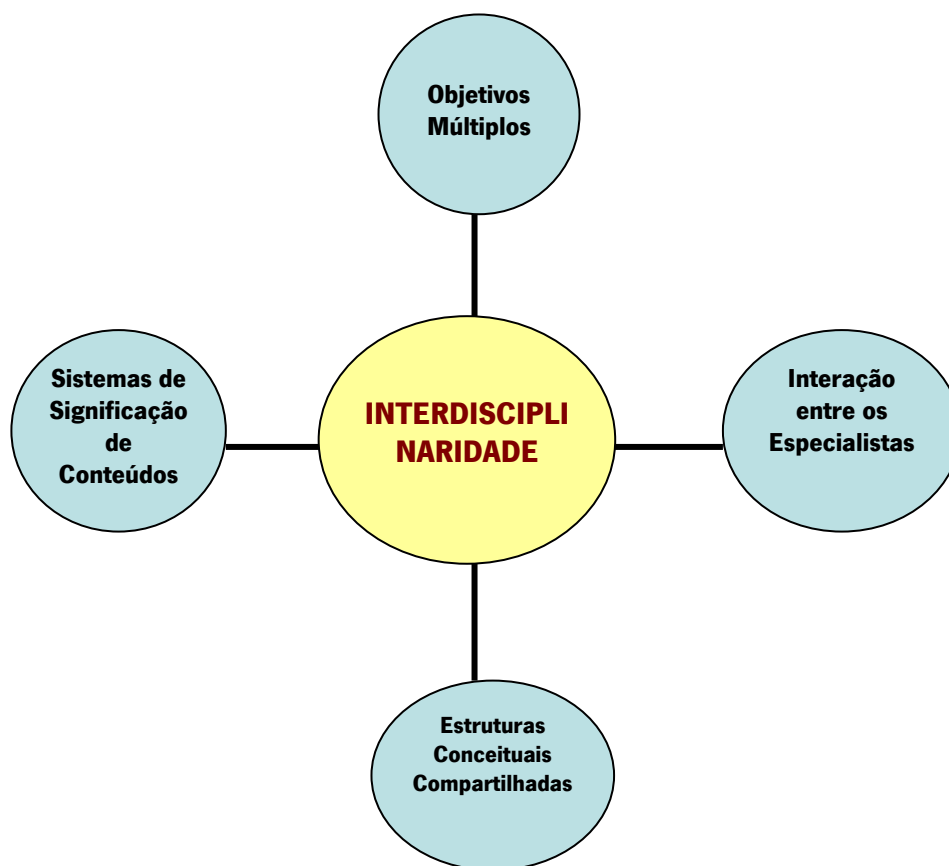


Fig. 16: Interdisciplinariedade

O quarto degrau da integração curricular é a **transdisciplinaridade**, que para Zabala (2002), é o grau máximo de relações entre disciplinas, de modo que chega a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador. Esse sistema facilita uma unidade interpretativa, com o objetivo de construir uma ciência que explique a realidade sem fragmentações. Atualmente, trata-se mais de um desejo do que uma realidade. De alguma maneira, seria o propósito da filosofia. É para Pombo (1994) e para Leite (2003), o grau máximo de coordenação entre todas as disciplinas e interdisciplinas que seria possível alcançar num sistema de ensino.

Essa possibilidade de uma integração curricular total, sem barreiras entre as disciplinas e os diversos campos dos saberes, é vislumbrado por Morin (1994, p. 77), na possibilidade da unidade da ciência: “evidentemente é impossível e incompreensível dentro do marco actual, no qual um número incalculável de factos acumulam-se nos alvéolos disciplinares cada vez mais estreitos e estúpidos”. Para Santomé (1998), a unificação da ciência só terá sentido se for capaz de apreender, ao mesmo tempo, a unidade e a diversidade, a continuidade e as rupturas.

A transdisciplinaridade exerce a função de (re)ligar diversos ramos do conhecimento, vencendo as barreiras da fragmentação, o que, segundo Morin (1994), a ciência transdisciplinar é que poderá desenvolver-se a partir dessas comunicações, dado que o antropológico remete ao biológico, que remete ao físico, que remete ao antropológico. É o degrau que mais avança na superação da tão discutida fragmentação disciplinar.(fig. 17) .

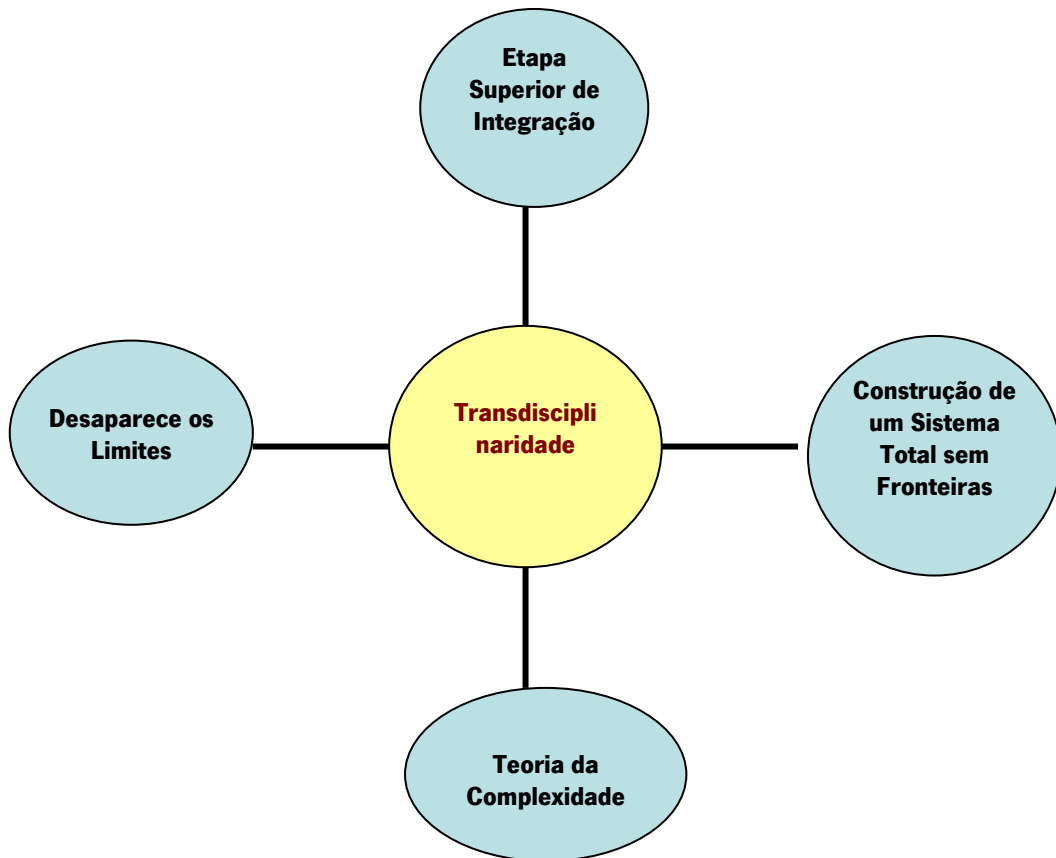


Fig. 17: Transdisciplinaridade

Se desejarmos, efectivamente, realizar dentro de uma abordagem curricular por competências uma proposta Interdisciplinar, temos a necessidade de sair de uma visão individualizada, onde teoricamente apontamos que para conhecer o todo é preciso entender às partes, pois fazem dos alunos seres incapazes de compreender a dimensão geral, em função de tanta fragmentação do conhecimento.

É fundamental, no dizer de Kleiman (2001), propor práticas alternativas baseadas na premissa de que a função primordial da escola não é a de informar o aluno, mas a de lhe fornecer os instrumentos necessários para que ele consiga a compreensão da informação tão complexa do mundo

atual, para ele assumir aos poucos o controle de sua aquisição de saber e de sua formação. As Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação do Brasil sugerem, que nos cursos superiores, se possa contrapor a fragmentação e a linearidade do currículo e caminhar para ações interdisciplinares, neutralizando o individualismo através do trabalho coletivo.

Para que os professores possam realizar uma proposta interdisciplinar é fundamental que sejam capacitados com uma educação contínua no intuito de desenvolver tal atividade, em razão dos mesmos terem sido formados dentro de uma concepção fragmentada, positivista do conhecimento. Como há de se esperar que sintam-se seguros na nova tarefa? O professor não consegue pensar interdisciplinarmente, pois durante toda a sua vida estudantil foi aprendendo em contextos monodisciplinares.

Um currículo Integrado deve observar dez princípios norteadores, que designamos por mandamentos de uma proposta curricular interdisciplinar:

1. As disciplinas deverão manter-se integradas, pois os alunos precisam de familiarizar-se com os conhecimentos abordados em cada uma delas.
2. Proporcionar o desenvolvimento de uma rede interativa entre alunos e professores, deliberando em conjunto assuntos, perguntas e estratégias que desejam investigar.
3. A ambiente da sala de aula deverá ser democrático; para que a comunicação de aprendizagem deve aconteçam de forma construtiva entre alunos e professores. Os alunos devem ser desafiados pelos professores a assumirem responsabilidades crescentes na sua aprendizagem de forma a ganhar autonomia e confiança no seu ato de aprender.
4. Incentivar um clima de solidariedade e companheirismo entre os alunos, desenvolvendo o um processo de aprendizagem com base na interação entre os atores do processo.
5. Diversificar as formas de perceber o conhecimento incentivando os alunos no desenvolvimento de suas múltiplas inteligências.
6. Discutir e negociar com os alunos os critérios do processo avaliativo, utilizando uma avaliação contínua e percebendo o erro como um processo do aprender.
7. Repensar a fragmentação de tempo, série, idades, horas de aulas para incutir nos alunos determinado conhecimento. O conhecimento deve acontecer no tempo singular de cada educando, não penalizando aqueles que não respondem no tempo que lhes foi estipulado. Respeitar os diferentes ritmos de aprendizagens.
8. Ruptura de relação do poder do professor em relação ao aluno. Deverá ser construído um ambiente de cumplicidade, colaborativo, desenvolvendo coletivamente novos significados nos

vários domínios do saber. Será diminuta a separação entre ambos, pois os objetivos comuns foram previamente negociados.

9. Definir com clareza os responsáveis pelo desencadear da realização de experiências interdisciplinares. Quem toma a iniciativa? Quem decide realizar? Qual o lugar, quem projeta e realiza a experiência?

10. Identificar com clareza as disciplinas que devem fazer parte do processo de integração.

No processo Interdisciplinar os alunos constroem por si as suas redes de conhecimento. Uma rede de conhecimentos ocorre na medida em que os projetos interdisciplinares surgem, integrando as diversas disciplinas.

São diversas as possibilidades de integração ao representarmos uma ação interdisciplinar por rede, a idéia é sempre estabelecermos conexões e relações entre os conhecimentos e não isolá-los por disciplina. Construir os conhecimentos em rede proporciona a idéia de Currículo como uma construção inacabada e em permanente estado de mudança. Uma proposta curricular Interdisciplinar impulsiona a construção de um currículo democrático, como afirmam Apple e Beane (2000,p.41), “Um currículo democrático convida os jovens a abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel activo de “construtores de significados”.

A escola tradicional está associada a disciplina, aos saberes desarticulados entre si, pois como afirma Pacheco (2002), “muito embora a escola desempenhe uma função de instrução, não pode resumir-se, no entanto, a um simples espaço de transmissão e aquisição de conhecimentos pretensamente neutrais”. É necessário, urgentemente, construir uma escola diferente, radical, contrapor-se ao instituído, desenvolver uma zona de tensão entre o que se tem e o que se deseja.

As dificuldades para uma proposta curricular interdisciplinar poderão ser assim elencadas:

1. A territorialização do conhecimento é forma de poder.
2. Resistência dos professores as mudanças.
3. Perpetuação da cultura escolar fragmentada.
4. Falta de incentivo para o desenvolvimento das atividades interdisciplinares.
5. Tendência de os alunos desejar reproduzir o modelo da cópia.
6. Fechamento dos especialistas sobre si próprios – ignorar-se mutuamente.

Os professores, exercem uma função preponderante em qualquer prática disciplinar, e sendo necessário questionar como: Que atitudes seriam necessárias para os professores realizarem ações interdisciplinares quando na sua grande maioria obtiveram formações dentro de uma concepção

tradicional, fragmentada? Como favorecer um ambiente adequado para o professor compreender como ocorre a aprendizagem, onde, às vezes, o mesmo não teve tempo de compreender a sua própria aprendizagem? Seria possível desenvolver uma atitude dialogada entre o educador e o educando para que juntos construíssem processos de aprendizagem mútuos? Como vencer os obstáculos dos territórios de saber construídos historicamente durante todo o processo de formação deste professor, em particular os da área em estudo nesta investigação, que têm uma formação eminentemente tecnicista que são os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia?

Uma das alternativas que poderiam ser apontadas para diminuir essas condições, que prejudicam de certo, uma ação interdisciplinar, é desenvolver cursos de educação continuada dentro de uma perspectiva interdisciplinar, capacitando professores a enfrentar este novo desafio em trabalhar de maneira colaborativa em diversos ramos de saber, levando-os a reconhecer que o conhecimento dividido dificulta a articulação curricular. Se não há articulação do conhecimento torna-se difícil dimensionar a validade da prática pedagógica, uma vez que escapam os parâmetros utilizados na sua operacionalização. Fazenda (1994, p. 31), aponta que “os professores portadores de uma atitude interdisciplinar encontram a marca da resistência que os impele a lutar contra a acomodação embora em vários momentos pensem em desistir da luta. Duas dicotomias marcam suas histórias de vida: luta/resistência e solidão/desejo de encontro.”

Os professores deverão desenvolver uma atitude de autoconhecimento, refletindo sobre a sua prática educativa, procurando o significado para si e para os seus alunos, tornando-a num processo contínuo de construção de novos saberes. O professor, nessa relação com os alunos, deve ser um desafiador do processo, incitador de dúvidas, reflexões e questionamentos, uma pessoa que deve saber o momento certo de interferir. Na ação de educar, desenvolver a afetividade com os alunos para que na troca de idéias instigue energias e ative novas ações que fomentem a reciprocidade do ato de aprender. O professor, enquanto educador, precisa, relativamente aos seus educandos, de possuir uma atitude de espera para construir novos conhecimentos. É através da espera com paciência e sabedoria que se alcançará maturidade intelectual através da contemplação, reflexão e ponderação respeitando as diferenças e diversidades entre os indivíduos. O professor deverá ser Humilde ao reconhecer os seus próprios limites. Aceitar que sabe algo de modo imperfeito, incompleto, que a qualquer momento pode ser questionado, superado e até reformulado. Esse olhar interdisciplinar do professor faz com que entendamos a idéia de Fazenda (1994, p. 135-136):

“... cultivar o professor num projeto interdisciplinar é antes e mais nada, ajudá-lo a perceber-se interdisciplinar, pois um educar interdisciplinar não se constrói de noite para o dia; ele já se faz anunciar desde seu primeiro contato com o conhecimento... É, principalmente, um trabalho que poderia ser sintetizado num movimento de saída de uma consciência ingênua e ingresso numa consciência reflexiva – tendo o cultivo da erudição como paradigma.”

Para que o trabalho interdisciplinar se concretize, é necessário que o professor esteja em permanente formação, na medida em que se reconhece como ser incompleto. Hoje, o professor não é o dono da verdade e da certeza, nem age sem qualquer questionamento pelos alunos. O professor deve buscar, constantemente, o aperfeiçoamento de seus conhecimentos, ou seja, cultivando-se o trabalho em equipa e individualmente. Cultivar a acção interdisciplinar é fundamental para amenizar as desigualdades e melhorar a performance da escola como meio incluyente e não tão excluyente e selectiva.

### **3.2.2 Projetos de trabalho**

Este tema tem sido debatido nas escolas com algumas divergências de pontos de vista, por exemplo, o nome, se pedagogia de projetos, se projeto de (do) trabalho, se método pedagógico. Não nos deteremos a estes pormenores porque a investigação sobre o tema pretende somente apresentá-lo como uma proposta de ensino capaz de contribuir para que os alunos demonstrem melhor o desenvolvimento de suas competências aprendidas durante o seu processo de aprendizagem.

Não poderíamos abordar o assunto sem buscar o seu entendimento. Deparamo-nos assim, com uma polissemia de conceitos, devido às diversas representações, e ao modo como é perspectivado. Em algumas profissões, como salienta Hernandez (1998), o projeto é considerado apenas como um processo não acabado, onde uma proposta é esboçada, modificada, reconsiderada, explorada e, por fim, realizada. Para um engenheiro, por exemplo, o projeto significa o processo de dar forma a uma ideia, podendo ser modificada e contextualizada, sendo necessária a participação de indivíduos para sua concretização. Entretanto, Perrenoud (2000b) estabelece diferenças, que podem ser consideradas como positivas e negativas, entre o projecto na perspectiva do mundo do trabalho e o projecto na ótica educacional. No aspecto educacional, a condução de projetos é uma manifestação de liberdade, já que os objetivos são definidos pelo grupo, que também estabelecem critérios de operacionalização, não ocorrendo necessariamente a emissão de uma autorização. Essa visão somente torna-se válida se os projetos educativos não forem deturminados por instâncias superiores alheias ao contexto. Um projeto somente funcionará de maneira efectiva se for elaborado e compartilhado por

todos os agentes nele envolvidos. Conforme Barbier (1993), o conteúdo de um projeto não tem a ver com acontecimentos ou objectos pertencendo ao ambiente actual ou passado do actor(es) que o elabora(m), mas com acontecimentos ou objectos ainda não verificados, ou seja, o projecto inicia-se no campo dos processos mentais e intelectuais e a sua operacionalização ocorre através da representações contruídas no processo de sua elaboração e execução.

Assim, o projeto para Cortesão *et al* (2002, p.24), é considerado como “um estudo em profundidade, um plano de acção sobre uma situação, sobre um problema ou um tema”, constituindo-se em um espaço marcado pelas transformações sociais e pelos saberes através dele adquiridos (Hernández, 1998). O projeto é comunicação, capaz de dinamizar o presente, marcado pela partilha, pelo trabalho em equipe, pela cooperação e pelas atitudes éticas (Pacheco, 2001), pois a cooperação entre as pessoas é um factor de crucial relevância para a sua concretização; constitui-se numa condição indispensável para a efetivação e significação de qualquer projeto de transformação educativa. Por isso, é preciso estabelecer um clima organizacional inovador, e quando pensamos no ensino por competências, ainda se torna mais necessário, sendo fundamental que a interação e comunicação possam ser acionados na execução de um projecto. Um projeto pode também ser considerado como ação, atividade ou processo, capaz de possibilitar mudanças, sendo, para isso, necessária a clara definição do que pretende mudar e de que forma deve se processar esta mudança. Quando este aspecto não se encontra bem explícito, o projeto pode tornar-se inoperante e pouco significativo (Escudero Muñoz, 1988).

Diante das abordagens anteriores, poderíamos, com base nas idéias de Hernández (1998), elencar algumas vantagens que o projeto de trabalho poderá trazer para o crescimento do processo ensino-aprendizagem. O mesmo proporciona também o desenvolvimento das competências e, especificamente no ensino superior, ajudar na dinâmica de identificar as mobilizações que serão sempre acionadas pelos sujeitos aprendentes durante o exercício de suas atividades enquanto cidadãos e profissionais. As vantagens são: autodireção, que favorece na busca individual e colectiva da pesquisa e descobertas: a invenção, sendo criativos na utilização de recursos e métodos; a integração, pois favorece a síntese de idéias e trocas de experiências entre diversas áreas de saberes; a tomada de decisões, onde como participante de sua elaboração todos os envolvidos contribuem na decisão do que será inserido e abordado no projecto; a comunicação interpessoal através do respeito e de trocas de idéias entre os envolvidos com o projecto; a metacognição, desde que poderá fomentar no aluno o ato de pensar sobre sua própria forma de pensar, fazendo-o refletir e realizar novas descobertas.

Apesar de toda sua complexidade, os projetos não podem ser entendidos como a solução para os problemas educacionais, nem tão pouco são os únicos responsáveis pelas mudanças no sistema educativo. No entanto, o projeto de trabalho pode permitir uma aproximação real à identidade dos sujeitos aprendentes; uma revisão curricular que dá espaço para a construção de um currículo não representativo de uma visão fragmentada do conhecimento, mas pelo contrário, como fornecedor de possíveis soluções de continuidade dos saberes, pois procura perfazer uma ligação destes conhecimentos com os problemas vivenciados pelo aluno, e vice-versa; e também uma consideração do que acontece fora do ambiente escolar, que envolve as transformações sociais e os saberes. Entretanto, é importante compreender que o projeto não pode ser reduzido a uma fórmula ou receita, composta por uma série de passos seqüenciais ou guias que, numa visão tecnicista, o reduzirá a apenas a um conjunto de regras a serem seguidas e conseqüentemente, aplicadas a qualquer tipo de realidade e circunstâncias.

Através do projecto, o aluno poderá buscar novos conhecimentos, desenvolvendo mecanismos para trabalhar não somente o aspecto cognitivo, mas também a coordenação motora, os aspectos emocionais, as áreas afetiva e social, buscar o equilíbrio e o desenvolvimento das inteligências inter e intrapessoal, etc. (Nogueira, 2004). O projeto de trabalho é muitas vezes considerado como inovador<sup>32</sup>, pautado no princípio de generalização<sup>33</sup>, porém pode correr o risco de cair na concepção de modismos e novidades desconectas da realidade em que se encontra inserido, levando-o ao fracasso e à inadequação. Para que esta ação seja inovadora, é necessário, que ocorra uma adaptação tanto à nível pessoal, quanto a nível profissional e institucional, privilegiando os processos de pesquisa-ação-formação.

Se desejarmos elaborar um projecto de trabalho, teremos que pensar quais os passos que seriam importantes para sua elaboração, assim identificado por Nogueira (2004): primeiro, o planejamento, que é a identificação e formulação do problema, procurando dar respostas sobre o que será pesquisado, por quê tratar o tema escolhido e quais os objetivos, como realizar o projeto, como operacionalizá-lo e como apresentá-lo, quando realizar as etapas planejadas, quem realizará e se responsabilizará por cada atividade, e, finalmente, quais os recursos necessários para a sua realização; segundo, a montagem e execução, caracterizadas pela pesquisa e produção. É a fase de realização do projeto, que deve contar com a participação ativa de todos os envolvidos, levando-se em consideração

---

<sup>32</sup> Hernández (1998a, p. 78) refere que “as inovações, como todos os processos, têm uma história, e que desconhecê-la significa descontextualizá-las e desvirtuá-las. E não há nada mais inadequado, em qualquer campo, da vida cotidiana às decisões políticas e econômicas, do que aplicar soluções, receitas de outros, para problemas que têm uma origem e um diagnóstico diferente.”

<sup>33</sup> O princípio de generalização é muitas vezes o que norteia o cientificismo de muitos planejamentos curriculares levados à educação escolar, gerando uma ideologia reprodutora que o levam a considerar o “novo” como “bom” e o “necessário” como o “que deve ser feito”. (Hernández, 1998a, p. 78). Neste sentido, as escolas, enquanto organizações complexas, sofrem pressões internas e externas ficando freqüentemente presas a modismos considerados como inovações.



o processo motivacional; terceiro, a depuração e o ensaio, que é a fase de seleção e análise dos dados obtidos, através do processo de autocritica e auto-avaliação, no decorrer do processo de aquisição de conhecimentos; quarto, a apresentação, que é o momento de exposição das descobertas, hipóteses, criações e conclusões, podendo ser trabalhadas mais diretamente as reações emocionais dos envolvidos, já que trabalha as áreas intra e interpessoais, associadas aos conhecimentos adquiridos. É uma oportunidade de verificar os diversos recursos cognitivos que poderão ser mobilizados na execução desta tarefa; quinto a avaliação e críticas, fase que poderá servir de estímulo para que os alunos trabalhem as suas competências pessoais. Para isto, é necessária a utilização de instrumentos avaliativos diversificados, sendo de assinalar que o projeto de trabalho perpassa também por uma mudança de posturas, inclusive no que tange ao sistema avaliativo e às práticas educativas.

Por certo, não seria nenhuma exagero se identificássemos projetos de trabalho como um dos meios que incentiva o desenvolvimento integral do aluno, pois expande-se muito para além do olhar cognitivo dos sujeitos aprendentes, que tem sido o principal ponto de preocupação do paradigma tradicional de aprendizagem. O projecto abarca também o desenvolvimento de outros aspectos tão importantes quanto este, que, de certa forma, contribuem para o desenvolvimento das competências do indivíduo, tais como, o desenvolvimento das inteligências intrapessoal e interpessoal, favorecendo, assim, um equilíbrio entre a razão e emoção, tão inerentes à condição humana. Com efeito, diante da condição contemporânea, a escola enfrenta mais um desafio<sup>34</sup>: o de fazer com que o indivíduo possa compreender o mundo em que vive, procurando saber como ter acesso, analisar e interpretar esta compreensão.

Quanto à organização escolar, o projecto possui dinâmicas próprias, que contemplam e reconhecem as competências a serem desenvolvidas, propiciando uma avaliação de carácter interventivo no desenrolar de uma dinâmica auto-reflexiva (Pacheco, 2001). Nesta perspectiva, o currículo pode contribuir para o desenvolvimento da auto-reflexão dos alunos, na medida em que preocupa-se em desenvolver seu pensamento crítico baseando-se em quatro aspectos: a) identificação da tarefa ou do problema; b) definição e clarificação dos elementos essenciais; c) análise e conexão da informação relevante; d) avaliação da informação para possíveis conclusões e soluções do problema. Atividades escritas, discussões em grupo sobre temas e informações controversas e diversificadas, também contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico.

---

<sup>34</sup> Dentro deste aspecto, Macedo (2005, p.160) considera também como grande desafio da escola atual o saber relativizar, no sentido de "levar em conta as múltiplas possibilidades de algo ser ou se tornar. O desafio é considerarmos uma realidade que pode mudar, cabendo ao professor e aos outros profissionais levar em conta essas mudanças, sabendo fazê-las convergir em favor de um objetivo educacional." Para Leite (2003, p.98), hoje é necessário "reinventar a escola para que se crie uma dinâmica autônoma e permanente de mudança, um processo de inovação contínua baseada na criatividade dos professores e da escola e nas suas capacidades para recriarem e rectificarem objectivos e modalidades de acção".

No aspecto avaliativo das aprendizagens, o projeto funciona como mecanismo para o aluno reconstruir o seu itinerário, criando mecanismos para usá-lo noutros ambientes ou situações, pois, como afirma Perrenoud (2001), o projecto surge na oposição ao ensino centrado na aprendizagem pela memorização e pelo exercício, dando oportunidade ao docente de conhecer e compreender os seus alunos, identificando os conhecimentos e as dificuldades. A avaliação no Projeto de Trabalho propociona o pensamento crítico dos envolvidos no projeto e, por isso, concordamos com Hernández (1998, p. 72), ao afirmar que “aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar acções, resolver problemas, criar novos materiais ou idéias, envolver-se mais na tarefa de aprendizagem”.

Os projectos funcionam como um trabalho activo para com os alunos, que vão além dos limites curriculares, favorecendo a análise, a interpretação e a crítica, predominam a atitude de cooperação e as aprendizagens mútuas entre alunos e professores na dinâmica de multiplas visões de uma mesma realidade, respeitando-se, assim, os percursos estruturantes de cada indivíduo de uma forma que todos tenham a possibilidade de aprender, não esquecendo de que a aprendizagem vinculada ao fazer, à actividade manual e à intuição são formas diferenciadas de saber<sup>35</sup>.

### **3.2.3. Metodologias diferenciadas**

Se realizarmos um balanço dos artigos, livros, resenhas, ensaios, comunicações em congressos, simpósios, encontros de educação, encontramos diversos autores que advogam a necessidade dos programas curriculares incluírem a preocupação com a formação de cidadãos conscientes e intervenientes na sociedade do futuro. Desse modo, é cada vez mais importante experimentar e avaliar estratégias de ensino que permitam aos alunos uma participação activa na aprendizagem, tornando-os autónomos e capazes de transferir as aprendizagens adquiridas no ambiente escolar para situações de vida fora deste ambiente.

Realizaremos breves comentários sobre algumas metodologias diferenciadas, pouco utilizadas na perspectiva de ensino tradicional. A opção em abordar o assunto contribui para uma abordagem curricular por competências, pois propor um ensino para as competências sem modificar as práticas pedagógicas condicionantes que levam os indivíduos a tornarem-se passivos e alienados, conduziria apenas a um discurso inoperantes sobre as competências. As metodologias, a seguir descritas, contribuem para que o aluno aprenda através da dúvida, do questionamento, deixando de lado o papel

---

<sup>35</sup> Para maiores esclarecimentos sobre Projectos de Trabalho, consultar HERNANDEZ, Fernando (1998). *Transgressão e mudança na educação. Os projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed. p. 0-91

de receptor e tornando-se construtor do próprio conhecimento, percebendo a sua importância como sujeito activo e produtor do seu próprio percurso de aprendizagem.

### **3.2.3.1. Aprendizagem Baseada em Resoluções de Problemas – ABRP**

Essa metodologia tem sido muito difundida no Brasil na área de saúde, buscando-se inspiração em experiências com mais de 30 anos, realizadas no Canadá (*MacMaster*) e na Holanda (*Maastricht*). Hoje, muitas Instituições de Ensino Superior nos seus diferentes cursos, têm adotado essa metodologia acreditando no potencial que a mesma proporciona na aprendizagem. Fazemos aqui a opção por considerar a ABRP como uma metodologia de ensino, apesar de outros estudiosos defenderem como pedagogia de resolução de problemas, proposta pedagógica, proposta curricular, estratégias de ensino, currículo PBL (*Problem-Based Learning*), procedimento etc. Como não faz parte do nosso objectivo, nesta presente investigação, discutirmos teóricamente as diferentes terminologias utilizadas, utilizaremos somente a denominação de metodologia de ensino, e analisando-a no desenvolvimento das competências dos sujeitos aprendentes, pois estimula uma atividade nos envolvidos no processo de aprendizagem, em que se buscam conhecimentos e não meramente informações, caso da prática pedagógica tradicional.

ABRP tem como fundamentação teórica os princípios da Escola Ativa, do Método Científico e do Ensino Integrado e Integrador dos Conteúdos, dos Ciclos de Estudos e das diferentes áreas de conhecimento que porventura estejam envolvidas diretas ou indiretamente com o aprendido em causa. Os alunos são desafiados a aprender a aprender e se preparar para resolver problemas relativos à sua futura profissão.

A ABRP utiliza problemas complexos da vida real para estimular a curiosidade dos alunos motivando-os para identificar e investigar conceitos abstractos e princípios que precisam conhecer para progredir na resolução dos problemas. Os alunos trabalham em pequenos grupos e individualmente, mostrando competências na aquisição, comunicação e integração da informação, num processo que se assemelha ao inquérito científico. A metodologia é estruturada de maneira que os alunos começam com um problema que devem resolver ou sobre o qual devem aprender mais. Muitas vezes estes problemas enquadram-se num cenário ou num formato de estudo de caso. Os problemas são *desenhados* para aproximar-se de casos da vida real ou dos possíveis contextos que o futuro profissional poderia enfrentar.

Ao fazermos opção pela metodologia de ensino através da ABRP a primeira questão que surge é: O que é um problema? Apesar das controvérsias a respeito do que seja o problema Lopes(1994), comenta que existe uma certa unanimidade em considerar que os problemas: são algo para o qual não se conhece a resposta nem se sabe se existe, podem ter diferentes níveis de dificuldade e complexidade; podem ter formatos muito diversos do formato tradicional do papel e lápis. Para o referido autor, a metodologia de ABRP possui seis componentes centrais: o problema, os grupos tutoriais, o estudo individual, a avaliação do aluno, os blocos e as unidades através das quais se estrutura o currículo. Os tutores são os professores que acompanham o desenvolvimento das atividades, sempre estimulando o grupo ou individualmente ao bom desempenho das tarefas que são designadas. Os problemas são previamente definidos por um comitê de professores no intuito de, através das situações problemas os conteúdos de determinado bloco ou unidades de conhecimento, contemplarem e seguirem uma sequência de problemas a serem estudados. Nesta metodologia, os alunos estão o tempo todo conjugando diversos saberes para resolução dos problemas, saberes técnico-científico, social, político, ético, emocional, interpessoal, etc.

Assim, numa abordagem baseada na resolução de problemas, Rhem (2006), afirma que, enquanto materialização de processos cognitivos, o ensino e a aprendizagem parecem finalmente os dois lados de uma mesma moeda, e não algo que é feito, respectivamente, pelos professores e pelos alunos. Os professores apercebem-se do que há de comum, a nível intelectual, entre investigação e ensino e entre a sua vida intelectual e o seu papel nas vidas intelectuais dos alunos.

A ABRP, nas experiências já realizadas, tem apontado bastantes pontos positivos no que diz respeito ao crescimento de aprendizagem dos envolvidos e poderíamos, com base em Lopes (1994), elencar algumas ideias importantes desta metodologia como: a) desempenha um papel fundamental no crescimento dos conceitos e do conhecimento; b) pode ser um processo fundamental para alunos e professores mudarem a sua visão e a sua atitude em relação ao modo como os cientistas constroem a Ciência; c) os alunos, na sua maioria, gostam de experimentar desafios, enfrentar dificuldades, resolver problemas; d) pode ser utilizada para produzir saber e saber fazer e não apenas para justificar saberes e saberes-fazer; e) permite o desenvolvimento de diversas capacidades básicas (competências científicas, sociais, comunicacionais etc).

Um das dificuldades encontradas para o bom funcionamento da ABRP são os professores, como salientam Leite & Esteves (2005): que se os professores pretendem aplicar a metodologia da ABRP deveriam antes serem submetidos a experiências de aprendizagem com essa metodologia, pois a tendência dos professores é ensinar do mesmo modo que aprenderam no ofício de aluno. Por certo,

essa metodologia exigirá mudanças de atitude não somente dos professores, como também dos alunos, pois os mesmos aprendem a fazer fazendo e, por outro lado, desenvolve as suas competências metacognitivas.

### **3.2.3.2. Jogos de Empresas**

A simulação de situação de vida real tem sido muito utilizada através dos jogos de empresas que são destinados aos adultos e representam uma ferramenta de ensino-aprendizagem bastante positiva, pois integra conteúdos de diversas áreas de conhecimento. Marques Filho (2001), diz que Jogos de Empresas é a

“simulação de um ambiente empresarial, onde os participantes atuam como executivos em uma empresa, avaliando e analisando cenários hipotéticos de negócios e as possíveis consequências decorrentes das decisões adoptadas. A tomada de decisão neste tipo de exercício, tem influencia tanto nos aspectos internos de uma empresa (balanços e resultados) como nos aspectos externos tais como participação de mercado ou resultados da concorrência”.

Os jogos de Empresas são uma excelente metodologia numa perspectiva de aprendizagem activa, onde estão envolvidas três ações: experimentar o mundo de formas novas, formar afiliações novas e preparar aprendizagens futuras. Para Gee (2004), não basta ser ativo, tem que ser crítico e, para isso, é necessário entender e produzir significados, ser criativo. Esses princípios se estabelecem, nos tempos actuais, como princípios de comunicação em rede. A comunicação em rede apresenta desafios, um dos quais, segundo Castells (2001, p. 277), consiste na “aquisição das capacidades de construção de conhecimento e processamento da informação em todos nós”, para o qual é fundamental uma pedagogia baseada na interação dos processos colaborativos, na inovação e na promoção das capacidades de autonomia do aluno no aprender e no pensar. Gee (2004), e Castells (2001), parecem estar de acordo e alertam para a necessidade de uma mudança nos espaços e processos de educação, na concepção e no desenvolvimento de novas abordagens para a realização de aprendizagens.

Assim, os jogos constituem-se um meio para construção e transformação da informação e do conhecimento. Por um lado, porque permitem ao jogador o acesso à rede de informações e, por outro, porque são instrumentos para o desenvolvimento das interações entre as representações da comunidade de jogadores e permitem, desse modo, a contextualização do conhecimento. O espaço dos jogos forma uma comunidade de partilha, de exposição de perspectivas individuais entre pares e da iniciativa conjunta, sendo a rede o motor e, simultaneamente, o objeto da mesma construção. Os jogos constituem-se em espaços de rede colaborativa de partilha e inovação e são uma interface educacional

para as interações que desenham a flexibilização das aprendizagens e os modos de aprender colaborativamente e em rede. A rede comporta um potencial que está embutido na sua possibilidade de promover os processos de inovação e colaboração dentro do grupo, permitindo a utilização de conhecimentos já adquiridos e de informações para gerar novos conhecimentos.

Em termos históricos o primeiro jogo de negócios usado na sala de aula de que se tem notícia foi realizado por South-Western e Marie Bishtein, que, no final dos anos 20 e início dos anos 30, desenharam e demonstraram, no *Leningrad Institute of Engineering and Economics*, um método ativo de treinamento para gerente de vendas, marcando suas actividades em um “mapa”. Os jogos de empresas baseados em computador surgiram no meado da década de 50, com conceitos de táticas e estratégias militares. Nos dias atuais, é uma constante os jogos de empresas como uma metodologia que tem facilitado o processo de aprendizagem dos envolvidos. Bernard (2000), comenta que o jogo de empresas é um instrumento fundamental para capacitar os profissionais de mercado e estudantes universitários de competência intelectual, habilidades estratégica e visão empresarial.

No ambiente escolar a utilização dos jogos tem proporcionado uma melhoria de articulações dos diversos saberes entre si, onde os sujeitos aprendentes mobilizam os seus recursos de saberes para agir de forma eficiente para que consigam bem usar o aplicar os conhecimentos necessários para o seu bom desempenho e, segundo Marques Filho (2001), demonstra ser útil para que: a) melhorem sua visão estratégica e de gestão (tomada de decisão); b) compreendam as inter-relações das áreas funcionais de uma empresa; c) vejam o relacionamento externo das empresas (ambiente social); d) trabalhem com o potencial da tecnologia da informação; e) consigam trabalhar em grupo; f) sejam capazes de decidir em condições de pressão e incerteza; g) entender o funcionamento de um mercado económico em constante mudança; h) sejam executivos criativos, inovadores, generalistas e polivalentes nos negócios, actuando de forma global e integrada nas organizações. Através dos jogos podemos ter uma visão sistémica e integrada de toda a organização mediante a posse de informações das diversas áreas funcionais, o que para o processo de aprender é um ganho, pois evita uma visão fragmentada dos conhecimentos necessários para o exercício de uma profissão.

Para o entendimento das vantagens na utilização desta metodologia, Gerber (2000), lista um conjunto dessas vantagens referentes a sua aplicação:

- treinamento do processo de tomada de decisão;
- aplicação na prática de teorias gerenciais como marketing, produção, contabilidade, recursos humanos, entre outras;
- desenvolvimento de habilidades do trabalho em equipe;

- oportunidade de experimentar, sem correr riscos de causar danos reais;
- treinamento da interpretação de relatórios e gráficos empresariais;
- aumento da capacidade de resolução de problemas;
- capacidade de acelerar o tempo, possibilitando em apenas algumas jogadas simular um período de meses ou mesmo anos;
- alto envolvimento dos alunos ocasionado pelo ambiente competitivo formado pelas equipas que administram as empresas do jogo, já que a empresa que obtiver melhor desempenho se consagra campeã;
- feedback rápido e contínuo proporcionado aos participantes;
- elevado grau de realismo;
- menor formalismo em relação a outros métodos de ensino. Os participantes discutem, preparam materiais expositivos e fazem pesquisas tal como reagem, ou deveriam reagir, em seus ambientes de trabalho;
- oportunidade de participação ativa de membros mais introvertidos das equipas, oferecendo um ambiente que estimula mais autoconfiança, encorajando-os a participação em fases posteriores como debates e discussões;
- variação das condições da atividade de acordo com as necessidades do grupo ou equipe; e
- por apresentarem características diferentes das encontradas em métodos de treinamento convencionais, os jogos costumam ser eventos memoráveis.

Quando se fala na palavra jogo, surge em nossa mente, a idéia de competição, conflito, ganhadores e perdedores. Como afirma Domingues (2001), vinculamos geralmente o significado da palavra tão somente a aspectos negativos, pejorativos. Geralmente, esta visão é resultado de experiências mal sucedidas com jogos de azar e outros, como também pode ser resultado da forma como a palavra é empregada pela mídia, por exemplo, ou então, da própria forma como tem sido utilizada na educação tradicional. (Tanabe 1977, *apud* Santos, 2003), descreve quatro características básicas existentes em qualquer jogo de empresas, são eles: a) possui meio ambiente simulado; b) todas as variáveis de decisão estão expressas no modelo; c) desenvolve interações entre os participantes e o objecto simulado e d) é sempre mais simples que o mundo real.

O ensino quando desenvolvido através da metodologia de jogos de empresas torna a aprendizagem por simulação, pois imita a realidade de trabalho exigindo dos jogadores a aplicação rápida e precisa de vários conhecimentos adquiridos durante o seu percurso de aprendizagem.

### **3.2.3.3. Estudo de Caso**

Este método pedagógico é mais uma metodologia que tem como centro o aluno. Para Yin (2002), no ensino o estudo de caso é uma inquirição que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real. O estudo de caso é uma metodologia que procura estudar o caso e tentar esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões analisando contudo o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados. Essa experiência metodológica é muito utilizada na Universidade de Harvard (EUA), que a define como um método de instrução no qual alunos e professores participam na discussão directa de problemas ou casos relacionados a negócios. Os casos, preparados de maneira escrita e que derivam da experiência de executivos, são lidos, estudados e discutidos entre alunos (primeira etapa) e constituem a base para uma discussão em sala (segunda etapa) sob a condução de um professor. Assim, o método de caso envolve tanto um tipo especial de material instrucional quanto técnicas especiais para usar este material no processo de ensino-aprendizagem. Vemos, assim, que o método de casos é mais amplo do que a apresentação de um exercício em formato de caso.

De forma sintética, YIN (2002, p. 17), apresenta quatro aplicações para o Método do Estudo de Caso:

- “1) Para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas pelos *'surveys'* ou pelas estratégias experimentais.
- 2) Para descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu.
- 3) Para fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada.
- 4) Para explorar aquelas situações onde as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos”.

Dessa forma, a metodologia de estudo de caso terá sempre etapas a serem observadas para o seu entendimento e como uma maneira de sistematizar o conhecimento adquirido daquele caso. Deverá sempre ser acompanhado de um relatório ao final do estudo de caso para que seja claro e consistente a demonstração do crescimento de aprendizagem. Observa-se a participação efectiva dos alunos ao utilizar esta metodologia, pois conseguem mobilizar vários conhecimentos para analisar um



caso. Como comentado anteriormente, para se elaborar o relatório do Estudo de Caso deve-se atentar para alguns aspectos importantes, o qual segundo Yin (2002), são:

- A audiência para o Estudo de Caso.
- A variedade de composições possíveis para os relatos de Estudos de Caso.
- A estrutura das ilustrações para o estudo de caso.
- Os procedimentos a serem seguidos na confecção.
- As características de um relatório adequado, cobrindo o projecto e o conteúdo.

Se tivermos a curiosidade de observar esses aspectos, os mesmos serão de potencial ajuda na elaboração do relatório de forma adequada e, assim, atendermos tanto aos requisitos dos leitores quanto aos de relato do estudo de caso propriamente dito.

Na metodologia de estudo de casos, os sujeitos aprendentes são estimulados a assumir os papéis de analistas e de tomadores de decisões. Ele quase sempre consegue envolvimento e muita participação. Esta metodologia conduz a um ensino ativo que, segundo Pinheiro e Gonçalves (2001), o professor actua como incentivador e orientador da aprendizagem, favorecendo a participação dos alunos. O aluno é estimulado a trabalhar de modo autónomo e independente. É estimulado a observar, experimentar, criar e executar, desenvolvendo desta forma capacidade crítica e reflexiva. Nesta modalidade de ensino, a prática pedagógica tem metas definidas e expressam diferentes níveis de desempenho: capacidade de análise, síntese, relação, comparação e avaliação.

No Brasil, esta metodologia enfrenta dificuldade na escolha por parte dos professores dos casos a serem estudados. Para Bolson (2006), muitos professores das faculdades de negócios bombardeiam seus alunos com estudos de casos importados. Um exemplo é o caso de uma indefinição na gestão mercadológica da British Iced Coconut Corporation, especializada em vender cocos gelados nas “belas” praias inglesas. Outro exemplo seria uma indefinição na gestão de custos da American Yellow Acarajé Corporation, uma empresa de *fast food* que vende acarajés e suco de pitanga para os jovens norte-americanos. Essas empresas e suas atividades são fictícias. Elas não existem. Se existissem, logo seus casos ou “cases” empresariais iriam para os livros de negócios. Depois de traduzidos para o português, eles se espalhariam pelas bibliotecas das nossas faculdades. Esses casos seriam discutidos exaustivamente nas salas de aula. Tudo conforme a metodologia de estudos de caso gerada em Harvard. Nossos estudantes de negócios aprenderiam sobre o modelo de gestão dessas empresas. Estudariam as melhores estratégias de *marketing* para vender cocos e acarajés para os bronzeados banhistas ingleses e para os jovens gordinhos norte-americanos. Depois de infundáveis

discussões acadêmicas, os alunos conheceriam bem essas empresas. Só não saberiam responder para o seu João do “Quiosque 17”, nem para a dona Maria Baiana do “Quiosque 21” como vender cocos e acarajés nas praias brasileiras. Alguns tentariam dar orientações copiando, literalmente, o que apreenderam nos dois estudos de caso importados. Eles recomendariam coisas inovadoras como: ferver os cocos para esterilizá-los ou substituir a pimenta dos acarajés por molho de catchup com mostarda. O que podemos observar com este exemplo é o perigo das desvantagens do método se não for definido de maneira clara o contexto no momento de uma real decisão, pois copiar modelo, traduz-se numa outra roupagem um ensino transmissivo e não criativo, emancipador.

Sem dúvida a metodologia de estudo de caso vai exigir um pouco do professor no que diz respeito à busca ou confecção de casos e serem trabalhados, bem como o elenco de perguntas que devem ser direcionadas para o entendimento do caso formentando no aluno a discussão que será muito salutar dentro desta dinâmica, como bem salienta Pacheco(1997); Rezende(1999), que considerarem que o professor e alunos como co-participantes de um novo jogo discursivo que não reconhece a autoridade ou os privilégios de monopólio da fala presentes com frequência nas relações de ensino-aprendizagem tradicionais, inaugurando assim, relações comunicativas e interpessoais à Simetria de oportunidades.

#### **3.2.3.4. Portefólio**

Ao fazermos opção por colocar o assunto de portefólio no grupo das metodologias diferenciadas e não como um único instrumento avaliativo não foi por acaso. Acreditamos na importância do portefólio como eixo do ensino-aprendizagem e não apenas como um instrumento de avaliação, pois o mesmo facilita e contribui para uma visão diferenciada do trabalho pedagógico. O portefólio, por certo, contribui para uma pedagogia activa, centrado no sujeito aprendiz e, no caso de uma abordagem por competências hoje já muito se reconhece a sua importância, pois, segundo Bernardes & Miranda (2003), o desenvolvimento de competências deve constituir o guião estruturador da acção educativa e substituir as estratégias que levam à mera reprodução de informações transmitidas ou ao treino dos objectivos comportamentais exteriormente prescritos.

Assim, o Portefólio pode ser entendido, segundo Vitória (2002), como instrumento que compreende a compilação dos trabalhos realizados pelos estudantes, durante um curso ou uma disciplina. Inclui entre outros registos de visitas, resumos ou fichamentos de textos, projectos e relatórios de pesquisa e inclui principalmente ensaios auto-reflexivos que, permitem aos alunos à discussão de como a experiência no curso ou na disciplina mudou sua vida. Observamos com isso que

o percurso de aprendizagem com este instrumento será delineado no processo, oportunizando ao aluno a sua auto-avaliação, pois os elementos que fazem parte do portfólio, segundo Bernardes & Miranda (2002), são sempre selecionados em função de finalidades visadas pela aprendizagem, bem como de critérios predeterminados e negociados com os alunos. Existe neste caso uma cumplicidade entre os sujeitos aprendentes que facilita todo o processo de ensino-aprendizagem.

O uso do portfólio contribui para entendermos que ensinar não é somente repetir os conteúdos do programa da disciplina e sim criar mecanismos para desafiar o sujeito aprendente, provocando-o a ter dúvida, induzindo-o a buscar soluções. Segundo Vitória (2002), o portfólio tem os seguintes objectivos: a) Organizar o saber do aluno; b) desenvolver competência lingüística; c) aprimorar habilidade de observação; d) propiciar ao estudante o desenvolvimento de competências para avaliação de seu próprio trabalho; e) possibilitar ao aluno e ao professor uma prática reflexiva; f) contribuir para uma avaliação eficaz; g) facilitar uma elaboração ordenada de conceitos.

No portfólio, o sujeito aprendente faz o seu registro pessoal do seu percurso de aprendizagem e com isso podemos identificar algumas vantagens e limitações no uso desta metodologia avaliativa tais como: a) O portfólio foge dos padrões tradicionais de avaliação; b) o aluno pode interagir com o professor, registrando suas dúvidas e críticas; c) este instrumento pode ser utilizado em disciplinas separadamente, ou mesmo com um bloco de disciplinas, quando se tem um tema em comum; d) permite ao professor acompanhar de forma gradativa, a construção de conhecimento do aluno; e) a avaliação de portfólio exige um tempo maior do professor, pois, este necessita analisar criteriosamente os trabalhos dos alunos (Vitória, 2002).

Fogarty (1996), aponta algumas razões para a escolha desta metodologia no intuito de contribuir para uma aprendizagem interativa e colaborativa, salientando que, como ferramenta de ensino, deve prover os alunos de segurança, motivação, senso de acompanhamento e participação, além de envolvê-los no processo de auto-avaliação, ajudando professores e alunos a estabelecerem objectivos onde de tempo em tempo identifica o progresso de aprendizagem dos alunos actuando como regulador da aprendizagem.

Quanto aos tipos de portfólio existentes, tomaremos por base a referência de Bernardes & Miranda (2003), que identificam dois tipos: Portfólio de Aprendizagem e Portfólio de Apresentação. Quanto ao portfólio de aprendizagem, alguns teóricos denominam de portfólio de trabalho é uma colecção de trabalhos em desenvolvimento, é caracterizado pelo crescimento sistemático de documentação que vão sendo desenvolvidos pelos alunos no seu itinerário de aprendizagens. Esta documentação formará meios para uma auto-avaliação e estabelecimento dos alvos de aprendizagem.

Este tipo de portefólio, segundo Campbell (1997), *apud* Sistélos *et al*, (2006) enquadra nas abordagens direccionada a objectivos (ênfase no processo e no produto). E ao grupo (constitui uma comunidade de aprendizes). O portefólio de apresentação é fruto da selecção do trabalho que melhor reflete a competência arquivada no portefólio de trabalho ou apresentação. Dele devem fazer parte as reflexões do aluno sobre as escolhas das suas actividades<sup>36</sup>.

Cabe salientar que essa metodologia avaliativa poderá contribuir dentro do contexto do ensino superior para uma prática construtiva do processo de avaliação, onde o aluno passa a ser co-participante do seu percurso de aprendizagem e avaliação, onde o professor acolhe e nutre o outro para que as suas competências e habilidades sejam desenvolvidas no intuito de construir um aprender efetivo e partilhado, favorecendo a metacognição do sujeito aprendente.

### **3.2.3.5. Uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC)**

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) é perfeito para propiciar a retenção da informação, como os multimídias, que combinam diferentes sistemas simbólicos, e os interativos, onde o aluno, além de receber informação por diferentes códigos, tem que realizar atividades, entendendo aqui nesta abordagem o termo interativo, como a ação recíproca de dois ou mais elementos, como, por exemplo, a ação recíproca entre um usuário e um equipamento (computador, televisor, etc). As NTIC trazem essa possibilidade, cada vez maior, para os muitos espaços que organizam o nosso quotidiano. São meios eficazes para a contribuição de um melhor processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, contribuirá na potencialização dos alunos para desenvolver suas competências no ambiente escolar. A boa utilização das tecnologias proporciona uma mudança qualitativa no processo de ensino-aprendizagem, conseguindo integrar, dentro de uma visão inovadora todas as modalidades: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, as musicais, as lúdicas e as corporais.

Outro factor importante para o desenvolvimento das competências diz respeito aos hábitos de desenvolver atividades grupais que, são imprescindíveis para a construção da cooperação, da interação sinérgica, da coletividade e, por isso, funciona como ferramenta essencial na construção da capacidade individual de agir de forma transformadora. Assim, implica saber cooperar, trabalhar em conjunto, utilizar a energia de todos, desenvolver o protagonismo e a auto-estima em níveis suficientes para permitir a permanente superação de limites individuais e a construção da crença de que as próprias

---

<sup>36</sup> Maiores detalhes sobre o tema exposto poderá consultar BERNARDES, Carla; MIRANDA, Filipa Bizarro. (2003).Portefólio. Uma Escola de Competências. Porto: Porto Editora e Nunes, Jorge.(2000). O Professor e a Acção Reflexiva. Porto. Edições Asa

ações podem fazer diferença no mundo. Esses hábitos poderão ser reforçados com o bom uso da NTIC, pois as instituições de ensino precisam acompanhar as mudanças tecnológicas e, como aborda Silva (2002, p. 72), “a escola enquanto organização, não tem sido capaz de criar ambientes de aprendizagens estimulantes, de se assumir como organização aberta, de responder aos desafios da heterogeneidade e de diversidade que fazem parte integrante da vida”.

Segundo Lima (2003), é atribuída a Confúcio a frase “diga-me, que me esquecerei; mostre-me, que me lembrarei; envolva-me, que aprenderei”. Almenara (1996), reflete sobre a questão, afirmando que, diversos estudos já clássicos manifestaram que normalmente recordamos 10% do que vemos, 20% do que ouvimos, 50% do que vimos e ouvimos, e 80% do que vimos, ouvimos e fazemos.

A terminologia NTIC vem sendo usada nos mais diversos fóruns de debate para designar as possibilidades descortinadas pela fusão entre a informática e as telecomunicações. Burbles e Callister (2000), sugerem que, no caso da educação, os termos “tecnologia da informação” têm sido amplamente empregados sem que se faça uma reflexão sobre as suas implicações conceituais. De partida os autores ponderam que não se deve manter uma visão meramente instrumental do termo “tecnologia”, pois mais do que uma *coisa* ou *instrumento*, a tecnologia implica os usos que lhe são dados socialmente, os problemas culturais e organizacionais que esse uso gera e mesmo as mudanças fisiológicas de postura, direção de movimento dos olhos, modo de processar informações, etc. Por outro lado, o termo “informação”, ainda que acompanhado de “comunicação”, já não traduz mais todo o potencial das novas tecnologias. Além disso, ante a revolução da Internet, seria mais adequado pensar as NTIC como *ambiente*, como um *espaço*, como um *ciberespaço*. Recorrendo a Enciclopédia Wikipédia encontramos que o ciberespaço é o ambiente criado de forma virtual, destacando-se entre eles a Internet. Esse fenômeno se deve ao fato de, nos meios de comunicação modernos, haver a possibilidade de pessoas e equipamentos trocarem informações das mais variadas formas sem preocupações. Lévy(1999) coloca o ciberespaço como uma grande rede interconectada mundialmente, com um processo de comunicação "universal" sem "totalidade". A "universalidade" sem "totalidade" segue uma linha interativa de comunicação, possibilitando a "todos" navegantes da grande "rede" participarem democraticamente num modelo interativo de "todos para todos".

É inegável o impacto de produtividade que esta convergência tecnológica tem trazido para a economia de um modo geral. Nas salas de aula, entretanto, o computador permanece como um recurso de potencial subutilizado; apenas começam a descortinarem-se as possibilidades metodológicas de uso da informática para além da instrução programada ou edição de documentos eletrônicos. De fato, ainda não estão claras as conseqüências do uso das NTIC nas relações de ensino-

aprendizagem; a chegada das novas tecnologias à fronteira educacional tem suscitado debates em torno de questões estruturais sobre forma e conteúdo dos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis, desde o básico ao ensino superior (Soares, 2000). Katz et al. (1999), afirmam mesmo que muitos de nós em educação gostaríamos que o gênio da lâmpada da tecnologia da informação fosse banido, na medida em que esta tecnologia está levantando questões culturais, organizacionais, econômicas e de sobrevivência em que as perguntas estão em grande maioria em relação às respostas.

De uma forma geral, observa-se uma tentativa de reproduzir no novo meio as velhas metodologias instrucionais, centradas no conhecimento do professor e não no potencial de uso destas ferramentas para construção de conhecimento pelo aluno. Pretto (2000), chama a atenção para o risco de utilizarmos velhas metodologias para os novos meios; segundo ele, já está virando senso comum afirmar-se que a incorporação dos computadores na educação não pode ser mera repetição dos tradicionais cursos ou aulas, estando as mesmas, no entanto, ainda centradas na superada e tradicional concepção das tecnologias educacionais, associadas à prática de instruções programadas tão conhecidas dos educadores de algumas décadas atrás. Para Silva (2002), as atuais tecnologias integram-se portanto, nas pedagogias de construção, substituindo a impressão pela expressão, a assimilação pela produção, a mobilidade pelo movimento, o estudo livresco pelo trabalho criativo. Ensinar deve significar necessariamente, ensinar a construir o saber de forma partilhada e colaborativa.

Outra abordagem sobre os procedimentos das NTIC é salientado a por Jonassen *et al.* (1999), quando chamam a atenção para a diferença entre aprender pelo uso de tecnologia *em si* (“*learning from technology*”, referindo-se aos métodos de instrução programada que se popularizaram na década de 80), em oposição a aprender *com* a tecnologia; esta segunda alternativa implica um uso da informática como mero *suporte* às atividades construtivistas de cognição dos alunos, não como substituto instrucional do professor. Quando os alunos aprendem pela tecnologia, como quando assistem a um programa de televisão educativa ou interagem com instruções assistidas por computador, tanto as informáticas quanto os aprendizes assumem papéis que podem ser mais bem desempenhados pelo outro. No exemplo dado, a informática apresenta as informações e julga as respostas (tarefas estas que podem ser mais bem desempenhadas por seres humanos), enquanto os alunos recebem, armazenam e recuperam informações (tarefas estas que os computadores fazem melhor). O que resulta nos aprendizes é um conhecimento inerte e inútil, por isso se faz necessário o ensino por competências e a utilização das NTIC serão uteis para que o aprender possa ter melhor significado para o sujeito aprendente.

Indícios da inadequação dos meios tradicionais de ensino às exigências contemporâneas podem ser encontradas ainda em Marshall McLuhan (1964). O autor argumenta que as revoluções técnicas, a exemplo da revolução eletroeletrônica, trazem grandes transformações nos sistemas educacionais que lhe dão suporte. Quando, por exemplo, a tradição oral dos gregos foi substituída pelo alfabeto fonético, a educação abandonou uma tradição enciclopédica e passou a uma forma classificatória e fragmentária de acumulação de conhecimentos.

Assim, para acompanhar os complexos padrões de acumulação de conhecimento do paradigma eletrônico, a tradição fragmentária de classificação e disciplinarização já não seria eficaz. Seria necessário um modelo educacional integrador, que permitisse ao aluno reconhecer padrões e utilizá-los de forma ativa no seu cotidiano (MacLuhan, 1964). As novas tecnologias proporcionam o desenvolvimento da criatividade dos indivíduos e na escola o professor ganha outro papel; o de gerenciador do processo de aprendizagem e, no dizer de Moran (2002), coordenador de todo o andamento, do ritmo adequado, o gestor das diferenças e das convergências, sendo o elo de união do grupo.

Acreditamos que através das NTIC podemos viabilizar uma atmosfera interdisciplinar de aprendizagem construtivista, envolvendo processos de livre manipulação de dados, reflexão crítica e cooperação na busca de pensamentos criativos, apresentados por meio de interfaces interativas, tendo com isso uma possibilidade de exercitar diversas competências do indivíduo em que os mesmos em situações adversas possam utilizar os seus recursos cognitivos de maneira coerente de tal maneira que demonstrem domínio daquela situação.

#### **4. Os professores e suas atitudes na abordagem curricular por competências – um novo desafio**

Na abordagem curricular por competências se faz necessário uma mudança de atitudes por parte dos professores e as suas práticas quotidianas precisam voltar-se para outras dinâmicas pedagógicas capazes de desafiar os alunos a tomarem atitudes crítico-reflexiva diante das circunstâncias que serão por si expostas. No dizer de Cortesão (1993), como será possível esperar ainda que o professor meta mãos à obra na realização de algo que é novo para ele, que é diferente e implica esforço, se não adere emocional e intelectualmente a essa inovação?

Pensando desta forma, Perrenoud (2002) identifica as principais capacidades que serão exigidas:

- saber gerir a turma como uma comunidade educativa;

- saber organizar o trabalho, no meio dos mais vastos espaços-tempos de formação (ciclos, projectos da escola);
- saber cooperar com os colegas, os pais e outros adultos;
- saber conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos;
- saber suscitar e animar as etapas de um projecto como modo de trabalho regular;
- saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às actividades escolares;
- saber criar e gerir situações problemas, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas;
- saber observar os alunos nos trabalhos;
- saber avaliar as competências em construção.

As mudanças curriculares pertinentes na escola para uma efetiva abordagem curricular por competências envolve sem dúvida o conhecimento necessário do professor para desenvolver essa prática e como salienta Alves (2004a), fazê-lo exige mudanças importantes na prática pedagógica e os professores estarão, então, eles próprios em aprendizagem.

Em uma reunião realizada no Centro de Tecnologia e Gestão Educacional, no SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) – São Paulo – Brasil em março de 2002 foram levantadas algumas questões de resistência para se desenvolver um trabalho diferente no Ensino Superior, nomeadamente um currículo por competências. Foram os seguintes pontos tratados:

- a) O princípio para o desenvolvimento de competências é a autonomia e isso não se aplica para a prática docente. Docente não sabe trabalhar autonomia e isso se intensifica no Ensino Superior.
- b) O docente foi apontado como a maior barreira, por ter dificuldade com a transformação.
- c) Será necessário flexibilidade para aceitar desafios.
- d) Necessidade de desenvolver um olhar curioso e apaixonado.
- e) O docente qualificado (mestre e doutor), conforme a exigência do MEC, é, às vezes, mais resistente a trabalhar com o novo paradigma.
- f) Os alunos também têm muita dificuldade em aceitar as mudanças. “eles são os primeiros a reclamar- o conceito de aprendizagem do aluno é antigo”.



g) Trabalhar por competências é tirar o docente de sua zona de conforto, pois é necessário colocá-lo em contacto com os outros.

Para um professor que está acostumado a uma pedagogia, no dizer de Preto & Serpa (2000), de assimilação, fica difícil avaliar as actividades dos alunos, em uma pedagogia de construção, pois no ensino por competência, segundo Ramos (2002), a avaliação é desenvolvida de forma processual e em paralelo ao processo de formação, de maneira que a avaliação das aprendizagens permite inferir sobre seus resultados.

Outro ponto fundamental é salientado por Perrenoud (1999a): que o professor no ofício de ensinar por competência deve: a) abordar os saberes como recursos a mobilizar; b) trabalhar regularmente por problemas; c) criar ou utilizar outros meios de ensino; d) negociar e conduzir projectos com os alunos; e) adoptar uma planificação flexível, improvisar; f) estabelecer um novo contrato didáctico; g) praticar uma avaliação formativa; h) orientar-se um menor fechamento entre disciplinas.

Alguns educadores têm salientado que o ensino por competências pode comprometer os conteúdos, que devem ser ensinados na escola, o que para Roldão (2003), ensinar para desenvolver competências não reduz, antes aumenta, a necessidade de exigências de domínio consistente de conteúdos. O que vai requerer é algo mais. Não bastará apenas que o aluno demonstre que conhece, ou memorizou uns quantos conteúdos, pelo contrário, ele terá de demonstrar, em situações de avaliação, não só que os conhece e evoca, mas que os domina e sabe usar para alguma coisa no plano da cognição e/da acção. Neste diferencial avaliativo, a maioria dos professores não está acostumada a conviver, pois aprendeu em seu ofício de aluno atitudes usadas pelos seus professores as quais não são mais usuais hoje. Ainda encontramos no ensino superior o professor considerando-se especialista de sua disciplina, mesmo sem ser antes especialista da sua transmissão, ou seja, não aprenderam as ferramentas essenciais para o exercício da docência. Isso é muito comum nos professores das áreas técnicas, em particular os professores dos cursos de administração, contabilidade e economia, alvos do presente estudo.

O professor, em sua prática docente, deve acompanhar de forma processual o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos para interferir quando necessário ajudando-o a prosseguir nas suas descobertas e no prazer de aprender, como salienta Rey (2002), que uma verdadeira aprendizagem é uma mudança estrutural, ou seja, uma mudança na qual os novos elementos modificam os elementos preexistentes e compõem com estes uma nova organização

estrutural. Se o professor desenvolve as suas acções didácticas em clima de afecto e sedução para o conhecimento que se pretende compartilhar, o aluno aprenderá a pensar por si mesmo, e efectivamente interessar-se pelo saber, pois “aprender significa utilizar a razão de cada um, visando a encontrar soluções para problemas que não se sabia resolver previamente” (Rey, 2002, p. 205).

Desta forma, o ensino por competência contribui para que este saber adquirido na escola seja útil ao sujeito quando em condições adversas possam transcender os seus conhecimentos para situações novas e complexas. Para que o sujeito aprendente consiga essa mobilização é necessário, segundo Roegiers & De Ketele (2004), que as escolas proporcionem aos alunos as ferramentas intelectuais e socioafectivas para que tenha a objectividade crítica necessária em relação as situações de todo tipo que encontra, isto é, que desenvolva uma reflexão sobre o sentido daquilo que está sendo solicitado e fazer, uma reflexão sobre o modo como responde à solicitação, pois desenvolver competências é sair de uma aprendizagem mecânica. Não poderemos ser competentes se não formos capazes de integrar um conjunto de coisas que aprendemos.

Como toda inovação, a abordagem curricular por competências apresenta algumas dificuldades para sua implementação (*idem, ibidem*) comentam algumas dessas dificuldades: a) resistência a mudança – acontece por parte dos diferentes actores (professores, pais, alunos, funcionários); b) falta de formação – os diversos actores da escola por desconhecerem a dinâmica de uma abordagem por competência a tendência é rejeitar, desprezar ou no mínimo aplicá-la de forma inconveniente, por isso se faz necessário uma capacitação a todos os envolvidos no processo antes da implementação na escola do ensino por competências; c) os aspectos institucionais – muitas práticas institucionais precisam ser alteradas na abordagem por competências como exemplo: grade de horário, modalidades de avaliação etc. d) Organização da aula – a dinâmica da aula muda no ensino por competências, causando inicialmente um desconforto no professor, pois o mesmo precisa criar condições para que o aluno desenvolva suas competências em situações significativas. Acrescentaríamos a essas dificuldades: e) mudanças das práticas pedagógicas – o professor precisa desenvolver metodologias diferenciadas como projectos de trabalhos, estudo de casos, jogos de empresas e outras metodologias na qual os alunos passem a ser os sujeitos activos no processo ensino-aprendizagem; f) hábitos dos alunos – dificuldade enfrentada principalmente no ensino superior, onde os alunos já estão acostumados com o ensino transmissivo, e aceitar uma nova dinâmica é bastante rejeitada inicialmente.

Não poderíamos deixar de salientar que o papel do professor é preponderante em uma abordagem curricular por competências, porém sem negar as barreiras que o docente enfrenta dentro

do sistema educativo, como por exemplo o currículo rígido, conteúdos ultrapassados, uma frágil estrutura na educação continuada, pouco acompanhamento dos avanços tecnológicos, aumento exagerado do controlo externo das actividades do professor em sala de aula com um crescimento volumoso de burocracia deixando até para segundo plano as tarefas em sala de aula. Assim, o professor no seu exercício profissional tem enfrentado um aumento crescente e complexo de tarefas para a sua actividade fim e não seria diferente em um ensino por competências. Perrenoud (2002), comenta que o ensino não é em si como antes: a) os professores renovam-se rapidamente; b) as reformas do ensino sucedem-se sem interrupção; c) as tecnologias tornam-se incontornáveis; d) os alunos estão cada vez menos dóceis; e) as estruturas tornam complexas; f) a avaliação deve se tornar mais formativa e a pedagogia diferenciada; g) o trabalho em grupo é incentivado. Por tudo isso o professor precisa desenvolver constantemente reflexões da sua prática pedagógica com o objectivo de analisar, comparar, melhorar e prosseguir.

Na abordagem curricular por competências, a escola é entendida como o espaço pedagógico privilegiado para o desenvolvimento das aprendizagens, sendo assim, qualquer proposta pelo professor, em sala de aula, vai além de ministrar uma aula ou cumprir um currículo, pelo contrário a sua acção interfere no processo de desenvolvimento dos alunos e se o entendimento de que as competências não se ensina (Perrenoud, 2001), somente podem ser criadas condições que estimulem a sua construção, cabe ao professor em uma abordagem curricular por competências modificar as suas aulas, os seus sistemas de avaliação, colocando os alunos em situações complexas para que treinem as diversas possibilidades de mobilização de conhecimentos. O professor deve desafiar os alunos a aprenderem através de estratégias metodológicas diferenciadas, como já referido anteriormente. Contudo como salientam Barreira & Moreira (2004), um professor, para instalar competências, deve ter em conta: a) os suportes (recursos) a utilizar os documentos escritos, materiais laboratoriais etc. b) tarefas a executar – os tipos de tarefas e as correspondentes instrumentais de avaliação; c) instruções para a execução da tarefa – evitando dúvidas na sua execução e avaliação.

O papel do professor é motor condicionante numa abordagem curricular por competências e por isso concordamos com Campos (1996, p 18), quanto ao poder do professor no ambiente escolar quando diz, “é este poder dos professores: só há educação adequada, só há qualidade de educação, se eles se construírem, se eles inovarem. É um poder que ninguém lhes pode delegar ou devolver. É um poder que só eles podem conquistar”. É nesta conquista que a abordagem curricular por competência ocorrerá. Esse é o novo desafio docente, acreditar e permitir que aconteçam mudanças necessárias para uma aprendizagem efectiva.

## **5.0 aluno como sujeito de sua própria aprendizagem**

Estudos realizados têm demonstrado a necessidade de ser desenvolvida uma prática pedagógica que não privilegie apenas a aquisição de conteúdos curriculares, como tem acontecido na maioria das instituições de ensino. No dizer de Galeffi (2001, p. 23), “precisa potencializar a educação humana do sujeito social autônomo e inventivo”. Ao identificar qual a função da educação, poderemos, assim, perceber o seu real papel, pois cabe a educação propiciar ao educando:

1. aquisição de consciência crítica, criativa, participativa, questionadora.
2. formação sólida que assegure:
  - 2.1. dominar conteúdos;
  - 2.2. compreender os princípios básicos que fundamentam o ensino numa visão globalizada da cultura;
  - 2.3. apresentar referências teóricas para análise, interpretação da realidade.
3. ação educativa capaz de vincular teoria e prática, voltada para a percepção das relações entre os contextos sócio-econômico-político e cultural.

Dessa forma, a relação entre o educador e o educando deveria ser de trocas e interações tendo como metas o crescimento em conjunto.. Utilizando os argumentos de Galeffi(2001), precisa-se anunciar na aprendizagem autônoma uma tensão educativa que se funda na ação aprendente e com essa ação, ser desenvolvida uma atitude aprendente radical.

Esse tópico se faz importante para concluirmos o capítulo, dado que o ensino por competências deve despertar no sujeito aprendente a sua busca de autonomia de aprendizagem e de aprendizagem autônoma, cuja relevância para a prática pedagógica está comprometida com a construção do conhecimento dos alunos. Defendemos que a aprendizagem é pessoal e intransferível, apesar de que as instituições, na sua grande maioria, ignoram esses pressupostos e tiram as oportunidades dos alunos de construir os seus próprios conhecimentos, uma vez que a prática pedagógica caracteriza-se por conduzi-los a uma aprendizagem mecânica, pautada em modelo passivo, receptivo, autoritário e competitivo, partindo sempre do pressuposto de que o aluno não sabe nada e que deveremos impor conteúdos e obrigá-los a dominá-los. Muitas das dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos podem estar no processo de comunicação e no processo motivacional. Mediante isso, o educador desempenha um papel de fundamental importância para o

crescimento e a aprendizagem do outro. Nas pesquisas realizadas sobre o ensino, dentre as deficiências apresentadas, há unanimidade quanto à formação dos professores, a qual é apontada como um dos maiores problemas existentes, dada a carência de atualização, em relação ao nível de estudos, de pesquisas e de preparação didático-pedagógica.

Ao identificar a carência do professor em proporcionar uma atitude aprendente nos educandos abordamos a necessidade de o mesmo refletir a sua prática docente e caminhar para uma mudança de atitudes e ações e em oposição a uma prática conservadora, tradicional e tecnicista surge a aprendizagem autônoma, tema que de início sugere três questionamentos:

- o que é aprendizagem autônoma?
- para que serve?
- em que situação é desejável ou necessária? (Silva, 2004).

Respondendo à primeira pergunta, carecemos de definir o que é autonomia, que no momento presente é bastante utilizada, significando no verbete da nossa língua pátria “faculdade que tem o indivíduo de governar, de se decidir.” Transportando-se para a aprendizagem autônoma, está implícito que, nesse processo, o aluno deve ser responsável pela sua aprendizagem, o que não está subentendido a eliminação do professor na gestão de atividade de ensino. Para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma, o educador deve, mesmo que seja difícil, mas se for desejável, assumir uma posição de renúncia ao poder oferecido pelo próprio “lugar” de professor – aquela posição que permite a alguém controlar outros, no caso, os alunos.

A aprendizagem autônoma está fundamentada nos princípios da epistemologia genética, teoria que explica a construção do conhecimento nos seres humanos. No entanto, buscando uma maior compreensão do assunto, é necessário refletir sobre o que é aprender a aprender, condição primeira para o aluno tornar-se um aprendiz autônomo. Para Pichon Riviere (1987), aprender a aprender implica aprender a pensar, ou seja, na transformação de um pensamento linear, lógico, formal em um dialético que visualize as contradições no interior dos fenômenos, o aluno deixa de ser um mero repetidor e cumpridor de tarefas, pois, com a mudança de atitude dos docentes em permear as alterações no comportamento dos alunos, leva-os a dependência do professor para ser protagonista de sua aprendizagem. Galeffi (2002, p. 17), afirma que “Só se aprende o que se mostra necessário no pensar-ser. Só o necessário pode ser aprendido em seu evento”.

A segunda questão é de ordem prática e não constitui tarefa difícil de respondê-la, visto que são inúmeras as vantagens da aprendizagem autônoma para o aluno e o professor.

É nesta concepção que Haidt (1994,p. 61), afirma que:

“quando o professor concebe o aluno como um ser ativo, que formula idéias, desenvolve conceitos e resolve problemas de vida prática através de sua atividade mental, construindo, assim, seu próprio conhecimento, sua relação pedagógica muda. Não é mais uma relação unilateral, onde um professor transmite verbalmente conteúdos já prontos a um aluno passivo que o memorize”.

A utilização dessa alternativa é aconselhável, mesmo que alguns admitam a inexistência de ganhos pedagógicos (o que não concebemos), pois quando se alimenta no outro a potencialidade de crescimento ele busca sua independência e auto-afirmação e a aprendizagem ocorrerá não de forma dicotômica, distante e distorcida, mas pelo contrário, interligada e interdependente com todas as relações significativas mantidas com o aluno. Poderíamos elencar várias vantagens da aprendizagem autônoma, entretanto citaremos algumas segundo Carvalho (1994):

- permite ao aluno aprender melhor e buscar maior aprofundamento nos assuntos de seu interesse, uma vez que o professor, diante das exigências curriculares institucionais e o tempo disponível, desenvolve conteúdo considerado essencial, não lhe permitindo condições de atender as opções dos alunos;
- contribuir para enriquecer os conhecimentos dos alunos. Podemos perceber por exemplo, quando o professor respeita as diversas opiniões dos alunos sobre um mesmo assunto;
- o aluno aprende a se libertar da dependência do professor e passam a descobrir formas alternativas de construir o conhecimento.

