

MARTINHO AMISSE NIAMALE

EMPREENDEDORISMO UNIVERSITÁRIO

Estudo de Caso em Moçambique

EDITORA

2023

EMPREENDEDORISMO UNIVERSITÁRIO

Estudo de Caso em Moçambique

EMPREENDEDORISMO UNIVERSITÁRIO

Estudo de Caso em Moçambique

MARTINHO AMISSE NIAMALE

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Ni2 NIAMALE, Martinho Amisse.

Empreendedorismo Universitário: Estudo de Caso em Moçambique. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 243 p.

Série: Administração. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-28-1
https://doi.org/10.5281/zenodo.7931591

1 - Administração. 2 - Educação. 3 - Empreendedorismo. 4 - Moçambique. 5 - Universidade.
I - Título. II - Niamale, Martinho Amisse. III - Administração. IV - Série

CDD–650

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é
de exclusiva responsabilidade do autor



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

PREFÁCIO

O empreendedorismo se transformou de uma agenda de crescente relevância nos contextos acadêmico e empresarial a partir de meados do século XX para um movimento sistêmico de ampla massa crítica e repercussão no dia-a-dia das pessoas no século XXI em razão da ampla difusão epistêmica e de *policymaking* para a identificação de oportunidades de negócios.

Partindo desta temática de relevância ímpar, o presente livro "Empreendedorismo Universitário: Estudo de Caso em Moçambique" traz um olhar apurado sobre como o desenvolvimento de competências no contexto universitário africano vem sendo estruturado, tomando como referência a análise curricular do ensino empreendedor na Universidade Católica de Moçambique (UCM).

Escrita pelo brilhante pesquisador, professor Dr. Martinho Amisse Niamale, a obra traz um rico olhar sobre o empreendedorismo no contexto universitário que parte da expertise profissional e acadêmica de um pesquisador com ampla experiência profissional no setor público e privado, bem como docente em instituições de ensino superior de Moçambique e do exterior.

A natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e a abordagem qualitativa quanto aos meios de instrumentalização são desenvolvidas neste livro com base em um elevado rigor científico, fundamentando-se no uso do método dedutivo para abordar a realidade empírica curricular sobre empreendedorismo no Ensino Superior em Moçambique.

Fruto de um criterioso estudo sobre a agenda curricular em uma universidade africana, esta obra foi construída com base em uma abordagem multidisciplinar que coaduna diálogos entre os campos científicos da Educação e da Administração a partir de um

paradigma eclético funcional para apresentar diferentes recortes teórico-conceituais para a análise.

Construído para estimular o espírito de reflexão e criticidade sobre a realidade curricular do empreendedorismo em Instituições de Ensino Superior, o presente livro de coletânea apresenta uma didática leitura empírica que despertará o interesse, tanto, de um público leigo afeito às agendas do empreendedorismo, quanto, de um público especializado de acadêmicos que busca dialogar com base em tradicionais e novas abordagens científicas.

Conclui-se com base nas discussões e resultados obtidos nesta obra que uma rica construção analítica sobre a agenda curricular do empreendedorismo no Ensino Superior é fornecida a um potencial amplo público leitor, a qual corrobora para a produção de novas informações e conhecimentos, preenchendo assim uma lacuna na literatura em língua portuguesa e estimulando o próprio espírito empreendedor.

A todos, desejo uma ótima leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

Coordenador do *think tank* IOLEs

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 11

CAPÍTULO 1 |
Revisão de Literatura 25

CAPÍTULO 2 |
Desenho Metodológico 115

CAPÍTULO 3 |
Apresentação e Análise dos Dados 147

CAPÍTULO 4 |
Discussão dos Resultados 179

CONCLUSÕES | 203

REFERÊNCIAS | 217

SOBRE O AUTOR | 235

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O aumento do número de estudantes graduados do ensino superior com dificuldades de inserção no mercado de trabalho tem contribuído para que muitas instituições de ensino superior passem a introduzir disciplinas ligadas ao empreendedorismo nos planos curriculares dos cursos de licenciatura e mestrado. Esta estratégia de introduzir disciplinas ligadas ao empreendedorismo nos planos curriculares é vista pelas instituições de ensino superior como uma forma de desenvolver competências empreendedoras que permitam aos estudantes a criação do auto-emprego (LANGA, 2014).

Neste contexto, este livro procura perceber de que modo o curso de Gestão da Universidade de Moçambique, forma os estudantes para adquirirem competências empreendedoras.

PROBLEMÁTICA

No início do século XXI a diminuição de postos de trabalho e as modificações nas relações de trabalho exigiram uma nova postura dos estudantes e das instituições de ensino superior relativamente a inserção no mercado de trabalho. Como afirmamos anteriormente, varias instituições de ensino superior tem procurado introduzir alternativas que possibilitassem aos estudantes ganharem competencias empreendedoras de modo a criarem o auto - emprego (ANDRADE; TORKOMIAN, 2001). Para Freitas (2006), as formas de empregabilidade tradicionais estão desaparecendo e como consequência surge a necessidade de se encontrar outras alternativas de colocação dos estudantes do ensino superior no mercado de trabalho. Uma das alternativas apontadas pelo autor tem sido o desenvolvimento de práticas empreendedoras ao longo da formação

dos estudantes no ensino superior como forma de desenvolver competências para criação do autoemprego.

É neste contexto que o empreendedorismo devido ao papel que desempenha não só na economia mas também na inserção dos graduados do ensino superior no mercado de trabalho tem sido um tema que vem sendo debatido em vários quadrantes do mundo. Assim a abertura de novas empresas por parte dos graduados empreendedores e a consequente criação de mais empregos e a geração de renda vem despertando interesse dos governos, sociedade e instituições de ensino superior que buscam alternativas com vista a combater o desemprego e gerar crescimento económico. Um dos papéis desempenhado pelo empreendedorismo está associado a criação de novos negócios pelos graduados (ROCHA; FREITAS, 2014).

Como disciplina académica, o empreendedorismo surgiu no início do séc. XX, nos Estados Unidos e na Europa. A "Harvard Business School", em 1947, foi pioneira na introdução de um curso de empreendedorismo (ARAÚJO *et al*., 2005; VOLKMANN, 2004). No entanto, a partir de 1970, verificou-se um incremento destes cursos, não apenas na área da administração/gestão, mas também nas áreas de ciências e engenharias (ARAÚJO *et al*., 2005). Segundo o relatório da Comissão das Comunidades Europeias, a formação para o empreendedorismo tem evoluído nos últimos anos, defendendo-se cada vez mais a contribuição dos sistemas educativos para promover o empreendedorismo no ensino superior (ESTELLA; VERA, 2008).

No Brasil de acordo com Antonello (2005), diante dum cenário marcado por mudanças e incertezas, os graduados de diversas áreas estão enfrentados a preocupante crise do desemprego. Muitas instituições de ensino superior estão revendo suas estruturas, processos e comportamentos para contribuir na formação de profissionais qualificados, competentes e empreendedores. As universidades vêm apostando numa educação empreendedora como

forma de preparar profissionalmente os estudantes para sua actuação no mercado de trabalho, seja como empregados ou como empresários. As Universidades Brasileiras passaram também a integrar disciplinas especificas de empreendedorismo na grade curricular de diversos cursos. Ainda para Antonello (2005), para além da introdução de disciplinas ligadas ao empreendedorismo nos cursos de graduação, as universidades estão a criar empresas juniores e incubadoras de empresas para permitir que seus estudantes possam desenvolver práticas de empreendedorismo.

Experiências desenvolvidas na Europa e apresentadas por Hytti e Gorman (2004) demostram que no processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de competências empreendedoras às disciplinas centram-se em matérias ligadas a gestão, incluindo o financiamento, contabilidade, tecnologias de informação e comunicação, marketing, recursos humanos ou de outras áreas funcionais. Além disso, o desenvolvimento de competências associadas às atitudes favoráveis ao auto-emprego, mercado de emprego ou empregabilidade inclui, entre outras, a assunção de riscos, a liderança, a autoconfiança, a criatividade e a resolução de problemas.

Ainda ao nível da europa, o Conselho Europeu, não tem escondido a preocupação relativa aos resultados da execução da "Estratégia de Lisboa" no que diz respeito à criação de emprego através do empreendedorismo. Assim a redefinição da "Estratégia de Lisboa" para 2020 prevê uma focalização no desenvolvimento das pessoas e sua inclusão na sociedade através da aquisição de novas competências empreendedoras que possam flexibilizar o mercado de trabalho.

Em Moçambique a problemática da empregabilidade dos graduados de ensino superior é uma questão também preocupante. O subsistema de ensino e formação superior mesmo com 43 instituições distribuídas por todo país, não tem dado resposta

adequada à procura preferencial de quadros pelo mercado de trabalho e ainda, o número de graduados do ensino superior sem emprego cresce a cada ano que passa, Valá (2009). Jones et al. (2018) num inquérito base de transição ensino-emrego dos finalistas universitarios demostraram que do ano 2003 para o ano 2018 o número de graduados do ensino superior aumentou de 678 para 18 244. O inquérito revelou ainda que os graduados têm preferência pelo sector privado. Apesar 60% dos envolvidos no estudo terem afirmado que já experimentarem alguma forma de emprego, admitem que uma falta de conhecimento sobre oportunidades de trabalho e estrategias de procura de emprego. O inquérito demostra que os graduados do ensino superior em Mocambique devem ser preparados para enfrentar o mercado de trabalho uma vez que existe dificuldades de empregabilidade.

Neste contexto, as instituições de ensino superior Moçambicanas podem desempenhar um papel relevante no desenvolvimento de competências empreendedoras que permitam aos estudantes enfrentarem os défices de empregabilidade. De acordo com Aiub (2002), a educação para o desenvolvimento de competências empreendedoras promove a criação de ambientes que estimulam comportamentos sociais voltados para o desenvolvimento da capacidade de geração de auto-emprego. A Universidade de Moçambique, no âmbito das suas reformas curriculares e também preocupada com a questão da inserção dos seus graduados no mercado de trabalho, tem vindo a introduzir nas suas grelhas curriculares disciplinas que permitem o desenvolvimento de competências empreendedoras nos seus estudantes. É diante deste cenário que procuramos questionar como é que os estuantes são formados no curso de licenciatura em gestão para adquirirem competências empreendedoras?

JUSTIFICATIVA

Marconi e Lakatos (2003) afirmam que a justificativa consiste numa exposição sucinta, porém, completa das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante na realização de pesquisa. Deste modo, precisamos de conhecer a razão que leva a realização deste estudo duma forma clara e simples.

O autor deste trabalho é docente do ensino superior a mais de 10 anos e tem assistido com preocupação, ao fenómeno crescente de elevados níveis de desemprego dos estudantes que graduam anualmente nas universidades. Por um lado, as instituições de formação continuam a exercer o seu papel de produção de conhecimento e, por outro lado, o governo e outras instituições empregadoras envidam esforços de criação de emprego a longo prazo. É neste contexto que a presente tese urge propor competências favoráveis a acção empreendedora que propicie o rápido auto-emprego aos graduados do ensino superior a curto ou médio prazo.

Para além do fenómeno crescente do desemprego acima justificado, de facto, a escolha do tema patente neste trabalho tem a ver com várias razões, sendo de destacar as de ordem científica, profissional. O que nos fez guiar pela linha de pesquisa, designada competências empreendedoras na formação dos estudantes no curso de licenciatura em relações publicas da FEC-UCM, provem do mundo de negócios que nos inspirou a partir das tarefas que realizamos no Banco de Moçambique como Gestor de Créditos Comercial e Industrial desde 1983 até 1990 e tem como base os estudos que realizámos entre 2003 a 2009, que nos possibilitou empreender a aplicação de estratégias custo efectivos de Marketing na extinta Mcel, uma empresa de telefonia móvel de Moçambique e que no fim da pesquisa culmino na obtenção do grau de Mestrado em Administração de Negócios. De seguida, a ideia de empreender

ajudou-nos a recuperar projectos pessoais tais como a gestão duma empresa de construção civil denominada COMIL, Lda. (Construções Milénio Limitada) e a GW-Cleaners, Lda., uma empresa de Prestação de serviços em Nampula. Por outro lado, com o empreendedorismo também apostamos o desafio de experimentar novos horizontes de negócios na Fundação Malonda onde trabalhamos como Director para a promoção de Ambiente Favorável de Negócios e implementamos vários projectos e obras na província de Niassa.

Para terminar, foi justificado que o estudo do empreendedorismo tem atraído maior interesse nos últimos anos, principalmente em virtude da sua forte relação com o desenvolvimento. Com intuito de promover o comportamento empreendedor, unem-se governos, instituições de ensino e afins; investindo esforços e grandes quantidades de recursos financeiros. Além do empenho no desenvolvimento do perfil empreendedor, com foco no indivíduo, mecanismos de suporte à empresa nascente são colocados à disposição de quem deseja abrir seu próprio negócio. Estes mecanismos estes abrangem desde linhas de crédito e incubadoras tecnológicas, até consultorias subsidiadas e eventos para a promoção de redes de negócios.

OBJECTIVOS E QUESTÕES

A presente pesquisa tem como objectivo geral analisar se os estudantes do curso de licenciatura em Gestão de Relações Públicas e Marketing Estratégico Adquirirem Competências Empreendedoras.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

a) Analisar a organização do plano curricular do curso de licenciatura em relações públicas da Faculdade de Educação e Comunicação;

b) Descrever as competências de empreendedorismo presentes no Plano curricular do Curso de Licenciatura em Gestão de Relações Publicas e Marketing Estratégico da FEC-UCM;

c) Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em ordem as competências empreendedoras;

d) Verificar as Competências de empreendedorismo desenvolvidas pelos Alunos durante a Formação.

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Com base nos objectivos específicos acima, elaboramos as seguintes questões de investigação:

a) Qual é o perfil formativo dos estudantes do curso de Licenciatura em Gestão de Relações Públicas e Marketing Estratégico na Faculdade de Educação e Comunicação, da UCM?

b) Que competências de empreendedorismo constam do Plano curricular do Curso de Licenciatura em Gestão de Relações Publicas e Marketing Estratégico da FEC-UCM?

c) Que Políticas justificam a Formação para o Empreendedorismo na Faculdade de Educação da Universidade Católica de Moçambique?

d) Quais são as Competências de empreendedorismo desenvolvidas pelos Alunos durante a Formação?

ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta obra procura perceber de que modo o curso de Gestão de relações públicas e Marketing Estratégico da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique, forma os estudantes para adquirirem competências empreendedoras.

A pesquisa procura em primeiro lugar trazer a Problemática questionando como é que os estuantes são formados no curso de licenciatura em relações públicas para adquirirem competências empreendedoras.

A justificativa fundamenta que para além do fenómeno crescente do desemprego, o tema patente neste trabalho tem a ver com várias razões, sendo de destacar as de ordem científica, profissional que tem impacto no mundo de negócios, em particular no empreendedorismo que tem atraído maior interesse nos últimos anos, principalmente em virtude da sua forte relação com o desenvolvimento. Dai que, definimos o objectivo geral de analisar se os estudantes do curso de licenciatura em Gestão de relações públicas e Marketing Estratégico adquirirem competências empreendedoras.

No capítulo 1, focalizamos mais directamente a pesquisa de modo a precedermos à adequada contextualização da nossa problemática. É nesta perspetiva que de forma concreta procuramos trabalhar em torno das competências em contexto de formação superior, o empreendedorismo no ensino superior e o ensino superior em Moçambique.

Concluímos este capítulo fazendo a revisão da literatura das práticas pedagógicas na formação do empreendedorismo e modelos de organização curricular. O objectivo é procurar refletir em torno do conceito de currículo e dos modelos de desenvolvimento curricular, concretamente o modelo baseado em objectivos e o modelo baseado em competências.

Fizemos a revisão também dos estudos das reformas e implicações pedagógicas onde notamos as diferentes reformas curriculares ocorridas ao longo do tempo e as implicações pedagógicas no processo de ensino em Moçambique relacionando com as implicações pedagógicas do processo de Bolonha que aborda em função dos métodos de ensino, métodos de avaliação, recursos pedagógicos e relação pedagógica. Para finalizar a revisão da literatura revisitamos também as mudanças no papel do aluno e do professor.

No capítulo 2, definimos os aspectos que norteim a investigação empírica começado por desenvolver o paradigma e o tipo de estudo, apresentamos em seguida, os participantes do estudo e os possíveis critérios de selecção e, de igual modo, apresentamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados, procedimentos de análise de dados, caracterização do local de estudo e as considerações éticas. Tecemos considerações em torno dos procedimentos de análise e organização dos dados e aspectos a considerar relativos a investigação educativa.

O capítulo 3 faz apresentação dos dados provenientes da análise de informações retiradas das entrevistas aos coordenadores e professores, do grupo de discussão focalizada aos alunos, e da análise do plano curricular do curso feitas mediante uma grelha onde continham categorias, subcategorias e unidades de registo. As categorias foram elaboradas tendo como base os objectivos e a revisão da literatura e as subcategorias emergiram da análise dos dados.

No princípio, iniciamos com apresentação dos dados das entrevistas provenientes das entrevistas aos professores e a coordenadora do curso em análise organizada em (3) categorias: plano curricular da licenciatura, práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e competências de empreendedorismo desenvolvidas pelos estudantes na formação.

De seguida, o plano curricular da licenciatura foi apresentado tendo como base a organização do plano curricular, competências empreendedoras no plano curricular da licenciatura, disciplinas do plano ligadas ao empreendedorismo e orientações prescritas para o desenvolvimento de competências empreendedoras. Adiante, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores constituem uma das categorias em análise do nosso trabalho cujo objectivo era o de tentar perceber a partir dos professores e da coordenadora do curso que práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos professores em ordem ao desenvolvimento das competências empreendedoras.

Prosseguindo com a apresentação dos dados, foi a vez das competências de empreendedorismo desenvolvidas pelos estudantes na formação que procuramos também entrevistar os professores e a coordenadora do curso.

Adiante ainda, a apresentação dos dados do focus grupo foi feito aos estudantes do curso em análise considerando o plano curricular do curso, metodologias utilizadas pelos professores, competências de empreendedorismo desenvolvidas na formação e importância do empreendedorismo nos cursos de licenciatura. Por ultimo neste capítulo fizemos a apresentação dos dados da análise documental do plano curricular do curso onde destacamos as competências descritas no plano curricular e a orientação metodologicas do plano curricular.

O capítulo 4 que faz a discussão dos resultados que conduz uma análise comparativa entre os resultados que foram obtidos na investigação das entrevistas realizadas e do estudo documental feito.

Em primeiro lugar foi discutida a organização do plano curricular onde se descreve as competências empreendedoras previstas no plano curricular tais como pesquisa de mercado, assessoria de equipes que faze sondagens de opinião e desenvolvimentos de planos de negócios. Foram descritas também as metodologias utilizadas pelos professores no desenvolvimento de competências empreendedoras e competências de empreendedorismo desenvolvidas pelos estudantes em contexto de formação.

Óptima leitura!

Martinho Amisse Niamale, Ph.D.

CAPÍTULO 1

Revisão da Literatura

REVISÃO DA LITERATURA

No presente capítulo, a revisão da literatura, é a base para interpretarmos as leituras que os nossos sujeitos da investigação fazem da realidade em estudo e como afirma Afonso (1994), esta é a fase em que intensificamos e focalizamos mais directamente a pesquisa de modo a precedermos à adequada contextualização da nossa problemática. É neste perspectiva que de forma concreta procuramos trabalhar em torno das competências em contexto de formação superior, o empreendedorismo no ensino superior e o ensino superior em Moçambique.

O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

O foco principal desta tese é aprofundar em torno do desenvolvimento das competências empreendedoras em estudantes de licenciatura. Desta forma, é imprescindível iniciarmos por refletir sobre o conceito de competências em diversas vertentes e áreas do saber a fim de definirmos o tipo e a natureza de competências que os estudantes devem desenvolver.

O termo competência (do latim competentia, "proporção", "justa relação", significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto) terá surgido pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas. No século XVIII alargou-se o significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência.

Na idade média, a expressão competências, foi utilizada unicamente na linguagem jurídica e se referia à faculdade atribuída a alguém ou a alguma instituição para analisar e julgar certos assuntos. Os juristas declaravam que determinada corte ou indivíduo era competente para um dado julgamento ou para realizar certo acto. Por extensão, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto. Mais tarde, o conceito de competência passou a ser utilizado de forma mais genérica, para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

No domínio da Psicologia a competência aparece pela primeira vez em trabalhos científicos através de Noam Chomsky (nos anos 50 do século XX) no contexto da linguística. No domínio da pscoogia entendia-se competência como a faculdade inata de falar e compreender uma língua, Perrenoud, (2005). Noam Chomsky aborda sobre competência em oposição a desempenho, entendendo a competência como aquilo que o sujeito pode realizar idealmente devido ao seu potencial biológico e o desempenho como o comportamento observável (DOLZ; OLLAGNIER, 2004).

A palavra competência também surge associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao colectivo da organização. Nesta perspectiva organizacional, a competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego. Como defende Ceitil (2006), o termo competência tem sido perspectivado como atribuição, como qualificação, como traço/característica pessoal e até como comportamento/acção, chamando a atenção para características extra-pessoais (perspectiva das atribuições e das qualificações), intrapessoais (perspectiva dos traços/ características pessoais) e/ou comportamentais.

Ainda sobre o contexto organizacional, o termo competência surge com a publicação do *paper Testing for Competence rather*

than Intelligence em 1973. Foi nos Estados Unidos que McClelland iniciou o debate sobre competência entre os psicólogos e os administradores. Este autor foi um dos percussores da escola americana de competência. A escola tinha como característica principal, a concepção comportamentalista, onde seus atributos permitiam as pessoas alcançarem um desempenho superior. McClelland (1973) afirma que a competência é uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com o desempenho superior na realização de uma determinada tarefa ou em determinada situação.

O conceito de competência e a reflexão sobre o seu significado pedagógico assumem um papel de destaque na investigação em educação a nível nacional e internacional, Gouveia (2007). Assim no âmbito educacional, uma abordagem por competências enaltece o que o discente aprende por si, o aprender a aprender, a construção pessoal do saber através da interação. Enaltece o conhecimento enquanto instrumento de aquisição de competências, elogia os conteúdos enquanto meios possibilitadores de desenvolvimento de competências, valoriza o método pedagógico e a aprendizagem, superando a dicotomia teoria-prática e enraizando os valores educativos da escola do século XXI, Cruz (2001). De facto, em educação o conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade ou conhecimento. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas.

É por esta razão que, Fleury e Fleury (2006) explicam que a noção de competência pode ser relacionada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, se engajar, assumir responsabilidades, ter visão estratégica, além do mais as competências devem agregar valor económico para o empreendimento e social para o individuo.

Perrenoud (1999) afirma que no âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados pelos educandos. A cometencia nestes moldes manifesta-se na acção, ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares.

Assim, quando falamos de competências, solicita-se aos diferentes intervenientes (docentes e discentes) que mobilizem os seus conhecimentos perante situações diversas, complexas e imprevisíveis. A competência é exigida para fazer face aos desafios actuais e futuros, numa alusão a uma conexão que combina recursos e acções do sujeito e traduz uma contribuição pessoal para um determinado desfecho, Boterf (2003). Defende-se que o sujeito é produtor e portador de competências, detentor de um conjunto de valores (como a colaboração, o empenho ou a mobilidade) que deverão ser tidos em conta na abordagem às competências (BOTERF, 2003; COSTA, 2004).

A competência será então a mobilização de um conjunto de conhecimentos para aplicar numa situação particular, que diz sempre respeito ao individuo. É única e pertence, exclusivamente à pessoa, exprimindo-se pela adequação de um indivíduo a uma situação. Não se visualiza a comptência, observam-se os seus efeitos em determinada situação (REY *et al.*, 2005).

É neste contexto que, Roldão (2002) afirma que a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação. Para esta autora, a competência exige a apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada) quando se encontra diante de diferentes situações e contextos. Competência recorre, desta forma, a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas.

Na perispectiva de Cruz (2001), a competência é um conceito que acolhe saberes, atitudes e valores, abarcando o domínio do self (saber-ser), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer). A competência consolida-se numa acção ou no conjunto de acções organicamente articuladas. Alves (2005) da continuidade e afirma que a competência é a capacidade que as pessoas desenvolvem de poder articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores sobre a realidade. Constitui-se por um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de atitudes que podem ser mobilizadas e traduzidas em performances. A competência "é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na acção que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas", Cruz (2001, p. 31). Como defende a União Europeia, a competência é uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao contexto (ESTELLA; VERA, 2008).

Uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. É um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar (PERRENOUD, 1999; ROLDÃO, 2002).

A competência integra e coordena um conjunto de esquemas (de percepção, pensamento, avaliação e acção) que sustém inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, probabilidades, recolha de informação pertinente a tomada de decisão. A competência envolve, raciocínios, decisões conscientes, inferências, hesitações, ensaios e erros para se ir automatizando e constituindo-se num esquema complexo, Pereira (2005). Aqui percebemos que o autor vê a competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações, mobilizando de uma forma

correcta e rápida, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

A competência apropria-se da acção, exige recursos, meios e conhecimentos para os mobilizar de modo a resolver problemas concretos. Se não há recursos a mobilizar não há competência e se não há competências, o individuo não consegue mobilizar os conhecimentos para resolver determinada situação (PERRENOUD, 2005; PEREIRA, 2005). Para que exista essa mobilização de recursos é necessário que o sujeito transfira conhecimentos em situações complexas onde pode estabelecer o problema antes de o resolver, determinar quais os conhecimentos essenciais a recorrer, como reorganizar os dados em função da situação, Pereira (2005).

Para Rychen e Tiana (2005), competência designa um sistema de acção complexo que envolve aptidões cognitivas e não cognitivas. Ser competente exige sistemas de acção complexos que abarcam conhecimentos, estratégias e rotinas necessárias para os aplicar, emoções e atitudes adequadas e auto-regulação. Definir a competência pela componente do que conseguimos fazer de forma sistemática, apela a processos de ordem cognitiva, a estratégias da resolução de problemas às quais um indivíduo recorre quando age.

Em síntese, a competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores, atitudes, emoções, bem como a combinação de componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma acção eficaz num determinado contexto particular. Permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à meta cognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas. Podemos, pois, afirmar que a competência se caracteriza por ser complexa e projectada no futuro (numa aposta nos poderes do tornar-se). Exerce-se em situação, é completa, consciente e transferível para outros contextos como o contexto de competências empreendedoras.

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS

Antes de iniciarmos o estudo das competências empreendedoras, julgamos ser imprescindível referirmos das competências profissionais, isto é, as competências exigidas no contexto organizacional, que constituem a base da realização de qualquer empreendimento.

O termo competência profissional surge considerando a possibilidade de discussão sobre a aquisição de conhecimentos específicos para necessidades organizacionais também específicas e com prazos determinados para serem adquiridas. Segundo Eboli (2004), as experiências nessa área têm enfatizado os seguintes objectivos globais: despertar nos talentos humanos a vocação para o aprendizado; incentivar e estruturar actividades de autodesenvolvimento; melhorar a capacitação e a adaptabilidade das pessoas ao mercado de trabalho.

Eboli (2004) define ainda competências profissionais como "um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos que permitam ao indivíduo desempenhar com eficácia determinadas tarefas em contexto de trabalho" (p. 03). Actualmente, o termo competência profissional é bastante enfatizado no modelo de Gestão por Competência, voltada para o quanto a gestão da empresa está preparada para dar suporte ao desenvolvimento e uso de competências individuais e de equipas para alcançar os objectivos que deseja.

Segundo Dutra (1999) competência profissional é o conjunto de qualificações que permite uma pessoa ter um desempenho superior em um trabalho ou situação. Santos (2001) afirma que o futuro do desempenho dos recursos humanos, principalmente dos executivos e directores, estará cada vez mais relacionado com a

acepção holística implicada nessas competências, a qual inclui não apenas conhecimentos e habilidades para a realização do trabalho (saber fazer), mas também atitudes, valores e características pessoais vinculadas ao desempenho no trabalho (querer fazer).

Na empresa que se pretende moderna, o treinamento para o trabalho em grupo deve ser incentivado para que, na interacção entre os colegas e clientes, a teoria e o discurso sejam transformados em prática. Após participar dos treinamentos ou de situações em que sistematicamente o profissional se desenvolve, haverá uma mescla dos conhecimentos adquiridos com as habilidades alcançadas e daí a disseminação para todos os colaboradores na empresa. Toda pessoa carrega consigo competências próprias, fruto do seu desenvolvimento pessoal, académico e profissional. Se a pessoa sai da empresa, também leva, com ela, todas essas competências. Da mesma forma, qualquer cargo dentro de uma empresa requer competências específicas, que variam em grau de prioridade e nível de conhecimento exigido para o seu ocupante, Dutra (1999).

Relativamente as competências empreendedoras iniciamos com a visão dos autores Snell e Lau (1994), que afirmam que competências empreendedoras consistem num corpo de conhecimento, área ou habilidade, qualidades pessoais ou características, atitudes ou visões, motivações ou direcionamentos que, de diferentes formas, podem contribuir para o pensamento ou acção efectiva do negócio. Para esses autores, a arte de criar e gerir um pequeno negócio é relacionada ao plano de vida do empreendedor, aos valores e à sua característica pessoal e isso é reflectido na amplitude desta definição.

Ainda para Snell e Lau (1994), a competência empreendedora "pode ser tratada tanto como competência do indivíduo, quanto relacionada à prática administrativa, devido às diferentes tarefas que desempenham" (p. 09). Para estes autores, as acções empreendedoras estão associadas às competências por

representam o senso de identificação de oportunidades, a capacidade de relacionamento em rede, as habilidades conceituais, a capacidade de gestão, a facilidade de leitura, o posicionamento em cenários conjunturais e o comprometimento com interesses individuais e da organização.

Antonello (2005) definiu a competência empreendedora como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que são pré-requisitos que possibilitam a um indivíduo imprimir sua visão, estratégias e acções na criação de valor (tangíveis ou intangíveis) para a sociedade. Assim, o conceito de competência empreendedora está mais próximo dos conceitos de competências individuais, muito embora a primeira já tenha, na literatura, um corpo teórico próprio.

Na opinião de Dutra (2004) competências empreendedoras estão relacionadas as capacidades ou inputs, que consistem nos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que o individuo adquire para agregar valor a organização. Assim, o autor destaca que a noção de competências empreendedora refere-se ao aos conhecimentos adquiridos e que permitem ao profissional realizar seu trabalho de forma criativa em contexto da organização.

Cooley (1990) num estudo sobre competências empreendedoras apresenta uma lista que foi revista e adaptada do modelo de competências de McClelland e contém 10 competências empreendedoras, a saber: busca de oportunidade e iniciativa; persistência; comprometimento; exigência de qualidade e eficiência; assunção de riscos calculados; estabelecimento de metas; busca de informações; planeamento e monitoramento sistemáticos; persuasão e rede de contactos; independência e autoconfiança.

Para Snell e Lau (1994), a competitividade na micro e pequena empresa (MPE) é fortemente influenciada pelas competências do empreendedor. Partindo deste pressuposto, esses autores realizaram diversos estudos empíricos entre 1993 e 1999.

Estes estudos parecem evidenciar que as competências empreendedoras abrangem predominantemente os factores oportunidade e gestão. Tal ênfase parece convergir para os principais temas de pesquisa em empreendedorismo, que têm atraído a atenção dos pesquisadores nas últimas décadas em face das características particulares dos empreendedores e das suas dificuldades na criação e desenvolvimento de novas empresas. Assim, constatou-se que o desenvolvimento das competências empreendedoras, embora diferenciadas nos diversos sectores, está associado a um processo de aprendizagem (BARINI FILHO, 2008).

Competências e aprendizagem são, portanto, conceitos complementares, pois, para que haja desenvolvimento da aprendizagem, é preciso repensar as competências das pessoas, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento das competências é baseado num processo contínuo de aprendizagem (BITENCOURT, 2005).

Por último, Snell e Lau (1994) apresentaram quatro factores-chave que moldam o conceito de competência empreendedora:

i. Componentes em termos de conhecimentos, aptidões e atitudes;

ii. Elementos individuais, agrupados em temas maiores e categorizados em grupos ainda maiores;

iii. Componente processual do empreendedorismo, reflectindo as diferentes fases da actividade empreendedora, desde a intenção até o desenvolvimento de ideias, implementação e exploração, transformando as ideias em acções, a geração de valor e a expansão da actividade;

iv. Progresso de aprendizagem.

O EMPREENDEDORISMO E O EMPREENDEDOR

Historicamente o acto de empreender é tão antigo quanto a civilização, assim é razoável constatar que fenómenos sociais, políticos e de poder são intrínsecos ao trabalho e ao empreendedorismo desde as referências mais antigas da humanidade, definindo os movimentos culturais e as mudanças de paradigmas que vêm ocorrendo no mundo (VENKATARAMAN, 1997). O empreendedorismo tem origem no termo *empreender* que significa realizar, fazer ou executar. Para Ferreira (1999), o termo empreendedorismo (*entrepreneurship* em inglês) tem conotação prática, mas também implica atitudes e ideias. Significa fazer coisas novas, ou desenvolver maneiras novas e diferentes de fazer as coisas.

O empreendedorismo é também o campo de estudo que procura "compreender como as oportunidades que geram novos produtos e serviços são descobertas, criadas e exploradas, por quem e com que consequências" (VENKATARAMAN, 1997, p. 120).

Como campo de pesquisa académica o empreendedorismo vem sendo estudado por diversas áreas das ciências humanas e sociais, como a economia, a psicologia, a sociologia e a administração. Economistas como Cantillon, Adam Smith e Schumpeter foram os precursores no estudo do empreendedorismo e destacaram a sua importância para o desenvolvimento económico da sociedade, voltando-se para os resultados e o impacto dos empreendedores no sistema económico, Filion (1999a).

Para o GEM (2008), empreendedorismo é qualquer tentativa, por parte de um indivíduo, de grupos de indivíduos ou de empresas já estabelecidas, de criação de um novo negócio ou novo empreendimento, como, por exemplo, uma actividade autónoma, uma nova empresa ou a expansão de um empreendimento existente.

Segundo Baron e Shane (2007), o empreendedorismo é definido como um processo que se move por fases distintas, mas intimamente relacionado: ao reconhecimento de uma oportunidade; a decisão de ir em frente e reunir os recursos iniciais; ao lançamento de um novo empreendimento; a construção do sucesso e aproveitamento das recompensas. O empreendedorismo tamém ocorre quando quatro condições básicas são alcançadas: motivação frente às tarefas, acesso ao conhecimento (*know-how*), expectativa de ganho pessoal e suporte do ambiente (BULL; WILLARD, 1993).