O que se percebe na dependência do aluno pela orientação do professor faz parte do jogo do poder na sala de aula e, na maioria das vezes, é alimentado pelo próprio professor, quando exige que a tarefa seja rigorosamente cumprida conforme determinação. Aproveitando as idéias Serpa (2002), “ a liturgia da sala de aula precisa ser quebrada, estamos muito ajustados à ordem social.” (Informação verbal). Essa liturgia tem prejudicado, por certo, a uma melhor assimilação dos conhecimentos dos alunos, pois na maioria das vezes o ensino tem sido autoritário onde o professor determina o que o aluno deve aprender e como deve responder nas avaliações sendo mero reproduzidor de idéias alheias. O que percebe-se é o grau de dependência dos alunos, em virtude do modelo que tem recebido no lar, na escola básica e chegando até as Instituições de Ensino Superior onde são dadas poucas oportunidades de decidir, tornando o indivíduo dependente e com características marcantes de meros reprodutores, o que por certo dificulta-o a desenvolver competências.

A terceira questão envolve as diferentes situações escolares e as formas básicas de aprendizagem autônoma, que, por sua vez, para serem caracterizadas, exigem que os alunos adquiram a capacidade de:

- 1 – estabelecer contactos, por si mesmo, com fatos e idéias, analisando-as;
- 2 – ter capacidade de compreender fenômenos e textos e de usá-los espontaneamente;
- 3 – planejar, por iniciativa própria, ações e buscar soluções para o problema;
- 4 -desenvolver atividades que possibilitem manejar as informações mentalmente, de forma independente.

Na aprendizagem autônoma, pode-se reconhecer três componentes que desempenham importante papel em todo o processo: O componente do saber, o do saber fazer e o do querer. Abordamos de forma sucinta estes componentes. No caso do saber, tanto o professor quanto o aluno possuem um duplo problema: o de entender o seu próprio conhecimento construído enquanto professor e aluno ao longo de sua vida, devendo dimensionar com clareza a forma de se concretizar uma melhor aprendizagem nas diversas situações. Não se trata de um saber teórico aprendido, e sim em um saber relativo a si mesmo, saber sobre o seu próprio processo de aprendizagem, com suas facilidades e dificuldades, pois o aprendizado não ocorre pela razão e sim por excitações e afetações. O “saber” envolve conhecimentos necessários à execução de uma prática. Entretanto, para poder ser capaz de executá-la, é preciso “saber fazer” . Portanto, fica claro que, ao conhecimento, alia-se a habilidade do indivíduo.

Partindo do pressuposto de que todo conhecimento sobre o processo de aprendizagem está naturalmente à disposição de uma aplicação prática, o saber sobre o seu processo de aprendizagem, deve ser convertido em um saber fazer. No dia-a-dia da prática docente a avaliação de aprendizagem é geralmente realizada pelo professor, tomando como referência apenas o conteúdo desenvolvido, enquanto que na aprendizagem autônoma o aluno não só avalia o seu desempenho em termos acadêmicos, como também avalia o processo desenvolvido na sua aprendizagem, conforme a sua auto-orientação.

Para que o Ensino possa criar um clima desafiador, podemos citar três condições básicas:

- 1º - autenticidade, sinceridade e coerência nas relações professor/aluno;
- 2º - aceitação do outro, o “saber ouvir”, respeitando o outro como ele é, com suas potencialidades e limitações. O professor não deve ficar na relação do “sabe tudo” e o aluno na posição de “tábua rasa”. Pelo contrário, deve haver o respeito das individualidades e potencialidades que cada um possui;

3º – empatia, compreender o outro e seus sentimentos, sem, com isso, envolver-se neles, pois acreditamos que só existe aprendizagem com afectividade.

O professor não deve entender a aprendizagem do aluno como uma simples transmissão de conhecimento. É sobretudo um processo participativo, onde o aluno não é sujeito, mas também objeto do seu próprio conhecimento. Sua participação, portanto, deve ser activa e, por isso mesmo, estimulada pelo docente. O Professor precisa, na prática, tomar alguns cuidados para desafiar o seu aluno a aprender a aprender, tais como: a) definir as metas que desejaria atingir; b) planejar cuidadosamente as atividades, não ser simplesmente um dador de aulas; c) selecionar os métodos e técnicas mais adequadas aos conteúdos e a realidade dos alunos, porém não deixando de oportunizar os alunos a participarem e opinarem neste processo; d) garantir a motivação através de atividades inovadoras e úteis; e) associar as experiências anteriores dos alunos às que serão trabalhadas; f) desenvolver um assunto por etapas numa seqüência lógica e gradual dos conteúdos, desafiando sempre os alunos para busca de sua aprendizagem; g) estabelecer trocas com os demais professores para manter o aproveitamento do que está sendo trabalhado com os alunos e compartilhar as experiências vividas com o grupo; h) fazer a “reescavação”, ou seja, a verificação constante do que foi aprendido. Contudo, o aluno deve ser conscientizado de que se trata de um processo de construção e reconstrução, pois as modificações deverão ser efetuadas a partir da sua prática que sempre está a exigir o saber fazer.

Outro componente importante nesta engrenagem seria o querer, pois o desejo, a vontade de aplicar algo é de fundamental importância para que se obtenha sucesso. Esse componente diz respeito ao aluno estar convencido da utilidade e vantagens dos procedimentos de aprendizagem autônoma e querer aplicá-los. Não é tarefa fácil, porque tanto os alunos como os professores estão condicionados na sua maioria, a uma prática reprodutivista, mecânica, pragmática de aprender por memorização, e o sucesso ou insucesso do aluno fica condicionado à competência do professor. Devemos ter a nítida certeza de que o desafio do aluno e do professor ao conduzirem o ensino para o aprender a aprender não irá funcionar de forma consciente como uma vara de condão, ou com poderes místicos. O que precisa ser direcionado é a ação pela descoberta tanto do professor como dos alunos. Não basta ao aluno apenas saber da existência do aprender a aprender e da sua proposta pedagógica, o que levanta uma falsa idéia sobre a aprendizagem ser considerada um processo único, quando na realidade, em cada um, pode ser identificado muitos sub-processos, que no dizer de Galeffi (2002), é a polilógica, um educar pela diferença.



É tarefa primordial do educador buscar a unidade entre o *saber, o saber fazer e o querer*, ou seja, entre o pedagógico, o técnico, o psicossocial e o político. Essa unidade, tão necessária ao novo “fazer pedagógico” contextualizado, contribuirá sem dúvida para que o ensino seja um processo construtivo, agradável, desafiador, estimulante e que tenhamos sempre uma atitude aprendente e investigativa.

A aprendizagem autônoma facilita e engrandece o processo de aprendizagem, pois só aprendemos o que desejamos; o que é imposto memorizamos e posteriormente o desprezamos. Na aprendizagem autônoma, os erros são contribuições preciosas para agregarem novos conhecimentos e, através de descobertas, os alunos identificarem os seus erros sendo conduzidos de forma prazerosa aos acertos e ao crescimento de novas aprendizagens. Esse poderia ser um caminho na proposta de ensino por competências, criando condições dentro de nossas Instituições de Ensino Superior para a formação de um profissional autônomo, crítico e criativo. Um profissional que não pense de forma fragmentada, mas de forma global e sistematizada.

## PARTE II – TRILHA DO ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

### CAPÍTULO V – OPÇÕES METODOLÓGICAS

“A ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que activa. A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha”(Boaventura Santos, 2003, p. 54).

#### Introdução

A Investigação Científica é a busca incessante de novos conhecimentos. O Cientista precisa entender que a Ciência não é um ponto de chegada, mas um processo em constante evolução, preferindo às vezes ficar sem a resposta a aceitar soluções limitadas ou pouco fundamentadas. Duvidar pode significar interromper o julgamento quando não exista evidência suficiente, como nos ensinou Descartes em seu ‘Discurso sobre o Método’, ao afirmar: “Não aceitar nada como verdadeiro sem saber evidentemente que o é”.

O pesquisador precisa desenvolver uma atitude investigativa com um olhar preparado para analisar cada dado coletado em relação a um corpo de conhecimento acumulado por outros estudiosos, pois quanto mais informado e formado for o pesquisador, maior a riqueza de suas análises. E por isso, esta investigação buscou respaldo no cabedal de conhecimento já existente do tema em estudo, procurando confrontar com o ambiente onde esse mesmo saber poderia estar sendo desenvolvido e apontar possíveis caminhos para uma aplicação.

Entende-se pesquisa como um processo de investigação que proporciona identificar o conhecimento científico que se deseja buscar e as suas implicações em termos absolutos. Basicamente, o que distingue a Ciência como sistema de previsão e de adaptação do indivíduo e da espécie é o fato de ser um método consciente e compartilhado por toda a sociedade.

Na Investigação Científica, o pesquisador precisa possuir talento necessário para saber qual o problema que deseja estudar, saber escolher e interpretar todos os fenômenos que possam exercer influências sobre o objeto a ser pesquisado.

Lakatos (1983, p. 33), afirma que o conhecimento científico depende de investigação metódica, já que o mesmo:

- a) é planejado. O cientista não age ao acaso: ele planeja seu trabalho, sabe o que procura e como deve proceder para encontrar o que almeja;
- b) baseia-se em conhecimentos anteriores, particularmente em hipóteses já confirmadas, em leis e princípios já estabelecidos;

- c) obedece a um método preestabelecido, que determina, no processo de investigação, a aplicação de normas e técnicas, em etapas claramente definidas.

Diante do exposto, as razões que conduziram à escolha do tema em estudo foram:

1. O facto de exercermos o magistério superior no Brasil e observarmos as vigentes práticas educativas em que uma parte expressiva dos professores continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento e conservando na sociedade um modelo que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento.

2. Em virtude de estarmos constantemente repensando as nossas ações pedagógicas em atuação como professor dos cursos de Administração e Ciências Contábeis em Universidade Pública e Particular no Estado da Bahia –Brasil.

3. Havermos realizado uma dissertação de Mestrado que versou sobre a Evolução do Ensino de Contabilidade no Brasil onde foi desenvolvida uma pesquisa nos currículos que historicamente ocorreram nos cursos e por perceber que as novas propostas do Ministério de Educação no Brasil sinalizam que os cursos superiores possam ser estruturados em abordagem curricular por competências.

4. Termos exercido a função de coordenador acadêmico em uma Instituição Superior Particular e sermos responsável pela organização dos projetos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia, tendo no decorrer deste período, nos chamado atenção a determinação do Ministério da Educação do Brasil quanto à consideração das competências e habilidades mínimas para exercício das profissões e como esse fator seria identificado no mundo do trabalho, nas relações sociais e necessidades de cada indivíduo.

5. Outro motivo pela escolha do tema foi a nossa inquietação em descobrir como os professores e alunos estavam percebendo as mudanças para uma abordagem por competências e qual o efeito que os aspectos legais estavam causando no processo ensino-aprendizagem.

Estas questões nos conduzem a uma reflexão sobre as Diretrizes Curriculares emanadas do Ministério da Educação para os Cursos Superiores de Administração, Ciências Contábeis e Economia, as quais direcionam as ações que cada profissional deverá desenvolver referente às competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão. Como mudar o paradigma da reprodução, da cópia, sem repensar as ações necessárias para esta mudança? Como fazer então? Por onde começar? A definição das competências e habilidades para cada profissão resolverá o problema?

A construção do conhecimento acontece num contexto dinâmico, não em uma perspectiva fragmentada, estática. Em sua prática pedagógica a escola frequentemente permanece enraizada em teorias de aprendizagem não acompanhando, muitas vezes, os avanços científicos e tecnológicos atualmente presentes e que desenvolvem-se com uma velocidade acelerada. A ciência exige hoje uma nova visão de mundo, diferente, e não fragmentado.

Precisa-se repensar a prática educativa e perceber que tipo de indivíduo está sendo formado nas Instituições de Ensino Superior e em qual currículo seria propício para a formação de indivíduos munidos de uma maior criticidade. Neste sentido, é relevante a afirmativa de Moraes (2000,p.20):

“Se estais preocupado em formar indivíduos autônomo, criativos, críticos, cooperativos, solidários e fraternos, mais integrados e harmoniosos, capazes de explorar o universo de suas construções intelectuais, terem de optar por um tipo de paradigma educacional diferente dos modelos convencionais atuais e que, por sua vez, foram influenciados por determinadas correntes psicológicas e filosóficas ancoradas num determinado paradigma adotado pela ciência. Se queremos formar indivíduos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real, formar seres em condições de influenciar na construção de uma ciência no futuro ou participar dela”.

Com isso, uma abordagem curricular por competências conduziria a aceitação deste desafio apregoado pela autora no sentido de construir e/ou reconstruir um saber construtivo e crítico.

## **1. Paradigmas de investigação**

Ao abordar a questão dos paradigmas da investigação torna-se necessário, em primeira instância, buscar um significado para paradigma. Ao consultar o dicionário, nos deparamos com o significado de paradigma apontando para modelo, sendo o termo uma forma latina do substantivo grego “*parádeigma*”. Kuhn (1962) *apud* Pacheco, (1995, p. 11), define paradigma como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica”. Nesta perspectiva, um paradigma representa a opinião, a concordância ou aquiescência de um grupo ou comunidade. No caso dos investigadores científicos, o paradigma representa a opinião da comunidade científica sobre determinados aspectos de modelos de investigação a seguir. Morin (1990), ainda salienta que um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres.

Assim, Pacheco (1995) comenta que o paradigma da investigação cumpre duas funções principais: a de unificação de conceitos, de pontos de vista e de pertença a uma identidade comum às

questões teóricas e metodológicas; e a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validade e de interpretação.

Se o paradigma da investigação unifica conceitos e proporciona legitimação a investigação, cabe ao investigador identificar em que paradigma estará pautada a sua investigação. Crescentes debates têm acontecido entre dois paradigmas básicos da investigação: o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo.

Nesta linha de pensamento, abordaremos a seguir um debate a respeito dos paradigmas quantitativo e qualitativo e suas aplicações nas ciências sociais, apresentando os argumentos daqueles que rejeitam a utilização de um único paradigma e, tornar claro qual a opção delineada para a presente investigação.

### **1.1. Paradigma Quantitativo**

Se fizermos uma breve retrospectiva histórica da investigação quantitativa, podemos situá-la no Positivismo de Augusto Comte (1798-1853), no empirismo de Stuart Mill (1896-1873) e no Círculo de Viena, nos anos 20, do século XX que possuem um prolongamento até os nossos dias, apesar de encontrar-se hoje com uma outra dinâmica, principalmente nas áreas das ciências sociais.

Na pesquisa educacional, o predomínio do positivismo foi incontestável até a década de 70, começando a perder terreno nos anos oitenta. Triviños (1987), aponta alguns fatores deste episódio tais como: a crítica mundial que havia sofrido o enfoque positivista nas ciências sociais, cujos representantes mais fortes foram da escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm etc.) e da fenomenologia, com as raízes em Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger etc. e que também se concretizou no pensamento de sociólogos como Young, Keddie, Mills etc.

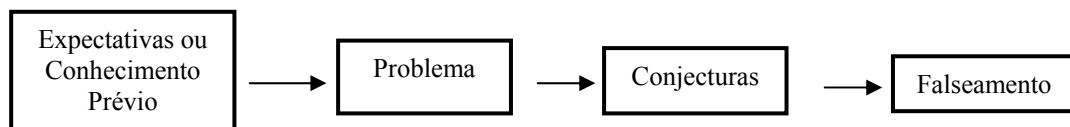
O Investigador quantitativo sempre deixa para sociedade a idéia de uma melhor qualidade nas suas investigações por utilizar-se de técnicas sofisticadas e o emprego aprimorado da estatística. É em Descartes<sup>37</sup> que acontece a apologia da matemática como forma rigorosa do raciocínio a ser empregada em qualquer investigação, para todas as ciências. Por outro lado, perdeu-se nas investigações em ciências sociais, especialmente, nos cursos de pós-graduação das universidades, porque a prática da investigação se transformou numa atividade mecânica, cheia de dados, muitas vezes alheia às necessidades dos países, sem sentido e sem utilidade.

---

<sup>37</sup> 1. René Descartes foi um gênio que contribuiu para Filosofia, Matemática, Física e outras ciências naturais, propôs um método para a prática da ciência e o pensamento em geral a que chamamos de racionalismo.

O paradigma quantitativo de pesquisa representa muita influência principalmente nas ciências naturais e seus estudos guiam-se pelo modelo de investigação conhecido como hipotético dedutivo. Neste método, surge o problema e a conjectura, que serão testados pela observação e experimentação. Quem lançou as bases do método e os critérios da falseabilidade foi Karl Raymund Popper.

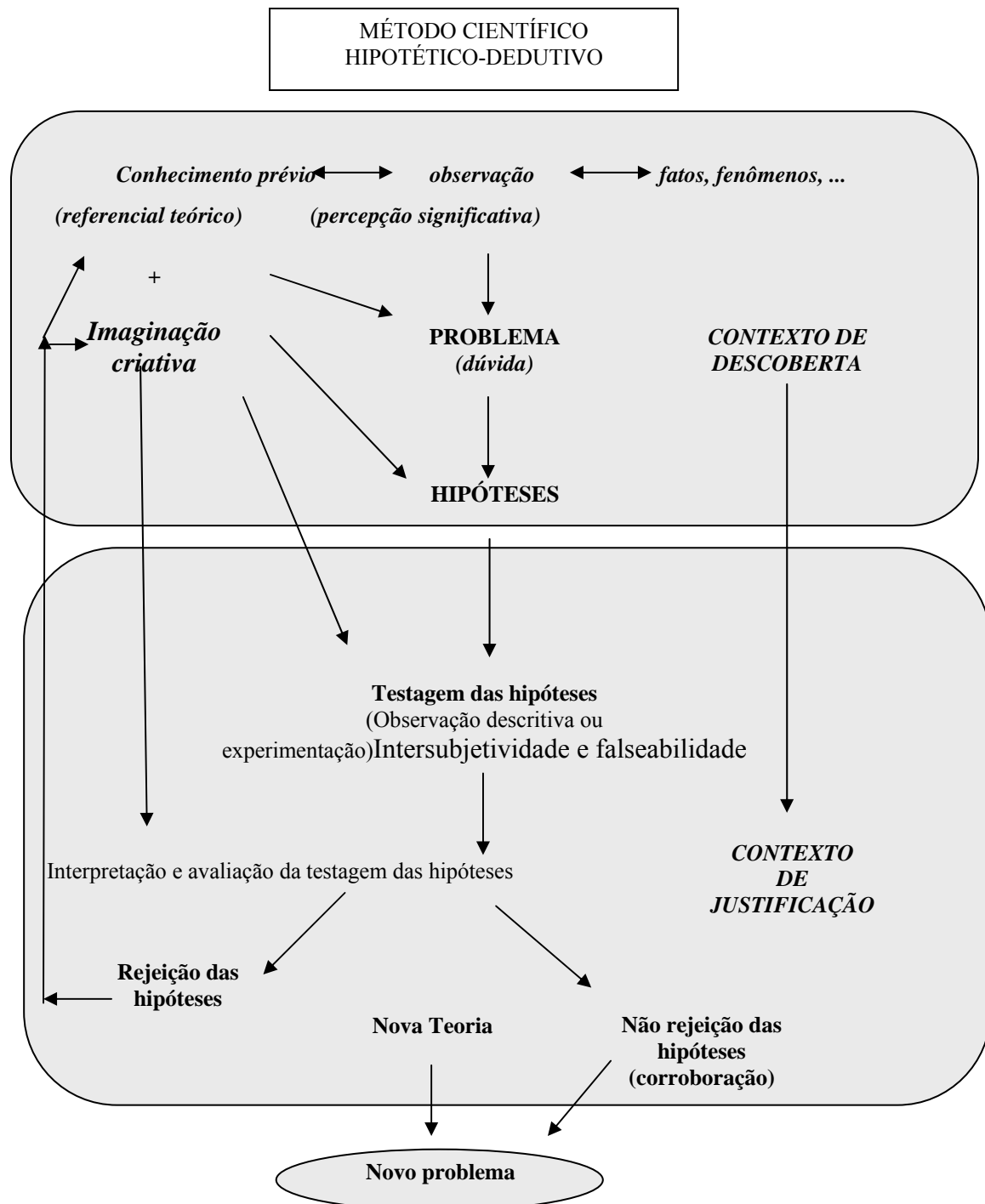
Popper *apud* Lakatos (1983, p. 63), afirma que “umas vezes realista crítico no sentido moderno da palavra, no sentido de acreditar que um mundo material existe independente da experiência; outras vezes racionalista crítico”, por isso seu método “é de enunciar claramente o problema e examinar, criticamente, às vezes soluções propostas”. Essas críticas às vezes são necessárias para compreender melhor o que se deseja investigar, por isso, Segundo Popper, as etapas do método hipotético-dedutivo são:



Portanto, Popper *apud* Lakatos (1983, p. 65), defende os seguintes momentos no processo investigatório:

- 1) problema, que surge, em geral, de conflitos frente a expectativas e teorias existentes;
- 2) solução proposta, consistindo numa conjectura (nova teoria); dedução de conseqüências na forma de proposições passíveis de teste;
- 3) testes de falseamento: tentativas de refutação, entre outros meios, pela observação e experimentação.

É o método da tentativa e erro. O seu uso permite identificar os erros da hipótese para posterior correção. Ela não imuniza a hipótese contra a rejeição, mas, ao contrário, oferece todas as condições para que, não sendo correta, possa ser refutada.



A Figura 18: Método Hipotético-Dedutivo, fonte Koche(2001,p.70):

Como pode ser percebido, o investigador parte de conhecimentos prévios já estruturados formulando hipóteses sobre os fenômenos e situações que pretende investigar e assim, uma lista de conseqüências são deduzidas das hipóteses. Coleta-se os dados enfatizando os números (as informações são convertidas em números) que permitem verificar a ocorrência ou não das

consequências, e daí a sua aceitação (mesmo provisória), ou não das hipóteses. Neste momento recorre-se à estatística (inclusive multivariada) ou outras técnicas matemáticas.

No paradigma quantitativo, a matemática assume um lugar central nas investigações e a ciência moderna aponta duas consequências principais, como salienta Santos (2003): em primeiro lugar, conhecer significa quantificar, já que todo rigor científico é marcado por medições, sendo as qualidades do objeto a ser investigado desqualificadas, e em seu lugar domina a quantificação, ou seja, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico fundamenta-se na redução da complexidade, pois o mundo é complicado para o entendimento da mente humana, por isso, o conhecimento é primeiro dividido e classificado para depois serem determinadas relações sistemáticas entre o que se separou.

A abordagem quantitativa dos métodos de investigação é utilizada no desenvolvimento de investigações descritivas, pois as mesmas procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, assim como na investigação da relação de causalidade entre os fenômenos: causa e efeito. O termo quantitativo significa quantificar opiniões, dados, nas formas de coleta de informações.

O método quantitativo é muito empregado no desenvolvimento de pesquisas de âmbito social, económico, de comunicação, de opinião, de administração, representando, em linhas gerais, garantias de precisão dos resultados por utilizar recursos, como aponta Oliveira (1997), ao salientar que o método quantitativo emprega recursos e técnicas estatísticas desde as mais simples, como percentagem, média, moda, mediana e desvio padrão, até as de uso mais complexo, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc.

A pesquisa de espírito positivista aprecia números e pretende tomar a medida exata dos fenômenos humanos e do que os explica, sendo esta a principal chave da objectividade e da validade das investigações. Como hoje, nem sempre o que é mensurável é preciso, os defensores do paradigma quantitativo salientam que a subjetividade prejudica a validade da investigação no que, segundo Laville (1999), os quantitativos esquecem que para construir suas quantificações, tiveram que afastar inúmeros fatores e aplicar inúmeras convenções estatísticas que, do real estudado, corre-se o risco de não ter restado grande substância.

Em nenhuma pesquisa pode ser negada a validade dos aspectos quantitativos, contudo, o que não se deve é colocar um grau superior de precisão nos resultados numéricos. Ao realizar-se uma investigação no âmbito das Ciências Sociais, pode-se gerar dados quantitativos ou apoiar-se neles. Bryman (1992), aponta que a análise de dados quantitativos não consiste numa aplicação mecanizada



de técnicas pré-determinadas, sendo, antes, um tema que alimenta controvérsias e debates, à semelhança do que acontece com as próprias Ciências Sociais.

## **1.2.Paradigma Qualitativo**

Com o crescimento das investigações nas ciências humanas, as abordagens qualitativas procuraram consolidar procedimentos que pudessem superar os limites das análises meramente quantitativas, e o que difere uma abordagem da outra é o facto do paradigma qualitativo não empregar dados estatísticos como centro do processo de análise de um problema. Através do método dialético e da contribuição da fenomenologia, pode-se dizer que as investigações qualitativas têm-se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais e económicas, que permeiam a rede de relações sociais. Como estes aspectos não são passíveis de mensuração e controle, nos mesmos moldes da ciência dominante (abordagem quantitativa), suas científicidades têm sido freqüentemente questionadas.

Não se trata na verdade de procurar fazer distinção entre qual é o método melhor ou pior, o que deve ser levado em consideração são os aspectos que precisam ser identificados em qualquer pesquisa, não invalidando a importância dos aspectos quantitativos e qualitativos da mesma. Porém, pode acontecer situação de investigação que envolva conotações qualitativas privilegiadas. Oliveira (2000, p. 117), aponta pelo menos três aspectos que isso ocorre na opinião de vários cientistas:

1. Situações em que se evidencia a necessidade de substituir uma simples informação estatística por dados qualitativos. Isto se aplica, principalmente, quando se trata de investigação sobre fatos do passado ou estudos referentes a grupos dos quais se dispõe de pouca informação.
2. Situações em que observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais.
3. Situações em que se manifesta a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos, cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que envolve a pesquisa.

Com o passar do tempo, os procedimentos qualitativos nas ciências humanas foram se legitimando e consolidando, estabelecendo assim um certo preconceito com relação às análises quantitativas. Entretanto, não se pode excluí-las do horizonte do pesquisador, como se em todas as atividades de investigação tivéssemos que optar - ou pela pesquisa qualitativa, ou pela pesquisa quantitativa. Goode & J.Hatt (1968), são contundentes em afirmar que a pesquisa contemporânea deve rejeitar como falsa essa dicotomia entre estudos qualitativos e quantitativos, em virtude de que não existe importância com relação à precisão das medidas, uma vez que o que é medido continua a ser uma qualidade.

A utilização da expressão “investigação qualitativa” nos remonta ao entendimento de estratégias de investigação que partilham determinadas características tais como: as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, porém se estuda os fenômenos em toda a sua complexidade; a investigação, no dizer de Bogdan & Biklen (1994), não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As estratégias que melhor ilustram as características da investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade. A produção do conhecimento acontece de forma interativa, intercomunicativa entre investigador e investigado, ocorrendo um processo de conhecimento circular e não tão linear como retratado no paradigma quantitativo.

Se procurarmos uma unidade do conceito no que seja uma investigação qualitativa, nos depararemos com diversas interpretações, porém fizemos a opção de entender uma investigação qualitativa como aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, os dados coletados pelo investigador que são necessariamente expressos por números. Com isso, podemos afirmar que os números não terão um valor mais salientado na análise. Assim, comungamos com Tesch (1990). de que os dados qualitativos incluem, além das informações expressas nas palavras oral e escrita, informações expressas como pinturas, fotografias, desenhos, filmes, videoteipes e até mesmo trilhas sonoras. Em termos genéricos, a pesquisa qualitativa pode ser associada à coleta, à observação e análise de texto (falado e escrito), e à observação direta do comportamento. Na Realização de uma análise qualitativa, Bardin (1995), esclarece que é a presença ou a ausência de uma determinada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração.

Em razão da diversidade de resultados que podem ocorrer oriundos de uma investigação qualitativa, Pacheco (1995, p. 41), salienta que neste tipo de investigação,

“os interesses estão mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo; a generalização é substituída pela particularização, a relação causal e linear pela relação contextual e complexa, os resultados inquestionáveis pelos resultados questionáveis, a observação sistemática pela observação experiencial ou participante”.

Não se trata, contudo, de valorizar tudo na pesquisa, sem observar os critérios previamente estabelecidos e com auxílio de métodos testados e validados no percurso histórico, pois desprestigiar o cuidado metodológico pode conduzir a investigações a erros de percursos, prejudicando assim sua

credibilidade tão bem defendida no paradigma quantitativo. Ao definir os critérios a adotar em uma investigação, o pesquisador precisa observar a natureza do problema, suas causas, efeitos e o material que os métodos permitem coletar, para assim proporcionar um elo de ligação entre os aspectos qualitativos e quantitativos de uma investigação.

Em síntese às idéias anteriormente discutidas, elaboramos um quadro sinóptico comparativo dos Paradigmas Quantitativo e Qualitativo da Investigação.

Quadro V: Paradigmas quantitativo e qualitativo da Investigação

<b>PARADIGMA QUANTITATIVO</b>	<b>PARADIGMA QUALITATIVO</b>
1. Apoia-se na filosofia positivista, comportamentalista, empirista	1. Apoia-se na filosofia fenomenológica-naturalista, etnometodológica, interacionismo simbólico.
2. Estabelece relações e explica mudanças.	2. Compreende os fenómenos sociais segundo as perspectivas dos participantes.
3. Os métodos e processos são específicos e pré-determinados. A decisões das estratégias da investigação são rígidas.	3. Os métodos e processos são flexíveis, o desenho da investigação é emergente, podendo ser modificada as decisões ao longo da investigação.
4. Apoia-se em desenhos correlacionais ou experimentais, de modo a reduzir os vieses e as variáveis externas.	4. Permitem a existência da subjectividade tanto na recolha de dados como na interpretação desses dados.
5. O papel do investigador deve ser, tanto quanto possível, o de afastamento.	5. O investigador vive da imersão na situação e no fenómeno social, passado ou futuro.
6. As investigações visam, majoritariamente fazer generalizações universais.	6. As acções são fortemente influenciadas pelos contextos em que ocorrem, são generalizações contextualizadas.
7. Tendem a analisar os dados de forma dedutiva.	7. Tendem a analisar os dados de forma indutiva.
8. Recolhem dados para confirmar hipóteses previamente construídas.	8. Não recolhem dados ou provas para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente.
9. Ênfase nos resultados ou produtos da investigação.	9. Ênfase maior no processo da investigação.
10. As amostras das investigações na maioria das vezes são amplas, estratificadas, com grupo de controlo, selecção aleatória.	10. As amostras das investigações são pequenas, não representativas.
11. Os métodos e técnicas mais utilizados são experimentos, inquéritos, entrevista estruturada.	11. Os métodos e técnicas utilizados são observação participante, análise documental e entrevista aberta.

Diante disso, Morgado (2003) comenta que com base nessas idéias, a essência da ciência hoje é tanto qualitativa, quanto cultural, e por si só, impede que possa reduzir-se à mera quantificação estatística, pois o conhecimento perdeu o seu carácter determinístico e descritivista para dar lugar a um conhecimento “relativamente imetódico”, constituído essencialmente na base de uma “pluralidade metodológica”. Nesta visão, Santos (2003, diz que o rigor científico, fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica; um rigor que, ao objectivar os fenómenos, os objectualiza e os degrada; que, ao caracterizar os fenómenos, os caricaturiza, perdendo com isso a riqueza da subjectividade presente em toda e qualquer investigação.

Os paradigmas científicos historicamente criados não permanecerão para sempre em função do próprio carácter mutável de qualquer investigação. Esses períodos de mudança pelos quais passam

os paradigmas científicos normalmente são tumultuados e controversos. Acreditamos que o momento que estamos vivendo hoje, encontra-se na busca de um ponto comum da dicotomia entre paradigma quantitativo e qualitativo, surgindo então, no dizer de Santos (2003), o paradigma emergente, que se configura no horizonte somente por via especulativa, propõe a superação da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais revalorizando os estudos humanísticos. A concepção humanística das ciências sociais passa a ser o agente integrador da fusão com as ciências naturais; nesta perspectiva, coloca a pessoa como autor e sujeito de qualquer investigação, pois ser cientista atualmente emerge novas formas de pensar a ciência enquanto espaço de autoconhecimento e de um acto criativo. O atual desafio é abolir os métodos racionais e de objectividade da investigação, ampliando a valorização dos aspectos humanos em toda e qualquer investigação e validar as contribuições de Kierkegard quando defende a importância de subjectividade, ao considerar que o significado de existência humana se encontra na realização do potencial de cada pessoa tornando-se única e irrepetível.

## **2. A Investigação educativa**

Ao definir um campo de investigação, qualquer pesquisa depara-se com os paradigmas quantitativo e qualitativo que, no dizer de Pérez Gómez (1985), diferenciam-se em três problemas nucleares: a definição do objecto de investigação, a sua natureza epistemológica e os procedimentos metodológicos a adotar, o que não seria diferente no campo educativo. Sendo a investigação educativa um fenómeno eminentemente social, essas dicotomias se tornam mais acirradas.

Com isso, o papel da investigação educativa é proporcionar contributos necessários na identificação de problemas, necessidades e possíveis soluções, no sentido de facilitar e provocar nos alunos, professores e corpo administrativo melhorias de suas práticas dentro da sua ambiência vivencial escolar. Isso hoje reclama a implementação de linhas de investigação educativa com o intuito de construir propostas e projectos educativos mais pertinentes às necessidades e exigências das sociedades contemporâneas.

Ao se falar em investigação educativa, duas abordagens tornam-se necessárias, uma no âmbito científico e outra na dimensão pedagógica. Pacheco (1995), salienta que a abordagem científica é pautada pela sistematicidade e pelo rigor; e a pedagógica é adequada ao objecto de estudo. Com isso, não podemos deduzir que somente será uma investigação educativa se for regida dentro dos padrões quantitativos de investigação, pelo contrário, às pesquisas na área de Ciências Sociais e Humanas deve procurar levar em conta a subjectividade do sujeito tão presente em quaisquer argumentos de

investigação. O objecto de investigação educativa deve sempre levar em consideração a prática educativa.

Se formos realizar uma retrospectiva histórica da investigação educativa, nos confrontaremos com os estudos da investigação qualitativa em Educação, onde os seus registos iniciais surgiram nos finais do século XIX. Bogdan & Biklen (1994), salientam a existência de um período que começa em finais do século XIX até à década de 30 com a presença da escola de Chicago, que contribuiu enormemente para o desenvolvimento do método de investigação qualitativa. Neste período, diversas investigações em educação baseavam-se em técnicas como a entrevista em profundidade, o registo de casos, diários, cartas e outros documentos pessoais, para descrever o mundo social dos professores e dos alunos. Outro período correspondeu dos anos 30 aos 50 do século XX, onde não aconteceu registo significativo de abordagem qualitativa, porém não se pode anular os melhoramentos ocorridos nos métodos qualitativos nesta altura. Já nos anos 60, surge um novo período com uma atenção maior pelos problemas educativos, revitalizando o interesse pela investigação qualitativa, período marcado por mudanças sociais onde os educadores voltam-se para a experiência escolar das crianças pertencentes à minoria. A década de 70 até os nossos dias é marcada pelo crescimento da observação participante e da etnometodologia<sup>38</sup> desenvolvendo assim, a investigação qualitativa na educação.

Neste aspecto, o campo de estudo da investigação em educação pode possuir, segundo Carr & Kemmis (1988), cinco dimensões:

- 1) estudar a relação da educação com a cultura e com a sociedade;
- 2) realizar uma abordagem humanista, a salientar a educação como um encontro humano que permite o desenvolvimento das possibilidades individuais dos alunos. Analisar a responsabilidade do estado na administração educativa e a legitimação da escola como organização burocrática;
- 3) diferenciar perspectivas dos factos educativos como objecto de estudo e discutir a natureza dos mesmos;
- 4) ao diferenciar graus de valorização da educação como actividade humana e social seguem-se três modelos: 1) das Ciências Naturais, considerando o processo educativo como algo causal, determinado e controlável pela técnica; 2) das Ciências Humanas e Sociais, concebendo o processo educativo como algo dependente do significado dos intervenientes, como um produto da interacção estabelecida entre o contexto social e cultural envolvente; 3) da Ciência Social

---

<sup>38</sup> A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar.

Crítica, perspectivando o processo educativo como um espaço crítico, reflexivo e de diálogo entre os diversos intervenientes;

- 5) análise da atitude do investigador e do papel que o mesmo pode representar diante da situação estudada, sem deixar levar em consideração os objectivos da própria investigação.

Ao se estudar cientificamente as situações educativas compreendendo as mesmas como situações humanas e sociais, Mialaret (1976) apresenta algumas características gerais tais como:

1. a unicidade no espaço e no tempo – as situações educativas ocorrem apenas uma só vez e portanto, não são reproduzíveis;
2. as personagens em presença real ou virtual;
3. a equipa educativa sofreu diversificação no decurso do tempo e por isso o investigador hoje precisa identificar os membros desta equipa.
4. outros parceiros oficiais da situação educativa – além dos professores e alunos, existem outros componentes que interferem no processo educativo, como os administradores educativos, pais, psicólogos, serviços da comunidade e outros.

A partir do momento que decidimos realizar uma investigação educativa nos deparamos com a necessidade de classificação do que pretendemos fazer? Qual abordagem a ser utilizada? Qual o melhor método de recolha de dados? Essas e outras questões poderão ser resolvidas no momento em que se identifica o contexto da investigação, a natureza do estudo e o tipo de informação que se pretende obter.

Diante destas questões, pode-se definir a metodologia a utilizar sem, contudo, fazer ruptura de uma metodologia em detrimento da outra. Para uma melhor compreensão, o exemplo de Zabalza (1998), nos esclarece essas questões pelo uso que faz da metodologia qualitativa em decorrência das temáticas que estuda, da visão de ensino em que se move, das perspectivas extensivas e dinâmicas em que trabalha, nomeadamente:

- a conceptualização do ensino como acção integradora do acto e do significado;
- a concepção da acção educativa como tecnologia e como práxis;
- a concepção da aula como uma realidade social, dinâmica e espaço-temporal;
- a relevância das componentes comunicacionais e relacionais;
- a concepção do professor como profissional decisor não mecânico, mas reflexivo.

Ainda pensando em evitar dicotomias entre as diversas metodologias, a investigação educativa deve possuir um carácter integrativo, interdisciplinar e intercomunicativo entre as várias formas de

investigação, como sugere Estrela, *apud* Alves (1997, p.263), a integração investigacional é adequada para a Ciência da Educação, ao comentar que:

“Impõem-se uma convergência de esforços de investigadores e de epistemólogos, de modo que a Ciência da educação possa encontrar os paradigmas que melhor correspondam ao seu objecto e à sua problemática própria. Paradigmas que, na nossa perspectiva, não podem ser os da simplicidade, mas os da complexidade (embora não no sentido sistémico do termo) e que, por isso, deverão superar as tradicionais antinomias de explicação-compreensão, quantidade-qualidade, causalidade-finalidade, particularidade-totalidade, através da construção de esquemas dinâmicos de inteligibilidade do real em que, conforme a fase e os fins da investigação, se valorizem e se articulem de modo diferente processos de heurística, de hermenêutica e de administração de prova”.

A investigação educativa, por sua forte natureza subjetiva, tem levado os investigadores e professores a uma prática de ilusões a respeito da investigação. Dentre as ilusões características dos investigadores Hadji (2001), assinala:

- as ilusões positivistas, caracterizadas pela dupla crença na onipotência da ciência e na objectividade total dos fenómenos humanos;
- a ilusão indutiva, segundo a qual, o trabalho científico consistiria em demonstrar a generalidade de uma afirmação;
- a ilusão substancialista, que incita a acreditar na existência de um objecto real que corresponde ao factor explicativo isolado para (e pela) análise.

Para os professores a seguinte ilusão seria manifestada:

- a ilusão realista, segundo a qual, é o professor quem conhece melhor a realidade, porque é ele que está em contacto directo e permanente com o terreno.

Em relação aos professores e investigadores, Hadji (2001), aponta três ilusões que lhes seriam comuns:

- a ilusão do dedutivismo, marcada pela crença na possível existência de uma pedagogia científica, que seria deduzível, de forma descendente, do saber científico;
- a ilusão do cientificamente correcto, segundo a qual, as acções humanas poderiam sempre ser objecto de certezas científicas;
- a ilusão da onipotência da ciência, considerada capaz de resolver todos os problemas de ordem prática.

As ilusões investigativas anteriormente descritas contribuem para o entendimento da natureza ética que precisa possuir toda investigação e cabe ao investigador desempenhar muito bem esse papel.

Sobre esses aspectos, Bogdan & Biklen (1994), apontam alguns princípios de conduta que, de maneira sucinta, abordaremos a seguir:

1. todo investigador deve proteger a identidade dos sujeitos de maneira que a informação recolhida não venha prejudicá-los, abrangendo pelo anonimato os escritos e oralidade das informações que forem recolhidas;
2. para que ocorra uma boa cooperação na investigação, o investigador deverá tratar o sujeito da investigação com respeito;
3. pedir permissão para o estudo, tornando claro aos participantes os termos do contrato firmado previamente;
4. no ato de escrita e divulgação dos resultados, falar sempre a verdade, pois fabricar e distorcer dados não deve fazer parte da conduta ética de um investigador.

Atualmente, vivemos no mundo da complexidade, incerteza, heterogeneidade, instabilidade contingente e, por assim perceber este momento, Morin (1990), nos desafia enquanto investigadores a termos uma atitude reflexiva diante do investigador e convida-nos a colocar a si mesmo questões como:

- porque investigo?
- como conduzi a minha investigação?
- que ficou por dizer?
- quem beneficia (e quem fica prejudicado) na minha investigação?

### **3. Natureza e objectivos do estudo**

Com o intuito de definirmos a natureza da presente investigação, nos remota, em primeiro lugar identificar o que seria Metodologia e Método dentro de uma investigação científica. Demo (1999, p.7), infere que Metodologia significa “etimologicamente o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência, é uma disciplina instrumental, a serviço da pesquisa.” Para Bisquerra (1989, p. 55), os métodos de investigação “constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico, (sendo) o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação”.

A metodologia delineada neste estudo aborda aspectos quantitativos e qualitativos da pesquisa com uma ênfase nos aspectos qualitativo-interpretativos, tendo uma dimensão temporal com o



levantamento de dados realizados no período de julho/2004 a outubro/2005 procedendo a uma análise qualitativa, não deixando, porém, de recorrer a tratamentos quantitativos.

Os instrumentos de coleta de dados, que serão posteriormente comentados, referem-se a um questionário aplicado a docentes e outro aos discentes, que encontravam-se no último ano do curso. Realizou-se uma entrevista com alguns coordenadores das Instituições de Ensino Superior e foi realizada uma análise documental dos pareceres e resoluções, oriundas do Ministério da Educação do Brasil através do Conselho Nacional de Educação.

O fulcral desta investigação é a abordagem curricular por competências no ensino superior com ênfase nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia, onde se realizou um estudo exploratório. Entendem-se como investigações exploratórias as pesquisas empíricas cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, facto ou fenómeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa, ou modificar e clarificar conceitos. Na presente investigação, buscou-se desenvolver hipóteses e clarificar conceitos sobre competências e sua aplicabilidade no ensino superior.

No estudo exploratório usam-se geralmente procedimentos sistemáticos para análise dos dados ou nas observações empíricas, ou para ambos simultaneamente. Obtêm-se freqüentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as interrelações entre as propriedades do fenómeno, facto ou ambiente observado. Uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevista, observação participante, análise de conteúdo etc., para estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades. Na presente investigação optamos pela recolha de dados através de entrevista, questionário e análise documental.

Os estudos exploratórios podem ser divididos em:

- a. estudos exploratório-descritivos combinados - são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenómeno, como por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao carácter representativo sistemático e, por conseqüência, os procedimentos de amostragem são flexíveis;

- b. estudos que usam procedimentos específicos para coleta de dados - os estudos que usam procedimentos específicos para coleta de dados para o desenvolvimento de idéias são aqueles estudos exploratórios que utilizam exclusivamente um dado procedimento, como, por exemplo, análise de conteúdo, para extrair generalizações com o propósito de produzir categorias conceituais que possam vir a ser operacionalizadas em um estudo subsequente. Dessa forma, não apresentam descrições quantitativas exatas entre as variáveis determinadas;
- c. estudos de manipulação experimental - consistem naqueles estudos exploratórios que têm por finalidade manipular uma variável independente, a fim de localizar variáveis dependentes que potencialmente estejam associadas a ela, estudando-se o fenômeno em seu meio natural. O propósito desses estudos geralmente é demonstrar a viabilidade de determinada técnica ou programa como uma solução, potencial e viável, para determinados programas práticos. Os procedimentos de coleta de dados variam bastante e técnicas de observação podem ser desenvolvidas durante a realização da pesquisa.

Diante dos três aspectos de divisão dos estudos exploratórios de uma investigação, aquele que mais se adequa à investigação ora realizada, são os estudos de manipulação experimental, pois pretende identificar através dos estudos investigativos, a viabilidade de um programa prático de uma abordagem curricular por competência no ensino superior. O propósito da presente investigação é inventariar as opiniões dos docentes e discentes dos respectivos cursos, e ao mesmo tempo, validar algumas propostas alternativas para implantação de uma abordagem curricular por competências. Por isso, a opção de um estudo exploratório, cujas finalidades principais se circunscrevem na identificação e compreensão dos fenômenos e situações que se relacionam com a temática em estudo.

### **3.1.Objectivos do estudo**

Os objectivos são os fins teóricos e práticos que se propõe alcançar com a investigação. Nessa parte da investigação, devem ficar evidentes quais os propósitos da mesma. O objectivo (ou objectivos) do estudo deverá ser definido da forma mais evidente possível, para indicar, com clareza, qual foi o propósito do estudo. O investigador deve evitar que o seu problema torne-se geral e abrangente a ponto de não poder ser investigado, e a delimitação do campo de estudo deve ser bem definida nos objetivos pretendidos.

Os objetivos podem ser gerais e específicos:

**Objetivos Gerais** – procuram dar uma visão geral do assunto da Investigação. O Investigador estabelece o que espera conseguir com a investigação e define aonde pretende chegar. Não deve preocupar-se com a delimitação do tema, que será mais bem detalhado nos objetivos específicos. Este objetivo geralmente é construído em uma frase ou parágrafo.

**Objetivos Específicos** – é o desdobramento do objectivo geral em questões mais específicas. Como bem salienta Parra Filho (2000), é nessa fase que a amplitude da proposta de trabalho tem a sua delimitação, permitindo o avanço da pesquisa na sua devida profundidade, pois as generalizações são fatores que acabam impedindo a execução de trabalhos produtivos.

A Investigação em estudo teve como objectivos gerais o quadro que a seguir será demonstrado, pois os seus objectivos específicos serão detalhados quando da apresentação de cada instrumentos utilizados para recolha de dados.

Quadro VI: Objectivos Gerais da Investigação

<b>Etapas</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Instrumentos</b>
Recolha de Dados Quantitativos	- Interpretar como os docentes e discentes valorizam os componentes curriculares. - Conhecer as percepções dos docentes e discentes a respeito das propostas curriculares nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia. - Identificar as atuais abordagens curriculares nos cursos superiores em estudo.	Questionários aplicados a docentes e discentes
Recolha de Dados Qualitativos	- Constatar a importância que os coordenadores atribuem as Diretrizes Curriculares emanadas pelo Ministério da Educação do Brasil.	Entrevista com Coordenadores e/ou Diretores dos cursos
Recolha de Dados Qualitativos	- Conhecer as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia através de leis, pareceres e resoluções. - Verificar as competências e habilidades definidas pelo Ministério da Educação do Brasil para os cursos em estudo.	Análise Documental

#### 4. Problemática Investigativa

O problema da investigação constitui-se pelos fenômenos ou fatos que ainda não possuem explicações ou soluções, sendo objeto de discussão, na área de domínio do conhecimento em estudo. É o cerne da questão a ser estudada. O problema só encontrará solução, resposta ou explicação por meio da pesquisa ou da comprovação dos factos, pois o problema delimita e facilita a investigação.

Com a reflexão do investigador a respeito do tema, surge o problema como indagação necessária em busca de soluções, pois é preciso ter idéia clara do problema a ser resolvido, da dúvida

a ser superada. Exige-se consciência da problemática específica relacionada com o tema a ser abordado, especificando o método e a reflexão a serem utilizadas no trabalho.

O problema deve expressar uma relação entre duas ou mais variáveis; deve ser apresentado de preferência na forma interrogativa e que implique uma testagem empírica. A formulação do problema indica exatamente qual a dificuldade que se pretende resolver, tornando-se um processo contínuo de pensar reflexivo e com uma dose de imaginação criadora.

Para Rudio (1986, p.94), a formulação de um problema,

“consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características. Desta forma, o objetivo da formulação do problema da pesquisa é torná-lo individualizado, específico, inconfundível”.

O Problema, ao ser formulado, deve ser observado quanto à sua valoração, como aborda Lakatos (1994, p.159):

- a) viabilidade. Pode ser eficazmente resolvido através da pesquisa.
- b) relevância. Deve ser capaz de trazer conhecimentos novos.
- c) novidade. Está adequado ao estágio atual da evolução científica.
- d) exeqüibilidade. Pode chegar a uma conclusão válida.
- e) oportunidade. Atender a interesses particulares e gerais.

Silva (2003), elenca alguns questionamentos que podem auxiliar o pesquisador na formulação do problema a ser pesquisado:

1. O problema está identificado de forma clara e concisa?
2. Existe a solução para o problema?
3. A solução que aponta beneficia os grupos já conhecidos ou outros?
4. A solução que proponho parte de critérios gerais ou particulares?
5. Existiram situações semelhantes em que o mesmo problema foi solucionado? De que forma aconteceu a solução?
6. Por que se procura uma solução para o problema?
7. Onde se localiza o problema?
8. O problema é observável? Quantificável? Mensurável?
9. Que vantagens têm a solução que proponho diante de outras conhecidas?

Segundo Gil (1996, p.29), a experiência acumulada dos investigadores possibilita o desenvolvimento de certas regras práticas para a formulação de problemas científicos, tais como:

- a) o problema deve ser formulado como pergunta, pois é a maneira mais fácil de formular um problema;
- b) deve ser claro e preciso, pois fica difícil solucioná-lo;

- c) o problema deve ser empírico para atender a objectividade da investigação científica;
- d) o problema deve ser suscetível de solução;
- e) o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável evitando termos muito amplos.

#### **4.1.Situação-problema**

No âmbito das pesquisas sociais, onde se encontra inserida este trabalho investigativo, o problema da investigação teve como base o enfoque curricular adotado na atual reforma educacional brasileira, a qual destaca claramente o papel da atividade construtiva do educando e evidencia a influência educativa do professor, ao mesmo tempo em que dá uma considerável importância em saber quais conteúdos se quer ensinar e, principalmente, como eles são ensinados e aprendidos.

O Ensino Superior da América Latina caminha à procura de criar centros de excelência e abrir as portas das universidades às tecnologias mais recentes, propiciando novos ambientes de aprendizagem capazes de superar barreiras geográficas, culturais e econômicas.

As diretrizes curriculares dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia, emanadas do Ministério da Educação através de decretos, pareceres e resoluções orientam para que os currículos dos cursos estejam organizados para atender as competências e habilidades necessárias ao perfil desejados dos futuros profissionais e propõe algumas alternativas de ações pedagógicas para que esse objectivo ocorra.

Diante do exposto, surgem os seguintes questionamentos:

1ª questão: Será que os cursos de administração, ciências contábeis e economia no estado da Bahia – Brasil, possuem os seus currículos centrados em aspectos contéudais e com ênfase no ensino transmissivo ou possuem propostas de uma abordagem curricular por competências, dentro de um ensino emancipatório e crítico?

2ª questão: Como os docentes e discentes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia percebem as atuais práticas pedagógicas que são ministradas nos respectivos cursos?

#### **5. Pressupostos da Investigação**

- Os aspectos contéudais, e com ênfase no ensino transmissivos, são predominantes nas práticas curriculares nos cursos de administração, ciências contábeis e economia.
- A abordagem curricular por competências privilegia a aprendizagem do individuo de forma criativa e autônoma.
- As práticas pedagógicas adotadas pelos docentes dos referidos cursos conduzem para um ensino altamente transmissivo e reprodutor.

- Os discentes acreditam que a sua formação não contribui para o ingresso imediato ao mercado de trabalho, após conclusão.

## **6. Análise Contextual do estudo.**

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de dezembro de 1996, que assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, através do parecer CNE/CES 776/97, estabeleceu orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e essas diretrizes que, segundo o referido parecer, devem observar os seguintes princípios:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar a uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

A presente investigação tem como base os princípios legais publicados pela Secretaria de Educação Superior SESu/MEC através do Edital 4, de 4/12/97, que na mesma época da publicação do parecer CNE/CES 776/97, convocou as instituições de ensino superior para que, adotando

metodologia adequada a diferentes eventos, realizassem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos para juntos construírem as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.

Diversos segmentos institucionais participaram da elaboração DCN's legitimando a proposta e após aprovação das Diretrizes Curriculares de cada curso cabe então estudar a viabilização de sua operacionalização rompendo com os modelos anteriormente vigentes. Assim, esta investigação realiza um estudo exploratório sobre a abordagem curricular por competências para os cursos de administração, Ciências Contábeis e Economia em atendimento, a própria mudança na legislação brasileira.

## **7. Opções das técnicas metodológicas da investigação**

A Investigação Empírica foi realizada no período de julho de 2004 a outubro de 2005, limitada aos métodos de recolha de dados de questionários aplicados aos docentes dos cursos de administração, ciências contábeis e economia e aos discentes de último ano dos referidos cursos. Foram realizadas entrevistas aos coordenadores de cursos e houve também análise documental dos pareceres, decretos e resoluções pertinentes as diretrizes curriculares dos cursos de administração, ciências contábeis e economia do Brasil emanados do Ministério da Educação.

Inicialmente, pretendíamos entrevistar todos os coordenadores dos cursos das Instituições de Ensino Superior que faziam parte da população pesquisada, porém, em função de situações adversas, como receios de comprometimento de alguns coordenadores em serem entrevistados, não foi realizada uma amostra de caráter censitária e aí constituímos a amostra com base naqueles que dispuseram-se a responder as entrevistas sem, contudo, prejudicar o número mínimo necessário para uma população finita. Conseguir a disponibilidade das pessoas para serem entrevistadas ou para responderem ao questionário foi uma tarefa imensamente complicada, porém, com bastante insistência e persistência foi conseguido o dado almejado para que a investigação adquirisse a fiabilidade e validade das informações, pois, como aponta Bell (2004, p. 97), a fiabilidade de um teste ou de outro processo de recolha de dados consiste na sua "capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião".

## 7.1. Questionário

O Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em linhas gerais, o investigador envia o questionário ao investigado, pelo correio, por e-mail ou por um portador; e depois de preenchido, o investigado devolve-o do mesmo modo ou procura outra forma de o fazê-lo. É aconselhável enviar, junto ao questionário, uma nota ou carta explicando a natureza da investigação, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do investigado para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável, através das facilidades para seu preenchimento e os tipos de classe de pessoas a quem é enviado.

Este instrumento de recolha de dados possui vantagens e desvantagens tais como:

*Vantagens:* Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; abrange uma área geográfica mais ampla; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; há mais tempo para responder e em hora mais favorável.

*Desvantagens:* Percentagem pequena dos questionários que voltam; grande número de perguntas sem respostas; impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, que leva a uma uniformidade aparente; exige um universo mais homogêneo.

A elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos e a formulação das perguntas. A sua elaboração é longa e complexa, pois exige cuidado na selecção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferecem condições para a obtenção de informações válidas. Os temas encolhidos devem estar de acordo com os objectivos geral e específico da investigação e em consonância com o problema a investigar. Outro cuidado importante é com estética, observando tamanho, facilidade de manipulação, espaço suficiente para as respostas, e a disposição dos itens, de forma a facilitar a computação dos dados.

Todas as informações anteriormente comentadas foram devidamente levadas em consideração na elaboração dos questionários da presente investigação, os quais foram aplicados aos discentes de último ano dos cursos de administração, ciências contábeis e economia e aos docentes dos respectivos cursos das Instituições de Ensino Superior, com mais de sete anos de existência dos cursos selecionados para estudo, no Estado da Bahia/Brasil.



Após redacção do questionário é bom que seja testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida, evitando, no ato da análise dos dados, depois da tabulação, evidenciar possíveis falhas existentes, tais como: inconsistência ou complexidade das questões; ambigüidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causem embaraço ao informante; se as questões obedecem a determinada ordem ou se são muito numerosas etc.

Diante da aplicação do pré-teste e verificadas as falhas, deve-se reformular o questionário, conservando, modificando, ampliando ou eliminando itens; explicitando melhor alguns ou modificando a redacção de outros. Perguntas abertas podem ser transformadas em fechadas se não houver variabilidade de respostas. O pré-teste pode ser aplicado mais de uma vez, tendo em vista o seu aprimoramento e o aumento de sua validade.

O pré-teste serve também para verificar se o questionário apresenta três importantes elementos:

- a. Fidedignidade.** Qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados.
- b. Validade.** Os dados recolhidos são necessários à pesquisa.
- c. Operatividade.** Vocabulário acessível e significado claro. Nesta investigação realizou-se o pré-teste com um grupo de 30 alunos de último ano de curso e 10 docentes da Faculdade Baiana de Ciências do curso de Ciências Contábeis, o que contribuiu para os ajustes necessários de suas questões, bem como para sua fidedignidade, validade e operatividade. O questionário foi organizado tendo a maioria de suas questões a base na escala de Lickert que tomou como base a escala de Thurstone e assim, Likert<sup>39</sup> idealizou um método mais simples de construir escalas de atitudes, que não requer especialista.

---

<sup>39</sup> A escala de Likert apresenta os seguintes passos:

1. Elaboração de um grande número de proposições consideradas importantes em relação a atitudes ou opiniões, que tenha relação direta ou indireta com o objetivo a ser estudado

2. Estas proposições são apresentadas a certo número de pessoas que indicarão suas reações, anotando os valores 5, 4, 3, 2, 1, que corresponderão a completa aprovação, aprovação, neutralidade, desaprovação incompleta, desaprovação.

3. Cada pessoa recebe uma nota global, que é o resultado da soma dos pontos individuais obtidos. Analisam-se as respostas de modo que se determinem quais as proposições que alcançaram valores diferentes para as pessoas, com soma total de pontos alta e baixa; os itens respondidos (classificados) de igual forma pelos indivíduos de alta e de baixa contagem são eliminados.

### 7.1.1. Estrutura do questionário

Foram elaborados dois questionários, pois a população em estudo abrangeu docentes e discentes como já relatado anteriormente. A estrutura do questionário atendeu aos objectivos previamente traçados e a sua aplicação contribuiu para elucidar as indagações construídas na problemática desta investigação.

### 7.1.2. Questionário aplicado aos docentes

No preâmbulo do questionário, informamos aos colegas sobre os motivos da investigação realizada e solicitamos aos mesmos a sua participação em responder o presente instrumento, pois contávamos com suas respostas para o sucesso da investigação, não esquecendo com isso de informar-lhes o carácter de anonimato e confidencialidade das informações fornecidas.

A primeira parte do questionário é identificada por variáveis independentes como: sexo, idade, estado civil, município onde reside, formação acadêmica, se exerce outra atividade além da docência e o tempo de serviço no magistério.

Na segunda parte, estruturamos o questionário de maneira a identificarmos as categorias e os objectivos das mesmas como contributo para responder às problemáticas da investigação (quadro VII).

Quadro VII: Categorização e objectivos específicos do questionários - docentes

<b>Categorias</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Questões</b>
<b>Proposta Curricular do Curso</b>	Averiguar o grau de conhecimento da proposta curricular do seu curso.	V12/13/17/20/26
<b>Dedicação Docente</b>	Analisar as opiniões dos docentes sobre a sua dedicação ao magistério	V14/15/16/18
<b>Técnicas Didáticas</b>	Constatar as técnicas didáticas mais utilizadas na prática docente.	V19.1/2/3/4/5/6/7/8/9/ 10/11/12/13
<b>Tipos de Avaliação</b>	Identificar os tipos de avaliação utilizados na prática docente.	V21.1/2/3/4/5/6/7/8/9/ 10/11
<b>Atividades Docentes</b>	Inventariar as opiniões dos docentes a respeito do trabalho de equipa, conhecimentos, conviver com os colegas e discentes, preparar e organizar aulas participativas e motivadoras.	V22/V23/V124 V25.1/2/3/4/5 V27
<b>Diretrizes Curriculares</b>	Analisar as opiniões dos docentes sobre as diretrizes curriculares emanadas do Ministério da Educação do Brasil.	V29/30/31

<b>Currículo e Flexibilização Curricular</b>	Constatar as opiniões dos docentes a respeito do currículo, flexibilização curricular e qualidade do curso para atender ao mercado.	V32/35/36/38
<b>Conhecimento da Instituição</b>	Verificar o conhecimento dos docentes sobre as decisões pedagógicas na Instituição onde exercem o magistério.	V28/33/34/37

### 7.1.3. Questionário aplicado aos discentes

Na abertura do questionário, fizemos a apresentação sobre os motivos da investigação que realizada e solicitamos aos discentes sua participação em responder o presente instrumento, visto que contávamos com suas respostas para o sucesso da investigação, não esquecendo com isso de garantir-lhes o caráter de anonimato e confidencialidade das informações fornecidas.

A primeira parte do questionário é identificada por variáveis independentes como: sexo, estado civil, faixa etária de idade que foi estruturada em 4 faixas, formação básica, nível socioeconômico com faixa de renda familiar, tipo de residência. Nesta parte foi identificada a Instituição onde estuda, o tempo de conclusão e o horário de funcionamento do curso.

Na segunda parte, estruturamos o questionário de maneira que identificamos as categorias e os objetivos das mesmas como contribuição para responder às problemáticas da investigação, conforme quadro VIII.

Quadro VIII – Categorização e objetivos específicos do questionário - discentes

<b>Categorias</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>
<b>Satisfação com o curso</b>	Identificar os motivos pela escolha do curso e seu grau de satisfação.	V11.1/2/3/4/5/6/7/8/ V12/V16/V17.1/2/3/4/5/6/ V18.1/2/3/4/5/6/7 V20
<b>Satisfação com os professores</b>	Constatar como os discentes percebem o desempenho dos professores enquanto educadores	V19/V21/V22
<b>Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos</b>	Interpretar o nível de preparação dos discentes para atuar no mercado de trabalho após conclusão do curso.	V13/V14/V15/V23/V24/V25
<b>Organização Curricular e Autonomia dos alunos</b>	Analisar o grau de valorização do currículo pelos discentes e conhecer a opinião dos mesmos sobre autonomia da aprendizagem.	V26/V27/V28/V29
<b>Projeto Pedagógico do Curso</b>	Inventariar a opinião dos discentes sobre o Projeto pedagógico do curso.	V30/V31/V32/V34/V37
<b>Avaliação Pedagógica e Integração Curricular</b>	Averiguar qual a percepção dos discentes sobre avaliação pedagógica e integração curricular.	V33/V35/V36/V38

## 7.2. Entrevistas

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, com a finalidade de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Trata-se pois, de um diálogo estabelecido, de maneira metódica, entre entrevistador e entrevistado, que tem como objectivo extrair determinada informação do entrevistado. A entrevista é um importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades, como Sociologia, Antropologia, Psicologia Social, Política, Serviço Social, Jornalismo, Relações Públicas, Pesquisa de Mercado e outras.

O entrevistador precisa especificar a informação que deseja obter e para isso precisa decidir o tipo de entrevista que irá realizar. Existem diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com o propósito do entrevistador, tais como:

**1. Padronizada ou estruturada.** É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um roteiro elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas.

**2. Despadronizada ou não estruturada.** O entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal. Esse tipo de entrevista, segundo Ander-Egg (1978,p.110), apresenta quatro modalidades:

- *Entrevista focalizada.* Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. Para isso, é necessária habilidade e perspicácia por parte do entrevistador. Em geral, é utilizada em estudos de situações de mudança de conduta.
- *Entrevista clínica.* Trata-se de estudar os motivo, os sentimentos, a conduta das pessoas. Para esse tipo de entrevista pode ser organizada uma série de perguntas específicas.
- *Não dirigida.* Há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder.

- *Painel.* Consiste na repetição de perguntas, de tempo em tempo, às mesmas pessoas, a fim de estudar a evolução das opiniões em períodos curtos. As perguntas devem ser formuladas de maneira diversa, para que o entrevistado não distorça as respostas com essas repetições.

Nesta investigação, realizou-se uma entrevista padronizada ou estruturada para um grupo de coordenadores dos cursos de administração, ciências contábeis e economia do estado da Bahia no Brasil, pois as questões foram previamente elaboradas no intuito de seguir um roteiro evitando desvio de opiniões a respeito do assunto por parte dos entrevistados. No início, as entrevistas seriam com todos os coordenadores das Instituições de Ensino Superior que estavam sendo pesquisadas, porém, devido a receios de comprometimentos de alguns coordenadores e a falta de tempo para participar da entrevista, não realizamos a pesquisa em caráter censitário, ou seja, atingindo toda a população, porém o número de coordenadores que atingimos por curso não prejudicou a investigação, pois atendeu ao número necessário para uma população finita, já que entrevistamos 8 coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis, 4 dos cursos de Economia e 5 coordenadores dos cursos de Administração das Instituições de Ensino Superior que estavam sendo estudadas.

Como técnica de coleta de dados, a entrevista oferece várias vantagens e limitações. Como vantagens podem-se elencar: pode ser utilizada com todos os segmentos da população, analfabetos ou alfabetizados; existe maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido; oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc; dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.

A entrevista apresenta algumas limitações ou desvantagens, que podem ser superadas ou minimizadas se o pesquisador possuir experiência ou tiver muito bom-senso. As limitações consistem em: dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes; incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação; possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo entrevistador; retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada; às vezes, pode ocupar muito tempo, dificultando sua realização.

Na realização da entrevista aos coordenadores utilizou-se um gravador após permissão dos mesmos. Alguns coordenadores ficaram receosos em participar da entrevista achando que poderia comprometer a sua Instituição. Essa dificuldade foi encontrada principalmente nas Instituições

particulares, apesar de todo o sigilo garantido pelo investigador que, por diversas vezes, precisou informar que os resultados seriam trabalhados de uma maneira sempre geral sem identificação dos envolvidos.

Uma etapa importante desta técnica para recolha de dados é a sua preparação, e isso requer tempo; e o pesquisador deve ter uma idéia clara da informação de que necessita e por isso exigem-se algumas medidas, tais como:

- a. Planejamento da entrevista: deve ter em vista o objetivo a ser alcançado.
- b. Conhecimento prévio do entrevistado: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto.
- c. Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido.
- d. Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade.
- e. Preparação específica: organizar roteiro ou formulário com as questões importantes.

Esses cuidados na preparação da entrevista foram tomados, e por isso, optou-se a uma entrevista estruturada ou padronizada com os coordenadores de cursos, onde foram marcadas as entrevistas com antecedência, em local previamente acordado, apesar de muitos transferirem o atendimento para outro dia, sem aviso prévio. No momento inicial da entrevista, foi garantida aos participantes total confiança às informações prestadas, todavia, mesmo assim, ocorreram algumas desistências ao tomarem conhecimento do teor da investigação, demonstrando receios quanto ao seu comprometimento perante a instituição da qual faziam parte.

Uma boa parte dos entrevistados já mantinha conosco uma relação profissional de respeito, contribuindo para maior êxito da entrevista; desde o início dos contactos mantivemos uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância, ressaltando a necessidade de sua colaboração e assegurando-lhe o caráter confidencial de suas informações.

Em consonância com as idéias básicas de uma entrevista, a investigação em curso cumpriu os seus objectivos e foi estruturada da seguinte forma:

**Tema da Investigação:** Abordagem curricular por competências no ensino superior.

**Objectivos Gerais:**

- Obter elementos de identificação do pensamento dos coordenadores de cursos a respeito de diretrizes curriculares emanadas do Ministério da Educação, competências, habilidades, flexibilização curricular, inovação pedagógica e avaliação das práticas curriculares.
- Recolher dados para uma caracterização da opinião dos coordenadores sobre os aspectos de uma abordagem curricular por competências.
- Confrontar as opiniões dos coordenadores com a dos professores, dados recolhidos deste, por meio de aplicação do questionário.

**Público-alvo:** Coordenadores das Instituições de Ensino Superior pesquisadas.

QuadrolX: Abordagem geral das entrevistas

<b>Categorias</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Diretrizes da Entrevista</b>
1. Motivação e Importância da Investigação.	- Informar as linhas gerais da investigação. - Pedir ajuda aos coordenadores para o êxito da investigação.	- Esclarecer sobre a investigação, mostrar os instrumentos utilizados para recolha dos dados.
2. Diretrizes Curriculares	- Identificar o pensamento dos coordenadores e/ou diretores sobre as diretrizes curriculares.	- Constatar a importância que os coordenadores atribuem as diretrizes curriculares emanadas pelo Ministério da Educação do Brasil.
3. Competências e Habilidades	- Verificar como os coordenadores valorizam as competências e habilidades.	- Indagar como os coordenadores valorizam as competências e habilidades que estão elencadas pelo MEC, para o funcionamento do curso que os mesmos coordenam.
4. Flexibilização Curricular	- Conhecer a opinião dos coordenadores a respeito da flexibilização curricular.	- Constatar se os coordenadores consideram pertinente uma flexibilização curricular.
5. Inovação Pedagógica	- Solicitar aos coordenadores suas opiniões sobre inovações pedagógicas.	- Averiguar se os coordenadores consideram importantes mudanças de suas práticas curriculares, com acções interdisciplinares.
6. Avaliação Contínua de práticas curriculares	- Identificar o ponto de vista a respeito de avaliação contínua das práticas curriculares.	Averiguar a importância que os coordenadores atribuem a uma acção contínua de avaliação das práticas curriculares.
7. Atuais práticas Pedagógicas	- Caracterizar as atuais dinâmicas curriculares praticadas nas IES pesquisadas	- Identificar as atuais práticas curriculares.

**7.3. Análise Documental**

A análise documental revelou-se uma fase importante para o entendimento das questões gerais desta investigação. E os registros apontam que muitos projetos de Ciências da educação utilizam-se da

análise documental em suas investigações. A sua abordagem tem origem nos métodos históricos que tratam essencialmente dos problemas da selecção e avaliação dos dados. Quando inicia-se uma investigação que inclui análise documental pode-se definir por duas abordagens, sendo a primeira uma abordagem orientada para as fontes e a segunda orientada para o problema. A investigação ora realizada faz uma abordagem orientada para as fontes na medida em que analisa os pareceres e resoluções oriundas do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior, órgão ligado ao Ministério da Educação do Brasil. Os pareceres<sup>40</sup> e resoluções<sup>41</sup> contribuíram para o entendimento dos aspectos legais de funcionamento dos cursos de Administração, Economia e Ciências Contábeis.

A análise de documentos, seguida na maioria das investigações educacionais, pode ser usada segundo duas perspectivas:

- servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objecto em estudo;
- ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projecto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios. (Bell, 2004).

A observação de documentos envolve procedimentos muito diversificados, desde quando os documentos dos fenómenos sociais são oriundos de fontes adversas. E como diz Almeida (2000), é impossível recensear exaustivamente aquilo que pode constituir documento no sentido de objeto de observação capaz de fornecer elementos informativos indiretos à pesquisa em Ciências Sociais. As Técnicas documentais são distinguidas por dois grupos: Clássicas e Modernas. As Técnicas Clássicas propiciam uma análise qualitativa dos dados e têm por paradigmas as análises históricas e literárias, que se revestem de caracteres específicos conforme a perspectiva disciplinar em que são utilizados (sociológica, jurídica, psicológica, linguística, ect). A Moderna, de base quantitativa, se utiliza de instrumentos objectivos como, por exemplo, a semântica quantitativa que estuda o vocabulário dos textos por processos estatísticos de forma a analisar os estilos, detectar lacunas, etc.

Nesta investigação, os documentos utilizados são de fontes primárias, entendendo como fontes primárias os que foram produzidos durante o período a ser investigado, como exemplo manuscritos, leis, actas de reuniões, memorandos, biografias, filmes, pinturas, entre outras. (Cohen & Manion, 1990). Essas fontes, segundo Bell (2004), podem ser divididas em duas categorias: as fontes deliberadas que são produzidas, tendo em mente os futuros investigadores, a exemplo de

---

<sup>40</sup> Os pareceres são documentos emitidos pelo Conselho Pleno ou qualquer uma das Câmaras, em pronunciamento sobre matéria de sua competência. Os pareceres são relatados nas reuniões do Conselho Nacional de Educação e, quando aprovados, dependem de homologação do Ministro da Educação (para posterior publicação no Diário Oficial da União) paraterem eficácia. Pareceres normativos (aqueles que geram Resoluções) são aprovados com o respectivo projecto de resolução anexado.

<sup>41</sup> As Resoluções são decorrentes de pareceres normativos e destinadas a estabelecer regras e normas a serem observadas pelos sistemas de ensino, sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras.



---

autobiografias, documentos de auto justificação e memórias de políticos ou pessoas ligadas à educação. E as fontes inadvertidas, que são usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela com que foram produzidas, resultantes do funcionamento dos governos centrais e locais e que nascem do trabalho quotidiano do sistema educativo, a exemplo de actas de conselho de turma, número de estatísticas nacionais etc. A investigação realizada por certo utilizou-se de fontes deliberadas, desde que trabalhamos com os pareceres e resoluções deliberadas pelo governo central do sistema educativo brasileiro, pois os documentos são fontes de dados brutos para o investigador. A sua análise implica um conjunto de informações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (Flores, 1994).

A análise documental pode ser entendida também como uma operação ou um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estudo ulterior, a sua consulta e referência Bardin (1995). Complementando o autor, comenta que enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). Essa trilha de detalhes foi observada na análise documental da presente investigação, quando analisamos os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de educação para os cursos em estudo e procedemos com a análise de conteúdos dos respectivos dispositivos legais.

## **8. Caracterização da população e amostra**

Nesta investigação fez-se um estudo exploratório dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no estado da Bahia – Brasil e somente foram consideradas para estudo as Instituições de Ensino Superior que possuíam o referido curso a mais de sete anos e esses dados foram obtidos através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

## 8.1. Cálculo da amostra

A amostra é uma porção da população em estudo, devendo observar o cuidado em não escolher uma parte qualquer da população e sim incluir um número suficiente de caso, para que a amostra seja representativa e reflita a opinião da população. Para obter uma amostra mínima que atenda a essa necessidade, recorre-se a estatística a fim de calcular o tamanho da amostra. Segundo Richardson (1985, p.116), o tamanho da amostra depende dos seguintes fatores:

- **Amplitude do universo** que se dividem em finito e infinito<sup>42</sup>.
- **Nível de confiança estabelecido** – os trabalhos estatísticos mostram que a distribuição, no universo de qualquer informação coletada por amostra, ajusta-se geralmente, à lei normal da probabilidade, com valores centrais elevados (repetem-se freqüentemente) e valores extremos reduzidos (não se repetem freqüentemente).
- **Erro de Estimação** – os resultados da amostra não podem ser rigorosamente exatos em relação ao universo que pretendem representar; supõem erros de medição<sup>43</sup>.
- **Proporção da característica pesquisada no universo** – é a estimativa da proporção (p) que a característica apresenta no universo.

Em atendimento aos requisitos anteriormente comentados, utilizou-se da ferramenta da estatística para identificar o número mínimo necessário da amostra na investigação em estudo. A população a ser pesquisada foi composta dos docentes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia das Instituições de Ensino Superior com oferta dos cursos a mais de sete anos, os discentes de último ano de curso e os coordenadores dos respectivos cursos das Instituições pesquisadas. Foram realizados: estudo exploratório através da recolha de dados por questionários para docentes e discentes e uma entrevista para os coordenadores de cursos. Considerando que se trata de uma população finita, optou-se como base para cálculo da amostra a seguinte fórmula: Richardson (1985).

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 \cdot (N - 1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q}$$

Onde:

$\alpha^2 = 1,96$  Utilizando a distribuição normal com nível de confiança de 95%

p = Proporção da característica pesquisada no universo = 50%

---

<sup>42</sup> Consideram-se universos finitos (limitados) aqueles que não ultrapassam as 100.000 unidades (pessoas, alunos, estabelecimentos educacionais etc) e universos infinitos são aqueles que ultrapassam essa quantidade.