Schein (1985) argumenta que o empreendedorismo está relacionado à criatividade e à propensão de criar algo novo, envolvendo a motivação para superar obstáculos, propensão por aceitar riscos e desejo de elevação pessoal em qualquer objectivo a ser alcançado. O empreendedorismo envolve a pessoa do empreendedor e de uma oportunidade lucrativa, na qual ele é o responsável tanto pela identificação como pela decisão de exploração de uma dada oportunidade (SHANE; VENKATARAMAN, 2000).

Filion (1999b) destaca que a "essência do empreendedorismo está na percepção e no aproveitamento das novas oportunidades no âmbito dos negócios" (p. 07). Já Morrison (1998) observa que, no coração dos empreendimentos, estão os empreendedores, persistentes em sua busca por oportunidades e esforçados em conseguir os recursos necessários. Para esta autora, a essência do empreendedorismo é a promoção das mudanças por intermédio do processo de inovação.

Na sequência do exposto por Morrison (1998), Schumpeter (1982) afirma que o empreendedor é então aquele que desestabiliza a ordem económica existente pela introdução de novos produtos e serviços, por criar novas formas de organização ou por explorar novos recursos materiais. Sobre o empreendedor Pereira (2007), diz que é aquele que exerce actividades de sustentação do negócio.

O sociólogo Weber vê os empreendedores como inovadores, pessoas independentes, cujo papel de liderança nos negócios infere uma fonte de autoridade formal. Já Filion (1999b) o define como "uma pessoa criativa, marcada pela capacidade de estabelecer e atingir objectivos e que mantém alto nível de consciência do ambiente em que vive, usando-a para detectar oportunidades de negócios" (p. 19).

O empreendedor é um individuo que "sempre busca a mudança, reage a ela, e a explora como sendo uma oportunidade" Drucker (2003). Este não se concentra em provocar a mudança, mas a vê como algo sadio, identifica a mudança e repara nela como numa perspectiva (projecção do futuro).

O empreendedor, para Degen (1989), além de aprofundamento de conhecimento técnico sobre o produto que pretende oferecer e sobre o mercado em que pretende actuar, formaliza estratégias e faz uso de ferramentas de planificação e controle que lhe proporcionam uma visão sobre a viabilidade ou não de seus empreendimentos. Além disso, o empreendedor tem necessidade de realizar coisas novas, pondo em prática ideias próprias, assumindo riscos e estando presente em todas as actividades da empresa. Afinal, o empreendedor é aquele que não se cansa de observar os negócios na constante procura por novas oportunidades. Por qualquer lugar que passe, o empreendedor estará sempre tentando enxergar aquilo que ainda não foi visto, seja no caminho de casa, do trabalho, nas compras, nas férias, lendo revistas, jornais ou vendo televisão. Ao identificar uma oportunidade, o empreendedor em potencial colecta o máximo de informações possível sobre o negócio que pretende desenvolver, Degen (1989).

Percebe-se, então, que os empreendedores possuem um bom conhecimento do mercado e dos consumidores e certo grau de competência técnica em seu campo. Entretanto, Ravasi e Turati (2005) alertam que, para os empreendedores realizarem suas ideias,

é necessário, ainda, terem recursos financeiros, habilidades e competências, que podem ser obtidas na área industrial, comercial e por meio de formação no ensino superior.

De acordo com Schumpeter (1982), o perfil do empreendedor é de um indivíduo que possui o sonho e a vontade de fundar um império pessoal, a vontade de conquistar, o impulso de lutar, de se mostrar superior aos outros, de ser bem-sucedido, não tanto pelos frutos do sucesso, mas pelo sucesso em si, a alegria de criar e realizar coisas ou simplesmente de empregar a própria energia e engenho, um individuo que procura a dificuldade, que se transforma para tornar possível a transformação, que se deleita com novos empreendimentos, e para quem o ganho pecuniário é, de facto, a expressão consumada do sucesso.

Dornelas (2007) elaborou uma nova relação das características dos empreendedores de sucesso, segundo o autor as caracteristcas podem ser: ser visionário; saber tomar decisões; fazer a diferença e explorar ao máximo as oportunidades; ser determinado, dinâmico, dedicado, optimista e apaixonado pelo que faz; ser independente e construir seu próprio destino; ficar rico; ser organizado, líder, formador de equipa e bem relacionado; possuir conhecimento; assumir riscos calculados, criar valor para a sociedade e planificar muito.

As características necessárias ao empreendedor de sucesso geram um questionamento relacionado ao seu desenvolvimento: o emprendedor nasce com estas características ou as aprende com o tempo. Morrison (1998) mostra que existe um grande debate a respeito, com diferentes considerações e perspectivas. Em uma das abordagens, Morisson (1998), acredita que a característica empreendedora é nata, isto é, pressupõe que a aptidão empreendedora, a habilidade para correr riscos e o desejo de criar um negócio são inerentes ao indivíduo, ou seja, o empreendedor nasce com estas características. Isto pode ser exibido na forma de

traços de personalidade que diferenciam os empreendedores dos demais. Alguns exemplos de traços genéticos associados ao empreendedorismo são: autoconfiança, motivação pessoal, criatividade, independência, liderança, propensão a correr riscos, Honma (2007).

Outros autores, como Garavan e O'Cinneide (1994), acreditam que o empreendedorismo pode ser cultural e experiencialmente adquirido e que a capacidade empreendedora pode ser influenciada por intervenções da educação e de treinamento. Eles afirmam que a aprendizagem empreendedora envolve o aprender fazendo, explorando problemas de múltiplos pontos de vista, criando redes de relacionamentos, entre outras formas.

Relativamente a aprendizagem do empreendedorismo, Rae (2006) defende que o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades sobre e para o empreendedorismo, ou seja, a arte da prática empreendedora é aprendida no ambiente, na prática, na experiência social e no ambiente educacional. É deste modo que Mueller e Thomas (2000) relatam que muitos educadores trabalham com a filosofia de que os empreendedores não são natos, mas se formam.

Esta visão indica claramente que o empreendedorismo pode ser ensinado e que a autopercepção individual e o potencial empreendedor podem ser melhorados. Kiggundu (2002) acredita, inclusive, que a educação e o treinamento empreendedor podem ser visualizados pela perspectiva de desenvolvimento de competências empreendedoras e, tendo em vista a sua natureza dinâmica, considera importante desenvolver programas educacionais específicos para empreendedores. Neste contexto o autor Dornelas (2008) considera como mito o fato de empreendedores serem natos e nascerem para o sucesso, pois é com o passar dos anos que eles

acumulam experiências, habilidades relevantes, contactos e capacidade de ter visão e perseguir oportunidades.

Para terminar este ponto assumimos em nosso trabalho esta perspectiva de aprendizagem do empreendedorismo, uma vez que o nosso foco centra-se em perceber de que modo num curso de licenciatura os estudantes ganham comptencias para serem empreendedores.

O EMPREENDEDORISMO NO ENSINO SUPERIOR

No caso concreto da formação universitária, o empreendedorismo deve trazer uma mais-valia ao graduado, através da busca da relação entre o mercado de trabalho e o próprio processo de formação. Esta relação deve se basear na adopção de métodos de ensino que transfiram competências e habilidades, nomeadamente, inovações que estimulem a criatividade e auto-avaliação centrada nos objectivos a atingir quando o futuro graduado desenvolve uma tarefa. O novo cenário do mercado de trabalho exige novas posturas, principalmente quando é preciso vencer as barreiras da economia e das empresas que absorvem a mão-de-obra qualificada. O empreendedorismo é um bom caminho para os profissionais dispostos a inovar e a aliar suas habilidades e conhecimentos à tecnologia e a meios de comunicação/interacção como as redes sociais, Valá (2009).

Uma recente pesquisa realizada pelo Sebrae, em parceria com a Enlevar, uma organização de estímulo ao empreendedorismo no Brasil, constatou que cerca de 25% dos alunos do ensino superior têm ou desejam abrir um negócio. Os números mostram ainda que uma parcela significativa dos universitários buscam uma graduação

para se preparem melhor para o mercado de trabalho, Dolabela (1999).

Em contrapartida, as instituições de ensino superior precisam estar preparadas para suprir as necessidades desses alunos. Ao nível do país, Muitas universidades já desenvolvem projectos de pesquisa e extensão sobre empreendedorismo, promovidos pelo MEC e Ministério da Comercio e Indústria. Projectos sobre empreendedorismo social também são desenvolvidos em várias universidades e faculdades em todo o país, Valá (2009).

Ainda sobre o Brasil, existe o programa Instituição Amiga do Empreendedor que é um projecto em parceria com os ministérios da Educação e da Indústria, Sebrae e Fundação Getúlio Vargas. O governo concorda que a iniciativa quer fomentar o empreendedorismo nas comunidades, com a ajuda das instituições de ensino superior. E considera que este é um programa destinado a qualificar pessoas que não têm, de um modo geral, preparação para desenvolver actividade que tem o impulso de realizar, Dolabela (1999).

Um outro tipo de empreendedorismo estimulado pelas instituições do ensino superior é o empreendedorismo social, que gera receita ao mesmo tempo que tenta diminuir os problemas sociais e ambientais. Nesse modelo de negócio, mais importante do que o lucro é a resolução dos problemas da comunidade. Dolabela (1999) alerta que a principal função da educação empreendedora é desenvolver qualidades e habilidades necessárias ao empreendedor, e quando exercida durante o ensino superior, contribui para que o estudante adquira capacidades como proactividade, autoconfiança, empregabilidade e independência financeira.

Ademais, muito mais do que o ensino técnico e a apresentação de dilemas e desafios decorrentes do mercado de trabalho e dos vários sectores da sociedade, a educação

empreendedora prepara o estudante para pensar na transformação efectiva da teoria em prática, na descoberta de caminhos que apresentem medidas concretas para o desenvolvimento económico e social do país (MINARELLI, 1995). A educação empreendedora propõe o estímulo à formação crítica dos estudantes, motivados por docentes também empreendedores, aptos a incentivar os sonhos de seus discentes.

As qualidades como autonomia, criatividade, dedicação e o fazer diferente devem ser enfatizadas por parte dos professores como forma de se criar um ambiente propício para a cultura empreendedora. Por isso, Minarelli (1995) diz que:

> Um mercado de trabalho exigente e as novas configurações de emprego demandam que o perfil da geração actual de jovens seja cada vez mais empreendedor. Os novos trabalhadores percebem que a carreira do empreendedorismo pode ser tão rentável quanto as funções exercidas em empresas tradicionais (p. 45).

Este cenário contribui para que as instituições de ensino, especialmente a educação superior, passem a oferecer disciplinas voltadas para o desenvolvimento empreendedor. Essas matérias disseminam nos alunos o espírito da inovação, inspirando-os a se interessar por esse caminho e a enxergar possibilidades de negócios, Minarelli (1995).

A formação do empreendedorismo no ensino superior

O início do ensino de empreendedorismo teve origem nos Estados Unidos com Myles Mace leccionando o primeiro curso de

empreendedorismo em Fevereiro de 1947 na Escola de Administração de Harvard, Katz. O propósito da criação desse curso era o de qualificar ex-combatentes da segunda guerra mundial para o mercado de trabalho, principalmente no que diz respeito à geração do auto-emprego (VESPER; GARTNER, 1997).

Durante as décadas de 1950 e 1960, houve um decréscimo de Faculdades e Universidades que incluíam o empreendedorismo em seus currículos (SEXTON; BOWMAN, 1984). Guimarães (2002) acrescenta que neste período havia uma grande dependência financeira das universidades em relação às grandes empresas, que financiavam pesquisas, doavam equipamentos e bolsas de estudo. O sistema de promoção de docentes nas universidades restringia a geração de disciplinas voltadas para criação de empresas. Apenas em 1970, as universidades e escolas de negócios começaram a aumentar cursos voltados para o ensino de empreendedorismo.

Vesper e Gartner (1997) enfatizam que a expansão definitiva do ensino de empreendedorismo acontece na década de 1980 em virtude de críticas que envolviam lacunas na formação em gestão. Guimarães (2002) destaca ainda, como um dos factores preponderantes a expansão do ensino de empreendedorismo nas disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação norte-americana o Small Business Administration – SBA.

Como resultado desta expansão, houve um salto no número de instituições universitárias americanas implantando o ensino de empreendedorismo em suas grades curriculares, passando de pouco mais de 50 em 1975 para mais de 1000 em 1988, contribundo para que se torna-se obrigatório o ensino desta disciplina em cinco Estados, Dolabela (1999). Já em 1994, cerca de 120 mil estudantes americanos estavam realizando cursos de empreendedorismo ou gestão de pequenos negócios, em uma infra-estrutura que saltou para a casa de 2.200 cursos, oferecidos em pelo menos 1.600 faculdades, 100 centros especializados, além da criação de 44 jornais

académicos em língua inglesa sobre o tema, Katz, (2003). Desses novos empreendedores, um terço eram jovens de até 30 anos e mais de 80% dos que estão na faixa dos 18 aos 34 dizem que pretendem abrir seu próprio negócio, Katz (2003).

No Brasil o ensino de administração e o de empreendedorismo é bem mais recente se comparado aos norte-americanos e europeus, devido à sua tardia industrialização que somente a partir de 1950 apresentou um crescimento mais exponencial. A década de 1990 implicou uma grande expansão dos cursos de administração, atingindo a quantia de 1.941 cursos com cerca de 110 habilitações e mais de 38 mil concluintes no ano de 1998. Em 1999 estavam matriculados nas IES (Instituições de Ensino Superior) cerca de 2 milhões e 700 mil alunos e aproximadamente 288 mil cursavam administração, ou seja, 10% do total dos alunos do País, Dutra *et al*. (2001).

Nesse contexto, vem a ser importante destacar que o ensino de empreendedorismo estava inserido no campo da administração como uma subárea e, recentemente, está sendo estudado como campo específico de conhecimento, porém os seus conceitos e metodologias ainda estão em fase de consolidação e formação (HENRY, HILL; LEITH, 2005).

Podemos afirmar que o ensino do empreendedorismo nos cursos de graduação e pós-graduação já é uma realidade nos principais centros educacionais de muitos países. No entanto, Dolabela (1999) afirma que muitas universidades ainda não estão viradas totalmente para o empreendedorismo, visto que permanece em grande parte voltado para a formação de profissionais que irão buscar emprego no mercado de trabalho. Pardini e Paim (2001) acreditam que a maioria dos estudantes geralmente tem pouca ou nenhuma experiência de montar e dirigir um negócio, utilizando grande parte de seu tempo dentro do sistema educacional, que realiza pouco para criar actividades empreendedoras, sendo necessário

portanto que as universidades façam um maiores investimentos tanto na formação de professores como dos alunos para o desenvolvimento do empreendedorismo, Robertson *et al*. (2003).

Na Estratégia Nacional de Desenvolvimento 2015-2035, do Governo de Moçambique (2014), sob os desafios e oportunidades de desenvolvimento, o conhecimento é apontado como crucial para a exploração das dinâmicas socioeconómicas que ocorrem no país porque permite criar novas capacidades e padrões de desenvolvimento económico. Assim, investimentos em educação e pesquisa, aliados à ciência e tecnologia, são factores-chave para catalisar o processo de produção e a competitividade económica do país. No mesmo documento, a mudança em direcção a uma mente e atitudes mais empreendedoras também é expressa como um dos factores fundamentais para o sucesso da Estratégia Nacional de Desenvolvimento. Assim, tanto para a economia quanto para a educação o empreendedorismo representa uma das principais preocupações do governo moçambicano.

De fato, um dos eixos da Agenda Nacional de Combate à Pobreza é promover o empreendedorismo por meio do sistema educacional, enfatizando o apoio ao empreendedorismo no nível das IES, Valá (2009). Esse apoio inclui a introdução de cursos de empreendedorismo, relacionados à criação de empresas e desenvolvimento local, para preparar e motivar os alunos de pós-graduação a considerar o empreendedorismo como uma possível carreira profissional e desenvolver o comportamento empreendedor. Um dos principais desafios dessa agenda é a expansão do sistema de ensino superior, mas também a melhoria de sua qualidade e eficiência interna.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO

Por um lado, alguns autores acreditam que a aprendizagem empreendedora consiste em um processo social, contínuo e de natureza individual, em que as pessoas aprendem com suas próprias experiências e com as dos outros, desenvolvendo as próprias teorias, as quais são aplicadas, adaptadas e aprendidas por outros, em virtude do sucesso que proporcionam (RAE; CARSWELL, 2000).

Minniti e Bygrave (2001) consideram a aprendizagem empreendedora "um processo que envolve repetição e experimentação, que aumentam a confiança do empreendedor em certas acções e desenvolvem o conteúdo de seu estoque de conhecimentos" (p. 07). Taylor e Thorpe (2004) a descrevem como um processo de co-participação que envolve reflexão, teoria, experiência e acção e é dependente de factores sociais, históricos e culturais.

Na visão de Rae (2005), o termo "aprendizagem empreendedora" significa reconhecer e agir nas oportunidades, interagindo socialmente para iniciar, organizar e administrar novos empreendimentos. Nesta linha Cope (2005), afirma que a aprendizagem empreendedora é um processo dinâmico de consciência, reflexão, associação e aplicação que envolve a transformação de experiência e conhecimento em aprendizagem funcional.

Politis (2005) afirma que trata-se de "um processo contínuo que facilita o desenvolvimento do conhecimento necessário para ter eficácia na criação e gestão de novos negócios". Assim, pode-se dizer que a aprendizagem empreendedora é o processo pelo qual as pessoas adquirem, assimilam e organizam os conhecimentos recentemente formados com estruturas pré-existentes (MINNITI;

BYGRAVE, 2001; CORBETT, 2005; HARRISON; LEITCH, 2005).

De acordo com Snell e Lau (1994), a aprendizagem empreendedora acontece de diversas formas: experiencial, cognitiva e networking. A abordagem experiencial é baseada no modelo de aprendizagem de Kolb (1984), que sugere que a aprendizagem é um processo pelo qual os conceitos são derivados e continuamente modificados pela experiência e pela reflexão do empreendedor.

O foco da abordagem cognitiva é de que a aprendizagem empreendedora é um processo mental de aquisição, estoque e uso do conhecimento empreendedor em longo prazo. Esse processo é afectado por factores emocionais, motivacionais, de atitude e de personalidade, como motivação, determinação e confiança. Já para a abordagem de networking, as habilidades e os conhecimentos dos empreendedores de MPE's são adquiridos por meio de suas redes de relacionamento, incluindo clientes, fornecedores, bancos, educação universitária, profissionais de outras empresas, parentes, amigos e mentores (RAE; CARSWELL, 2000).

Rae e Carswell (2000) relatam ainda que os empreendedores aprendem por meio da experiência directa, das práticas, dos sucessos e dos insucessos, assim como pelos relacionamentos com outras pessoas. Portanto, a aprendizagem ocorre com a participação de indivíduos em actividades sociais, levando-se em consideração que o conhecimento é produzido conjuntamente com as situações em que as actividades são realizadas, tendo sempre um local e um tempo de ocorrência específicos. Dessa forma, a aprendizagem empreendedora é dirigida por necessidades práticas Snell e Lau (1994), ou seja, os indivíduos aprendem com as experiências passadas, quer seja com os seus sucessos ou com seus fracassos anteriores, pois os sucessos lhes proporcionam segurança, enquanto os fracassos os estimulam a procurar novas possibilidades e experimentar novas técnicas de aprendizagem.

Os empreendedores que pretendem iniciar um novo negócio podem aprender observando outros empreendedores. Já no que diz respeito à aprendizagem dos empreendedores estabelecidos, isto é, aqueles que ultrapassaram a barreira dos primeiros 42 meses de existência do seu negócio, GEM (2008), a aprendizagem pode ocorrer de diversas formas, nas quais as crises e os incidentes críticos são extremamente importantes tanto para o empreendedor, pois proporcionam novos aprendizados, tendo em vista que exigem reflexão e acção, quanto para o entendimento do processo de aprendizagem empreendedora (PRIYANTO; SANDJOJO, 2005).

Os proprietários e gestores dos pequenos negócios aprendem informalmente com consumidores, fornecedores, empregados, associações, competidores e outros empreendedores (Harrison e Leitch, 2005), aprendem fazendo, explorando, experimentando, trabalhando, copiando e resolvendo problemas (Pittaway & Cope, 2007). Portanto, a aprendizagem experiencial é grande em pequenos negócios e o local de trabalho representa um poderoso e rico laboratório de aprendizagem (MORRISON; BERGIN-SEERS, 2002).

Por outro lado, outros pesquisadores afirmam que um determinado padrão de competências empreendedoras é um comportamento transitório e que nem todas as pessoas o possuem. Shane e Venkataraman (2000) acreditam que é improvável que as competências empreendedoras possam ser explicadas somente pelas características pessoais, mas que tem influência das situações e do ambiente em que elas se encontram. Segundo Dolabela (1999a), é possível aprender a desenvolver as competências empreendedoras, e, para isso, é fundamental a criação de ambiente que propicie esse aprendizado.

Considerar a possibilidade de formação da personalidade empreendedora por meio da educação é fundamental para o fomento da educação em empreendedorismo e, em consequência, para o

desenvolvimento social (SNELL; LAU, 1994). Nesse sentido, Henrique e Cunha (2006) apontam que muitas IES têm provido suas grades curriculares com o ensino de competências empreendedoras visando contribuir para a formação de profissionais aptos a inserirem-se no mercado de trabalho, a buscar inovações dentro das organizações actuando como intraempreendedores, a contribuir para a contínua inserção e sobrevivência das organizações dentro de ambientes cada dia mais complexos.

O ensino de competências empreendedoras no meio universitário é uma tendência actual. Ao longo do tempo, ele está crescendo e deixando para trás sua fase embrionária, consolidando-se nos principais centros de graduação e pós-graduação, nos mais diversos segmentos de formação (HENRIQUE; CUNHA, 2006). Souza (2010) indica que ainda há maior concentração de disciplinas voltadas ao ensino de competências empreendedoras em cursos de Administração, Engenharias, e Ciência da Computação e Informação.

Dolabela (2003) afirma que a educação em competências empreendedoras deve fundamentar-se numa forte conexão e cooperação com as forças vivas da comunidade, na qual o professor deve estar disposto a enfrentar o desafio de introduzir novos conteúdos, novos processos didácticos, e a superar os obstáculos que inevitavelmente se apresentam a quem quer inovar, Dolabela (1999a). Embora a formação em competências empreendedoras seja comumente confundida com a formação de administração, Solomon, Duffy e Tarabishy (2002) salientam que o objectivo central em competências empreendedoras deve ser diferente da típica educação em negócios, já que criar uma empresa é fundamentalmente diferente de gerir uma empresa. Para esses autores, o desenvolvimento de competências empreendedoras deve focar em negociação, liderança, desenvolvimento de novos produtos,

pensamento criativo e exposição à inovação tecnológica, entre outros.

Henrique e Cunha (2006) falam da necessidade de adequar os conteúdos e práticas didáctico-pedagógicas mais apropriadas para atingir tais objectivos, não utilizando apenas métodos comuns de transmissão de conhecimentos do ensino tradicional, buscando, assim, viabilizar meios de ensino que incitem maior criatividade e busca do novo, sem deixar de lado o tradicional que em muitas circunstâncias ainda é o mais pedagógico.

Solomon, Duffy e Tarabishy (2002) apontam para algumas das principais ferramentas de aprendizagem, devendo estar entre elas planos de negócios, contactos com empresas iniciantes, conversas com empreendedores, simulações computacionais, simulações comportamentais, entrevistas com empreendedores no ambiente de negócios, história de vida de empreendedores, viagens a campo e uso de vídeos e filmes. Para Souza (2010), desenvolver o perfil empreendedor "é capacitar o aluno para que crie, conduza e implemente o processo criativo de elaborar novos planos de vida, de trabalho, de estudo, de negócios, sendo, com isso, responsável pelo seu próprio desenvolvimento e o de sua organização" (p. 04).

A disseminação de competências empreendedoras é vista muito mais como processo de formação de atitudes e características do que como forma de transmissão de conhecimento. O auto-aprendizado, realizado em ambiente favorável, é um dos pontos basilares da metodologia. Cunha (2004) reforça a importância do corpo docente empregar variados métodos de ensino, nos quais as estratégias que permitam reflexão sobre o próprio comportamento são bastante adequadas. Guimarães (2002) também aponta para alguns dos métodos de ensino mais comummente utilizados para o desenvolvimento de competências empreendedoras, entre eles depoimentos de empreendedores, estudos de caso, desenvolvimento de projectos e de planos de negócios.

Dolabela (1999a), criador da metodologia para o desenvolvimento de competências empreendedoras, denominada oficina do empreendedor, afirma que o professor passa a ter nova função: ser o criador do ambiente favorável ao desenvolvimento de competências empreendedoras; ele passa a ser o organizador da cultura empreendedora. O autor salienta que o professor não é um especialista em apresentar respostas certas, mas, pelo contrário, deve buscar adquirir a capacidade de formular perguntas que possam desencadear nos estudantes os processos de criatividade, identificação de oportunidades, análise de viabilidade, adopção de medidas de minimização de riscos.

A metodologia de Dolabela se apoia na teoria visionária de Filion (1991), que facilita o entendimento de como se forma uma ideia de empresa e quais são os elementos que a sustentam. A partir dessa teoria, o autor em sua metodologia, aponta para uma série de técnicas didácticas adequadas para o desenvolvimento de competências empreendedoras no ensino superior. Este autor também concorda com mudanças no papel do professor, porém sem muita ênfase no ensino de teorias. Sinaliza que o professor deve abandonar suas antigas funções de mediador do conhecimento. Ele deve, agora, criar um ambiente favorável para que o aluno venha a se tornar um futuro empreendedor.

Filion (1991) ainda enfatiza que o professor deve estabelecer um "*network*" com o ambiente empresarial e levá-lo para a sala de aula. Essa metodologia inspira-se em um processo de aprendizagem utilizado por empreendedores na vida real, ou seja, deve existir um contexto que estimule o aprendizado como decorrente da acção no qual o aluno deve ser colocado em situações semelhantes às encontradas na vida real, incitando-o a sair dos limites da sala de aula para entender o funcionamento do mercado, para então voltar a ela e desenvolver processos de trabalho semelhantes aos dos empreendedores.

Henrique e Cunha (2006) salientam que há certa variedade nas práticas e metodologias utilizadas pelos professores, dentre as quais se destacam a preferência por práticas pedagógicas que incitem a acção do aluno (plano de negócios, simulação de negócios, jogos, desenvolvimento de empresas ou produtos virtuais ou reais, visitas a empresas e empreendedores e estudos de caso), assim como o estabelecimento de um equilíbrio da função do professor, que deve estar entre o papel de facilitador do processo de aprendizagem e o de professor, sendo este último focado especialmente na transmissão de conhecimentos de gestão empresarial.

Souza e Guimarães (2005) identificaram, a partir duma pesquisa realizada com 131 IES, os principais métodos e técnicas de ensino de competências empreendedoras, sendo eles: exercícios, aulas expositivas, recomendação de leitura, depoimentos de empreendedores, teoria aplicada à realidade dos participantes, casos e jogos. Eles salientam que os três últimos, que são técnicas recomendadas para o ensino de empreendedorismo, não são tão frequentes. De modo geral, a literatura tem proporcionado importante suporte para o desenvolvimento de iniciativas de ensino de competências empreendedoras, no qual o desafio que se coloca é a sua implementação na prática curricular das IES e a consequente avaliação dos resultados dessas iniciativas. A seguir, apresenta-se um primeiro esforço nesse sentido, a partir da experiência da disciplina Empreendedorismo implantada em uma IES.

O ensino do empreendedorismo não pode ser feito como nas demais disciplinas, deve-se levar o aluno a definir, estruturar contextos e compreender várias etapas de sua evolução; deve-se ainda concentrar-se mais no desenvolvimento do conceito em si (autoconhecimento) e na aquisição de knowhow do que na simples transmissão de conhecimento (FERREIRA; MATTOS, 2003).

Porém, para adquirir esse autoconhecimento, as competências, atributos e comportamentos empresariais dos

discentes precisam ser desenvolvidas. Para Kirby (2003) isso significa, especificamente, introduzir módulos e cursos projectados para desenvolver nos estudantes a consciência e característica do empreendedor. Somado a isso, ressalta-se que, diferentemente das grandes organizações, pequenos negócios têm recursos limitados e o empreendedor tem de ter as habilidades de administração para executar várias funções, assumindo o papel de gerentes funcionais encontrados em grandes organizações – desenvolvendo competências em áreas críticas como estratégia, fluxo monetário, marketing, RH, dentre outros (IBRAHIM; SOUFANI, 2009).

A pesquisa desenvolvida por Garavan e O'cinneide (1994) em seis programas de empreendedorismo espalhados pela Europa mostra que 40% do tempo dos cursos ligados ao empreendedorismo são dedicados a métodos que desenvolvam competências empreendedoras. As práticas didáctico-pedagógicas mais utilizadas para esse fim são: estudos de caso, simulações e apresentações, seminários e jogos. Sexton e Bowman-Upton (1987) e Ulrich e Cole (1988), por sua vez, utilizam a concepção de que a escolha entre as diversas opções técnicas pedagógicas deve ser feita baseada no pressuposto de que a educação empreendedora deve manter-se focada no desenvolvimento de competências que facilitem a tomada de decisões, dentre as quais se destacaria a capacidade de inovar, assumir riscos e resolver problemas.

Os resultados dos estudos de Hytti e O'gorman (2004) identificaram os principais métodos de ensino/aprendizagem adoptados em cursos de empreendedorismo em quatro países europeus: Áustria, Finlândia, Irlanda e Inglaterra. Curiosamente, houve uma mescla de métodos pedagógicos tradicionais (com relativa predominância), como aulas, provas e trabalhos escritos, com outros mais indicados pela literatura para esta abordagem de ensino, como, por exemplo, simulação de negócios, jogos, desenvolvimento de empresas ou produtos virtuais ou reais, visitas a

empresas e empreendedores. Observaram-se ainda as práticas de orientações ou aconselhamento individuais, grupos de discussões, trabalhos em grupo e treinamento prático em uma empresa real.

Uma questão essencial para se alavancar o ensino do empreendedorismo e servir de apoio às metodologias utilizadas é levantada por Dutra *et al*. (2001), quando alerta para anecessidade de inserção de um maior número de incubadoras de negócios nas universidades. Essas incubadoras oferecem infra-estrutura e apoios aos microempresários primordiais para acelerar o potencial empreendedor do aluno. Ibrahim e Soufani (2002), que realizaram uma avaliação crítica sobre o ensino de empreendedorismo em programas e universidades canadenses, concluem que incubadoras de negócios são essenciais para aperfeiçoar as habilidades e competências de gestão, assim como para encorajar a tomada de decisão de empreender. Tais empresas têm como principal insumo conhecimentos e informações técnico-científicas. Portanto, incubadoras e ensino de empreendedorismo devem caminhar juntos, para consolidar ainda mais estes vínculos e criar sinergias entre o ensino e a concretização do empreendedorismo.

METODOLOGIAS DE ENSINO CENTRADAS NO PROFESSOR E CENTRADAS NOS ESTUDANTES

Metodologias de ensino centradas no professor

As metodologias de ensino centradas no professor se baseiam no método expositivo. O que é o método expositivo?

Segunso Ausubel (1960), este método, também designado de dedutivo, é o método segundo o qual o professor apresenta conceitos, princípios, deduções ou afirmações a partir dos quais se tiram

conclusões ou consequências. Quase sempre é o professor a tirar as conclusões, mas podem ser os alunos.

A centralidade do ensino está no professor e as aulas seguem uma estrutura de degraus, em que cada degrau é iniciado pelo professor que disponibiliza informação e coloca questões. O aluno responde e o professor dá feedback. O professor controla o desenvolvimento da aprendizagem por ciclos de iniciação-resposta e avaliação (AUSUBEL, 1960).

Origem do método expositivo

Este método de ensino assenta na teoria de Ausubel (1960).

Para Ausubel (1960) o método expositivo não significa necessariamente aprendizagem passiva pois, durante uma aula tipicamente expositiva, a mente do aprendente pode estar bastante ativa a interpretar as mensagens ouvidas.

Na fase expositiva os alunos, à medida que ouvem, vão criando significados relacionando o que ouvem e vêm com as suas estruturas cognitivas, tentando sempre organizar a informação recebida em algo com significado.

A estrutura da apresentação da informação pelo professor, segundo Ausubel (1960) é muito importante para o sucesso deste tipo de ensino, pois numa aula bem estruturada pode dar-se informação de modo a que os alunos possam ver o desenvolvimento de uma ideia (organização de um conceito).

Ausubel considera que no sentido de facilitar a aquisição de novas aprendizagens o professor deverá usar organizadores avançados na instrução. Organizadores avançados ou prévios como alguns autores lhes chamam, dizem respeito aos materiais

introdutórios apresentados antes dos conteúdos a serem apreendidos. Tem como principal função servir de ponte entre os conhecimentos que o aluno possui e os que irá adquirir.

Limitações do método expositivo

No entanto este método, como qualquer método, não é panaceia para todas as aprendizagens que o aluno deve realizar.

Segundo Capelo, 2000, este método pode limitar a oportunidade dos alunos construírem as suas experiências e monitorarem as suas aprendizagens. Quando o objetivo do currículo ou de uma unidade didática é desenvolver no aluno competências de resolução de problemas o método expositivo pode ser considerado desadequado pois é centrado no professor, restringindo a exploração de alternativas de resolução por parte dos alunos.

Situações em que o método expositivo é adequado

Este método de ensino dedutivo é indicado quando o principal objetivo é a aprendizagem de factos, conceitos, regras e procedimentos (OLIVEIRA, 2010). Também pode ser usado quando os objetivos de aprendizagem e recursos disponíveis são muito complexos para ser aprendidos pelos alunos por si. Neste caso o professor reconhece a necessidade de subdividir, simplificar e estruturar a informação de modo a ser apreendida e compreendida pelos alunos.

Segundo Gonçalves (2008 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 26), deve usar-se este método para grandes audiências, apresentar

informação nova, enquadrar um assunto conceptualmente ou estimular o interesse por um tema para principiantes.

O papel do professor e dos alunos no método expositivo

O professor neste método organiza e comunica a informação sobre um dado tópico do currículo. Geralmente prepara os materiais de apresentação no computador usando imagens, sons ou programas interativos aliciantes. Alguns professores disponibilizam aos alunos algumas ligações de sítios para que estes possam aprofundar os conhecimentos (AUSUBEL, 1960).