<sup>43</sup> Os erros de medição diminuem à medida que o tamanho da amostra aumenta e geralmente nas pesquisas sociais, não se aceita um erro mais que 6%. Usualmente trabalha-se com um erro de 4 ou 5%.

$$q = (1 - p)$$

e = erro de estimativa da amostra = 5%

N = Tamanho do universo

Com base nos dados do INEP, apontou-se todas as Instituições de Ensino Superior existentes no Estado da Bahia – Brasil que possuem em funcionamento a mais de sete os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia, juntamente com as ofertas de vagas anuais, oferecidas por essas instituições para os cursos em análise. Com base nas ofertas de vagas por Instituição, definimos a amostra mínima necessária de discentes por Instituições, aplicando a fórmula para populações finitas. Foi uma amostra probabilística estratificada<sup>44</sup> em razão de definirmos previamente as instituições e somente os discentes de último ano de curso. O quadro a seguir demonstra a definição da amostra por curso e por instituições, bem como o número de discentes de último ano de conclusão de curso dados obtidos através do INEP, amostra mínima com a fórmula anteriormente indicada para população finita e a amostra atingida após aplicação do questionário no terreno.

Quadro X: Dados das IES - discentes

CURSO: ADMINISTRAÇÃO

<b>INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADA</b>	<b>Discentes de último do curso</b>	<b>Amostra Mínima</b>	<b>Amostra Atingida</b>
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana	40	4	9
UNIFACS – Universidade Salvador	150	41	42
Escola Bahiana de Administração	120	28	28
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	80	13	15
UFBA – Universidade Federal da Bahia	155	43	43
UNEB – Universidade do Estado da Bahia - Salvador	80	13	15
Faculdade Adventista do Nordeste	120	28	30
Faculdades Integradas Olga Meting	150	41	43
FIB – Faculdades Integrada da Bahia	100	20	20
UCSAL – Universidade Católica de Salvador	150	41	41
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz	60	8	10
Faculdade Ruy Barbosa - FRBA	120	28	30
FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciência - Feira de Santana	150	41	33
<b>TOTAIS</b>	<b>1475</b>	<b>349</b>	<b>359</b>

CURSO: CIÊNCIAS CONTÁBEIS

<b>INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADA</b>	<b>Discentes de último do curso</b>	<b>Amostra Mínima</b>	<b>Amostra Atingida</b>
UEFS– Universidade Estadual de Feira de Santana	40	4	6
UNIFACS– Universidade Salvador	80	13	13
Faculdade de Ciências Contábeis de Jequié	50	6	6
UESB– Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	60	8	11
UFBA– Universidade Federal da Bahia	80	13	15
UNEB - Universidade do estado da Bahia - Salvador	80	13	15

<sup>44</sup> Na amostragem estratificada usamos informações sobre a população total antes da aleatorização para a tornar mais eficiente. É frequentemente usada em Ciências Sociais porque pode aumentar a precisão de uma amostra aleatória simples ou de uma amostra sistemática.

UNEB Universidade do estado da Bahia - CAMAÇARI	120	28	33
FABAC – Faculdade Baiana de Ciência	100	20	26
FIB– Faculdades Integrada da Bahia	120	28	28
UCSAL– Universidade Católica de Salvador	80	13	17
UESC– Universidade Estadual de Santa Cruz	30	3	4
Faculdade Visconde de Cairu	300	128	129
FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciência - Feira de Santana	80	13	2
<b>TOTAIS</b>	<b>1220</b>	<b>290</b>	<b>305</b>

**CURSO: ECONOMIA**

<b>INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADA</b>	<b>Discentes de último do curso</b>	<b>Amostra Mínima</b>	<b>Amostra Atingida</b>
FACCEBA – Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia	100	20	32
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana	30	3	25
Instituto de Educação Superior UNYHANA	30	3	4
UNIFACS - Universidade Salvador	40	4	7
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	30	3	5
UFBA - Universidade Federal da Bahia	50	6	10
UCSAL– Universidade Católica de Salvador	80	13	20
UESC– Universidade Estadual de Santa Cruz	70	10	12
FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciência - Feira de Santana	40	4	10
<b>TOTAIS</b>	<b>470</b>	<b>66</b>	<b>125</b>

Para aplicação dos questionários aos docentes, foi calculada a amostra com base nas informações fornecidas pelos coordenadores dos respectivos cursos do número de docentes no ano de 2005. Depois de identificada a população, realizou-se a definição da amostra mínima com base na fórmula para população finita e, após aplicação dos questionários, foi levantada a amostra atingida, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro XI: Dados das IES - docentes

**CURSO: ADMINISTRAÇÃO**

<b>INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADA</b>	<b>Docentes</b>	<b>Amostra Mínima</b>	<b>Amostra Atingida</b>
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana	30	3	5
UNIFACS – Universidade Salvador	32	3	4
Escola Bahiana de Administração	22	2	2
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	25	3	3
UFBA – Universidade Federal da Bahia	41	4	4
UNEB – Universidade do estado da Bahia - Salvador	25	3	3
Faculdade Adventista do Nordeste	20	2	1
Faculdades Integradas Olga Meting	22	2	2
FIB – Faculdades Integrada da Bahia	30	3	4
UCSAL – Universidade Católica de Salvador	90	17	18
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz	30	3	5
Faculdade Ruy Barbosa – FRBA	32	3	5
FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciência - Feira de Santana	30	3	5
<b>TOTAIS</b>	<b>429</b>	<b>51</b>	<b>61</b>

**CURSO: CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

<b>INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADA</b>	<b>Docentes</b>	<b>Amostra Mínima</b>	<b>Amostra Atingida</b>
UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana	30	3	8
UNIFACS- Universidade Salvador	25	3	5
Faculdade de Ciências Contábeis de Jequié	20	2	3
UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	25	2	4
UFBA- Universidade Federal da Bahia	17	2	3
UNEB - Universidade do Estado da Bahia - Salvador	25	2	3
UNEB Universidade do Estado da Bahia - CAMAÇARI	20	2	2
FABAC – Faculdade Baiana de Ciência	34	3	6
FIB- Faculdades Integrada da Bahia	32	3	5
UCSAL- Universidade Católica de Salvador	58	8	4
UESC- Universidade Estadual de Santa Cruz	30	3	5
Faculdade Visconde de Cairu	65	9	9
FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciência - Feira de Santana	27	3	3
<b>TOTAIS</b>	<b>408</b>	<b>45</b>	<b>60</b>

**CURSO: ECONOMIA**

<b>INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADA</b>	<b>Docentes</b>	<b>Amostra Mínima</b>	<b>Amostra Atingida</b>
FACCEBA – Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia	40	4	5
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana	30	3	4
Instituto de Educação Superior UNYHANA	25	3	3
UNIFACS - Universidade Salvador	25	3	3
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	22	2	3
UFBA - Universidade Federal da Bahia	35	3	5
UCSAL- Universidade Católica de Salvador	81	14	12
UESC- Universidade Estadual de Santa Cruz	27	3	2
FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciência - Feira de Santana	32	3	3
<b>TOTAIS</b>	<b>317</b>	<b>38</b>	<b>40</b>

**9. Técnicas de análise dos dados utilizadas na investigação**

A análise dos dados recolhidos na investigação é a etapa crucial para atingir os objectivos previamente delineados, pois é neste momento que a capacidade de reflexão e análise crítica do investigador contribuem para uma percepção ampliada do objecto a ser investigado.

Com base nas idéias de Quivy & Campenhoudt (1998, p. 222), ao comentar que “a maior parte dos métodos de análise das informações dependem de duas grandes categorias: a análise estatística e análise de conteúdo”. Diante dos instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação optamos pela análise estatística e pela análise de conteúdo. Para os questionários, os quais possuem um carácter mais quantitativo, optamos pelo uso da estatística e, para facilitar a tabulação dos dados, utilizamos o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), que perfaz um conjunto de programas estatísticos para as Ciências Sociais, existindo atualmente várias

versões, sendo utilizada para a presente pesquisa a versão 14.0 for Windows. Para a entrevista e análise documental, por possuírem natureza qualitativa, utilizamos a análise de Conteúdo.

## **9.1. Análise Estatística**

Os dados recolhidos através do questionário procedem com o tratamento estatístico, utilizando-se dos seguintes métodos:

### **9.1.1. Análise Factorial**

É uma técnica estatística que permite ao investigador identificar se as variáveis previamente definidas em uma determinada categoria estão relacionadas uma com as outras. As variáveis agrupadas em uma mesma categoria possuem características comuns que constituem um factor, e a análise factorial como Técnica Estatística ajuda-nos a relacionar as variáveis com as categorias. Essa técnica teve seu início no século XX com os trabalhos desenvolvidos por C. Spearman onde o mesmo estudou a performance de estudantes em várias disciplinas, de modo que explicitasse as relações existentes entre as classificações e o factor geral da inteligência. Maroco (2003), salienta que a análise factorial usa as correlações observadas entre as variáveis originais para estimar o(s) factores comum(ns) e as relações que ligam os factores (latentes) às variáveis.

Bryman et Cramer (1992), salientam que essa técnica é utilizada para atingir três objectivos principais: O primeiro permite avaliar até que ponto diferentes itens, têm subjacente o mesmo conceito. Em outras palavras, a análise factorial permite-nos avaliar a validade factorial das questões que constituem as nossas escalas, informando-nos até que ponto elas estão a medir os mesmos conceitos ou variáveis. O segundo objectivo é que, havendo um grande número de variáveis, a análise factorial pode ajudar-nos a determinar como é que eles podem ser reduzidas. O terceiro objectivo relaciona-se com a tentativa de dar sentido à variedade e à complexidade do comportamento social, reduzindo-o a um número mais limitado de factores.

### **9.1.2. Distribuição de frequência**

A Distribuição de frequência ocorre quando se pretende determinar como os dados de uma determinada amostra se repartem na escala dos valores possíveis do que se pretende investigar. Podemos tomar como exemplo da investigação em curso, a questão da definição do sexo dos

respondentes, onde a distribuição de frequência da amostra ocorrerá numa escala nominal e com duas categorias, no caso, masculino e feminino e o número que os representa na investigação.

Quando as variáveis se agrupam em categorias, como é o caso da investigação em curso, a distribuição de frequência fornece indicações do número de vezes que algo ocorre em cada categoria. Através deste resultado, obtemos informações da maior ou menor ocorrência de cada categoria, oportunizando assim a interpretação de quais as categorias que foram relevantes na investigação realizada.

### 9.1.3. Medidas de tendência central

Há várias medidas de tendência central, entretanto as mais importantes medidas de tendência central, são a média aritmética<sup>45</sup>, média aritmética para dados agrupados, média aritmética ponderada, mediana<sup>46</sup>, moda<sup>47</sup>, média geométrica, média harmónica, quartis<sup>48</sup>.

### 9.1.4. Medidas de dispersão

Quando se estuda variabilidade, as medidas mais importantes são: amplitude total<sup>49</sup>, Variância<sup>50</sup> e desvio padrão<sup>51</sup>.

---

<sup>45</sup> Há vários tipos de média (aritmética - simples ou ponderada, geométrica, harmónica, quadrática, cúbica, biquadrática). A mais usada é a média aritmética simples que é obtida dividindo-se a soma das observações pelo número delas. É um quociente geralmente representado pela letra M ou pelo símbolo "x barra". Se tivermos uma série de N valores de uma variável x, a média aritmética simples será determinada pela expressão:  $(x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + \dots + x_n) / N$ .

<sup>46</sup> medida de tendência central, um número que caracteriza as observações de uma determinada variável de tal forma que este número (a mediana) de um grupo de dados ordenados separa a metade inferior da amostra, população ou probabilidade de distribuição, da metade superior. Mais concretamente, 1/2 da população terá valores inferiores ou iguais à mediana e 1/2 da população terá valores superiores ou iguais à mediana. Segundo Bryman & Cramer (1992) a mediana é o ponto médio da distribuição de valores, parte uma distribuição de valores em duas partes.

<sup>47</sup> valor que detém o maior número de observações, ou seja, o valor ou valores mais frequentes. A moda não é necessariamente única, ao contrário da média ou da mediana. É especialmente útil quando os valores ou observações não são numéricos, uma vez que a média e a mediana podem não ser bem definidas. É o valor que ocorre com maior frequência numa distribuição.

<sup>48</sup> Intervalo em que divide os itens a investigar em quatro partes.

<sup>49</sup> Conhecida como amplitude do intervalo de variação ou amplitude total é dada pela diferença entre os valores extremos da variável, isto é, entre o valor máximo e o valor mínimo. A sua principal desvantagem segundo Pestana & Gageiro (2003) reside no facto de ter em conta apenas esses dois valores extremos, não sendo, portanto, sensível aos valores intermédios.

<sup>50</sup> É uma medida de dispersão, obtida pela média do quadrado dos desvios das observações em relação à média. A variável é expressa em unidades ao quadrado, o que a torna de difícil interpretação, sendo preferível o uso da sua raiz quadrada positiva.

<sup>51</sup> Raiz quadrada positiva da variância. Reflecte a quantidade média de desvio em relação à média. O desvio-padrão evidencia o grau em que os valores de uma distribuição se afastam da média aritmética. Salienta Bryman & Cramer (1992, p. 111), que o desvio-padrão pode ser afectado pelos valores extremos, mas como o seu cálculo depende de todos os valores envolvidos, a distorção é menos pronunciada do que no caso da amplitude, não devendo com isso ignorar a possibilidade de distorção por efeito dos valores extremos. É amplamente reconhecida como a principal medida de dispersão.

### **9.1.5. Medidas de associação ou da correlação**

São necessárias quando o investigador possui um conjunto de dados sobre os mesmos sujeitos. Neste caso, se pode perguntar se existe ou não alguma relação entre os conjuntos de dados, e, se existe, quais são os sentidos e a magnitude desta relação. Fox (1987), nomeia o coeficiente de correlação como uma medida de associação linear que traduz a maior ou menor relação entre duas variáveis. A Correlação para Bramer & Cramer (1992), é o contrário do qui-quadrado, ou seja, as medidas de correlação indicam a força e a direção da associação entre um par de variáveis. Distingue-se aqui dois tipos de medidas: as medidas de correlação linear utilizados com variáveis de intervalo e as medidas de correlação ordinal com variáveis ordinais.

O **teste Qui-quadrado** ( $X^2$ ) é um teste que permite ao investigador determinar a probabilidade de que a associação observada entre duas variáveis tenha ocorrido por acaso. Bryman & Cramer (1992) orientam que o ponto de partida para a utilização de um teste de qui-quadrado, tal como para qualquer teste de significância estatística, é uma hipótese nula que supõe que não existe relação entre as duas variáveis em análise.

### **9.2. Análise de conteúdo**

Em razão da própria natureza desta investigação, faz-se necessário utilizar-se da técnica de Análise de Conteúdo para melhor entendimento dos componentes a serem investigados. Bardin (1995, p. 42), ao elaborar o seu conceito de análise de conteúdo, nos ajuda a esclarecer melhor este instrumento quando diz que o mesmo é:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens”.

Com essa definição, Bardin caracteriza a análise de conteúdo com algumas peculiaridades essenciais. Assim, podemos identificá-las: primeiro, no que diz respeito a “comunicações”, o papel da análise seria interpretar essas comunicações entre os homens e através do conteúdo das mensagens emitidas. O autor enfoca também o aspecto quantitativo, talvez na época que escreveu esse material tenha sido influenciado pelos positivistas, que somente validavam a investigação quando o aspecto quantitativo predominava. A visão positivista em muitas investigações sociais ainda hoje possui uma predominância relevante, aos poucos percebemos alterações nesta perspectiva, pois a cada dia a ciência aponta questões da própria subjectividade do investigador social, assim nos faz crer no mito da



neutralidade científica. A técnica de análise de conteúdo vem-se desenvolvendo nestes últimos anos com a finalidade de descrever, sistematicamente, o conteúdo das comunicações. A atual análise de conteúdo foi acrescida de mais uma característica, ou seja, o desenvolvimento de técnicas quantitativas, que nem sempre com isso permite maior precisão.

Para Ander-Egg (1978, p.198), é "a técnica mais difundida para investigar o conteúdo das comunicações de massas, mediante a classificação, em categorias, dos elementos da comunicação". O conteúdo das comunicações é analisado por meio de categorias sistemáticas previamente determinadas, que podem levar a resultados quantitativos. Podem-se testar hipóteses sobre o conteúdo das publicações, sobre o tratamento de grupos minoritários, sobre técnicas de propaganda, mudanças de atitudes, alterações culturais, apelos de líderes políticos aos seus simpatizantes etc.

Essa técnica permite analisar o conteúdo de livros, revistas, jornais, discursos, películas cinematográficas, propaganda de rádio e televisão, *slogans* etc. Ela também pode ser aplicada a documentos pessoais como discursos, diários, textos etc. É uma técnica que visa aos produtos da ação humana, estando voltada para o estudo das idéias e não das palavras em si.

A análise de Conteúdos depende mais da capacidade do autor da análise do que do objecto analisado. No dizer de Carmo-Neto (1996), a análise de Conteúdo busca a essência da substância de um contexto nos detalhes perdidos no meio ou entre os dados disponíveis. Seu propósito não é substituir a análise formal estatística, mas descobrir nunces nas entrelinhas e nas sutilezas mais subjectivas do objecto que tais análises formais, por serem muito padronizadas, não conseguem captar.

A análise de conteúdo é um método que possui a maioria dos seus resultados subjectivos, contudo poderá ser empregado em situação formalizada, sem rigor padronizado, pois os objectos de mensuração da análise de conteúdo representam as manifestações não verbais e não orais da acção humana. Daí, para Carmo-Neto (1996), a análise de conteúdo funciona como uma análise psicanalítica em que, nos traços de trabalho, parte representa o inconsciente individual não revelado, parte é o inconsciente coletivo cultural não percebido, e parte a criação pessoal consciente, mas que desvende exactamente o que o indivíduo mascara.

Com os avanços tecnológicos e o surgimento do computador, a análise de conteúdo por meios informáticos tornou-se uma prática nos meios dos investigadores, assim Landry (2003) aponta vantagens e limites da análise de conteúdo por computador em detrimento da análise manual do conteúdo quando:

- a unidade de análise corresponde a uma unidade sintáctica simples, tal como a palavra;

- a análise deve tratar simultaneamente um grande número de unidades sintáticas simples que se encontram num vasto corpo de dados;

- a análise e a interpretação dos dados exigem análises de concorrências (aparição de duas ou várias palavras).

A análise de conteúdo contribui para o entendimento de diversas áreas de conhecimento, por exemplo, na linguística estuda o aspecto da linguagem; na história interpreta os factos históricos; na semântica estuda o sentido das unidades linguísticas isto é, os significados; na literatura tenta delinear o pensamento do autor identificando a estrutura temática de seu imaginário; na política em identificar os interesses dos partidos e dos eleitores; na sociolinguística analisa as correlações entre estruturas linguísticas e estruturas sociais (códigos, valores, práticas culturais). Essas e outras áreas podem usufruir das mensagens interpretativas da análise de conteúdo e Bardin (1996), salienta que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A realização da análise de conteúdo pode ser interpretada por dois tipos de conteúdo: o manifesto e o latente. Landry (2003), comenta que o conteúdo manifesto refere-se ao que é dito ou escrito explicitamente no texto, enquanto que o conteúdo latente se refere ao implícito, ao não expresso, ao sentido oculto numa palavra, aos elementos simbólicos do material analisado. Esses dois tipos de conteúdo nos conduzem a refletir que nem sempre o expresso representa o real. Por sua vez, a interpretação do latente é feita na visão míope de um analista na procura de observar aspectos obscuros para ele, procurando nas entrelinhas desvendar mistérios e ideias, que somente a experiência acumulada será capaz de transformar um olhar míope, em um olhar alto, como o da águia, que do alto contempla a sua presa e renova as suas forças para continuar a viver. É desvendando mistérios não explicitos que o analista de conteúdo vai desenvolvendo bem o seu papel.

Ao entender a Análise de Conteúdo como uma hermenêutica<sup>52</sup> controlada e ao fazer o esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre o rigor da objectividade e a fecundidade da subjectividade. Assim, Carmo-Neto (1996), diz que o analista de conteúdo é um *voyeur*<sup>53</sup> não revelado e inconfesso, justificando-se em sua preocupação honesta de busca do rigor científico nas interpretações

---

<sup>52</sup> A palavra hermenêutica significa *explicar* ou *interpretar*. Esse termo pode ser traduzido por *explicar* ou *expor*. O termo Hermenêutica, portanto, descreve simplesmente a prática da interpretação.

<sup>53</sup> Esta palavra: *voyeur*, teve no passado, um significado negativo, sugerindo um acto de má-fé. Nos dias de hoje ser *voyeur* tornou-se um passatempo no mundo ocidental, a que podemos assistir diariamente, não só no nosso próprio dia a dia, como através da média que bombardeiam o público com imagens das vidas miseráveis de outros.

subjectivas que faz. Ele trabalha artesanalmente com as informações, vai além do texto, e se transfere, não necessária ou diretamente para a consciência de quem o escreveu ou produziu, mas para as razões inconscientes e involuntárias do plano do discurso.

Bardin (1995), assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo que são: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Abordaremos cada etapa fazendo uma associação com a presente investigação, aproveitando deste modelo para desenvolver o nosso trabalho investigativo. A primeira etapa, pré-análise que é simplesmente, a organização do material. Por exemplo, estamos realindo uma investigação sobre “abordagem curricular por competências no Ensino Superior”. E para encontrar indícios de respostas às nossas problemáticas, bem como afirmar ou refutar as hipóteses da investigação, usamos questionários com docentes e discentes, entrevistas com coordenadores de cursos e analisamos pareceres, resoluções e decretos oriundos do Ministério da Educação do Brasil, e assim, coletamos materiais suficientes para a realização da análise de conteúdo. Ao processo de leitura geral que realizamos com os documentos legais, bem como as entrevistas que foram realizadas, Bardin denomina de procedimento “flutuante”, pois através delas formulamos os nossos objectivos, as hipóteses e determinamos o corpus da investigação que seria realizada. A segunda fase, é a da descrição analítica, ou seja, o material de documentos que constitui o corpus é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. Os procedimentos, como a codificação e a categorização, são básicos nesta instância do estudo. De toda esta análise efetivada na investigação em curso sobre a abordagem curricular por competências no Ensino Superior realizou-se a categorização<sup>54</sup> das variáveis em estudo, com seus objectivos específicos, procurando em toda categoria o suporte necessário para encontrar resposta a problemática da investigação.

A terceira etapa é a interpretação inferencial, apoiada nos materiais de informação, que se iniciou na etapa da pré-análise, e que alcança agora sua maior intensidade. A reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, que no caso da investigação citada, analisando os instrumentos, podemos chegar a conclusões do tipo de abordagem ainda predominante no ensino superior, quais as técnicas didáticas mais utilizadas pelos professores, como acontecem os seus processos avaliativos com maior evidência e qual a visão estruturada dos coordenadores a respeito do tema em estudo. Na interação dos documentos oficiais que tratam do assunto aprofundamos a análise não somente no que estava manifesto, e sim na tentativa de desvendar o conteúdo latente que eles possuem. A inferência permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição

---

<sup>54</sup> “É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.” (Bardin, 1995, p. 117)

de sentido às características do material. A análise de conteúdo pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece. Poderíamos, ao analisar os documentos do MEC questionar: Que tipo de lógica o MEC deseja na organização dos seus currículos para o ensino superior? Que mudanças se pretendem com as Directrizes Curriculares para os cursos superiores? Essas e outras indagações poderiam surgir na análise de conteúdo e no dizer de Bardin (1995), qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível.

Para o investigador social, utilizar-se da ferramenta de Análise de Conteúdo constitui instrumento básico de trabalho, apesar dos seus princípios ainda serem mal compreendidos e pouco conhecidos dos investigadores, o que aos poucos vai ganhando divulgação e o seu valor a cada investigação que se utiliza desta técnica, proporciona uma disseminação de sua importância na busca de desvendar o desconhecido, que é o objectivo latente de toda ciência.

### **9.3.Triangulação**

Uma investigação que contemple vários instrumentos para recolha de dados, coloca por certo o investigador diante de uma multiplicidade de informações, que a sua sintetização e condensação se fazem imprescindíveis para a boa análise e interpretação dos dados apresentados. Uma das técnicas que ajuda ao desenvolvimento desta tarefa é a triangulação. Essa técnica tem como objectivo essencial a amplitude na descrição, explicação e compreensão de um foco de estudo. Trend (1979), *apud*, Serrano (1998), afirma que a triangulação implica reunir uma variedade de dados e métodos para referi-los ao mesmo tema e problema. Implica também que aos dados recolhidos dos pontos de vista distintos se realizem comparações múltiplas de um fenómeno único, de um grupo e em vários momentos utilizando perspectivas diversas e múltiplos procedimentos. Para Yin (2001), é o fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências.

A triangulação contribui para a validade do constructo dos instrumentos utilizados, uma vez que várias fontes de evidências fornecem essencialmente várias avaliações do mesmo fenómeno. A triangulação ajuda identificação dos dados de maneira mais evidente quando se cruzam diversas abordagens sobre a mesma problemática e Patton (1987), apresenta quatro tipos de triangulação que as identifica como: 1) de fontes de dados (triangulação de dados); 2) entre avaliadores diferentes (triangulação de pesquisadores); 3) de perspectivas sobre o mesmo conjunto de dados (triangulação da teoria); de métodos (triangulação metodológica). A presente investigação faz parte apenas do primeiro

tipo de triangulação, onde coletamos através de questionários, entrevistas e análise documental informações de diversas fontes o qual procedemos com a triangulação dos dados coletados.

Para Denzin (1979, *apud*, Serrano (1998), a triangulação possui diversas modalidades:

- 1) Triangulação de tempo que intenta considerar o factor de troca e de processo mediante a utilização do desenho instrucional e análises de tendências ao longo do tempo.
- 2) Triangulação de espaço que com as técnicas transculturais, vende as barreiras locais e nacionais e se utiliza técnicas de várias culturas.
- 3) Níveis combinados de triangulação – empregam mais de um nível de análise dos três principais das ciências sociais, ou seja, o nível individual, o nível interactivo (grupos) e o nível de colectividades e organizacional, culturale social.
- 4) Teórica – baseia-se na preferência de teorias alternativas e competitivas sobre a utilização de um mesmoponto de vista.
- 5) De investigador – quando existem vários investigadores para realizar uma mesma investigação.
- 6) Metodológica – utiliza o mesmo método em diferentes ocasiões, bem como, diferentes métodos sobre o mesmo objecto de estudo.

A triangulação é uma técnica que proporciona uma interpretação convergente e divergente dos aspectos quantitativos e qualitativos de uma investigação. E assim, Guba (1989), ao salientar da confiabilidade da investigação diz que a triangulação deve ser procedida após a recolha de uma variedade de dados em perspectivas adversas, usando variedade de métodos e fontes, para que as predileções de cada investigador se comprove tão tenazmente, quanto possível.

Ao optarmos pela utilização da técnica de triangulação, através da qual estamos estudando a abordagem curricular por competências no ensino superior com ênfase nos cursos de administração, ciências contábeis e economia, e que utilizamos como instrumentos de coleta de dados entrevistas com coordenadores dos cursos referidos, questionários aplicados aos professores dos cursos e também para os discentes de último semestre de cada curso, além de analisar os documentos legais do Ministério da Educação que abordam as directrizes curriculares dos cursos, confrontamos assim as opiniões dos professores, alunos e coordenadores a respeito da legislação, comparando com o que cada resolução e pareceres aborda sobre o assunto e também identificamos o pensamento dos

agentes sociais (professores, alunos e coordenadores de curso) envolvidos na investigação esclarecendo assim a problemática da pesquisa em curso.

## **Capítulo VI**

### **Apresentação e Interpretação dos Resultados**

#### **1. Caracterização geral da investigação empírica**

Na realização desta investigação procedemos inicialmente em construir um quadro teórico conceptual sobre as abordagens curriculares por competências no ensino superior, posteriormente organizamos toda a opção metodológica para que a pesquisa pudesse acontecer a contento e que a investigação pudesse encontrar através dos instrumentos de recolha de dados pistas na resolução da problemática.

Após exaustiva aplicação dos questionários nas Instituições de Ensino Superior que serviram de alvo para essa investigação através do seu corpo docente e discentes de último semestre ou ano dos cursos pesquisados (Administração, Contabilidade e Economia). A outra etapa foi analisar os documentos legais oriundos do Ministério da Educação que contribuem para fundamentar a estruturação curricular dos respectivos cursos. Como parte integrante da pesquisa empírica entrevistamos os coordenadores dos cursos, na qual foi de grande valia para o entendimento da maneira geral como pensam os gestores dos cursos a respeito das questões curriculares e do próprio projecto pedagógico.

Neste capítulo apresentaremos os resultados da investigação empírica, bem como a sua respectiva interpretação dos resultados. Os subsídios utilizados para analisar os dados foi a estatística e análise de conteúdo. O tratamento estatístico foi feito dos questionários e a análise de conteúdo dos textos legais e das entrevistas e ao final triangulamos os dados quantitativos e qualitativos para melhor entender a operacionalização do currículos dos respectivos cursos e buscar resposta ao problema da investigação.

#### **2. Análise estatística dos dados**

Para analisar e interpretar os dados recolhidos através dos questionários aplicados aos docentes e discentes dos cursos em estudo, procedemos com o tratamento estatísticos dos dados, pois os métodos estatísticos auxilia o cientista social a interpretar as informações que foram coletadas e assim procederemos neste tópico.

## 2.1. Instrumento de investigação: questionário

Os questionários foram aplicados aos docentes dos cursos de administração, ciências contábeis e economia das Instituições de Ensino Superior pesquisadas e aos discentes das mesmas instituições concluintes dos respectivos cursos. As questões foram elaboradas no intuito de tentar buscar respostas ao problema da investigação, bem como validar ou refutar os pressupostos da investigação.

Em termos de estruturação o questionário para os docentes desta investigação foi dividido em três partes: a) **Apresentação** – De partida organizamos uma breve apresentação da pesquisa para que os respondentes entendessem a dinâmica da organização, bem como ficarem cientes do seu carácter confidencial; b) **Dados pessoais e profissionais** – perguntamos o sexo, idade, estado civil, município onde reside; formação: graduação, ano de formação, pós-graduação, tempo de experiência no magistério e se exerce outra actividade além da docência; c) **Dados de opinião** - nesta etapa foram elaboradas questões de múltiplas escolhas com várias alternativas, além de questões com alternativas “sim ou não” e questões fechada com resposta de utilização da escala Likert com cinco alternativas: 1) discordo completamente, 2) discordo, 3) nem concordo, nem discordo, 4) concordo bastante, 5) concordo completamente e três questões que permitiam mais de uma alternativa dentro do seu grupo. (Anexo 4).

O questionário teve um total de 38 itens distribuídos por variáveis independentes (questões de 1 a 11) e variáveis dependentes distribuídas em 8 categorias: proposta curricular do curso, dedicação docente, técnicas didáticas, tipos de avaliação, actividades docentes, directrizes curriculares, currículo e flexibilização curricular e conhecimento da instituição. Essa distribuição por categoria teve por objectivo agrupar as variáveis que facilitassem o melhor entendimento das questões e buscar assim respostas a problematização da investigação. Os objectivos de cada categoria foi relatado no capítulo V desta investigação através do Quadro III.

O questionário aplicado aos discentes teve a sua estruturação similar ao aplicado aos docentes no que diz respeito a apresentação, quanto aos dados pessoais e profissionais foram inquiridos aos educandos sobre sexo, estado civil, faixa etária de idade, onde cursou o ensino médio, nível sócio-económico, tempo de duração de curso, turno predominante que estudou. Os dados de opinião foram elaboradas questões de múltiplas escolhas, de “sim ou não”, além de três questões que permitiam mais de uma alternativas de respostas. Das questões 26 a 38 foram elaboradas questões fechada com resposta de utilização da escala Likert com cinco alternativas: 1) discordo completamente, 2) discordo, 3) nem concordo, nem discordo, 4) concordo bastante, 5) concordo completamente.



O questionário teve um total de 38 itens distribuídos por variáveis independentes (questões de 1 a 10) e variáveis dependentes distribuídas em 6 categorias: satisfação com o curso, satisfação com os professores, aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, organização curricular e autonomia dos alunos, projecto pedagógico do curso, avaliação pedagógica e integração curricular. Essa distribuição por categoria teve por objectivo agrupar as variáveis que facilitassem o melhor entendimento das questões e buscar assim respostas a problematização da investigação. Os objectivos de cada categoria foi relatado no capítulo V desta investigação através do Quadro VI.

## 2.2. Análise factorial

Conforme salientado no capítulo V desta investigação, optamos por fazer uma análise factorial das variáveis dependentes com o objectivos de identificar se as variáveis estão relacionados entre si e até que ponto existia uma comunicação em diferentes itens. Executamos sem qualquer discriminação todas as variáveis dependentes, seguindo as orientações de Pereira (2004, p.97) que “a análise factorial, a partir de um conjunto inicial de variáveis, tenta identificar um conjunto menor de variáveis hipotéticas (factores). O objectivo final é a redução da dimensão dos dados, sem perda de informação”. Para procedermos com a análise utilizamos o Programa SPSS<sup>55</sup> (*Statiscal Package for the Sciences*) versão 14.0. A análise factorial agrupa variáveis inter-relacionados entre si. Para Pestana & Gageiro (1998) é um método estatístico multivariado que permite transformar um conjunto de variáveis iniciais correlacionadas entre si, noutro conjunto com um menor número de variáveis não correlacionadas e designadas por componentes principais, que resultam de combinações lineares das variáveis iniciais, que reduz a complexidade de interpretação dos dados. Os objectivos científicos da análise factorial é definido por Bravo & Eisman (1998) “simplificar e organizar as estruturas mais gerais em um grande número de variáveis agrupadas”. Outro dado importante é que através da análise factorial as investigações exploratórias tornam as suas variáveis em um número reduzido e interrelacionadas. Mediante os comentários realizados anteriormente precedemos conforme quadros (XII a XVII) com a análise factorial dos cursos em estudo analisando as variáveis dependentes dos questionários para docentes e discentes.

---

<sup>55</sup> Cf. Enciclopédia Wikipédia, O programa de computador **SPSS** (acrónimo de **S**tatistical **P**ackage for the **S**ocial **S**ciences - pacote estatístico para as ciências sociais) teve a sua primeira versão em 1968 e é um dos programas de análise estatística mais usados nas ciências sociais; é também usado por pesquisadores de mercado, na pesquisa relacionada com a saúde, no governo, educação e outros sectores. Foi inventado por Norman H. Nie, C. Hadlai (Tex) Hull e Dale H. Bent. Entre 1969 e 1975 a Universidade de *Chicago* por meio do seu National Opinion Research Center esteve a cargo do desenvolvimento, distribuição e venda do programa. A partir de 1975 corresponde à SPSS Inc.

Quadro XII: Factores Resultantes da Análise Factorial – Curso: Administração - Docentes

<b>Factores</b>	<b>Variáveis Dependentes</b>
I	36.As minhas opiniões são levadas, geralmente, em consideração no que diz respeito às decisões curriculares. (.750). 34.Os professores participam activamente das decisões pedagógicas da Instituição. (.737) 32.Proposta curricular do curso orienta-se para que o mesmo possua qualidade, eficiência e eficácia. (.692) 37.Cumpro, rigorosamente, as decisões curriculares definidas pela instância superior. (.652). 35.Existem assembleias com a participação de todos os envolvidos sobre questões curriculares. (.601) 31.Projecto pedagógico do curso define objectivos claros de fácil realização. (.596) 38.Existe flexibilização curricular procurando atender a demanda do mercado. (.572) 30.Projecto pedagógico teve a participação de todos os actores envolvidos (alunos, professores e funcionários).(,533) 33.O regulamento interno da instituição é conhecido por todos. (.506) 26.Grau de participação na construção da proposta curricular do curso em que trabalha (.450)
II	14.Instituição que exerce maior ou única actividade docente. (.689). 12.Nível de importância que você atribui a proposta curricular do curso. (.646)
III	13.Participa efectivamente da construção da proposta curricular da instituição que trabalha. (.385) 29.As Directrizes Curriculares emanadas do Ministério da Educação favorecem ao bom funcionamento do curso. (.354)
IV	17. Conhece na íntegra a proposta curricular do seu curso.(,414) 16. Os conhecimentos adquiridos na sua formação académica atenderam plenamente aos conteúdos da disciplina que leciona.(,326).
V	28.Actividades Curriculares (pedagógicas e didácticas) do curso são demasiadamente limitada pelos órgãos superiores da Instituição. (.537) 15. Para ser professor da disciplina(s) na área em que leciona o que importa. (.362)
VI	18. Horas por dia dedicadas a actividade docente. (.425) 20. Os currículos (elenco de disciplinas) dos cursos da Instituição onde trabalha atende as necessidades do mercado. (.123)

Quadro XIII: Factores Resultantes da Análise Factorial – Curso: Contabilidade - Docentes

<b>Factores</b>	<b>Variáveis Dependentes</b>
I	30.Projecto pedagógico teve a participação de todos os actores envolvidos (alunos, professores e funcionários).(,847) 35.Existem assembleias com a participação de todos os envolvidos sobre questões curriculares. (.752) 36.As minhas opiniões são levadas, geralmente, em consideração no que diz respeito às decisões curriculares. (.740). 33.O regulamento interno da instituição é conhecido por todos. (.712) 34.Os professores participam activamente das decisões pedagógicas da Instituição. (.659) 38.Existe flexibilização curricular procurando atender a demanda do mercado. (.636) 32.Proposta curricular do curso orienta-se para que o mesmo possua qualidade, eficiência e eficácia. (.619) 31.Projecto pedagógico do curso define objectivos claros de fácil realização. (.579) 29.As Directrizes Curriculares emanadas do Ministério da Educação favorecem ao bom funcionamento do curso. (.528) 26.Grau de participação na construção da proposta curricular do curso em que trabalha (.433)
II	13.Participa efectivamente da construção da proposta curricular da instituição que trabalha. (.668) 17. Conhece na íntegra a proposta curricular do seu curso.(,636) 37.Cumpro, rigorosamente, as decisões curriculares definidas pela instância superior. (.527).
III	14.Instituição que exerce maior ou única actividade docente. (.709).
IV	16. Os conhecimentos adquiridos na sua formação académica atenderam plenamente aos conteúdos da disciplina que leciona.(,604). 18. Horas por dia dedicadas a actividade docente. (.554)
V	15. Para ser professor da disciplina(s) na área em que leciona o que importa. (.437)
VI	12.Nível de importância que você atribui a proposta curricular do curso. (.560) 28.Actividades Curriculares (pedagógicas e didácticas) do curso são demasiadamente limitada pelos órgãos superiores da Instituição. (.342)
VII	20. Os currículos (elenco de disciplinas) dos cursos da Instituição onde trabalha atende as necessidades do mercado. (.727)

Quadro XIV: Factores Resultantes da Análise Factorial – Curso: Economia - Docentes

Factores	Variáveis Dependentes
I	34.Os professores participam activamente das decisões pedagógicas da Instituição. (.839) 35.Existem assembleias com a participação de todos os envolvidos sobre questões curriculares. (.775) 31.Projecto pedagógico do curso define objectivos claros de fácil realização. (.710) 36.As minhas opiniões são levadas, geralmente, em consideração no que diz respeito às decisões curriculares. (.685). 32.Proposta curricular do curso orienta-se para que o mesmo possua qualidade, eficiência e eficácia. (.674) 30.Projecto pedagógico teve a participação de todos os actores envolvidos (alunos, professores e funcionários).(.613) 33.O regulamento interno da instituição é conhecido por todos. (.530) 29.As Direcções Curriculares emanadas do Ministério da Educação favorecem ao bom funcionamento do curso. (.467) 38.Existe flexibilização curricular procurando atender a demanda do mercado. (.381) 37.Cumpro, rigorosamente, as decisões curriculares definidas pela instância superior. (.289).
II	26.Grau de participação na construção da proposta curricular do curso em que trabalha (.772)
III	20. Os currículos (elenco de disciplinas) dos cursos da Instituição onde trabalha atende as necessidades do mercado. (.685) 18. Horas por dia dedicadas a actividade docente. (.340)
IV	15. Para ser professor da disciplina(s) na área em que leciona o que importa. (.576)
V	16. Os conhecimentos adquiridos na sua formação académica atenderam plenamente aos conteúdos da disciplina que leciona.(.511). 28.Actividades Curriculares (pedagógicas e didáticas) do curso são demasiadamente limitada pelos órgãos superiores da Instituição. (.243)
VI	14.Instituição que exerce maior ou única actividade docente. (.351).

Quadro XV: Factores Resultantes da Análise Factorial – Curso: Administração - Discentes

Factores	Variáveis Dependentes
I	27.Proposta curricular conduz alunos a terem atitudes crítico reflexiva.(.714) 31.Objectivos das disciplinas bem claros e definidos o grau de importância.(.698) 30.Actualização permanente no projecto pedagógico. (.688) 34.Os recursos didáticos facilitam o entendimento e assimilação dos conteúdos. (.658) 28.Proposta curricular permite embasamento teóricos e práticos. (.658) 22.Como avalia domínio e actualização das disciplinas ministradas pelos professores.(.633) 26.Proposta curricular encoraja a autonomia dos alunos.(.625) 29.Proposta curricular proporciona alternativas inovadoras de aprendizagem.(.598) 33.Existem actividades integradoras entre as disciplinas.(.595) 32.Os conteúdos programáticos são discutidos e relevantes para formação profissional. (.510) 37.Os alunos participam activamente das decisões do colegiado dos cursos. (.500) 23.Indicar nível que se acha preparado para atuar no mercado após término do curso. (.492)
II	13.trabalha ou estagiou na área.(.686) 24.Actualmente está trabalhando.(.669) 14.O estágio contribuiu para o desempenho profissional.(.547)
III	25.Trabalha na área da profissão. (.730)
IV	38.Professores incentivam actividades em grupo.(.621) 36.Actividades avaliativas são realizadas durante processo ensino-aprendizagem.(.525) 35.As avaliações respeitam o grau de compreensão dos alunos. (.513) 15.No final do curso ocorrerá mudança no trabalho. (.385)

Quadro XVI: Factores Resultantes da Análise Factorial – Curso: Contabilidade - Discentes

Factores	Variáveis Dependentes
I	28.Proposta curricular permite embasamento teóricos e práticos. (.692) 29.Proposta curricular proporciona alternativas inovadoras de aprendizagem.(.667) 26.Proposta curricular encoraja a autonomia dos alunos.(.619) 31.Objectivos das disciplinas bem claros e definidos o grau de importância.(.616) 27.Proposta curricular conduz alunos a terem atitudes crítico reflexiva.(.615) 35.As avaliações respeitam o grau de compreensão dos alunos. (.614) 33.Existem actividades integradoras entre as disciplinas.(.610) 32.Os conteúdos programáticos são discutidos e relevantes para formação profissional. (.566) 36.Actividades avaliativas são realizadas durante processo ensino-aprendizagem.(.565) 30.Actualização permanente no projecto pedagógico. (.562) 34.Os recursos didáticos facilitam o entendimento e assimilação dos conteúdos. (.528) 23.Indicar nível que se acha preparado para atuar no mercado após término do curso. (.517) 38.Professores incentivam actividades em grupo.(.480) 37.Os alunos participam activamente das decisões do colegiado dos cursos. (.422)

II	25.Trabalha na área da profissão. (.718) 13.trabalha ou estagiou na área.(.694)
III	24.Actualmente está trabalhando.(.616) 15.No final do curso ocorrerá mudança no trabalho. (.507) 22.Como avalia domínio e actualização das disciplinas ministradas pelos professores.(.133)
IV	14.O estágio contribuiu para o desempenho profissional.(.329)

Quadro XVII: Factores Resultantes da Análise Factorial – Curso: Economia - Discentes

Factores	Variáveis Dependentes
I	30.Actualização permanente no projecto pedagógico. (.621) 34.Os recursos didáticos facilitam o entendimento e assimilação dos conteúdos. (.609) 26.Proposta curricular encoraja a autonomia dos alunos.(.582) 22.Como avalia domínio e actualização das disciplinas ministradas pelos professores.(.575) 28.Proposta curricular permite embasamento teóricos e práticos. (.554) 31.Objectivos das disciplinas bem claros e definidos o grau de importância.(.546) 27.Proposta curricular conduz alunos a terem atitudes crítico reflexiva.(.534) 33.Existem actividades integradoras entre as disciplinas.(.514) 37.Os alunos participam activamente das decisões do colegiado dos cursos. (.502) 35.As avaliações respeitam o grau de compreensão dos alunos. (.494) 23.Indicar nível que se acha preparado para atuar no mercado após término do curso. (.493) 15.No final do curso ocorrerá mudança no trabalho. (.475) 32.Os conteúdos programáticos são discutidos e relevantes para formação profissional. (.461)
II	25.Trabalha na área da profissão. (.658)
III	38.Professores incentivam actividades em grupo.(.522) 29.Proposta curricular proporciona alternativas inovadoras de aprendizagem.(.415)
IV	13.trabalha ou estagiou na área.(.592) 36.Actividades avaliativas são realizadas durante processo ensino-aprendizagem.(.569)
V	14.O estágio contribuiu para o desempenho profissional.(.323) 24.Actualmente está trabalhando.(.203)

Com o objectivo de manter integridade dos factores que fossem surgir na aplicação da análise factorial aplicamos indistintamente o elenco de variáveis dependentes que constavam nos questionários para docentes e discentes (anexos 4 e 5). Para cada curso aconteceu organizações factoriais diferentes, em decorrência das respostas oriundas dos questionários. Conforme cada quadro elaborado por curso e identificação de docentes ou discentes sistematizamos os factores obtidos em função do resultado da análise factorial, as variáveis dependentes foram agrupadas por factores e por ordem dos pesos factoriais para cada factor ou categoria definidas. As variáveis dependentes dos docentes do curso de administração foram identificados 6 factores (quadro XII), contabilidade 7 factores (quadro XIII) e economia 6 factores (quadro XIV), percebe-se que esses factores nos três cursos as variáveis dependentes agruparam-se na sua maioria no factor I que corresponde as categorias previamente definidas de Directrizes Curriculares e Currículo e Flexibilização Curricular. No que diz respeito aos discentes as variáveis dependentes foram identificadas no curso de administração em 4 factores (quadro XV), contabilidade 4 factores (quadro XVI) e economia 5 factores (quadro XVII). No caso dos docentes o factor I teve a maior concentração das variáveis e com base nas categorias previamente definidas ficariam agrupadas na organização curricular, autonomia dos alunos e projeto pedagógico.

O uso da estatística ou no caso específico de um método estatístico somente pode ser considerado credível para qualquer análise se contribuir para elucidação de factos que se procura na investigação e levando em conta a diversidade de informações geradas pela presente investigação, não querendo com isso negar o valor da análise factorial como instrumento de ajuda na interpretação mais adequada de uma informação, resolvemos manter as categorias anteriormente definidas e demonstradas no capítulo V (quadro III e IV) por compreender que as mesmas facilita e uniformiza a análise e interpretação dos resultados desta investigação, pois uma boa análise factorial acontece quando reduz dados sem perder a informação pretendida e no caso desta investigação aplicamos o mesmo questionário a cursos diferentes e comparando a análise factorial em função por certo dos respondentes, possuem pequenas alterações de factores que dificulta a uniformização das interpretações com os grupos de categorias criadas.

Apesar da opção pela categorização diferentes da surgida pela análise factorial aplicamos o KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett no intuito de verificar a existência de correlação entre as variáveis. No caso do KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) compara as correlações simples com as parciais observadas entre as variáveis. Conforme informações Alexandre (2004, p.99) o teste de KMO deve ser interpretado segundo a seguinte tabela 1:

Tabela 1: KMO

<b>KMO</b>	<b>Análise de componentes principais</b>
1 – 0,90	Muito boa
0,80 – 0,90	Boa
0,70 – 0,80	Média
0,60 – 0,70	Razoável
0,50 – 0,60	Má
< 0,50	Inaceitável

Segundo Pestana & Gageiro (1998), no teste de esfericidade de Bartlett deve rejeitar-se a hipótese nula que afirma não haver correlação entre as variáveis iniciais. Quando o nível de significância for entre 0,000 a valor inferior a 0,05, leva a rejeição da hipótese da matriz das correlações na população ser a identidade, mostrando que existe correlação entre as variáveis

O quadro XVIII demonstra que de acordo com o teste de Bartlett todos as variáveis dependentes testadas dos docentes e discentes dos cursos mostram que existe correlação entre si. Quanto ao KMO as variáveis dependentes dos discentes dos cursos de Administração e Contabilidade está boa e no curso de Economia é média. No caso dos docentes as suas correlações estão razoáveis nos cursos de administração e contabilidade e má no curso de economia, porém fica claro que existe

uma correlação entre as variáveis. Outros autores seguem outra tabela de referência para analisar a correlação entre as variáveis, dentre eles Kline (1994) que afirma que os pesos factoriais iguais e superiores a 0,30 são aceitáveis, com isso ficamos confortável no que diz respeito a relação entre as variáveis na presente investigação.

Quadro XVIII: Teste de KMO e Bartlett

	Administração		Contabilidade		Economia	
	Docentes	Discentes	Docentes	Discentes	Docentes	Discentes
<b>KMO</b>	0,651	0,859	0,609	0,815	0,548	0,722
<b>Bartlett's Chi-square</b>	326,495	1644,271	403,647	1361,766	287,293	742,504
<b>Df</b>	153	231	190	190	136	231
<b>Sig</b>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

### 2.3. Fiabilidade

Ao falarmos de fiabilidade nos reportamos ao nível de confiança que poderemos depositar em uma informação recolhida. Fox (1987) comenta que a fiabilidade representa a exatidão dos dados, o sentido de sua estabilidade, repetibilidade e precisão. O referido autor apresenta quatro técnicas para estimar e validar a fiabilidade que são: a) fiabilidade por repetição – é uma técnica que aplica em período diferentes o mesmo instrumento de recolha de dados as pessoas idênticas para verificar se existe correlação entre as respostas; b) fiabilidade de formas paralelas – nesta técnica o investigador precisa preparar dois instrumentos para aplicá-los as mesmas pessoas com ou sem intervalo de tempo e correlacionam os dados obtidos com a investigação pretendida. Não se deve negar a dificuldade de utilização deste método, pois já é difícil preparar um instrumento de recolha de dados e aplicá-los, avaliem dois; c) fiabilidade pela metade – par-ímpar – o instrumento de recolha de dados é aplicado de uma só vez a um grupo de sujeitos, depois as questões são organizadas por pontuação e definidas as questões par e ímpar logo depois é realizado a interpretação dos factos por blocos; d) fiabilidade estimada a partir de um padrão de respostas – essa técnica é aplicada de uma só vez ao grupo de sujeitos pesquisados. Foi elaborada por Kuder e Richardson (1937), por isso levam os seus nomes. Segundo Almeida & Freire (2000), os coeficientes para o seu cálculo procuram avaliar em que grau a variância geral dos resultados na prova se associa ao somatório da variância item a item.

Para verificar o grau de fiabilidade de um instrumento de recolha de dados nos expressamos através do coeficiente de correlação e, para Almeida & Freire (2000), esses testes apresentam duas significações habituais: a) o teste avalia o mesmo quando aplicados em dois momentos diferentes aos

mesmos sujeitos (conceito de estabilidade ou constância dos resultados) e os itens que compõem o teste apresentam-se como um todo homogêneo (consistência interna ou homogeneidade dos itens).

No intuito de avaliar a fiabilidade das informações Fox (1987) apresenta cinco factores fundamentais: a) a certeza da informação que se busca; b) a estabilidade da dinâmica e características das pessoas ao longo do tempo; c) o grau de compreensão do investigador na dinâmica da variável que se estuda; d) capacidade actual de traduzir a variável a uma forma instrumental; e) factores aleatórios.

Com o objectivo de amenizar as dicotomias entre as variáveis em função dos respondentes, usamos o coeficiente de Alpha de Cronbach (1951) que avalia a consistência interna ou homogeneizada das perguntas (itens) que visa medir um mesmo constructo. Em função disso foram analisadas a consistência dos resultados de todas as variáveis dependentes dos questionários docentes e discentes dos cursos pesquisados, bem como somente as variáveis dependentes que seguem o modelo da escala likert (1-5) com item que vai de “discordo completamente” até “concordo completamente”. O valor do coeficiente alpha de Cronbach oscila entre 0 e 1, como afirma Morgado (2003), não existindo unanimidade na interpretação de qual seria a melhor escala para afirmar que o instrumento é fiável, porém alguns autores consideram que 0,50 (metade) se pode considerar como aceitável e outros defendem que para um questionário baseado essencialmente na escala de Likert, só valores iguais ou superiores a 0,70 se consideram como aceitáveis.

Considerando 0,50 como um valor aceitável, a análise do quadro XIX nos proporciona identificar que existe fiabilidade dos itens avaliados, pois mesmo o geral todos ficaram superiores a 0,50 e testando somente os itens de uso da escala likert ultrapassam o 0,70 defendido pelos autores, o que com isso garante a fiabilidade dos questionários que foram aplicados.

Quadro XIX: Coeficiente Alpha de Cronbach

	Administração		Contabilidade		Economia	
	Docentes	Discentes	Docentes	Discentes	Docentes	Discentes
<b>Alpha de Cronbach Geral</b>	0,596	0,801	0,652	0,807	0,645	0,779
<b>Alpha de Cronbach Escala - Likert</b>	0,742	0,856	0,756	0,875	0,749	0,776

#### 2.4. Identificação das amostras – variáveis independentes

Antes de procedermos com as análises e interpretações dos dados dos questionários aplicados precisamos definir os critérios básicos que irá nortear as explicações necessárias ao bom entendimento

da investigação. As análises de frequências, média e desvio-padrão das informações coletadas seguirá os seguintes critérios comentados por Pacheco (1995, p.99):

Tabela 2: Escala

Escala	Crítérios
0 – 0,40	Alta concordância
0,41 - 70	Moderada/alta concordância
0,71 – 1,00	Moderada/baixa concordância
> 1,00	Baixa concordância

#### 2.4.1.Docentes e Discentes

De acordo com o questionário aplicado aos docentes e discentes que participaram desta investigação, realizou-se a mesma com as seguintes variáveis independentes. **Docentes:** Sexo, Idade em anos, Estado Civil, município onde reside, Formação de graduação, ano de formação, pós-graduação, se exerce outra actividade além da docência e caso afirmativo em qual turno trabalha em outra actividade e qual o tempo de experiência no magistério. **Discentes:** Sexo, estado civil, faixa etária de idade, em qual modalidade de escola cursou ensino médio (escola secundária), nível sócio-económico através de uma faixa de renda e se possui residência própria ou alugada, se a instituição de ensino superior que estuda é pública, privada ou outras, quanto tempo concluirá o curso e qual o turno que fez o curso.

Como se verifica no quadro XX, existe uma predominância de professores do sexo masculino nos cursos investigados (68,9% Adm, 71,7% Cont.,77,5% Eco) em contrapartida o numero de mulheres que estão estudando nessa área cresceu bastante na última década e que já ultrapassa o número de homens ( 51,8% Adm, 51,1% Cont, 59,2% Eco). Estes resultados já demonstra uma alteração histórica nessa área que tinha a predominância masculina, por essa razão ainda permanece superior o número de docentes, o que deve com o tempo alterar-se.

QUADRO XX : Sexo dos Respondentes

Cursos/Componentes	Sexo		Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo
	M	F						
<b>Administração - Doc</b>	68,9%	31,1%	1,3	1,0	1,0	0,46	2	1
<b>Administração - Disc</b>	48,2%	51,8%	1,5	2,0	2,0	0,50	2	1
<b>Contabilidade - Doc</b>	71,7%	28,3%	1,2	1,0	1,0	0,45	2	1
<b>Contabilidade - Disc</b>	48,9%	51,1%	1,5	2,0	2,0	0,50	2	1
<b>Economia – Doc</b>	77,5%	22,5%	1,2	1,0	1,0	0,42	2	1
<b>Economia - Disc</b>	40,8%	59,2%	1,5	2,0	2,0	0,49	2	1

Obs: 1 – Masculino e 2 – Feminino



No que diz respeito à idade dos respondentes, conforme quadro XXI, identifica-se uma predominância dos docentes com idades acima de 40 anos (Adm – 49,2%, Cont. 46,7%;Eco 60%). Os docentes mais jovens do três cursos analisados são os de Economia (17,5%). Quanto a idade média dos docentes o curso de Administração possui média de idade de 40 anos, Contabilidade 42 anos e economia 46 anos. Vale salientar que os docentes com maior idade estão centralizados no curso de economia. Em relação aos discentes predomina os jovens de 18 a 25 anos cursando os respectivos cursos (Adm, 46%; Cont. 35,4% e Econ, 33,6%). A média de idade são próximas uma das outras, predominando a faixa entre 18 a 25 anos. No curso de Contabilidade existe o maior número de alunos com idade superior a 40 anos (13,8%) em relação aos cursos de Administração (10,9%) e Economia (6,4%). Esse dado confirma pesquisa realizada anteriormente, Silva (2001) que muitos alunos de Contabilidade procuram o curso mais tarde e já trabalham na área.

QUADRO XXI : Idades dos Respondentes

Idades/ Cursos	Administração		Contabilidade		Economia	
	Docentes	Discentes	Docentes	Discentes	Docentes	Discentes
<b>18 a 25 anos</b>	1,6%	46%	1,7%	35,4%	0%	33,6%
<b>26 a 30 anos</b>	14,8%	21,7%	11,6%	24,3%	17,5%	34,4%
<b>31 a 40 anos</b>	34,4%	21,4%	40%	26,6%	22,5%	25,6%
<b>Acima de 40 anos</b>	49,2%	10,9%	46,7%	13,8%	60%	6,4%
<b>Moda</b>	34anos	1,00	33anos	1,00	31anos	2,00
<b>Desvio-padrão</b>	9	1,05	11	1,06%	13	0,92

Obs: 1 – 18 a 25 anos; 2 – 26 a 30 anos; 3 – 31 a 40 anos; 4 – acima de 40 anos

Como pode ser observado no quadro XXII, o estado civil na média da maioria dos docentes é casado (Adm, 62,3%; Cont. 58,3%; Eco, 55,0%). O maior número de professores solteiros é do curso de economia (27,5%) e no curso de Administração possui o maior número de professores divorciados (11,5%). Os discentes são na sua maioria solteiros (Adm, 67,4%; Cont 59,7%; Eco, 74,4%). Dentre os cursos o que possuem o maior número de discentes casados é o de Contabilidade (33,4%), o que pode se justificar pela opção tardia de muitas pessoas pelo curso, pois já acontece em muitos casos com idade acima de 40 anos, conforme salientado no quadro II.

QUADRO XXII – Estado Civil dos respondentes

Estado Civil/Cursos	Administração		Contabilidade		Economia	
	Docentes	Discentes	Docentes	Discentes	Docentes	Discentes
<b>Solteiro(a)</b>	23,0%	67,4%	23,3%	59,7%	27,5%	74,4%
<b>Casado(a)</b>	62,3%	25,9%	58,3%	33,4%	55,0%	23,2%
<b>Divorciado(a)</b>	11,5%	4,5%	10,0%	4,9%	12,5%	1,6%
<b>Viúvo(a)</b>	1,6%	0,6%	1,7%	0,3%	0%	0%
<b>Outros</b>	1,6%	1,7%	6,7%	1,6%	5,0%	0,8%
<b>Moda</b>	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00

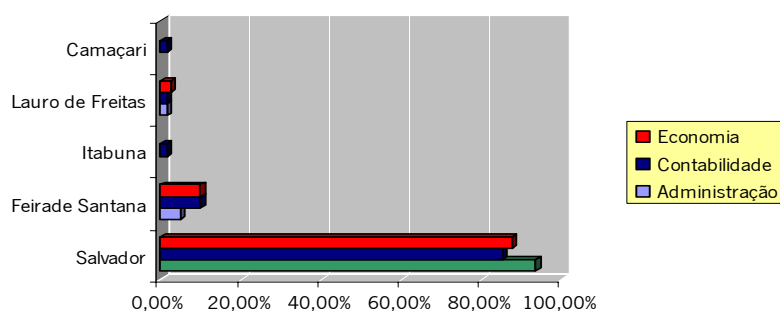
Obs: 1 – Solteiro(a); 2 – Casado(a); 3 – Divorciado(a); 4 –Viuvo(a); 5 – Outros

#### 2.4.2. Análise e interpretação dos dados docentes

Dentro de algumas variáveis independentes optamos por identificá-las separadas dos discentes pois são dados pertinentes somente aos professores e nos quais contribuem para melhores esclarecimentos e análise das informações.

Um dado importante constatado no gráfico 1 é que os professores respondentes residem na sua grande maioria na cidade de Salvador (Adm 93,4%, Cont 85%, Eco 87,5%), mesmo que ensinem em outros municípios até com distâncias de 120 KM. Esse dado revela a dificuldade de muitos professores em realizar deslocamento para lecionar, o que leva as vezes não participar em muitas das decisões administrativas das instituições, somente chegam no horário de ministrarem aulas.

Gráfico 1: Município onde reside - docentes



No quadro XXIII, como já era de se esperar, a graduação dos professores concentram-se nos cursos em que os mesmos lecionam (Adm. 41%, Cont.71,7%,Eco.42,5%). O curioso é identificar a diversidade de formações que ocorrem com os professores no curso de Administração, o que não acontece no curso de Contabilidade e Economia por razões das normas que regulamentam as respectivas profissões somente permitir lecionar contabilidade e economia os graduados nestes cursos, o que não acontece com o curso de Administração apesar da indicação do conselho federal de administração (CFA) para que isso ocorra. Outro dado importante é que a área de Ciências Sociais

Aplicada onde estão inseridos os cursos investigados recorrem a diversas área de conhecimentos para complementar a formação como exemplo das ciências jurídicas, ciências psicológicas e ciências sociais.

Quadro XXIII – Graduação dos docentes respondentes

<b>Graduação/Cursos</b>	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
<b>Administração</b>	41,0%	3,3%	15%
<b>Ciências Contábeis</b>	14,8%	71,7%	10%
<b>Economia</b>	9,8%	8,3%	42,5%
<b>Engenharia</b>	3,3%	-	2,5%
<b>Letras</b>	1,6%	3,3%	-
<b>Filosofia</b>	1,6%	-	-
<b>Direito</b>	1,6%	6,7%	10%
<b>Psicologia</b>	6,6%	1,7%	2,5%
<b>Sociologia</b>	3,3%	1,7%	2,5%
<b>Matemática</b>	4,9%	1,7%	-
<b>Informática</b>	8,2%	-	7,5%
<b>Agronomia</b>	1,6%	-	-
<b>Educação Artística</b>	1,6%	-	2,5%
<b>Estatística</b>	-	-	5,0%
<b>Física</b>	-	1,7%	-

O quadro XXIV diz respeito ao ano de formação acadêmica dos docentes sobre a qual salientamos que os mesmos concluíram as suas graduações no período de 1991 a 2005 (Adm. 62,7%; Cont. 55%) e o curso de Economia no período 1971 a 1990 (50%). Salientamos, contudo, que o curso de Administração possui uma geração de jovens professores, tomando por base o ano de formação acadêmica, pois revela que o maior número de professores tem em torno de 10 anos de formação. Diferentemente do curso de Economia que revela que a formação acadêmica dos professores possui um tempo maior. Em média, o ano de conclusão da formação dos professores no curso de Administração refere-se ao ano de 1989, no curso de Contabilidade em 1990 e no curso de Economia concluíram no ano de 1984. Os anos de formação variaram nos cursos de Administração (1970-2003), Contabilidade (1970 – 2001) e Economia (1952 - 2001). O desvio-padrão mais alargado é o do curso de economia, o que vale dizer que entre um tempo de formação e outro o intervalo é maior.

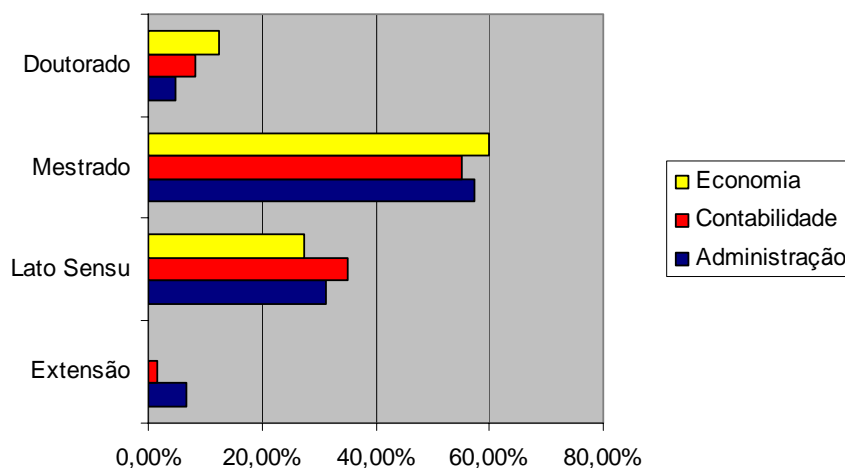
Quadro XXIV – Ano de Formação dos Docentes

<b>Ano de Formação</b>	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
<b>1950 - 1970</b>	1,6%	1,7%	12,5%
<b>1971 - 1990</b>	37,7%	43,3%	50,0%
<b>1991 - 2005</b>	62,7%	55,0%	37,5%
<b>Moda</b>	1996	1999	1997

Os docentes dos respectivos cursos em estudo têm procurado investir na sua qualificação profissional, em razão da própria exigência legal que estabelece que as IES, tanto pública quanto

particular, devem possuir no mínimo 1/3 do seu quadro docentes de mestres e doutores, o que tem feito com que as Universidades públicas invistam na qualificação docente e as demais exijam a titulação dos professores para serem admitidos nos seus quadros. O gráfico 2 já demonstra um crescimento dos titulados destes cursos onde Adm. (57,4%), Cont. (55%), Eco. (60%) são constituídos de mestres. E já aponta, também, um crescimento no número de doutores (Adm, 4,9%; Cont. 8,3%; Eco.12,5%). Hoje, a maioria dos docentes, possuem no mínimo, uma especialização para poder exercer o magistério superior. Com isso, não se pretende afirmar que possuam uma formação pedagógica para exercer o magistério. Isto porque os professores que fazem mestrado devem ter uma disciplina nos seus respectivos cursos de metodologia do ensino superior, o que ao nosso ver é muito diminuta para instrumentalizar alguém para o exercício da docência. O que acontece é que muitos exercem a função de professor tomando por base o ofício de terem sido alunos. A busca pela qualificação para o magistério superior tem crescido nos últimos 5 anos. Em particular, o curso de contabilidade possuía um quadro docente na sua maioria, de graduados ou especializados, devido não possuir programas de mestrado ou doutoramento para atender a demanda. Hoje, no Brasil, já surgem alguns programas de mestrado, porém, na área de contabilidade somente existe um programa de doutoramento, dificultando com isso uma melhor qualificação do quadro docente.

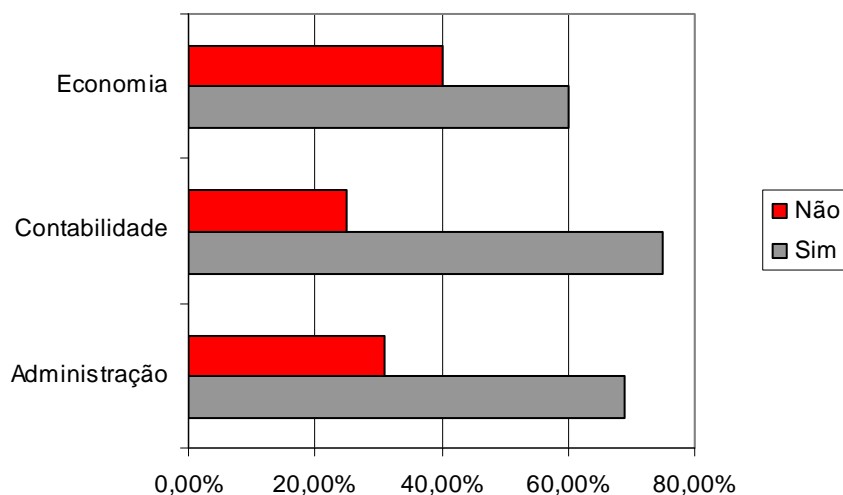
Gráfico 2: Pós-graduação



No gráfico 3, verificamos a predominância marcante dos professores desta área em exercerem atividades para além da docência (Administração 68,9%, Contabilidade 75%; Economia 60%). Daí que, muitas vezes, o tempo dedicado ao magistério é menor do que aquele dedicado à área prática da profissão. Podemos ter dois olhares diante desta situação. O primeiro é positivo, pois estes cursos carecem de vivências práticas e se o professor é um profissional do mercado pode compartilhar com os discentes a sua própria experiência como profissional. O segundo, pode ser entendido como

negativo pois, o professor pode não ter tempo para dedicar-se à organização das suas aulas, ou para participar das decisões administrativas necessárias aos projectos curriculares dos respectivos cursos.

Gráfico 3: Além da docência exerce outra atividade



Relativamente ao turno de trabalho que os professores exercem para além da docência, verificamos, no quadro XXV, a predominância da concentração do trabalho no turno Mat/Vesp. (Adm. 45,9%; Cont. 30%; Eco. 52,5%) e no turno variável (Adm. 13,1%; Cont. 31,7%; Eco. 10%). Como esses cursos são caracteristicamente noturnos, os professores durante o dia exercem outras actividades e à noite ministram aulas, o que pode muito acontecer é o cansaço e a falta de motivação para suas aulas, pois alunos e professores vão para o ensino noturno cansados, depois de um dia inteiro de labor.

Quadro XXV – Turno de trabalho além da docência dos professores

Turnos	Administração	Contabilidade	Economia
<b>Matutino</b>	11,5%	6,7%	2,5%
<b>Vespertino</b>	6,6%	3,3%	12,5%
<b>Noturno</b>	3,3%	5%	5%
<b>Mat/ Vesp</b>	45,9%	30%	52,5%
<b>Vesp/Not</b>	3,3%	1,7%	2,5%
<b>Turno Variável</b>	13,1%	31,7%	10%
<b>Moda</b>	4	6	4

Obs: 1-Matutino;2-Vespertino;3-Noturno;4-Mat/Vesp;5-Vesp/Not;6-Turno Variável

Constátamos, também, quanto ao tempo de experiência no magistério dos três cursos que a sua maioria está acima de 8 anos (adm.26,2%;Cont.46,7%;Eco. 60%) conforme quadro XXVI. O curso de administração possui professores com o menor tempo de experiência docente (18%) e o de economia com o maior tempo de experiência (60%). É predominante a experiência docente nos cursos de Administração de 3 a 4 anos e os cursos de Contabilidade e Economia de 8 anos ou mais anos.

Quadro XXVI – Tempo de Experiência no Magistério

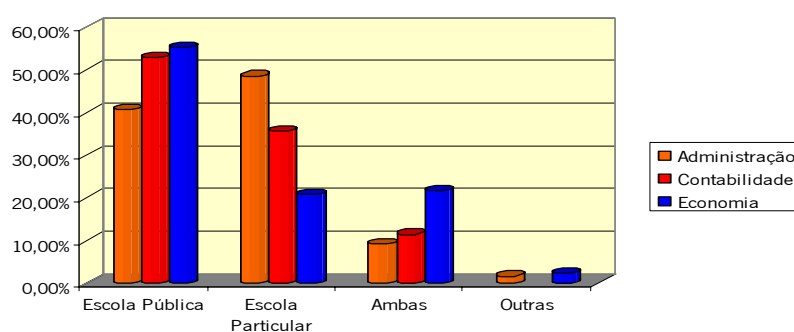
Tempo de Experiência	Administração	Contabilidade	Economia
1 ano a 2 anos	18%	16,7%	10%
3 a 4 anos	26,2%	21,7%	7,5%
5 a 6 anos	21,3%	13,3%	20%
7 a 8 anos	8,2%	1,7%	2,5%
8 anos em diante	26,2%	46,7%	60%
Moda	2	5	5
Desvio-padrão	1,46	1,62	1,43

Obs: 1:1 a 2 anos;2:3 a 4 anos;3:5 a 6 anos;4: 7 a 8 anos;5: 8 anos em diante

### 2.4.3. Análise e interpretação dos dados discentes

Os dados identificados, através do gráfico 4, que mostra onde os alunos cursaram o ensino médio, revelam o tipo de clientela dos cursos, no que diz respeito a oportunidades de aprendizagem. Vale salientar que os alunos oriundos de escolas públicas no Estado da Bahia, normalmente chegam ao ensino superior com um déficit de cognição e fazem opção por esses cursos por causa da concorrência baixa nos vestibulares<sup>56</sup> e muitos alunos de escolas particulares ainda optam por cursos que têm uma maior visibilidade social, oferecendo um certo status para quem o cursa. Observamos que os alunos que fazem opção por Contabilidade e Economia são na sua maioria oriundos de escolas públicas (Cont. 52,8%; Eco. 55,2%). No caso do curso de administração, ainda predomina, com pouca diferença em relação a pública, os alunos da escola particular (Adm, 48,5%). Esses dados podem conduzir-nos a diversas reflexões sobre os alunos que ingressam nas faculdades em cursos predominantemente noturno, e que necessitam na sua maioria, de trabalhar para manter o pagamento do curso, pois, a oferta de ensino superior privado no Brasil é bem maior que a pública, conforme dados do INEP apresentado no capítulo III da presente investigação.

Gráfico 4: Cursou o ensino médio (secundário)



<sup>56</sup> O processo de vestibular refere-se a um exame seletivo para o ingresso em uma IES, devendo ser realizado por alunos concluintes ou em processo de conclusão do ensino médio (secundário).

No que diz respeito à renda familiar dos discentes dos cursos em análise, gráfico 5, é identificado que a maioria fica na faixa salarial 1 e 2, ou seja, ganham em torno de 0 – 3.000,00 reais, que, dentro dos padrões de quem necessita, para uma Instituição particular é baixa. O positivo é que a maioria dos discentes possui residência própria (Adm.83,8%; Cont. 87,9%; Eco. 83,2%), demonstrada no gráfico 6. Mesmo com uma renda considerada baixa, para ter condições de pagar uma Instituição de Ensino Superior Particular, a maioria estuda em Instituições Particulares conforme gráfico 7 (adm. 75,2%; Cont. 86,6%; Eco. 70,4%). Como já foi referido anteriormente, estes cursos predominam no turno noturno e é onde a maioria precisa trabalhar para pagar o curso. Por isso, faz-se necessário mudar a dinâmica do ensinar e aprender da escola, para desafiar o aluno trabalhador a tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem.