As tecnologias são normalmente usadas para apresentar a informação de forma mais aliciante e potenciar a interação professor-aluno.

Ausubel (1960) diz que as aulas são controladas pelo professor que, em cada fase, solicita a participação dos alunos para verificar se estão a acompanhar e a compreender e ter acesso aos seus pontos de vista que, nessa fase, têm um papel activo no processo.

METODOLOGIAS DE ENSINO CENTRADAS NOS ESTUDANTES

No decorrer da história da construção teórica de Carl Rogers houve incentivo e inserção de uma aprendizagem consistente, no qual necessita ser reestruturado e exigido pelo sistema educacional. Um dos princípios da teoria de Carl Rogers é aprendizagem centrada no aluno aplicada na educação que designou aprendizagem centrada

na pessoa, referido para conceitualizar de maneira especifica a relação com outras pessoas (CAPELO, 2000).

A aplicação da Abordagem Centrada na Pessoa à Educação faz parte dos princípios teóricos do psicólogo norte-americano Carl Rogers pensador humanista que introduziu na história da educação, a aprendizagem centrada na pessoa, sendo claramente citada por Carl Rogers em duas obras fundamentais "Liberdade para Aprender" (1973, 2ª Edição) e "Liberdade de Aprender na Nossa Década" (1983, 1ª Edição), no intuito de mudar a concepção básica da educação, nas quais desenvolve as suas ideias sobre as formas mais adequadas de facilitar o processo de aprendizagem (CAPELO, 2000). Nesse processo o aluno se torna cultivador do conhecimento, tendo o professor como mediador/facilitador do acesso a informação. Um estudo voltado às teorias de Carl Rogers define esse processo de ensino em um meio para aprender a interpretar e ser crítico e receber crítica, agindo de forma ativa:

> O aluno deve ser ativo, nao passivo. Ela ou ele tem que aprender a interpretar, a negociar significados; tem que aprender a ser crítica (o) e aceitar a crítica. Receber acriticamente a narrativa do "bom professor" não leva a uma aprendizagem significativa crítica, a uma aprendizagem relevante, de longa duração; não leva ao aprender a aprender (ROGERS, 1969).

São concepções que devem ser constituídas e amplificadas. As políticas públicas existentes necessitam serem revistas e contextualizada de acordo com a realidade econômica, social e política de cada espaço. O país exige crescimento, mas depende das políticas educacionais empregadas e comercializadas na metodologia anual dos professores. São grandes as exigências ao aluno, principalmente, do ensino regular e continuamente no

decorrer da vida acadêmica (CAPELO, 2000). Para uma aprendizagem adequada torna-se necessário que o aluno aprenda a aprender, quer dizer que, para além da importância dos conteúdos, o mais significativo para Rogers é a capacidade do indivíduo interiorizar o processo constante de aprendizagem (ROGERS, 1986).

Esse princípio citado acima poderá ser aderido se a presença do professor for essencial para que haja segurança e permita acreditar e confiar no potencial e na capacidade de aprender e refletir do aluno, considerando desconstruir o padrão tradicional de ensino, que envolve a transmissão do conhecimento de maneira mecânica e os instrumentos (prova) para avaliar o nível de aprendizagem. Como pondera Carl Rogers a respeito do ensino centrado:

> Se os professores aceitam os alunos como eles são, permitem que expressem seus sentimentos e atitudes sem condenação ou julgamentos, planificarem actividades de aprendizagem com eles e não para eles, criam uma atmosfera de sala de aula relativamente livre de tensões e pressões emocionais, as consequências que se seguem são diferentes daquelas observadas em situações onde essas condições não existem. As consequências, de acordo com as evidências actuais, parecem ser na direção de objetivos democráticos (GOBBI *et al*., 1998, p. 27).
>
> Essas acções selecionadas pelo autor supracitado forma de adaptação às mudanças e ao desenvolvimento intelectual do aluno e a introjeção do acto de aprender. No caso haver [...] a autocrítica e a auto avaliação são facilitadas, e a avaliação de outrem se torna secundária, a independência, a criatividade e a auto-rrealização do aluno tornam-se possíveis (ROGERS, 1974, p. 404-405).

De acordo com Justo (2001), sem liberdade, o sujeito se sente bloqueado, tendo dificuldade de desenvolver a criatividade. Para tanto, dizer que o aluno é responsável pelo seu aprendizado, não significa a liberdade para escolher os conteúdos programados. Mas a forma de abordar a informação, interpretá-la, refletir e colocá-la em prática e conseguir modificar o meio de onde está inserido. Como coloca Rogers (1985) não pode se ensinar espontaneamente a outro sujeito; quanto se pode apenas facilitar-lhe a aprendizagem.

> O homem é naturalmente curioso, querendo conhecer o mundo que o rodeia. Os outros, particularmente os professores, podem embotar a vivacidade dessa tendência que, aliás, não deixa de apresentar ser a ambivalência: a aprendizagem mesmo significativa, tem seus aspectos penosos: requer esforço, quiçá renúncia a experiências, embora menos satisfatórias a longo termo, porém muito atraentes no momento atual; além disso, aprendizagem supõe reformulação, nem sempre fácil, de esquemas de saber já estruturados, talvez mesmo defendidos com denodo (JUSTO, 2001, p. 158).

De tal forma seria satisfatório se buscássemos o estudo centrado no aluno, uma vez que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe a relevância da matéria de estudo para seus objetivos. É através da prática que a aprendizagem significativa é aprendida, possibilitando aos alunos o contato direto com diferentes problemas de classe, desde questões sociais a questões filosóficos e literários. E para participar desse contexto da prática, considera-se que o aluno deva assumir com responsabilidade esse processo de aprendizagem significativa, sendo que:

> Aprendizagem activa, participativa, é superior à passiva e puramente dependente Se lhe for possibilitando ir na linha dos seus interesses, estudar os problemas que o preocupam e desafiam, escolher a forma e o ritmo para estudar-lhes a solução, o aluno mobilizará intensamente seus recursos (JUSTO, 2001, p. 162).

Em seguimento as teorias de Rogers a aprendizagem significativa auxilia na obtenção de valores comportamentais como autonomia, confiança, empoderamento, tornando socialmente útil em aprenderpermanentemente, à experiência e a assimilação do processo de mudança. Uma educação facilitadora em que o estudante deseja aprender, criar, desenvolver-se através da aprendizagem significativa. O ensino centrado no aluno é capaz de fazer uma mudança positiva no processo educacional.

Transformando o aluno que se encontra passível diante ao professor em activo, refletivo, crítico. Por que não optar pela mudança?

Os pressupostos descritos pelos autores propõem viabilizar os aspectos inerentes a educação, que envolve, principalmente, a aprendizagem. O acto de ensinar traz consigo a responsabilidade e acção de transmitir o conhecimento, habilidade ou experiência a pessoa, com intuito e finalidade de aprender, utilizando-se para isso um conjunto de métodos, técnicas e procedimentos que se consideram apropriados para desempenhar o trabalho (CAPELO, 2000).

Entre as teorias discutidas, Carl Rogers coloca aspectos inerentes a relação professor e aluno e estabelece as diferenças da aprendizagem humanista de acordo com os pressupostos, em relação as demais teorias de aprendizagem em geral.

Mediante essa linha de pensamento que Rogers (1951; 1974), psicólogo humanista construiu um dos princípios fundamentais aplicadas a área da educação, que denominou aprendizagem centrada no aluno. Na tentativa de inserir uma aprendizagem consistente, no qual necessita ser administrado e exigido pelo sistema educacional (CAPELO, 2000).

De acordo com a perspectiva do autor o docente apenas disponibilizará os recursos necessários para o desenvolvimento do conhecimento do aluno, no sentido literal de facilitar acesso ao material, e o aluno ganhará autonomia para desmiuçar livremente o conteúdo. Neste processo de construir conhecimentos, funciona como uma troca mútua, quando o professor facilita o movimento entre teoria e prática, possibilita a inferência de novos questionamentos e reflexões, podendo gerar novas ideias, conceitos e acções (CANDAU, 2011).

Carl Rogers (1983) considera aprendizagem significativa, aquela que representa algum significado para aluno, tornando-se mais que uma simples unificação de coisas. É uma aprendizagem que provoca uma transformação, seja nas acções e comportamento, na orientação nas acções de escolhas, e principalmente, na personalidade. "É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos". No qual difere da visão de Ausubel *et al*. (1980) sobre aprendizagem significativa que se concentra fortemente nos aspectos cognitivos da aprendizagem, que surge a partir da interação entre uma informação e o conhecimento prévio existente.

Para Carl Rogers, aprender significa buscar conhecimento, tornando activo e precursor do crescimento no processo de aprendizagem. Rogers e Souza (2013) afirma que a aprendizagem significativa é aquela que provoca alterações no comportamento do indivíduo, ou seja, através do envolvimento mútuo entre o conhecimento, sentimentos e expectativas pessoais, possibilitando

tratar aprendizagem não só da mente, mas aquela aprendizagem que envolve o todo.

Como coloca o autor "[...] A pessoa começa a ver-se de modo diferente. Se aceita e aceita seus sentimentos de uma maneira mais total. Torna-se mais autoconfiante e mais autônoma. Torna-se mais na pessoa que gostaria de ser [...]. Modifica seus comportamentos adaptados [...]" (ZIMERING, 2010. p. 36).

Para Ausubel a aprendizagem significativa só acontece se houver duas condições: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária como nos métodos centrados ao professor (FERNANDES, 2011). Oportunizando ao aluno o direito de aprender espontaneamente.

Na corrente de Aragão (1976) o facto de aprender necessita de tempo e dedicação, as horas empregadas na escola, podem ser insuficientes para modificar o pensamento reforçado pelas crenças culturais.

Em consonância a teoria de Ausubel Fernandes (2011) aponta que para ocorrer aprendizagem necessita de fatores coadjuvantes no processo de ensino: como a história do indivíduo e a função do professor na formulação de situações que auxiliem a aprendizagem. Em conformidade a discussão Pimenta e Almeida (2011) colocam que é essencial que o professor tenha flexibilidade mental, para ultrapassar as barreiras da matéria que ministra, interpretando a cultura e considerando o contexto da realidade do ensino.

Em estudo Ausubel Fernandes (2011) cita que o autor ao analisar a interação entre o aluno, professor e o conhecimento a aprendizagem pode ocorrer, no que definiu de aprendizagem mecânica (métodos autoritários centrados no professor). No qual o aluno aprende conteúdos proferidos, ligados a estrutura deixam de

ser consistente. Coloca que as formas de obter conhecimentos não são antagônicas e ambas são contínuas dependendo da situação.

Em controvérsia a ideias de Ausubel, Aragão (1976) a aprendizagem significativa perdura, enquanto a mecânica é transitória, no decorrer do tempo, há probabilidade de apagar da memória é maior, porque serviram apenas para situações momentâneas. Mas isso não quer dizer que na primeira também não ocorra, mas de uma forma distinta, pois permanece um conhecimento internalizado cujo, a necessidade, é possível acessar de maneira relativamente imediata.

Contrariamente o papel do professor como detentor do conhecimento nas metodologias centradas ao professor, então Rogers (1951) viabilizou a visão ampla sobre o papel do professor como facilitador que conduz a aprendizagem, explicando acções fundamentais ligadas a relação professor e aluno. Propõe aspectos como empatia, autenticidade, congruência e aceitação factores essenciais para conseguir gerir a realidade existente em sala de aula.

No qual Rogers (1973, p. 218) destaca que o caminho da educação torna "uma procura excitante, uma busca, não mera acumulação de factos logo superados e esquecidos".

Na perspectiva de Carl Rogers (1985) a prática educativa se faz necessário na divisão das responsabilidades com os alunos, ou seja, se o mesmo é maior interessado em aprender. Então tem total liberdade para escolher os conteúdos, e até mesmo, a maneira de ser trabalhado, conforme as necessidades e interesses individuais e coletivos.

Contudo, Souza, Lopes e Silva (2013) afirmam que, os professores possuem desafios, no papel de educadores, no intuito de apoiar o aluno a atingir, um nível mínimo exigido pela instituição à qual pertencem, a compreensão do assunto ensinado.

Independentemente de nível ou área, aprender é um processo repleto de obstáculos inesperados, oriundos de fatores internos e externos ao aprendiz, como o gosto por determinado assunto, limitações, potencialidades de natureza cognitiva e social, interferindo no acesso a informações, ou em perda de interesse, mudança de planos entre outros.

MODELOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Neste ponto, o objectivo do nosso trabalho é procurar refletir em torno dos modelos de desenvolvimento curricular, concretamente o modelo baseado em objectivos e o modelo baseado em competências. Este tópico é crucial em nosso trabalho uma vez que pretendemos entender o modo de organização curricular do curso em análise. No entanto, antes de mais iremos reflectir em torno do conceito de currículo e depois sobre os modelos de organização curricular.

O conceito de currículo

A relevância das dimensões curriculares e pedagógicas no contexto do ensino superior tem estado cada vez mais presente na literatura com destaque para o papel do professor na medida em que é um agente decisivo nos processos de inovação e mudança das universidades, sobre tudo no que diz respeito à qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

O conceito de currículo adopta significados diversos, porque, além de ser susceptível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento

curricular. O lexema *currículo*, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerrar; por isso a ideia de sequência ordenada e a noção de totalidade de estudos. Desta lógica surge a utilização do vocabulário "currículo", no século XVII, nos países anglo-saxónicos, para designar uma pista circular de atletismo ou uma pista de percurso para carros de corrida de cavalos (PACHECO, 2001).

Já o senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e actividades em disciplinas, matérias, áreas ou competências, como se fosse um artefacto burocrático prescrito. Esta perispctiva não leva em conta o facto de que o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permitem elucidar (MACELO, 2009).

Ribeiro (1996) conceitua o currículo como um "plano estruturado e sequencial de ensino aprendizagem, que inclui objectivos, conteúdos, estratégias, actividades e avaliação de aprendizagem que abrange diferentes âmbitos e relaciona-se com contextos e experiencias educativas na escola" (p. 175). O currículo vai além do que é plasmado em documentos e manifesta-se concretamente nas relações entre docentes, discentes, os conteúdos e o contexto. O currículo é influenciado por todos os atores do processo educativo e pelo contexto dentro do qual ele é implementado. As relações existentes entre os vários atores e o ambiente não só determinam o seu sucesso mas moldam-no. É na sequência disso que se tem considerado que o currículo é uma construção social (ROLDÃO; MARQUES, 2001).

O currículo é também entendido como o conjunto de políticas e directrizes que orientam o processo de ensino - aprendizagem. O currículo delineia os objectivos, os conteúdos, as metodologias e as

actividades de ensino, aprendizagem e avaliação, em torno dos quais a experiência formativa se envolve, Sacristán (1998).

Outras definições propostas por Stenhouse (1984), Zabalza (1991), Kemmis (1998) e Sacristán (2000), entre outros, demostram que o currículo é um conjunto das experiências educativas vivenciadas pelos alunos dentro do contexto escolar, e por outro, como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação. Ou seja, não se conceitua mais currículo como um plano, totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem. É a perspectiva curricular anglo-saxónica, mais abrangente, a qual engloba tanto as decisões no nível das estruturas políticas como no nível das estruturas escolares, Pacheco (2001).

Para Grundy (1987) o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas. Sendo uma construção cultural, o currículo vai depender do contexto em que se situa e das pessoas que nele intervêm. Moreira (1995), ao reflectir sobre como tornar a escola e o currículo espaços de construção e reconstrução, e não apenas de transmissão de saberes, ressaltou a importância de se considerar, no processo, o currículo oculto e seus efeitos. Currículo oculto seria entendido como as crenças e os valores transmitidos tacitamente pelas relações sociais e rotinas escolares em sala de aula, o que significa dizer que o currículo é o principal veículo de aprendizagem de valores e atitudes.

O currículo não é, pois, um mero conjunto de planos de estudo elaborado por um grupo de especialistas. É bem mais do que isso, pois contém orientações de política educativa decorrente de certas dinâmicas sociais que, naturalmente, têm impactos

diferenciados na organização e funcionamento das instituições e nas formas pelas quais se organizam e desenvolvem os processos de aprendizagem e de ensino nas salas de aula, Fernandes (2006).

Anastasiou (2005) chamou a atenção para o facto de que muitos currículos universitários actuais ainda seguem a configuração tradicional em grade, proposta há dois séculos, separando a teoria da prática, o básico e o profissionalizante. Agrupadas por ano ou semestre, as disciplinas são destinadas a um docente, que fica responsável por uma parte do currículo, assim, individualmente, organiza seu plano de ensino e trabalha sua disciplina independente das demais.

Pensando sobre essas questões, muitas instituições de ensino superior preocupam-se em integrar os currículos, sem alterar, no entanto, a lógica dos mesmos. É preciso considerar que o currículo necessita ser pensado e muitas vezes repensado em sua construção histórica, como uma realidade dialéctica e contraditória, construída e reconstruída continuamente. Instituições, professores, estudantes, coordenadores, servidores necessitam estar preparados para as possibilidades reais de construir uma nova abordagem curricular, comprometida com o pensar, ler, fazer e sentir currículo, Domingues (1986).

Assim, compreende-se que o currículo não pode ser entendido e organizado pela simples proposição simultânea de disciplinas, de forma fragmentada, sem que se explicitem relações entre elas, sem que se estabeleçam vínculos com a realidade. Deve constituir a programação norteadora da formação académica, executada mediante o processo educacional inerente à aplicação de conteúdos e práticas, com a meta primordial de preparar técnica, científica, moral, ética, social e intelectualmente os futuros profissionais das diferentes áreas do conhecimento (PAULA; BEZERRA, 2003).

Fensham (1977) apresenta sete dimensões a considerar na definição de currículo no contexto do ensino superior. Segundo o autor, estas dimensões, não só contribuem para a conceitualização do currículo, como também permitem comparar cursos de ensino superior de diferentes instituições, monitorizar as mudanças verificadas ao longo do tempo de um determinado curso ou área de conhecimento e ainda disseminar práticas de inovação curricular. Neste sentido, um dos principais pressupostos refere-se à importância de identificar os conhecimentos prévios e as competências dos alunos no momento em que ingressam no ensino superior (dimensão 1); desta forma, a instituição e os cursos podem delinear estratégias adequadas ao perfil dos alunos, que são cada vez mais diversificados (dimensão 2). Ao nível do papel do professor, o autor coloca a ênfase na utilização de apoios "extra" que permitam tornar a aula mais atractiva para os alunos, tais como actividades que promovam a participação activa dos alunos (dimensão 3).

Para tal, é fundamental planear e organizar o processo de ensino e aprendizagem, considerando os diferentes estilos de aprendizagem (dimensão 4). O autor defende ainda que os alunos devem escolher como querem aprender e o que querem aprender e, assim, a flexibilidade torna-se um princípio a considerar quando se aborda e pensa criticamente sobre o currículo (dimensão 5). Respeito àquilo que os alunos querem aprender, o autor sugere a necessidade de ampliar o espectro dos conteúdos, incluindo tópicos gerais que vão para além da área disciplinar que os alunos frequentam (dimensão 6). Das dimensões apresentadas sobressai, claramente, uma abordagem do currículo centrada na aprendizagem do aluno, daí que a avaliação (dimensão 7), como elemento nuclear do currículo, contemple processos e práticas centradas na monitorização e acompanhamento da aprendizagem do aluno ao longo do processo.

Em suma, as sete dimensões sugeridas por Fensham (1977) podem ser consideradas atuais para uma orientação conceptual do

currículo no ensino superior, entendido como um artefacto para reflectir e decidir acerca das questões educativas fundamentais do porquê, para quê, como e quando ensinar e aprender" Laita (2015) como exige o padrão do quadro de referências comum da União Europeia concebido de acordo com o contexto do processo de Bolonha.

Segundo Barnett *et al*. (2001), as mudanças relativas ao conceito de currículo no ensino superior estão relacionadas com a própria evolução do ensino superior, emergindo diferentes perspectivas, reflectindo o seu desenvolvimento, mas tal não significa que sejam dicotómicas e incompatíveis, pois dependem dos contextos em que se situam. De acordo com os autores, o grande desafio do desenvolvimento curricular no ensino superior é a integração das suas várias dimensões. Esta é uma perspectiva amplamente defendida por Biggs (1996) cujo conceito de constructive alignment é considerado pelo autor como fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino superior. Trata-se de um conceito que procura destacar a articulação de todos os elementos do currículo que, quando em sintonia, contribuem para que os alunos alcancem os resultados de aprendizagem.

Depois de clarificarmos o conceito do currículo para perceber a inserção inovadora das competências no currículo, em seguida, iremos sistematizar alguns modelos de organização curricular a fim de esquematizar uma demonstração da inovação curricular que aproxime o desenvolvimento de competências empreendedoras.

Quando se planificam aulas, parte-se, frequentemente, de uma concepção restrita do currículo que, tende a preocupar-se apenas em definir o programa, isto é, em decidir sobre o que os alunos necessitam saber, faltando muitas vezes as actividades e os processos assim como estratégias e metodologias de aprendizagem. Raramente os modelos curriculares são discutidos de forma explícita, havendo a tendência para se assumir que todos temos a

mesma perspectiva relativamente ao que designamos por currículo. Mas há, efectivamente, diferentes modelos e concepções de currículo, que configuram diferentes metodologias e estratégias e resultados de aprendizagem.

Assim, de entre vários modelos de currículo iremos nos focalizar em dois (2) por considerarmos mais relevantes para o nosso trabalho. Deste modo, iremos abordar o currículo baseado em objectivos e currículo baseado em competências. O currículo baseado em objectivos, por sua vez, tem dois (2) submodelos, nomeadamente currículo baseado em objectivos comportamentais e modelo Baseado em Objectivos Expressivos conforme a apresentação a baixo.

Currículo baseado em objectivos

Tendo como ponto de partida a definição de modelo, que é uma "representação, em pequena escala, de um objecto que se pretende representar em grande" (DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO LELLO UNIVERSAL, p. 262), os modelos de currículo são uma representação, em pequena escala, dos sistemas educativos.

A pedagogia por objectivos tem as suas raízes no movimento utilitarista, nascido nos EUA que em paralelo ao auge da aplicação taylorista (gestão científica), tem na indústria a pretensão de incrementar a qualidade e a quantidade na produção (Sacristan, 2000). A pedagogia por objectivos ficou conhecida também pela abordagem da racionalidade técnica, pode ser dividida em quatro etapas básicas: diagnóstico prévio, elaboração de um plano, execução e 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 (1990), quando afirma "vale mais uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia". Os objectivos buscam sempre a eficiência do conhecimento.

Para Malglaive (1995), Benjamin Bloom 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. Malglaive (1994) 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" (p. 112).

Ao se tentar buscar outras alternativas de percepção dos objectivos, encontramos Mager (1977), utilizando os termos performance e desempenho. Este autor 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 didática);

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.

Landsheere (1983), argumenta que a formalização dos objectivos 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 objectivos muito difundidos no meio académico tem como base os seguintes princípios: didáctico, psicológico, lógico e objectivo.

Para Sacristán (1990), o modelo da pedagogia por objectivos está fundamentado no operacionalismo ligado ao positivismo lógico, que subjaz em todos as planificações pedagógicas. A definição operacional permite passar do mundo abstracto para o nível do directamente observável. A pedagogia por objectivos 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.

A evolução dos sistemas educativos permitem olhar para o modelo curricular baseado em objectivos em dois grandes grupos: os modelos curriculares fechados e os modelos curriculares abertos.

Os modelos curriculares fechados caracterizam-se por serem modelos rígidos, de acordo com os quais se atendem a diversas características que pressupõem uma certa rigidez curricular. Assim, e de acordo com um esquema apresentado por Vilar (2000), o currículo, detalhado e rígido, é obrigatório para todos os contextos, sendo aplicado rigorosamente e de forma mecânica na aula, negando-se a possibilidade de acrescentar algo para além do devidamente contemplado. Sendo este um modelo centrado na conduta do professor, adequam-se a ele professores competentes em reproduzir fielmente nas suas aulas o currículo definido por outros. Ao nível da aprendizagem, da ênfase na capacidade de memorização

é traduzida em resultados que subentendem uma avaliação meramente sumativa (p. 19).

Tyler (1973) desenvolveu um modelo centrado nos objectivos, que apresentando-se como o mais representativo dos modelos fechados, foi largamente criticado por parte de autores como Stenhouse e Eisner. De facto, no entender de Stenhouse (1975), a especificação de metas explícitas, feitas previamente, priva o professor de aproveitar oportunidades educativas que surgem de imprevisto na aula, não se proporcionando outros tipos de resultados educativos que não aqueles que foram definidos aprioristicamente. Para além de que neste modelo, a procura de objectivos resulta mais de uma exigência de justificação do que de uma descrição de fins a atingir.

De acordo com Eisner (1985), também não é totalmente verdade que os objectivos sirvam como o único critério de avaliação, é necessário um juízo que envolva outros dados podendo contemplar alguns resultados imensuráveis. Em alternativa a este modelo centrado nos objectivos, Stenhouse (1984) apresenta um modelo centrado no processo. Este modelo curricular é um modelo aberto que se aproxima das ideias progressivistas, cujo elemento principal é o processo de aprendizagem centrado para o aluno, considerando, por isso, as suas características individuais tal como vamos ver algumas semelhanças com o modelo de currículo baseado em competências.

Enquanto modelo aberto, compreende uma aplicação flexível do currículo oficial, possibilitando ao professor adequá-lo às necessidades dos seus alunos, sendo um professor reflexivo e crítico (ROMAN; DIEZ, 1989). Deste modo, o professor, de acordo com a perspectiva de Stenhouse (1984), torna-se um investigador das suas práticas. Com efeito, e na opinião deste autor, o melhorar das capacidades do professor culminará numa melhoria do ensino e dos alunos.

Neste modelo têm maior importância os objectivos do tipo expressivos, do que os objectivos comportamentais. É privilegiada uma avaliação formativa e formadora do aluno, num paradigma cognitivo e ecológico (idem). "A essência do modelo de processo é que o professor encoraja os alunos a explorarem áreas ou processos educativamente válidos, em vez de atingirem certas conclusões pré-determinadas ou adquirirem certa informação. O professor precisa de acreditar que a tarefa é válida, mas não de ser capaz de predizer exactamente que mudanças ocorrerão, como resultado, no comportamento dos alunos. Esta visão do professor operando dentro de um esquema disciplinado de trabalho em vez de objectivos veio desembocar no professor como investigador", referem Gonçalves e Machado (1991, p. 193).

Currículo baseado em competências

Laita (2015) ao fazer uma leitura do processo de Bolonha no contexto Moçambicano aponta como uma das principais inovações curriculares, decorrente do processo de Bolonha, a centralidade que as competências assumem nos planos curriculares. De facto, o modelo de Bolonha tem como um dos eixos principais no desenvolvimento curricular as competências onde prevê que as instituições do ensino superior organizem os seus currículos em torno de competências gerais e especificas e que explicitem os resultados de aprendizagem.

A organização curricular por competências reivindica outra lógica de uso dos componentes curriculares, diferente dos modelos tradicionais baseados em objectivos. Não uma lógica da divisão por disciplinas como no currículo baseado por objectivos, pois as competências a serem propostas no contexto curricular requerem conteúdos de diversas disciplinas. A organização modular, por

exemplo, traz aos currículos a ideia da possibilidade de caminhos formativos, bem como a terminalidade e a continuação posterior de estudos, supondo que cada módulo engloba conteúdos e actividades que sejam capazes de formar um determinado conjunto de habilidades.

Do ponto de vista formativo, Ramos (2002) explica que:

> O enfoque das competências encontra-se associado à modularidade como princípio de organização dos currículos, concebendo-se os módulos como unidades formativas. Conforme dissemos, a estrutura modular é essencial à ideia de itinerário ou trajectória de formação (RAMOS, 2002, p. 152).

Em função dessa organização curricular não-disciplinar, o currículo por competências pode ser considerado como um currículo integrado, pois as competências por si expressam uma integração de conteúdos, conceitos e processos metodológicos. Tratando-se de uma organização curricular, as competências podem ser organizadas por blocos, que tenham justificado seu agrupamento pela formação proposta pela escola. Essa organização curricular poderá ser composta por competências gerais e específicas, pois, segundo Perrenoud (1999), uma competência pode mobilizar várias outras.

Importa afirmar que os currículos orientados por competência não rejeitam a organização disciplinar prevista em currículos "tradicionais" voltados para a aquisição de conhecimentos, e nem desobrigam o currículo de pensar sobre o conhecimento, sua assimilação e incorporação no quotidiano da vida académica. A educação por competência pressupõe uma organização curricular que equilibre e alterne, constantemente, a aquisição de conhecimento com o desenvolvimento das habilidades e atitudes

necessárias ao trabalho em diversas áreas de conhecimento, procurando articular todos esses domínios do aprendizado e seleccionando conteúdos legítimos que possam ser mobilizados em situações práticas de aprendizado, Santos (2011).

De acordo com Laita (2015), o desenvolvimento curricular baseado em competências é considerado importante na medida em que:

i. Promove a transparência nos perfis profissionais e académicos dos graus e programas de estudos e garante uma maior ênfase nos resultados de aprendizagem;

ii. Promove um paradigma de educação predominantemente centrado na aprendizagem do estudante;

iii. Responde a demanda crescente de uma sociedade de conhecimento que requer aprendizagem permanente e uma maior flexibilidade na organização da aprendizagem;

iv. Promove maiores níveis de empregabilidade e cidadania;

v. Proporciona uma linguagem mais adequada para o intercâmbio e dialogo entre as partes envolvidas no processo.

As competências podem ser classificadas em transversais e específicas (ESCUDERO MUNOZ, 2009). As competências gerais garantem a comparabilidade e compreensão dos graus académicos de diferentes países, permitindo assim maior mobilidade dos graduados e profissionais. As competências gerais podem ser subdivididas em competências instrumentais, interpessoais e sistémicas.

Ainda de acordo com Laita (2015), as competências instrumentais incluem:

- A habilidade cognitivas, capacidade de compreender e manipular ideias e pensamentos;
- Capacidade para gerir o tempo e desenvolver estratégias de aprendizagem, tomar decisões e resolver problemas, classificada como capacidade metodológica;
- Capacidade de lidar com novas tecnologias, computação e gestão de informação;
- Análise critica;
- Domínio de língua estrangeira.

As competências interpessoais facilitam o processo de interacção social e cooperação e incluem capacidades de:

1. Expressar sentimentos próprios;
2. Crítica e autocrítica;
3. Trabalhar em equipa;
4. Compromisso social e ético.

As competências sistémicas têm a ver com a capacidade e habilidade de compreender e lidar com a totalidade dos sistemas. A aquisição de competências instrumentais e interpessoais é fundamental para a aquisição das competências sistemáticas. Competências sistémicas Subentendem uma combinação de compreensão, sensibilidade e conhecimentos que possibilitam ao indivíduo conhecer as partes de um todo e compreender como elas

se organizam e se relacionam. Estas competências envolvem habilidades de planificar as mudanças de maneiras que se melhore o sistema como um todo e competências para planificar novos sistemas.

Steers e Magalhães (2009) entendem que as competências específicas relacionam-se com uma área de estudo específico. Incluem os conhecimentos, habilidades, métodos e técnicas que um estudante deve desenvolver, saber e ser capaz de demonstrar numa determinada área disciplinar.

Uma análise profunda do conceito de competência demonstra que "o paradigma formativo baseado em competências não se limita a formar pessoas para o mercado de trabalho, mas sim enfatiza uma visão e abordagem de formação mais integradora, que abarca os aspectos cognitivos, pessoais, sociais e éticos. Daí que, se pode afirmar com alguma segurança que o paradigma formativo baseado em competências, preocupa-se com o desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões intelectuais, académicas, profissionais e pessoais" (LAITA, 2015).

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, 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 equipa 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 instituição de ensino 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;
- Planificar actividade que estimule o trabalho colectivo a fim de desenvolver as habilidades sociais;
- Planificar 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 orquestra um conjunto de esquemas. Envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e acção.

Dentro de um contexto específico, o indivíduo pode mobilizar diversos recursos: cognitivos, afectivos, psicomotores, comunicacionais para resolver uma série de situações, que poderão surgirem 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 (1999a), 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, identifica que o indivíduo inserido em uma profissão precisa de adequar-se às novas tendências do mundo empreendedor ou 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 ou no empreendedorismo, com reflexos imediatos na educação, Ramos (2002).

Ramos (2002) apresenta basicamente três grandes tendências para a aplicação da pedagogia por competência no ensino superior: 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 instituição de ensino, 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 instituição de ensino 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 interacções 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 da instituição de ensino 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 e vida empreendedora, 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 ideias 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?

Ainda, Ramos (2002) defende que a pedagogia por competências é uma recontextualização da pedagogia por objectivos.

Este autor classifica as competências dentro de uma matriz metodológica comportamentalista tomando em conta as seguintes observações:

1) Somente considera 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 demonstrar de maneira objectiva.

Pacheco (2003) relata que a emergência de uma tendência eficientista 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.

O ensino Superior Moçambicano e as mudanças na Organização Curricular e pedagógica

Abordar sobre o ensino superior moçambicano e as mudanças na organização curricular, significa basicamente falar sobre as implicações organizacionais do processo de Bolonha (PB) na realidade da prática docência no ensino superior em Moçambique. Iniciamos abordar as mudanças operadas pelo processso de Bolonha

no geral e depois entramos na realidade moçambicana, mostrando que as reformas sobretudo a iniciado por volta de 2010 trouxe mudanças na organização curricular e pedagógica.

PB é resultado de um conjunto de pelo menos sete reuniões formais/institucionais num espaço de doze anos entre 1998 e 2009. Importa referir que o PB é um processo em curso, tendo em conta que periodicamente tem havido reuniões que culminam com acréscimos e ajustes aos objetivos e iniciais. Com este processo buscava-se a criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior mais competitivo que pudesse acompanhar de forma efetiva aos desafios que emergem das transformações sociais, politicas, económicas e culturais que caracterizam a sociedade contemporânea, Laita (2015).

Num contexto de integração europeia, os sistemas de ensino superior eram muito diversificados e isso criava dificuldades de comparabilidade dos graus e consequentemente a mobilidade de estudantes, quer para fins de continuação com os estudos quer para inserção no mercado de trabalho. Por estas e outras razões, naquele período registou-se uma diminuição na atratividade do ensino superior, até para estudantes de outros países. Dentro da própria Europa, os cursos de pós-graduação tornaram-se menos atrativos mesmo para os próprios europeus, Martins (2009).