Gráfico 5: Renda familiar dos discentes

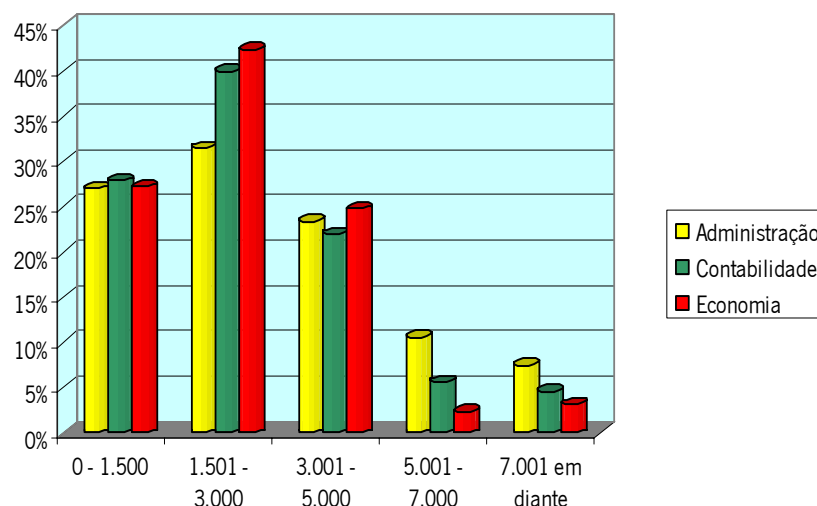


Gráfico 6: Situação de residência

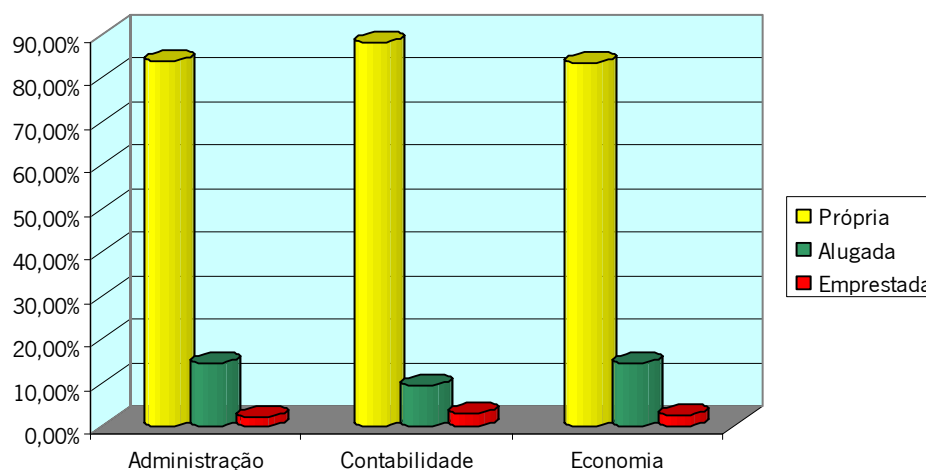
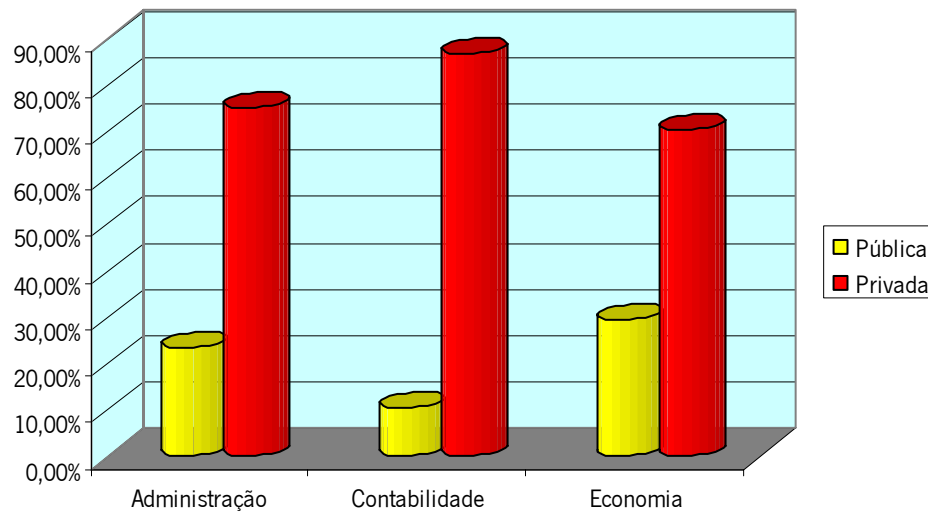


Gráfico 7: Instituição de ensino que estuda



O quadro XXVII traz um dado digno de registro. Trata-se do tempo de conclusão dos cursos de Administração (52,4%) e Contabilidade (55,7%), que acontece em 4 anos, enquanto o de economia, na sua maioria, acontece em 4,5 anos (46,4%). O curso de economia, dentre os três, é o curso em que os alunos retardam mais a sua conclusão. O de conclusão mais rápida é o curso de Contabilidade, pois, como a grande maioria que opta por este curso trabalha na área, o que faz com que os mesmos tenham pressa em concluí-lo.

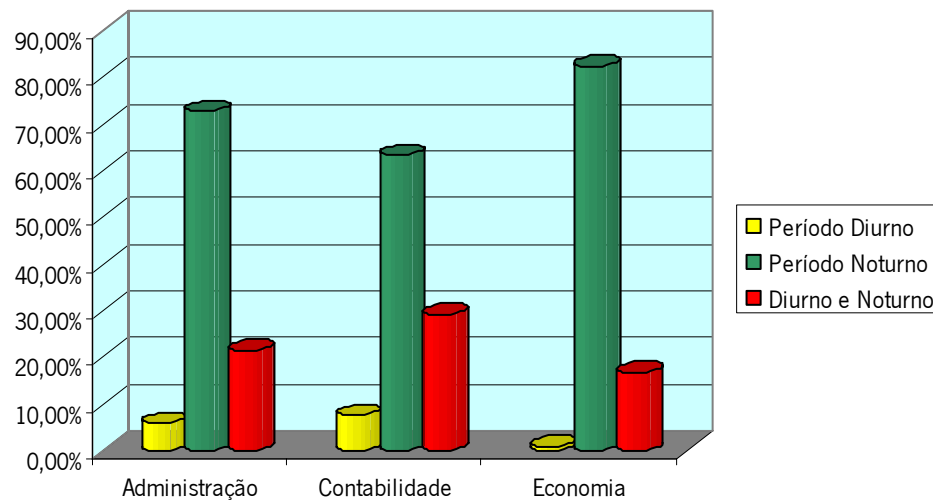
Quadro XXVII – Tempo de Conclusão do Curso - Discentes

<b>Tempo de Conclusão</b>	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
<b>4 anos</b>	52,4%	55,7%	7,2%
<b>4 anos e meio</b>	17,3%	21%	46,4%
<b>5 anos</b>	14,5%	13,8%	29,6%
<b>5 anos e meio</b>	10,0%	4,3%	9,6%
<b>6 anos</b>	3,9%	3,9%	5,6%
<b>7 anos em diante</b>	1,9%	1,3%	1,6%
<b>Moda</b>	1	1	2

Para confirmar o que foi relatado anteriormente, nos cursos em estudo predominam no horário noturno, conforme gráfico 8 (Adm. 72,7%; Cont. 63,3%; Eco. 82,4%), o que também reforça a procura por estes cursos de alunos trabalhadores e, mais uma vez, comentamos a necessidade do professor criar meios para conduzir esses alunos a procurar autonomia de sua aprendizagem e por certo diversificar as suas metodologias de ensino.



Gráfico 8: Horário de funcionamento do curso



## 2.5. Apresentação e análise dos dados por categorização

Com o objectivo de melhor analisar os dados da investigação, resolvemos apresentar e interpretar os resultados obtidos por categorias, previamente definidas no capítulo V desta investigação. Contudo não perdemos a ideia do todo e procurámos sempre fazer a associação entre os cursos investigados.

### 2.5.1. Docentes

Neste item organizaremos os dados por categorias e faremos as devidas interpretações, pois, conforme relatado no capítulo V, estruturamos as questões das variáveis dependentes em 08 (oito) categorias: 1) Proposta Curricular do curso; 2) Dedicção docente; 3) Técnicas Didácticas; 4) Tipos de Avaliação; 5) Actividades Docentes; 6) Directrizes Curriculares; 7) Currículo e Flexibilização Curricular; 8) Conhecimento da Instituição.

#### 2.5.1.1. Proposta Curricular do Curso

Nesta categoria o objectivo específico era averiguar o grau de conhecimento da proposta curricular do curso. De acordo com o quadro XXVIII, o desvio-padrão das variáveis envolvidas atingiu um grau de moderada/alta concordância em todos os componentes desta categoria, refletindo na própria importância atribuída à proposta curricular pelos docentes. (vide quadro XXIX). Os professores dos cursos de contabilidade e economia participam, em mais de 50%, na construção da proposta curricular, o que não acontece com o curso de administração em que participam somente 34,4% (gráfico 9). Mediante essas informações, podemos perceber o quanto seria difícil ter um curso com uma

abordagem curricular por competências, sem o envolvimento docente na construção do projecto, pois, de acordo com o capítulo IV desta investigação, o item onde se abordam as atitudes dos professores, salienta que o seu envolvimento na proposta curricular é fundamental. Outro dado que considerámos positivo foi o facto de que mais de 50% dos professores conhecem a proposta curricular dos cursos, o que transforma-se num dado importante quando se refere à necessidade de mudanças, visto que a maioria dos professores já conhece a proposta existente (gráfico 10). Uma parte significativa dos professores reconhecem que os currículos dos cursos não atendem ao mercado (Adm, 34,4%; Cont. 41,7%; Eco 50%) (gráfico 11). Esse dado nos conduz a uma reflexão, no que diz respeito a necessidade de procedermos algumas alterações nos cursos, para atender a necessidade do mercado. Contudo, não se deseja com isso, uma alienação na formação do discente somente para satisfazer as regras mercadológicas, esquecendo de construir atitudes crítica e reflexiva das suas acções na sociedade onde esteja inserido. Quando se questiona o grau de participação dos professores na construção da proposta curricular verifica-se que a maioria dos cursos investigados revela pouca a boa participação (quadro XXX).

Em resposta ao objectivo específico inicial da investigação chega-se à conclusão que, no computo geral, os professores participam ou conhecem a proposta curricular dos três cursos investigados, o que já é um ponto de partida para futuras mudanças que possam acontecer dentro da proposta curricular conhecida.

Quadro XXVIII: Nível de importância da Proposta Curricular do Curso

	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
	%	%	%
<b>Fundamental Importância</b>	78,7	90	100
<b>De importância relativa</b>	21,3	10	0
<b>Sem Importância</b>	0	0	0

Gráfico 9: Participação na Construção da Proposta Curricular

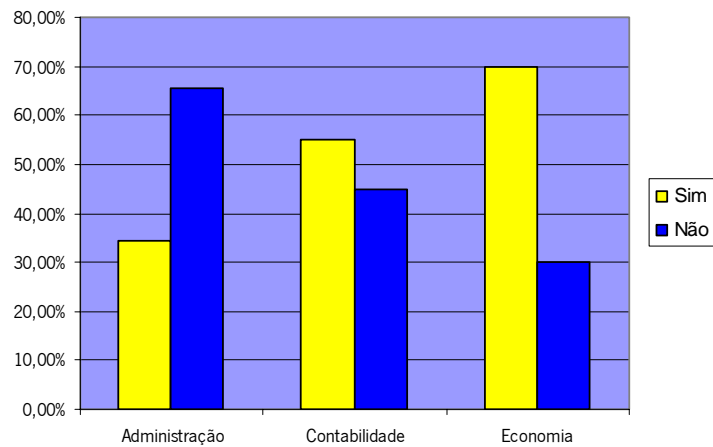


Gráfico 10: Conhece na íntegra a Proposta Curricular do Curso

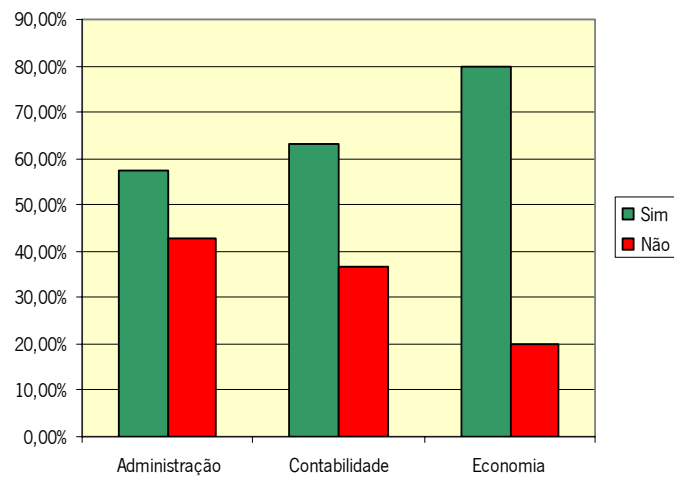
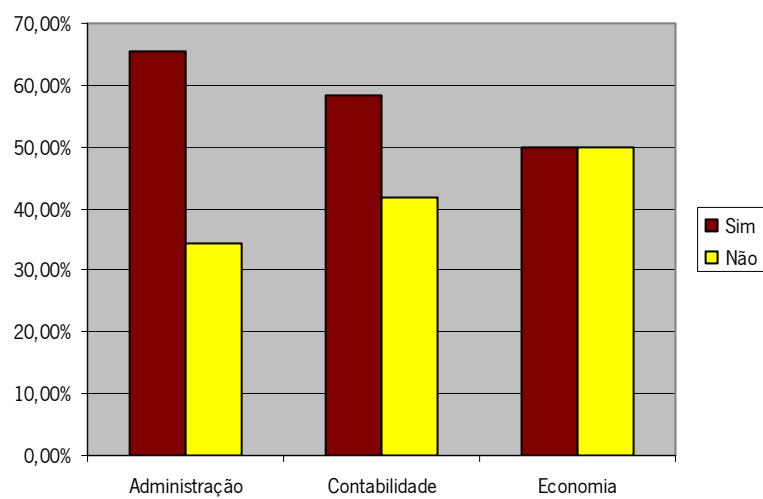


Gráfico 11: Os currículos dos cursos atendem ao mercado



Quadro XXIX: Grau de participação na construção da proposta curricular do curso.

	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
	%	%	%
<b>Nenhuma participação</b>	31,1	16,7	5
<b>Pouca participação</b>	36,1	25	42,5
<b>Boa participação</b>	24,6	48,3	35
<b>Excelente participação</b>	8,2	10	17,5

Quadro XXX: Proposta Curricular do Curso – média e desvio-padrão

	<b>Administração</b>					<b>Contabilidade</b>					<b>Economia</b>				
	V12	V13	V17	V20	V26	V12	V13	V17	V20	V26	V12	V13	V17	V20	V26
<b>Média</b>	1,21	1,65	1,42	1,34	2,09	1,10	1,45	1,36	1,41	2,51	1,00	1,30	1,20	1,50	2,65
<b>Desvio-padrão</b>	0,41	0,47	0,49	0,47	0,94	0,30	0,50	0,48	0,49	0,89	0,00	0,46	0,40	0,50	0,83

Legenda: **V12**: Nível de importância na proposta curricular do curso; **V13**: Participação na construção da proposta curricular; **V17**: Conhece na íntegra a proposta curricular do curso; **V20**: Os currículos dos cursos atendem ao mercado; **V26**: Grau de participação na construção da proposta curricular.

### 2.5.1.2. Dedicção docente

Nesta categoria foram analisadas as opiniões dos docentes sobre a sua dedicação ao magistério onde, através do quadro XXXI, identificámos que a maioria dos professores dos três cursos exercem actividades em instituições particulares. Isto justifica-se devido o maior número de instituições superiores no país serem privadas, conforme dados do INEP relatado no capítulo III desta investigação. Os docentes, mesmos que não possuam uma formação didáctica para exercer o magistério, reconhecem a sua importância em conjunto com o saber específico (quadro XXXII). Um grupo significativo de professores reconhece que o conhecimento adquirido na sua formação não atendeu às disciplinas que lecionam (Adm. 42,60%; Cont. 46,70%; Eco. 32,50%). Trata-se de um dado preocupante pois, a formação inicial do docente deve encontrar-se deficientes ao ponto de não reconhecerem que o conhecimento aí ministrado, seja capaz de ser mobilizável para o exercício de suas actividades Gráfico 12. No que diz respeito às horas de dedicação à actividade docente, os professores concentram-se entre 6 a 10 horas diárias. Este ponto diverge quando a maioria afirmam que possui outra actividade para além da docência. Então, esse dado parece não ser congruente com as informações anteriores (quadro XXXIII).

Ao analisar a média das respostas dos cursos de Administração, Contabilidade e Economia das variáveis em análise, identificámos que no curso de administração tem-se a melhor média na identificação da instituição que exerce maior actividade e que o desvio-padrão ocorre em todas os itens

com uma moderada/alta concordância. Porém, no item “horas por dia que lecionam”, aponta uma baixa concordância, o que ratifica o comentário anterior (quadro XXXIV). Diante do exposto, a dedicação docente é satisfatória e concentrada em estabelecimento particular de ensino superior.

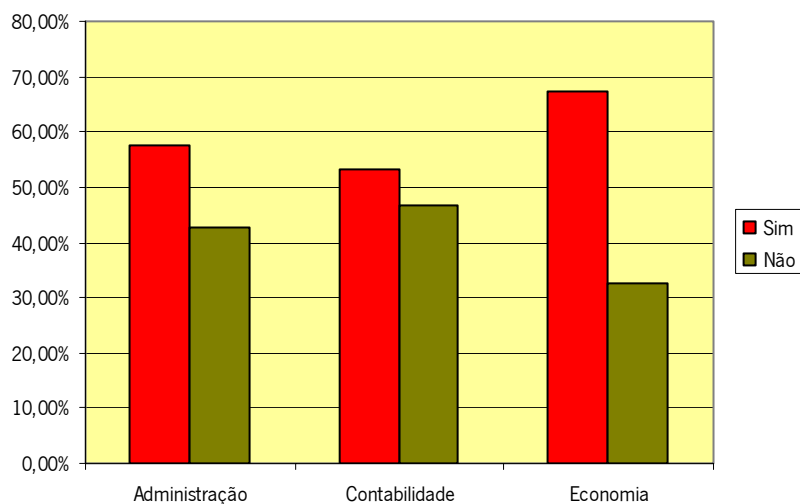
Quadro XXXI: Instituição que exerce maior ou única actividade docente

	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
	%	%	%
<b>Privada</b>	80,3	71,7	60
<b>Pública</b>	13,1	28,3	30
<b>De Economia Mista</b>	6,6	0	7,5
<b>Outras</b>	0	0	2,5

Quadro XXXII: O que importa para ser professor da disciplina que leciona

	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
	%	%	%
<b>Domínio do saber específico</b>	4,9	6,7	0
<b>Desempenho didáctico-pedagógico</b>	6,6	1,7	2,5
<b>Ambos</b>	88,5	91,7	97,5

Gráfico 12: Conhecimentos adquiridos na formação atendem as disciplinas que lecionam



Quadro XXXIII: Horas por dia dedicados a actividade docente

	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
	%	%	%
<b>Menos de 6 horas</b>	37,7	35	40
<b>6 a 10 horas</b>	42,6	36,7	25
<b>10 a 20 horas</b>	19,7	28,3	35

Quadro XXXIV: Dedicção Docente – média e desvio-padrão

	Administração				Contabilidade				Economia			
	V14	V15	V16	V18	V14	V15	V16	V18	V14	V15	V16	V18
<b>Média</b>	1,26	2,83	1,42	1,93	1,28	2,85	1,46	2,01	1,52	2,97	1,32	2,00
<b>Desvio-padrão</b>	0,57	0,48	0,49	0,96	0,45	0,51	0,50	0,94	0,75	0,15	0,47	0,96

Legenda: V14: Instituição que exerce maior actividade docente V15: O que importa para ser professor nas disciplinas que lecionam

V16: Os conhecimentos adquiridos na sua formação atenderam plenamente aos conteúdos das disciplinas que lecionam

V18: Quantas horas por dia são dedicadas à sua actividade docente.

### 2.5.1.3. Técnicas didáticas

As técnicas didáticas são o reflexo evidente dos tipos de acções metodológicas que o professor pratica, revelando também, a concepção pedagógica em que o mesmo acredita para o sucesso da sua aprendizagem. Podemos constatar, através do quadro XXXV, que nos cursos em estudo predominam como suas técnicas didáticas as aulas expositivas (adm. 91,8%;Cont. 83,3%;Eco. 75%), identificando com isso, um modelo predominantemente de ensino transmissivo, onde o aluno é o sujeito passivo da relação ensino-aprendizagem. Mediante essa constatação, podemos afirmar que isso dificulta por certo uma abordagem curricular por competências, pois, um ensino por competências exige do aluno autonomia (tema relatado no capítulo IV), para que passe a ser o sujeito activo na relação e, para que o ensino vise as competências, os professores carecem de mudar as suas velhas técnicas didáticas. Não queremos com isso negar o valor de uma aula expositiva ou de exposição participada, porém, essa estratégia na maioria das vezes inibe o aluno passando a ser um mero reprodutor de ideias alheias.

Os dados também já revelam um crescimento da preocupação dos docentes em desenvolver técnicas como debates, estudos de casos, projecção de audiovisuais, que facilitam o processo de aprendizagem dos alunos. Uma técnica que nos chamou a atenção pelo seu pouco uso, é a de visitas técnicas que considerámos de grande valia para os alunos entenderem, na prática, como funciona a profissão que irão exercer podendo, com a realização das mesmas, simular estratégias alternativas para a mobilização de situações adversas de aplicação do conhecimento adquirido. O objectivo desta categorização foi devidamente atingido pois constatámos quais as técnicas didáticas mais utilizadas na prática docentes dos cursos investigados.

Quadro XXXV: Técnicas Didácticas

	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
<b>Técnicas Didácticas</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Aulas Expositivas</b>	91,8	83,3	75,0
<b>Exposição participada</b>	59,0	65,0	70,0
<b>Seminários</b>	29,5	21,7	37,5
<b>Debates</b>	54,1	60,0	52,5
<b>Estudos de Casos</b>	47,5	61,7	50,0
<b>Simulação</b>	34,4	31,7	25,0
<b>Painel</b>	16,4	11,7	15,0
<b>Visitas Técnicas</b>	16,4	26,7	20,0
<b>Apostilas</b>	41,0	40,0	37,5
<b>Listas de Exercícios</b>	41,0	45,0	30,0
<b>Estudo Dirigido</b>	21,3	40,0	30,0
<b>Filmes</b>	31,1	28,3	32,5
<b>Outros</b>	13,1	5,0	12,5

#### 2.5.1.4. Tipos de avaliação

Falar de avaliação é sempre bastante difícil e ao mesmo tempo desafiador. Talvez, ao invés de dizermos “tipos de avaliação” poderíamos usar a expressão “instrumentos avaliativos”. Como foi comentado no capítulo IV sobre o sentido da avaliação, numa abordagem por competência, que o problema não se encontra nos instrumentos e sim no que fazemos com os mesmos. Através do quadro XXXVI identificámos que a maioria dos docentes utilizam provas escritas nas suas práticas avaliativas. Isso nos fez reportar aos exames praticados pelos jesuítas e por Comenius, segundo orientações de sua Didáctica Magna. Outro dado surpreendente foi o número de professores de Administração (44,3%) e de Contabilidade (43,1%) que utilizam provas orais nas suas acções de avaliação. Sobre isso, achamos que este instrumento avaliativo pode envolver o sujeito aprendente num processo inibidor do seu pensamento, devido à pressão do tempo e da resposta imediata sem reflexão. Os dados revelam que os professores já procuram diversificar os seus instrumentos avaliativos, não querendo com isso afirmar que deixam de utilizar os processos avaliativos de um modo pontual, classificatório e selectivo. Uma avaliação adequada deve conduzir a um processo de construção mútua onde o erro pode ser entendido como processo construtivo, fazendo parte da aprendizagem.

Quadro XXXVI: Tipos de Avaliação utilizados na prática docente

	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
<b>Tipos de Avaliação</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Prova escrita</b>	96,7	95,0	92,5
<b>Relatórios Visita Técnica</b>	13,1	11,7	20,0
<b>Prova oral</b>	44,3	43,3	25,0
<b>Seminários</b>	42,6	26,7	50,0
<b>Painéis</b>	21,3	46,7	22,5
<b>Debate</b>	32,8	56,7	42,5
<b>Actividade Prática</b>	26,2	30,0	27,5
<b>Fichamentos</b>	9,8	26,7	27,5
<b>Resenhas</b>	41,0	31,7	35,0
<b>Resumos</b>	31,1	38,3	30,0
<b>Outras</b>	16,4	25,0	27,5

### 2.5.1.5. Atividades docentes

Os professores, no exercício das suas funções, desempenham de maneiras diversas as suas actividades e, dependendo da maneira como as exercem, revelam as suas crenças e valores pois, os docentes são agentes da memória, ou seja, mantêm a memória social realizando interações e intercâmbios entre linguagens, espaços, tempos e conhecimentos diferenciados. São também agentes de valores com a capacidade de influenciar os comportamentos e actividades dos seus alunos. O papel do professor como agente de valores é uma construção pessoal e original pois, quando ensina não expõe apenas a informação mas sim “seduz” com a mesma. Essa sedução poderá ser positiva ou negativa no processo de ensino - aprendizagem. Os professores nas suas actividades poderão, também, ser agentes de inovação, aproximando os alunos às novidades, descobertas, informações e notícias, para efetivação da aprendizagem. Essa inovação poderá conduzir os alunos à autonomia, facilitando um ensino por competências.

Ao perguntarmos quais os conteúdos predominantes na sua prática, os docentes reponderam que associam teoria e prática dando, contudo, ênfase às acções práticas (quadro XXXVII). Se confrontarmos esses dados com as respostas sobre as técnicas didáticas utilizadas em suas acções pedagógicas, verificamos que não coadunam as respostas. Não queremos com isso negar que uma coisa é o discurso teórico e o outro é a ida ao terreno pois, não poderíamos deixar de salientar que esses cursos necessitam de uma elevada carga prática para que os alunos percebam como funciona a



dinâmica das empresas e como o saber adquirido na academia poderá ser útil para o exercício da profissão.

Relativamente às metodologias praticadas nos cursos pesquisados, há uma forte tendência para que as mesmas sejam desenvolvidas de maneira que os alunos estejam em uma posição de passividade, por isso não achamos estranho ao perguntar aos professores quais das metodologias listadas na questão a que melhor facilita a aprendizagem dos alunos a maioria escolheu trabalhos de grupos/exposição participada. O que se percebe hoje é que o trabalho de grupo é centrado na técnica de seminários, onde os alunos muitas vezes fazem apresentações da parte de um trabalho e nunca compreende o todo e muitos professores não fazem nenhuma ou somente poucas intervenções no momento das apresentações, passa em muitas vezes a ser uma metodologia memorística e pontual, dificultando as vezes o aluno aprender a necessidade de mobilizar os seus conhecimentos em situações adversas (quadro XXXVIII). Uma metodologia que por certo ajuda ao entendimento do ensino por competências são as acções interdisciplinares, surgidas pela própria directrizes curriculares para os respetivos cursos, o que podemos perceber que a maioria dos professores não se utiliza desta metodologia. Outro dado interessante e surpreendente que não era muito comum principalmente nos cursos de Contabilidade é o número de produção científica dos professores com artigos e livros (quadro XXXIX).

Relativamente ao inventário das opiniões dos docentes sobre as actividades de trabalhar em equipa, transmitir conhecimentos, conviver com os colegas e alunos, preparar aulas participativas e organizar actividades motivadoras, em todos os cursos investigados a maioria dos docentes concordam completamente com essas idéias, podemos perceber com o número máximo de respostas 5 conseguidas e com toda a média superior a 4 (quatro). Identificamos também que o curso de administração possui o menor desvio-padrão em todos os itens examinados contribuindo para uma uniformidade das respostas neste curso. A média maior de aceitabilidade destas actividades é no curso de economia (vide quadro XL).

Como o ponto fulcral da nossa investigação são as competências, os professores afirmam que associam as competências e as habilidades estabelecidas na proposta curricular de seu curso com os objectivos das disciplinas que lecionam (gráfico 13). Essa afirmativa nos surpreendeu e, por isso, nos levou a fazer as seguintes reflexões: Se os professores associam as competências e habilidades da proposta curricular nas suas disciplinas, por que não mudam as técnicas didáticas? Será que o aluno consegue ser o construtor da sua própria aprendizagem com esse modelo? Vamos continuar buscando pistas para solucionar destas questões.

Quadro XXXVII: Conteúdos abordados na prática docente

	Administração	Contabilidade	Economia
	%	%	%
<b>Teóricos</b>	9,8	10,0	15,0
<b>Históricos e Teóricos</b>	11,5	5,0	10,0
<b>Teoria e Prática Equilibrada</b>	39,3	35,0	50,0
<b>Mais Prática, Menos Teoria</b>	39,3	50,0	25,0

Quadro XXXVIII: Na Experiência docente metodologias que melhor facilitam a aprendizagem dos alunos

	Administração	Contabilidade	Economia
	%	%	%
<b>Aula Expositiva</b>	27,9	16,7	27,5
<b>Trabalhos em grupo</b>	19,7	20,0	10,0
<b>Trabalhos em grupo/Exposição do Professor</b>	34,4	36,7	42,5
<b>Aulas Práticas</b>	9,8	8,3	12,5
<b>Atividades interdisciplinares</b>	8,2	18,3	2,5
<b>Outras</b>	0	0	5,0

Quadro XXXIX: Produção científica nos últimos 5 anos

	Administração	Contabilidade	Economia
	%	%	%
<b>Nenhuma</b>	14,8	16,7	10,0
<b>Artigos</b>	39,3	30,0	70,0
<b>Livros</b>	32,8	43,3	17,5
<b>Resenhas</b>	16,4	18,3	7,5
<b>Outros</b>	21,3	25,0	32,5

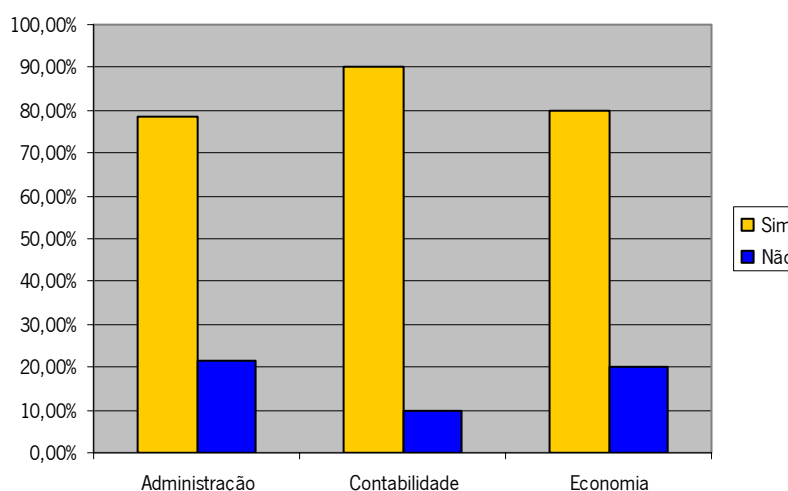
Quadro XL: Opiniões dos professores sobre a percepção de algumas atividades no magistério

	Trabalhar em equipa com os colegas			Transmitir conhecimentos			Conviver com os colegas e alunos			Preparar aulas participativas			Organizar atividades motivadoras		
	A	C	E	A	C	E	A	C	E	A	C	E	A	C	E
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<b>Discordo Completamente</b>	1,6	3,3	0,0	1,6	1,7	5,0	0,0	3,3	0,0	0,0	3,3	0,0	0,0	1,7	2,5
<b>Discordo</b>	0,0	1,7	2,5	1,6	13,3	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Nem concordo, nem discordo</b>	8,2	10,0	7,5	11,5	5,0	20,0	11,5	6,7	17,5	8,2	5,0	12,5	9,8	5,0	10,0
<b>Concordo bastante</b>	41,0	30,0	27,5	24,6	36,7	20,0	41,0	31,7	22,5	39,3	35,0	25,0	34,4	23,3	17,5
<b>Concordo completamente</b>	49,2	55,0	60,0	60,7	43,3	50,0	47,5	58,3	60,0	52,5	56,7	62,5	55,7	70,0	70,0

Medidas centrais e dispersão	A	C	E	A	C	E	A	C	E	A	C	E	A	C	E
<b>Média</b>	4,37	4,31	4,48	4,40	4,06	4,05	4,36	4,41	4,42	4,44	4,45	4,50	4,45	4,60	4,52
<b>Desvio-padrão</b>	0,71	0,96	0,75	0,88	1,08	1,17	0,68	0,88	0,78	0,64	0,74	0,71	0,67	0,74	0,87
<b>Mínimo</b>	2	1	2	1	1	1	3	1	3	3	2	3	3	1	1
<b>Máximo</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Legenda: A: Administração; C: Contabilidade; E: Economia

Gráfico 13: Associação de competências e habilidades com os objectivos da disciplina



### 2.5.1.6. Diretrizes Curriculares

Com o objectivo de entendermos o funcionamento dos cursos, precisámos de recorrer aos aspectos legislativos que normatizam o funcionamento destes cursos. No que diz respeito à sua organização curricular os professores deverão hoje seguir as orientações das diretrizes curriculares para estes cursos. E observem tratar-se de diretrizes, e não como antes acontecia que era um currículo mínimo prescrito e padronizado para ser seguido em todo o território nacional sem levar em conta as especificidades regionais. A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Brasil através do parecer CES 067/2003, delineou todo um referencial a ser seguido para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, seguindo já as orientações da LDB 9394/96. As diretrizes que devem ser contempladas em todos os cursos são delineadas através do: a) perfil do formando/egresso/profissional, o projecto pedagógico do curso deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado; b) competências/habilidades/attitudes; c) habilitações e ênfase; d) conteúdo curriculares; e) organização do curso; f) estágios e actividades complementares e g) acompanhamento e avaliação.

Essas diretrizes curriculares foram sendo discutidas com o seguimento de cada curso em debates para sua formatação no âmbito nacional resultando, nos casos dos cursos investigados, a homologação das Diretrizes Curriculares para o curso de administração através da resolução CNE/CES No. 4 de 13/7/2005; de Contabilidade resolução CNE/CES No. 10 de 16/12/2004 e; o curso de Economia que até a presente data não foram homologadas as diretrizes curriculares que tiveram como respaldo o parecer 0054/2004 de 18/02/2004, assim sendo, continua vigorando o currículo mínimo para estes cursos.

Para analisarmos o grau de conhecimento dos docentes, no que diz respeito às directrizes curriculares emanadas no Ministério da Educação do Brasil, perguntámos aos mesmos se as directrizes curriculares facilitavam o bom funcionamento do curso. Ao verificarmos a média das respostas dos cursos e o desvio-padrão detectámos uma “baixa concordância” dos respondentes pois, as respostas ficaram diluídas, apesar da concentração na alternativa “nem concordo, nem discordo”. Com essa hipótese poderíamos levantar a suspeita de que isso ocorre pela falta de conhecimento dos docentes sobre o assunto, desde quando a sua maioria exerce o magistério no noturno e durante o dia exercem outra actividade, dificultando assim o interesse por essas questões pois, quando indagámos ao professor sobre a participação no projeto pedagógico, continuam as respostas a serem dispersas, porém, concentradas na alternativa “nem concordo, nem discordo”. Tudo faz crer que essa alternativa de resposta acontece quando não se tem certezas das respostas.

Instados a pronunciarem se os objectivos do projecto pedagógico dos cursos são claros e de fácil realização, as respostas ficaram concentradas nas alternativas “nem concordo, nem discordo” e “concordo bastante”, predominantemente no curso de Administração. Com esses dados podemos interpretar que os projectos pedagógicos dos cursos não são claros para os docentes. Essa percepção fica evidente no curso de contabilidade (31,7%), o qual possui a menor média em relação aos outros dois cursos (vide quadro XLI).

Quadro XLI: Directrizes Curriculares

	Directrizes Curriculares-MEC facilitam o bom funcionamento do curso			Projeto Pedagógico teve a participação de todos os actores envolvidos			Projecto pedagógico do curso define objectivos claros de fácil realização		
	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %
<b>Discordo Completamente</b>	1,6	11,7	12,5	16,4	16,7	17,5	1,6	6,7	10,0
<b>Discordo</b>	19,7	23,3	17,5	21,3	33,3	32,5	13,1	31,7	7,5
<b>Nem concordo, nem discordo</b>	39,3	30,0	32,5	44,3	23,3	27,5	39,3	20,0	30,0
<b>Concordo bastante</b>	36,1	33,3	25,0	16,4	18,3	12,5	39,3	36,7	32,5
<b>Concordo completamente</b>	3,3	1,7	12,5	1,6	8,3	10,0	6,6	5,0	20,0
<b>Medidas centrais e dispersão</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
<b>Média</b>	3,19	2,90	3,07	2,65	2,68	2,65	3,36	3,01	3,45
<b>Desvio-padrão</b>	0,85	1,05	1,20	0,99	1,20	1,21	0,85	1,08	1,19
<b>Mínimo</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Máximo</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Legenda: A: Administração; C: Contabilidade; E: Economia

### 2.5.1.7. Currículo e flexibilização curricular

Os estudos curriculares têm proporcionado diversos debates sobre o real papel da escola sobre a abordagem curricular que seria mais indicada para uma boa aprendizagem. Acreditamos que o currículo é o marco referencial para o desenvolvimento de um bom processo de ensino-aprendizagem, pois concordando com Macedo (2004, p.72), ao afirmar que o currículo “deve ser, de forma irremediável, um cenário privilegiado de luta pela dialógica (in)formativa e solidária, com elucidada inspiração moral e política”. Essa dialógica passa também pela flexibilização curricular, evitando que os currículos sejam engessados, prescritos e delineados sem a participação dos envolvidos. Por isso, perguntámos aos docentes se a proposta curricular do curso contribuía para qualidade, eficiência e eficácia e verificámos que a maioria dos docentes concorda com essa ideia, o que é um caminho positivo no ensino por competências, onde já se respeita a necessidade não somente da eficiência como os efficientistas sociais defendem, e sim, uma eficácia na utilização do saber.

A flexibilização curricular exigirá alguma mudança nas práticas docentes, como salienta Flores (2000, p. 86), que “gerir de forma flexível o currículo implica, maior liberdade de acção para os professores e para as escolas, mas também implica maior envolvimento, maior responsabilidade e novas formas de encarar o trabalho docente”. Para que o seu trabalho seja encarado de forma diferente, os docentes precisam de participar nas assembleias sobre as questões curriculares e as suas opiniões necessitam de ser levadas em consideração. Nesta investigação fica evidente, pela média das respostas, que os professores participam pouco em todos os cursos das assembleias sobre

questões curriculares e que as suas opiniões não são levadas em consideração na definição de propostas curriculares dos cursos, ficando assim, mais uma vez comprovado, o pouco envolvimento dos professores em questões que antecedem as suas acções na sala de aula. Isto conduz-nos a mais uma inquietação: como realizar um ensino por competências sem a participação maioritária dos professores?

Quanto à existência da flexibilização curricular para atender a demanda do mercado, os resultados apontados no desvio-padrão das respostas sinalizam uma moderada/baixa concordância nas respostas, porém, a média dos respondentes concentra-se nas alternativas “nem concordo, nem discordo” e “concordo bastante”, com uma relevância no curso de economia para a alternativa “concordo completamente”, o que nos permitiu interpretar que os professores percebem a necessidade dos currículos tornarem-se adequados às exigências do mercado (quadro XLII).

Quadro XLII: Currículo e Flexibilização Curricular

	Proposta Curricular do curso orienta-se para que possua qualidade, eficiência e eficácia			Existem assembleias com a participação de todos os envolvidos sobre as questões curriculares			As minhas opiniões são levadas, geralmente, em consideração no que diz respeito às decisões curriculares			Existe flexibilização curricular procurando atender a demanda do mercado		
	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %
<b>Discordo Completamente</b>	0,0	3,3	5,0	9,8	15,0	15,0	8,2	3,3	7,5	3,3	11,7	7,5
<b>Discordo</b>	6,6	11,7	7,5	27,9	36,7	37,5	9,8	18,3	17,5	6,6	11,7	20,0
<b>Nem concordo, nem discordo</b>	32,8	25,0	27,5	34,4	13,3	27,5	41,0	38,3	35,0	41,0	26,7	30,0
<b>Concordo bastante</b>	45,9	43,3	37,5	21,3	25,0	10,0	29,5	31,7	20,0	36,1	38,3	22,5
<b>Concordo completamente</b>	14,8	16,7	22,5	6,6	10,0	10,0	11,5	8,3	20,0	13,1	11,7	20,0
<b>Medidas centrais e dispersão</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
<b>Média</b>	3,68	3,58	3,65	2,86	2,78	2,62	3,26	3,23	3,27	3,49	3,26	3,27
<b>Desvio-padrão</b>	0,80	1,01	1,07	1,07	1,26	1,16	1,06	0,96	1,19	0,92	1,17	1,21
<b>Mínimo</b>	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Máximo</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Legenda: A: Administração; C: Contabilidade; E: Economia

### 2.5.1.8. Conhecimento da instituição

Quanto às Instituições de Ensino Superior (IES), torna-se imprescindível que o seu corpo docente esteja ciente do seu funcionamento pedagógico pois, o mesmo é de importância basilar para a construção, pelo docente, do seu próprio planeamento das aulas pois, todo professor precisa de conhecer a linha mestra e as concepções pedagógicas da instituição em que trabalha, para facilitar a execução da sua prática docente. Ao serem inquiridos se as actividades curriculares do curso onde

trabalham são limitadas pelos órgãos superiores da instituição, os professores disseram na sua maioria que sim. Esse dado prejudica o maior envolvimento dos docentes nos projectos dos cursos, quando as acções são impostas e não construídas de maneira colaborativa. Esses dados coadunam com a questão que aponta se os docentes cumprem rigorosamente as decisões curriculares definidas pelas instâncias superiores. De acordo com a média das respostas, a maioria “concorda bastante”, ou seja, acata sempre as determinações superiores. Levando em conta que a maioria das instituições de ensino superior no Brasil é de ordem particular, os professores são convidados a seguir as determinações da instituição ou deixam de trabalhar na mesma.

Solicitados a pronunciar-se sobre o nível de conhecimento do regulamento interno da instituição, a maioria dos respondentes disse não ter conhecimento, mesmo o desvio-padrão revelando uma baixa concordância nas respostas, elas foram concentradas nas alternativas “discordo completamente”; “discordo”, “nem concordo, nem discordo”. Relativamente à participação activa dos professores nas decisões pedagógicas da instituição, a pesquisa revela que a maioria não participa (vide quadro XLIII). Essas informações nos conduzem a inferir que uma boa parte dos docentes nestes cursos são meros dadores de aulas, com pouco ou nenhum envolvimento no projecto pedagógico dos cursos, dificultando assim mudanças e/ou implementações de novas metodologias didácticas. E, com isto, reforça-se, mais uma vez, que o ensino ainda continua na dinâmica transmissiva, com ênfase nos conteúdos, sem que o professor tenha um maior envolvimento nas questões curriculares dos cursos em que trabalham.

Quadro XLIII: Conhecimento da Instituição

	As actividades curriculares do curso são demasiadamente limitada pelos órgãos superiores da instituição			O regulamento interno da instituição é conhecido por todos			Os professores participam activamente das decisões pedagógicas da instituição			Cumpro rigorosamente as decisões curriculares definidas pela instância superior		
	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %
<b>Discordo Completamente</b>	13,1	16,7	32,5	8,2	20,0	17,5	8,2	13,3	7,5	0,0	0,0	2,5
<b>Discordo</b>	32,8	25,0	22,5	29,5	40,0	15,0	26,2	28,3	27,5	4,9	5,0	7,5
<b>Nem concordo, nem discordo</b>	29,5	18,3	30,0	27,9	20,0	40,0	36,1	21,7	32,5	16,4	18,3	17,5
<b>Concordo bastante</b>	21,3	30,0	10,0	24,6	8,3	20,0	24,6	31,7	25,0	55,7	45,0	47,5
<b>Concordo completamente</b>	3,3	10,0	5,0	9,8	11,7	7,5	4,9	5,0	7,5	23,0	31,7	25,0
<b>Medidas centrais e dispersão</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
<b>Média</b>	2,68	2,91	2,32	2,98	2,51	2,85	2,91	2,86	2,97	3,96	4,03	3,85
<b>Desvio-padrão</b>	1,05	1,27	1,18	1,13	1,24	1,16	1,02	1,15	1,07	0,77	0,84	0,97
<b>Mínimo</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1
<b>Máximo</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Legenda: A: Administração; C: Contabilidade; E: Economia

## **2.5.2. Discentes**

Neste item organizaremos por categorias e faremos as devidas interpretações, pois conforme relatado no capítulo V, estruturamos as questões das variáveis dependentes em 06 (seis) categorias: 1) Satisfação com o curso; 2) Satisfação com os professores; 3) Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos; 4) Organização Curricular e Autonomia dos alunos; 5) Projecto Pedagógico do Curso; 6) Avaliação Pedagógica e Integração Curricular.

### **2.5.2.1. Satisfação com o curso**

Neste grupo de variáveis tivemos como objectivo básico identificar os motivos pela escolha do curso e o grau de satisfação dos discentes, por isso, as questões nesta categoria variaram entre motivos da escolha do curso, desempenho dos discentes e sua identificação ou não pelo curso. A maioria dos alunos escolheu o curso por vocação (Adm. 69,4%; Cont. 71,8%; Eco. 72%), apesar de ter outros motivos que conduziram a escolha nos cursos, conforme quadro XLIV. Analisando que a escolha dos cursos por vocação contribui para o processo de aprendizagem, quando os alunos se sentem motivados por estarem fazendo um curso do seu interesse, por isso os alunos consideram satisfatório o seu desempenho, salientando-se uma maior evidência no curso de economia (75,2%), gráfico 14. Outro dado fundamental é o nível da identificação dos alunos com o curso que se revelou bastante positivo (Adm. 90,3%; Cont. 82,3%; Eco. 95,7%), gráfico 15. Para os alunos que não se identificam com o curso, o motivo apresentado para os cursos de administração e contabilidade foi a não correspondência à expectativa criada sobre o curso. No curso de economia registou-se a descoberta por parte do discente da não aptidão para a área, (vide quadro XLV).

Em decorrência da autoestima dos alunos pelo curso que faz, os mesmos consideram, conforme quadro XLVI, que o curso contribuiu com para a ampliação dos conhecimentos gerais e da criatividade, bem como, o aumento da capacidade de pensar criticamente. Essa noção do curso contribuir para o pensamento crítico reforça a ideia de construção de um currículo dialógico, onde o aluno passe a ser o construtor da sua própria aprendizagem. No que diz respeito à avaliação do currículo (elenco de disciplinas) pelos discentes, os mesmos consideram-no razoável, deixando um pouco a desejar, (quadro XLVII). Sendo assim, apesar de estarem satisfeitos com a opção do curso, os discentes reconhecem que os currículos dos cursos necessitam de ajustes, para atender as suas expectativas. Esse dado comprova que os dispositivos legais sinalizam mudanças curriculares, porém, no terreno isso ainda não se faz presente.



Quadro XLIV: Motivos da Escolha pelo Curso - Discentes

	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
<b>Tipos de Motivos</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Influência da Família</b>	38,2	44,3	41,6
<b>Vocação</b>	69,4	71,8	72,0
<b>Facilidade no Mercado de Trabalho</b>	57,9	40,0	54,4
<b>Trabalha na área</b>	55,2	56,1	60,8
<b>Pouca concorrência</b>	39,8	57,0	42,4
<b>Profissão valorizada</b>	51,8	45,6	54,4
<b>Boa remuneração</b>	52,1	42,6	55,2
<b>Outros</b>	43,2	45,2	28,8

Gráfico 14: Classificação no desempenho do curso

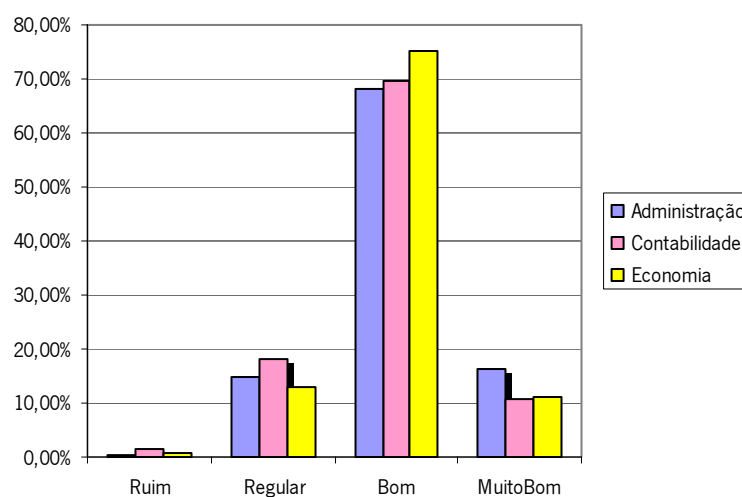
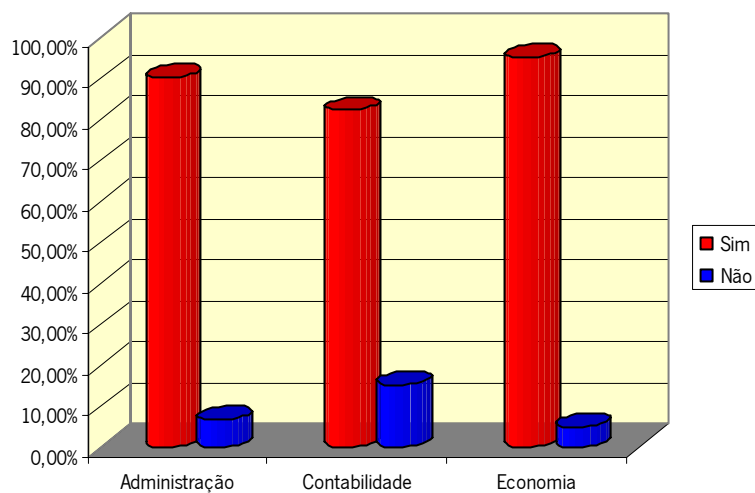


Gráfico 15: Identificação com o curso



Quadro XLV: Motivos pela não identificação com o Curso - Discentes

	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
<b>Tipos de Motivos</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Mercado de trabalho e profissão escassos</b>	1,9	2,6	0,8
<b>Falta de tempo para dedicação ao curso</b>	2,8	7,2	2,4
<b>Descobriu não ter aptidão para área</b>	4,7	8,5	3,2
<b>Julga o curso onde estuda de má qualidade</b>	0,8	4,9	0,0
<b>Não corresponde às suas expectativas</b>	5,3	11,5	2,4
<b>Outros</b>	0,6	3,0	1,6

Quadro XLVI: Opções que com o curso consideram importante para sua vida profissional - Discentes

	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
<b>Tipos de Opções</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Ampliou capacidade de coordenar e facilitar promoção funcional do grupo de trabalho</b>	67,7	61,3	66,4
<b>Ampliou os conhecimentos gerais e a criatividade</b>	90,3	85,9	88,8
<b>Aumentou a capacidade de pensar criticamente</b>	79,9	81,3	83,2
<b>Propiciou condições de realizar-se profissionalmente</b>	63,2	53,4	71,2
<b>Preparou-se para o mercado de trabalho como um profissional generalista</b>	47,1	35,1	48,0
<b>Ajudará a conseguir um emprego melhor</b>	35,7	39,3	39,2
<b>Treinou-se para ser um profissional preparado para resolver problemas de área específica.</b>	37,0	30,5	47,2

Quadro XLVII: Como os discentes avaliam o currículo (elenco de disciplinas) do curso

	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Adequada para proporcionar aprendizado</b>	35,1	27,2	23,5
<b>Razoável, deixou um pouco a desejar</b>	50,4	58,4	53,1
<b>Insuficiente para o bom aprendizado</b>	11,7	8,8	17,0
<b>Muito inadequado, prejudicando aprendizado</b>	0,3	4,0	3,0
<b>Outros</b>	2,5	1,6	3,3

### 2.5.2.2.Satisfação com os professores

Nesta categoria constatamos a impressão dos discentes em relação ao desempenho dos docentes enquanto educadores, a qual foi positiva pois, de acordo com a média e o desvio-padrão dos respondentes, o grau de satisfação foi variável para a maioria de 41% a 80% nos três cursos. O

professor na maioria das vezes, não ensina o que sabe, ensina o que ele é. Os alunos reconhecem o desempenho dos professores como educadores nos três cursos investigados (quadro XLVIII). Quanto ao estímulo à leitura, pesquisa e elaboração de trabalho científico contribui para que o aluno desenvolva a sua autonomia de aprendizagem, dando-lhe condições de agir em situações adversas. Nesta investigação, consta-se a pouca influência dos professores em motivar os alunos a desenvolverem pesquisas, leituras e trabalhos científicos e essas metodologias auxiliam uma atitude activa no processo ensino-aprendizagem (vide gráfico 16). Esse dado caracteriza a predominância do ensino tradicional nestes cursos. No dizer de Freire (1992) uma “educação bancária”, onde o aluno é o sujeito passivo na relação ensino - aprendizagem, sendo mero reproduzidor de idéias alheias.

No gráfico 17, os alunos reconhecem o domínio técnico dos professores em todos os cursos, com destaque para o curso de economia: 71,2% dos respondentes consideram boa a actuação docente. Em termo de domínio e actuação dos professores como educadores, os discentes estão satisfeitos, o déficit existe na metodologia de trabalho do professor, o que se justifica pois a maioria de os professores destes cursos não possui formação pedagógica e normalmente reproduz as metodologias didácticas que aprenderam no ofício de aluno.

Quadro XLVIII: Universo de professores com desempenho satisfatório como educadores

	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>0% a 20%</b>	10,0	16,4	5,6
<b>21% a 40%</b>	22,3	19,0	22,4
<b>41% a 60%</b>	36,8	31,1	39,2
<b>61% a 80%</b>	25,1	27,2	28,8
<b>81% a 100%</b>	5,6	6,2	4,0
<b>Medidas centrais</b>	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
<b>Media</b>	2,93	2,87	3,03
<b>Desvio-padrão</b>	1,04	1,16	0,94
<b>Mínimo</b>	1	1	1
<b>Máximo</b>	5	5	5

Gráfico 16: Estímulo a leitura, pesquisa e elaboração de trabalho científico

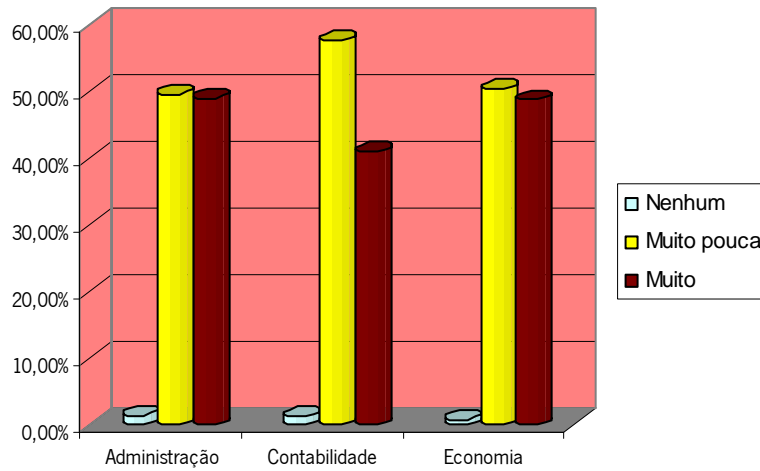
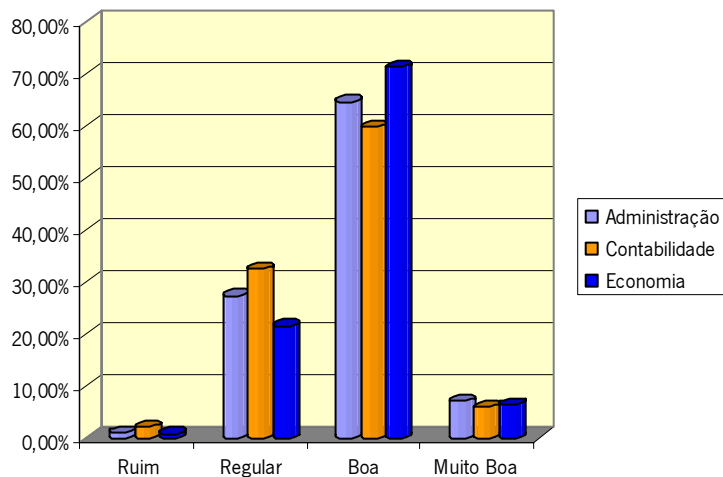


Gráfico 17. Domínio e atualização das disciplinas ministradas



### 2.5.2.3. Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos

Parece-nos digno de registo identificar nesta categoria a possibilidade de perceber se os cursos estão atendendo aos discentes para a sua actuação no mercado, pois não podemos negar a lógica do mercado subjacentes aos cursos superiores, ainda que esse não seja o objectivo final. Mediante isso, cabe a seguinte questão: Ao término do curso, onde os alunos irão actuar na sua profissão? Assim, o conhecimento precisa de ser trabalhado no ensino superior também para atender as demandas de necessidades oriundas deste mercado. Através do gráfico 18, identificámos que a maioria dos alunos dos três cursos estagiou ou trabalha na área do curso (Adm. 78,3%; Cont. 67,5%; Eco.65,6%) o que vale salientar que associar os conhecimentos teóricos a uma prática efectiva é condição fundamental para o aprendizado por isso, os cursos precisam ser teórico - práticos. Os discentes percebem a

validade deste constructo teoria-prática quando reconhecem a contribuição disso para o seu desempenho profissional (gráfico 19).

Pela análise dos resultados, através do gráfico 20, verifica-se uma razoável alteração nas mudanças profissionais ao término dos cursos, apesar da maioria dos alunos já trabalhar na área (gráfico 21 e 22). Nestes cursos existem certas peculiaridades pois, a maioria deles funciona em turno nocturno e os alunos são trabalhadores e um número significativo deles já atuando na área do curso. Outro dado curioso é a percepção que os alunos têm sobre o nível de preparação para actuar no mercado de trabalho que os cursos oferecem. Poucos se sentem bem preparados para actuar no mercado, a grande maioria de acordo com a média e o desvio-padrão das respostas ficam concentrados nas alternativas de “pouco preparado” a “muito bem preparado”, dando destaque de “bem preparado” para o curso de administração (56,3%) e de “pouco preparado” para o curso de economia (34,4%), (quadro XLIX). Diante dos dados expostos, podemos afirmar que os discentes sentem-se com uma razoável preparação para actuarem no mercado de trabalho, mesmo tendo o registo que uma maioria significativa já exerce actividades na área.

Gráfico 18: Trabalha ou estagiou na área do curso

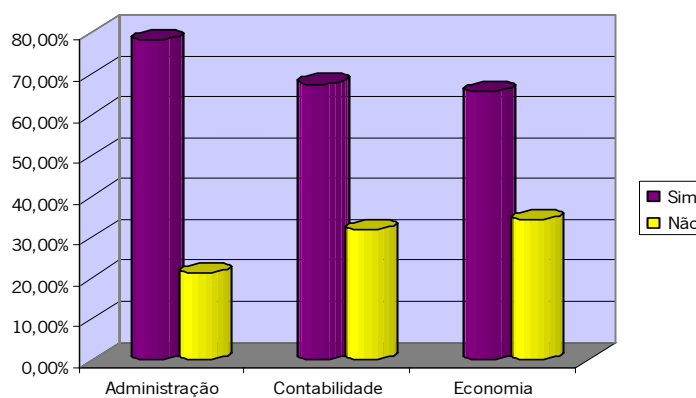


Gráfico 19: Estágio contribuiu para o desempenho profissional

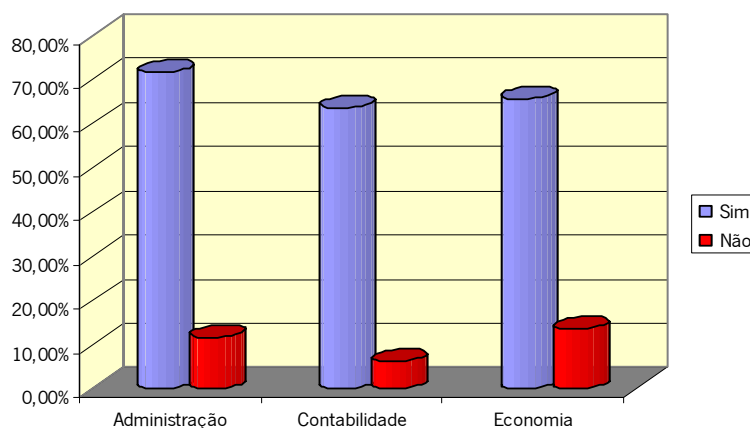
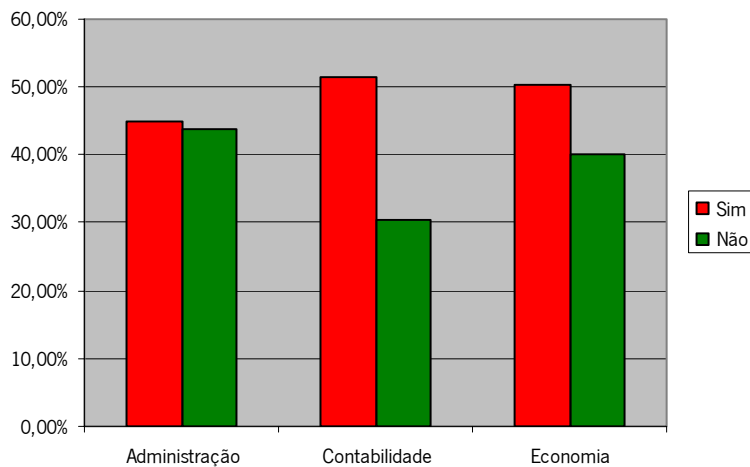


Gráfico 20: Ao término do curso acontecerão mudanças profissionais



Quadro XLIX: Nível de preparação para atuar no mercado de trabalho após o término do curso

	Administração	Contabilidade	Economia
	%	%	%
<b>Mal preparado</b>	1,4	5,2	0,80
<b>Muito pouco preparado</b>	14,5	31,5	12,0
<b>Pouco preparado</b>	23,1	14,1	34,4
<b>Bem preparado</b>	56,3	45,6	52,0
<b>Muito bem preparado</b>	4,7	3,6	0,8
<b>Medidas centrais</b>	<b>Administração</b>	<b>Contabilidade</b>	<b>Economia</b>
<b>Media</b>	3,48	3,10	3,40
<b>Desvio-padrão</b>	0,84	1,05	0,74
<b>Mínimo</b>	1	1	1
<b>Máximo</b>	5	5	5

Gráfico 21: Trabalha actualmente - discente

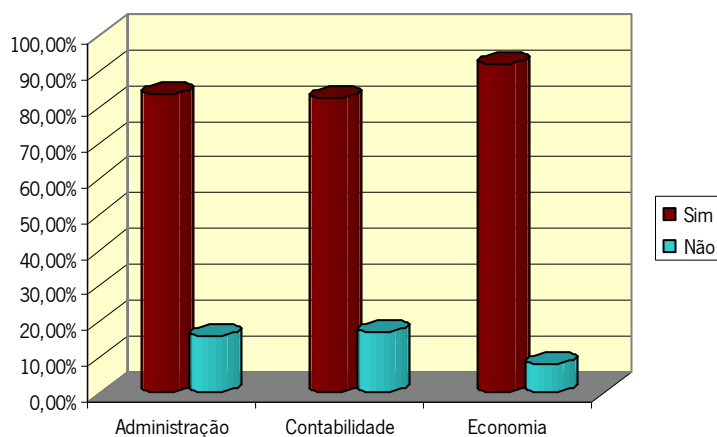
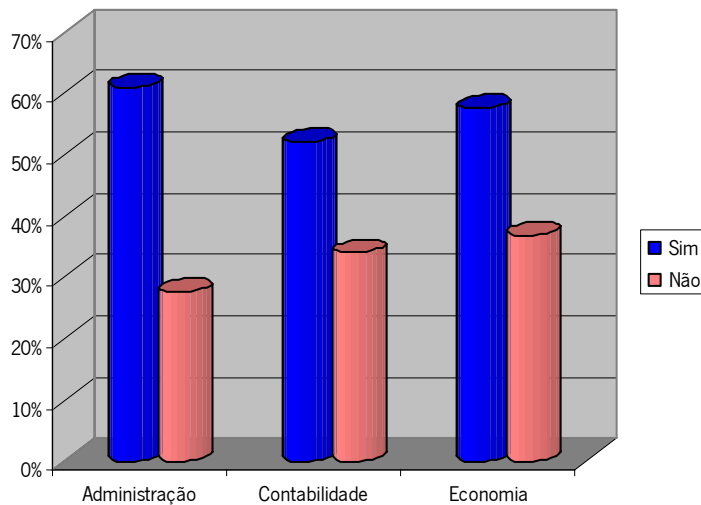


Gráfico 22: Trabalha na área própria da profissão



#### 2.5.2.4. Organização Curricular e Autonomia dos alunos

Historicamente os currículos foram estruturados numa lógica disciplinar, sendo esta ainda bastante reforçada no ensino superior, a sua estruturação parte das instâncias superiores da instituição com base das determinações; por sua vez os alunos não se consideram participantes na construção da proposta curricular dos cursos. Os cursos de administração e economia, proporcionalmente, têm encorajado a autonomia dos seus alunos, mais o curso de contabilidade, sendo isso perceptível pelo maior grau de concordância nas respostas com base no desvio-padrão. Conforme o quadro L, o número de respondentes da alternativa “nem concordo, nem discordo” é representativo, o que revela uma indecisão do que seja encorajamento para a autonomia. Os alunos, ao serem inquiridos sobre se a propostas pedagógicas conduziram a terem uma atitude crítico-reflexiva, as respostas foram dispersas pois, de acordo com o desvio-padrão, aconteceu uma moderada/baixa concordância e a média dos respondentes ficou entre “nem concordo, nem discordo”. Se somarmos as respostas de “discordo completamente” e “discordo” percebe-se, assim, um alto grau de falta de motivação aos alunos a terem uma atitude crítico-reflexiva. Essas informações são úteis para compreendermos em que concepções pedagógicas estão centralizados os nossos cursos pois, se desejamos uma abordagem curricular por competências, os alunos precisam de ser sujeitos activos na relação ensino-aprendizagem, bem como possuir uma atitude crítica emancipatória.

Com base nas respostas dos discentes sobre a contribuição dos cursos para sua formação com conhecimentos teóricos e práticos, as mesmas estão dispersas, ainda que assim com uma moderada/baixa concordância. Quanto à inovação de alternativas para aprendizagem, os alunos possuem uma baixa concordância, porém a média das respostas fica no intervalo de indefinição, ou

seja, “nem concordo, nem discordo”. Diante do exposto o grau de valorização do currículo pelos discentes é satisfatório, reproduzindo um modelo curricular centrado no professor e no processo, esquecendo de criar mecanismos para o envolvimento do sujeito aprendente. A autonomia dos alunos passa a ser um desafio que precisa de ser explorada para que o ensino possa ser desenvolvido por competências.

Quadro L: Organização Curricular e Autonomia dos alunos

	Encoraja a autonomia dos alunos			Conduz propostas para os alunos terem actitude crítico-reflexiva			Permite embasamento necessário para conhecimentos teóricos e práticos da formação			Proporciona alternativas inovadoras de aprendizagem		
	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %
Discordo Completamente	7,2	5,6	9,6	3,3	4,9	4,8	3,1	4,3	1,6	5,8	9,2	8,8
Discordo	22,8	27,9	16,8	19,2	21,0	13,6	15,9	27,5	12,0	20,6	24,9	21,6
Nem concordo, nem discordo	30,9	34,4	32,8	29,8	26,9	18,4	28,4	24,9	35,2	35,1	28,9	39,2
Concordo bastante	34,3	28,2	35,2	41,2	41,6	46,4	44,6	36,1	36,8	32,0	31,1	20,0
Concordo completamente	4,7	3,9	5,6	6,4	5,6	16,8	8,1	7,2	14,4	6,4	5,9	8,8
Medidas centrais e dispersão	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
Média	3,06	2,97	3,10	3,28	3,21	3,56	3,38	3,14	3,50	3,12	2,99	3,04
Moda	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3
Desvio-padrão	1,02	0,97	1,06	0,95	1,00	1,07	0,95	1,03	0,93	1,00	1,08	1,33
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Legenda: A: Administração; C: Contabilidade; E: Economia

### 2.5.2.5. Projecto pedagógico do curso

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/96) trouxe algumas mudanças para o ensino superior. Entre elas, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Com essas diretrizes as Instituições de Ensino Superior foram obrigadas a adequar os seus projectos pedagógicos aos novos normativos legais. Entende-se aqui, projecto pedagógico como um instrumento balizador para o fazer universitário, ou seja, a prática pedagógica dos cursos e da instituição de ensino. O projecto pedagógico é o porta voz das ideias de educação, sociedade, perfil dos



formandos, relação ensino-aprendizagem, dinâmicas avaliativas, relação entre teoria e prática que norteia a existência de cada curso.

O projeto pedagógico precisa de ser um conjunto de planos que reflita a realidade da Instituição e do curso. Em função do valor do projeto pedagógico, perguntámos aos discentes se os projetos pedagógicos dos cursos em que eles estudavam possuíam actualização permanente. As respostas verificadas, apesar de baixa concordância, ficaram centralizadas na alternativa intermediária “nem concordo, nem discordo”, apesar de um número significativo de respostas dos três cursos discordar da falta de actualização no projeto pedagógico dos cursos. Esses dados nos conduzem a interpretar que os projetos pedagógicos pouco se actualizam. Isto talvez seja um dos motivos que os alunos apontem como despreparados para enfrentarem o mercado, pois podem estar fazendo um curso defasado em relação às novas exigências da sociedade empresarial. Outras informações relevantes foram as respostas conseguidas quando inquiridos se os objetivos das disciplinas são claros e definidos o grau de importância para a formação profissional. Se somarmos as alternativas discordantes e intermediária, o percentual ultrapassa 50%, o que revela a falta de definição clara dos objectivos dos cursos.

Quanto aos conteúdos programáticos discutidos nos cursos, os alunos, na sua maioria, os discentes acham relevantes. No que diz respeito aos recursos didáticos trabalhados pelos professores, o desvio-padrão das respostas apresentadas é de moderada/baixa concordância. Porém, a maior quantidade de respostas são concordantes, dado esse divergente de informações anteriores que apontam a falta de motivação dos professores em desenvolverem técnicas didáticas diferenciadas das convencionais. Uma outra informação nesta categoria foi a evidência da pouca participação dos alunos nas decisões dos colegiados de cursos, reforçando, com isso, que os projetos pedagógicos não são construídos com todos os envolvidos no processo de aprendizagem, na verdade são impostos ao discentes quase sem participação. Com essa prática fica difícil construir uma pedagogia diferenciada, emancipatória, onde os alunos passam a ser o sujeito activo da relação de aprendizagem (quadro LI).

Quadro LI: Projeto Pedagógico do Curso

	Atualização permanente no projecto pedagógico			Os objectivos das disciplinas são bem claros e definidos			Os conteúdos programáticos discutidos nas disciplinas são relevantes para formação profissional			Os recursos didácticos trabalhados pelos professores auxiliam no entendimento dos conteúdos			Os alunos participam activamente das decisões de colegiado dos cursos		
	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %
Discordo Completamente	7,5	8,9	12,8	7,0	7,9	7,2	3,9	5,9	4,8	4,2	4,6	4,8	26,7	33,1	29,6
Discordo	27,0	27,2	20,8	19,2	22,6	17,6	16,4	22,0	24,0	13,9	18,0	18,4	30,1	28,5	28,8
Nem concordo, nem discordo	37,3	39,7	36,0	29,5	29,5	26,4	27,6	27,2	26,4	30,9	35,1	22,4	26,7	23,6	20,8
Concordo bastante	23,4	19,0	21,6	35,4	33,1	39,2	41,5	36,4	35,2	44,6	35,7	40,0	13,4	13,1	14,4
Concordo completamente	4,7	5,2	8,8	8,9	6,9	9,6	10,6	8,5	9,6	6,4	6,6	14,4	3,1	1,6	6,4
Medidas centrais e dispersão	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
Média	2,90	2,84	2,92	3,20	3,08	3,26	3,38	3,19	3,20	3,35	3,21	3,40	2,35	2,21	2,39
Moda	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	1	1
Desvio-padrão	0,99	1,00	1,13	1,06	1,06	1,08	1,00	1,06	1,06	0,94	0,96	1,09	1,10	1,09	1,23
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Legenda: A: Administração; C: Contabilidade; E: Economia

### 2.5.2.6. Avaliação pedagógica e integração curricular

Esta categoria teve como objectivo averiguar a percepção dos discentes sobre a avaliação pedagógica e a integração curricular, por isso, foi perguntado aos alunos se existem actividades integradas entre as disciplinas, se as avaliações respeitam o grau de compreensão dos alunos e se as mesmas são realizadas no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação é um tema que sempre produz divergências de opiniões no meio académico. Sobre esse assunto fizemos uma análise do assunto no capítulo IV desta investigação. Quanto à integração curricular, tem sido um tema debatido e cheio de controvérsias estando, de um lado, os defensores da disciplinarização e, do outro, os favoráveis à integração. Em nosso entendimento, a integração curricular não nega as disciplinas, pelo contrário as afirma, pois precisamos de ter olhares diferenciados para os diversos ramos de saberes. É neste sentido que uma abordagem curricular por

competências poderá ser reforçada, na medida em que incentiva mobilizações dos diversos saberes em situações adversas no nosso quotidiano.

No quadro LII, analisámos as respostas dos discentes e chegámos às seguintes conclusões: nos cursos de administração e economia existem boas actividades integradoras entre as disciplinas. Já o curso de contabilidade possui uma integração menor. Para os discentes, as avaliações desenvolvidas pelos professores nem sempre respeitam o grau de compreensão dos alunos, apesar de os mesmos afirmarem que as avaliações são realizadas no processo ensino-aprendizagem. Esse dado reforça as afirmações no capítulo IV que, na verdade não avaliamos, mas sim examinamos, e que os alunos percebem claramente isso, pois muitas vezes o erro não é encarado como construção do processo de aprendizagem antes como punição. As actividades em grupo são incentivadas pelos professores, contudo não podemos afirmar que o ensino com esse procedimento deixa de ser transmissivo, pois muitas actividades de grupo tem sido realizada pelos alunos de temas desconhecidos e com pouca ou nenhuma orientação dos professores. Nesta categoria, se resolvéssemos examinar a média das respostas dos discentes, ficaríamos com a alternativa intermediária “nem concordo, nem discordo” o que muitas das vezes acontece por desconhecem a pergunta, ou por receio de tomarem uma posição, por isso de acordo com o desvio-padrão as respostas estão muito diluídas proporcionando um resultado de alternativa moderada/baixa concordância.

Quadro LII: Avaliação Pedagógica e Integração Curricular

	Existem actividades integradoras entre às disciplinas, para que a aprendizagem ocorra de forma sistémica.			As avaliações desenvolvidas pelos professores respeitam o grau de compreensão dos alunos			As actividades avaliativas são realizadas durante o processo que ocorre o ensino-aprendizagem			Os professores incentivam as actividades em grupo, propiciando uma interação entre os alunos		
	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %
Discordo Completamente	12,0	13,1	15,2	5,3	8,2	5,6	3,3	3,3	1,6	1,4	3,0	3,2
Discordo	22,8	30,8	22,4	14,2	22,6	20,0	7,5	14,4	9,6	7,2	11,5	11,2
Nem concordo, nem discordo	28,1	26,2	25,6	27,3	34,8	35,2	22,8	27,2	22,4	15,9	22,6	23,2
Concordo bastante	29,0	24,3	29,6	45,1	29,8	29,6	52,6	44,9	54,4	48,7	46,2	42,4
Concordo completamente	8,1	5,6	7,2	8,1	4,6	9,6	13,6	10,2	12,0	26,7	16,7	20,0
Medidas centrais e dispersão	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
Média	2,98	2,78	2,91	3,36	3,00	3,17	3,65	3,44	3,65	3,92	3,62	3,64
Moda	4	2	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4
Desvio-padrão	1,15	1,12	1,19	0,99	1,01	1,04	0,92	0,96	0,87	0,91	0,98	1,02
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Legenda: A: Administração; C: Contabilidade; E: Economia

## **2.6.Cruzamento de variáveis – coeficiente de contingência**

Os cruzamentos entre variáveis é um contributo na verificação de correlações existentes entre variáveis, contudo, como comenta Pestana & Gageiro (1998), todos estes procedimentos são técnicas exploratórias e não confirmatórias. O seu uso permite descobrir possíveis relações entre variáveis num espaço multidimensional (normalmente a duas dimensões), não sendo, portanto, testes de hipóteses.

O coeficiente de contingência é muito usado para medir o grau de associação numa tabela de contingência. O coeficiente de contingência sempre estará no intervalo de 0 (zero) a 1 (um). Será 0 somente quando houver completa independência. Será 1 somente quando houver associação perfeita. Os valores próximo de 1 descrevem associações fortes, enquanto que valores próximos de zero indicam associações fracas. Os valores em torno de 0,5 podem ser interpretativos como associação moderada (Barbetta, 2002, p. 262). Ao que diz respeito ao teste qui-quadrado a maioria dos autores somente acha adequada a sua aplicação quando todas as frequências esperadas forem maiores ou iguais a 5 (cinco). O nível usual de significância é de 5% ( $\alpha = 0,05$ ).

Mediante a definição dos parâmetros iniciais, realizámos alguns cruzamentos entre variáveis independentes com variáveis dependentes, tanto de discentes como de docentes, que pudessem ajudar a elucidar a problemática da investigação.