Esta situação preocupou, naturalmente a Europa que embarcou num processo virado para reverter a situação. Com este cenário preocupante, tornou-se imprescindível reformar o ensino superior europeu com vista a torná-lo mais competitivo, atrativo, e responder às exigências do mercado de trabalho, de modo a potenciar a empregabilidade dos graduados, Dale (2008).

É importante referir que com os esforços que se seguiram, não se pretendia introduzir um sistema de ensino superior único, mas sim um quadro de referência que pudesse facilitar a compreensão e

comparabilidade dos graus tirados nos diferentes sistemas nacionais (REIS; CAMACHO, 2009, p. 44).

Na sequência do referido imperativo, dez anos depois da assinatura da Magna Carta, precisamente no dia 25 de Março de 1998, em Paris, a Alemanha, França, Inglaterra, e Itália, aquando da celebração dos quinhentos anos da universidade de Sorbornne, assinaram a chamada declaração de Sorbornne que visava essencialmente a adoção de algumas medidas no ensino superior pelos países membros que considerassem pertinente fazê-lo. Entre as medidas tomadas neste encontro, Laita (2015) lista as seguintes:

a) Necessidade de um quadro comum de qualificações e de ciclos de estudo;
b) Aceitação mútua de estudantes com fim de continuação de estudos, no que se designou por mobilidade;
c) Um sistema comum de diplomas para graduação e pós graduação.

Da declaração de Sorbonne nasceu a Declaração de Bolonha de 1999, que está a orientar a reforma do ensino superior europeu e de outros países. Os objetivos da reforma proposta na declaração visam aumentar a competitividade e a atratividade do ensino superior através do alinhamento dos perfis e competências dos graduados às exigências do mercado de trabalho, do aumento da mobilidade interna e externa de estudantes e graduados, da mudança de paradigma do ensino baseado, predominantemente, na transmissão de conhecimentos para um paradigma centrado na ótica do desenvolvimento de competências.

Para o alcance dos objetivos propostos Cachapuz (2010) descreve as seguintes metas:

a) Estabelecimento de um sistema de graus que seja de fácil comparação e compreensão para estudantes e empregadores a nível internacional para garantir a competitividade e a empregabilidade;

b) Estruturação dos graus académicos em dois ciclos: graduação (licenciatura) e pós-graduação (mestrado e doutoramento);

c) Instituição do sistema de créditos académicos, para refletir as horas padrão (docência mais trabalho autónomo),necessárias para um estudante normal adquirir as competências definidas em cada disciplina ou curso;

d) Promoção de programas de intercâmbio para estudantes e docentes para garantir sua mobilidade;

e) Estabelecimento de mecanismos de cooperação com outras instituições de ensino superior para garantir a qualidade de formação;

f) Promoção da dimensão Europeia do Ensino Superior.

Depreende-se do exposto, que o princípio que orienta a Declaração de Bolonha é o aumento da atratividade, competitividade e promoção da mobilidade do ensino superior e sua efetiva aplicabilidade para o desenvolvimento socioeconómico. Porem, como se pode constatar a partir das várias reuniões realizadas no âmbito da criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior em busca da transparência, coerência, articulação e competitividade, Laita (2015) conclui que, das principais questões patentes no PB estavam relacionadas com os seguintes temas:

a) Duração dos ciclos de formação;

b) Sequência temporal dos ciclos;

c) Denominação dos ciclos de formação;

d) Reorganização curricular baseada em competências;

e) Aplicação dos ECTS (sistema europeu de transferência de créditos académicos);

f) Comparabilidade dos graus;

g) Mobilidade estudantil e docente;

h) Metodologias de ensino e aprendizagem;

i) Equidade no acesso e sucesso escolar;

j) Articulação dos programas com as necessidades do mercado e da sociedade

k) Qualidade do ensino e acreditação.

Seguindo Laita (2015), as questões que dominaram os debates sobre a reforma do ensino superior foram as primeiras três, nomeadamente:

a) Duração dos ciclos de formação (três ou quatro);

b) Sequência temporal dos ciclos (três + dois ou quatro + um);

c) Denominação dos ciclos de formação (Bacharelato ou licenciatura).

Em todo o caso, vários países dentro e fora do espaço europeu iniciaram o processo de reestrutação dos seus sistemas de educação superior tendo em conta o PB. Como é natural, registam-se variações quanto à forma e fundo de reestruturação (TRUJILLO *et al*., 2008).

Geralmente, o PB visa promover os princípios de comparabilidade, transparência e legibilidade dos sistemas de ensino superior e assegurar a mobilidade de cidadãos (DECLARAÇÃO DE

BOLONHA, 1999). Com estes três elementos, estaria preparado o terreno para o aumento da competitividade das instituições o que resultaria no maior atracão de estudantes nacionais e internacionais e acima de tudo haveria maior empregabilidade dos estudantes. Para o efeito, as instituições de ensino tinham o desafio que aumentar sua eficiência e eficácia, através da reorganização dos seus curricula, da adoção de instrumentos como ECTS, que promovam a mobilidade e do desenvolvimento de mecanismos de garantia de qualidade (HORTALE; MURA, 2004).

Podemos concluir que com o PB, buscou-se estabelecer um Espaço Europeu de Ensino Superior, que garantisse um mínimo de convergência (porque de facto, não há uma convergência total em todos os países) nos sistemas de ensino superior europeu. Importa referir que há uma tendência para a promoção da adoção de referenciais comuns relativas às competências genéricas necessárias para a obtenção de um determinado grau académico, independentemente da área de formação.

No nosso contexto, este movimento chegou a Moçambique a partir de 2009 com a introdução da Lei nº 27/2009-Lei do Ensino Superior. Esta lei introduziu alterações na legislação anterior do ensino superior que levou algumas instituições a reorganizarem-se em conformidade com a lei.

As instituições de ensino superior foram chamadas a uma mudança de paradigma curricular e formativo. Ao nível do *currículo* as instituições foram orientadas a organizá-los de tal forma que fossem compreensíveis e comparáveis, para assegurar uma maior mobilidade de estudantes e docentes, tanto ao nível nacional, regional, como ao global. Nesta sequência, os curricula são organizados em três ciclos, baseados teoricamente em perfis de competências, associadas aos resultados de aprendizagem e num sistema de créditos ECTS comum (LAITA, 2015).

No âmbito das metodologias de ensino e aprendizagem, com fundamento nas teorias de natureza socio-construtivistas, as instituições são chamadas a pautarem-se por métodos de ensino e aprendizagem mais ativos e participativos. Os métodos são centrados no estudante focalizando-se nas aprendizagens que é suposto realizarem e visam promover o desenvolvimento de competências e construção contextualizada de conhecimento, o que implica um abandono dos métodos baseados, exclusivamente na transmissão, em que o professor é o epicentro do processo, De Sousa (2011).

Laita (2015) descreve que para a efetivação, pelo menos em papel, destas reformas, os governos recorrem a introdução de legislação correspondente para coagir as instituições a fazer as mudanças pretendidas. Por meio do efeito cascata, as instituições também recorrem a introdução de regulamentos correspondentes para assegurar que as alterações sejam efetivadas a nível institucional.

No caso de Moçambique, à reação geral da comunidade académica, das ordens profissionais, e não só, assemelha-se em larga medida a reação manifestada na Europa, por alguns sectores mais críticos. A discussão inscreve-se, ainda, no questionamento da importação de modelos de reformas de países com características diferentes em relação à especificidade, por exemplo, do contexto africano, ou no nosso caso, de Moçambique. Para Taimo (2010), a adaptação e a contextualização da reforma, inspirada no PB, em Moçambique, não foi objeto de uma discussão pública alargada, tendo-se limitado a uma mera implementação legislativa. A escassez de espaço público para discutir e negociar com as partes interessadas, resultou em baixos níveis de apropriação e consequente implementação não efetiva em várias universidades.

Depois de termos apresentados as mudanças operadas pelo processso de Bolonha no geral, relacionamos aspectos fundamentais

do PB usando a realidade moçambicana, mostrando que algumas reformas trouxeram alterações na organização curricular das nossas universidades. Em seguida, vamos ainda continuar a discutir outras mudanças que advém do Processo de PB- Bolonha iniciando analisar a proposta de adopção do curriculum baseado em competências.

Suportes Conceituais e Pressupostos Pedagógicos do Currículo Baseado em Competências

O "currículo por competências" é o meio pelo qual a pedagogia das competências se institucionaliza na escola, com o objetivo de promover o encontro entre formação e emprego. O fundamento do "currículo por competências" é a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares, abandonando a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar.

Somente após essas definições é que se selecionam os conteúdos de ensino. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, a elaboração do 'currículo por competências' parte da análise de situações concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências, Deluiz (2001).

Do ponto de vista da hierarquização do saber, o discurso sobre as competências pode ser compreendido como uma tentativa

de substituir uma representação hierárquica estabelecida entre os saberes e as práticas, notadamente aquela que se estabelece entre o 'puro' e o 'aplicado', entre o 'teórico' e o 'prático' ou entre o 'geral' e o 'técnico' por uma representação da diferenciação que seria essencialmente horizontal e não mais vertical.

Ao discutir a elaboração de "currículos por competências" no ensino profissionalizante, Jiménez (1995) compreende que as competências definidas como referências para o currículo correspondem a unidades para as quais convergiriam e se entrecruzariam um conjunto de elementos que as estruturam (conhecimentos, habilidades e valores). Considerar a competência como unidade e ponto de convergência entre conhecimentos, habilidades e valores congrega a idéia de que a competência constitui uma unidade e de que os elementos isolados perdem esse sentido. A autora indica duas características que se encontram implícitas em qualquer definição de competência: por um lado, centrar-se no desempenho; por outro, recuperar condições em que este desempenho é relevante.

O desempenho é compreendido como a expressão concreta dos recursos que o indivíduo articula quando realiza uma atividade. Uma formação que persiga o desenvolvimento de competências para o desempenho pressupõe selecionar conhecimentos dos quais os estudantes necessitam para aplicar em esquemas operatórios, para entender o que significam e como funcionam, facilitando a ação em situações diversas. Isto implica deixar de fazer a separação entre o saber e o saber- fazer para centrar o esforço em resultados de aprendizagem nos quais se atinge uma integração entre ambos, Deluiz (2001).

Incorporar condições nas quais o desempenho é relevante remete às condições em que se promove e se demanda que o indivíduo ponha em jogo seus recursos. Essa concepção requer que a elaboração dos currículos ocorra por contato direto com as

situações de trabalho, o que exige que um dos procedimentos prévios à elaboração curricular pela escola seja a análise dos processos de trabalho para os quais se pretende formar. Quando aplicados aos sistemas de formação, desta análise resultam os documentos referenciais.

Para análise dos processos de trabalho, ainda que exista uma variedade de metodologias, estas se originam de três matrizes principais: a condutivista, a funcionalista e a construtivista. A matriz condutivista compreende a competência, sobretudo, como uma habilidade que descreve o que a pessoa pode fazer. Assim definida, as competências são características que diferenciam um desempenho superior de um desempenho médio ou pobre. Por isto, a análise parte da pessoa que faz bem seu trabalho de acordo com os resultados esperados, Schwartz *apud* Mertens (1996).

A análise funcional se origina no pensamento funcionalista da sociologia, tendo sido acolhida pela nova teoria dos sistemas sociais. Por essa teoria, a análise funcional não se refere somente ao sistema em si, mas também à sua relação com o em torno (mercado, tecnologia, relações sociais e institucionais etc.). A análise do processo de trabalho é feita estabelecendo-se uma relação entre problemas e resultados. As competências são deduzidas das relações entre resultados e habilidades, conhecimentos e atitudes dos trabalhadores.

A matriz construtivista desenvolvida por Bertand Schwartz, tem como finalidade evidenciar as relações mútuas e as ações existentes entre os grupos, seu em torno, as situações de trabalho e as situações de capacitação (SCHWARTZ *apud* MERTENS, 1996). Ou seja, as competências não são deduzidas à parte das necessidades e propostas formativas. O método rechaça a desfasagem entre a construção das competências e a implementação de uma estratégia de capacitação. Com isto, as competências não são deduzidas

somente a partir da função ocupacional, mas concedem igual importância à pessoa, aos seus objetivos e às suas possibilidades.

Os referenciais curriculares explicitam os elementos que deverão compor o currículo para se lograr o desenvolvimento das competências requeridas pelo trabalho. Tanguy e Ropé (1997) descrevem a metodologia de construção do referencial de diploma: enuncia-se a competência global visada (em termos de ser 'capaz de'); depois, as capacidades gerais implicadas nessa competência global (que se exprimem geralmente por quatro verbos de ação ou sinônimos: informar-se, organizar, realizar, comunicar); depois, as capacidades e competências terminais e, enfim, os 'saberes' e o 'saber-fazer' que à competência global são associados.

Ao termo desse conjunto de procedimentos, os referenciais de diplomas apresentam-se, à primeira vista, sob forma de quadros que relacionam, de um lado, as funções e atividades principais descritas no referencial do emprego com as capacidades e competências terminais; de outro, as competências terminais com os 'saberes' e 'saber-fazer' tecnológicos associados. Essa codificação dos diplomas de ensino técnico e profissionalizante repousa, em última instância, sobre uma lista de 'saber-fazer'. Esses saber-fazer, unidades de base desse ordenamento técnico, são eles mesmos definidos por uma sequência de relações de encaixe. Como explica Tanguy (1997), eles são estabelecidos com base na lista de tarefas e funções elaborada no referencial de atividades profissionais, podendo ser apreendidos com a expressão 'ser capaz de'. Concretamente são descritos por um verbo de ação e pelos objetos aos quais a ação se aplica.

Críticas à tamanha racionalização pedagógica não são raras. Malglaive (1994), por exemplo, argumenta que os 'saber-fazer', evidência explícita das competências, como ações observáveis, são governados por outras acções, inobserváveis: as acções mentais. Assim, capacidade e atividade correspondem a duas formas de

acção: a ação mental, implícita, não observável, correspondente à cognição; e a ação manifesta, explícita, observável, correspondente à atividade. Ainda que sejam mecanismos específicos, capacidade e atividade ou cognição e ação formam uma unidade. Não obstante, os referenciais curriculares cindem esta unidade. Além disto, afirmar que alguém deve ser 'capaz de' não diz nada do conteúdo dessa capacidade.

Conforme afirma o mesmo autor, as listas de competências nas quais se tenta basear o currículo não dizem nada sobre o que devem adquirir os estudantes para serem capazes de fazer o que se pretende que eles façam. Por isto, é preciso aceitar que o desenvolvimento de competências é uma consequência e não o conteúdo em si da formação, e que os efeitos pretendidos com a prática pedagógica podem se constituir no máximo como horizontes, cujos limites se alargam permanentemente na proporção de novas aprendizagens. Sendo assim, o currículo mantém-se baseado em saberes de referência, oriundos dos campos das ciências e das profissões. Pelas críticas apresentadas anteriormente, o chamado 'currículo por competências' dificilmente escapa da condição de ser um constructo elaborado com base em objetivos de ensino e de aprendizagem, diferindo muito pouco da lógica que orientou sua própria gênese: a adequação da educação aos princípios da eficiência social.

Deluiz (2001) discute a possibilidade de construção de uma matriz crítico-emancipatória, cujos fundamentos teóricos estariam no pensamento crítico-dialético, pretendendo não só dar significado a nocção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, mas também apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho. Em convergência com esta proposição, Ramos (2005) apresentou como princípio epistemológico do currículo a compreensão totalizante dos processos de trabalho, incorporando na análise, além da dimensão

científico-tecnológica, as dimensões ético-políticas, sócio históricas, ambientais, culturais e relacionais do trabalho.

Ocorre, entretanto, que essa perspectiva, por se tratar de uma concepção teórico-metodológica e ético-política da formação de trabalhadores, não é redutível a metodologias de análises de processo de trabalho. Ademais, a descrição precisa, definitiva, exaustiva, de qualquer processo de trabalho, não capta suas múltiplas determinações e, menos ainda, a complexidade da ação humana que está em jogo na sua realização. Concluímos, então, que a possibilidade virtuosa de relacionar as atividades pedagógicas às situações de trabalho e à prática social em geral está no horizonte e, ao mesmo tempo, no limite em que essas relações possam se constituir em referências para a formação plena dos trabalhadores, orientadas pela ampliação de seus conhecimentos, capacidades e atividades intelectuais.

Reforma Curricular e implicações pedagógicas

Neste capítulo abordamos em torno das implicações pedagógicas da reforma curricular no ensino superio iniciada em 2009. Para perceber melhor as implicações pedagógicas decorrentes do processo de reforma curricular em moçambique, recorremos ao estudo de Laita (2015) onde aborda sobre as implicações pedagógicas olhando para os métodos de ensino, métodos de avaliação, recursos pedagógicos e relação pedagógica. Laita (2015) afirma que:

> O PB destaca-se fundamentalmente por contemplar um paradigma educativo que centra todo o esforço na aprendizagem dos estudantes, em particular na aquisição de competências específicas e transversais

> necessárias para sua participação nas múltiplas esferas da sociedade, e logicamente por promover uma dimensão criativa, que considera experiências multidimensionais de inovação educacional. Este paradigma implica metodologias de aprendizagem activas e participativas que proporcionam um ambiente adequado para o desenvolvimento de competências específicas da profissão e competências gerais para garantir uma formação integral de cidadãos capazes de se adaptarem às novas realidades e exercer suas profissões com mestria (LAITA. 2015, p. 83).