### **2.6.1.Docentes**

Das categorias definidas para a análise dos dados, constantes no capítulo V, seleccionámos 04 (quatro) categorias para verificármos se existia uma associação das mesmas com algumas variáveis independentes, nomeadamente tempo no magistério e sexo, aquelas correlações que apresentassem um coeficiente de contingência com um factor de associação forte. Fizemos os devidos comentários e o quadro de correlações. O teste do qui-quadrado também ajudou nesta opção.

De acordo com o quadro LIII, as variáveis da categoria da proposta curricular de curso, que melhor manteve associação com o tempo de magistério, foi a variável “Grau de participação na construção da proposta curricular”, pois, o resultado do coeficiente de contingência e qui-quadrado apontavam para uma associação moderada, sobre a qual concluímos, com a demonstração do quadro LIX, que quanto maior for o tempo de serviço no magistério, maior a participação na construção da proposta curricular do curso, principalmente nos cursos de Contabilidade e Economia. Estes dados também revelam que dos três cursos investigados, o de Contabilidade tem um maior envolvimento dos professores na construção e participação da proposta curricular do curso.

Quadro LIII: Cruzamento da Variável Tempo de Magistério com as variáveis da categoria: Proposta Curricular

Variável Independente: <b>Tempo de Experiência no Magistério</b>	Coeficiente de Contingência			Teste Qui-quadrado		
	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
Nível de Importância Proposta Curricular	0,27	0,41	0,00	0,29	0,13	0,00
Participa Efetivamente Proposta Curricular	0,16	0,33	0,23	0,80	0,10	0,68
Conhece na íntegra a proposta curricular	0,26	0,34	0,15	0,34	0,08	0,91
Os Currículos das IES atende o mercado	0,18	0,18	0,36	0,71	0,69	0,19
Grau de participação na construção da proposta curricular	0,47	0,50	0,55	0,11	0,05	0,12

**Legenda:** **A:** Administração; **C:** Contabilidade; **E:** Economia

Quadro LIV: Cruzamento da Variável Tempo de Magistério com a variável Grau de Participação na construção da Proposta Curricular do Curso

Grau de Participação construção proposta curricular	Nenhuma participação			Pouca participação			Boa participação			Excelente participação		
	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
<b>Tempo de Experiência no Magistério</b>	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1 ano a 2 anos	6,5	8,33	0,0	3,27	3,33	7,5	8,19	5,00	2,5	0,00	0,00	0,0
3 a 4 anos	4,9	0,00	2,5	11,4	3,33	0,0	6,5	13,34	5,0	3,27	5,00	0,0
5 a 6 anos	9,8	1,67	0,0	3,27	3,33	2,5	4,91	5,00	12,5	3,27	3,33	5,0
7 a 8 anos	0,0	0,00	0,0	8,19	1,67	0,0	0,00	0,00	2,5	0,00	0,00	0,0
8 anos em diante	9,8	6,66	2,5	9,83	13,34	32,5	4,91	25,0	12,5	1,63	1,67	12,5

**Legenda:** **A:** Administração; **C:** Contabilidade; **E:** Economia

Sobre as variáveis que abordam as atividades docentes que foram inquiridas aos professores, pode-se perceber no curso de Administração que o coeficiente de contingência apresenta um resultado onde o tempo de experiência no magistério correlaciona-se com as variáveis “Trabalhar em equipe com os colegas”; “Professor transmitir conhecimentos”; “Professor preparar aulas participativas”, numa associação moderada. No curso de Contabilidade ocorre uma associação moderada entre o tempo de experiência no magistério com a variável “Professor transmitir conhecimentos”. O curso de Economia a associação moderada acontece entre Tempo de experiência no magistério com a variável “faz associação entre competências e habilidades e os objectivos das disciplinas” (Quadro LV).

O quadro LVI mostra que os professores do curso de administração, com mais de 8 anos de magistério, concordam com o trabalho em equipe com os colegas (16,39%) e os professores que mais

preparam aulas participativas são os professores de 3 a 4 anos, essa informação passa a ser um dado importante, pois quanto mais novo no magistério, mais probabilidades de dinamizar as aulas e torná-las participativas (quadro LVII). Os professores dos cursos de Contabilidade e Administração, que possui mais de 8 anos de magistério, concordam que o papel do professor é transmitir conhecimentos. Nos dias actuais, com o crescente avanços das tecnologias e a facilidade das informações, o professor deve repensar o seu papel de transmissor de conhecimentos, desafiando os alunos a participar no que aprendem. No curso de Economia, com um percentual elevado de significância, o tempo de experiência do magistério do professor faz uma associação moderada com a variável que pergunta aos docentes se os mesmos associam competências e habilidades aos objectivos das disciplinas.

Quadro LV: Cruzamento da Variável Tempo de Magistério com as variáveis da categoria: Atividades Docentes

Variável Independente: <b>Tempo de Experiência no Magistério</b>	Coeficiente de Contingência			Teste Qui-quadrado		
	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
<b>Variável Dependente</b>						
Conteúdos abordados na prática docente	0,42	0,36	0,36	0,32	0,70	0,91
Metodologia que melhor facilita a aprendizagem	0,41	0,44	0,55	0,67	0,53	0,57
Trabalhar em equipe com os colegas	0,45	0,27	0,36	0,19	0,99	0,92
Professor transmitir conhecimentos	0,49	0,48	0,52	0,22	0,30	0,50
Professor conviver com os colegas e alunos	0,32	0,30	0,29	0,49	0,91	0,87
Professor preparar aulas participativas	0,48	0,29	0,29	0,01	0,93	0,87
Professor organizar atividades motivadoras	0,37	0,30	0,28	0,26	0,89	0,99
Faz Associação de competências e habilidades da proposta do curso com os objetivos da disciplina	0,18	0,11	0,42	0,71	0,93	0,38

**Legenda:** **A:** Administração; **C:** Contabilidade; **E:** Economia

Quadro LVI: Cruzamento da Variável Tempo de Magistério com a variável Trabalhar em equipe com os colegas

Trabalhar em equipe com os colegas - Administração	<b>Discordo</b>	<b>Nem concordo, nem discordo</b>	<b>Concordo Bastante</b>	<b>Concordo Completamente</b>
<b>Tempo de Experiência no Magistério</b>	<b>Adm %</b>	<b>Adm %</b>	<b>Adm %</b>	<b>Adm %</b>
1 ano a 2 anos	1,63	1,63	6,55	8,19
3 a 4 anos	0,00	1,63	11,47	13,11
5 a 6 anos	0,00	1,63	8,19	11,47
7 a 8 anos	0,00	3,27	4,91	0,00
8 anos em diante	0,00	0,00	9,83	16,39

Quadro LVII: Cruzamento da Variável Tempo de Magistério com a variável Professor preparar aulas participativas

Professor preparar aulas participativas - Administração	Nem concordo, nem discordo	Concordo Bastante	Concordo Completamente
Tempo de Experiência no Magistério	Adm %	Adm %	Adm %
1 ano a 2 anos	3,27	4,91	9,83
3 a 4 anos	1,63	4,91	19,67
5 a 6 anos	0,00	9,83	11,47
7 a 8 anos	3,27	4,91	0,00
8 anos em diante	0,00	14,75	11,47

Quadro LVIII: Cruzamento da Variável Tempo de Magistério com a variável Professor Transmitir Conhecimentos

Professor Transmitir conhecimentos	Discordo Completamente		Discordo		Nem concordo, nem discordo		Concordo Bastante		Concordo Completamente	
	A %	C %	A %	C %	A %	C %	A %	C %	A %	C %
Tempo de Experiência no Magistério										
1 ano a 2 anos	1,63	0,00	0,00	3,33	3,27	0,00	1,63	1,66	11,47	11,66
3 a 4 anos	0,00	0,00	0,00	3,33	4,91	0,00	6,55	10,0	14,75	8,33
5 a 6 anos	0,00	0,00	1,63	0,00	0,00	0,00	6,55	5,00	13,11	8,33
7 a 8 anos	0,00	0,00	0,00	1,66	3,27	0,00	3,27	0,00	1,63	0,00
8 anos em diante	0,00	1,66	0,00	5,00	0,00	5,00	6,55	20,0	19,67	15,0

Legenda: **A:** Administração; **C:** Contabilidade

Quadro LVIX: Cruzamento da Variável Tempo de Magistério com a variável Faz associação de comp. E Habilidades

Faz associação de Comp.e Hab. com os objetivos - Economia	Sim	Não
Tempo de Experiência no Magistério	Eco %	Eco %
1 ano a 2 anos	10,0	0,00
3 a 4 anos	7,5	0,00
5 a 6 anos	10,0	10,0
7 a 8 anos	2,5	0,00
8 anos em diante	50,0	10,0

Do estudarmos das correlações das variáveis da categoria dedicação docente com o tempo de experiência no magistério foi-nos possível perceber que a correlação que melhor se identifica com o tempo é a variável “Instituição que exerce maior atividade docente” (quadro LX), nos três cursos em

estudo. Este cruzamento de variáveis revela que os professores das Universidades Públicas têm um tempo de experiência maior que os docentes das Instituições privadas. Outro dado revelador é que no curso de Administração a maioria dos professores tem um tempo de experiência entre 3 a 4 anos. Já no curso de economia os professores da rede privada possuem mais tempo de serviço. Estes dados sobre os professores das Universidades públicas, por terem maior experiência no magistério, podem constituir um factor que revele resistência a inovações pedagógicas (quadro LXI).

Quadro LX: Cruzamento da Variável Tempo de Magistério com as variáveis da categoria: Dedicção Docente

Variável Independente: <b>Tempo de Experiência no Magistério</b>	Coeficiente de Contingência			Teste Qui-quadrado		
	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
Instituição que exerce maior atividade docente	0,43	0,37	0,56	0,06	0,04	0,09
O que importa para ser professor na área que ensina	0,26	0,33	0,30	0,79	0,50	0,39
Os conhecimentos adquiridos na sua formação atenderam a disciplina que leciona	0,31	0,14	0,23	0,16	0,85	0,66
Horas por dia dedicadas a atividade docente	0,37	0,42	0,47	0,64	0,36	0,46

**Legenda:** **A:** Administração; **C:** Contabilidade; **E:** Economia

Quadro LXI: Cruzamento da Variável Tempo de Magistério com a variável Instituição que exerce maior atividade docente

Instituição que exerce maior atividade docente	Privada			Pública			De economia mista			Outra		
	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
<b>Tempo de Experiência no Magistério</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
1 ano a 2 anos	14,75	16,66	10,0	1,63	0,0	0,0	1,63	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3 a 4 anos	24,59	18,33	7,5	0,00	3,33	0,0	1,63	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
5 a 6 anos	19,67	10,0	10,0	1,63	3,33	7,5	0,00	0,0	2,5	0,0	0,0	0,0
7 a 8 anos	6,55	1,66	0,0	0,00	0,0	0,0	1,63	0,0	2,5	0,0	0,0	0,0
8 anos em diante	14,75	25,0	32,5	9,83	21,67	22,5	1,63	0,0	2,5	0,0	0,0	2,5

**Legenda:** **A:** Administração; **C:** Contabilidade; **E:** Economia

Ao cruzarmos a variável independente “tempo de experiência no magistério” com as variáveis dependentes da categoria “currículo e flexibilização curricular”, observámos, nos cursos de Administração e de Contabilidade, que há uma associação moderada no coeficiente de contingência, bem como, o teste do qui-quadrado aproximou-se de uma significância aceitável, com a variável “Proposta Curricular do curso orienta-se para que possua qualidade, eficiência e eficácia”. Os três cursos apresentam uma associação moderada do “tempo de experiência no magistério” com a variável



“Existem assembleias com a participação de todos os envolvidos sobre questões curriculares”. No curso de Economia com o resultado do qui-quadrado (0,00) demonstra a significativa associação existente entre o “tempo de experiência no magistério com a variável “Minhas opiniões são levadas, geralmente, em consideração no que diz respeito às decisões curriculares” e também uma associação moderada com a variável “Existem flexibilização curricular procurando atender a demanda do mercado” (quadro LXII).

No curso de Administração, os docentes com 3 a 4 anos de magistério concordam bastante que a proposta curricular deva possuir qualidade, eficiência e eficácia e nos professores com mais de 8 anos de experiência docente suas respostas ficam concentradas na zona intermediária; no curso de Contabilidade concordam bastante os docentes com mais de 8 anos em diante de magistério (quadro LXIII). Predominantemente, os docentes dos cursos de Contabilidade e Economia discordam da existência de assembleias com a participação de todos os envolvidos sobre questões curriculares e, neste aspecto, o curso de Administração fica na zona intermediária. A falta de participação dos docentes nas assembleias indica a pouca participação dos mesmos nas decisões curriculares, sendo somente meros executores (quadro LXIV). O gráfico 23, demonstra que no curso de Economia os professores mais antigos queixam-se da falta de suas opiniões serem levadas em consideração no actos decisórios. E quanto maior o tempo de magistério, maior discordância sobre flexibilização curricular (gráfico 24), talvez isso esteja ocorrendo por falta, até, de conhecimento de alguns professores sobre o assunto, principalmente os mais antigos, que estavam acostumados a ter um currículo mínimo rígido, sem nenhuma possibilidade de mudanças, devendo seguir as determinações padrões oriundas do Ministério da Educação.

Quadro LXII: Cruzamento da Variável Tempo de Magistério com as variáveis da categoria: Currículo e Flexibilização Curricular

Variável Independente: <b>Tempo de Experiência no Magistério</b>	Coeficiente de Contingência			Teste Qui-quadrado		
	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
Proposta Curricular do curso orienta-se para que possua qualidade, eficiência e eficácia	0,47	0,52	0,54	0,11	0,13	0,39
Existe assembleias com a participação de todos os envolvidos sobre questões curriculares	0,56	0,50	0,60	0,02	0,17	0,10
Minhas opiniões são levadas, geralmente, em consideração no que diz respeito às decisões curriculares.	0,45	0,43	0,68	0,44	0,57	0,00
Existe flexibilização curricular procurando atender a demanda do mercado	0,44	0,33	0,59	0,54	0,95	0,14

**Legenda:** **A:** Administração; **C:** Contabilidade; **E:** Economia

Quadro LXIII: Cruzamento da Variável Tempo de Magistério com a variável Proposta Curricular do curso orienta-se para que possua qualidade, eficiência e eficácia

Proposta Curricular do curso orienta-se para que possua qualidade, eficiência e eficácia	Discordo Completamente		Discordo		Nem concordo, nem discordo		Concordo Bastante		Concordo Completamente	
	A %	C %	A %	C %	A %	C %	A %	C %	A %	C %
<b>Tempo de Experiência no Magistério</b>										
1 ano a 2 anos	0,0	0,0	0,0	0,0	8,19	8,33	4,91	8,33	4,91	0,0
3 a 4 anos	0,0	0,0	1,63	0,0	4,91	3,33	19,67	10,0	0,0	8,33
5 a 6 anos	0,0	0,0	1,63	1,66	3,27	3,33	9,83	6,66	6,55	1,66
7 a 8 anos	0,0	0,0	1,63	1,66	4,91	0,0	1,63	0,0	0,0	0,0
8 anos em diante	0,0	3,33	1,63	8,33	11,47	10,0	9,83	18,33	3,27	6,67

Legenda: **A:** Administração; **C:** Contabilidade; **E:** Economia

Quadro LXIV: Cruzamento da Variável Tempo de Magistério com a variável Existem assembleias com a participação de todos os envolvidos sobre questões curriculares

Existem assembleias com a participação de todos os envolvidos sobre questões curriculares	Discordo Completamente			Discordo			Nem concordo, nem discordo			Concordo Bastante			Concordo Completamente		
	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %	A %	C %	E %
<b>Tempo de Experiência no Magistério</b>															
1 ano a 2 anos	1,63	0,0	0,0	6,55	6,66	0,0	6,55	5,0	5,0	0,0	5,0	0,0	3,27	0,0	10,0
3 a 4 anos	0,0	0,0	0,0	11,4	8,33	0,0	1,63	0,0	5,0	9,83	8,3	2,5	3,27	5,0	0,0
5 a 6 anos	6,55	3,33	2,5	3,27	3,33	7,5	8,19	0,0	2,5	3,27	3,3	5,0	0,0	3,3	2,5
7 a 8 anos	0,0	0,0	0,0	0,0	1,66	0,0	4,91	0,0	2,5	3,27	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
8 anos em diante	1,63	11,6	12,5	6,55	16,6	30,0	13,11	8,33	12,5	4,91	8,3	2,5	0,0	1,6	2,5

Legenda: **A:** Administração; **C:** Contabilidade; **E:** Economia

Gráfico 23: Curso de Economia: Tempo de experiência no magistério X Minhas opiniões são levadas em consideração

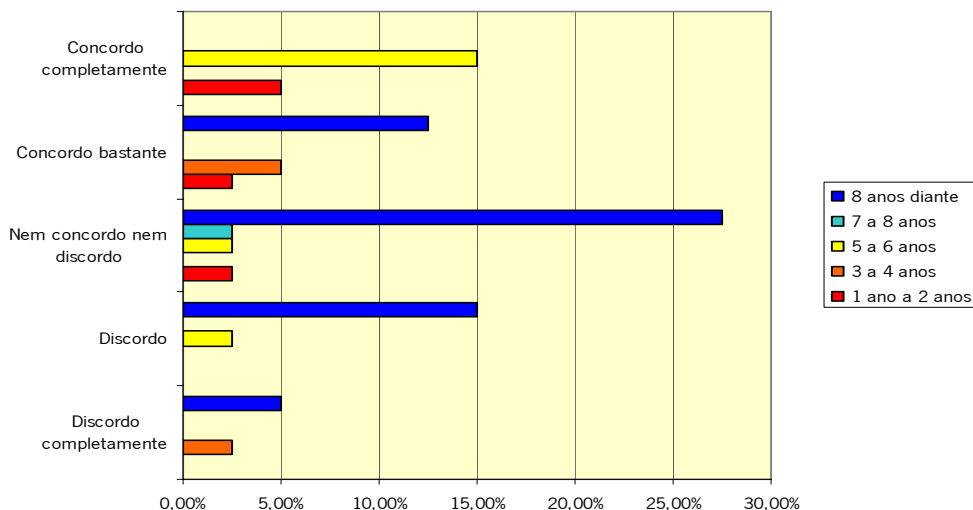
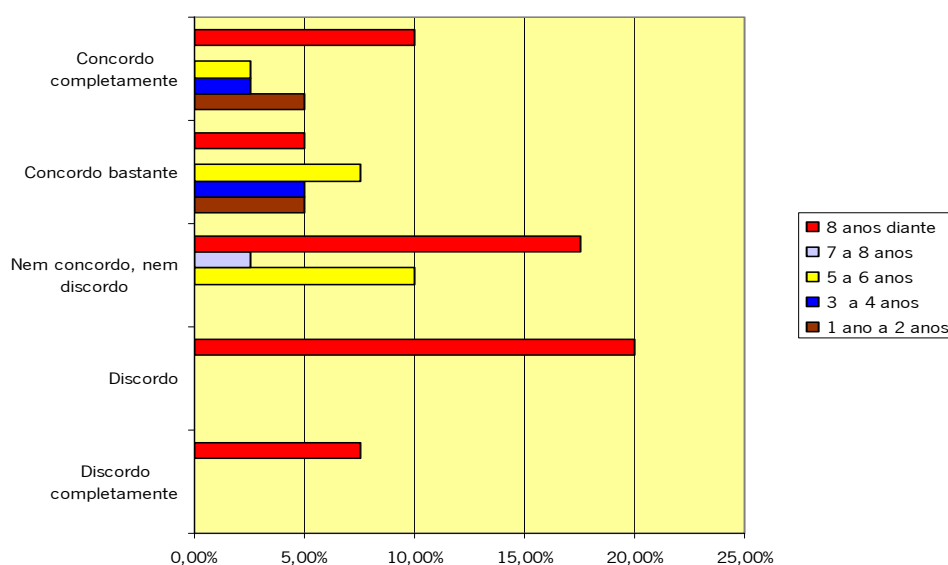


Gráfico 24: Curso de Economia: Tempo Magistério X Flexibilização Curricular



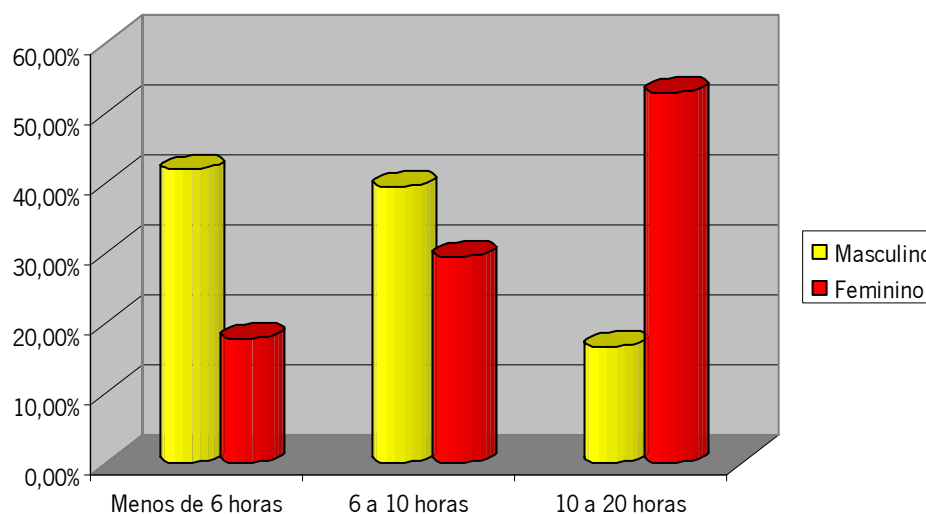
A variável independente “Sexo” com as variáveis da categoria “Dedicação docente”, no aplicar do coeficiente de contingência e do teste qui-quadrado, os resultados demonstrados, no quadro LXV, apresentam uma fraca associação. A única exceção aconteceu no curso de Contabilidade, onde o teste qui-quadrado apresenta uma excelente significância quando cruzados “sexo” e “horas por dia dedicadas a actividade docente”. Conforme gráfico 25, o sexo feminino, quando exerce o magistério superior nestes cursos, possui uma carga horária maior de dedicação em relação ao sexo masculino. Nos cursos em estudo, conforme dados anteriores, é predominante o número de homens que leciona, porém quando as mulheres o fazem, têm um tempo maior de dedicação. Um dos motivos de as mulheres dedicarem mais tempo ao magistério do que os homens é que nestes cursos muitos professores do sexo masculino exercem outra atividade não docente, por isso, têm um tempo menor de horas diárias dedicadas ao magistério.

Quadro LXV: Cruzamento da Variável SEXO com as variáveis da categoria: Dedicação Docente

Variável Independente: <b>SEXO</b>	Coeficiente de Contingência			Teste Qui-quadrado		
<b>Variável Dependente</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
Instituição que exerce maior atividade docente	0,16	0,09	0,11	0,43	0,45	0,90
O que importa para ser professor na área que ensina	0,17	0,24	0,08	0,36	0,15	0,58
Os conhecimentos adquiridos na sua formação atenderam a disciplina que leciona	0,13	0,07	0,01	0,28	0,54	0,95
Horas por dia dedicadas a atividade docente	0,26	0,39	0,19	0,20	<b>0,01</b>	0,67

**Legenda:** **A:** Administração; **C:** Contabilidade; **E:** Economia

Gráfico 25: Sexo X Horas por dia dedicadas a atividades docentes



### 2.6.2. Discentes

Das categorias definidas para análise dos dados, definidas no capítulo V, selecionamos 03 (três) categorias para verificarmos se existia uma associação das mesmas com algumas variáveis independentes, nomeadamente, faixa etária e sexo; para as correlações que apresentassem um coeficiente de contingência com um factor de associação forte, fazíamos os devidos comentários e o quadro de correlações. O teste do qui-quadrado também ajudou nesta opção.

O cruzamento da variável “Faixa Etária” com as variáveis dependentes da categoria “Satisfação com os professores” identifica um nível de associação fraca em todos os cursos, de acordo com o coeficiente de contingência, quadro LXVI. O teste de qui-quadrado revela em alguns casos uma significância aceitável. Em função dos dados apresentados, cruzamos a variável “Faixa Etária” com a variável “Como avalia o domínio e atualização dos professores nas disciplinas ministradas”, dos cursos de Administração e Contabilidade, verificando-se que os discentes mais jovens do curso de Administração consideram boa a atuação docente, essa mesma ideia têm os discentes do curso de Contabilidade, porém, em idade de 31 a 40 anos (quadro LXVII). No curso de Economia, identificamos que quanto mais idade têm os discentes, mais valorizam os estímulos dos professores na realização de leitura e pesquisa (Gráfico 26).

Quadro LXVI: Cruzamento da Variável Faixa Etária com as variáveis da categoria: Satisfação com os professores

Variável Independente: <b>FAIXA ETÁRIA</b>	Coeficiente de Contingência			Teste Qui-quadrado		
<b>Variável Dependente</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
Universo de professores que teve desempenho satisfatório como educadores	0,17	0,24	0,28	0,55	0,09	0,53
Professores estimularam leitura, pesquisas e elaboração de trabalho científico	0,14	0,22	0,31	0,25	0,01	0,03
Como avalia domínio e atualização das disciplinas ministradas pelos professores	0,20	0,21	0,22	0,06	0,09	0,69

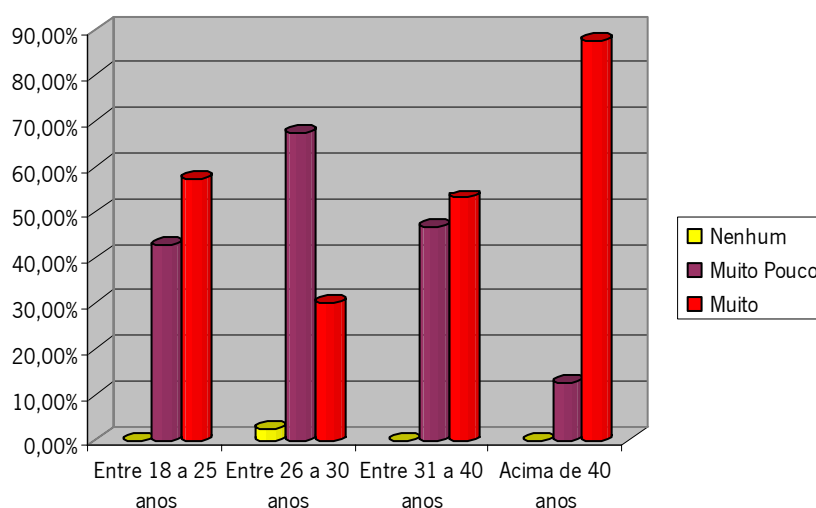
**Legenda:** **A:** Administração; **C:** Contabilidade; **E:** Economia

Quadro LXVII: Cruzamento da Variável Faixa Etária com a variável Como avalia domínio e atualização das disciplinas ministradas pelos professores

Como avalia domínio e atualização das disciplinas ministradas pelos professores	Ruim		Regular		Boa		Muito Boa	
	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>C</b>
<b>Faixa Etária</b>	%	%	%	%	%	%	%	%
Entre 18 a 25 anos	1,21	1,85	24,84	38,88	69,69	53,70	4,24	5,56
Entre 26 a 30 anos	1,28	0,0	33,33	35,13	55,12	58,10	10,25	6,75
Entre 31 a 40 anos	1,29	1,23	31,16	28,39	63,63	66,67	3,89	3,70
Acima de 40 anos	0,0	7,14	17,94	19,04	64,10	64,28	17,94	9,52

**Legenda:** **A:** Administração; **C:** Contabilidade; **E:** Economia

Gráfico 26: Faixa Etária X Estímulo dos Professores para Leitura – Curso de Economia



Após análise do quadro LXVIII, o coeficiente de contingência, aplicado ao cruzamento da variável “Faixa etária” com o conjunto de variáveis da categoria “aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos”, revela uma fraca associação. O teste de qui-quadrado revela que no curso de

contabilidade algumas variáveis mantêm um nível de significância satisfatório. A variável “Faixa Etária” verifica uma associação com as variáveis “trabalha ou estagiou na área” e “Estágio contribuiu para o desempenho profissional”, similar situação acontece no curso de Administração, associando faixa etária com a variável “Trabalhar na área da profissão”.

As razões para tal associação é que no curso de Contabilidade os alunos acima de 40 anos estagiaram ou trabalharam na área, querendo dizer que a maioria dos alunos que faz opção pelo curso com idade acima de 40 anos, já exerce atividades na área. O estágio, por sua vez, representa, para os mais jovens, um contributo ao desempenho profissional (quadro LXIX). O gráfico 27 demonstra que no curso de administração em todas as faixas etárias os alunos trabalham na área da profissão, dado que ajuda a compreender a satisfação dos alunos na escolha do curso.

Quadro LXVIII: Cruzamento da Variável Faixa Etária com as variáveis da categoria: Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos

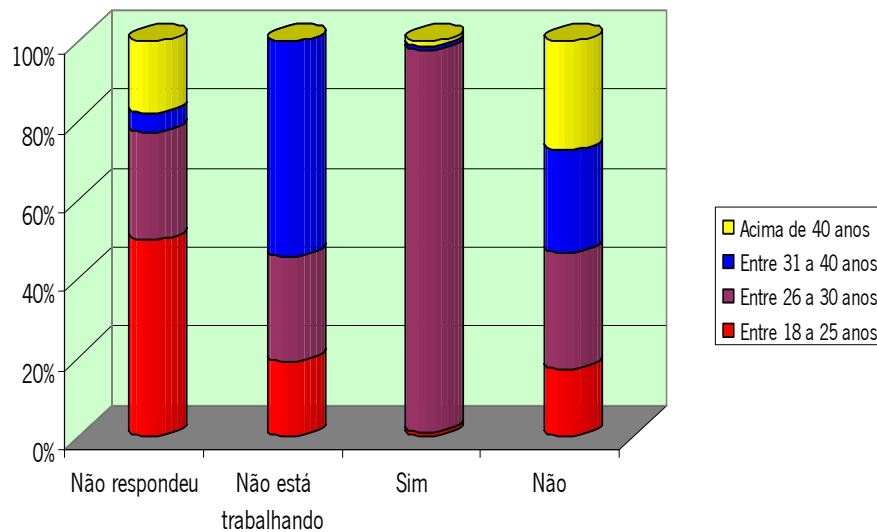
Variável Independente: <b>FAIXA ETÁRIA</b>	Coeficiente de Contingência			Teste Qui-quadrado		
	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
Trabalhou ou estagiou na área	0,15	0,19	0,13	0,21	0,07	0,51
O Estagio contribuiu para o desempenho profissional	0,08	0,26	0,15	0,56	0,00	0,80
No final do curso ocorrerá mudança no trabalho	0,13	0,03	0,21	0,12	0,96	0,40
Nível de preparação após término do curso	0,16	0,21	0,29	0,65	0,23	0,48
Trabalha actualmente	0,17	0,11	0,12	0,29	0,29	0,55
Trabalha na área da profissão	0,23	0,13	0,25	0,01	0,77	0,19

**Legenda:** **A:** Administração; **C:** Contabilidade; **E:** Economia

Quadro LXIX: Cruzamento da variável Faixa Etária com as variáveis Trabalha ou estagiou na área e o estágio contribuiu para o desempenho profissional – Curso de Contabilidade

Variável Independente: <b>Faixa Etária</b>	Trabalha ou estagiou na área		O estágio contribuiu para o desempenho profissional		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não respondeu</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Entre 18 a 25 anos	72,22	27,77	17,59	78,70	3,70
Entre 26 a 30 anos	55,40	44,60	31,08	63,51	5,40
Entre 31 a 40 anos	71,60	28,40	37,03	55,55	7,40
Acima de 40 anos	73,80	26,20	47,61	40,47	11,90

Gráfico 27: Faixa Etária X Trabalha na área – Curso de Administração



Ao cruzar a variável independente “Sexo” com as variáveis dependentes pertencentes ao grupo da categoria “Projeto Pedagógico do Curso” percebemos uma fraca associação quando é aplicado o coeficiente de contingência. Na aplicação do teste qui-quadrado verifica-se um nível de significância satisfatório em variáveis do curso de Contabilidade e Administração (quadro LXX). Ao cruzarmos a variável “Sexo” com as variáveis “conteúdos programáticos que são discutidos e ministrados nas disciplinas são relevantes” com a variável “Os alunos participam activamente das decisões de colegiado dos cursos”, no curso de Contabilidade, percebe-se que o sexo masculino considera os conteúdos programáticos discutidos e ministrados nas disciplinas relevantes, enquanto o sexo feminino se manifesta na zona intermediária e na discordância, o que revela certa cautela em achar os conteúdos relevantes. Quando aos alunos participam nas decisões do colegiado de cursos, tanto os homens quanto as mulheres reconhecem a total falta de participação (quadro LXXI).

No curso de Administração, o sexo masculino concorda bastante que os recursos didáticos facilitam a assimilação dos conteúdos ministrados nas disciplinas, já o sexo feminino prefere ficar na zona intermediária. Gráfico 28.

Quadro LXX: Cruzamento da Variável Sexo a com as variáveis da categoria: Projeto Pedagógico do Curso

Variável Independente: <b>SEXO</b>	Coeficiente de Contingência			Teste Qui-quadrado		
<b>Variável Dependente</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
Atualização permanente no projeto pedagógico	0,13	0,10	0,16	0,15	0,49	0,46
Os objectivos das disciplinas são bem claros e definidos	0,10	0,15	0,05	0,37	0,12	0,98
Os conteúdos programáticos que são discutidos e ministrados nas disciplinas são relevantes	0,06	0,17	0,23	0,80	0,04	0,12
Os Recursos didáticos trabalhados pelo professor auxiliam na assimilação dos conteúdos ministrados nas disciplinas	0,15	0,10	0,09	0,06	0,53	0,88
Os alunos participam activamente das decisões de colegiado dos cursos	0,13	0,20	0,11	0,14	0,00	0,77

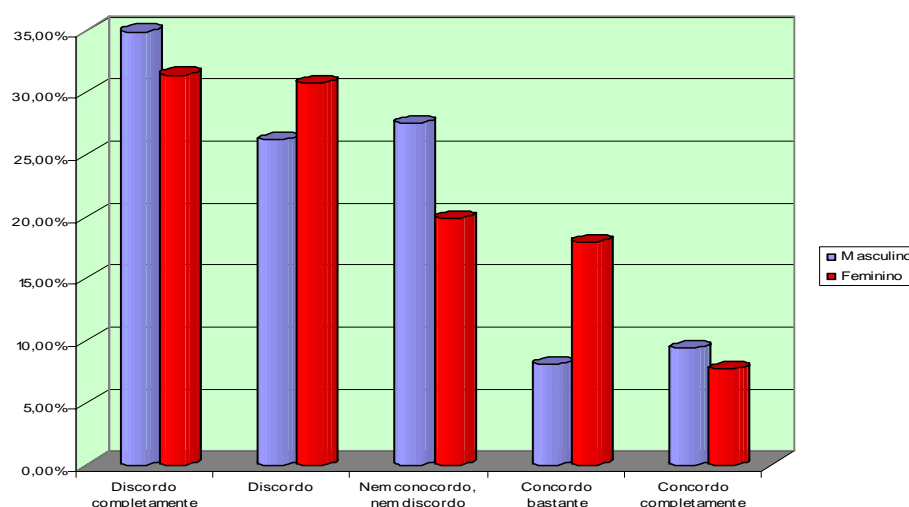
**Legenda:** **A:** Administração; **C:** Contabilidade; **E:** Economia

Quadro LXXI: Cruzamento da variável Sexo com as variáveis “Os conteúdos programáticos que são discutidos e ministrados nas disciplinas são relevantes” e “Os alunos participam activamente das decisões de colegiado dos cursos” – Curso de Contabilidade

Variável Independente: <b>SEXO</b>	Os conteúdos programáticos que são discutidos e ministrados nas disciplinas são relevantes					Os alunos participam activamente das decisões de colegiado dos cursos				
	<b>1</b> %	<b>2</b> %	<b>3</b> %	<b>4</b> %	<b>5</b> %	<b>1</b> %	<b>2</b> %	<b>3</b> %	<b>4</b> %	<b>5</b> %
<b>Masculino</b>	5,36	16,77	24,16	44,29	9,39	34,89	26,17	27,51	8,05	3,35
<b>Feminino</b>	6,47	26,92	30,12	28,84	7,69	31,41	30,76	19,87	17,94	0,0

Legenda: **1:** Discordo Completamente; **2:** Discordo; **3:** Nem concordo, nem discordo; **4:** Concordo bastante; **5:** Concordo Completamente

Gráfico 28: Sexo X Recursos Didáticos para entendimento e assimilação dos conteúdos - Administração





## 2.7. Coeficiente de correlação linear de Pearson

A razão deste estudo é verificarmos se duas variáveis são correlacionais entre si, servindo de elemento auxiliar na análise do problema da pesquisa. O coeficiente de correlação (linear) de Pearson é apropriado para descrever a correlação linear dos dados de duas variáveis quantitativas. Para qualquer conjunto de dados, o valor do coeficiente de correlação de Pearson estará no intervalo de -1 a 1. Será positivo quando os dados apresentarem correlação linear positiva, será negativo quando os dados apresentarem correlação linear negativa. Com base na recta interpretativa em termos de sentido (positivo ou negativo) e da força (fraca, moderada ou forte) de Barbetta (2002) poderemos seguir os seguintes parâmetros:

**Tabela 3: Interpretação dos dados**

<b>Escala</b>	<b>Critérios</b>
(-61) a (-99)	Negativa forte
(-60) a (-31)	Negativa moderada
(-30) a (-0,01)	Negativa fraca
0	ausência
0,01 a 0,30	Positiva fraca
0,31 a 0,60	Positiva moderada
0,61 a 0,99	Positiva forte

Mediante a tabela de parâmetros convém definir o nível de significância do teste, pois o mesmo representa a confirmação ou refutação de alguma hipótese e como em pesquisa social é comum adotar o nível de significância de 5%. Após definirmos os parâmetros que serão basilares para a interpretação dos dados, realizaremos as análises de correlação entre os componentes das categorias das variáveis dependentes dos cursos investigados.

### 2.7.1. Docentes

Em função no nível de correlação e das categorias que melhor se adequa no coeficiente de Pearson para identificar as correlações, selecionamos algumas categorias das variáveis dependentes para realizar a verificação de sua correlação, contribuindo para a resolução do problema da investigação.

### 2.7.1.1. Proposta curricular do curso

Aplicando-se o coeficiente de Pearson (Quadro LXXII) ao conjunto das variáveis dependentes sobre a percepção do professores sobre a Proposta Curricular do curso verifica-se que, com base nas respostas dos docentes, existe uma tendência de correlação negativa ou positiva fraca em todos os cursos investigados. Contudo, constata-se no curso de Administração que a variável (V26) tem uma correlação negativa moderada com a (V13). Já com a variável (V17) tem uma correlação positiva fraca, o que também se confirma nos outros cursos, porém, com algumas alterações tais como a variável (V17) que correlaciona-se com a variável (V13) no curso de Contabilidade numa relação positiva moderada. No curso de Economia, a variável (V12) não faz nenhuma correlação com as outras. Verificando as correlações significativas entre os cursos, percebe-se que, no curso de Administração existe uma correlação significativa ao nível de 5% entre as variáveis (V12 e V17) e a nível de significância de 1% as variáveis V13 correlaciona-se com a variável (V26). Uma outra correlação significativa a nível de 1% ocorre entre a variável (V17) com a variável (V26). Com estes resultados concluímos que a única correlação significativa ao nível de significância de 5% é a correlação entre “Nível de importância da proposta curricular” (V12) com a variável “Conhece na integra a proposta curricular do curso” (V17).

Quadro LXXII: Coeficiente Pearson para categoria Proposta Curricular do Curso

Variáveis	Administração					Contabilidade					Economia				
	V12	V13	V17	V20	V26	V12	V13	V17	V20	V26	V12	V13	V17	V20	V26
V12	1					1									
V13	0,20	1				0,03	1					1			
V17	-0,28	0,27	1			-0,13	0,42	1				0,08	1		
V20	-0,12	0,01	0,00	1		-0,05	0,05	-0,01	1			0,00	-0,12	1	
V26	-0,05	-0,47	-0,33	-0,03	1	-0,06	-0,45	-0,17	-0,15	1		-0,58	-0,24	0,12	1

Legenda: **V12**: Nível de importância da proposta curricular; **V13**: Participa efectivamente da proposta curricular; **V17**: Conhece na integra a proposta curricular do curso; **V20**: Os currículos da IES que trabalha atende ao mercado; **V26**: Grau de participação na construção da proposta curricular do curso

### 2.7.1.2. Dedicção docente

Na categoria da “Dedicção docente”, o coeficiente de Pearson em todos os cursos predomina uma negativa ou positiva fraca, ou seja, as correlações entre as variáveis deste grupo possuem baixa relação entre si, cabendo salientar que, no curso de Administração, existe uma correlação significativa

ao nível de 5% entre as variáveis (V14 e V15). A variável “Instituição que exerce maior actividade docente” possui uma correlação significativa com a variável “Para ser professor na área que ensina o que importa” e a mesma correlação ocorre entre a variável (V15 e V16), havendo também correlação positiva entre “Para ser professor na área em que ensina o que importa” (V15), em conjunto com “os conhecimentos adquiridos na formação atendem a disciplina que lecionam” (V16).

Quadro LXXIII: Coeficiente Pearson para categoria Dedicção Docente

Variáveis	Administração				Contabilidade				Economia			
	V14	V15	V16	V18	V14	V15	V16	V18	V14	V15	V16	V18
<b>V14</b>	1				1				1			
<b>V15</b>	-0,26	1			0,11	1			-0,31	1		
<b>V16</b>	0,18	-0,25	1		0,07	-0,05	1		-0,13	0,11	1	
<b>V18</b>	-0,08	0,11	-0,18	1	0,14	0,04	0,16	1	-0,14	0,16	-0,05	1

Legenda: **V14**: Instituição que exerce maior actividade docente; **V15**: Para ser professor na área que ensino o que importa; **V16**: Os conhecimentos adquiridos na sua formação atenderam a disciplina que leciona; **V18**: Horas por dia dedicadas a actividade docente.

### 2.7.1.3. Directrizes curriculares

Relativamente ao coeficiente de Pearson aplicados na categoria que aborda as diretrizes curriculares (quadro LXXIV), percebe-se uma diferença entre os cursos, ou seja, o curso de Contabilidade apresenta um resultado distante dos demais cursos, pois estão as correlações numa escala positiva moderada, quando os cursos de Administração e Economia oscilam entre negativa fraca e positiva fraca. No curso de Contabilidade, a Variável “Diretrizes Curriculares do Mec favorecem ao bom funcionamento do curso” (V29), mantém um nível de significância de 1 % com a variável “Projeto pedagógico do curso é participado por todos (alunos, profs. e funcionários)” (V30) e com a variável “Projeto pedagógico do curso define objectivos claros de fácil realização” (V31).

Quadro LXXIV: Coeficiente Pearson para categoria Directrizes Curriculares

Variáveis	Administração			Contabilidade			Economia		
	V29	V30	V31	V29	V30	V31	V29	V30	V31
<b>V29</b>	1			1			1		
<b>V30</b>	0,19	1		0,52	1		0,27	1	
<b>V31</b>	-0,14	0,20	1	0,16	0,46	1	0,28	0,23	1

Legenda: **V29**: Directrizes Curriculares do MEC favorecem ao bom funcionamento do curso; **V30**: Projeto Pedagógico do curso participado por todos (alunos, profs e funcionários); **V31**: Projecto Pedagógico do curso define objectivos claros e de fácil realização.

#### 2.7.1.4. Currículo e flexibilização curricular

Da análise do quadro LXXV, que aborda o coeficiente de Pearson, no conjunto de variáveis da categoria “Currículo e flexibilização curricular” observa-se uma forte tendência dos cursos a terem uma correlação positiva moderada. Mediante a testagem das correlações significativas entre os três cursos, observa-se que nos cursos de Administração e Economia a variável “Proposta curricular do curso orienta-se para qualidade, eficiência e eficácia” (V32) tem uma correlação significativa ao nível de 1% com a variável “Minhas opiniões são levadas em consideração no que diz respeito às decisões curriculares” (V36). No curso de Contabilidade, a variável (V32) mantém uma correlação significativa ao nível de 1% com as variáveis (V36) e (V38). Uma outra correlação a nível de significância de 1% é a variável (V35) com a variável (V36), nos cursos de Administração, Contabilidade e Economia. No curso de Administração, as variáveis “Proposta curricular do curso orienta-se para qualidade, eficiência e eficácia” (V32), “Existem assembleias com a participação de todos os envolvidos sobre questões curriculares” (V35) têm um nível de significância de 5% com a variável “Existe flexibilização curricular procurando atender a demanda do mercado”(V38). Diante do exposto, as variáveis desta categoria mantêm um nível de correlação satisfatório.

Quadro LXXV: Coeficiente Pearson para categoria Currículo e Flexibilização Curricular

Variáveis	Administração				Contabilidade				Economia			
	V32	V35	V36	V38	V32	V35	V36	V38	V32	V35	V36	V38
<b>V32</b>	1				1				1			
<b>V35</b>	0,14	1			0,28	1			0,26	1		
<b>V36</b>	0,40	0,54	1		0,48	0,51	1		0,45	0,49	1	
<b>V38</b>	0,32	0,31	0,44	1	0,37	0,24	0,49	1	0,13	0,29	0,05	1

Legenda: **V32**: proposta curricular do curso orienta-se para qualidade, eficiência e eficácia; **V35**: Existem assembleias com a participação de todos os envolvidos sobre questões curriculares; **V36**: Minhas opiniões são levadas em consideração no que diz respeito às decisões curriculares; **V38**: Existe flexibilização curricular procurando atender a demanda do mercado.

#### 2.7.1.5. Conhecimento da Instituição

Na categoria “Conhecimento da Instituição”, de acordo com o quadro LXXVI, para o coeficiente de Pearson, as variáveis (V33/V34) possuem uma correlação positiva moderada nos cursos de Administração e Contabilidade. Já o curso de Economia, na variável (V33) apresenta uma correlação positiva forte. No curso de Administração, a variável (V33) “Regulamento Interno da Instituição é conhecido por todos” possui uma correlação de significância a nível de 1% com as variáveis (V34)

“Professores participam activamente das decisões pedagógicas da Instituição” e (V37) “Cumpro rigorosamente as decisões curriculares definidas pela instância superior”. No curso de Contabilidade a variável (V33) mantém uma correlação de significância de 1% com a variável (V34) e nível de significância de 5% com a variável (V37). O curso de Economia possui uma correlação a nível de 1% entre a variável (V33) e variável (V34). Nesta categoria existem algumas correlações específicas de cada curso, as correlações dependem muito do nível de respostas pelos inquiridos.

Quadro LXXVI: Coeficiente Pearson para categoria Conhecimento da Instituição

Variáveis	Administração				Contabilidade				Economia			
	V28	V33	V34	V37	V28	V33	V34	V37	V28	V33	V34	V37
<b>V28</b>	1				1				1			
<b>V33</b>	0,05	1			-0,16	1			-0,01	1		
<b>V34</b>	0,02	0,40	1		-0,09	0,53	1		-0,19	0,67	1	
<b>V37</b>	-0,17	0,34	0,31	1	-0,13	0,27	0,16	1	-0,02	-0,11	0,14	1

Legenda: **V28**: Actividades Curriculares do curso são demasiadamente limitada pelos órgãos superiores da Instituição; **V33**: O regulamento interno da Instituição é conhecido por todos; **V34**: Os professores participam activamente das decisões pedagógicas da instituição; **V37**: Cumpro, rigorosamente, as decisões curriculares definidas pela instância superior.

## 2.7.2. Discentes

Foram seleccionadas algumas categorias que através da análise do coeficiente de Pearson contribuisse para o entendimento entre suas variáveis dependentes.

### 2.7.2.1. Satisfação com os professores

O coeficiente de Pearson indica que as variáveis nesta categoria mantem correlação positiva moderada. Nos três cursos, a variável (V19) “Universo de professores que teve desempenho satisfatório como educador” se verifica uma correlação a nível de 1% com as variáveis (V21) “Professores estimularam leitura, pesquisas e elaboração do trabalho científico” e (V22) “como avaliar domínio e atualização das disciplinas ministradas pelos professores” (quadro LXXVII).

Quadro LXXVII: Coeficiente Pearson para categoria Satisfação com os professores

Variáveis	Administração			Contabilidade			Economia		
	V19	V21	V22	V19	V21	V22	V19	V21	V22
<b>V19</b>	1			1			1		
<b>V21</b>	0,33	1		0,34	1		0,46	1	
<b>V22</b>	0,42	0,40	1	0,53	0,24	1	0,40	0,35	1

Legenda: **V19**: Universo de professores que teve desempenho satisfatório como educadores; **V21**: Professores estimularam leitura, pesquisas e elaboração de trabalho científico; **V22**: Como avalia domínio e actualização das disciplinas ministradas pelos professores.

### 2.7.2.2. Organização curricular e autonomia dos alunos

Observando o quadro LXXVIII, existe uma correlação positiva moderada entre as variáveis (V26) (V27) nos cursos de Administração e Economia e positiva forte no curso de Contabilidade. Ao analisar o nível de correlação entre as variáveis, nos cursos de Administração e Contabilidade percebe-se que o nível de significância de 1% a correlação entre a variável (V26) “Proposta curricular encoraja autonomia dos alunos” com as variáveis (V27) “Proposta Curricular conduz alunos a terem atitudes crítico-reflexiva” (V28) “Proposta curricular permite embasamento teórico e prático”. (V29) “Proposta Curricular proporciona alternativas inovadoras de aprendizagem”. No curso de Economia, a variável (V26) mantém uma correlação com nível de significância de 1% com a variável (V27), por sua vez, a variável (V27) correlaciona-se com nível de significância de 1% com a variável (V28). Nesta categoria as variáveis estão fortemente correlacionados e articulados entre si.

Quadro LXXVIII: Coeficiente Pearson para categoria Organização Curricular e Autonomia dos alunos

Variáveis	Administração				Contabilidade				Economia			
	V26	V27	V28	V29	V26	V27	V28	V29	V26	V27	V28	V29
<b>V26</b>	1				1				1			
<b>V27</b>	0,53	1			0,61	1			0,45	1		
<b>V28</b>	0,36	0,39	1		0,42	0,44	1		0,08	0,29	1	
<b>V29</b>	0,29	0,34	0,45	1	0,39	0,44	0,52	1	0,02	0,11	0,40	1

Legenda: V26: Encoraja a autonomia dos alunos; V27: Conduz as propostas para que os alunos tenham atitude crítico-reflexiva; V28: Permite o embasamento necessário para os conhecimentos reóricos e práticos da formação; V29: Proporciona alternativas inovadoras de aprendizagem.

### 2.7.2.3. Projeto pedagógico do curso

Após analisar o quadro LXXIX, verifica-se uma forte predominância em todos os cursos da correlação positiva moderada entre as questões desta categoria. Nos três cursos, a variável (V30)

“Atualização permanente no projeto pedagógico” mantém correlação a nível de significância de 1% com toda as outras variáveis (V31; V32;V34;V37). Outro destaque a registrar é que no curso de Economia a variável (V34) “Os recursos didáticos trabalhados pelo professor auxiliam no entendimento e assimilação dos conteúdos ministrados nas disciplinas” possui uma correlação a nível de significância de 5% com a (V37) “Os alunos participam ativamente das decisões do colegiado dos cursos”: Nesta categoria, todas as variáveis mantêm entre si positiva correlação, a qual torna consistente as respostas dos inquiridos.

**Quadro LXXIX: Coeficiente Pearson para categoria Projeto Pedagógico do Curso**

Variáveis	Administração					Contabilidade					Economia				
	V30	V31	V32	V34	V37	V30	V31	V32	V34	V37	V30	V31	V32	V34	V37
<b>V30</b>	1					1					1				
<b>V31</b>	0,45	1				0,44	1				0,33	1			
<b>V32</b>	0,23	0,43	1			0,26	0,46	1			0,37	0,30	1		
<b>V34</b>	0,33	0,43	0,37	1		0,36	0,40	0,23	1		0,29	0,35	0,23	1	
<b>V37</b>	0,43	0,25	0,19	0,20	1	0,20	0,29	0,10	0,19	1	0,25	0,32	0,15	0,22	1

Legenda: **V30**:Atualização permanente no projeto pedagógico; **V31**: Os objectivos das disciplinas são bem claros e definidos o seu grau de importância para a formação profissional; **V32**: Os conteúdos programáticos que são discutidos e ministrados são relevantes;**V34**: Os recursos didáticos trabalhados pelo professor auxiliam no entendimento e assimilação dos conteúdos ministrados nas disciplinas; **V37**:Os alunos participam ativamente das decisões de colegiado dos cursos.

#### 2.7.2.4. Avaliação pedagógica e integração

Na categoria avaliação pedagógica e integração, o coeficiente de Pearson, de acordo com o quadro LXXX, apresenta no curso de Administração e Economia uma correlação positiva fraca e no curso de Contabilidade positiva moderada. Nos cursos de Administração e Contabilidade, a variável (V33) “Existem atividades integradoras entre as disciplinas” possui correlação a nível de 1% de significância com a variável (V35); (V36); (V38), com exceção da variável (V38) “Professor incentiva atividades em grupo” que no curso de Administração o nível de significância é de 5%. No curso de Economia a variável (V33) “Existem atividades integradoras entre as disciplinas” mantém correlação com a (V35) “As avaliações respeitam o grau de compreensão dos alunos” e com a (V38) “Professores incentivam atividades em grupo” a nível de 5% de significância. Em linha geral, nesta categoria, as correlações satisfazem o entendimento das questões relacionadas entre si, servindo de contributo para identificar que os currículos estão centrados em aspectos conteduais e com ênfase no ensino

transmissivo, bem como, a percepção dos docentes e discentes quanto as atuais práticas pedagógicas que são ministradas, apresentando assim solução da problemática desta investigação.

Quadro LXXX: Coeficiente Pearson para categoria Avaliação Pedagógica e Integração

Variáveis	Administração				Contabilidade				Economia			
	V33	V35	V36	V38	V33	V35	V36	V38	V33	V35	V36	V38
<b>V33</b>	1				1				1			
<b>V35</b>	0,22	1			0,36	1			0,22	1		
<b>V36</b>	0,15	0,36	1		0,35	0,48	1		0,14	0,22	1	
<b>V38</b>	0,12	0,35	0,25	1	0,30	0,38	0,30	1	0,19	0,27	0,14	1

Legenda:**V33**: Existem atividades integradoras entre às disciplinas para que a aprendizagem ocorra de forma sistêmica; **V35**: As avaliações que são desenvolvidas pelos professores respeitam o grau de compreensão dos alunos; **V36**: As atividades avaliativas são realizadas durante o processo que ocorre o ensino-aprendizagem; **V38**: Os professores incentivam as atividades em grupo, propiciando uma interação entre os alunos.

### 3. Análise de conteúdo

#### 3.1. Análise e interpretação das entrevistas

As entrevistas foram realizadas a 5 (cinco) coordenadores dos cursos de Administração, 8 (oito) do curso de Ciências Contábeis e 4 (quatro) do curso de Economia das instituições de ensino superior pesquisadas. Ao ter em conta, que abordamos a importância da técnica de entrevista, bem como delineamos os objectivos gerais, que foram levados em consideração para realização das entrevistas nesta investigação no capítulo V, ponto 7.2, procederemos, neste capítulo à análise e interpretação das mesmas. Tivemos em atenção o facto de o sucesso da entrevista depender muito da interacção entre pesquisador-pesquisado. No dizer de Alves (1997), vão-se enfrentar, confrontar ou associar gigantescas forças sociais, psicológicas e afetivas, daí ser natural que uma entrevista provoque um gigantesco sistema de defesas, bem como, uma gigantesca necessidade de se exprimir. Procuramos, durante todo o período das entrevistas, manter um clima de cordialidade e compromisso, produzindo uma cumplicidade entre entrevistador e entrevistados no que se refere ao tema que estava sendo investigado.

Em todas as entrevistas foi realizada a transcrição literal dos conteúdos relatados pelos coordenadores, procurando-se ter cuidado em extrair expressões desnecessárias, falsos começos que são considerados normais em intervenções orais. Para evitar qualquer deslize e interpretações errôneas do entrevistador, utilizámos com a permissão dos entrevistados, um gravador que permitiu



---

registrar as entrevistas que foram transcritas<sup>57</sup> e que constituem as falas que constam nesta investigação.

Uma vez transcritas as entrevistas, a metodologia escolhida para analisá-las e tentar detectar o sentido das palavras que empregavam os coordenadores dos cursos entrevistados foi a análise de conteúdo, assunto tratado no capítulo V, ponto 9.2. Para as análises dos dados, as respostas a cada questão foram agrupadas em categorias, com os objectivos previamente definidos. Esta categorização foi antecipadamente estruturada para atender à necessidade de se obter dados que contribuíssem para a elucidação da problemática da investigação. A definição das categorias levaram em consideração os critérios propostos por Guba (1989), que são: coerência, homogeneidade, exclusividade e objectividade. Por conseguinte, a análise dos dados foi realizada em de dois momentos: primeiro, leitura exploratória de todas as respostas de modo a obter uma visão geral dos discursos dos coordenadores; segundo, agrupamento das questões por categorias para realizar, logo depois, a respectiva análise.

Assim, iniciámos um atento levantamento, questão a questão, de cada uma das 17 entrevistas realizadas, para posterior agrupamento nas categorias antecipadamente delineadas. Para cada resposta foram analisadas as falas e o que subjacente à resposta a questão desejava informar. As entrevistas foram realizadas nas Instituições de Ensino Superior, onde os coordenadores de curso exerciam as suas funções, e decorreram durante o período em que efectuámos o trabalho de campo. Ao iniciarmos as entrevistas informava-mo-los dos nossos propósitos e ainda, que seus nomes e a identificação da instituição seriam suprimidos, garantindo assim a confidencialidade da investigação. Apesar de termos escolhido uma entrevista estruturada com questões previamente definidas, não pretendíamos ser rígidos, nem vincular as entrevistas para apenas às respostas das questões formuladas, tentámos contudo, criar espaço de liberdade que permitisse aos coordenadores expressarem as ideias e opiniões que julgassem importantes e pertinentes. Como já era de se esperar, nos profissionais desta área, principalmente os dos cursos de Administração e Contabilidade, são pragmáticos nas suas abordagens. Tendo um espaço disponível para comentários, não o utilizaram, preferindo ser sucintos nas suas respostas e diretos nas observações. O roteiro da entrevista estruturada poderá ser identificado através do anexo 3.

Para apresentar os dados recolhidos pelas entrevistas decidimos seguir a ordem das categorias previamente definidas (Capítulo V, ponto 8.2), procurando, assim, manter uma sequência lógica das respostas obtidas. Em cada categoria foi realizado um preâmbulo sobre o tema a ser explorado na

---

<sup>57</sup> As falas foram transcritas pelo entrevistador, no caso, o presente investigador. Concordando com Peter Woods (1986) *apud* Pacheco (1995), quando afirma que o entrevistador é o melhor transcritor por mais tédia que essa tarefa possa parecer.

entrevista e depois comentado e transcrito as opiniões dos coordenadores dos cursos a respeito do assunto, evitando uma identificação dos respondentes, bem como as idéias dos três cursos serem parecidas, optamos não separar as entrevistas por cursos e a ordem apresentada foi feita por entrevista realizada e para salvaguardar a privacidade dos coordenadores são apresentadas por letra “E” de entrevista e por número da entrevista feita (E1,E2,E3...).

### **Diretrizes Curriculares**

As Diretrizes Curriculares Nacionais, para os cursos de graduação no Brasil, foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, que aprovou o parecer 776/97 em 31/12/97, com o propósito de servir de orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos. Conforme este decreto, “as directrizes devem se constituir de orientação para a elaboração dos currículos, ser respeitadas por todas as IES; em assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecidas aos estudantes”.

No que diz respeito aos paradigmas das Directrizes Curriculares Nacionais, as mesmas objectivam servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. O parecer 67/2003, aprovado em 11/03/2003, clarifica que as directrizes curriculares

“devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definir múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais”.

As directrizes curriculares devem contemplar: a) perfil dos formando/egresso/profissional – conforme o curso, projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado; b) competências/habilidades/atitudes; c) habilitação e ênfase; d) conteúdos curriculares; e) organização do curso; f) estágios e actividades complementares; g) acompanhamento e avaliação. Essas diretrizes, à medida em que fossem homologando as resoluções de cada curso, teriam dois anos para revogarem seus currículos mínimos<sup>58</sup> e adequar-se as novas directrizes. O curso de Administração teve a homologação da resolução n° 4 aprovada em 13/07/2005 e o curso de Contabilidade a resolução n° 10 foi homologada em 16/12/2004, retificada em 17/05/2005. Quanto ao curso de Economia ainda não foi homologada a sua resolução.

---

<sup>58</sup> Sobre este assunto ver análise documental neste capítulo

Mediante a exposição anterior, perguntámos aos coordenadores que importância atribuíam ao surgimento das directrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação emanadas pelo Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, pois antes os cursos seguiam a determinação de um currículo mínimo nacional. Essa questão teve como objectivo identificar o pensamento dos coordenadores sobre as directrizes curriculares. Na verdade, pretendíamos averiguar as suas representações acerca das directrizes.

Quanto à importância das Directrizes Curriculares, os coordenadores consideram-nas importantes, servindo de base para a organização do projecto pedagógico do curso, permitindo, assim, uma melhor flexibilização curricular, não obstante, alguns acharem que as directrizes elencam disciplinas de núcleo comum (E16) e grade curricular (E4), sobre a qual sabemos que as directrizes estabelecem conteúdos mínimos necessários ao perfil desejado do profissional e não de disciplina, nem tão pouco grade curricular como antes era definido pelo currículo mínimo e que, por sinal, esses foram uns dos avanços das directrizes curriculares para os cursos de graduação.

(E1) "As diretrizes são importantes..."

(E2) "As diretrizes serviram para formar a base do nosso projeto pedagógico e da grade curricular do curso ..."

(E3) "Acho importante..."

(E4) "É importante a padronização do MEC emanando a *Grade Curricular...*"

(E5) "É o trilho para o Projeto Pedagógico, acho que tem informações pertinentes e outras audaciosas e quem conseguir implementar o que eles querem nos Projetos Pedagógicos seria uma conquista. É um documento que serve de trabalho".

(E6) "As atuais diretrizes proporcionam uma flexibilidade maior aos cursos de administração em oposição às antigas que era rígida e de certa forma contrária aos interesses do mercado".

(E7) "Entendo que as diretrizes curriculares emanadas do MEC, são de fundamental importância no sentido de definir o perfil profissional do formando".

(E8) "Considero de extrema importância, dado que os cursos superiores em geral devam ter um parâmetro nacional..."

(E9) "As diretrizes curriculares são as bases para todo o projeto pedagógico do curso. Recentemente mudanças ocorreram no Curso de Ciências Contábeis (Dez de 2004), influenciando nos conteúdos básicos, profissionais e prático/teórico do curso".

(10) "As diretrizes é uma orientação do MEC para a elaboração do projeto curricular dos cursos. É muito importante porque foi fruto de um trabalho conjunto dos membros do MEC e dos professores das universidades brasileiras".

(11) "As diretrizes são importantes e devem ser tomadas como parâmetros básicos na formação da estrutura curricular. Elas são importantes, na medida em que procuram nivelar o conhecimento a ser passado pelas IES aos estudantes no território nacional."

(13)" As diretrizes são de fundamental importância para a elaboração e fundamentação do Projeto Pedagógico da IES, visto que são contempladas habilidades e competências necessárias ao perfil do profissional do futuro."

(14) "Realmente são interessantes as diretrizes curriculares emanadas pelo Ministério da Educação considerando que vindas de especialistas e com contribuições daqueles que militam na área contribuem efetivamente para se ter uma linha mestra do que se pretende no país com a formação profissional do Bacharel em Ciências Contábeis."

(16)" As diretrizes curriculares são de extrema importância para a elaboração da matriz curricular de cada curso, pois *definem um núcleo comum de disciplinas* que devem ser oferecidas pelos cursos, e existe a flexibilidade das demais disciplinas para compor o restante da matriz e cumprir a carga horária mínima exigida para os cursos".

(17)" Considero de suma importância os objetivos das Diretrizes em termos de dar maior margem de manobra e adaptação às instituições e grades curriculares, ou seja, as Diretrizes, na forma de sua proposição, cumprem seu objetivo de tornar os cursos e grades mais flexíveis e adaptáveis às diferentes características e demandas de cada região".

Se, por um lado, os coordenadores, na sua maioria, acham importantes as diretrizes curriculares, por outro, alguns acrescentam que o MEC não teria competência para definir as diretrizes curriculares para os cursos. Cabe salientar, que antes das resoluções das diretrizes serem homologadas para cada curso, aconteceu uma ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, sector produtivo e outros setores envolvidos. Assim, puderam encaminhar propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, sendo isso reforçado por um dos entrevistados (E12). Essas propostas foram sistematizadas pela Comissão de Especialistas de Ensino de cada área.

(E1) "...não concordo da forma que o MEC vem colocando. Não existe uma preocupação efetiva dos profissionais que desejam formar, deixam transparecer que as pessoas que elaboram não detêm o real conhecimento de determinadas profissões, como é o caso do curso de Ciências Contábeis que vem sofrendo modificações não condizentes com a realidade e não se forma assim com qualidade. Por essas diretrizes não se formarão profissionais competentes e qualificados para tal".

(E2) "...existem particularidades que as diretrizes não contempla, considera somente os aspectos genéricos e não contempla aspectos específicos".

(E3)"... se preocupam em estabelecer parâmetros para formação acadêmicas e profissionais, porém o MEC não possui informações necessárias aos padrões de qualidade dos cursos e que vejo hoje os órgãos de classe em melhores condições de ajudar neste processo da definição do que seria importante na formação dos alunos".

(E12)"As diretrizes curriculares para os cursos de Administração no Brasil são frutos de discussões e de ampla consulta aos coordenadores de curso, especialistas, administradores e, principalmente do CFA (Conselho Federal de Administração). Nós nos unimos contra tentativas de descaracterização (o que ocorreu com as especialidades), diminuição da carga horária para dois anos e abertura total e irrestrita a outros profissionais que, sem

desmerecer, não estão aptos a formar administradores. Por isso, mais do que uma orientação, nossas diretrizes servem como elemento aglutinador da categoria e da manutenção da qualidade nacional dos nossos cursos.”

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais existe a possibilidade de adequar melhor os currículos à realidade regional e do mercado, respeitando as especificidades, o que nem sempre é percebido pelos coordenadores (E4), porém outros conseguem contemplar a mudança (E6);(E7);(E8);(E9);(E15);(E17).

(4) “...ele não acompanha as especificidades de região, curso, mercado, é um currículo muito generalizado e não estando amoldados a situações diferenciadas”.

(6) “As novas diretrizes deixam mais livre as Instituições de ensino para adequar-se a realidade do mercado, pois quem dita as regras de certa forma é o mercado e esse pode ser o grande objetivo, trabalhar o curso mutante a realidade demandada do mercado”.

(E7)” ... o discente poderá avaliar o Projeto Pedagógico de cada IES, podendo optar por aquele curso que mais se adeque às suas expectativas”.

(E8) “...contudo as questões regionais devem ser levadas em consideração na hora do fechamento do currículo do curso, principalmente,concernente aos conteúdos da disciplina em questão.”

(E9) “ ... as diretrizes curriculares apontam para um novo rumo em direção a um processo de formação profissional, articulada de forma teórica prática, porém integrada, de forma holística com as exigências do mundo actual. O que impele, necessariamente a um repensar e a uma reformatação do currículo dentro de uma visão interdisciplinar, inserida num contexto de aplicação e de pensar o conhecimento. Para tanto, passa a ser importante, além dos conteúdos, a sua integração com o foco na formação do profissional; o conhecimento contábil e a pesquisa como forma de superar a sua reprodução mas um pensar capaz de fazer o individuo se adaptar a novas situações, a resolver novos problemas e a acompanhar o vertiginoso avanço global do conhecimento, como uma exigência do mundo moderno.”

(E15) “...com as novas diretrizes modifica algumas coisas, como por exemplo, quebrando a camisa de força dos pré-requisitos e liberando o aluno a construir o seu currículo, mantendo porém o núcleo duro do currículo de Economia”.

(E17)”... cumprem também, não sei se como objetivo declarado / explícito, de se adequar às potencialidades de diferenciação /inovação de cada instituição de ensino, em seu embate competitivo nos mercados em que atua.

Uma outra perspectiva das diretrizes curriculares é apontada por um dos entrevistados, que a mesma é uma determinação legal (E15) e que, também, poderá servir de suporte para a expansão do Ensino Superior privado, pois quando as diretrizes falam de actividades complementares, que poderão ser desenvolvidas fora da instituição, diminui assim as horas aulas dos professores, principalmente porque a realidade apontada nesta pesquisa com aplicação dos questionários aos docentes revela que a maioria dos professores é horista e, como os cursos funcionam na sua

maioria a noite, os professores exercem outra actividade durante o dia, restando exclusivamente tempo para serem dadores de aulas.

(E15) "...O Currículo a ser implantado em qualquer instituição superior deve acompanhar as orientações do MEC por questões legais(...)".

(E17)"... Contudo, ao conceder às instituições essa considerável autonomia de definição de seus projetos pedagógicos, entendo que seu grande e velado objetivo é viabilizar os empreendimentos privados de ensino superior, principalmente no que tange a carga horária e às Atividades Complementares, que podem ser cumpridas sem o correspondente pagamento de horas-aula a um tutor".

### 3.1.2.Competências e habilidades

As Directrizes Curriculares Nacionais (DCN) contemplam numa de suas recomendações que as mesmas podem

"conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da **explicitação das competências e das habilidades** que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente". (*grifo nosso*)

Observa-se que as "DCN`s" sinalizam a necessidade de cada curso traçar as suas competências e habilidades para o bom exercício profissional, sem contudo, mencionar os objectivos. Aborda, também, que a educação deve ser entendida como processo ao longo da vida e que a graduação deve ser encarada como uma formação inicial de uma carreira profissional.

As competências e habilidades são válidas e importantes para alguns coordenadores, pois serviram de referências para organizar os projectos pedagógicos dos cursos. Com a lista de competências de cada curso, os responsáveis pelos projectos afirmam que organizam melhor o perfil dos egressos.

(E1)" Na realidade trazem sugestões, assim sendo é válida como parâmetros para se chegar ao perfil desejado, analisar os objectivos que deseja atingir".

(E2)"Serviram de referências para o nosso curso. Trabalhamos essas competências e habilidades e definimos o perfil do egresso que desejamos buscar".

(E7)" ... entendo, que a indicação das habilidades e competências serve como elemento balizador na estruturação do curso e no seu desenvolvimento".

(E8)" Considero relevantes, dado que é o início de um processo ..."

(E10)" As competências e habilidades são importantes, pois o conteúdo as ementas e o conteúdo programático deve objectivar desenvolver nos discentes as habilidades e competências previamente planejadas".

(E11) "Valorizar é fácil e eu valorizo...".

(E12) “As competências e habilidades elencadas pelo MEC são importantes para que os coordenadores dos cursos tomem uma posição do currículo que deseja implantar”.

(E13) “As competências e habilidades elencadas pelo MEC são valorizadas na elaboração do currículo do curso...”.

(E14) “As competências e habilidades elencadas pelo MEC são realmente necessárias para que sejam desenvolvidas e aplicadas pelo formando no exercício profissional.”

(E16) “As competências e habilidades são importantes por que servem para nortear a definição dos conteúdos programáticos de forma a que os alunos adquiram essas referidas competências e habilidades.”

(E17) “Interessantes, porém, sem grande alarde, já que, no meu entender, deve ser o esperado de um curso superior não fornecer uma formação profissional como pacote pronto e rígido, e sim, formar para a vida e com autonomia”.

Como as competências e habilidades são dinâmicas e engessar uma lista de competências prejudica essa visão, muitos coordenadores procuraram são contrários a esse tipo de comportamento, dizendo que o currículo para ser flexível precisa de dinamizar suas competências e habilidades (E1), pois são o ponto de partida e não o de chegada. E as competências e habilidades sendo definitivas e amarradas (E5), dificultam propostas de mudanças curriculares, devendo ficar antenados ao mercado local e global e ainda, aos perfis de cada indivíduo (E4).

(E1) “... é prudente as IES analisarem o profissional que deseja colocar no mercado e fazer as devidas alterações. É ponto de partida e não de chegada”.

(E3) “ As competências elencadas pelo MEC não repercutem nas atitudes e comportamentos do profissional, devendo sempre está em revisão contínua, constante. Por exemplo, trabalhar ética e empreendedorismo para o profissional da contabilidade hoje é importante, pois o mesmo é visto como responsável pelo desenvolvimento das Instituições. Ética na formação, empreendedorismo para gerenciamento das informações, são parâmetros nestas competências repercutindo nas habilidades. Deve está em processo de interação”.

(E4) “Vejo as questões das competências e habilidades emanadas pelo MEC muito tênue, porque essas competências e habilidades são dinâmicas, você não pode tomar roupa, empacotar algo, são muito padronizadas. Não antenadas ao mercado local, ao mercado global e fora as expectativas e perfis de cada indivíduo”.

(E5) “É interessante como tudo é definido, amarrado...”.

(E6) “São competências e habilidades padronizadas, genéricas, talvez as Instituições não tenham grande responsabilidade em atender a essas competências e habilidades. As instituições criam uma grade curricular e tenta adequar-se a essas competências e habilidades ...”.

(E7) “Parece que os tópicos itemizados na Resolução do MEC é por demais abrangente e não se sabe se operacionalmente podem ser contemplados em toda sua amplitude de caráter formativo as habilidades e competências indicadas pelo MEC. (...)alguns tópicos são objectivos e fácil de interpretação e aplicação como: utilizar adequadamente a terminologia e linguagem das Ciências Contábeis; Visão Interdisciplinar; habilidade para elaborar pareceres e relatórios; aplicar a legislação. Já outras indicações no tocante a exercer responsabilidade

com expressivo domínio... desenvolver, com motivação permanente..., parece que são habilidades e competências desenvolvidas a partir da individualidade de cada docente, e mesmo que estimulada não se pode ter certeza que venham adquiri-las.”

(E11)” o problema é tornar o desenvolvimento destas habilidades real e passível de ser medido. (...) acredito que o MEC, deveria elencar uma série de técnicas e procedimentos a serem aplicados para o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades”.

(E15) “O Mec e as instituições corporativas ainda não chegaram a uma proposta única. Sabemos que é preciso fazer mudanças, mas deve garantir a participação das correntes teóricas fundamentais para o ensino da ciência e essas competências e habilidades para o profissional de economia atende talvez a um grupo e não a outros, por isso é difícil uma única definição.”

No que se refere às competências e habilidades, alguns coordenadores consideram-nos dois conceitos confusos, subjectivos e polissêmicos, prejudicando a sua operacionalização, por isso não deveria constituir uma obrigação das IES.

(E5)” ... no concreto é fácil administrar, quando abrem para competências e habilidades acho conceitos abertos, subjectivos e cada um entendendo de uma forma diferenciada, talvez a riqueza, porém assusta, pois é muito subjectivo, trabalhar o tempo todo sendo modificado. Não sei se as faculdades terão condições de algo tão mutante, fica parecendo às leis brasileiras, que as coisas acontecem para depois funcionar como lei”.

(E6) “...É atualmente uma pró forma acho que é modismo. As disciplinas devem contribuir para o futuro profissional. As competências e habilidades não deveria ser uma obrigação para as IES”.

(E11) “...qualquer verificação em relação ao desenvolvimento do aluno de alguma competência e habilidade seria enganosa, pois não saberíamos, de fato, quais e em que medida, as técnicas adotadas contribuíram para o seu desenvolvimento, nem tão pouco, saberíamos, em que medida, os fatores externos e naturais (família, trabalho, amigos, lazer, saúde, inteligência, etc.) influenciaram e influenciam para o desenvolvimento das competências e habilidades.(...) Acredito que o conhecimento em si, de um assunto por si só, poderá não desenvolver competências ou habilidades, pois se forem transmitidos de uma forma inadequada, através de técnicas ou procedimentos de exposição e avaliação não apropriados, poderá inclusive bloquear o desenvolvimento de algumas habilidades e competências.”

Uma outra percepção, apontada pelos coordenadores, é o entendimento das competências e habilidades como possibilidade para mudanças tanto regionais, quanto na própria concepção de currículo, tendo a dimensão da mesma como orgânica, integrada, inter-relacionada e mutante. O currículo deve contemplar disciplinas respeitando os eixos de formação básica, profissional e teórico-prática.

(E8) “não existe nada imutável as adaptações devem ser feitas levando em consideração questões regionais.”

(E9) “Para que os discentes tenham tais qualidades necessário se faz que as disciplinas e as ementas de cada, disciplina estejam dispostas de forma sistemática, onde o conteúdo de uma direcione, interligue-se com a outra.



Saber conteúdos não significa necessariamente estar preparado para enfrentar situações desafios e de novos problemas que a realidade poderá apresentar ao novo profissional. Nesse sentido, a formação deve ultrapassar os limites de um esforço meramente acadêmico de treinamento e de acertador de questões ou resoluções de problemas tradicionais. Isto significa um aprender a aprender que a apreensão dos conteúdos deve ser orientada e vista como um passo a ser dado para o desenvolvimento de habilidades e competências no educando (um saber fazer além do puro saber). Daí porque não há como separar, nesse processo, a teoria da prática; o conhecimento contábil das formas de produção desse conhecimento; conteúdos segmentados em disciplinas ou componentes curriculares; a avaliação do planejamento e este da execução do processo de ensino-aprendizagem. Essa formação leva à concepções do currículo como um todo orgânico, integrado, inter-relacionado, dinâmico, e mutante (flexível/móvel) sob essa perspectiva, o foco deixa de ser os conteúdos, mas a articulação destes entre si e com a realidade na direção do que segue construir a partir daí, ou seja, as habilidades e competências de um novo profissional”.

(E13) “...contemplando disciplinas e atividades que respeitam os eixos de formação básica, profissional e teórico-práticas. Além disso, o Projeto Pedagógico do curso está passando por uma revisão aprofundada para adequada formação do bacharel no mercado de trabalho.”

### **Flexibilização curricular**

A flexibilização curricular, trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), oportuniza a criação de um currículo que respeita as diferenças regionais, sem deixar de lado a integração dos saberes para uma sociedade globalizada. Os coordenadores, na sua maioria, consideram importante a flexibilização curricular para evitar currículos engessados, possibilidade de respostas as especificidades locais. Existe um relato de experiência própria para o caso de rigidez curricular (E4). Este defende a mobilização curricular, no sentido de contribuir na formação profissional, pois em todas as áreas a velocidade de mudança é muito grande. Um coordenador apresenta um exemplo de currículo único sem respeitar a vocação do local (E7). Apesar de aceitarem as mudanças, alguns coordenadores ainda utilizam termos como “currículo mínimo” que foi abolido com as “DCN`s” e outros ainda fazem alusão a se ter um currículo básico nacional (E11) no intuito de possuir um padrão mínimo nacional, visão essa inibidora de toda a noção trazida pelas novas diretrizes.

(E1) “Considero importante, pois entendo que cada região, instituição deve definir o tipo de ênfase no curso que o profissional deve ter, podendo trabalhar o conteúdo e o serviço que o profissional possa prestar a sociedade”.

(E2) “Acho fundamental, a partir do momento que deseja formar alunos com habilidades amplas é importante, pois conseguiremos formar alunos com visões holísticas, multidisciplinares, evitar currículo engessado. Aqui mesmo os alunos podem cursar disciplinas eletivas nos cursos de Direito, Administração e até em cursos de licenciatura”.

(E3) "É importante, pois a realidade do mercado e as organizações são mutáveis e flexibilização proporciona mudanças dinâmicas. Hoje com a globalização, interferência externa ajuda abertura para a formação de novos profissionais".

(E4) "É importante a flexibilização do currículo, por exemplo, estudei na Ufba Administração de Empresas e o currículo não mudava nunca, era sempre as mesmas matérias, não perguntavam as expectativas individuais, não se preocupava com o mercado e nem com que as organizações precisavam. Evitar o currículo engessado é propor com uma gestão diferenciada e um bom grau de relacionamento".

(E5) "Acho pertinente que a faculdade tenha uma área de mobilização, factível, porém ter um currículo mínimo para ajudar a uma padronização da profissão, como acontece em Direito, Medicina e Engenharia. Deixar somente uma margem para inovação".

(E6) "Sou totalmente favorável e deve estudar a individualidade do aluno. Sou favorável que cada IES tenha o poder de caracterizar a sua vocação com a possibilidade de criar o profissional para uma boa atuação ...".

(E7) "Acho por demais necessária. Mesmo porque a velocidade em que surgem novos conteúdos em todas as áreas de conhecimento é muito grande e essa flexibilização permite que se insiram novos conteúdos para atender necessidades conjunturais em detrimento de outros que tiveram sua importância diminuída. Hoje a UNEB (multidisciplinar) tem três cursos de Ciências Contábeis em funcionamento com a mesma matriz curricular (Salvador/Barreiras E Camaçari) e um em Sr. Do Bomfim em implantação. O perfil do formando desses cursos é de um Contador voltado para a área de Auditoria. Temos cinco disciplinas de Auditoria na grade curricular: Auditoria Introdutória; Auditoria Privada; Auditoria de Sistemas; Auditoria Pública e Auditoria Fiscal, além de mais uma disciplina de Auditoria de Controle Interno que é oferecida como disciplina optativa. Para a região de Salvador existe uma demanda adequada a este perfil. No entanto para a região de Barreiras não há mercado para este profissional. De modo que, na reforma curricular que ora está se implantando, a nova grade curricular deve apresentar disciplinas idênticas para todos os cursos na parte de formação humanística ( Ciências do Ambiente, Antropologia, Sociologia, Psicologia) e formação básica (Contabilidade... Economia... Direito ... Administração, etc). As disciplinas restantes (em torno de 25%) serão definidas em função das necessidades regionais:

Salvador – predominantemente auditorias; Barreiras – predominantemente agronegócios; Camaçari – predominantemente controladoria."

(E8) "Considero pertinente uma flexibilização curricular. Nada deve ser rígido e imutável, contudo, considero que a IES deva levar em consideração os aspectos regionais."

(E9) "A flexibilização do currículo é um passo importante para incorporar na formação do profissional valores, experiências e conhecimentos que ultrapassam os limites do meio acadêmico.

(E10) "A flexibilização curricular é importante pois não engessa o projeto do curso, dando mais oportunidade para mudanças sem muita burocracia".

(E11) "Devemos manter um currículo básico nacional mínimo, com pré-requisitos, para que possa ser mantida uma equivalência em termos de conteúdo aos estudantes em termos nacionais".

(E12) "Acredito que sim, pois a flexibilização permite que os currículos atendam a necessidade do mercado tão mutante e possam alterar quando necessário sem esquecer de observar os contextos regionais e locais de cada curso, por isso acho que o curso de administração com habilitações ajuda nessa definição."

(E14) “Acredito que sim, pois a flexibilização permite adequar-se as realidades locais e regionais, com maior ou menor enfoque em determinados conteúdos/componentes curriculares, satisfazendo assim, as peculiaridades existentes em cada IES.”

(E15) “Do ponto de vista metódico e epistemológico a flexibilização curricular é salutar para o curso e para os alunos, pois nem tudo se resolve na esfera do mercado ...”.

(E16) “A flexibilização curricular permite que a construção da matriz curricular seja delineada de forma a atender as necessidades e demandas locais de onde são oferecidos os cursos.”

Os discursos dos coordenadores ainda permanecem dentro de uma lógica do currículo mínimo, engessado, sem possibilidade de qualquer mudança e que, por determinação legal, seguem um padrão para todo o país e por essa razão alguns ainda falam de “grade” (E6), o que não seria mais pertinente com as orientações das diretrizes curriculares nacionais. Procurando atender às novas exigências do mercado, a flexibilização curricular perpassa pelas actividades complementares referida na lei para que os alunos além do muro das universidades, possam interagir o seu saber com a sociedade.

(E6) “com uma formação mais ampla como o mercado exige, uma grade flexível significa carreira flexível, mudança contínua que o mercado exige”.

(E9) “Nesse sentido passa a ser importante e incorporada ao currículo a experiência ou prática profissional vinculada ao currículo vivenciado pelo educando no mercado de trabalho ou a participação em outras actividades tais como congressos, pesquisas, cursos, dentre outras. Esta flexibilização, no entanto, deve ser avaliada de forma qualitativa e quantitativa e, normativamente institucionalizada, para que o estudante possa, ao longo do curso, sob orientação do colegiado, ir galgando esta formação além dos muros da academia na interação com a sociedade.”

(E11) “Mantido este currículo mínimo a flexibilização é importante e salutar para que as diferenças e necessidades regionais e pessoais dos alunos sejam satisfeitas. A flexibilização poderá ser utilizada para suprir determinadas carências de competências e habilidades.”

(E13) “A flexibilização curricular é pertinente desde que atenda aos padrões da qualidade para a formação de um profissional capaz de transformar informações em conhecimentos.”

(E15) “... as coisas são bastantes subjectivas e a estruturação curricular deve permitir mudanças quando se fizer necessárias”

Para alguns coordenadores ainda pairam dúvidas sobre a flexibilização curricular e que o MEC deveria esclarecer a melhoria dos projectos pedagógicos dos cursos, que actualmente estão sendo adaptados às novas directrizes. Outros coordenadores (E17) avaliam como positiva a flexibilização curricular desde quando monitoradas pelo governo, evitando, assim, uma pseudo-autonomia nas instituições, principalmente a privada que segue a lógica do mercado e do lucro.

(E10) “...Paira muitas dúvidas do que é realmente a flexibilização curricular, é um termo que precisa trabalhar muito com os professores na confecção dos seus projetos curriculares”.

(E17) “Sim, caso tivesse maior possibilidade de monitoramento pelo MEC. Como disse anteriormente, meu parecer é que o setor privado necessita de autonomia, mas o problema que essa autonomia se rege pela lógica do mercado, do lucro, e não necessariamente por uma formação de elevada qualidade.

No caso brasileiro temos como exemplo a dificuldade de implementar, e fazer funcionar objetivando os interesses da população, as agências de regulação dos setores de energia e telecomunicações”.

### **Inovação pedagógica**

Uma das ações pedagógicas referidas nas diretrizes curriculares nacionais como uma prática inovadora é a interdisciplinaridade, (abordado no capítulo IV). Uma abordagem curricular por competências exige que essas práticas alterem o cotidiano do trabalho, razão pela qual perguntamos aos coordenadores de cursos se consideram importantes as mudanças de práticas pedagógicas, como o desenvolvimento de ações interdisciplinares.

As ações interdisciplinares têm provocado interesse no assunto por parte da maioria dos coordenadores entrevistados, julgando importantes essas metodologias, e salientando o quanto a integração de disciplinas contribui para uma percepção holística e sistêmica do conhecimento.

(E1)” Julgo ser de suma importância às ações interdisciplinares entre discentes e docentes integrados, ter a idéia do curso como um todo e as disciplinas isoladas não refletem o verdadeiro significado do curso e certamente com ações interdisciplinares certamente os cursos seriam mais eficientes e produziria os efeitos desejados”.

(E2)” As práticas são muito importante ...”.

(E3)” As práticas curriculares são necessárias a integração dos saberes, uma formação holística. Aprendemos com as outras áreas, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade é fundamental (...)integração ajuda a formação ”.

(E4) “Essa prática ela é imprescindível, você não forma alunos independente de ninguém com aquele formato, aquela habilidade, aquela competência, todos os cursos devem partir do pressuposto com uma visão sistêmica, visão macro (...)hoje o profissional precisa sair da Faculdade com visão de processo, entender um pouco de tudo, não que seja um generalista, vai ter que se aprofundar em determinada área, porém não pode deixar de conhecer outras”.

(E5)” Com certeza eu acredito na interdisciplinaridade...”

(E9) “é impossível conceber um currículo, sob a ótica das diretrizes curriculares, que não incorpore na formação do profissional ações interdisciplinares que envolvam vários olhares sobre o objecto estudado. Como analisar, por exemplo, o fenômeno da globalização e seu impacto na saúde contábil das empresas apenas com o olhar clínico contábil?”

(E10)” A interdisciplinaridade é uma boa proposta...”.

(E11)” Considero muito importante. Não adianta encher o aluno de disciplinas e conteúdos, sem estabelecer uma relação lógica entre elas, sem a ligação entre os conteúdos das disciplinas não haverá evolução do conhecimento

de um semestre para o outro, eles serão estanques. As ações interdisciplinares farão com que o alunos não saia da IES usando óculos de couro, ou seja, enxergando somente numa direção.”

(E12) “É evidente que é salutar...”.

(E13) “As ações interdisciplinares são de fundamental importância para a formação de um profissional com capacidade holística e multidisciplinar.”

(E14) “Evidente que é salutar a existência de ações interdisciplinares para que se veja a importância da inter-relação dos conteúdos entre as disciplinas ou componentes curriculares.”

(E15) “Com as mudanças que estão ocorrendo no mundo real, inclusive na esfera econômica, que não existe como algo isolado, a produção e reprodução da vida material resulta de relações sociais que são estabelecidas, exige cada vez mais um entendimento através de campos interdisciplinares, não sendo explicado por uma só ciência e a economia é por definição uma ciência social e que cada vez mais requer uma interface com as outras áreas para ser capaz de explicar o seu objecto de conhecimento.”

(E17) “As ações interdisciplinares são de suma importância para a integração de disciplinas e conteúdos”

Definir mudanças provoca desafios e como o ser humano é mutável (E2), as práticas ajudam a diversificar expectativas para o mercado. A tempos pretéritos, as IES ficavam desligadas do processo produtivo, os alunos, ao terminarem os cursos, procuravam adaptar-se ao mercado, existindo, assim, uma dicotomia entre teoria e prática. Hoje os tempos são outros, o mercado torna-se mais agressivo e exigem do profissional conhecimentos tecnológicos, educação emocional (E4), por isso, o receio de alguns coordenadores em que as ações interdisciplinares não fiquem somente no discurso acadêmico, sem exemplo concreto, com isso a visão é otimista, porém requer cautela.

melhor

(E2) “... acho o ser humano mutável nas suas aprendizagens, havendo aperfeiçoamento e alterações em busca de atualizações, pois não somos donos do saber e estamos atingindo os objectivos esperados”.

(E3) “...O aluno não pode sair da faculdade com a sensação que o que aprendeu é o suficiente. A realidade ai fora é muito grande.”.

(E4) “...Já se foi o tempo por exemplo, de um graduado em Ciências Contábeis só sairia da Faculdade com a visão contábil e ia trabalhar na empresa com a visão multidisciplinar, multitarefa, estrutura burocrática, estrutura enxuta, com níveis hierárquicos resumidos e ele ia ter que se virá e fazer tudo, (...)hoje os pilares importantes do mercado é a tecnologia e educação emocional, é importante fazer a gestão de suas emoções, o mercado está agressivo, os profissionais precisam ser camaleões, deve está sempre reciclando, mudando, reaprendendo, estudando. As colocações são dinâmicas no mercado. Na década de 90 para cá reduziu na questão geométrica o emprego, por isso precisamos colocar na cabeça dos alunos que eles serão empreendedores, que não pode ficar esperando uma carteira assinada. Esses profissionais têm que ter responsabilidade social, tem que ter uma quantidade de conhecimento mais que há dez anos atrás”.

(E5) “...só tenho receio que não conheço nenhum exemplo com sucesso absoluto desta prática, não tenho referência alguma. Diz que o homem dividiu para entender a complexidade e agora vai juntar para conseguir isso. Será que o homem é sistêmico?”.

(E6) “...Visão otimista, mesmo sabendo que falar é fácil, até o MEC mostra uma distância entre a filosofia e poucas pessoas entendem, divergem o como fazer nas instituições. A idéia é boa porém falta esclarecimentos de conceitos e como diversificar. Conheço a Fabac e Unifacs que colocaram disciplinas específicas e o aluno não entende o que vai fazer, falta um estudo maior”.

(E9) “Não há dúvida nenhuma que o objeto de conhecimento atual manipulado no meio academico, a partir das transformações ocorridas na sociedade termina a ser, pela sua própria natureza, de caráter cada vez mais interdisciplinar. As relações que hoje tem o campo das Ciências Contábeis como outras áreas do conhecimento a exemplo da administração, do Direito, da Economia, Informática, estatística e muitas outras, são fundamentais para um pensar globalizado a respeito do conhecimento que se tem, que se esta produzindo e do que há de vir...”.

(E10) “...pouco entendida pelos professores, existe realmente temas que perpassam por várias disciplinas, mas que os docentes não conseguem fazer a ligação com todas as disciplinas pertinentes. É outro termo que precisa ficar bem definido para os docentes.”

É salutar perceber que algumas experiências já estão sendo desenvolvidas nas IES segundo um coordenador (E7). É também apontada a dificuldade que existe no sentido de as instituições públicas implantarem ações interdisciplinares (E8) nos cursos. Uma das razões desta dificuldade decorre da falta de compromisso de muitos professores, que chegam somente para ministrar uma aula convencional, principalmente nos cursos nocturnos, onde passaram todo o dia exercendo outra actividade, e falar de acções interdisciplinares sem identificar atitudes necessárias que o professor precisa de ter. Para que aconteça a integração disciplinar é necessário o envolvimento docente, (assunto discutido no capítulo IV).

(E7)” Sim. Isto já vinha se desenvolvendo com a integração de alguns conteúdos (metodologia e monografia) (Português Instrumental com pareceres de auditorias) (Informática aplicadas aos sistemas contábeis com auditoria de sistemas). A intenção é de que as ações interdisciplinares se intensifiquem nas práticas curriculares, mesmo sabendo-se que na prática isto é difícil de ser operacionalizado (há uma tendência dos professores de trabalhar com os conteúdos de forma individualizada e nem sempre é possível sensibilizá-los para esta nova concepção.”

(E8) “Muito importante, embora nas Instituições Públicas não seja muito comum o uso destes instrumentos.”

A visão interdisciplinar é colocada como modismo que pode prejudicar o curso (E12) e outra nega a importância das acções interdisciplinares. Infelizmente muitas vezes utilizamos o termo

“modismo” para negar o valor da interdisciplinaridade para o processo ensino-aprendizagem, pois é muito mais confortável continuarmos fazendo a mesma coisa sem provocar desconforto.

(E12) “...o problema é que esse modismo pode prejudicar o curso. Integrar precisa saber como, e esse é o desafio dos cursos, tentar adaptar a essa nova demanda hoje.”

(E16) “ Não é tão importante. Normalmente os alunos não têm maturidade suficiente para apreender essa interdisciplinaridade, e acaba sendo uma prática pouco produtiva.”

Outro aspecto observado é na ótica competitiva entre as instituições de ensino superior que a prática de ações interdisciplinares poderá ocorrer, dando *status* de show e chamariz de aluno para os cursos das instituições particulares (E17).

(E17) “Contudo, pela ótica da competição entre instituições e entre profissionais da educação, os professores, as ações interdisciplinares ganham status de show e passam a ser algo de difícil compreensão e de resultados dúbios, a exemplo das denominações das práticas: começa com o interdisciplinar, passa pelo multidisciplinar, chegando ao transdisciplinar e, se possível, adota uma visão transversal.

Qual o significado disso para a formação? Ou, ao menos, é necessário tudo isso?

Fico com a impressão de um tremendo oba-oba, que facilita em muito a vida dos alunos em prejuízo da formação”.

### **Avaliação contínua de práticas curriculares**

Uma avaliação contínua é realizada durante o processo ensino-aprendizagem devendo levar em conta o itinerário de aprendizagem. O avaliar de forma contínua mantém a possibilidade de diagnosticar o crescimento de aprendizagem, decidindo se continua ou altera percursos de aprendizagens. Os instrumentos avaliativos deverão servir para recolha dos indícios de aprendizagem com o objectivo de proporcionar possíveis intervenções do professor junto ao aluno, fornecendo-lhe informações que o auxiliem na aprendizagem. Os docentes deverão ter cuidados para não realizarem avaliações sumativas em diversos momentos no processo ensino-aprendizagem e afirmarem que as avaliações são contínuas, pois se realizam vários momentos avaliativos sem proceder com o retorno destas avaliações para os alunos, simplesmente continuam examinando de forma pontual e classificatória, porém com a diferença de o fazer de forma compartimentalizada em diversas vezes. A diferença entre avaliar e examinar foi abordado no capítulo IV desta investigação no ponto onde relata-se o sentido da avaliação em uma abordagem curricular por competências.

A avaliação sumativa desempenha fortemente um papel classificatório e selectivo e a avaliação contínua propõe uma avaliação formativa. Uma das questões enfrentadas são as dificuldades de se romper com paradigmas avaliativos que privilegiam práticas de avaliações sumativas.

Ao entrevistarmos os coordenadores de cursos sobre este item pretendíamos averiguar a importância que os mesmos atribuem a uma acção contínua de avaliação das práticas curriculares. Os coordenadores, na sua maioria, demonstraram a sua preocupação com a avaliação no sentido de sua utilidade e nos riscos que poderia causar no curso quando mal elaborada. A avaliação contínua é vista por alguns como um meio de avançar após análise, propondo mudanças de rumo quando necessário.

(E1) “Sim creio que deve ser visto como algo flexível de mutação. Não se pode trabalhar currículo como produto pronto e acabado e através das avaliações serve de parâmetro para proporcionar melhorias e corrigirem falhas. Na maioria das vezes não se verifica o que foi feito, por isso impede a melhoria contínua”.

(E2) “Em nossa experiência estamos sempre discutindo as práticas nos núcleos disciplinares e nos núcleos semestrais no retorno a implementação do núcleo interdisciplinar e rever alguns aspectos positivos e negativos. Estamos realizando avaliações que envolve mais de um semestre e se discute as avaliações”.

(E4) “A Instituição que não fizer está enfadada ao fracasso, pois se temos necessidades diferenciadas, se você sabe que está mudando a todo o momento e não faz alterações. Não se vai encontrar conformidade se não racionaliza na conformidade, você desenvolve novos valores, habilidades e competências”.

(E6) “Avaliação é extremamente positiva em qualquer instituição e dar condições para retroalimentar o seu próprio desempenho. Existem obstáculos dos professores e da cultura organizacional pois muitas IES não gostam de avaliar a sua prática pedagógica e não contempla com bons olhos e conseqüentemente não cresce e essa mudança ocorrerá de forma gradual e contínua”.

(E7) “É também muito importante ... “

(E8) “Muito importante ... “

(E9) “A avaliação e a administração de um currículo sob a nova ótica demandada em questão, são desafios a serem enfrentados pelos coordenadores desses novos cursos... “.

(E10) “Com a sociedade em mudança constante, é muito importante que os projetos pedagógicos sejam avaliados de forma contínua, para acompanhar as demandas da sociedade e mais, direcionar para novas áreas de conhecimento.”

(E11) “A avaliação contínua das práticas curriculares é importante para identificar quais e em que nível competências e habilidades aquela estrutura curricular está desenvolvendo nos alunos.”

(E12) “Sem avaliação dificulta definir os rumos e o ato de observar as práticas curriculares nos cursos salienta o seu grau de seriedade e contribui para ajustar deslizes, seguir rumos e alterar outros. O problema é que temos que saber como avaliar para não prejudicar o trabalho do curso e o bom desempenho da equipe por causa de avaliações errôneas.”



(E14) “Sem avaliação não se pode efetivamente ter um retorno e reflexão da ação realizada, assim, é imprescindível que se avalie as praticas curriculares no intuito de se contribuir com melhorias, garantindo-se a eficiência e eficácia do curso.”

(E15) “As avaliações das práticas curriculares são fundamentais para manutenção e percepção da qualidade dos cursos ... “ .

(E16) “Essa avaliação é muito importante e deve inclusive fazer parte da CPA – Comissão Própria de Avaliação, para que tenhamos inclusive propostas de ação corretivas.”

Em uma outra abordagem, um coordenador acha que a responsabilidade da avaliação deve ser do coordenador do curso (E3) e o projecto pedagógico deve ser avaliativo para atender ao mercado, reforçando a lógica do mercado na educação. Um discurso questiona se a faculdade vai conseguir mudar o mundo (E5). Acreditamos que não seja essa a missão básica da faculdade “mudar o mundo”, porém através da educação como uma acção intencional, poderemos sim, contribuir para um espaço vivencial melhor entre os indivíduos.

(E3)” Avaliação continua para ter parâmetros de qualidade, deve ser responsabilidade da coordenação. O Projeto pedagógico deve ser sempre ajustado, ter flexibilização atendendo ao mercado e as necessidades do egresso”.

(E5) “Acho pertinente verificar se as faculdades vão conseguir mudanças no mundo. Os cursos de administração tem proposta para deixar de ser de 4 anos para terminar em 3 anos. Será possível essas mudanças?”.

(E13) “Como a Contabilidade é uma ciência social aplicada, a avaliação contínua do currículo propicia a atualização e requisitos exigidos pelo mercado de trabalho.”

Digno de registo, também, é o relato de um coordenador em informar da existência desta avaliação na sua instituição (E7) e outro sugere o órgão de classe (E8) participar na organização dos cursos.

(E7) “A nossa IES já faz isso há muitos anos. Pode se questionar a qualidade deste processo, que pode ser avaliado através dos relatórios de avaliação.”

(E8) “ ... acho inclusive que o órgão de Classe CFC, deveria atuar mais na construção e organização de cursos, visando maior credibilidade.”

As mudanças, que estão ocorrendo nas práticas curriculares, tornam-se num desafio para a avaliação contínua em um contexto de avaliação sumativa, pontual, selectiva e classificatória. Essa perspectiva é bem salientada na entrevista (E9). Um outro factor que por certo prejudica um bom trabalho avaliativo é a burocracia do serviço público, comentado na (E15). As avaliações deveriam

ser regidas por agência de regulação, neutra no processo, evitando que os gestores das instituições fizessem avaliação em causa própria. (E17).

(E9) “...Como administrar os recursos humanos e o processo de avaliação numa ótica interdisciplinar sem romper com uma cultura já instalada de avaliação e de gestão de pessoal de forma disciplinar. Isto exige um trabalho de coordenação e de integração muito eficiente e eficaz. Requer discussões, planeamento e avaliação em grupos seja na verticalização ou horizontalização dos conteúdos; seja na discussão por temáticas transversais ou outras acções de administração do currículo. Só nestes espaços é que será possível concretizar acções efetivas para uma reflexão, planeamento, executada e com conseqüentemente avaliação, inclusive de forma processual do ato de educação do futuro profissional. Se isso não ocorrer, a avaliação termina se desincompatibilizando do processo como um todo, o que leva a uma falência do modelo, no tocante à medida da sua percepção institucional de forma qualitativa ou quantitativa. Isso significa que se prática curricular for mudada de avaliação, não será impossível ter um “feedback” que realmente o currículo na direção do seu aperfeiçoamento.”

(E15) “...Infelizmente a burocracia prejudica principalmente em Instituições públicas a mudar as práticas curriculares institucionalmente e no caso específico não encontramos apoio nem dos colegas para mudar o grade do curso.”

(E17) “Sendo do MEC, a exemplo de uma agência de regulação não formada exclusivamente pelos empresários do setor, a exemplo de um conselho de reitores e diretores de instituições de ensino superior, o que seria gerir em causa própria”.

### **Actuais práticas pedagógicas**

Desde meados da década de 1970 até os dias actuais, vigora uma pedagogia por objectivos nos cursos superiores, apoiada no behaviorismo, onde se considera o comportamento como o resultado de resposta a um estímulo, onde o acto de educar é conduzir o educando para um determinado objectivo. Objectivo aqui entendido como pontos de partida e de chegada do processo de aprendizagem. Uma prática solidificada de conteúdos, que na maioria das vezes os educandos não percebem a sua possível aplicação, onde no ensino superior, torna-se um agravante, sobretudo quando se questiona o que o aluno aprende ao longo do curso.

Em muitas práticas pedagógicas actuais predomina, o modelo de ensino expositivo, onde o aluno limita-se a repetir saberes que foram expostos pelos professores e o modelo comportamental, em que os alunos participam modificando os comportamentos observáveis, porém outras experiências têm surgido, como exemplo, o modelo sócio-construtivista, onde os alunos, em cooperação com os colegas e professores, realizam a aprendizagem, colocando os seus conhecimentos em interação com os novos conhecimentos a aprender.

Em contrapartida a essas práticas pedagógicas mais conservadoras surge a discussão das competências que conclama as escolas a mudar as suas práticas pedagógicas para desenvolver assim um ensino centrado no saber-fazer.

Na entrevista realizada com os coordenadores pretendíamos identificar se as actuais práticas curriculares ainda eram centradas nos aspectos internos de conteúdos, avaliação e disciplinarização, ou se os cursos, já possuíam uma organização observando os aspectos externos como mercado de trabalho, cultura, etc. Essa questão, por certo, nos ajudou bastante em decifrar a problemática da investigação. Diante das respostas dos coordenadores podemos concluir que as práticas pedagógicas dos cursos continuam com ensino transmissivo e que a ênfase nos aspectos internos dos currículos continuam predominantes.

(E1) “Por enquanto a ênfase são nos aspectos internos, não existem trabalhos interdisciplinares, integração dos professores e disciplinas que possam envolver o meio externo”.

(E5) “Tenho pouco a contribuir e acredito que a ênfase é ainda nos conteúdos”.

(E6) “Infelizmente é centrado no conteúdo das disciplinas. O que percebe é que a Faculdade cobra que cumpra o seu plano de curso e esquece do todo da profissão do administrador e leva o profissional ter competência e habilidade. Qual o perfil do egresso? Voltar o curso para uma nova reforma, para o mercado e os alunos sintam-se aptos a atender as reais necessidades do mercado e não ficar tão preso a planos de cursos”.

(E9) “...ênfase conteudista teórico-prática (não se aprende o que não se aplica); ênfase de adaptabilidade (não se aplica o que se desatualiza).”

(E11) “A minha realidade é a pior possível. Os problemas financeiros e estruturais da IES tiram a atenção dos alunos e professores, deixando ambos desmotivados. Não há interdisciplinaridade, o curriculum é rígido, praticamente todas as disciplinas tem pré-requisitos. A estrutura curricular foi elaborada dentro de uma realidade de cinco anos atrás e não foi realizada nenhuma modificação. Nunca foi realizada uma avaliação quanto as competências e habilidades que esta estrutura poderia estar desenvolvendo nos alunos. O conteúdo das disciplinas no projeto parece que não foi feito ou aprovado por alguém que tivesse profundo conhecimento de contabilidade, do mercado e da sociedade.”

(E12) “Na verdade o nosso currículo segue o que a maioria trabalha. A ênfase é no conteúdo ...”.

(E15) “A lógica permanece ainda muito conteudista e a manutenção desta lógica discursiva é uma farsa. O ‘economês’ acabará por se extinguir, porque não terá resposta para o que virá por aí. Há mais mistério aqui nesta terra do que sonha a vã economia.”

Alguns coordenadores referem que as IES onde trabalham já observam os dois aspectos internos e externos na estruturação curricular, além de demonstrarem uma tendência de contemplar as questões práticas, mesmo com um percentual reduzido (E4).

(E2) “Aqui hoje trabalha o meio termo, ênfase significativa nos conteúdos e possui influência também externa em se colocar no mercado serviços práticos através do Núcleo de Práticas Contábeis com empresas reais, implementando assim uma interação na sala de aula”.

(E4) “A IES que trabalhamos está preocupada com a visão sistêmica, contempla 90% de aulas teóricas e 10% de aulas práticas. Por exemplo, se o aluno tem aula hoje de planejamento estratégico, o aluno faz uma visita para conhecer uma empresa de grande porte como isso funciona. Se formos estudar administração de produção visitamos a Ford, uma Fiat. Existe uma preocupação com a teoria e a prática. Incentivamos os alunos a lerem através da produção de artigo. Vemos o aluno como ser integral através do controle das emoções e também desenvolver as atividades práticas”.

(E8) “Na IES que trabalhamos, a prática esta dividida, não considerando um percentual, ou seja, meio a meio. No computo geral os alunos se saem bem nos exames tipo provão e ordem, contudo falta uma prática mais, digamos assim, substancial.”

(E10) “As práticas curriculares sofrem a influência tanto dos aspectos externos e internos ...”.

(E14) “Na verdade na composição de um novo currículo estamos dando ênfase a um conjunto de aspectos, notadamente que de forma eqüitativa, mas estão sendo ponderados os aspectos externos e internos no intuito de permitir a adequação de um currículo que proporcione sustentabilidade do conteúdo, adequada avaliação e compatibilidade com as necessidades regionais e locais do mercado de trabalho, dos impactos sociais que devem ser trazidos pelo profissional de Contabilidade, etc.”

(E17) “Quanto a ênfase na organização do currículo, ela volta-se as demandas regionais, no caso da Bahia o setor de serviços, comércio, turismo/hotelaria e exportação de bens primários e semi-processados ...”.

Quanto à proposta pedagógica das IES e suas ações no mercado, alguns coordenadores salientam que relacionar o indivíduo com o mercado contribui para sua formação.

(E3) “A nossa proposta pedagógica é a formação de profissionais da contabilidade com ênfase na gestão, pois o contador é visto no mercado atual como gerenciador de informações e trabalha este gerenciamento para melhoria das organizações independente do seu porte”.

(E9) “Práticas curriculares predominantes, formação para a pesquisa; ética e cidadania; relação com o mercado (regional e nacional); relação com a sociedade (formação do contador empreendedor) ...”.

(E10) “Ela não deve ficar a reboque das necessidades apenas do mercado de trabalho, mas inclusive criar condições de novas perspectivas, novas descobertas, novos mercados.

(E13) “O currículo deve contemplar conhecimentos de formação básica, profissional e teórico-práticas, pois assim estará observando os requisitos exigidos pelo mercado de trabalho e a importância dos conteúdos das disciplinas elencadas.”

(E16) “A organização curricular visa um egresso que possa ser inserido no mercado de trabalho nacional ou internacional, seja público ou privado.”

Um outra questão abordada foi a valorização dos aspectos internos, defendida por um coordenador entrevistado (E10), afirmando que bem trabalhado racionalizam as práticas curriculares, não se podendo negar o valor dos aspectos internos do currículo, porém sem uma associação com os outros intervenientes do currículo, fica defasado e descontextualizado. Fala-se também da necessidade de inovar as práticas pedagógicas. (E12).

(E10) “Os aspectos internos são necessários, pois este são quem de facto objectiva o funcionamento dos cursos, é a parte burocrática do currículo. Os aspectos internos bem trabalhados maximizam e racionalizam as práticas curriculares”.

(E12) “... porém não deixe de inovar com práticas pedagógicas como estudo de casos, jogos empresariais, uso do computador como ferramenta de auxílio ao gestor.”

Após relatar opiniões para inovar com as práticas pedagógicas, nos deparamos com coordenadores que incentivam a prova clássica como forma de resgatar o compromisso do aluno-cliente.

(E17) “... Quanto aos aspectos internos de avaliação e disciplinarização, no curso que coordeno a orientação que dou ao grupo de professores é de não abrir mão da aplicação do que denomino de prova clássica: individual, em sala e sem consulta de qualquer espécie. Deve haver ao menos duas em cada semestre e com peso superior 50% da nota bimestral. No meu entender isso é fundamental para o resgate do compromisso do aluno-cliente com o processo de formação – ler e pesquisar é fundamental”.

Ao analisarmos todas as entrevistas realizadas concluímos que apesar da maioria dos coordenadores concordarem com a necessidade de mudanças dos atuais modelos de ensino, permanecem o exercendo na prática. O problema inicial da investigação encontra resposta nas entrevistas quando os coordenadores afirmam que ainda predominam nas práticas pedagógicas um ensino conteudistas, transmissivo e memorístico.

Alguns coordenadores apontam que os dispositivos legais favorecem a uma mudança nas atuais práticas pedagógicas, porém nas entrevistas revelam que ainda estão com amarras no antigo modelo de currículo mínimo para os cursos.

### **3.2. Análise documental**

A consulta e análise dos documentos legais utilizados nesta investigação tiveram como objectivos: a) proporcionar pela análise de conteúdo dos documentos, o que de modo explícito, queriam referir-se os mesmos; b) verificar as diretrizes básicas para a actual organização curricular nos cursos investigados; c) analisar os possíveis avanços ocorridos com as diretrizes curriculares nacionais,

em detrimento aos anteriores currículos mínimos. Conforme o **quadro LXXXI** aconteceram no período de 1995 a 2005 diversos diplomas legais, sendo reforçados com a promulgação da LDBEN (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei 9394/96 ao qual após este período trataram de orientar as Instituições de Ensino Superior da necessidade de serem criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação.

Quadro LXXXI: Legislação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação

<b>Diploma Legal</b>	<b>Assunto</b>
Lei nº 9131 (24/11/95)	Nova redação aos arts 5º e 9º da LDBEN 4024/61 art. 9º & 2º alínea “c”, conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação competência para deliberar sobre as diretrizes curriculares.
Parecer CNE/CES 776/97 (03/12/97)	Orientações sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.
Edital nº 4 (10/12/97) Sesu/MEC	Convoca as IES a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores.
Edital nº 6 (20/05/98) Sesu/MEC	Prorroga prazo para o recebimento de propostas de diretrizes curriculares para os cursos superiores de graduação.
Parecer CNE/CES 583/01 (04/04/2001)	Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
Parecer CNE/CES 146/02 (04/04/2002)	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de ... Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis ...)
Parecer CNE/CES 67/03 (11/03/2003)	Aprova referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Graduação e propõe a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/02
Parecer CNE/CES 136/03 (04/06/2003)	Esclarecimentos sobre o Parecer CNE/CES 776/97, que trata da orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação
Resolução CNE/CES 01/04 (02/02/2004)	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração. (posteriormente revogada)
Parecer CNE/CES 54/04 (18/02/2004)	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Econômicas. (até maio/2006 ainda não tinha sido homologada a resolução).
Resolução CNE/CES 6/04 (10/03/2004)	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Ciências Contábeis. (posteriormente revogada)
Parecer CNE/CES 210/04 (08/04/2004)	Aprecia a indicação CNE/CES 1/04, referente à adequação técnica e revisão dos pareceres e/ou resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.
Resolução CNE/CES 10/04 (16/12/2004)	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis. (retificação efectuada em 17/03/2005)
Resolução CNE/CES 04/05 (13/07/2005)	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração.

### 3.2.1. Análise e interpretação dos documentos legais

Após uma visão panorâmica dos dispositivos legais, traduzidos em pareceres, resoluções e normativos a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais, faremos uma análise destes documentos, utilizando a análise de conteúdo, procurando identificar as orientações sobre questões pedagógicas. Depois de ampla discussão com a sociedade científica, associações profissionais, de classe, setor produtivo e demais seguimentos sociais, foram homologadas as diretrizes curriculares para alguns cursos de graduação, em particular os cursos de Administração e Contabilidade que nos interessam para estudo; no caso do curso de Economia aguarda-se aprovação de sua resolução, encontrando-se em forma de parecer. Como não interessa estudar cada parecer ou resolução abordados no quadro LXXXI, procedemos com a escolha daquelas que melhor refere-se ao presente estudo, a qual escolha encontra-se demonstrada no quadro LXXXII.

Quadro LXXXII: Dispositivos legais para análise documental

<b>Diploma Legal</b>	<b>Abordagem</b>
Parecer CNE/CES 776/97 (03/12/97)	Orientações sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.
Edital n° 4 (10/12/97) Sesu/MEC	Convoca as IES a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores.
Parecer CNE/CES 67/03 (11/03/2003)	Aprova referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Graduação e propõe a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/02
Parecer CNE/CES 54/04 (18/02/2004)	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Econômicas. (até maio/2006 ainda não tinha sido homologada a resolução).
Resolução CNE/CES 10/04 (16/12/2004)	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis. (retificação efectuada em 17/03/2005)
Resolução CNE/CES 04/05 (13/07/2005)	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração.

Com a homologação das resoluções, que institui as Diretrizes Curriculares de cada curso, as IES terão obrigatoriamente de implantá-los no prazo máximo de dois anos, a contar da data da publicação para os alunos ingressantes e se assim o desejar poderá optar pela aplicação das diretrizes curriculares nacionais aos demais alunos do curso. Como explicitado no artigo 11, da resolução CNE/CES n° 10/04 – Contabilidade e CNE/CES n° 04/05 – Administração.

“Art.11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta”.

A nova LDBEN abriu amplas perspectivas para que as IES organizassem seus cursos e programas. Com o surgimento das Diretrizes Curriculares, as IES, que foram durante anos prisioneiras dos currículos mínimos, puderam com as DCN`s exercer a criatividade. Os currículos mínimos engessavam as IES, onde os cursos tinham que seguir um padrão único nacional, com a justificativa de assegurar a igualdade de oportunidades, assegurando a uniformidade mínima profissional. Uma outra defesa do currículo mínimo é que o mesmo facilitava a mobilidade dos estudantes, sem prejuízo de atraso de tempo no curso. Os currículos mínimos detalhavam as disciplinas e as cargas horárias a serem obrigatoriamente cumpridas, o que, por certo, inibiam o potencial criativo das IES prejudicando a inovação de projetos pedagógicos. A pedagogia predominante nesta organização curricular era a de objectivos, pois o estímulo comportamentalista era bastante reforçado, dado caracterizar-se numa rigidez formal, verdadeira “grade curricular” dentro do qual os alunos e IES estavam aprisionados, inibindo o potencial criativo dos indivíduos, a diversificação na formação profissional, não respeitando os contextos das necessidades locais e regionais.

O surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais teve o seu respaldo legal através da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que atribuiu a Câmara Superior do Conselho Nacional de Educação a incumbência na elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares para orientação aos cursos de graduação, contando com as sugestões que seriam oriundas da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Assim, aconteceu esse amplo debate através do edital 4/97 da Mec/SESu sobre as Diretrizes Curriculares coadunando com o que estabeleciam os incisos VII e VIII do artigo 9º da LDBEN nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

O Edital 04 (Mec/SESu-97) define um conjunto de elementos constitutivos que as diretrizes curriculares deveriam contemplar: a) perfil desejado do formando; b) competências e habilidades desejadas; c) conteúdos curriculares; d) duração dos cursos; e) estruturação modular dos cursos; f) estágios e actividades complementares; g) conexão com a avaliação institucional (grifo nosso). O discurso pedagógico deste edital, que serviu de suporte basilar para as discussões que originariam as diretrizes curriculares para a graduação, não fala de disciplinas, sinalizando que deve substituir o atual sistema de currículos mínimos por outro modelo que proponha as linhas gerais definidoras das competências e habilidades, procurando adaptar-se às novas exigências do mercado. Esse discurso foi



construído dentro de uma proposta neoliberal, com declarada perspectiva da lógica do mercado. Discute-se que a graduação deve ser entendida como formação inicial da profissão e que o aprender deve ser ao longo da vida.

Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação para a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho. (edital N° 4 Mec/SESu, 97, item 1)

Em função dos amplos debates, que surgiram para formatação das Diretrizes Curriculares Nacionais, recebendo mais de 1.200 propostas e sugestões para as Diretrizes que depois de organizadas e estruturadas, as propostas foram encaminhadas aos especialistas de cada área para a organização final do texto legal. Dentre tantas outras discussões apontaremos a seguir algumas críticas oriundas dos docentes e discentes a respeito dos atuais currículos mínimos que vinham sendo praticados desde a década de 1960 e 1970. As críticas são: a) detalhamento de disciplinas e de cargas horárias prefixadas dificultando a implementação de projetos pedagógicos atualizados e voltados às demandas sociais; b) estrutura estática do currículo mínimo determinando uma formação, na qual não há espaço para as mudanças e as adaptações necessárias ao acompanhamento das transformações que ocorrem nas diferentes áreas de conhecimento; c) defasagem entre teoria e prática (o aluno passa a ter contacto tardiamente com a realidade de sua área, o que contribui de modo significativo para os elevados índices de evasão e a falta de percepção adequada de sua vocação); d) necessidade de melhor contextualizar o perfil do diplomado frente às demandas e transformação das profissões.

Mediante isso, ficou evidente a necessidade e o desejo de a maioria aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, com a intenção de garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições de ensino superior ao elaborarem as suas propostas curriculares, por curso, propostas essas reforçadas pela lei 10.172, de 9/1/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNE e que um dos objectivos e metas,

“(...) estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições, diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem...”.

As orientações para as Diretrizes Curriculares Nacionais, através do Parecer CNE/CES 776/97 devem observar uma série de princípios, entre eles “*assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos*”. Princípio esse por certo revogado, pois as resoluções dos cursos de Administração, Contabilidade e o

parecer do curso de Economia, informam que a carga horária mínima do curso será estabelecida por resolução.

“Art.10. A duração e a carga horária dos cursos de graduação, bacharelados, serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior”. (Resolução CNE/CES N°4/05 e Resolução CNE/CES N° 10/04)

Um outro princípio definido no referido parecer é que as diretrizes deveriam indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem, evitando fixar conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, onde as mesmas não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos. Esse princípio procura respeitar a adequação de cada projeto pedagógico a sua realidade e vocação profissional da região. Esse foi um ganho em relação aos currículos mínimos que padronizava o currículo para todo o país, onde apenas deixava uma pequena margem para as disciplinas optativas, o que, na maioria das faculdades particulares, os alunos eram optados a fazer a mesma por falta de oferta. Nesta estruturação, as diretrizes não falam de disciplinas, mas de conteúdos a serem trabalhados, porém fazendo uma analogia com os currículos mínimos organizam esses conteúdos em Formação Básica; Formação Profissional; Estudos Quantitativos e suas Tecnologias e Conteúdos de Formação Complementar. Com exceção do conteúdo de formação complementar, que direciona o desenvolvimento de estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando, os outros conteúdos conduzem a uma prática quanto à organização do projetos pedagógicos, que leva à utilização dos conteúdos em disciplinas, ultrapassando assim os 50% obrigados pelos dispositivos legais, não contemplando de maneira efetiva os demais 50% para respeitar as especificidades de cada projeto pedagógico. Não seriam as disciplinas organizadas com outra roupagem? Não estaríamos requeitando o currículo mínimo com aroma diferenciado? A exemplo da resolução do curso de Ciências Contábeis:

“Art. 5º Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II - conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando *softwares* atualizados para Contabilidade”. ( Resolução CNE/CES N° 10/2004)

Os currículos mínimos eram engessados, não estavam contextualizados, por isso, desajustados às emergentes mudanças sociais, tecnológicas e científicas, onde muitos graduados, logo após o término do curso, se encontravam defasados em relação ao desempenho exigido pelo mundo do trabalho. Por essa razão, um dos princípios apontados pelas diretrizes curriculares nacionais era que os currículos fossem “*fortalecidos de articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária*”. Essas articulações previstas nas diretrizes gerais, sendo salientadas nas diretrizes de cada curso, somente poderão acontecer se houver mudanças metodológicas no ensino, pois se continuarmos com uma pedagogia comportamentalista, numa visão behaviorista, com um ensino memorístico, ficará muito complicado vencer essa dicotomia entre a teoria e a prática. Os estudos independentes é uma outra alternativa que encorajam o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refere à experiência profissional. Toda essa valorização da bagagem anterior do aluno é factor contributivo para aprendizagem dos mesmos.

“Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares devem constituir-se de componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado”.

As Diretrizes Curriculares proporcionam uma maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do elenco de disciplinas que existiam nos currículos mínimos, propõem linhas gerais capazes de definir as competências e habilidades a desenvolver. As diretrizes curriculares elencam para cada curso as competências e habilidades necessárias na definição do perfil de cada formando. O perigo de cada curso previamente definir as competências e habilidades é que não proporciona margem para surgimento de outras competências e habilidades, desde quando se trabalha em um oceano de incertezas e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada. Outra questão a colocar é que na redação das resoluções da diretrizes não se diferenciam competências de habilidades. As competências e habilidades verificadas nas diretrizes indicam mudanças significativas na modalidade de ensino. Até ao presente momento é predominante no ensino superior um ensino por objectivos, e mudar para trabalhar um currículo por competências exigirá mudanças de posturas de todos os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Percebe-se nesta investigação que os discursos legislativos ainda não atingiram o campo prático. O discurso ainda permanece na dinâmica académica, onde debatem os prós e contras de um ensino por competências

e a própria legislação conduz que o ensino seja voltado para desenvolver nos indivíduos uma outra postura face a própria mudança surgida constatemente nos meios sociais.

Nos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, que incluem os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia, as propostas apresentadas pelas comissões de especialistas, além de definirem competências e habilidades específicas, convergem no entendimento da importância das seguintes competências e habilidades gerais que os alunos deveriam desenvolver em seus cursos:

- Atuar em equipes multidisciplinares;
- Comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica;
- Avaliar o impacto das intervenções de sua ciência no contexto social e ambiental;
- Compreender e aplicar a ética e a responsabilidade profissionais.

A título de informação, apresentaremos as competências e habilidades, previstas no artigo 4º da resolução CNE/CES Nº 4/2005 para o curso de Administração.

“Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais”.

As Diretrizes Curriculares sinalizam a necessidade de as IES inovarem as suas práticas pedagógicas e avaliativas ao incluírem orientações para a condução de avaliações periódicas, que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas e utilizar ações interdisciplinares nos cursos para proporcionar uma visão sistêmica do saber.

IV - formas de realização da interdisciplinaridade; (...)

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;” (Res. CNE/CES Nº 10/2004 e Nº 4/2005)

As Diretrizes Curriculares, trazem diversas vantagens em relação aos currículos mínimos, porém essas mudanças tornar-se-ão visíveis com o tempo, pois o documento gerado no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras intitulado “Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: Referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras” recomenda que:

“O projeto Pedagógico da Graduação deve estar sintonizado com nova visão de mundo, expressa nesse novo paradigma de sociedade e de educação, garantindo a formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, bem como sujeitos de transformação da realidade, com respostas para os grandes problemas contemporâneos. Assim, o Projeto Pedagógico, como instrumento de ação política, deve propiciar condições para que o cidadão, ao desenvolver suas atividades acadêmicas e profissionais, pautar-se na competência e na habilidade, na democracia, na cooperação, tendo a perspectiva da educação/formação em contínuo processo com estratégia essencial para o desempenho de suas atividades”. (ForGRAD, 1999, p. 11)

Desta forma, as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, não deixam de ser um marco histórico na reforma curricular dos cursos superiores brasileiros. Porém, cabe agora a cada IES desenvolver o seu potencial criativo e melhorar as concepções pedagógicas dos cursos, elaborando os currículos dentro de uma abordagem por competências, dinamizando as suas práticas pedagógicas, levando os alunos a ter uma maior proximidade com práticas, desenvolvendo um ensino “teoprático”, pois o mundo do trabalho não cogita mais profissional “preparado”, mas profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável.

#### **4. Técnica da triangulação**

Em conformidade com o percurso metodológico assumido no capítulo V desta investigação, procederemos a seguir à triangulação dos dados, no intuito de melhor elucidar a problemática da investigação, desde quando a mesma proporcionará a confiabilidade dos resultados, mostrando que as diferentes fontes de dados contribuirão no sentido de melhor interpretar as informações recebidas. A técnica de triangulação nas ciências sociais, para Cohen & Manion (1990), intenta trazer e explicar, de maneira mais completa, a riqueza e complexidade de comportamento humano.

É neste contexto que compararemos as diferentes análises dos dados, com vista à solidificação da validade e confirmações interpretativas, não deixando com isso, de considerar as limitações dos dados recolhidos e a delimitação geográfica da investigação, evitando generalizar os resultados para todas as regiões brasileiras. A presente técnica de triangulação será aplicada numa visão holística, procurando estrategicamente convergir os pontos comuns da investigação através do uso do

questionário para docentes e discentes, entrevistas realizadas com os coordenadores e análise documental dos dispositivos legais pertinentes ao tema investigado.

No capítulo V desta investigação levantamos alguns pressupostos investigativos com o objectivo de melhorar o entendimento da problemática da investigação e, mediante esses pressupostos iremos confrontar as ideias dos docentes, discentes, coordenadores de cursos e os aspectos legais que tratam o tema, procurando convergências e divergências de opiniões derivadas dos diversos instrumentos de recolha de dados utilizados, pois, conforme Pacheco (1995), a triangulação consiste na utilização de estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspectivas dos sujeitos sobre o objecto de estudo ou a obter diferentes perspectivas do mesmo fenómeno. No caso em estudo vamos identificar as diferentes abordagens para o mesmo evento.

Uma das inquietações que serviram de ponto de partida para esta investigação foi verificar se o ensino ainda possuía uma predominância transmissiva nos cursos investigados. Através de algumas respostas dos docentes e discentes ao questionário aplicado e das perspectivas evidenciadas nas entrevistas com os coordenadores, tendenciou-se a permanência de um ensino transmissivo, contrariando os dispositivos legais que apontam à necessidade de um ensino onde os alunos sejam sujeitos activos do processo de aprendizagem.

Ratificando o que acima foi referido, os docentes inferem que as disciplinas que lecionam não condizem com as aprendidas na graduação; os mesmos trabalham em outra actividade no turno diurno e à noite exercem o magistério, não possuindo muito tempo para organizar as aulas e tendencialmente reproduzem os modelos que aprenderam no ofício de alunos, já que as técnicas didácticas conservadoras são bastante praticadas em seu quotidiano de professor através de aulas expositivas, utilizando frequentemente provas escritas e orais como instrumentos avaliativos, reforçando com isso a percepção dos alunos em identificar que os professores pouco incentivam a leitura, a descoberta. Os métodos utilizados não têm trazido resultados satisfatórios para os alunos, desde quando os mesmos afirmam que estão pouco preparados para exercício da profissão.

Outro dado relevante a relatar é que os alunos percebem que a organização curricular dos cursos não proporciona autonomia, pois não participam das decisões do colegiado dos cursos além de os professores realizarem poucas alternativas inovadoras de aprendizagem. Os projetos pedagógicos são desatualizados, prejudicando a sua boa atuação no mercado. Essa informação coaduna com algumas entrevistas dos coordenadores ao apontarem que muitos currículos estão defasados em relação às atuais necessidades do mercado. Dessa forma, as mudanças, propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, contribuíram para evitar esse distanciamento entre o aprendido pelas IES e o

praticado no mercado de trabalho. Estas mudanças ainda estão em fase de implementação pelos cursos apesar de, os professores ainda afirmarem a sua pouca participação nas assembleias sobre questões curriculares, bem como o seu pouco envolvimento no projeto curricular dos cursos, acatando apenas às ordens das instâncias superiores da instituição. A permanência deste comportamento prejudicará por certo as mudanças curriculares tão emergentes direcionadas a uma abordagem curricular por competências.

É evidente também as queixas dos alunos ao sistema avaliativo dos professores, desde quando os mesmos não respeitam o grau de compreensão dos alunos, ou seja, os instrumentos predominantes utilizados não conseguem acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos. No entanto, os discentes e os docentes concordam quanto ao incentivo a actividades de grupo, porém quanto à actividades interdisciplinares percebe-se uma prática ainda incipiente na experiência docente, apesar de os coordenadores entrevistados, na sua maioria, concordarem com o desenvolvimento de novas metodologias, nomeadamente ações interdisciplinares. É conveniente sinalizar que, no que diz respeito às DCN's, todos os dispositivos legais, apontam para a necessidade dos cursos desenvolverem metodologias diferenciadas e inovadoras, dentre elas as práticas interdisciplinares. Dessa forma, só poderíamos concluir que o ensino ainda continua predominantemente transmissivo, conservador, pelas próprias práticas reforçadas pelos docentes, mesmo sendo rejeitadas pelo corpo discente. Não se respeita por certo, nem as resoluções das diretrizes para os cursos, que propõem em seus dispositivos mudanças do paradigma reprodutor, para um paradigma construtor, onde o aluno possa ser o sujeito activo de sua aprendizagem, pois essas idéias ainda não estão sendo exercidas no terreno prático. Porém sabemos que em educação os processos de mudanças são lentos e em particular nos cursos investigados, já que a maioria de os professores aprenderam a sê-lo no ofício de alunos, não recebendo formação pedagógica para o exercício do magistério, apesar de que alguns realizam propostas inovadoras até por intuição, em sua maioria reproduz o modelo que receberam, até por desconhecimento da existência de outros. É muito evidente em educação a distância entre teoria e prática.

A abordagem por competências privilegia as aprendizagens dos indivíduos de forma criativa e autônoma. Na investigação realizada, inquirimos aos alunos se os professores estimulam a investigação, a leitura e se desenvolvem actividades críticas reflexivas, ao que afirmaram existir pouco incentivo. Em contrapartida, os professores consideram que organizam actividades motivadoras, dizendo alguns coordenadores que os cursos, nos quais trabalham, promovem inovação, sem informar contudo quais são estas inovações. Observamos que cada um defende os seus interesses em sempre

achar que estão fazendo o melhor; assim sendo, cabe aos professores uma constante reflexão-ação-reflexão, para que exerçam bem o papel de agentes de inovação.

Em uma abordagem curricular por competências as dinâmicas deverão proporcionar a participação efectiva dos alunos através de acções interdisciplinares, projectos de trabalhos, visitas técnicas, estudo de caso, revelando contudo a pesquisa em curso, a predominância para os professores realizarem actividades onde os alunos exercem pouca ou nenhuma participação, sendo meros ouvintes das ideias alheias. As DCN`s orientam para que as Instituições desenvolvam actividades motivadoras e que facilitem o processo de aprendizagem dos alunos, porém os discursos legais ainda não atingiram o ambiente prático, ou seja, as instituições de ensino superior.

As resoluções sobre as DCN`s, para os cursos em estudo, abordam a possibilidade da flexibilização curricular nos cursos, o que de certo contribuiria para uma melhor adequação dos currículos as realidades locais sem deixar, contudo, de oportunizar uma visão global do conhecimento profissional. Na presente investigação, tanto docentes quanto discentes e coordenadores dos cursos valorizam essa necessidade, o que reflete a importância em adequar os currículos às exigências do mercado, pois em parte os alunos sentem-se pouco preparados para enfrentar as atividades profissionais. Apesar de muitos já trabalharem na área, sentem a falta de atividades práticas, mesmo sendo afirmado pelos professores que desenvolvem ações teóricas e práticas. Os coordenadores acreditam na flexibilização curricular, mesmo observando que os discursos de alguns estão presos ainda aos currículos mínimos. Para os coordenadores, a flexibilização curricular evita o engessamento do projeto do curso, dando, assim, uma maior autonomia para se buscar mudanças necessárias, incorporando aos currículos valores, experiências e conhecimentos que ultrapassam os limites do meio acadêmico, visão essa perceptível quando a legislação comenta sobre o desenvolvimento de actividades complementares e estudos independentes ao poderem ser incorporados ao currículo como complemento útil à sua formação.

A inovação pedagógica é bastante valorizada pelos coordenadores, porém os docentes realizam muito pouco praticas motivadoras, como é relatado pelos discentes. Os coordenadores, em comum acordo com as DCN`s, salientam que mudar as práticas curriculares é necessário para a integração dos saberes, com uma formação holística, concordando com mudanças metodológicas para que isso ocorra. Os docentes acreditam na inovação, porém, nas suas práticas quotidianas continuam, reproduzindo os modelos em que aprenderam. É uma posição por certo difícil para os professores, pois muitos nesta área, por falta de formação pedagógica, conforme anteriormente referido, não sabem como desenvolver dinâmicas que conduzam a autonomia do acto de aprender.



A elucidação da problemática da investigação foi claramente identificada com os instrumentos de recolha de dados, sua apresentação e análise, através das respostas dos questionários aplicados aos docentes e discentes, as entrevistas realizadas com os coordenadores de cursos e a análise documental dos dispositivos legais que abordam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos. Mediante a triangulação dos dados podemos concluir que a ênfase do ensino nos cursos investigados é transmissiva, questão respondida da problemática da investigação, não possuindo os cursos investigados nenhuma abordagem curricular por competências, dentro de um ensino emancipatório e crítico, pelo contrário revela um ensino predominantemente memorístico, apesar das orientações na legislação vigente em direção a uma abordagem curricular por competências, na prática ainda não se faz presente. Verifica-se com isso que as atuais práticas pedagógicas prevalecem aulas expositivas, exposição participada, com pouca participação dos alunos, além de constantes utilização de instrumentos avaliativos centrados em provas escritas e orais.

Embora os resultados da presente investigação não possuam, em absoluto, generalizar-se, não deixa de ser elucidativo que os docentes, discentes e coordenadores de cursos sinalizam a permanência de uma educação tradicional nos cursos superiores pesquisados. Por outras palavras, nos conduz a uma reflexão da necessidade de se efectuar mudanças que serão fundamentais para uma abordagem curricular por competências.

## **CAPÍTULO VII**

“Aprender a ser é o mesmo que se tornar pessoa autônoma e inventiva”

(Galeffi, 2003, p.80)

### **Referenciais na Construção de uma Abordagem Curricular por Competências no Ensino Superior**

#### **Intróito**

O presente capítulo não tem a pretensão de construir um modelo, porém levantar pontos analíticos sobre a abordagem curricular por competências no ensino superior, para que possam gerar inquietações e discussões por parte dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (docentes, discentes, funcionários, pais, directores e supervisores escolar etc). Considerando que as referências bibliográficas sobre o tema levantam possibilidades de interações com mudanças que se fazem necessárias no ensino, pois não podemos mais continuarmos com os mesmos discursos do século XVI e com rituais de ensinar ainda tão litúrgicos, pois se parássemos neste momento e pensássemos em uma sala de aula, a representação que surgiria em nossa mente de maneira imediata seria um professor em pé e um grupo de alunos sentados de preferência enfileirados ouvindo, ouvindo, ouvindo, o ditar do mestre. Isto não caracteriza um ritual litúrgico, um dogma? Por isso, delinearemos alguns pilares que sustentam essa nova proposição de entender o currículo, independentemente de modelos a seguir, apesar de nossa natural preferência em entender as competências dentro de uma matriz construtivista, temática essa descrita no capítulo II. Também levantaremos alguns eixos norteadores e princípios para uma abordagem curricular por competências. Logo após a guisa de sugestões, apontaremos um roteiro indicativo de atividades contributivas em uma abordagem curricular por competências.

Para melhor clarificar quais os referenciais (Figari, 1996; Alves, 2004) de uma abordagem curricular por competências realizaremos um mapeamento geral das principais teorias de aprendizagem, nomeadamente nos modelos sócio-historicos de Vygotsky, no construtivismo de Jean Piaget, na aprendizagem significativa de Ausubel.

Existem alguns motivos para não utilizarmos ideais comportamentalistas nos referenciais para uma abordagem por competências, pois concordando com Gimeno Sacristán (1982), que aponta as razões que discordam desta teoria: a) o aluno é uma máquina adaptativa; b) propõe um modelo de homem que resulta mais em adaptação do que em ser um criador; c) insiste na passividade humana em forma de assimilação, que em uma actividade humana, em forma de elaboração; d) estimula a

submissão e a homogeneização de acordo com os padrões de condutas previamente definidos; e) desconsidera os aspectos mais profundos de aprendizagem, reforçando uma pedagogia centrada nos conteúdos; f) mantém uma visão reprodutora da educação; g) centra-se em destrezas úteis, esquecendo da formação de modelos de pensamento que ajudem o homem a compreender a si mesmo e ao mundo que o rodeia; h) vê a escola como um elemento de reprodução e não de transformação; i) enfatiza o carácter centralizador e hierarquizador do sistema educativo em que os actores são seus executores de uma concepção e de uma directriz. Como pode-se perceber em um currículo onde a abordagem por competências é condição basilar, não condiz uma visão onde o aluno é um sujeito passivo, submisso às condutas previamente definidas, sendo então considerado um produto em elaboração, desenvolvendo, assim, uma educação para a submissão. Existem possibilidades da abordagem por competências ser conduzida a uma matriz condutivista, conforme salientado no capítulo II desta investigação, porém não fazemos tal opção para levantar seus referenciais por não acreditarmos nesta vertente para conduzir um currículo por competências a bom termo. Para melhor visualização da teoria Condutivista e suas principais correntes e representantes (fig. 19).

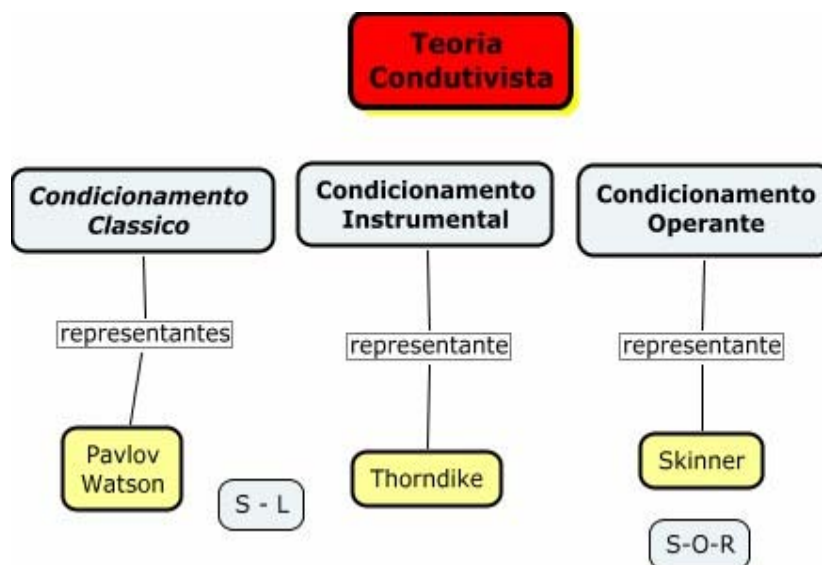


Figura 18: Teoria Condutivista

Como pode-se perceber na figura 18, nos condicionamentos clássico e instrumental ocorre o estímulo-resposta e no operante ocorre estímulo-operante-resposta. Esse modelo é muito reforçado na escola, principalmente no ensino superior, pois parte-se de um modelo positivista de educação, descuidando as capacidades, destrezas, valores e atitudes dos sujeito aprendente, pois a ênfase é na medida e quantificação. Reduz a avaliação a simples medição, utilizando técnicas meramente quantitativas. Em função do estímulo-resposta, Róman & Díez (1999) salientam que, nesta teoria, a

aprendizagem é entendida como uma forma de associação (estímulo-resposta), onde ficam desprezados os temas de representação, percepção e sensação. Os processos de aprendizagem são substituídos pelos produtos de aprendizagem.

As teorias sociais da aprendizagem conseguem ampliar a percepção da necessidade do sujeito aprender interagindo com o outro, sendo a linguagem e a inteligência concebidas na perspectiva sócio-histórica e cultural, tendo em Vygotsky um forte representante pela escola sócio-histórica. Na figura 20, pode-se observar os principais representantes destas teorias, bem como os módulos teóricos que os identificam. Por não ser objectivo principal desta investigação esta questão,, nos deteremos somente nas ideias básicas de Vygotsky, principalmente na ideia da interacção, dado que constituem os fundamentos necessários a uma abordagem curricular por competências.

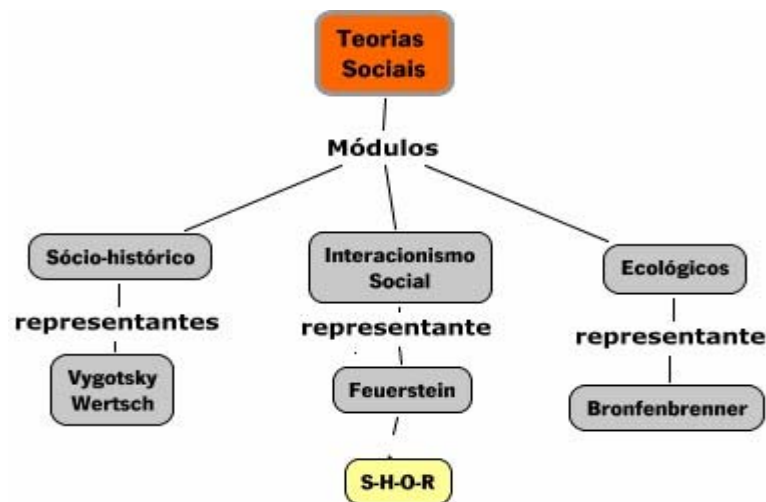


Figura 20: Teorias Sociais (adaptado Román & Díez, 1999, p. 39)

As teorias sociais apresentam algumas características que contribuem para uma nova percepção de educação, de escola, de professor e de aluno. Roman & Díaz (1999) apresentam, em linha geral, algumas destas características: a) o modelo de professor é técnico, crítico e mediador da cultura social. Gestor da aula que potencia interacções, cria expectativas e gera um clima de confiança; b) o currículo é aberto e flexível dentro de uma cultura institucional contextualizada; c) os objectivos e as metas são as capacidades e os valores; d) os conteúdos encontram-se equilibrados entre cultura social e cultura institucional; e) a avaliação é qualitativa e formativa; f) o ensino é entendido como processo de mediação cultural, g) a aprendizagem é cooperativa e mediada entre iguais; h) a inteligência passa a ser entendida como produto sócio-cultural melhorada; i) a aprendizagem e o ensino estão centrados na vida e no contexto. Diante disso, muito pode ser aproveitado das teorias sociais para uma abordagem curricular por competências, pois a ideia do currículo como um artefacto cultural muito contribui para entendê-lo no contexto social onde esteja inserido. Aprender passa a ter significado quando ocorrem interacções entre diferentes em busca do respeito mútuo, de uma

construção colectiva onde se mobilizam os saberes em ambientes diversos, pois o currículo é organizado não de maneira rígida, mas flexível para adequar-se às necessidades inerentes ao desenvolvimento do indivíduo, mais importante ainda no ensino superior, principalmente nas prioridades profissionais, tornando-os críticos e melhor adaptáveis às demandas do mercado. Abordaremos a seguir em linha geral os contributos de Vygotsky para o ensino por competências.

Lev Vygotsky trouxe uma contribuição para uma abordagem curricular por competências quando considera como questão central a aquisição de conhecimentos pela *interacção* do sujeito com o meio. A interacção com o meio é factor marcante para o desenvolvimento de competências, pois o indivíduo mobilizará os seus múltiplos conhecimentos na realização de uma acção ou diversas acções em seu meio circundante, já que através da troca interactiva o indivíduo pode aprender a conviver com o inusitado, o imprevisito, o não programado. Observa-se que as competências não constroem aprendizagens em estruturas rígidas de currículo, mas trabalhando na continuidade e no constante devir da aprendizagem. Vygotsky, em sua reflexão, valoriza a dimensão sócio-histórica e cultural do processo de socialização e da individualização humana. Aprendizagem e desenvolvimento estão ligados, uma vez que o processo de desenvolvimento ocorre quando, através do processo de aprendizagem, se cria uma zona de desenvolvimento potencial - ZDP (Distância entre o que é capaz de fazer sozinho e o que é capaz de fazer com a intervenção de um adulto. O Potencial para aprender). Vygotsky valoriza os efeitos potenciadores das interacções que o sujeito em desenvolvimento estabelece com os outros. O processo de desenvolvimento é visto como um processo condicionado pela atividade que o sujeito aprendente realiza com os outros e que será determinado pela estrutura e usos culturais de cada sociedade e pela sua interacção com os padrões genéticos de crescimento. Vygotsky entende que o desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo, mas cada um dá um significado particular a essas vivências. Enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso directo aos objectos, tem um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operado pelos sistemas simbólicos de que dispõe.

A interacção no ensino superior significa respeitar os referenciais iniciais de cada indivíduo, atendendo ao seu sistema de significação, procurando agregar novos conhecimentos; o professor passa a ser um desafiador do aluno, ao ponto de juntos, em cumplicidade crescentes, interagirem como sujeitos aprendentes e mobilizarem mutuamente as suas reservas de conhecimentos, desenvolvendo, assim, novas aprendizagens. Isso será possível através de metodologias pedagógicas diferenciadas, como projetos de trabalhos, jogos de empresas, visitas técnicas e outras dinâmicas que façam acontecer interacções permanentes, pois devemos questionar-nos sobre quais os ambientes de

aprendizagem mais adequados para gerar aprendizagens e favorecer o desenvolvimento mútuo entre professores e alunos. Compreender que a escola é o lugar de intervenção pedagógica intencional, desenvolvendo dinâmicas individualizadas para atender às necessidades individuais dos alunos é pois o ideal, mas nem sempre será o real, pelo menos como os dados do estudo o revelam.

Uma outra teoria é a cognitiva, que surgiu na década de 70 do século XX, em oposição às teorias condutivistas, com enormes avanços das teorias da inteligência, através do construtivismo de Piaget, pela sua visão cognitiva de aprendizagem. Outras perspectivas surgem no sentido de indicar que o indivíduo aprende quando tem significado para ele, também a aprendizagem por descoberta e muitas outras idéias vão procurando firmar-se para explicar o fenómeno da aprendizagem e contribuir para alternativas diferenciadas das atuais práticas, daí a abordagem, em linha geral das ideias piagetiana e da aprendizagem significativa de Ausubel.

Na figura 21 regista-se uma visão geral das teorias cognitivas, e dos seus principais representantes:

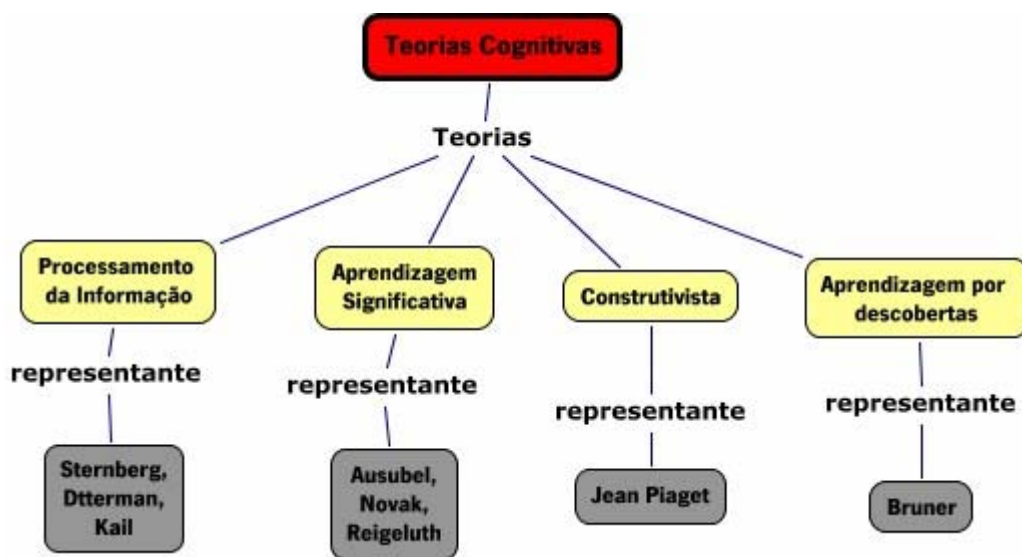


Figura 20: Teorias Cognitivas (adaptado Román & Díez, 1999, p. 39)

É digno de registo que as teorias cognitivas apontam algumas características como: a) currículo aberto e flexível com liberdade dos programas para uma cultura social contextualizada; b) conteúdos significativos e socializados, c) avaliação qualitativa e quantitativa; d) ensino centrado no processo e contextos, e) aprendizagem cooperativa é o marco do aprender a aprender; f) memória construtiva individual e social; g) visão humanista, crítica e construtivista (capacidades e valores projectados na vida diária) (Román & Díez, 1999). Essa valorização do homem e o respeito a sua individualidade como sujeito histórico e social torna-se um diferencial nesta teoria, para entender a dinâmica das competências. O cognitivismo procura descrever, em linhas gerais, o que sucede quando o ser humano

se situa, organizando o seu mundo, de forma a distinguir sistematicamente o igual do diferente. (Moreira, 2001).

Um dos teóricos importantes nesta teoria é Jean Piaget, que se dedicou a estudar de que modo se forma o conhecimento. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre através de constantes desequilíbrios e equilibrações. O aparecimento de uma nova possibilidade orgânica no indivíduo ou a mudança de alguma característica do meio ambiente, por mínima que seja, provoca a ruptura do estado de repouso, da harmonia entre organismo e meio, causando um desequilíbrio. Dois mecanismos são accionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele, o sujeito sem alterar suas estruturas desenvolve acções destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o sujeito tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. O sujeito é impelido a se modificar, a se transformar para se ajustar às demandas impostas pelo ambiente. É com base nesta dinâmica da teoria piagetiana que as competências podem desenvolver-se, onde é criada a necessidade e o indivíduo desequilibra-se, busca a assimilação e depois acomoda. É sempre a necessidade que faz com que o ciclo reinicie-se e o indivíduo busque aprender. E, numa abordagem por competências, o professor no papel de desafiador cria necessidades para serem construídas de forma colaborativa para que a construção da aprendizagem ocorra de maneira significativa. Para Quintana Cabana (2002, p. 284), o modelo construtivista de Piaget apresenta “o conhecimento como interacção entre o meio ambiente e o sujeito (função passiva e ativa da inteligência)”. Sendo assim demonstrado:

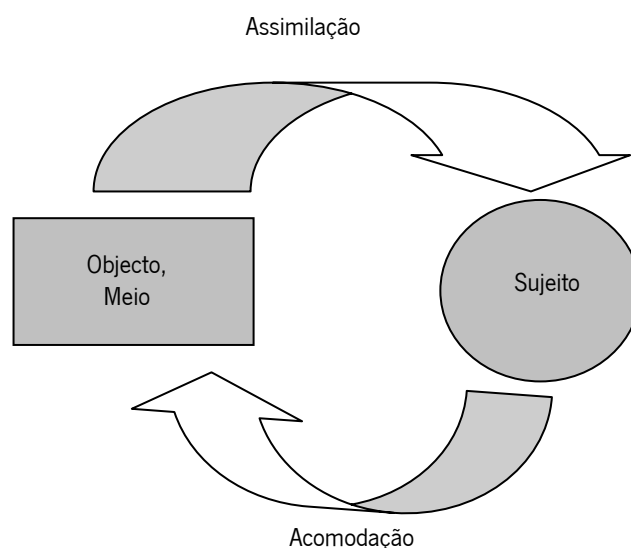


Figura 22: Assimilação/Acomodação

Becker (1985) afirma que existe um significativo alargamento do conceito de aprendizagem em Piaget, pois, por um lado, precisa o conceito convencional de aprendizagem, eliminando dele aspectos

que não lhe pertencem (maturação, percepção, compreensão imediata, indução, dedução) e por outro, busca o verdadeiro 'a priori' de toda a aprendizagem: o processo de equilibração. A aprendizagem somente é verdadeira quando o aluno elabora o seu conhecimento. Partindo deste pressuposto, o ensino por competências poderá melhor oportunizar o aluno a construir o seu itinerário de aprendizagem.

A teoria de Piaget é conhecida como epistemologia genética, na medida em que tem como foco a génese e a construção do conhecimento pelo sujeito. A epistemologia genética não acredita que todo o conhecimento seja, “a priori”, inerente ao próprio sujeito (apriorismo). O conhecimento que provenha totalmente das observações do meio que o cerca (empirismo) é, em qualquer nível, gerado através de uma interação radical do sujeito com seu meio, a partir de estruturas previamente existentes no sujeito. Observa-se que o conhecimento parte das estruturas previamente existentes do sujeito aprendiz e, no ensino superior, é um factor que muito contribui na valorização do saber do indivíduo, no sentido de construir os seus espaços de aprendizagens, passando o saber a ter um significado diferente para o mesmo. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto de certas estruturas cognitivas inerentes ao próprio sujeito (S) como de sua relação com o objecto (O), não priorizando ou prescindindo de nenhuma delas. A adaptação do indivíduo ao meio externo acontece através de intermináveis processos de desenvolvimento cognitivo, onde de forma cíclica ocorrem os mecanismos de assimilação e acomodação.

O desenvolvimento da inteligência é uma contínua interação com o ambiente através de um processo de maturação, formado por dois componentes básicos: adaptação e organização. A adaptação é o processo pelo qual o sujeito adquire um equilíbrio entre assimilação e acomodação. A assimilação refere-se à introjeção de conhecimentos sobre o meio e a incorporação ao conjunto de conhecimentos já existentes. Através da incorporação, a estrutura de conhecimento existente se modifica de modo a acomodar-se a novos elementos — tal modificação é denominada acomodação. Equilíbrio é o processo de organização das estruturas cognitivas num sistema coerente, interdependente, que possibilita ao indivíduo a adaptação à realidade. A organização é a função pela qual a informação é estruturada, gerando os elementos internos da inteligência: os esquemas e as estruturas. Conforme Pulaski (1986), esquema é uma estrutura cognitiva, ou padrão de comportamento ou pensamento, que emerge da integração de unidades mais simples e primitivas em um todo mais amplo, mais organizado e mais complexo. São esses esquemas e estruturas que são acionados em uma competência, pois segundo Gillet (1991), uma competência é definida como um sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que



permitem, com relação a uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e sua resolução por meio de uma acção eficaz. Esses esquemas estruturam rapidamente o pensamento mobilizando os recursos cognitivos para o bom funcionamento de uma competência, por isso, se faz necessário, no processo de aprendizagem, que os professores utilizem de forma integrada os conhecimentos na resolução de situações simuladas, principalmente em curso superior, onde os indivíduos precisam de ser capacitados para o exercício de uma determinada profissão.

Piaget, quando descreve a aprendizagem, tem um enfoque diferente do que normalmente se atribui a essa palavra. Ele separa o processo cognitivo inteligente em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento. Para Piaget, segundo Macedo (2005), a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não. Enquanto que o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato, sendo o responsável pela formação dos conhecimentos.

Um outro teórico cognitivo que contribui para o melhor entendimento da construção de competência é o David Ausubel, que, em sua teoria, defende num sistema de referência para a organização do ensino, preocupando-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição. Considera que a estrutura cognitiva de um indivíduo é um complexo organizado resultante dos processos cognitivos através dos quais adquire e utiliza o conhecimento. Para Ausubel, novas idéias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e sirvam, dessa forma, de suporte para novas idéias e conceitos. O conceito mais importante, na teoria de Ausubel, é o de aprendizagem significativa, que significa um processo através do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, esse processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica preexistente, a qual Ausubel define como conceitos subsunçores ou simplesmente subsunçores<sup>59</sup>, já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos. Contrastando com a aprendizagem significativa, Ausubel define aprendizagem mecânica como sendo a aprendizagem de

---

<sup>59</sup> Os Subsunçores são aspectos relevantes da estrutura cognitiva que servem de ancoradouro para a nova informação.

novas informações com pouca ou nenhuma relação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada. O conhecimento assim adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva, sem ligar-se a conceitos subsunçores específicos. Ausubel não estabelece a distinção entre aprendizagem significativa e mecânica como sendo uma dicotomia e sim como um *continuum*. Seja por recepção ou por descoberta, a aprendizagem é significativa, segundo a concepção ausubeliana, se a nova informação incorpora-se de forma não arbitrária à estrutura cognitiva.

Em uma abordagem curricular por competências no ensino superior, o professor deve potencializar as experiências anteriores dos indivíduos como mecanismos de ajudar o processo de aprendizagem e aí a aprendizagem significativa poderá por demais contribuir neste contexto, pois segundo Ausubel (1978), *apud* Moreira (1999, p. 20),

“a essência do processo de aprendizagem significativa é que idéias simbolicamente expressas sejam relacionadas, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante (um subsunçor) que pode ser por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição já significativos”.

Na aprendizagem significativa há uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, na qual ambos se modificam. À medida que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, se vai modificando. Os subsunçores vão adquirindo novos significados, se tornando mais diferenciados, mais estáveis. Novos subsunçores vão se formando e interagindo. A estrutura cognitiva está constantemente se reestruturando durante a aprendizagem significativa. O processo é dinâmico; o conhecimento vai sendo construído. E nesta possibilidade de constante reestruturação as competências vão tornando-se significativas para o indivíduo.

Na aprendizagem significativa, o novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal, porque, no momento em que passa a ter significado para o aprendiz, entra em cena o componente idiossincrático da significação. Aprender significativamente implica atribuir significados e estes têm sempre componentes pessoais. Aprendizagem sem atribuição de significados pessoais, sem relação com o conhecimento preexistente, é mecânica, não significativa. Na aprendizagem mecânica, o novo conhecimento armazenado de maneira arbitrária e literal na mente do indivíduo. O que não significa que esse conhecimento é armazenado em um vácuo cognitivo, mas sim que ele não interage significativamente com a estrutura cognitiva preexistente, não adquire significados. Durante um certo período de tempo, a pessoa é, inclusive, capaz de reproduzir o que foi aprendido mecanicamente, mas não significa nada para ela. No ensino superior, a aprendizagem mecânica é ainda muito evidente em

nossas práticas cotidianas na relação do aprender, porém em uma abordagem curricular por competências, que utilize de maneira significativa metodologias didáticas que auxiliem o sujeito aprendiz a melhor interagir com o conhecimento e apropriar-se dele dando um significado, o aluno está mais bem preparado para enfrentar situações, utilizando os seus recursos cognitivos e mobilizando os seus diversos saberes.

Ao abordar o tema competências, alguns autores além de defini-la apresentam tipos de competências que, ao analisá-las, poderão identificar uma ligação com as teorias das aprendizagens. A competência cognitiva (Rey, 2002) ou acadêmicas (Barnett, 1997; Perinat, 2004) e ainda às aquisições-competência de Bernstein (1996), dentro do que denomina das pedagogias invisíveis, numa linha progressista, correspondem às teorias cognitivas, aproveitando os contributos de Jean Piaget e Ausubel. Esta noção de competência-conhecimento segundo Doly (1999), *apud*, Pacheco, 2005 legitima a aquisição do conhecimento escolar por intermédio do desenvolvimento de estruturas cognitivas, com ênfase nos saberes-metacognitivos e insere-se na designação “competência metacognitiva”, isto é, processo pelo qual o indivíduo exerce o controlo ou auto-regulação da sua atividade com vista à resolução de problemas e tomada de consciência sobre processos e práticas de aprendizagem. Assim sendo, os esquemas cognitivos defendidos por Piaget, as aprendizagens significativas de Ausubel e o respeito a zona de desenvolvimento proximal do indivíduo defendida por Vygotsky, coadunam com este tipo de competência.

Outro tipo de competência é a metodológica de natureza interdisciplinar (Rey, 2002; Allal, 2004), estão associadas ao aprender a aprender, que, no dizer de Pichon Riviere (1987), aprender a pensar. Neste tipo de competência, o saber mobilizar de maneira integrada os conhecimentos adquiridos nos percursos de aprendizagens são fundamentais. Faz-se assim uma integração entre os esquemas piagetianos e a interação de Vygotsky. Há uma outra competência defendida, que é a competência operacional (Barnett, 1997; Perinat, 2004) ou comportamental/funcional (Rey, 2002). Esta competência adequa-se na pedagogia visível<sup>60</sup> de Bernstein (1996) numa linha conservadora, de transmissão, que se associa às teorias condutivistas de aprendizagem. Neste contexto pode-se citar, dentre outras, as contribuições de Skinner. A competência de base (De Ketele, 1996) é identificada como aquela dominada pelo aluno para que possa entrar sem problemas em novas aprendizagens, encontrando respaldo nas teorias sociais de aprendizagem, nomeadamente em Vygotsky, com a necessidade de respeitar o ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) do aluno e em Ausubel quando cria os subsunçores para que aconteça uma aprendizagem significativa.

<sup>60</sup> Vide figura 5 – capítulo I

Após uma visão panorâmica das teorias da aprendizagens, bem como sua associação com os estudos das competências e sua tipologia, havendo assim, traçado uma linha mestra das idéias de Vygotsky, Piaget e Ausubel para compreender a dinâmica da aprendizagem por competências em uma matriz construtivista, faremos um levantamento de alguns pilares que sustentam a abordagem curricular por competências.

### **1. Pilares de sustentação – referencial pedagógico**

Os referenciais pedagógicos terão como âncora os pensamentos de alguns teóricos actuais que colocam a emergência de verificar as possibilidades de um novo paradigma para educação, que denominaremos neste percurso como “paradigma emergente”. Resolvemos não enumerar os pilares, pois não temos a pretensão de esgotá-los, nos de suscitar discussões e debates a respeito da actual necessidade de uma abordagem curricular por competências na sociedade hodierna.

As IES estão a cada dia concedendo espaço à formação científica e tecnológica para corresponder à procura de especialistas que estejam a par das tecnologias mais recentes e sejam capazes de gerir sistemas cada vez mais complexos. É dificilmente este cenário será revertido. Sendo assim, as IES precisam de adaptar-se às actuais necessidades da sociedade. Com isso, não se pode negar a árdua tarefa de atingir esses objectivos com modelos de ensino transmissivos e fragmentados, pois a divisão por disciplinas pode não corresponder às necessidades do mercado de trabalho e as instituições que obtêm melhores resultados são as que sabem incrementar, com flexibilidade e espírito de cooperação, aprendizagens que transcendem os limites entre disciplinas. [1]. O desafio da mudança às vezes assusta, porém, historicamente, torna-se inevitável. Não podemos negar a importância da integração curricular e adequar os currículos para uma nova perspectiva de aprender. É preciso substituir o pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. A interligação de todos os conhecimentos combate o reducionismo, uma vez que a simplicidade não exprime a unidade e a diversidade presentes no todo. Precisa-se combater essa dicotomia entre os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.[2]. Os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da super especialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. [3].

Valorizar saberes vivos, ligados às práticas sociais, que sejam ferramentas para actuar sobre o mundo, não é um sonho neoliberal. Esta ideia é o fundamento de uma escola democrática. A

abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para actuar. A escola sempre desejou que as aprendizagens fossem úteis, mas ela própria chega, com frequência, a perder de vista esta ambição global, deixando-se prender numa lógica de adição de saberes, idealizando uma hipótese optimista de que eles acabarão por servir para qualquer coisa. Competência em educação é mobilizar um conjunto de saberes para solucionar com eficácia uma série de situações [4]. As competências referem-se sempre a pessoas. Não existem competências sem indivíduos. As competências reais são construções singulares, específicas de cada um. Diante de um imperativo profissional (fazer face a um acontecimento, resolver um problema, realizar uma actividade, ...), cada agente porá em prática “a sua maneira de trabalhar”. [5]. Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes a uma determinada situação. [6].

O importante é que os alunos possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem. Somente na medida em que se produz este processo de construção de significados e de atribuição de sentido é que se consegue que a aprendizagem de conteúdos específicos cumpra a função que lhe é determinada e que justifica a sua importância: contribuir para o crescimento pessoal dos alunos, favorecendo e promovendo o seu desenvolvimento e socialização. Um plano curricular precisa satisfazer, de forma articulada, todos os níveis de funcionamento de uma escola. Em uma concepção construtivista do processo ensino-aprendizagem a prioridade é que o aluno aprenda e não que o professor ensine. [7].

A abordagem das competências balança as formas tradicionais de transmissão de saberes e envolve seu questionamento, tanto no âmbito organizacional, como pedagógico, por isso, as IES devem aproveitar para compreender melhor os mecanismos de aprendizagem dos adultos, assim como a qualidade dos dispositivos pedagógicos propostos. [8].

Só o profissional pode ser responsável por sua formação, porém o trabalho de educação continuada é colectivo e dependente da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.[9].

A educação tem que servir a um projecto da sociedade como um todo, deve ser construída uma ponte entre o mundo real, isto é, o das sociedades modernas em constante transformação, e o mundo da escola, que tem diante de si a tarefa de formar os cidadãos. Mobilizar é convocar vontades para actuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados. [10].

O desafio está na organização do currículo é por projectos de trabalhos. Nessa proposta, o docente abandona o papel de “transmissor de conteúdos” para se transformar num pesquisador, trabalhando com situações da vida real, estabelecendo objectivos, buscando evidências, tomando decisões. O currículo tradicional nos distancia do mundo real. A proposta de projectos promove uma aproximação ao mundo real, com excelentes resultados. [11].

Temos que ter clareza do que é fundamental para a formação de um profissional nesse contexto de mudança, que não tenhamos apenas como metas privilegiar o mercado de trabalho, mas que visemos também a construção de uma nova sociedade, com a formação de sujeitos críticos, capazes de sempre buscar o novo, de ousar, acreditar no seu potencial, desenvolvendo o pensamento crítico com esforço e determinação. [12].

A abordagem curricular por competências é um trunfo que permite dar sentido ao trabalho escolar, mas confronta-se com dificuldades simplesmente na concepção e na análise das tarefas propostas aos alunos. Quanto mais visamos formar competências, mais precisamos de espaço, prazos, dar tempo para construir as aprendizagens por trabalhos de investigação e de projecto. No ensino centrado no conteúdo, que não considera as competências, o contrato do aluno é escutar, tentar entender, fazer os exercícios com aplicação e restituir suas aquisições por intermédio do referencial de testes de conhecimentos papel-lápis, na maioria das vezes individuais e anotadas [4].

O currículo surge sempre como produto de uma selecção, da visão que alguém ou que um grupo tem acerca do conhecimento legítimo. A sua génese repousa num estendal de conflitos, negociações, cumplicidades culturais, políticas e económicas. [13].

O lugar central dos conteúdos nas questões curriculares deve-se, entre outros aspectos, às diferentes concepções de currículo, à participação do aluno na aprendizagem e à construção do conhecimento em situações de ensino-aprendizagem, ou seja, a escolarização do saber. [14].

A ideia de a escola veicular uma cultura erudita, unicamente assimilada por alguns, e ainda a ideia de escolarizar uniformemente todos os alunos, provoca não só a ilusão de uma mesma cultura para todos, bem como um nivelamento geral, que impede o progresso diferenciado dos alunos. Os conteúdos da educação deverão ser reorientados, estabelecendo-se uma ponte entre as destrezas veiculadas na escola e no mundo do trabalho. [15].

As competências derivam da consciência de que a transmissão do conhecimento não é suficiente, isto se a educação tem que responder às crescentes exigências que enfrenta. O desafio está em ajudar os jovens a desenvolver aptidões e competências que lhes possibilitem a participação crítica e activa no mundo em que vivem, reagir a novas circunstâncias, manter a sua autonomia e, em última

instância, serem capazes de gerir as suas vidas num contexto cada vez mais complexo. A necessidade de lidar com a complexidade exige uma abordagem reflexiva e holística da vida. Enfrentamos o mundo em que vivemos através das nossas ferramentas cognitivas, sociais e físicas. [16].

A escola tradicional, a educação formal e as antigas referências educacionais tornam-se obsoletas. É preciso agora, elaborar uma nova pedagogia, um projecto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagens, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico e metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências” no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, que permitam a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. [17].

No Ensino Superior nos deparamos com alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências que supostamente deveriam construir, que não são orientadas para a habilitação que desejariam. Não se pode analisar o social sem apreender “modos de agir, pensar e sentir”. Uma relação com o saber é algo que se constrói. A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. [18].

A competência não exclui, mas exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação, por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade. Avaliar competências vai obrigar a focar a avaliação naquilo que o nosso ensino conseguiu ou não. Não se avalia uma competência listando perguntas ou pedindo exercícios mais ou menos mecânicos, que, supostamente, nos indicam se o aluno “sabe a matéria”. A avaliação num currículo orientado para competências, não se organiza em função de sequências temáticas, mas em função da manifestação da competência pretendida. [19].

Mediante o levantamento de algumas referências teóricas, que sustentam a abordagem curricular por competências, trataremos de sintetizar as âncoras principais destes pilares, pois não obstante as transformações do mundo do trabalho, encontram-se as transformações exigidas para a formação educacional. A reestruturação da educação é urgente e emergente, na medida que o simples transmitir conhecimentos não garante a formação dos indivíduos capazes de modificarem uma prática,

de apresentarem novos resultados, é fundamental que sejam competentes. Competência essa marcada pela complexidade humana, daí a necessidade essencial dos currículos serem integrados, substituindo um pensar isolado para um pensamento colectivo. O indivíduo precisa mobilizar os seus saberes em determinadas situações, por isso se faz emergente o aprender com significados onde seria propícia uma concepção construtivista, pois o alvo deve ser a aprendizagem dos alunos. Numa abordagem curricular por competências se faz necessário ampliar os horizontes metodológicos, deixando as velhas práticas de aulas expositivas, monólogos, para um ensino dialógico com dinâmicas de interação, como por exemplo projectos de trabalho. A aprendizagem deve ser contínua, ao longo da vida e útil para a sociedade, por essa e outras razões não poderemos isolar a escola do mercado, em especial os cursos superiores, pois o currículo somente terá sentido dentro de um contexto cultural. Sendo assim, as competências não são excludentes, pois agem sempre em síntese integradora de saberes.

As incertezas são muitas, em uma abordagem curricular por competências, o novo desafia e ao mesmo tempo assusta. As dúvidas maiores relacionam-se aos métodos a serem utilizados, bem como a sua capacidade de funcionar eficazmente, pois sempre nos reportamos às velhas metodologias, aos velhos instrumentos avaliativos, com em experiências passadas; e as novas metodologias, muitas vezes, não solidificaram ainda o sucesso capaz de assegurar a sua utilização.

## **2.Eixos Norteadores**

Os quatros eixos que contribuem como norte no entendimento das competências e sua aplicabilidade na educação são: a) conhecer (saber); b) Pensar (saber sobre o fazer); c) Agir (saber fazer) e o Interagir (saber relacionar-se). Esses quatro eixos contribuem para um melhor entendimento das competências que integram vários saberes e habilidades comentados por Perrenoud (1999a), atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência.

O primeiro eixo seria o **Conhecer** e, ao tentarmos definir conhecer, poderemos recorrer a diversos autores em que todos têm em comum que Conhecer é desvendar, desbravar, apreensão de um objecto pelo sujeito onde quem conhece acaba por apropriar-se do objecto que conheceu. Ou seja, transforma em conceito esse objecto, reconstitui-o em sua mente. Entende-se por Conceito a forma mais simples do pensamento e através dele fazemos representações mentais das coisas ou episódios



que conhecemos. Conceito é diferente do juízo. Quando, por exemplo, alguém diz o que entende por Educação e por Ciência, está emitindo conceitos. Porém quando afirma que Educação é uma Ciência está formulando em sua mente um juízo, estabelecendo uma relação entre os conceitos. Há duas maneiras de conhecermos um objecto, de nos apropriarmos mentalmente dele, que é através dos sentidos e do pensamento. Os conhecimentos que adquirimos através dos sentidos são os objectos físicos e a outra forma é puramente intelectual em que, mesmo sem audição, paladar, visão, olfacto ou tacto, podemos conhecer uma lei, um projecto.

Ao abordar sobre o valor do conhecimento, Galliano (1986, p. 17) afirma que o mesmo

“leva o homem apropriar-se da realidade e, ao mesmo tempo, a penetrar nela. Essa posse confere-nos a grande vantagem de nos tornar mais aptos para a acção consciente. A ignorância tolhe as possibilidades de avanço para melhor, nos mantém prisioneiros das circunstâncias. O Conhecimento liberta: permite que actuemos para modificar as circunstâncias em nosso benefício”.

O conhecimento em uma abordagem curricular por competências acontece quando o indivíduo consegue mobilizar o conhecimento do lugar de sua construção para o local de uso, ou seja, o conhecimento se transfere, é mobilizado pelo indivíduo em acção. Para Piaget, *apud*, Moraes (1997), conhecer um objecto é agir sobre ele, transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as acções transformadoras. É por meio do aprendizado, da interacção sujeito-objecto, sujeito-mundo que o indivíduo assume o comando de sua própria vida. Dessa forma, o conhecimento não é algo que se transmite, que vem de fora, é sim, construído mediante acção global do sujeito sobre o objecto, constituído pelo seu meio físico ou social e pela repercussão dessa acção sobre si mesmo.

Roegiers & De Ketele (2004) apontam quatro grandes movimentos para explicar a evolução do conhecimento: a) conhecer é tomar conhecimento dos textos fundadores e comentá-los; b) conhecer é assimilar os resultados das descobertas científicas e tecnológicas; c) conhecer é demonstrar seu domínio de objectivos traduzidos em comportamentos observáveis; d) conhecer é demonstrar sua competência. A ênfase que é dada, hoje, às competências na escola revela a necessidade das competências envolverem múltiplos saberes. Segundo Perrenoud (1999, p.8), as competências que são expressas através de nossas acções “não são, em si, conhecimentos; elas utilizam, integram, ou mobilizam tais conhecimentos”. Conhecimentos “[...]são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação”. (*idem, ibidem*, p. 7). Competência é mais do que a aplicação pura e simples de conhecimentos, pois ela implica um juízo que permite avaliar a pertinência dos conhecimentos para dada situação e mobilizá-los com

discernimento. Desenvolver competências significa, portanto, encontrar um equilíbrio entre os conhecimentos e sua implementação, pois ambos são complementares.

O segundo eixo norteador das competências é o **pensar** (saber sobre o fazer), pois em todos os movimentos pedagógicos inovadores o aprender a pensar é sempre um desafio. Este saber sobre o pensar envolve o conceito de metacognição, que, de maneira simplificada, significa a faculdade do conhecer e pensar sobre o seu próprio pensar. Por isso, através do ensino por competências estamos constantemente nos inquirindo sobre o nosso pensar. A metacognição nada mais é do que uma tomada de consciência, o controlo que o próprio sujeito aprendente tem sobre os seus processos cognitivos, durante a execução de uma situação-problema, que por meio das competências acciona os seus recursos de saberes em busca de solucionar as questões, por isso as competências são individuais e seus efeitos podem contribuir para a interacção colectiva.

A construção de competências não se dá por “osmose”, mas, como salienta Perrenoud ,(1999), por treinamento e reflexão. O treinamento implica na oportunidade da experiência renovada e, ao mesmo tempo, redundante e estruturante. A reflexão acontece pela necessidade do indivíduo pensar os seus esquemas que serão necessários mobilizá-los em situações diversas. No ensino por competências, o aprender significa tornar-se capaz de colocar em prática, no momento oportuno, conhecimentos adquiridos em diversas experiências. Quando vamos à escola, em tese é para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo, sendo assim se faz necessário pensar, estimular a capacidade de raciocínio, julgamento, melhorar a capacidade reflexiva. O ensino por competências contribui para que o sujeito aprendente se constitua pensante, capaz de pensar a lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, defrontar-se com dilemas e problemas da vida prática, pois como afirma Demo (2001, p.32), “todo ser vivo, quando capta a realidade, não a reflecte mecanicamente ou a representa directamente, mas a reconstrói”.

O terceiro eixo norteador das competências é o **agir** (saber fazer), no sentido de emergir como autor e actor participativo e emancipado, pois a mente humana não armazena propriamente dados e informações, mas os reprocessa, reconstrói, redimensiona, revelando sempre a actividade de sujeito capaz de interpretação própria<sup>61</sup>. Uma abordagem curricular por competências exigirá dos sujeitos aprendentes a realização de uma ruptura com os actuais esquemas de aprendizagem memorísticos e sem significados, para um saber em acção, articulando saberes teóricos, processuais, metodológicos, técnicos, relacionais e comunicacionais, agindo através dos seus recursos cognitivos em situações adversas.

---

<sup>61</sup> DEMO, Pedro. (2001). *Saber Pensar*. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, p. 48-49

Para que o saber fazer torne-se efectivo e eficiente em uma abordagem por competências faz-se necessário o sujeito aprendente superar a fragmentação de conteúdos, desenvolver as competências operacionais em situações-problema, facilitando a conquista de autonomia do pensamento. Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para determinada tarefa material, a fim de poder participar no fabrico de qualquer coisa<sup>62</sup>. Esse tem sido um dos maiores desafios do ensino por competências em construir mecanismos para que o indivíduo possa de maneira facilitada utilizar os seus conhecimentos em situações inesperadas, pois por mais que a escola simule situações do quotidiano, vamos sempre nos deparar com situações não previstas. Por isso o acto de pensar como agir e de que maneira devemos posicionar perante as diversas possibilidades de actuações é que fazem o diferencial do indivíduo, pois cada um tem o seu jeito próprio de ser. Nesta linha de pensamento Demo (2001), afirma que se a realidade fosse estática, a lógica formal seria mais adequada.

O agir não pode dissociar-se do seu contexto. Pacheco (2003) comenta que o saber-fazer cognitivo do aprender está dependente do contexto que lhe exige o *habitus* de agir em função de problemas e situações a que se reporta. O saber-fazer exige a associação da teoria com a prática, pois a educação neste novo século têm a obrigação de associar teoria a sua efectiva aplicação, agindo sobre o meio envolvente.

O quarto eixo norteador das competências é **Interagir** (saber relacionar-se) e para que isso ocorra se faz necessário o indivíduo aprender primeiro sobre si, através de seu desenvolvimento pessoal, adquirindo valores, atitudes, comportamentos, aprendendo a ter capacidade auto reflexiva para trabalhar sobre si e sobre seus próprios limites, desafiando-se a aprender a suportar as diferenças dos outros. Atualmente, o saber interagir bem com as pessoas revela atitudes de uma pessoa emocionalmente inteligente, facilitando assim seus relacionamentos pessoais e profissionais. Na interacção dos indivíduos, as inteligências intrapessoais (capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo) e interpessoais (capacidade de compreender outras pessoas) tornam-se necessárias à sua actuação conjunta.

O Interagir em uma abordagem curricular por competências torna-se basilar, questionando-se que o indivíduo é um ser completo, ou seja, físico, emocional, espiritual, social, cognitivo e essas características não estão dissociadas na sua actuação. Por isso, não basta a escola somente tentar ensinar conteúdos específicos, achando que em momentos oportuno-os usariam dissociados dos outros factores. É um ledor engano, pois o indivíduo quando necessita mobilizar os seus recursos em

---

<sup>62</sup> Delors, J. et al. (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. (p. 80).

uma situação-problema todos os itens comentados anteriormente são accionados e todos esses saberes complementam-se entre si para que as competências sejam demonstradas, por isso é emergente um novo olhar para os processos existentes no ensino, em particular no ensino superior.

Uma outra contribuição importante foi o relatório da UNESCO quando salienta a necessidade de aprendermos a vivermos juntos no sentido de termos a compreensão do outro e a percepção das interdependências realizando projectos comuns e preparando para gerir conflitos, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Que essa aprendizagem possa tornar-se fecunda em nossas relações com os outros, pois ensinar por competências nos livra das amarras do exclusivismo de conteúdos rígidos e nos oportuniza a trabalhar outras abordagens em nossas práticas quotidianas, pois o professor não ensina o que sabe, ensina o que ele é, sendo assim fundamental entender que “aprender é para vida individual e sobretudo colectiva, não apenas para competir”(Le Boterf, 2005, p. 23).

Depois de identificarmos os eixos norteadores para uma abordagem curricular por competências, traremos à tona alguns princípios básicos para um ensino por competências, contudo não o faremos à título de carácter terminal, pois os mesmos estarão em permanente construção e descobertas para melhor entender a dinâmicas das competências no processo de ensino-aprendizagem.

### **3.Princípios para uma abordagem por competências**

O currículo organizado na base de uma abordagem por competências é construído participativamente, pontuado pelas necessidades básicas de aprendizagem, tanto dos alunos, como dos professores, e, sobretudo respaldado nos seguintes princípios:

- Desenvolve tratamento metodológico contextualizado e interligando os conhecimentos.
- Propõe tarefas que motivem os alunos a mobilizar os conhecimentos que já possuem e a ir em busca de novos conhecimentos.
- A sala de aula passa a ser um espaço privilegiado em aprendizagens vivas e enriquecedoras na qual o aluno participa activamente na construção do seu conhecimento.
- O conteúdo é um meio e não mais um fim em si mesmo.
- Pressupõe um currículo integrado, norteado por princípios pedagógicos da transposição didáctica, interdisciplinaridade e contextualização;
- O Projecto político-pedagógico da escola deve ser construído colectivamente com o envolvimento de todos os actores sociais, principalmente docentes e discentes.

- Docentes e discentes em atitude investigativa e de constantes questionamentos. Uma aprendizagem activa, articulando o saber, o saber-fazer e o saber-ser.
- Conteúdos adequados ao tempo cultural do aluno para que o mesmo possa apropriarem de saberes fundamentais a sua inserção activa na família, na sociedade, no mundo do trabalho, pensando e agindo, como cidadão e profissional.
- Promove espaço para que os alunos desenvolvam a liberdade para aprender, favorecendo situações para que descubram-se como sujeitos capazes e protagonistas de sua história individual e colectiva.
- Ao professor cabe reflectir constantemente sobre o seu saber-fazer, na perspectiva de propiciar aulas dinâmicas, utilizando diferentes métodos e técnicas, propiciando ao aluno a interdisciplinaridade do conhecimento.
- Avaliar as competências dos alunos através da observação em acção, ou seja, numa situação real, pois é preciso que as avaliações não se prendam apenas a classificação e notas resultantes de provas, testes e exames, já que uma abordagem por competências integra a avaliação no processo de aprendizagem.
- Não existe centralidade no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares.
- A autonomia da aprendizagem é princípio basilar para o desenvolvimento de competências.
- A Interdisciplinaridade é essencial para a prática efectiva de um projecto por competência.
- A diversificação de actividades formadoras desenvolve competências, pois exigem que sejam programadas actividades de acordo com o tipo de experiências que cada uma delas proporcionará aos alunos.
- O trabalho colectivo favorece a formação dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades sociais e éticas.
- Metodologias diferenciadas: projetos de trabalho, jogos de empresas, estudo de casos, aprendizagem baseada em resolução de problemas etc.

De acordo com os pilares de sustentação, dos eixos norteadores e dos princípios que contribuem para uma abordagem curricular por competências e mediante a aplicabilidade das contribuições de Piaget, Vygotsky e Ausubel para a aprendizagem, faremos a seguir algumas actividades que poderiam estar sendo implementadas no ensino superior para que o currículo possa contemplar uma abordagem por competências, como apregoam os dispositivos legais que apresentam as directrizes curriculares

para os cursos de graduação, nomeadamente os cursos de administração, Ciências Contábeis e Economia.

#### **4.Roteiro de possíveis actividades a serem implementadas em uma abordagem curricular por competências no Ensino Superior**

De início, para que as propostas e as actividades sejam feitas com a cumplicidade dos professores e alunos, todos os projectos e ideias deverão ser amadurecidas pelos corpo docentes e os representantes discentes juntamente com as instâncias administrativas superiores da instituição onde as actividades estejam a ser empregadas.

Com base nas orientações das DCN para os cursos em estudo, bem como uma análise dos currículos existentes nos cursos, faz-se necessário algumas observações para que o ensino possa ser desenvolvido por competências, tais como:

- a) Trabalhar as disciplinas em blocos de saberes integradas entre si, durante o semestre.
- b) Integrar os saberes após análise das competências elencadas para aquele semestre de curso.
- c) O professor de cada disciplina deverá realizar construção de textos e actividades desafiadoras para os alunos da sua área de conhecimento.
- d) As avaliações devem acontecer em dois momentos: o primeiro, com os conteúdos específicos de cada disciplina através de exames, debates, seminários, etc, e a segunda, acontecerá de maneira colectiva com os professores envolvidos no semestre onde as mesmas deverão associar todos os conhecimentos de maneira integrada, poderá ser através de um portefólio, seminários, simulações, jogos de empresas, relatórios, etc. Não deve esquecer de observar os pesos das avaliações para não privilegiar uma em detrimento da outra.
- e) Após definidos os blocos de conhecimentos de cada semestre, deverão associar aos mesmos alguma actividade prática, partindo sempre das aprendizagens anteriores dos alunos e os seus esquemas cognitivos.
- f) Todas as actividades avaliativas devem priorizar questões reflexivas em detrimento de questões memorísticas.
- g) Durante o semestre as actividades pedagógicas devem ser combinadas entre os professores do semestre priorizando dinâmicas como estudo de casos, resolução de problemas, dinâmicas de grupo.
- h) Procurar sempre associar os conhecimentos teóricos com possíveis aplicações no quotidiano profissional.

- i) Nenhuma disciplina deverá ter somente um livro-texto de guia, e sim o aluno deve ser constantemente desafiado a desenvolver pesquisa a agregar novos conhecimentos através da partilha colaborativa entre os colegas.
- j) O erro nos processos avaliativos é entendido como processo construtivo, onde parte dele para revisar aqueles conhecimentos que não ficaram solidificados no sujeito aprendente.
- k) A sala de aula deixa de ser um local de ensino e passa a ser um local de aprendizagem colaborativa e compartilhada.
- l) Incentivar a autonomia dos alunos, procurando com que cada construa o seu itinerário de aprendizagem. Essa autonomia não deve se dar pela colonização da consciência e sim pela dialéctica, pois na sociedade dos opostos que podemos construir novos saberes.
- m) O professor deve incentivar constantemente os alunos a entenderem o carácter sistémico do saber.

Não paramos por aqui, actividades outras vão surgindo dentro do processo de construção do conhecimento, tornando o ambiente de aprendizagem com sabor, despertando o interesse do educando pela aventura do aprender, pois assumir uma abordagem curricular por competências por certo é propor uma ruptura com os antigos paradigmas, ruptura essa em alguns momentos radicais, porém necessárias para um olhar diferenciado das actuais práticas predominantes no ensino superior.

Notas e Referencias Consultadas:

- [1] Delors, J. et al.(1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.(p. 122).
- [2] MORIN, Edgar. (2000). Os Sete Saberes necessários à educação do Futuro. São Paulo: Cortez. Brasília-DF: UNESCO.
- [3] MORIN, Edgar. (2002). A cabeça bem-feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil.
- [4] PERRENOUD, Philippe. (2001). Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Lisboa: edições Asa.(pp. 17, 33).
- [5] LE BOTERF, Guy. (2005). Construir as competências individuais e colectivas. Lisboa: edições Asa. (p. 23).
- [6] MELLO, M.C.; RIBEIRO, A.E.A. (2002). Competências e Habilidades. Da teoria à prática. Rio de Janeiro: WAK Editora.(p. 77).
- [7] COLL, César e tal. (1998). Os conteúdos na reforma. Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed. (p.14).
- [8] OLLAGNIER, Edmée.(2004). As armadilhas da competência na formação de adultos. In DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (orgs). O Enigma da Competência em Educação. Porto Alegre: Artmed
- [9] Para saber mais sobre o assunto pesquisar:  
NOVOA, Antonio. (org).(2000). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.

NOVOA, Antonio. (org).(1999). Profissão Professor. Porto: Porto Editora

[10] Entrevista de Bernardo Toro, a revista nova escola, Pesquisador colombiano Vice-presidente de relações públicas da Fundação Social, entidade civil cuja missão é combater a pobreza na Colômbia.(2002, pp. 18-25).

[11] HERNANDEZ, Fernando. (1998). *Transgressão e Mudança na Educação*. Os Projectos de trabalho. Porto Alegre: Artmed editora.

[12] SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da Silva. (2003). O Profissional do Futuro. Palestra proferida no Encontro estadual dos Estudantes de Ciências Contábeis.

[13] APPLE, Michael. (1997). *Abordagens Sociológicas do Currículo*. Lisboa: Educa, Universidade de Lisboa.

[14] PACHECO, José Augusto. (1998). *Projecto curricular integrado*. Lisboa: Ministério da Educação.

[15] PARESKEVA, João M. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições Asa

[16] RYCHEN, D. S.; TIANA, A.(2005). *Desenvolver Competências – Chave em Educação*. Porto: Asa edições. (pp. 80-81)

[17] MORAES, Maria Célia. (2001) Revista Portuguesa de Educação.

[18] CHARLOT, Bernard. (2000). *Da Relação como Saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed

[19] ROLDÃO, Maria do Céu. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Editorial Presença, Lisboa.



---

## CONCLUSÕES

Em razões dos constantes discursos e debates que têm acontecido sobre as competências, bem como a sua recontextualização no ambiente escolar, estamos convictos de que uma abordagem curricular por competências proporcionará alterações nas práticas curriculares, tendo como consequência, mudanças e melhorias das metodologias até então bastante praticadas, dependendo sempre do empenho, da vontade e da capacidade dos docentes em romper com velhos paradigmas, abandonando rotinas pedagógicas instaladas, reorganizando sua forma de fazer docente e assumindo uma outra postura em termos de prática docente, aspectos bastantes salientados ao longo desta investigação.

A preponderante natureza qualitativa do estudo nos direcciona também a uma análise quantitativa, utilizando esta estratégia para ajudar a montar o *puzzle* da investigação, o qual constatamos que essa associação entre aspectos qualitativos e quantitativos é extremamente benéfica, diria até útil e salutar para a tomada de decisões da investigação no momento de concretizar suas interpretações e fundamentar as descobertas realizadas, pois no momento da triangulação das informações esta convergência de dados tornou-se bastante positiva.

Nesta investigação, tomamos como ponto de partida as nossas inquietações em perceber que os dispositivos legais sinalizavam um ensino pautado nas competências, e o que parecia era que na prática isto pouco avançava. Seguimos então o nosso rumo investigativo, inicialmente buscando embasamento teórico sobre o tema, onde fosse útil para elucidar a problemática de nossa investigação que estava centrada em perceber se o ensino continuava conteudista, transmissivo, ou por conta, das reformas normativas tinham mudado de contexto. Seguimos o nosso itinerário de investigador e procurámos saber dos docentes, discentes e coordenadores dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia as suas opiniões sobre o assunto. Para completar, fizemos uma análise de todos os documentos legais que abordavam as Directrizes Curriculares Nacionais, na condição de impulsionadora das mudanças curriculares nos cursos de graduação. Após este percurso, construímos alguns referenciais para uma abordagem curricular por competências no Ensino Superior. Ao final do nosso roteiro investigativo, a resposta ao problema: o ensino apresenta-se em sua maioria de carácter transmissivo, reprodutor, com poucos avanços demonstrados, apesar de toda as sugestões apontadas na DCN`s. Além do anteriormente exposto, através desta investigação detectámos também que muitos discursos dos professores não condizem com a sua prática efectiva, pois ao confrontarmos com as opiniões dos discentes percebemos diversas divergências de opiniões. Somente a título de exemplo,

perguntamos aos professores se desenvolvem actividades críticas reflexivas com os seus alunos, estimulando a pesquisa, sendo a resposta da maioria afirmativa e que realizam actividades motivadoras. Quando a mesma pergunta é feita aos discentes, os mesmos apontam como uma das maiores deficiências dos professores a falta de incentivo à leitura e à motivação para a investigação. Com isso, podemos perceber o quanto o discurso teórico distancia-se da prática.

Diante disso, não intencionamos que as considerações aqui expostas sejam consideradas como definitivas, mas, como resultados provisórios de um itinerário investigativo, ocorrido em um espaço temporal, potencializando futuras investigações sobre a abordagem curricular por competências no Ensino Superior. Este trabalho investigativo proporcionou uma abertura de espaço para o debate, em um ambiente pouco investigado, pois muitos pesquisadores que actuam no Ensino Superior não realizam investigações para falar da sua própria prática, situação essa, muitas vezes constrangedora para o pesquisador, que encontra-se na academia, pensando e reflectindo maneiras de ensinar e aprender, sem contudo, vivenciar na prática como isso ocorre. Não podemos deixar de reconhecer que qualquer trabalho de investigação é sempre um processo inacabado, em um constante devir, pois somente poderemos fazer ciência, testando, levantando hipóteses, proporcionando descobertas, refutações e criatividade, pois o que pode ser verdade hoje, não sabemos se o será amanhã.

E no que se refere aos currículos praticados ainda hoje nos cursos investigados averiguámos que em sua maioria continuam dentro de uma lógica tyleriana, ou seja, uma lógica de objectivos-actividades-avaliação, em uma abordagem racionalista do currículo, reforçando o modelo transmissivo do ensino, com ênfase nos aspectos conteudistas, valorizando aspectos internos do currículo, sem uma preocupação com o seu entorno. As disciplinas continuam a ser os principais elementos estruturantes do currículo, sendo trabalhadas de maneira isolada, fragmentada, com raríssimas acções pluridisciplinares nos cursos, pois apesar dos docentes e coordenadores concordarem com a integração e flexibilização curricular não desenvolvem na prática essas acções, muito pelo contrário, permanecem a ministrar aulas dentro do seu campo próprio do saber, construindo a sua hegemonia, na busca constante de legitimar a sua área de conhecimento sem qualquer interacção com outro campo do saber. Trata-se de um facto preocupante, sobretudo se tivermos em conta que a legislação pertinente aos cursos de graduação no Brasil sugere uma abordagem curricular por competências; e se o conhecimento mantiver-se numa lógica unicamente disciplinar e rígida, a aprendizagem continuará numa perspectiva memorística e comportamental, não abrindo espaços para que o indivíduo desenvolva um ensino por competência capaz de contribuir para o uso dos conhecimentos integrados

entre si, a serem utilizados em uma situação-problema que venha acontecer em seu cotidiano escolar ou extra-escolar.

Além disso, a prática docente predominante nos cursos investigados identifica que os conteúdos abordados ao longo do processo ensino-aprendizagem são apresentados como verdades únicas, veiculando uma imagem da ciência como neutra, objectiva e inquestionável e, por isso mesmo, pouco receptiva a opiniões diferentes. Essa representação é muito comum em técnicas didácticas expositivas. Este cenário é reforçado nas avaliações do tipo sumativo, que cumprem a intenção de verificar se os conteúdos propostos foram atingidos para seleccionar, classificar e punir com os erros. Com isso, fica evidente a ênfase no ensino cartesiano, linear, em que explicar, recordar e reforçar são palavras de ordens, um modelo voltado muito mais para a instrução do que para a formação de um sujeito crítico e consciente de seus direitos e deveres como cidadãos, não permitindo assim, uma educação para a liberdade, tão sonhada por Paulo Freire.

O olhar para as competências como um referencial teórico para uma abordagem curricular suscita questões importantes para entender as actuais práticas pedagógicas e mapear possibilidades de mudanças. Os referenciais para uma abordagem curricular por competências apontam para a necessidade de todos os agentes educativos preocuparem-se em sair da situação actual, mesmo que possa parecer confortável, e partirem para uma dinâmica diferenciada do aprender oportunizando aos indivíduos construir os seus itinerários de aprendizagem e conscientizando-os da importância de saber agir quando forem accionados os seus recursos cognitivos adquiridos no seu percurso de aprendizagem.

Os actuais desafios que se colocam às IES requerem a reflexão de todos os agentes sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, para que juntos consigam vencer as barreiras de um modelo rígido, modelo esse pautado na hegemonia docente e na reprodução de comportamento passivo dos alunos. Assim sendo, procurar outras alternativas de modelo de ensino aberto, onde o desejo de aprender seja uma palavra de ordem para os discentes e docentes (sujeitos aprendentes), sendo ambos estimulados a buscar novas informações, contrastar opiniões, desenvolver aulas dialógicas, discussões colectivas, realizar momentos de partilha constantes em busca do saber. Em suma, tornar o acto de aprender com sabor, desejo e inquietações.

Numa investigação sobre competências, não é possível ficarmos limitados somente a conceitos, princípios e estratégias para que mudanças ocorram, sem levar em conta o papel preponderante dos docentes nesta mudança, o que muitas vezes não é respeitado como deveria pela administração superior, pois ficou explicitamente identificado nesta investigação a pouca participação

dos professores nas decisões dos projectos dos cursos. Esse dado é relevante, visto que não se podem implementar inovações pedagógicas, como uma abordagem curricular por competências, sem o envolvimento dos docentes. A própria Declaração Mundial sobre a Educação Superior, no século XXI, demonstra que os docentes precisam contribuir para educar e “formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãos responsáveis, implementar a pesquisa em todas as disciplinas, a interdisciplinaridade, associar novos métodos pedagógicos a novos métodos avaliativos”. Como se pode perceber, a implementação dessas e outras orientações cabe principalmente ao docente. Por isso, sem a participação dos professores nos projectos curriculares dos cursos, dificilmente ocorrerão mudanças efectivas.

Outro ponto importante a frisar é que a maioria dos professores dos cursos investigados não possui formação pedagógica, apesar de valorizar a sua importância, sendo assim se faz necessário, segundo Masetto (2003), os professores actualizarem-se e melhorarem as suas habilidades pedagógicas por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal, pois só recentemente os professores universitários estão conscientizando-se do seu papel de docente do ensino superior, o que requer uma competência pedagógica, dado que um educador. Para enfrentarmos os desafios da sociedade atual, não basta somente investirmos na formação dos alunos, mas também e prioritariamente nos professores, o que por certo produzirá reflexos positivos para os discentes.

As reflexões suscitadas nesta investigação sobre as competências jamais estarão dissociadas do cenário social em que estão inseridas, pois os discursos por mais originais e livres que pareçam, não são simples produtos de uma única razão. É por isso que o discurso pedagógico não se forma por operações racionais suficientes, nem é um conjunto abstracto de ideias a serem transpostas para as práticas educativas (Veiga-Neto, 1996). Os discursos pedagógicos precisam de ser examinados enquanto estão conectados com os outros, e no caso das competências existem correntes que acreditam nas mudanças pedagógicas e outras que apontam para as competências enquanto objectivos reconfigurados. As opiniões aqui expressadas não ocorreram sem um referencial que fundamentassem seus pontos de vista. Por essa razão, acreditamos que a abordagem ainda por competências proporcionará um novo olhar para as práticas pedagógicas, conduzindo o ensino para uma perspectiva libertária do acto de aprender do indivíduo, pois “para ser reconhecido como competente, não basta ser capaz de executar o presente, mas ir para além dele”. (Lê Boterf, 2005, p. 30).

Outro aspecto fulcral relacionado com a problemática das competências, e que foi evidenciado nesta investigação, é que para que um currículo esteja organizado em uma abordagem por

---

competências se faz necessário realizar mudanças no foco do ensino, ou seja, sair de uma posição estática de aquisição dos saberes para uma posição mobilizadora desses saberes; de um enfoque centrado em diplomas para certificação em competências. Estas mudanças constituem-se uma revolução relativamente à utilidade social dos saberes escolares (Pereira, 2005). Assim sendo é pela “transferência dos conhecimentos do campo teórico para a sua operacionalização numa situação prática, que podemos compreender e ajuizar a competência de um indivíduo”. (Perrenoud, 1999a p. 32).

A abordagem curricular por competências exige dos docentes práticas pedagógicas inovadoras, entendendo aqui inovação como a forma de fazer algo que melhore o que se fazia anteriormente, pois inovar deve ser um movimento para melhor, remetendo a inovação à condição de qualificação do trabalho quotidiano (Cunha *et al*, 2005). Ser inovador é mudar as formas de viver e de agir. Para Sebarroja (2001), qualquer método inovador terá de ter três premissas ou critérios educativos para obter efectividade: a curiosidade como ponto de partida; a pedagogia do erro e a memória compreensiva. Assim um currículo por competências contribui para uma aprendizagem activa, criativa, oportunizando o sujeito a aprender e desenvolver a criatividade como explica Gardner (2000), o cérebro aprende e retém mais e melhor quando o organismo intervém activamente na exploração de materiais e lugares físicos e se interroga sobre o que realmente lhe interessa. As experiências meramente passivas tendem a atenuar-se com o tempo e o seu impacto dura pouco. Com isso concluímos que um ensino meramente transmissivo, que considera o aluno como sujeito passivo na relação do aprender, acaba por prejudicar a solidificação do saber, sendo esta uma das razões pelas quais o ensino meramente reprodutor não conduz o aprendiz a mobilizar os seus conhecimentos em situações adversas. Por isso mesmo “A aprendizagem significativa combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado. Isto torna o indivíduo integral, desenvolvendo e utilizando todas as suas capacidades” (Pires, 1997, p. 412).

Por fim, concluímos que as nossas inquietações, pelo desejo de mudança, dependerão de uma opção por novos caminhos educativos, criando e recriando condições que nos permitam desenvolver alternativas de aprendizagens que atendam às necessidades, interesses e expectativas dos sujeitos aprendentes. Através das nossas práticas pedagógicas poderemos respeitar às diferenças, as singularidades e os valores particulares de cada um, constatando que o indivíduo é um ser complexo, ou seja, cognitivo, afectivo, social, espiritual e biológico e isso na escola não pode ficar relegado a segundo plano, valorizando apenas o cognitivo, precisa haver uma valorização por igual, não limitando o indivíduo a mero reprodutor de programas de disciplina porém, tornando-o construtor do seu próprio

percurso de aprendizagem. O caminho para a mudança só é possível através de uma trajetória inovadora. Portanto prossigamos nesta busca.

Recomenda-se que, em estudos posteriores, seja realizada aprofundamento desta temática da abordagem curricular por competências no Ensino Superior, face aos dispositivos legais orientarem os currículos dos cursos de graduação para essa abordagem. Neste sentido torna-se necessária uma busca constante de alternativas, que melhor contribuam para o sucesso de aprendizagem dos sujeitos aprendentes, pois as pesquisas neste nível de ensino carecem de maiores estudos empíricos na tentativa de mudanças dos modelos educativos vigentes.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS****A**

- AFONSO, Almerindo Janela (2000). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. São Paulo: Editora Cortez
- ALARCÃO, Isabel. (2003). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez editora.
- ALLAL, Linda *et al.* (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALLAL, Linda (2004). *Aquisição e avaliação das competências em situação escolar*. In DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. pp 79-93.
- ALMEIDA, Márcio. (org.).(2001). *A Universidade Possível: experiências de gestão universitária*. São Paulo: Cultura Editores Associados.
- ALMEIDA, Leandro S.; FREIRE, Teresa (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALMENARA, J. Nuevas (1996). *Tecnologías, Comunicacion Y Educacion*. In EDUTEC - Revista Eletronica de Tecnologia Educativa. Palma de Mallorca.
- ALVARENGA, Georfravia Montoza. (org.) (2002). *Avaliação: o saber na transformação do fazer*. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional.
- ALVARENGA, Georfravia Montoza & SOUZA, Nadia Aparecida. (orgs) (2003). *Avaliação: Possível e Necessária*. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional.
- ALVES, Francisco A. Cordeiro. (1997). *O Encontro com a realidade docente. Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. Tese de Doutoramento na Universidade de Lisboa.
- ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André (2002). *Dar sentido (s) à formação de professores: o contributo da avaliação formadora*. Comunicação apresentada ao XII Congresso da AIP ELF/AFIRSE – A Formação de professores à luz da investigação. Universidade de Lisboa: FPCE, 21-23/11
- ALVES, Maria Palmira (2003). *Avaliação de Competências: mudar os nomes ou mudar as práticas?* Elo Especial, pp. 203-212.
- ALVES, Rubem. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez

- ALVES, Maria Palmira (2004a). *Currículo e Avaliação*. Porto: Porto editora
- ALVES, Maria Palmira; ESTEVÃO, Carlos Vilar; MORGADO, José Carlos (2004b). *Desenvolver e Avaliar Competências na escola: Metanarrativas de Legitimação em Confronto*. Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa. 18-20/11/2004. pp. 670-690
- ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André (2003). *Sentido da escola e os sentidos da avaliação*. In Revista de Estudos Curriculares, Ano 1, número 1, 2003.
- ALVES, M. Palmira (2005). *O Portefólio: Instrumento de avaliação de uma disciplina, na Universidade – estudo de Caso*. Actas do VIII Congresso GalaicoPortuguês Psicopedagogia. Setembro2005, Braga- Portugal
- ANDER-EGG, Ezequiel (1978). *Introducción a las técnicas de investigación social para trabajadores sociales*. 7ª ed. Buenos Aires: Humanitas.
- APPLE, Michel. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston
- APPLE, Michel. (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas
- APPLE, Michael. (1997). *Abordagens Sociológicas do Currículo*. Lisboa: Educa, Universidade de Lisboa
- APPLE, Michel & BEANE, James.(2000).*Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora

## **B**

- BAFFI, M. Adélia Teixeira. (2002). *Projeto Pedagógico:um estudo introdutório*. In: BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em foco*. Rio de Janeiro. Disponível: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>
- BARBIER, Jean-Marie. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora
- BARBOSA, Isabel;FERNANDES, Isabel Sandra;PAIVA, Madalena.(2005). *Investigação das práticas – uma questão de qualidade?* Actas do VIII Congresso GalaicoPortuguês Psicopedagogia. Setembro2005, Braga- Portugal.
- BARDIN, Laurence.(1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Persona
- BARRIGA, Ángel Díaz. (2000). Uma polémica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. Teresa (org.), op. Cit., pp. 51-82



- BAUDOUIN, J-M (2004). *A competência e a questão da atividade: rumo a uma nova conceitualização didática da formação*. In DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. O Enigma da Competência em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas. pp. 151-167
- BARNETT, R. (1997). *The end of Knowledge in higher education*. Bóston: Houghton Mifflin
- BARREIRA, Anibal; MOREIRA, Mendes.(2004). *Pedagogia das Competências da teoria à prática*. Porto: Edições Asa
- BEANE, James A. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da educação Democrática*. Lisboa: Didáctica editora
- BECKER, Fernando (1985). *Para uma teoria da aprendizagem segundo Piaget*. In MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem: Perspectivas Teóricas. Porto Alegre, Editora da Universidade/PADES/UFRGS/PROGRAD.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. (1998). *A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos e diferentes caminhos*. In: Revista Interface Comunicação, Saúde, Educação, V. 2 número 2
- BERNARD, Sistemas Ltda (2000). *Simulação Empresarial*. Disponível em <http://www.bernard.com.br>. Acessado em 05.05.2006
- BERNARDES, Carla; MIRANDA, Filipa Bizarro (2003). *Portefólio. Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora
- BELL, Judith.(2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, codes and control*. London: Routledge & Keagan Paul, Vol. I.
- BERNSTEIN, Basil.(1996). *A Estruturação do Discursos Pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis: vozes.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Edições Morata
- BERTRAND, Yves. (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget
- BEYER, Landon & LISTON, Daniel (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas, and progressive school reform*. New York: Teachers College Press
- BIREAUD, Annie (1995). *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora
- BISQUERRA, Rafael (1989). *Métodos de investigación educative*. Barcelona: Ceac
- BOAVENTURA, Edvaldo M. (2004). *Metodologia da Pesquisa. Monografia, Dissertação e Tese*. São Paulo: Atlas

- BOBBITT, J. (1913). *Some General Principles of Management Applied to the Problems of City School Systems*. In Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1. Chicago: University of Chicago Press.
- BOBBITT, J. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- BOGDAN, Robert et BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLSON, Eder Luiz. (2006). *Estudo de Caso Tupiniquim*. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/conteudo>.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1981). *La instrucción escolar em la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- BRAVO, M. Pilar Colas; EISMAN, Leonor Buendía (1998). *Investigación Educativa*. 3ª edición. Espanha: Edições Alfar
- BRONCKART, Jean-Paul & DOLZ, Joaquim (2004). A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée.(org.). op. Cit. pp. 27-46.
- BRYMAN, Alan & CRAMER, Duncan (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais Introdução às Técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- BURBLES, N; CALLISTER, T. (2000) *Watch IT: the risks and promises of information technologies For education*. Boulder: Westview press.
- BURNIER, Suzana. (2001). *Pedagogia das Competências: conteúdos e métodos*. Boletim Técnico do SENAC – Rio de Janeiro. Vol. 27 no 3, Set/dez.
- BURTON, Richard. (2001). *Viagem do Rio de Janeiro a Morro Velho*. Brasília: Senado Federal. O Brasil visto por estrangeiro.

**C**

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. *Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de Dados*. Disponível: <http://www.educ.fc.ul/docentes/ichagas>. Acessado em 22/05"2006

CAMPOS, Bártolo Paiva. (1996). *Fórum de projectos de inovação e investigação: o que é e para quê*. In CAMPOS, Bártolo Paiva. (org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 13-19.

CAMPOS, Marilson Gonçalves.(1999). *Desafios da Universidade Brasileira na virada do Milénio*. In:Revista de Educação, no. 2/Julho, Viçosa- Minas Gerais

CARDINET, Jean.(1993). *Avaliar é Medir?*Lisboa: Edições Asa

CARMO-NETO, Dionísio.(1996). *Metodologia Científica para principiantes*. 3ª edição. Salvador-Ba: American World University Press.

CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*.Barcelona: Martínez Roca.

CARRASCO, José Bernardo. (1989). *Como Avaliar a Aprendizagem*. Porto: edições Asa.

CARVALHO, Iêda Matos Freire.(1994). *Aprendizagem Autónoma, Epistemologia Genética e Prática Pedagógica*. Texto policopiado.

CARVALHO, Rómulo de (2001) *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar- Caetano*. 3ª edição.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

CASTELLS, M.(2001). *The internet Galaxy, reflections on the internet, Business, and Society*. New York: Oxford University Press.

CASTRO, Eder Alonso; RAMOS DE OLIVEIRA, Paula (org). (2002). *Educando para o Pensar*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

CEPEC (Sous la direction de Pierre Gillet), *Construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, ESF, coll. "Pédagogies", 1991.

CERVO, Amado L. et BERVIAN, Pedro A. (2002).*Metodologia Científica*. 5ª edição. São Paulo: Prentice Hall.

CHARTERS, W. (1901). *Methods of teaching: developed from a functional standpoint*. Chicago: Row, Peterson and Co.

CHARTERS, W (1923). *Curriculum and construction*. New York: MacMillan.

- CHARLOT, Bernard (2000). *Da Relação como Saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed
- CHAVES, Eduardo O. C. (2004). *Educação Orientada para competências e currículo centrado em problemas*. Disponível em <http://www.eduquenet.net/educompetencias.htm>. Acessado em 21.01.2005
- CHERRYHOLMES, Cleo (1988). *Power and criticism, Poststructural investigations in education*. New York: Teachers College Press.
- CHOMSKY, N. (1955). *The logical structure of linguistic theory*. Cambridge MA: M.I.T.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence.(1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Espanha: Editorial La Muralla S. A.
- COHEN-SCALI, Valérie. (2001). *Les attitudes à l'égard de l'insertion professionnelle d'apprentis de l'enseignement supérieur*. L'orientation scolaire et professionnelle. Conservatoire National Des Arts et métiers. Juin 2001/Vol. 30/Nº 2 p. 173-202
- COLL, César et al. (1998). *Os Conteúdos na Reforma*. Porto Alegre: Artes médicas.
- CONTRERAS, José. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- CORTESÃO, Luisa. (1993). *Avaliação Formativa – Que Desafios?* Porto: Edições Asa
- CORTESÃO, Luisa; LEITE, Carlinda; PACHECO, José Augusto. (2002). *Trabalhar por Projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto editora
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). (2002). *Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- COSTA, Marisa Vorraber (2001). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- COSTA, Thais Almeida (2005). *A noção de competência enquanto princípio de organização curricular*. Revista Brasileira de educação. Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 29.
- COSTER, Michel de & BAWIN-LEGROS, Bernadette. (1998). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Editora Estampa.
- COULON, Alain. (1995). *Etnometodologia*. Rio de Janeiro: Vozes.
- COUTINHO, Clara Maria Gil Fernandes Pereira. (2005). *Metodologia da Investigação em Educação*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia.
- COUVRE, Maria de Lourdes Manzini. (1982). *A Formação e a Ideologia do Administrador*. Rio de Janeiro: Vozes.

- CRAHAY, Marcel & DETHEUX, Monique. (2005). *L 'évaluation des compétences, une entreprise impossible?* *Mesure et evaluation en education*, 28(1), 57-78
- CUNHA, Maria Isabel da. (1998). *O Professor Universitário na transição de paradigmas*. São Paulo: JM editora.
- CUNHA, Luiz António. (2000). *Ensino Superior e Universidade no Brasil*. In: 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica.
- CUNHA, Maria Isabel da. (2001). *O Currículo do Ensino Superior e a Construção do Conhecimento*. Fórum Nacional de Pró-reitores de ensino de graduação das Universidades Brasileiras.
- CUNHA, Maria Isabel da. (2003). *Formação de professores e currículo no ensino superior*. In: Formação de Professores Perspectivas Educacionais e Curriculares. Pacheco, José Augusto et al (org.) Porto Editora.
- CUNHA, Maria Isabel; FORSTER, Mari Margarete; FERNANDES, Cleoni. (2005). *Pedagogia Universitárias e Inovações: Rupturas e Perspectivas*. Actas do IV Simpósio Internacional de Tecnologia Educativa. Braga, Maio/2005.

## D

- DELORS, J. et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.
- DEMO, Pedro (1996). *Pesquisa Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez
- DEMO, Pedro. (1999). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6ª edição. São Paulo: Cortez.
- DEMO, Pedro (2001). *Saber Pensar*. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora
- D` HAINAUT, L. (1980). *Educação – dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- D` HAINAUT, L. (1997). *Conceitos e Métodos da Estatística*. Vol. I 2ª. Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DE KETELE, Jean-Marie (1989). *Guide du Formateur*. France: Centre International Francophone pour L` education en chimie.
- DE KETELE, Jean-Marie & ROEGIERS, Xavier.(1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget e Epistemologia e Sociedade.

DE KETELE. J-M. (1996). *L' évaluation des acquis scolaires: quoi? Pourquoi? Pour quoi?*, Revue tunisienne des sciences de l'éducation.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. *Pesquisa e Interdisciplinaridade no Ensino Superior. Uma experiência no Curso e Turismo*. São Paulo: Aleph, 2002

DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. Na Introduction to the Philosophy of Education. Nova Iorque: MacMillan.

DEWEY, J. (1963). *Experience and education*. Nova Iorque.

DEWEY, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D' água

DIAS, Rosanne Evangelista. (2002). *Competências – Um conceito Recontextualizado no Currículo para a formação de professores no Brasil*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado – UFRJ

DICIONÁRIO ELECTRÓNICO AURÉLIO BUARQUE DE HOLLANDA (1999): Século XXI, versão 3.0

DICIONÁRIO ELECTRÓNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. (2001). São Paulo: Objectiva, versão 1.0.

DICIONÁRIO LAROUSSE ILUSTRADO DA LÍNGUA PORTUGUESA. (2004). São Paulo: Larousse do Brasil.

DOLL, Willian E.(2002). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée.(orgs.) (2004). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

DOMINGUES, Jari. (2001). *O Processo de Aprendizagem através de jogos de empresas estruturada em Computador para o Desenvolvimento de Competências e habilidades*. Disponível em <http://www.cfh.ufsc.br/>

DURKHEIM, Emile.(1978). *Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro: Melhoramentos

## **E**

ENCICLOPEDIA MULTIMEIOS HACHETTE (1998). CD-ROM

ENCICLOPEDIA MIRADOR INTERNACIONAL (1982). RJ/SP: Editora Delta Universal

ENCICLOPÉDIA WIKIPÉDIA. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki> Acessado em 07.05.2006

EREVELLES, Nirmala. (2005). *Understanding curriculum as normalizing text: disability studies meet curriculum theory*. In Journal of Curriculum Studies. Vol. 37, Nº 4 July/2005.

- ESCUADERO MUÑOZ, Ruan Manuel. (1988). *La Innovacion y La Organizacion Escolar*. In: PASCUAL, Roberto. (coord). *La gestión educative ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea Ediciones
- ESTEBAN, Maria Teresa. (org). (2000). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio. (org.) (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Albano (1999). *O tempo e o Lugar das Ciências da Educação*. Porto: Porto editora.
- ESTRELA, Albano et FERREIRA, Júlia. (org.). (2001). *Investigação em Educação. Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- ESTRELA, Albano *et al* (org). (2005). *O Estado da Arte em Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- ESTRELA, Albano & FALCÃO, Eugénia (orgs). (1988). *A Metodologia da Investigação em Educação*. Actas do Colóquio Internacional de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Diências da Educação. Universidade de Lisboa.

## F

- FAZENDA, Ivani C.(1994) *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. São Paulo: Papirus.
- FAZENDA, Ivani C. (Org) (2001). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez editora.
- FAZENDA, Ivani (org) (2002). *Interdisciplinaridade Dicionário em Construção*. São Paulo: Cortez.
- FAZENDA, Ivani C. (2002). *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro. Efetividade ou Ideologia*. São Paulo: Edições Loyola.
- FEIJÓ, Ricardo.(2003). *Metodologia e Filosofia da Ciência. Aplicação do na Teoria Social e Estudo de Caso*. São Paulo: Atlas.
- FERNANDES, Aliana; GUIMARÃES, Flávio Romero; BRASILEIRO, Maria do Carmo Eulálio (org) (2002). *O Fio que Une as Pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação*. São Paulo: Biruta.
- FERNANDES, Margarida Ramires (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora.

- FERNANDES, Domingos (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: textos Editores
- Ferreira, J. Brites (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.
- Ferreti, Celso (1997). *Formação Profissional e a Reforma do Ensino Técnico*. Revista Educação & Sociedade. Vol. 18 n° 59 - Campinas
- Figari, Gérard (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Flores, M. Assunção (2000). *Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões*. In Pacheco, José A.(org.). Políticas Curriculares. Actas do IV colóquio sobre questões curriculares.
- Formosinho, João *et al.* (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Portugal: Edições Asa
- Freire, Paulo (1992). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, Paulo. (2000). *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora
- Foucault, Michel (1982). *A Microfísica do poder*. São Paulo: Ed. Graal
- Fox, David J. (1987). *El Proceso de Investigación en Educación*. 2ª edição. Pamplona- Espanha: Ediciones Universidad de Navarra S.A.

## G

- Galliano, A. Guilherme.(1986). *O Método Científico. Teoria e Prática*. São Paulo: Editora Harbra
- Galeffi, Dante Augusto (2001). *O ser-sendo da Filosofia*. Salvador: Edufba.
- Galeffi, Dante Augusto (2002). *Delineamentos de uma Filosofia do Educar Polilógica: No caminho de uma ontologia radical*. In Encontro do GT de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste, UFPE.
- Galeffi, Dante Augusto (2003). *Filosofar & Educar*. Salvador: Quarteto.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.



- GARCIA, Regina Leite. (2000). *A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso*. In: ESTEBAN, M. Teresa (org.), op. Cit., pp. 29-49
- GEE, P J. W. (2004). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. USA: Palgrave Macmillan.
- GERBER, Juliano Zaffalon. (2000). *Proposta de Metodologia para o Desenvolvimento de Recursos à Aplicação de Jogos de Empresas via Internet. O modelo para o jogo de Empresas*. GL-EPS. UFSC: Dissertação de Mestrado.
- GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin.(1993) *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony. (2000). *Dualidade da Estrutura. Agência e estrutura*. Oeiras: Celta
- GIL, Antonio Carlos (1996). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas
- GILBERT, Rob. (1999). *Cidadania, Educação e Pós-Modernidade*. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org).Territórios Contestados. O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis – RJ: Editora Vozes. P. 31
- GILLET, P. (1991). *Construir ela formation, outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: ESF.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982). *La pedagogía por objetivos*. Osesión por la eficacia. Madrid: Morata
- GIMENO SACRISTAN, J. (1985). *El Culto a la eficiência y pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico*. Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1986). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Ediciones Anaya.
- GIMENO SACRISTAN, J.(1990) *La Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*.Sexta edición Madrid: Morata
- GIMENO SACRISTAN, J. (1999). *Currículo e Diversidade Cultural*. In Silva, Tomaz Tadeu da. (org).Territórios Contestados. Petrópolis: Editora Vozes.
- GIMENO SACRISTAN, J. (2000). *O Currículo. Uma Reflexão sobre a prática*. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed
- GIROUX, Henry & PENNA, A. N. (1979). *Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum, Theory and Research in Social Education*. Vol VII, nº 1, p. 21-42

- GIROUX, Henry (1983). *Pedagogia Radical. Subsídios*. São Paulo: Editora Cortez
- GIROUX, Henry (2000). *Entrevista com Henry Giroux*. In: C.A. Torres e tal. Educação, poder e biografia pessoal. Diálogos com educadores críticos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOODE, Willian et J. HATT, Paul K. (1968). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional.
- GOODSON, Ivor F. (2002). *Currículo: Teoria e História*. 5ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes
- GOODSON, Ivor F. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto editora.
- GOODLAD, John. *Interdisciplinary Curriculum*.(2000). Teachers College, Columbia University. New York and London.
- GOODLAD, John I. ; SU, Zbixin.(1992). *Organization of the Curriculum*. In: JACKSON, Philip W. Handbook of Research on Curriculum. New York: American Educational Research Association.
- GOMES, Elizabete Xavier.(2005). *Interpretabilidade do Discurso Oficial de Educação: Uma Hipótese de Investigação*. In. ESTRELA e tal (orgs.) O Estado da Arte em Ciência da Educação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- GONÇALVES, Elsa Maria Dourado. (2002). *Transformação e Permanência na Construção de Identidades: O Currículo e o Género*. Dissertação de Mestrado na área de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho.
- GOUVEIA, Borges. (2005). *Os desafios da estratégia de Lisboa*. In: Revista Meios & Desafios, junho 2005.
- GONDRA, José.(2001). *Dos Arquivos à escrita da História: A Educação Brasileira entre o Império e a República no século XIX*. São Paulo: Editora da Universidade São Francisco.
- GRANGEAT, Michel. (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora
- GRUNDY, Shirley. (1987). *Curriculum: produt or praxis?*. London: The Falmer Press.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publications.

**H**

- HADJI, Charles. (1994). *A Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto editora.
- HADJI, Charles. (2001). *Da Cientificidade dos discursos sobre a educação*. In ESTRELA, Albano & FERREIRA, Júlia. *Investigação em Educação. Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa
- HAIDT, Regina Célia Cazaux.(1994). *Curso de Didáctica Geral*. São Paulo: ática.
- HABERMAS, Jurgen.(1968). *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Biblioteca de Filosofia Contemporânea. Edições 70
- HABERMAS, Jurgen. (1974). *Theory and Practice*. Heirenan, Londres
- HARGREAVES, Andy.(1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill
- HALL, Stuart. (1997). *Identidades Culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A.
- HERMANN JÚNIOR, Frederico. (1943). (entrevista). *Revista Paulista de Contabilidade* n° 234, dezembro, p. 15-16
- HERNANDEZ, Fernando. (1998). *Transgressão e Mudança na Educação*. Os Projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed editora
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. (1998). *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. O Conhecimento é um Caleidoscópio*. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora
- HOFFMANN, Jussara. (1993). *Avaliação: Mito & Desafio. Uma perspectiva construtivista*. 10ª edição. Porto Alegre: UFRGS
- HOFFMANN, Jussara. (1998). *Ponto & Contrapontos do pensar ao agir em avaliação*. 2ª edição. Porto Alegre: Mediação.
- HUIZEN, Peter Van e tal. (2005). *A Vygotskian perspective on teacher education*. In *Journal of Curriculum Studies* Vol. 37 N° 3 May/2005. p. 267-290
- HUOT, Réjean. (2002). *Métodos Quantitativos para as Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget

## I

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA –

Site: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. (1997). *O apelo à noção de competência* na revista: l'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: Tanguy Lucie, Tope, Françoise, Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: papyrus editora.

## J

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org). (1995) *Interdisciplinaridade. Para além da Filosofia do Sujeito*. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

JANUÁRIO, Carlos. (1988). *O Currículo e a reforma do Ensino. Um modelo sistêmico de elaboração dos programas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte

JAPIASSU, Hilton. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.

JARVIS, P. (2002). *The Theory Practice of Teaching*. London: Kogan Page

JONES, L. & MOORE, R. (1993). *Education, competence, and the control of expertise*, British Journal of the Sociology of Education. V. 14, número 4

JONHSON, M. (1977). *Education Theory*. In: *Currículo, análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

JONASSEN et al (1999). *Learning with Technology: a Constructivist Perspective*. Prentice Hall.

## K

KATZ et al (1999) *Dancing with the devil: information technology and the new competition in Higher education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

KELLY, Albert Victor.(1986). *O Currículo: teoria e prática*. São Paulo: Editora Harbra.

KEMMIS,Stephen (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid:Morata

KLIEBARD, H. (1985). *Teoria del curriculum: pongame un ejemplo*. In A. Pérez Gómez e J. Gimeno

KLIEBARD, H. (1995). *The struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. Nova lorque: Routledge.

- KLIEBARD, H. (1999). *Schooled to work. Vocationalism and the american curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College.
- KLINE, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. London: Rontledge
- KILPATRICK, W. (1918). *The Project Method*. Teachers College Record.
- Kliebard, H. (1995). *The struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. Nova Iorque: Routledge, p. 141.
- KÖCHE, José Carlos. (2001). *Fundamentos de Metodologia Científica. Teoria da Ciência e prática da pesquisa*. 19ª edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.

## L

- LAFFIN, Marcos (2005). *De Contador a Professor: A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade*. UFSC: Imprensa Universitária.
- LANDSHEERE, Viviane de; LANDSHEERE, Gilbert de (1983). *Definir os Objectivos da educação*. 4ª edição. Portugal: Moares Editores
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade (1994). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- LAVILLE, Christian et DIONNE, Jean (1999). *A Construção do Saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- LANDRY, Réjean. (2003). *A análise de conteúdo*. In: Gauthier, Benoît. *Investigação Social*. Lisboa: Lusociência.
- LE BOTEF, Guy (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Les Éditions D'organisation, Paris.
- LE BOTEF, Guy (2005). *Construir as Competências Individuais e Colectivas. Respostas a 80 Questões*. Lisboa: edições Asa
- LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia; FERNANDES, Preciosa (2002). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Portugal-Porto: Edições Asa
- LEITE, Carlinda. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA
- LEITE, Carlinda. (2005). *Pontes entre a Flexibilização Curricular e a educação face à Diversidade Cultural*. Actas do Seminário. A Integração e a Flexibilização Curriculares. Disponível em [http://www.cffh.pt/public/acta3/acta3\\_8.htm](http://www.cffh.pt/public/acta3/acta3_8.htm). Acessado em 14/03/2005

- LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela; SANTOS, Milice Ribeiro dos (1991). *Trabalho de Projecto*. Coleção ser Professor. Porto: Edições Afrontamento.
- LEITE, Laurinda; ESTEVES, Esmeralda (2005). *Ensino Orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino de Física e Química*. Actas do VIII Congresso GalaicoPortuguês de Psicopedagogia. Portugal, Set. 2005
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- LIBÂNEO, José Carlos. (1994). *Didáctica*. São Paulo: Editora Cortez
- LIBÂNEO, José Carlos. (2003). *A Didática e a aprendizagem do Pensar e do Aprender. Davidov e a Teoria Histórico-cultural da actividade*. ANPED. Disponível:  
<http://www.anped.org.br/26/outrostextos>. Acessado em 02.06.2006
- LICERAS RUIZ, Ángel. (2000). *Las dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales y su consideración en el curriculum*. In Revista de Ciências de la educaciona. Órgano del Instituto Calasanz de Ciências de La Educación. N° 182 abril-junio 2000, pp. 171-186
- LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo Janela. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- LIMA, Adriana de Oliveira. (1996). *Avaliação Escolar. Julgamento X Construção*. 4ª edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- LIMA, M. Cerqueira (2003). *Potencial de Suporte Cognitivo das Tecnologias Interativas de Comunicação: Desenvolvimento de uma Interface Hipertextual Dinâmica para Análise Organizacional Baseada em Estudos de Caso*. Portugal
- LOPES, Alice Cassimiro. (2001). *Competências na organização curricular da reforma do ensino médio*. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n° 3, p. 1-20.
- LOPES, J. Bernardino. (1994)- *Resolução de Problemas em Física e Química. Modelo para estratégias de Ensino-aprendizagem*. Lisboa: Texto editora
- LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (org). (2000). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. (1996). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 4ª edição. São Paulo: Cortez
- LUCKESI, Cipriano et al. (2001). *Fazer Universidade: Uma proposta metodológica*. 12ª edição. São Paulo: Editora Cortez.

LUCKESI, Cipriano Carlos. (2003). *Avaliação da aprendizagem na escola. Reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.

LUNDGREN, U.P. (1983). *Between Hope and Happening*. Text and Context in Curriculum, Deakin University, Vic

## M

MACEDO, Roberto Sidnei. (1998). *Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais*. I: Reflexões em torno das abordagem multirreferencial. Org. Joaquim Barbosa. São Carlos: UFSCar p.57-71.

MACEDO, Roberto Sidnei.(2000). *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA.

MACEDO, Roberto Sidnei. (2004). *Multirreferencialidade, Currículo e Intercrítica*. São Paulo: Alínea Editora. In: GONSALVES, E. P.; PEREIRA, M.Z.C.; CARVALHO, M.E.P.(2004). Currículo e Contemporaneidade. Questões Emergentes. Educação em Debate.

MACEDO, Elizabeth (2002). *Currículo e Competência*. In: Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas. Rio de Janeiro: Editora DP&A.

MACEDO, Lino de. (2005). *Ensaio Pedagógico. Como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed.

MALGLAIVE, Gérard (1995). *Ensinar Adultos*. Portugal: Porto editora. p. 112

MAGER, Robert F. (1977). *Análise de Objetivos*. Porto Alegre: Globo.

MAROCO, João. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. 2ª. Edição. Lisboa: Edições Sílado Lda.

MARQUES, Mário Osório (1988). *Conhecimento e Educação*. Ijuí: Editora Unijuí.

MARQUES, Ramiro; ROLDÃO, Maria do Céu (org.)(1999). Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada. Porto: Porto Editora.. Jogos de Empresas: Uma metodologia para o Ensino de Engenharia ou Administração. Disponível: [www.pp.ufu.br/cobenge2001/trabalhos](http://www.pp.ufu.br/cobenge2001/trabalhos). Acessado em 05.05.2006

MARQUES FILHO, Paulo. A.; PESSOA, Marcelo S. de Paulo. (2001). *Jogos de Empresas: uma metodologia para o ensino de engenharia e administração*. Disponível: <http://www.pp.ufu.br/cobenge2001/trabalhos>. acessado em 30.05.2006

MARTINS, C. B. (1989). *Surgimento e Expansão dos cursos de Administração no Brasil*. Revista Cultura-SP, No. 41, p. 663-676)

MASETTO, Marcos Tarciso.(2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Editorial summus

MCLUHAN, M. (1964). *Os meios de comunicação como extensão do homem*.São Paulo: Cultrix.

MCNEIL, L. (1983). *Defensive teaching and classroom control*. In: APLE, M y WEIS, L. (Ed.). Ideology and practice in schooling. Filadelfia. Temple University Press. P. 114-142

McLaren, Peter (1997). *A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MEIRIEU, Philippe (1996). *Aprender ... sim, mas como?* Porto Alegre: Ates Médicas

MENDES, João Batista (2000). *Utilização de Jogos de Empresas no Ensino de Contabilidade*. Revista Brasileira de Contabilidade. Suplemento Especial. Nov/Dez/ 2000.

MELLO, M. Cristina de; RIBEIRO, Amélia E. do Amaral.(orgs.). (2002). *Competências e Habilidades. Da teoria à prática*. Rio de Janeiro: WAK Editora.

MIALARET, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (2002) Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às práticas. Lisboa: Antunes & Amílcar

MORAES, Maria Cândida. (2000). *O Paradigma Educacional Emergente*. 6a ed. São Paulo: Papyrus.

MORALES, Pedro. (2003). *Avaliação Escolar. O que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.

MOREIRA, Antonio Flavio. (1990). *Currículos e Programas no Brasil*. 8ª edição. Campinas-SP: Papyrus Editora

MOREIRA, A.F. & SILVA, Tomaz Tadeu. (1994).(orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Editora Cortez

MOREIRA, Antonio Flavio (org.).(1997). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas-SP: Papyrus

MOREIRA, Antonio Flavio (2000), *Estudos de currículo no Brasil: abordagens históricas*. In PACHECO, José Augusto et al. Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares – Políticas Curriculares. Cied – Universidade do Minho

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, MACEDO, Elizabeth Fernandes (org.) (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora



- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (2003). *Seleção e organização dos conhecimentos Curriculares no Ensino Superior*. In Formação de Professores Perspectivas Educacionais e Curriculares. Pacheco, José Augusto et al (org.) Porto Editora.
- MOREIRA, Daniel Augusto. (2002). *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. São Paulo: Thomson – Pioneira.
- MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. (2001). *Aprendizagem Significativa. A Teoria David Ausubel*. São Paulo: Centauro
- MOREIRA, M. Antonio.(1999). *Aprendizagem Significativa*. Brasília: Editora UnB
- MORGADO, José Carlos.(2003). *Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular*.Tese de Doutorado da Universidade do Minho, Vol. I.
- MORIN, Edgar. (1990). *Ciência com consciência*. Portugal: Europa-América.
- MORIN, Edgar. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- MORIN, Edgar.(1999).*Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Trad. De Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN.
- MORIN, Edgar. (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez editora.
- MORIN, Edgar. (2002). *A Cabeça Bem-Feita*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MULLER, J. (1998). *The Well-tempered Learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy*. *Comparative Education*. Vol. 34, nº 2, p. 177-193
- MURTEIRA, Bento J. F. (1993). *Análise Exploratória de Dados –Estatística Descritiva*. Portugal: McGraw-Hill.

## N

- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Interdisciplinaridade Aplicada*. 4ª ed. São Paulo: Érica, 1998.
- NUNES, Jorge.(2000). *O Professor e a Acção Reflexiva*. Porto. Edições Asa

## O

- OLLAGNIER, Edmée & DOLZ, Joaquim. (2004). *O Enigma da Competência em Educação*.. Porto Alegre: Artes Médicas.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz de.(1997). *Tratado de Metodologia Científica*. São Paulo: Pioneira

Os Novos Pensadores da Educação. (2002). Nova escola. Disponível em <http://novaescola.abril.com.br>. Acessado em 01.06.2006

## P

PACHECO, José Augusto (1994). *Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Propostas de trabalho. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José Augusto (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto editora.

PACHECO, José Augusto (1998). *Projecto curricular integrado*. Lisboa: Ministério da Educação.

PACHECO, José Augusto (org). (2000a). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto editora.

PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; VIANA, Isabel Carvalho.(2000b).Políticas Curriculares. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

PACHECO, José Augusto (2001). *Área de Projectos e/ou Projectos Tecnológicos; uma área curricular integrada*. In Revista Inovação, 14 (3), pp.135-156

PACHECO, José Augusto *et al.* (2002). *Melhorar o processo de aprendizagem do aluno através do método de avaliação*. In ALMEIDA, L.S; POUZADA, A.S.; VASCONCELOS, R.M. Contextos e Dinâmicas da Vida académica. Guimarães, 2002

PACHECO, José Augusto (2003). *Competências curriculares: As práticas ocultas nos discursos das reformas*. In: Revista de Estudos Curriculares, 1(1), pp. 59-77.

PACHECO, José Augusto (2005a). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José Augusto (2005b). *A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados*. Braga, Texto policopiado.

PACHECO, José Augusto (2005c). *Descentralizar o discurso curricular das competências*. In Revista de Estudos Curriculares, 3 (1), pp 65-91.

PACHECO, Samuel Bueno. (1997). *Internet: as relações de ensino-aprendizagem no hiperespaço*. Revista Tecnologia educacional. V. 25 (pp.136-137). Maio/jun/Jul/Ago.

PARESKEVA, João M. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições Asa

PARESKEVA, João M. (org).(2005). *Um Século de Estudos Curriculares*. Lisboa: Plátano Editora.

- PASCUAL, Roberto. (coord).(1988). *La gestión educative ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea Ediciones
- PARRA FILHO, Domingos & SANTOS, J. Almeida (2000). *Metodologia Científica*. 3ª ed. São Paulo: Futura.
- PATTON, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage
- PERALTA, Maria Helena (2001). *Como avaliar competência (s)? Algumas considerações*. In: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. *Avaliação das Aprendizagens*, Portugal.
- PEREIRA, M.L.Borges da Mata. (2005). *O Currículo por competências: a construção de um instrumento de verificação do desenvolvimento das aprendizagens, mediador da cooperação entre professores e psicólogos da educação*. Actas do VIII Congresso GalaicoPortuguês Psicopedagogia. Setembro2005, Braga- Portugal
- PEREIRA, Alexandre (2004). *SPSS. Guia Prático de Utilização*. Lisboa: Edições Sílabo
- PEREIRA, Miguel L. B. M. (2005). *O Currículo por competências: A construção de um instrumento de verificação do desenvolvimento das aprendizagens, mediador da cooperação entre professores e psicólogos da educação*. Actas do IV Simpósio Internacional de Tecnologia Educativa. Braga, Maio/2005.
- PERRENOUD, P. (1993). *Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma abordagem sistémica da Mudança Pedagógica*. In ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora
- PERRENOUD, Philippe (1999a). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PERRENOUD, Philippe (1999b). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed editora
- PERRENOUD, Philippe (2000a). *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*. 3ª edição. Porto Alegre-Brasil: ArtMed.
- PERRENOUD, Philippe (2000b). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Lisboa: Edições Asa

- PERRENOUD, Philippe. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed editora.
- PERRENOUD, Philippe. (2004). *De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos*. In DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée.(orgs.). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 47.61.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1985). *Más sobre formación del profesorado*. Cuadernos de Pedagogía, 139
- PERINAT, Adolfo (2004). *Conocimiento y educación superior*. Barcelona: Paidós.
- PESTANA, Maria Helena et GAGEIRO, João Nunes. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS*. 3ª edição. Lisboa: Edição Sílabo.
- PHENIX, Philip (1962). The uses of the disciplines as curriculum content. In A. Passow (ed.) *Vurriculum Crossroads*. New York: Teachers College Press, pp. 57-65
- PICHON RIVIERE, Henrique (1987). *Psicologia Social*. São Paulo: Progresso
- PINHEIRO, B. M. e GONÇALVES. M. L.(2001) *O Processo Ensino-Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Editora SENAC Nacional.
- PIRES, m. a. G. (1997). *Educação... Educadores e seus valores*. In PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.). *A Escola Cultural e os Valores*. Coleção Mundo de Saberes 19. Porto: Porto Editora
- PILETTI, Nelson (1996). *História e Vida*. São Paulo: Ática
- PLATAMURA, Vitangelo. (2003). *Presença Histórica Competências e Inovação em Educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique M.; LEVY, Teresa (1994). *A Interdisciplinaridade. Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- POMBO, Olga (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio D`água editores.
- POPHAM, W. James (1976). *Como avaliar o ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- POSTIC, Marcel (1990). *A relação pedagógica*. 2ª edição. Coimbra Editora Limitada.
- PRETTO, N. (2000) *Desafios da Educação na Sociedade do conhecimento*.  
[www.ufba.br/~pretto](http://www.ufba.br/~pretto).(Consultado em 27/08/2005).
- PRETTO, N.; Lima Jr. (1999). A. *ICT in Education: Challenges for the Curriculum*.  
[www.ufba.br/pretto](http://www.ufba.br/pretto). (Consultado em 27/08/2005).

PRETTO, Nelson; SERPA, Luis F. (2000). *A educação e a sociedade da informação*. In Paulo Dias; Varela de Freitas (orgs). Actas do II Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Desafios 2001, 21-41 (Universidade do Minho – Braga).

PULASKI, Mary Ann Spencer. (1986). *Compreendendo Piaget*. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos.

## Q

QUELUZ, Ana Gracinda (Org).(2000). *Interdisciplinaridade. Formação de Profissionais da Educação*. São Paulo: Pioneira.

QUINTANA CABANAS, M. M. (2002). *Teoria da educação. Concepção antinómica da educação*. Lisboa: edições Asa.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

## R

RAMOS, Marise Nogueira (2001). *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez.

REIS, Elizabeth.(2001). *Estatística Multivariada Aplicada*. 2ª. Edição. Lisboa: Edições Sílabo Lda.

REZENDE, Flávia.(1999). *Novas Tecnologias e educação: Repensando a Aprendizagem, os Materiais Didáticos e a Prática Pedagógica na perspectiva Construtivista*. Preprint “Ensaio”.

REY, Bernard. (2002). *As Competências Transversais em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

RHEM, James.(2006) Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. [http://www.gaaires.min-edu.pt/serprof/acurric/mc\\_es/AprendBaseadPI2\(7\).pdf](http://www.gaaires.min-edu.pt/serprof/acurric/mc_es/AprendBaseadPI2(7).pdf). Acessado em 04.05.2006

RIBEIRO, Antonio Carrilho.(1996). *Desenvolvimento Curricular*. 6 ed. Lisboa: Texto Editora.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. (2000). *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas- SP: Autores Associados.

RICARDO, Elio Carlos (2003). *Implementação dos PCN em sala de aula: Dificuldades e Possibilidades*. Revista de Física na Escola, V. 4 n° 1

RICHARDSON, Roberto J. (1985). *Pesquisa Social. Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas

RODRIGUES JUNIOR, José Florêncio. (1997). *A Taxonomia de Objetivos Educacionais*. 2ª edição. Brasília: UnB

ROEGIERS, Xavier; DE KETELE, Jean-Marie. (2004). *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas

ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Editorial Presença, Lisboa.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1995). *História da Educação no Brasil*. 17ª edição. Petrópolis: Vozes.

ROMÁN, M. P.; DíEZ, E. L. (1999). *Aprendizaje Y Currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: Editorial EOS

ROMÁN, M. P.; DíEZ, E. L. (1994). *Currículum Y Enseñanza. Una Didáctica Centrada en Procesos*. Madrid: Editorial EOS.

ROPÉ, F. & TANGUY, L. (1997). *Saberes e Competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.

ROSENTAL, Claude & FRÉMONTIER-MURPHY, Camille (2002). *Introdução aos Métodos Quantitativos em Ciências Humanas e Sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.

RUDIO, Franz Victor. (1986). *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. Petrópolis: Vozes.

RYCHEN, D. S.; TIANA, A. (2005). *Desenvolver Competências – Chave em Educação*. Porto: Asa edições

## **S**

SÁ, Antonio Lopes de. (2001). *Pensamentos, Tempos e Decisões...* Belo Horizonte: Una editora.

SANDHOLTZ, H et al. (1996). *Teaching with technology: creating student-centered classrooms*. Teachers College Press.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (1995). *O Currículum Oculto*. Porto: Porto Editora.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade. O Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artmed.

SANT'ANNA, Ilza Martins (1995). *Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos*. 9ª edição. Petrópolis: Editora Vozes.

- SANTOS, Boaventura de Sousa (2003). *Um discurso sobre as Ciências*. 14ª edição. Edições Afrontamento, Porto.
- SANTOS, Roberto Vatan dos. (2003). *Jogos de Empresas aplicado no Processo de Ensino e Aprendizagem de Contabilidade*. Revista Contabilidade e Finanças – USP – São Paulo, número 31, pp. 78-95. Jan/abril – 2003
- SAUL, Ana Maria. (1994). *Avaliação Emancipatória*. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- SAYLOR, J. & ALEXANDER, W. (1966). *Curriculum planning for modern schools*. New York: Holt, R. and W.
- SCHUBERT, W. (1986). *Curriculum. Perspective, Paradigm and Possibility*. Nova Iorque: MacMillan Publishing Company.
- SCHWAB, Josph (1985). *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*. In GIMENO SACRISTÁN & PÉREZ GOMÉZ, Ángel (Eds.). *Compendio y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 197-209
- SEBARROJA, Jaume Carbonell. (2001). *A aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- SERAPHIM, Jovelino Sérgio et al. (2005). *A Docência no Ensino Superior: Competências e Habilidades relacionadas à qualificação no professor em seu relacionamento com os alunos*. Actas do IV Simpósio Internacional de Tecnologia Educativa. Braga, Maio/2005.
- SERRANO, Gloria Pérez.(1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. II. Técnicas Y Análises de Datos. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- SEGUEL, M. (1966). *The curriculum field: Its formative years*. New York: Teachers College Press.
- SENAC. *Organização Curricular no Modelo baseado em Competências* [www.senac.br/conheca/referenciais/ref3.htm](http://www.senac.br/conheca/referenciais/ref3.htm). Acessado em 20.01.2006
- SHULMAN, Lee (1989). *Paradigmas Y Programas de Investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. In: Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, vol. I. Barcelona: Paidós.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1999a). *Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa paisagem pós-moderna*. In Silva, Tomaz Tadeu da. (org). *Territórios Contestados*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1999b). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica

- SILVA, Tomaz Tadeu da (2000). *Teoria Cultural e Educação. Um Vocabulário Crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 92-93
- SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da (2003). *Metodologia da Pesquisa aplicada à Contabilidade*. São Paulo: Atlas
- SILVA., Antonio Carlos Ribeiro da. (2004). *Educação a distância e seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem*. ABED: Congresso Internacional de Ensino a Distância. Abril/2004. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2004>. Acessado em 08.05.2006
- SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. (2005). *Educação à distância e o seu grande desafio: O aluno como sujeito de sua própria aprendizagem*. Actas do VIII Congresso GalaicoPortugues de Psicopedagogia. Setembro/2005, Braga- Portugal
- SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da; PACHECO, José Augusto. (2005). *Organização Curricular por Competênciasno ensino superior: dificuldades e possibilidades*. Actas do VIII Congresso GalaicoPortugues de Psicopedagogia. Setembro/2005, Braga- Portugal
- SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da;MOITA, Filomena Gonçalves. (2006). *Os games no contexto de currículo e aprendizagens colaborativas online*. Actas VII Colóquio sobre Questões Curriculares, III Colóquio Luso-brasileiro. Braga: CIED/Universidade do Minho. Fve/2006
- SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da & SILVA, Gidélia Alencar da.(2006).*A educação Emocional e o preparo do profissional docente*. Actas VII Colóquio sobre Questões Curriculares, III Colóquio Luso-brasileiro. Braga: CIED/Universidade do Minho. Fve/2006
- SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da;PIMENTEL, Renê Gomes.(2005). *Novas Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas no desenvolvimento do pensamento criativo com o enfoque da pedagogia empreendedora*. Actas do IV Simpósio Internacional de Tecnologia Educativa. Braga, Maio/2005.
- SILVA, Edgar de Lima. *Formação no Curso de Ciências Contábeis: Um enfoque para reflexão*. Revista Brasileira de Contabilidade. Jul/Ago/ 1996.
- SILVA, Bento Duarte da. (2002). A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo. In: MOREIRA, Antonio F.B. (Org). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto editora
- SILVEIRA, Regina L. B.L. (2001). *Competências e Habilidades Pedagógicas*. Revista Iberoamericana de Educación. Jan a mar/01



- SISTÉLOS, Antonio J.C.M. et al (2006). *Um Sistema de Apoio ao Método de Avaliação Autêntica: Projeto Poeta*. Disponível; <http://www.ufcg.edu.br> Acessado em 08/05/2006
- SNEDDEN, D. (1910). *The problem of Vocational Education*. Nova Iorque: Houghton Mifflin Company
- SNEDDEN, D. (1925). *Planning Curriculum Research*. School and Society, Vol. XXII
- SOARES, Holgonsi.(1998). *A Importância da Autonomia*. Jornal A Razão. Santa Maria: RS. Jun.
- SOARES, S. (2000). Inovações no ensino superior: reflexões sobre educação a distância. In: Castanho, M; Castanho, S. (Orgs.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. São Paulo: Papirus.
- SOUSA, Francisco Rodrigues (2004). *Pedagogia por Competências e Pedagogia por Objectivos: Que Relação?* In: Revista de estudos Curriculares, 2 (1), 121- 140
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo Del curriculum*. Madrid: Morata.

## T

- TABA, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. Hartcourt: Brace and World, Inc.
- TABA, H. (1983). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Éditions Logiques.
- TEIXEIRA, Anísio.(1988). *Educação e Universidade*.. Rio de Janeiro: editora UFRJ
- TESCH, Renata. (1990). *Qualitative Research. Analysis Types and Software Tools*. Bristol: The Falmer Press.
- TOBIAS, José Antônio. (1986). *História da educação brasileira*. 3ª Edição. São Paulo: IBRASA.
- TRALDI, Lady Lina. (1987). *Currículo*. 3ª edição. São Paulo: Atlas
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. (1987) *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas
- TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- TURRA, Clódia Maria Godoy et al. (1986). *Planejamento de Ensino e Avaliação*. Porto Alegre: Sagra
- TYLER, R. (1950). *Basic Principles of Curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- TYLER, R. (1984). *Personal reflections on the practical* 4. Curriculum Inquiry, 14(1),pp. 97-102

## U

UNESCO.(1999). *Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Garamond.

## V

VALA, Jorge (1999). *Análise de Conteúdo*. In Silva, Augusto et Pinto, José Madureira (Orgs.), Metodologia das Ciências Sociais. 11ª edição. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

VANDEVELDE, L.; VANDER ELST, P. (1979). *Os objectivos em Educação: Será possível defini-los com precisão?* Coimbra: Livraria Almedina.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. (2005). *Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens*. In: Revista de estudos Curriculares, Ano 3, Número 2, 2005

VEIGA-NETO, Alfredo.(1996). A ordem das disciplinas. Porto Alegre Tese de Doutorado - UFRGS

VEIGA-NETO, Alfredo. (1997). *Currículo e Interdisciplinaridade*. In: Currículo: Questões Actuais. São Paulo: Papyrus.

VEIGA-NETO, Alfredo. (2002). *Currículo e Telemática*. In: MOREIRA, A. F. B; MACEDO, Elizabeth F. (Org). Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades. Porto: Porto Editora.

VEIGA-NETO, Alfredo (2006). *Tensões disciplinares: recompondo antigos temas*. Recife: XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

VEIGA, I.P.A. (org).(2001). *Projeto Político-pedagógico de escola: uma construção possível*. 23 ed. Campinas: Papyrus

VIAL, Michel (2002). *Organiser la participation des stagiaires à l'´evaluation de leur formation: deux entrées possibles, les taches et lescritères du projet de formation*. In: Questions Vives, Vol. 1, número 1, p. 51-60

VILAR, A. Matos. (1994). *Currículo e Ensino para uma prática teórica*. Lisboa: Edições Asa

VITÓRIA, Solange. (2002). *O Portfólio como Instrumento de Avaliação na Organização do Trabalho Pedagógico*. Revista @prender Virtual de novembro/dezembro de 2002.

**Z**

ZABALZA, Miguel.(1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola*. Portugal: ASA Editores.

ZABALA, Antoni. (1998). *A Prática Educativa. Como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora

ZARIFIAN, Philippe.(1999). *Objectif compétence*. Paris: Liaisons.

**Y**

YIN, Robert K. (2002). *Estudos de Caso. Planejamento e Métodos*. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman

**REFERÊNCIAS ELECTRONICAS**

ABMES – Associação Brasileira de Manetenedores de Instituições do Ensino Superior –  
<http://www.abmes.org.br>

ANPED – Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Educação.  
<http://www.anped.org.br>

Aprendizagem Baseada em Resolução de Problemas. [www.competinov.pt/index.php/articles/8](http://www.competinov.pt/index.php/articles/8)  
Acessado em 04.05.2006

Aprendizagem Baseada em Resolução de Problemas.  
<http://www.minerva.uevora.pt/mtic/aprojecto>. Acessado em 04.05.2005

Colégio Maristas - [www.marista.com.br/congresso/relatos/sta.10.htm](http://www.marista.com.br/congresso/relatos/sta.10.htm)

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. [www.cfa.org.br](http://www.cfa.org.br). Acessado em 20.03.2006

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. [www.cfa.org.br](http://www.cfa.org.br). Acessado em 15.03.2006

CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DE SÃO PAULO. [www.crasp.com.br/biblioteca/Historico\\_ensino\\_adm.html](http://www.crasp.com.br/biblioteca/Historico_ensino_adm.html). Acessado em 20.03.2006

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – <http://www.mec.gov.br/cne/>

Crub – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – <http://www.crub.org.br>

CURRICULUM DESIGN SITE: <http://lmu.uce.ac.uk/crumpton/curriculum-design.htm>

MEC – <http://www.mec.gov.br/>

RAE. [www.rae.com.br](http://www.rae.com.br). Acessado em 15.03.2006

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

**LDBEN** - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (9394/96).

**Lei nº 9131** (24/11/95) - Nova redação aos arts 5º e 9º da LDBEN 4024/61 art. 9º & 2º alínea "c", conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação competência para deliberar sobre as diretrizes curriculares.

**Parecer CNE/CES 776/97 (03/12/97)** - Orientações sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.

**Edital nº 4 (10/12/97) Sesu/MEC** - Convoca as IES a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores.

**Edital nº 6 (20/05/98) - Sesu/MEC** - Prorroga prazo para o recebimento de propostas de diretrizes curriculares para os cursos superiores de graduação.

**Parecer CNE/CES 583/01 (04/04/2001)** - Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

**Parecer CNE/CES 146/02 (04/04/2002)** - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de ... Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis ...)

**Parecer CNE/CES 67/03 (11/03/2003)** - Aprova referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Graduação e propõe a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/02

**Parecer CNE/CES 136/03 (04/06/2003)** - Esclarecimentos sobre o Parecer CNE/CES 776/97, que trata da orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação

**Resolução CNE/CES 01/04 (02/02/2004)** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração. (posteriormente revogada)

**Parecer CNE/CES 54/04 (18/02/2004)** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Econômicas. (até maio/2006 ainda não tinha sido homologada a resolução).

**Resolução CNE/CES 6/04 (10/03/2004)** - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Ciências Contábeis. (posteriormente revogada)

**Parecer CNE/CES 210/04 (08/04/2004)** - Aprecia a indicação CNE/CES 1/04, referente à adequação técnica e revisão dos pareceres e/ou resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

**Resolução CNE/CES 10/04 (16/12/2004)** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis. (retificação efectuada em 17/03/2005)

**Resolução CNE/CES 04/05 (13/07/2005)** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração.

# ANEXOS

Anexo 1: Modelo de carta de apresentação a Direção da IES.

Anexo 2: Modelo de carta de apresentação aos docentes e discentes da IES

Anexo 3: Entrevista Estruturada

Anexo 4: Questionário para docentes

Anexo 5: Questionário para graduandos

Anexo 6: Resolução dos cursos de administração e Ciências Contábeis

Anexo 7: Análise estatística - uso do SPSS

---

**ANEXO 1**

Salvador-Ba, 05 de setembro de 2005

De: Prof. Antonio Carlos Ribeiro da Silva (Investigador)

Para: Diretor do \_\_\_\_\_

Assunto: Investigação para Tese de Doutoramento

Prezado Senhor,

Em razão de estarmos realizando uma investigação pela **Universidade do Minho em Portugal** na área de Desenvolvimento Curricular, solicitamos de V. Sa. a gentileza de permitir a aplicação de um questionário aos professores e aos alunos de último semestre do curso de Administração, Ciências Contábeis e Economia bem como permitir a coordenação do curso conceder uma pequena entrevista.

A presente investigação tem como foco os currículos dos cursos de administração, Ciências Contábeis e Economia onde estamos realizando uma pesquisa exploratória do atual contexto onde se encontra o currículo dos referidos cursos e propondo uma abordagem curricular por competências.

**A presente tese tem como tema:** “Abordagem Curricular por Competências no Ensino Superior: um estudo exploratório nos Cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no estado da Bahia – Brasil”.

As informações recolhidas terão caráter sigiloso, sem nenhuma identificação da Instituição pesquisada, os dados serão tratados de forma geral.

Aproveitando o ensejo gostaríamos que nos informasse o número de professores existentes por curso.

Desde já agradecemos a compreensão em ajudar a presente investigação que por certo contribuirá para a melhoria do ensino e da qualidade dos nossos cursos.

Atenciosamente,

Prof. Antonio Carlos Ribeiro da Silva

## Anexo 2



Braga, 22 de Setembro de 2005

Caro(a) Colega:

Sou professor do Quadro efectivo da Universidade Estadual de Feira de Santana Bahia, FVC e FABAC e encontro-me a realizar doutoramento em Ciência da Educação, na área de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, em Portugal.

Para a elaboração da Tese de Doutoramento, subordinado ao tema “Abordagem Curricular por Competências no Ensino Superior: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no estado da Bahia – Brasil”, necessito da participação dos professores das Faculdades com mais de 7 anos de funcionamento do curso no estado da Bahia.

Assim, gostaria de contar com a sua colaboração, a qual se poderá concretizar, desde já, através da resposta individual do questionário em anexo.

O questionário é anónimo e em breve poderemos apresentar os resultados para aqueles que desejarem.

Por favor, devolva o questionário a pessoa que o tenha procurado para sua aplicação.

Nos colocamos ao inteiro dispor e agradeço, desde já, a sua compreensão e preciosa colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

António Carlos Ribeiro da Silva



---

**Anexo 3**

UNIVERSIDADE DO MINHO – BRAGA – PORTUGAL

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO







ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ AUGUSTO DE BRITO PACHECO

ORIENTANDO: ANTONIO CARLOS RIBEIRO DA SILVA

IES: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

COORDENADOR(a): \_\_\_\_\_

**TESE: Abordagem Curricular por Competências no Ensino Superior: Um estudo exploratório nos Cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no estado da Bahia – Brasil.****ENTREVISTA ESTRUTURADA**

-  Constatar a importância que os coordenadores atribuem as diretrizes Curriculares emanadas pelo Ministério da educação.
-  Indagar como os coordenadores valorizam as competências e habilidades que estão elencadas pelo MEC, para o funcionamento do Curso que os mesmos coordenam.
-  Constatar se os coordenadores consideram pertinente uma flexibilização curricular.
-  Averiguar se os coordenadores consideram importantes mudanças de suas práticas curriculares, com ações interdisciplinares.
-  Averiguar a importância que os coordenadores atribuem a uma ação contínua de avaliação das práticas curriculares.
-  Identificar junto aos coordenadores dos cursos quais as práticas curriculares predominantes. A ênfase na organização do currículo observando os aspectos externos (como mercado de trabalho; cultura; impactos sociais) ou na ênfase dos aspectos internos (conteúdos; avaliação e disciplinarização).

## Anexo 4

### QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Caro(a) Colega,

Este questionário faz parte de uma investigação, que estamos realizando no âmbito de uma Tese de Doutoramento, na especialidade em Desenvolvimento Curricular, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, onde estamos a fazer um ESTUDO SOBRE **“Abordagem Curricular por Competências no Ensino Superior: Um estudo exploratório nos Cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia do estado da Bahia – Brasil.”**.

Pretende-se, tão só, recolher informações acerca do Currículo dos Cursos de Ciências Sociais Aplicada (Administração, Ciências Contábeis e Economia) que hoje vigoram no Brasil com base na legislação vigente.

Razões que os solicito algumas opiniões pessoais/profissionais sobre a problemática que envolve as questões curriculares nos aspectos conteudais e organizacionais.

As suas opiniões são fundamentais para a realização bem sucedida desta investigação. As respostas que forem cedidas serão absolutamente confidenciais.

Dê a sua opinião com a máxima sinceridade, reportando-se unicamente à sua prática quotidiana e a forma como as coisas efetivamente acontecem.

Desde já agradecemos a sua preciosa colaboração.

Prof. Investigador Antonio Carlos Ribeiro da Silva

FACULDADE: \_\_\_\_\_

CURSO: \_\_\_\_\_

1. Questionário número: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

1. ( ) Masculino      2. ( ) Feminino

3. Idade: \_\_\_\_\_ anos

4. Estado Civil

1. ( ) Solteiro                      4. ( ) Divorciado

2. ( ) Casado                      5. ( ) Viúvo(a)

3. ( ) Separado                  6. ( ) Outros

5. Município onde reside: \_\_\_\_\_

#### **Formação:**

6. Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

7. Ano de Formação: \_\_\_\_\_

8. Pós-Graduação:

1. ( ) Extensão              Especificar : \_\_\_\_\_

2. ( ) Latu Sensu              Especificar: \_\_\_\_\_

3. ( ) Mestrado              Especificar: \_\_\_\_\_

4. ( ) Doutorado              Especificar: \_\_\_\_\_

9. Além da docência exerce outra atividade?

1. ( ) Sim      2. ( ) Não

10. Se respondeu afirmativamente a questão anterior, qual (is) seu (s) turno(s) de trabalho?

1. ( ) Matutino    2. ( ) Vespertino    3. ( ) Noturno    4. ( ) Matutino e Vespertino

5. ( ) Vespertino e Noturno    6. ( ) Turno Variável

11. Qual o tempo de experiência no Magistério?

1. ( ) 1 ano a 2 anos

2. ( ) 3 a 4 anos

3. ( ) 5 a 6 anos

4. ( ) 7 a 8 anos

5. ( ) 8 anos em diante

12. Qual o nível de importância que você atribui a Proposta Curricular do Curso em que você trabalha? (Especifique a que tem maior carga horária)

1. ( ) De fundamental importância    2. ( ) De importância relativa    3. ( ) Sem importância

13. Você participa efetivamente da Construção da Proposta Curricular da Instituição que trabalha?
1. ( ) Sim            2. ( ) Não
14. Qual a Instituição em que você exerce a sua maior ou única atividade docente?
1. ( ) Privada    3. ( ) De economia mista  
2. ( ) Pública    4. ( ) Outra
15. Para ser professor da disciplina(s) na área em que leciona o que importa:
1. ( ) Domínio do Saber Específico  
2. ( ) Desempenho didático-pedagógico  
3. ( ) Ambos
16. Os conhecimentos adquiridos na sua formação acadêmica atenderam plenamente aos conteúdos da disciplina que você leciona?
1. ( ) Sim            2. ( ) Não
17. Você conhece na íntegra a Proposta Curricular do seu Curso?
1. ( ) Sim            2. ( ) Não
18. Quantas horas por dia são dedicadas à sua atividade docente?
1. ( ) Menos de 6 horas    2. ( ) 6 a 10 horas    3. ( ) 10 a 20 horas
19. Dentre as Técnicas Didáticas abaixo assinale aquelas que mais são utilizadas na sua prática docente. (Considerar uma frequência de mais de 5 vezes de utilização por turma)
- 19.1 ( ) aulas expositivas  
19.2 ( ) Exposição Participada  
19.3 ( ) Seminários  
19.4 ( ) Debates  
19.5 ( ) Estudos de Casos  
19.6 ( ) Simulação  
19.7 ( ) Paineis  
19.8 ( ) Visitas Técnicas  
19.9 ( ) Apostilas  
19.10 ( ) Listas de Exercícios  
19.11 ( ) Estudo Dirigido  
19.12 ( ) Filmes  
19.13 ( ) Outros Especificar: \_\_\_\_\_
20. Você acredita que os Currículos (elenco das disciplinas) dos Cursos na Instituição de Ensino onde trabalha atende as necessidades do mercado?
1. ( ) Sim            2. ( ) Não
- Justifique: \_\_\_\_\_
21. Que tipo de avaliação você utiliza na sua prática docente? Assinale todas as utilizadas
- 21.1 ( ) Prova Escrita  
21.2 ( ) Relatórios de Visita Técnica  
21.3 ( ) Prova Oral            21.8 ( ) Fichamentos  
21.4 ( ) Seminários            21.9 ( ) Resenhas  
21.5 ( ) Painéis            21.10 ( ) Resumos  
21.6 ( ) Debate            21.11 ( ) Outras.  
21.7 ( ) Atividade Prática
22. Na sua prática docente os conteúdos abordados são:
1. ( ) Teóricos    2. ( ) Históricos e Teóricos    3. ( ) Teoria e Prática Equilibrada    4. ( ) Mais Prática, Menos Teoria
23. Na sua experiência docente o que você percebe nestas metodologias abaixo a que melhor facilita a aprendizagem dos alunos.
1. ( ) Aula expositiva  
2. ( ) Trabalhos em Grupo  
3. ( ) Trabalhos Grupos / Exposição do Professor  
4. ( ) Aulas Práticas  
5. ( ) Atividades Interdisciplinares  
6. ( ) Outras. Especificar: \_\_\_\_\_
24. O que você produziu nestes últimos 5 anos como Produção Científica.
- 24.1 ( ) Nenhuma    24.2 ( ) Artigos    24.3 ( ) Livros    24.4 ( ) Resenhas

24.5( ) Outros Especificar: \_\_\_\_\_

25. Leia cuidadosamente cada uma das afirmações seguintes e responda colocando um círculo à volta do número que melhor representa a sua resposta.

- 1- Discordo completamente
- 2- Discordo
- 3- Nem concordo, nem discordo
- 4- Concordo bastante
- 5- Concordo completamente

Indique a sua opinião sobre como você percebe a atividade do professor em:

25.1 Trabalhar em equipe com os colegas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
25.2. Transmitir conhecimentos	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
25.3. Conviver com os colegas e alunos	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
25.4. Preparar aulas participativas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
25.5. Organizar atividades motivadoras	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

26. Como você atribui o seu grau de participação na Construção da Proposta Curricular do Curso em que trabalha?

- 1.( ) Nenhuma participação
- 2.( ) Pouca participação
- 3.( ) Boa participação
- 4.( ) Excelente Participação

27. Você faz associação entre as competências e habilidades estruturadas na proposta Curricular do seu Curso com os objetivos da disciplina que ministra?

- 1.( ) Sim
- 2.( ) Não

Leia cuidadosamente cada uma das afirmações seguintes e responda colocando um círculo à volta do número que melhor representa a sua resposta.

- 1- Discordo completamente
- 2- Discordo
- 3- Nem concordo, nem discordo
- 4- Concordo bastante
- 5- Concordo completamente

Informe a sua opinião sobre as seguintes afirmações relativas a Proposta Curricular do Curso em que trabalha:

28.As Atividades Curriculares(pedagógicas e didáticas) do curso são demasiadamente limitada pelos órgãos superiores da Instituição.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
29. As Diretrizes Curriculares emanadas do Ministério da Educação favorecem ao bom funcionamento do Curso.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
30. O Projeto Pedagógico o Curso teve a participação de todos os atores envolvidos (alunos, professores e funcionários)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
31. O Projeto Pedagógico do Curso define objetivos claros de fácil realização.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
32. A Proposta Curricular do Curso orienta-se para que o mesmo possua qualidade, eficiência e eficácia.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
33.O regulamento interno da Instituição é conhecido por todos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

---

34.Os professores participam ativamente das decisões pedagógicas da Instituição.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
35. Existem Assembléias com a participação de todos os envolvidos sobre as questões Curriculares.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
36 As minhas opiniões são levadas,geralmente, em consideração no que diz respeito às decisões curriculares.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
37.Cumpro, rigorosamente, as decisões curriculares definidas pela instância superior.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
38.Existe flexibilização curricular procurando atender a demanda do mercado.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

## Anexo 5

### QUESTIONÁRIO PARA OS GRADUANDOS(último semestre ou ano)

**Caro(a) aluno(a),**

Com o objetivo de delinear o projeto de investigação de doutoramento em Ciência da Educação na área de Teoria e Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho – Portugal fazendo um estudo sobre a **“Abordagem Curricular por Competências no Ensino Superior: Um estudo exploratório nos Cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no estado da Bahia – Brasil.”**

Solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário, pois será de grande valia, que já antecipadamente agradecemos a colaboração. Este estudo garante o anonimato das respostas e total confidencialidade.

Prof. Investigador Antonio Carlos Ribeiro da Silva

FACULDADE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

1. Número do Questionário: \_\_\_\_\_

#### Identificação

2. Sexo

1. Masculino ( ) 2. Feminino ( )

3. Estado Civil

1.( ) Solteiro 2.( ) Casado 3.( ) Divorciado 4.( ) Desquitado 5.( ) Viúvo (a) 6.( ) Outros

4. Faixa Etária

1.( ) Entre 18 a 25 anos 2.( ) Entre 26 a 30 anos 3.( ) Entre 31 a 40 anos 4.( ) Acima de 40 anos

#### FORMAÇÃO BÁSICA

5. Onde cursou o Ensino Médio?

1.( ) Escola Pública 2.( ) Escola Particular 3.( ) Ambas 4.( ) Outras

#### Nível Sócio Económico

6. Qual a faixa de renda familiar

1.( ) 0 – 1.500 2.( ) 1.501 – 3.000 3.( ) 3.001 – 5.000 4.( ) 5.001 – 7.000 5.( ) 7.001 em diante

7. Reside em imóvel:

1.( ) Próprio 2.( ) Alugado 3.( ) Emprestado

#### FORMAÇÃO ACADÊMICA

8. Em qual Instituição de Ensino Superior cursou ?

1.( ) Pública 2.( ) Privada 3.( ) Outras

9. Em quanto tempo concluirá o curso?

1.( ) 4 anos 2.( ) 4 anos e meio 3.( ) 5 anos 4.( ) 5 anos e meio 5.( ) 6 anos 7.( ) 7 anos em diante

10. Esse curso você fez?

1.( ) Somente no período diurno 2.( ) Somente no período noturno 3.( ) Ambos

11. Motivo da escolha pelo Curso. Enumere até 5 opções

11.1.( ) Influência da família

11.2.( ) Vocação

11.3.( ) Facilidade no mercado de trabalho

11.4.( ) Trabalha na área

11.5.( ) Pouca concorrência no processo seletivo

11.6.( ) Profissão valorizada na sociedade

11.7.( ) Boa remuneração

11.8.( ) Outros

12. Como você classifica o seu desempenho no Curso?

1.( ) Ruim 2.( ) Regular 3.( ) Bom 4.( ) Muito Bom

13. Você trabalha ou estagiou na área do curso?

1.( ) Sim 2.( ) Não

14. Na sua opinião o estágio contribuiu para o desempenho profissional? (Caso o tenha realizado)

- 1.( ) Sim                    2.( ) não
15. Ao término do seu Curso acontecerá mudança na sua situação na empresa? (Caso esteja trabalhando)
- 1.( ) Sim                    2. ( ) não
16. Identifica-se com o curso? (EM caso afirmativo passe para a questão 4.11)
- 1.( ) Sim    2. ( ) Não
17. Por que não identifica-se com o Curso? (Escolha até 3 opções).
- 17.1.( ) O mercado de trabalho é escasso e a profissão é pouco valorizada.
- 17.2.( ) Falta de tempo para dedicação ao Curso.
- 17.3.( ) Descobriu não ter aptidão para área
- 17.4.( ) Na Instituição que estuda julga o curso de má qualidade
- 17.5.( ) Não corresponde às suas expectativas
- 17.6.( ) Outros. Especificar: \_\_\_\_\_
18. Dentre as opções abaixo, indique até 05 (cinco) opções que considera terem sido mais importante para a sua vida profissional.
- 18.1.( ) ampliou a capacidade de coordenar e facilitar a promoção funcional do grupo de trabalho
- 18.2.( ) ampliou os conhecimentos gerais e a criatividade
- 18.3.( ) aumentou a capacidade de pensar criticamente
- 18.4.( ) propiciou condições de realizar-se profissionalmente
- 18.5.( ) preparou-se para o mercado de trabalho como um profissional generalista.
- 18.6.( ) ajudará a conseguir um emprego melhor
- 18.7.( ) treinou-se para ser um profissional preparado para resolver os problemas de uma área específica.
19. Do universo de professores que teve durante o curso qual o percentual que você considera ter tido um desempenho satisfatório como educadores?
- 1.( ) 0% a 20% 2.( ) 21% a 40% 3.( ) 41% a 60% 4.( ) 61% a 80% 5.( ) 81% a 100%
20. Como você avalia o Currículo (elenco de disciplinas) do seu curso ?
- 1.( ) adequada para proporcionar um bom aprendizado.
- 2.( ) razoável, deixou um pouco a desejar
- 3.( ) insuficiente para um bom aprendizado, deixou muito a desejar
- 4.( ) muito inadequado, prejudicando o aprendizado
- 5.( ) Outros. Especificar: \_\_\_\_\_
21. Os professores estimularam a leitura, a pesquisa e a elaboração de trabalho científico?
- 1.( ) Nenhum 2.( ) Muito Pouco 3.( ) Muito
22. Como avalia o domínio e atualização do conteúdo das disciplinas ministradas pelos professores?
- 1.( ) Ruim 2.( ) Regular 3.( ) Boa 4.( ) Muito Boa

### **OCUPAÇÃO AO TÉRMINO DA GRADUAÇÃO**

23. Indique o nível em que você acha que está preparado para atuar no mercado de trabalho após a conclusão do curso:
- 1.( ) mal preparado 2.( ) muito pouco preparado 3.( ) pouco preparado 4.( ) bem preparado
- 5.( ) muito bem preparado

24. Atualmente, você está trabalhando?

- 1.( ) Sim 2.( ) Não

25. Caso trabalhe, é na área própria da profissão?

- 1.( ) Sim 2.( ) Não

Leia cuidadosamente cada uma das afirmações seguintes e responda colocando um círculo à volta do número que melhor representa a sua resposta.

1- Discordo completamente; 2- Discordo; 3- Nem concordo, nem discordo; 4- Concordo bastante; 5- Concordo completamente

### **QUANTO AO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**

Qual a sua opinião sobre o desenvolvimento do Projeto Pedagógico ou o modo como funciona a proposta curricular do seu curso?

<b>26. Encoraja a autonomia dos alunos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
27. Conduz as propostas para que os alunos tenham atitude crítico-reflexiva	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
28. Permite o embasamento necessário para os conhecimentos teóricos e práticos da formação.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
29. Proporciona alternativas inovadoras de aprendizagem.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
30. Atualização permanente no projeto Pedagógico.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
31. Os objetivos das disciplinas são bem claros e definidos o seu grau de importância para a formação profissional.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
32. Os programáticos que são discutidos e ministrados em todas as disciplinas são relevantes para a formação profissional.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
33. Existem atividades integradoras entre às disciplinas para que a aprendizagem ocorra de forma sistêmica.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
34. Os Recursos didáticos trabalhados pelo professor auxiliam no entendimento e assimilação dos conteúdos ministrados nas disciplinas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
35. As avaliações que são desenvolvidas pelos professores respeitam o grau de compreensão dos alunos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
36. As atividades avaliativas são realizadas durante o processo que ocorre o ensino-aprendizagem.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
37. Os alunos participam ativamente das decisões de colegiado dos Cursos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
38. Os professores incentivam as atividades em grupo, propiciando uma interação entre os alunos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>



**ANEXO 6****Resoluções dos cursos de Administração e Ciências Contábeis****CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR  
RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004 (\*) (\*\*)**

*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências.*

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições, conferidas pelo art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES 776, de 3/12/97, CNE/CES 583, de 4/4/2001, CNE/CES 67, de 11/3/2003, bem como o Parecer CNE/CES 289, de 6/11/2003, alterado pelo Parecer CNE/CES 269, de 16/09/2004, todos homologados pelo Ministro da Educação, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior.

Art. 2º As Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos:

- I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades;
- II – componentes curriculares integrantes;
- III - sistemas de avaliação do estudante e do curso;
- IV - estágio curricular supervisionado;
- V - atividades complementares;
- VI – monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição;
- VII - regime acadêmico de oferta;
- VIII - outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.

§ 1º O Projeto Pedagógico, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e para integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X - concepção e composição das atividades complementares;
- XI - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso (TCC).

§ 2º Projetos Pedagógicos para cursos de graduação em Ciências Contábeis poderão admitir Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Contabilidade, para melhor atender às demandas institucionais e sociais.

§ 3º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas Linhas de Formação e modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro contabilista seja capacitado a:

- I - compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;

II - apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;

III - revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Art. 4º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

Art. 5º Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II - conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando *softwares* atualizados para Contabilidade.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis estabelecerá, expressamente, as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, na instituição.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis o Estágio Supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares devem constituir-se de componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas à sua elaboração.

Art.10. A duração e a carga horária dos cursos de graduação, bacharelados, serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art.11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução CNE/CES nº 6, de 10 de março de 2004, e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes

Presidente da Câmara de Educação Superior

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**RETIFICAÇÃO(\*\*)**

Na RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004, publicada no Diário Oficial da União de 28/12/2004, Seção 1, página 15, “onde se lê: “Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro CONTABILISTA”, leia-se: “Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro CONTADOR”.

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005. (\*)**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

**O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nos 776/97 e 583/2001, bem como considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES nos 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X - concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

(\*) Resolução CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26

§ 3º As Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico.

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

- I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;
- II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;
- III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e
- IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos, gradualmente reveladas pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração o Trabalho de Curso, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. A carga horária mínima dos cursos de graduação será estabelecida em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993, e a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente da Câmara de Educação Superior

## Anexo 7

### Análise Estatística

Devido a um grande volume de dados do SPSS, aleatoriamente anexamos algumas informações que servirá de parâmetro de verificação de como os dados foram trabalhados nesta investigação.

### Análise Factorial

#### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,531	22,656	22,656	4,531	22,656	22,656
2	2,245	11,226	33,882	2,245	11,226	33,882
3	1,669	8,344	42,225	1,669	8,344	42,225
4	1,654	8,268	50,493	1,654	8,268	50,493
5	1,494	7,470	57,964	1,494	7,470	57,964
6	1,114	5,571	63,535	1,114	5,571	63,535
7	1,062	5,311	68,846	1,062	5,311	68,846
8	,887	4,435	73,280			
9	,846	4,232	77,513			
10	,759	3,797	81,310			
11	,698	3,489	84,798			
12	,589	2,943	87,741			
13	,483	2,417	90,158			
14	,407	2,033	92,191			
15	,348	1,739	93,930			
16	,330	1,652	95,582			
17	,298	1,491	97,073			
18	,241	1,204	98,277			
19	,189	,946	99,222			
20	,156	,778	100,000			

#### Component Matrix(a)

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Nível de importância proposta curricular	,036	,646	,142	-,023	,056	-,407	,345
Participa efetivamente proposta curricular	-,425	,307	,385	,137	-,453	,071	,043
Instituição que exerce maior atividade docente	-,115	,689	-,014	-,057	,352	-,124	-,026
Para ser professor na área que ensino o que importa	,117	-,218	,341	-,504	-,392	,362	,079

Os conhecimentos adquiridos na sua formação atenderam para disciplina que leciona.	-,202	,226	-,636	,326	,053	,242	-,035
Conhece na íntegra a proposta curricular do seu curso?	-,480	-,294	,061	,414	,161	,298	-,301
Horas por dia dedicadas a atividade docente	-,039	-,413	,358	-,068	,336	,264	,425
Os currículos da IES que trabalha atende mercado	-,463	-,128	-,632	-,187	-,001	,062	,123
Grau de participação na construção da proposta curricular do curso	,450	-,193	-,256	-,465	,345	,048	,035
Diretrizes Curriculares do MEC favorecem ao bom funcionamento do curso	-,048	,266	,354	-,452	,113	-,001	-,600
Atividades Curriculares limitadas pelos órgãos superiores da Instituição	-,193	,322	,224	,324	,312	,537	,160
Projeto Pedagógico do curso participado por todos (alunos, prof. e funcionários)	,533	,382	,110	,093	,390	,211	-,291
Projeto Pedagógico do Curso define objetivos claros de fácil realização	,596	-,362	,230	,253	,190	-,227	,099
Proposta Curricular do curso orienta-se para qualidade, eficiência e eficácia	,692	-,228	,137	,122	,366	-,118	,006
Regulamento Interno da Instituição é conhecido por todos	,506	,222	,103	,367	-,254	,035	,209
Professores participam ativamente das decisões pedagógicas da Instituição	,737	,330	-,122	-,090	,002	,266	,191
Existem assembleias com a participação de todos os envolvidos sobre questões curriculares	,601	,312	-,092	-,180	-,335	,303	,015
Minhas opiniões são levadas em consideração no que diz respeito às decisões curriculares	,750	,055	-,291	-,193	-,080	,082	-,020
Cumpro rigorosamente as decisões curriculares definidas pela Instância superior	,652	-,293	-,069	,207	-,140	-,016	-,177
Existe flexibilização curricular procurando atender a demanda do mercado	,572	-,036	-,035	,437	-,336	-,073	-,230

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,651
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	326,495
	df	153
	Sig.	,000

**Alpha de Cronbach  
Docentes de Ciências Contábeis**

		N	%
Cases	Valid	60	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	60	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,652	27

		N	%
Cases	Valid	60	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	60	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,756	16

**Discentes de Ciências Contábeis**

		N	%
Cases	Valid	245	80,3
	Excluded(a)	60	19,7
	Total	305	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,807	25

**Discentes – Administração**

		N	%
--	--	---	---



Cases	Valid	359	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	359	100,0

Cronbach's Alpha	N of Items
,856	15

### Discentes Economia

		N	%
Cases	Valid	123	98,4
	Excluded(a)	2	1,6
	Total	125	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,779	25

### Algumas Frequências – Variáveis Independentes

#### Curso de Administração – Docentes

#### SEXO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	42	68,9	68,9	68,9
	Feminino	19	31,1	31,1	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Solteiro	14	23,0	23,0	23,0
	Casado	38	62,3	62,3	85,2
	Separado	2	3,3	3,3	88,5
	Divorciado	5	8,2	8,2	96,7
	Viúvo	1	1,6	1,6	98,4
	Outros	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

**Idade em anos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25	1	1,6	1,6	1,6
	27	2	3,3	3,3	4,9
	28	1	1,6	1,6	6,6
	29	2	3,3	3,3	9,8
	30	4	6,6	6,6	16,4
	31	2	3,3	3,3	19,7
	32	2	3,3	3,3	23,0
	33	5	8,2	8,2	31,1
	34	3	4,9	4,9	36,1
	35	2	3,3	3,3	39,3
	36	2	3,3	3,3	42,6
	37	2	3,3	3,3	45,9
	38	1	1,6	1,6	47,5
	39	1	1,6	1,6	49,2
	40	1	1,6	1,6	50,8
	42	5	8,2	8,2	59,0
	43	2	3,3	3,3	62,3
	44	1	1,6	1,6	63,9
	45	2	3,3	3,3	67,2
	48	1	1,6	1,6	68,9
	49	2	3,3	3,3	72,1
	50	5	8,2	8,2	80,3
	51	1	1,6	1,6	82,0
	52	3	4,9	4,9	86,9
	53	3	4,9	4,9	91,8
	54	1	1,6	1,6	93,4
	55	1	1,6	1,6	95,1
	56	1	1,6	1,6	96,7
	58	1	1,6	1,6	98,4
	59	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

**MUNICÍPIO**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Salvador	57	93,4	93,4	93,4
	Feira de Santana	3	4,9	4,9	98,4
	Lauro de Freitas	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

**Curso de Graduação**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ciências Contábeis	9	14,8	14,8	14,8
	Administração	25	41,0	41,0	55,7
	Economia	6	9,8	9,8	65,6
	Engenharia	2	3,3	3,3	68,9
	Letras	1	1,6	1,6	70,5
	Filosofia	1	1,6	1,6	72,1
	Direito	1	1,6	1,6	73,8
	Psicologia	4	6,6	6,6	80,3
	Sociologia	2	3,3	3,3	83,6
	Matemática	3	4,9	4,9	88,5
	Informática	5	8,2	8,2	96,7
	Agronomia	1	1,6	1,6	98,4
	Educação Artística	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

**Além da Docência exerce outra atividade?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	42	68,9	68,9	68,9
	Não	19	31,1	31,1	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

**Tempo de experiência no Magistério**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ano a 2 anos	11	18,0	18,0	18,0
	3 a 4 anos	16	26,2	26,2	44,3
	5 a 6 anos	13	21,3	21,3	65,6
	7 a 8 anos	5	8,2	8,2	73,8
	8 anos em diante	16	26,2	26,2	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

**Frequências Discentes –Variáveis Independentes – Curso de Ciências Contábeis****Sexo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	149	48,9	48,9	48,9
	Feminino	156	51,1	51,1	100,0
	Total	305	100,0	100,0	

**Estado Civil**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Solteiro	182	59,7	59,7	59,7
	Casado	102	33,4	33,4	93,1
	Separado	12	3,9	3,9	97,0
	Divorciado	3	1,0	1,0	98,0
	Viúvo	1	,3	,3	98,4
	Outros	5	1,6	1,6	100,0
	Total	305	100,0	100,0	

**Faixa Etária**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Entre 18 a 25 anos	108	35,4	35,4	35,4
	Entre 26 a 30 anos	74	24,3	24,3	59,7
	Entre 31 a 40 anos	81	26,6	26,6	86,2
	Acima de 40 anos	42	13,8	13,8	100,0
	Total	305	100,0	100,0	

**Cursou Ensino Médio**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Escola Pública	161	52,8	52,8	52,8
	Escola Particular	109	35,7	35,7	88,5
	Ambas	35	11,5	11,5	100,0
	Total	305	100,0	100,0	

**Renda Familiar**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 - 1.500	85	27,9	27,9	27,9
	1.501 - 3.000	122	40,0	40,0	67,9
	3.001 - 5.000	67	22,0	22,0	89,8
	5.001 - 7.000	17	5,6	5,6	95,4
	7.001 em diante	14	4,6	4,6	100,0
	Total	305	100,0	100,0	

**Situação de Residencia**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Própria	268	87,9	87,9	87,9
	Alugada	28	9,2	9,2	97,0
	Emprestada	9	3,0	3,0	100,0
	Total	305	100,0	100,0	

**Instituição de Ensino que Estuda**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pública	32	10,5	10,5	10,5
	Privada	264	86,6	86,6	97,0
	Outras	9	3,0	3,0	100,0
	Total	305	100,0	100,0	

**Tempo de conclusão do curso**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4 anos	170	55,7	55,7	55,7
	4 anos e meio	64	21,0	21,0	76,7
	5 anos	42	13,8	13,8	90,5
	5 anos e meio	13	4,3	4,3	94,8
	6 anos	12	3,9	3,9	98,7
	7 anos em diante	4	1,3	1,3	100,0
	Total	305	100,0	100,0	

**Horário de funcionamento do curso**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Período diurno	23	7,5	7,5	7,5
	Período noturno	193	63,3	63,3	70,8
	Diurno e noturno	89	29,2	29,2	100,0
	Total	305	100,0	100,0	

**Frequências – Variáveis dependentes – Curso de Economia****Como avalia o currículo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Adequada a proporcionar bom aprendizado	34	27,2	27,2	27,2
	Razoável, deixou um pouco a desejar	73	58,4	58,4	85,6
	insuficiente para um bom aprendizado	11	8,8	8,8	94,4
	Muito inadequado	5	4,0	4,0	98,4
	Outros	2	1,6	1,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Universo de professores que teve desempenho satisfatório como educadores.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0% a 20%	7	5,6	5,6	5,6
	21% a 40%	28	22,4	22,4	28,0
	41% a 60%	49	39,2	39,2	67,2
	61% a 80%	36	28,8	28,8	96,0
	81% a 100%	5	4,0	4,0	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Professores estimularam leitura, pesquisas e elaboração de trabalho científico**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhum	1	,8	,8	,8
	Muito Pouco	63	50,4	50,4	51,2
	Muito	61	48,8	48,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Como avalia domínio e atualização das disciplinas ministradas pelos prof.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ruim	1	,8	,8	,8
	Regular	27	21,6	21,6	22,4
	Boa	89	71,2	71,2	93,6
	Muito Boa	8	6,4	6,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Trabalha ou estagiou na área do curso**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	82	65,6	65,6	65,6
	Não	43	34,4	34,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Nível de preparação após término do curso**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mal preparado	1	,8	,8	,8
	Muito pouco preparado	15	12,0	12,0	12,8
	Pouco preparado	43	34,4	34,4	47,2
	Bem preparado	65	52,0	52,0	99,2
	Muito bem preparado	1	,8	,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Trabalha atualmente**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	115	92,0	92,0	92,0
	Não	10	8,0	8,0	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Proposta Curricular encoraja a autonomia dos alunos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	12	9,6	9,6	9,6
	Discordo	21	16,8	16,8	26,4
	Nem concordo, nem discordo	41	32,8	32,8	59,2
	Concordo bastante	44	35,2	35,2	94,4
	Concordo completamente	7	5,6	5,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Proposta Curricular conduz alunos a terem atitudes crítico-reflexiva**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	6	4,8	4,8	4,8
	Discordo	17	13,6	13,6	18,4
	Nem concordo, nem discordo	23	18,4	18,4	36,8
	Concordo bastante	58	46,4	46,4	83,2
	Concordo completamente	21	16,8	16,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Proposta Curricular permite embasamento teóricos e práticos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	2	1,6	1,6	1,6
	Discordo	15	12,0	12,0	13,6
	Nem concordo, nem discordo	44	35,2	35,2	48,8
	Concordo bastante	46	36,8	36,8	85,6
	Concordo completamente	18	14,4	14,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Atualização permanente no projeto pedagógico**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	16	12,8	12,8	12,8
	Discordo	26	20,8	20,8	33,6
	Nem concordo, nem discordo	45	36,0	36,0	69,6
	Concordo bastante	27	21,6	21,6	91,2
	Concordo completamente	11	8,8	8,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Objetivos das disciplinas bem claros e definidos o grau de importância**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	9	7,2	7,2	7,2
	Discordo	22	17,6	17,6	24,8
	Nem concordo, nem discordo	33	26,4	26,4	51,2
	Concordo bastante	49	39,2	39,2	90,4
	Concordo completamente	12	9,6	9,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Os conteúdos programáticos são discutidos e relevantes para formação profissional**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	6	4,8	4,8	4,8
	Discordo	30	24,0	24,0	28,8
	Nem concordo, nem discordo	33	26,4	26,4	55,2
	Concordo bastante	44	35,2	35,2	90,4
	Concordo completamente	12	9,6	9,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Os Recursos didáticos facilitam o entendimento e assimilação dos conteúdos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	6	4,8	4,8	4,8
	Discordo	23	18,4	18,4	23,2
	Nem concordo, nem discordo	28	22,4	22,4	45,6
	Concordo bastante	50	40,0	40,0	85,6
	Concordo completamente	18	14,4	14,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	



**Os alunos participam ativamente das decisões do colegiado dos cursos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	37	29,6	29,6	29,6
	Discordo	36	28,8	28,8	58,4
	Nem concordo, nem discordo	26	20,8	20,8	79,2
	Concordo bastante	18	14,4	14,4	93,6
	Concordo completamente	8	6,4	6,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Existem atividades integradoras entre as disciplinas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	19	15,2	15,2	15,2
	Discordo	28	22,4	22,4	37,6
	Nem concordo, nem discordo	32	25,6	25,6	63,2
	Concordo bastante	37	29,6	29,6	92,8
	Concordo completamente	9	7,2	7,2	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**As avaliações respeitam o grau de compreensão dos alunos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	7	5,6	5,6	5,6
	Discordo	25	20,0	20,0	25,6
	Nem concordo, nem discordo	44	35,2	35,2	60,8
	Concordo bastante	37	29,6	29,6	90,4
	Concordo completamente	12	9,6	9,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Atividades avaliativas são realizadas durante processo ensino-aprendizagem**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	2	1,6	1,6	1,6
	Discordo	12	9,6	9,6	11,2
	Nem concordo, nem discordo	28	22,4	22,4	33,6
	Concordo bastante	68	54,4	54,4	88,0
	Concordo completamente	15	12,0	12,0	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

**Professores incentivam atividades em grupo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo completamente	4	3,2	3,2	3,2
	Discordo	14	11,2	11,2	14,4
	Nem concordo, nem discordo	29	23,2	23,2	37,6
	Concordo bastante	53	42,4	42,4	80,0
	Concordo completamente	25	20,0	20,0	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

### Correlação de Variáveis – Curso de Administração

#### Crosstab

			Nível de importância proposta curricular		Total
			De Fundamental Importância	De Importância Relativa	
Tempo de experiência no Magistério	1 ano a 2 anos	Count	6	5	11
		Expected Count	8,7	2,3	11,0
		Residual	-2,7	2,7	
	3 a 4 anos	Count	14	2	16
		Expected Count	12,6	3,4	16,0
		Residual	1,4	-1,4	
	5 a 6 anos	Count	11	2	13
		Expected Count	10,2	2,8	13,0
		Residual	,8	-,8	
	7 a 8 anos	Count	4	1	5
		Expected Count	3,9	1,1	5,0
		Residual	,1	-,1	
	8 anos em diante	Count	13	3	16
		Expected Count	12,6	3,4	16,0
		Residual	,4	-,4	
	Total	Count	48	13	61
		Expected Count	48,0	13,0	61,0

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,904(a)	4	,297
Likelihood Ratio	4,379	4	,357
Linear-by-Linear Association	1,042	1	,307
N of Valid Cases	61		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,07.

			Conhece na integra a proposta curricular do seu curso?		Total
			Sim	Não	
Tempo de experiência no Magistério	1 ano a 2 anos	Count	7	4	11
		Expected Count	6,3	4,7	11,0
		Residual	,7	-,7	
	3 a 4 anos	Count	12	4	16
		Expected Count	9,2	6,8	16,0
		Residual	2,8	-2,8	
	5 a 6 anos	Count	5	8	13
		Expected Count	7,5	5,5	13,0
		Residual	-2,5	2,5	
	7 a 8 anos	Count	3	2	5
		Expected Count	2,9	2,1	5,0
		Residual	,1	-,1	
	8 anos em diante	Count	8	8	16
		Expected Count	9,2	6,8	16,0
		Residual	-1,2	1,2	
Total	Count	35	26	61	
	Expected Count	35,0	26,0	61,0	

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,480(a)	4	,345
Likelihood Ratio	4,582	4	,333
Linear-by-Linear Association	1,288	1	,256
N of Valid Cases	61		

a 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,13.

#### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,262	,345
N of Valid Cases		61	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

			Os currículos da IES que trabalha atende mercado		Total
			Sim	Não	
Tempo de experiência no Magistério	1 ano a 2 anos	Count	9	2	11
		Expected Count	7,2	3,8	11,0
		Residual	1,8	-1,8	
	3 a 4 anos	Count	9	7	16
		Expected Count	10,5	5,5	16,0
		Residual	-1,5	1,5	
	5 a 6 anos	Count	8	5	13
		Expected Count	8,5	4,5	13,0
		Residual	-,5	,5	
	7 a 8 anos	Count	3	2	5
		Expected Count	3,3	1,7	5,0
		Residual	-,3	,3	
8 anos em diante	Count	11	5	16	
	Expected Count	10,5	5,5	16,0	
	Residual	,5	-,5		
Total	Count	40	21	61	
	Expected Count	40,0	21,0	61,0	

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,136(a)	4	,711
Likelihood Ratio	2,257	4	,689
Linear-by-Linear Association	,061	1	,805
N of Valid Cases	61		

a 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,72.

#### Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,184	,711
N of Valid Cases		61	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

	Proposta Curricular do curso orienta-se para qualidade, eficiência e eficácia			Total
	Discordo	Nem concordo,	Concordo bastante	

			nem discordo		e		
Tempo de experiência no Magistério	1 ano a 2 anos	Count	0	5	3	3	11
		Expected Count	,7	3,6	5,0	1,6	11,0
		Residual	-,7	1,4	-2,0	1,4	
3 a 4 anos	Count	1	3	12	0	16	
	Expected Count	1,0	5,2	7,3	2,4	16,0	
	Residual	,0	-2,2	4,7	-2,4		
5 a 6 anos	Count	1	2	6	4	13	
	Expected Count	,9	4,3	6,0	1,9	13,0	
	Residual	,1	-2,3	,0	2,1		
7 a 8 anos	Count	1	3	1	0	5	
	Expected Count	,3	1,6	2,3	,7	5,0	
	Residual	,7	1,4	-1,3	-,7		
8 anos em diante	Count	1	7	6	2	16	
	Expected Count	1,0	5,2	7,3	2,4	16,0	
	Residual	,0	1,8	-1,3	-,4		
Total	Count	4	20	28	9	61	
	Expected Count	4,0	20,0	28,0	9,0	61,0	
	Count						

### Coefficiente de Correlação- Discentes

			Trabalha ou estagiou na área do curso			Total
			-1,00	Sim	Não	
Faixa Etária	Entre 18 a 25 anos	Count	0	78	30	108
		Expected Count	,7	72,9	34,3	108,0
		Residual	-,7	5,1	-4,3	
Entre 26 a 30 anos	Count	1	40	33	74	
	Expected Count	,5	50,0	23,5	74,0	
	Residual	,5	-10,0	9,5		
Entre 31 a 40 anos	Count	0	58	23	81	
	Expected Count	,5	54,7	25,8	81,0	
	Residual	-,5	3,3	-2,8		
Acima de 40 anos	Count	1	30	11	42	
	Expected Count	,3	28,4	13,4	42,0	

Total	Residual	,7	1,6	-2,4	
	Count	2	206	97	305
	Expected Count	2,0	206,0	97,0	305,0

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,396(a)	6	,077
Likelihood Ratio	11,500	6	,074
Linear-by-Linear Association	,466	1	,495
N of Valid Cases	305		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,28.

### Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,190	,077
N of Valid Cases	305	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

### Crosstab

			No final do curso ocorrerá mudança no trabalho		Total
			Sim	Não	
Faixa Etária	Entre 18 a 25 anos	Count	57	31	88
		Expected Count	55,3	32,7	88,0
		Residual	1,7	-1,7	
	Entre 26 a 30 anos	Count	35	22	57
		Expected Count	35,8	21,2	57,0
		Residual	-,8	,8	
	Entre 31 a 40 anos	Count	41	26	67
		Expected Count	42,1	24,9	67,0
		Residual	-1,1	1,1	
	Acima de 40 anos	Count	24	14	38
		Expected Count	23,9	14,1	38,0
		Residual	,1	-,1	
Total		Count	157	93	250
		Expected Count	157,0	93,0	250,0

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,270(a)	3	,966
Likelihood Ratio	,271	3	,965
Linear-by-Linear Association	,093	1	,760

N of Valid Cases

250

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,14.

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,033	,966
N of Valid Cases		250	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Correlação de Person – Curso de Economia****Correlations**

		Instituição que exerce maior atividade e docente	Para ser professor na área que ensino o que importa	Os conhecimentos adquiridos na sua formação atenderam para disciplina que leciona.	Horas por dia dedicadas a atividade docente
Instituição que exerce maior atividade docente	Pearson Correlation	1	-,319(*)	-,131	-,142
	Sig. (2-tailed)		,045	,419	,381
	N	40	40	40	40
Para ser professor na área que ensino o que importa	Pearson Correlation	-,319(*)	1	,111	,169
	Sig. (2-tailed)	,045		,495	,298
	N	40	40	40	40
Os conhecimentos adquiridos na sua formação atenderam para disciplina que leciona.	Pearson Correlation	-,131	,111	1	-,056
	Sig. (2-tailed)	,419	,495		,730
	N	40	40	40	40
Horas por dia dedicadas a atividade docente	Pearson Correlation	-,142	,169	-,056	1
	Sig. (2-tailed)	,381	,298	,730	
	N	40	40	40	40

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Correlations**

		Diretrizes Curriculares do MEC favorecem ao bom funcionamento do curso	Projeto Pedagógico do curso participado por todos (alunos, prof. e funcionários)	Projeto Pedagógico do Curso define objetivos claros de fácil realização
Diretrizes Curriculares do MEC favorecem ao bom funcionamento do curso	Pearson Correlation	1	,247	,367(*)
	Sig. (2-tailed)		,125	,020
	N	40	40	40
Projeto Pedagógico do curso participado por todos (alunos, prof. e funcionários)	Pearson Correlation	,247	1	,218
	Sig. (2-tailed)	,125		,177
	N	40	40	40
Projeto Pedagógico do Curso define objetivos claros de fácil realização	Pearson Correlation	,367(*)	,218	1
	Sig. (2-tailed)	,020	,177	
	N	40	40	40

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Correlations**

			Diretrizes Curriculares do MEC favorecem ao bom funcionamento do curso	Projeto Pedagógico do curso participado por todos (alunos, prof. e funcionários)	Projeto Pedagógico do Curso define objetivos claros de fácil realização
Spearman's rho	Diretrizes Curriculares do MEC favorecem ao bom funcionamento do curso	Correlation Coefficient	1,000	,278	,280
		Sig. (2-tailed)	.	,083	,080
		N	40	40	40
	Projeto Pedagógico do curso participado por todos (alunos,	Correlation Coefficient	,278	1,000	,238



prof. e funcionários)	Sig. (2-tailed)	,083	.	,140
	N	40	40	40
Projeto Pedagógico do Curso define objetivos claros de fácil realização	Correlation Coefficient	,280	,238	1,000
	Sig. (2-tailed)	,080	,140	.
	N	40	40	40

		Proposta Curricular do curso orienta-se para qualidade, eficiência e eficácia	Existem assembleias com a participação de todos os envolvidos sobre questões curriculares	Minhas opiniões são levadas em consideração no que diz respeito às decisões curriculares	Existe flexibilização curricular procurando atender a demanda do mercado
Proposta Curricular do curso orienta-se para qualidade, eficiência e eficácia	Pearson Correlation	1	,260	,455(**)	,134
	Sig. (2-tailed)		,105	,003	,410
	N	40	40	40	40
Existem assembleias com a participação de todos os envolvidos sobre questões curriculares	Pearson Correlation	,260	1	,496(**)	,290
	Sig. (2-tailed)	,105		,001	,070
	N	40	40	40	40
Minhas opiniões são levadas em consideração no que diz respeito às decisões curriculares	Pearson Correlation	,455(**)	,496(**)	1	,052
	Sig. (2-tailed)	,003	,001		,749
	N	40	40	40	40
Existe flexibilização curricular procurando atender a demanda do mercado	Pearson Correlation	,134	,290	,052	1
	Sig. (2-tailed)	,410	,070	,749	
	N	40	40	40	40