Fores (*et al*., 2007) indica que as novas realidades vão necessariamente requerer novas atitudes e formas de proceder por parte dos professores assim como dos próprios estudantes. Neste contexto, o ensino superior deve recorrer a metodologias que estimulam, não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento de competências de comunicação, liderança, trabalho em equipa, inovação, criatividade, entre outras. Isto significa que a mera transmissão de conhecimentos, é desejavelmente substituída ou complementada com o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, de modo a permitir-lhes assumir protagonismo na sua própria aprendizagem (VEIGA SIMÕES; FLORES, 2007).

> O paradigma curricular baseado em competências, nos resultados de aprendizagem e centrado no estudante, tem implicações didácticas pedagógicas e organizacionais profundas uma vez que preconiza uma reformulação de planos de estudos e introduz novas metodologias de ensino e de aprendizagem viradas mais para aprendizagem e desenvolvimento de competências e menos para a transmissão de conhecimento, novos ambientes físicos e virtuais e

> uma relação pedagógica alicerçada na participação e responsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem. Neste contexto, a construção do conhecimento não depende exclusivamente do professor, mas sim dos próprios alunos como indivíduos e como grupo, tendo porém o professor como organizador de situações de aprendizagem e um recurso importante para o aluno. O exercício de construção de conhecimento ou de aprendizagem transcende as paredes de salas de aulas se tornando assim um exercício contínuo que se faz ao longo da vida (LAITA, 2015).

Assim como observa Lucchesi (2001), o enfoque do processo de ensino-aprendizagem altera-se significativamente: da transmissão (tendo o professor como o epicentro) para o desenvolvimento de competências/ aprendizagem (tendo como o estudantes o epicentro). O aprender a aprender e a adaptação constante às novas realidades são elementos fulcrais do novo paradigma que considera o conhecimento como uma construção contínua. O estudante é colocado no centro do processo de construção do conhecimento e os professores, os colegas e o meio constituem meios de suporte ao aluno na construção do conhecimento. O novo paradigma desloca o foco do processo de ensino e aprendizagem, do professor para o aluno, do ensino para aprendizagem, dos conteúdos para o desenvolvimento de competências, Tavares (2003).

A diversificação das metodologias de ensino e os materiais pedagógicos é considerada um elemento importante para a aprendizagem e desenvolvimento de competências. O modelo mais clássico de ensino baseia-se fundamentalmente em aulas expositivas. As reformas no ensino superior obraram as universidades e concretamente os professores a diversificar as práticas de ensino. As aulas expositivas são mais reduzidas e os seminários, as sessões de tutoria, trabalhos de laboratório e trabalhos autónomos passam a

caracterizar o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a consciência da importância de aprender ao longo da vida tem implicações no paradigma formativo que passa a valorizar o desenvolvimento de habilidades conducentes a autonomia, a aprendizagem e autoformação, Beltran (1996).

Ainda Lucchesi (2001) verifica também que neste cenário, o ambiente de ensino e aprendizagem deve facilitar a cooperação uma vez que o conhecimento é construído através da interação com o meio, como outros estudantes, docentes e todos outros membros da organização. O ambiente deve também facilitar o exercício da liberdade, da autonomia e o desenvolvimento de capacidades e competências reflexivas e críticas. Daí que a interação entre estudantes e docentes, adequação de materiais e organização do espaço físico a estes objectivos tornam-se centrais no processo de reforma e organização curricular.

Outras inovações são apontadas por Laita (2015) quando afirma que a nova abordagem de ensino exige dos professores uma diversidade de recursos materiais e informativos necessários para a realização das diferentes actividades programadas em cada disciplina. Para além dos manuais e apontamentos são introduzidos outros recursos: esquemas, mapas conceptuais, vídeos, plataformas Moodle, PowerPoint e outros recursos eletrónicos. É neste contexto que depreende-se do exposto que o Processo de Bolonha introduz um paradigma de formação que implica mudanças substanciais na formação universitária, tornando-a mais dinâmica.

Quanto aos métodos de avaliação, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências constituem processos de carácter contínuo, os métodos e tipos de avaliação devem reflectir este carácter contínuo para que a mudança seja holística e não fragmentada, Esteves (2007).

Neste contexto, a avaliação é predominantemente contínua com uma função mais formativa, para além de final. Na avaliação formativa dá-se mais importância ao trabalho desenvolvido pelo estudante ao longo do processo de aprendizagem. Esse tipo de abordagem valoriza o trabalho autónomo que constitui um elemento fulcral do novo marco formativo. Para além da ênfase na avaliação contínua, no contexto do curriculum baseado em competências, a aplicação de conhecimentos e a resolução de problemas são características indispensáveis, Laita (2015). Ele nota também que a diversificação dos métodos e técnicas da avaliação é fundamental. Quanto mais diversificados os métodos e as técnicas de avaliação maior é a possibilidade de se captar de forma holística os níveis de aprendizagem dos estudantes.

Concernente aos recursos pedagógicos Masseto (2003), sublinha que o modelo curricular de Bolonha que é fundamentalmente baseado no desenvolvimento de competências de vária ordem, na diversificação de métodos de promoção da autonomia dos estudantes, implica a disponibilização de uma vasta gama de recursos diversificados. O desenvolvimento de competências transversais que inclui o domínio de tecnologias de informação e comunicação (TIC), domínio de línguas estrangeiras, espírito crítico, trabalho em equipa entre outros exigem recursos cognitivos e materiais para a sua consecução.

A capacitação dos docentes e estudantes, incluídas as estruturas administrativas e espaços físicos adequados passam a ser um imperativo no contexto do modelo curricular de Bolonha. O acervo bibliográfico físico e os recursos eletrónicos diversificados, incluindo as plataformas educativas facilmente acessíveis aos estudantes e docentes são fulcrais para promover a autonomia dos estudantes tal como previsto no modelo curricular de Bolonha (LAITA, 2015).

Finalmente, relativo a relação pedagógica Torres (2016), escreve que a nova visão da educação privilegia um processo de comunicação baseado numa maior interacção, um debate aberto, procurando realçar o papel dos contextos sociais e culturais em que se inscreve a aprendizagem. Nesta óptica, a tarefa de educar exige o domínio de habilidades e competências humanas e de comunicação necessárias para promover, motivar e direccionar a aprendizagem dos estudantes assumindo um papel de facilitador (MACHADO; GONÇALVES, 1999).

Reforma e organização curricular

Nas discussões anteriores a organização curricular por competências reivindica uma outra lógica de uso dos componentes curriculares, diferente dos modelos tradicionais de educação. Não uma lógica da divisão por disciplinas, pois as competências a serem propostas no contexto curricular requerem conteúdos de diversas disciplinas. A organização modular, por exemplo, traz aos currículos a ideia da possibilidade de caminhos formativos, bem como o término e a continuação posterior de estudos, supondo que cada módulo engloba conteúdos e atividades que sejam capazes de formar um determinado conjunto de habilidades:

Do ponto de vista formativo, o enfoque das competências encontra-se associado à modularidade como princípio de organização dos currículos, concebendo-se os módulos como unidades formativas. Conforme dissemos, a estrutura modular é essencial à ideia de itinerário ou trajetória de formação, Ramos (2002).

Em função dessa organização curricular não-disciplinar, o currículo por competências pode ser considerado como um currículo

integrado, pois as competências por si expressam uma integração de conteúdos, conceitos e processos metodológicos. Em se tratando de uma organização curricular, as competências podem ser organizadas por blocos, que tenham justificado seu agrupamento pela formação proposta pela instituição de ensino. Essa organização curricular poderá ser composta por competências gerais e específicas, pois, segundo Perrenoud (1999), uma competência pode mobilizar várias outras.

Um currículo por competências parte fundamentalmente de situações concretas, da ação. Parte da teoria para a prática e vice-versa, como também do concreto ao abstrato, do campo real para o campo conceitual. É desse modo que se compõe um currículo por competências. Uma reformulação curricular por competências implica um desenho curricular que ultrapasse programas ainda tradicionais, que apenas utilizam um verbo de acção na frente da descrição dos conteúdos disciplinares para indicar uma suposta mudança na prática pedagógica. Perrenoud (1999) nos auxilia na abordagem conceitual de uma pedagogia diferenciada, propondo mudanças na representação curricular e na prática docente.

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas, Perrenoud (2010b).

Vimos ainda que o curricular por competências supõe, mudança na postura metodológica da acção pedagógica docente que engloba estratégias e novas metodologias de ensino e foco na

construção de competências, avaliação por competências e adoção de um contexto interdisciplinar do ensino.

Conforme a discussão do Leite (2004), um currículo por competências não se baseia exclusivamente na tradicional organização curricular por objetivos, ementas e disciplinas, muito embora possa se valer das últimas de forma pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar num contexto de transversalidade dos conhecimentos. Desse modo, conteúdos disciplinares deverão se constituir num meio, ou seja, num suporte para a construção de competências e não num fim em si. Fala-se atualmente com frequência na articulação de saberes, utilizando-se para isso de palavras como interdisciplinaridade, acreditando-se que tão-somente por meio dela o problema da falta de comunicação entre as disciplinas estaria resolvido. No entanto, é necessário transcender a soberania territorial disciplinar.

Nessa direção, "é importante reforçar que construir um currículo baseado em competências significa, antes de tudo, educar os alunos para um fazer reflexivo e crítico, no contexto de seu grupo social, questão que coloca a educação a serviço das necessidades reais dos alunos para sua vida cidadã e sua preparação para o mundo do trabalho" Leite (2004, p. 126). Adotar um currículo por competências pressupõe que ele seja orientado pelos princípios pedagógicos da transposição didática, da interdisciplinaridade, da aprendizagem significativa e da contextualização.

Dallan (2010) pontua que para desenvolver competências é fundamental propor atividades desafiadoras, que possibilitem ao aprendiz mobilizar e colocar em sinergia os conhecimentos já internalizados ao mesmo tempo em que ele deve buscar novos conhecimentos. Por fim, Perrenoud (1999, p. 53) sugere a quem deseja trabalhar por competências que:

1. considere os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
2. trabalhe regularmente por problemas;
3. crie ou utilize outros meios de ensino;
4. negocie e conduza projetos com os alunos;
5. adopte uma planificação flexível;
6. implemente e explicite um novo contrato didático;
7. pratique uma avaliação formadora em situação de trabalho.

A organização do currículo por competências pode ser considerada como um dos caminhos possíveis de serem trilhados dentre as diversas estradas disponíveis para possibilitarem a aquisição de uma aprendizagem significativa. A opção por esse caminho implica a consciência de que toda pedagogia precisa ser encarada dentro dos seus próprios limites e alcances, relativos principalmente à maneira como será entendida, absorvida e implementada por todo o conjunto de profissionais envolvidos dentro de um determinado processo ou projeto de educação.

Na verdade, o PB adota uma abordagem construtivista Stauffacher (*et al*., 2006) que aproxima o conhecimento como uma construção em contexto e na interação entres as pessoas com o meio, dai que o aprendente assume maior protagonismo.

Neste contexto Laita (2015), afirma que a UCM em Moçambique, no contexto da reestruturação curricular adotou metodologias de ensino centrados na aprendizagem/no estudante e no desenvolvimento de competências. Para além das práticas e atitudes, o método centrado no estudante também teve implicações sobre a organização dos espaços físicos. A adoção do método centrado no estudante implicou que as faculdades ampliassem seus

espaços físicos e expandissem o leque de recursos pedagógicos para proporcionar aos estudantes um ambiente conducente para estudos individuais e em grupo. Esta expansão inclui o aumento de horas de funcionamento da Biblioteca e dos Centros de Informática.

No contexto do Modelo de Bolonha onde os planos curriculares são construídos em volta de um perfil de competências e o volume do trabalho do estudante é medido através de créditos académicos com implicações significativas nos métodos de ensino e aprendizagem, os métodos de avaliação mudam para estarem em sintonia com os objetivos e os métodos de ensino. O espírito é que as mudanças devem ser compreensivas e não parciais ou fragmentadas, Esteves (2007).

A avaliação neste contexto é feita, de acordo com o Laita (2015), com base em indicadores que consideram a totalidade das mudanças no plano pedagógico. As diferentes componentes do trabalho que o estudante desenvolve ao longo de um ciclo de formação, o volume do trabalho implicado, as competências a desenvolver e outras atividades inerentes a sua formação e integração no mercado de trabalho devem ser refletidos no processo de avaliação. Considerando que o modelo formativo de Bolonha enfatiza uma formação mais integral e integradora a avaliação deve refletir esta característica.

No Modelo de Bolonha as avaliações deixam de ser fundamentalmente de carácter final (sumativa) e assumem um carácter mais formativo e contínuo (avaliação continua). Considerando que o curriculum de Bolonha promove o desenvolvimento de competências e sua aplicação mais do que a memorização de conteúdos e reprodução de saber, a avaliação deve essencialmente aferir o nível de desenvolvimento de competências em cada estudante. Tendo em conta que o Modelo de Bolonha advoga a diversificação de métodos é de esperar que os métodos de

avaliação sejam também diversificados e abrangentes, Esteves (2007).

Laita (2015) constatou que de facto a Universidade impõe que a avaliação deve ser diversificada e focar aspetos de desenvolvimento de competências e aplicação. Ele percebeu que no geral os docentes procuram diversificar os métodos de avaliação para responder às exigências do modelo curricular em vigor, porém têm enfrentado problemas relacionados com o número de estudantes e a falta de conhecimentos profundos sobre como avaliar os estudantes no contexto do modelo curricular em vigor.

No modelo tradicional de ensino a relação estudante docente, é predominantemente unidirecional. O docente é o todo-poderoso e detentor de conhecimento a transmitir para o estudante que o deve absorver com alguma passividade. Há um certo nível de distanciamento entre ambos por se considerar que o docente é uma autoridade com quem não se deve brincar. Pelo contrário, no Modelo de Bolonha, pretende-se que o docente assuma um papel de facilitador e organizador de situações que facilitem a construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências nos estudantes (MACHADO; GONÇALVES, 1999).

Este novo papel requer que o docente tenha, para além de competências técnicas e científicas, um leque de competências pessoais e interpessoais que facilitem a comunicação e proximidade com os estudantes. O Modelo de Bolonha requer uma maior aproximação entre docentes e estudantes, Guedes *et al*. (2007). É compreensível que nos momentos iniciais da aplicação de um novo modelo, que implica uma quebra com os velhos hábitos, se encontrem docentes que ainda praticam métodos tradicionais e demonstram atitudes que criam um distanciamento entre os estudantes e docentes. Esta situação aconselha, pois, nesta variável como praticamente em todas as outras, a um investimento institucional e organizacional acrescido para tornar viável o *querer*,

o *saber* e o *poder* transformador das práticas profissionais, Laita (2015). A parte que segue vai aprofundar mais a discussão das relações pedagógicas sobre tudo a questão do papel do docente e do discente no âmbito das mudanças atinente ao PB com impacto ao sistema das IES em Moçambique.

MUDANÇAS NO PAPEL DO ALUNO E DO PROFESSOR

A actividade profissional docente (em especial no ensino superior) é fundamental na melhoria das instituições educativas. Esta actividade vai muito além dos conteúdos funcionais que lhes estão prescritos, Organ (1988). Assim sendo, o perfil do professor universitário vê agregarem-se às competências científicas outras de índole pedagógica, relacional e de gestão, que ganham grande visibilidade e demonstram a natureza compósita das competências profissionais e empreendedoras que hoje se exigem nesse nível de ensino.

A dimensão pedagógica torna-se uma faceta da qualidade do ensino superior, fazendo deslocar a concepção do ensino centrada professor e nos conteúdos para uma concepção de ensino centrada na aprendizagem e no aluno, Zabalza (2003). Isto é, ao modelo do saber a transmitir sobrepõe-se um modelo do saber a (re) construir. As próprias características dos novos conhecimentos e seu fácil acesso (rapidez, volume, variedade) deslocam a acção do professor da transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de capacidades (selecção, utilização, análise, crítica). Neste novo cenário, não é aceitável a existência de professores que funcionam predominantemente como "antenas parabólicas", sempre disponíveis para (re) transmitir tudo aquilo que lhe propõem ou lhe impõem, Gomes (2006). Segundo Warnock (2003), podemos situar

o novo papel das universidades, em que o professor dogmático dá lugar ao professor dialogante.

Laita (2015) indica que o papel do professor, assim com do estudante, se altera com o processo de Bolonha. Os professores são chamados a encarar o processo formativo como cíclico no lugar de linear. A demais, os professores são chamados a inovar e a substituir os métodos didácticos tradicionais baseadas nos conteúdos pelos atuais baseados no desenvolvimento de competências de varia ordem entre competências instrumentais, pessoais e sistémicas num contexto de aprendizagem ao longo da vida.

Ainda de acordo com o autor acima, o professor deixa de ser o epicentro do processo de aprendizagem e passa assumir um novo papel, organizar e gerir situações de aprendizagem. Ele planifica as actividades dos estudantes, mobiliza recursos e acompanha toda a actividade dos estudantes. O professor preocupa-se com a aprendizagem do estudante e a sua função é predominantemente de natureza tutorial e produção contínua de feedback. Para esta nova tarefa impõe-se a exigência de grupos reduzidos de estudantes por professor – ou mais rigorosamente grupos de geometria variável em função do que se quer fazer aprender, a diversificação dos métodos de promoção da aprendizagem. Se o professor passa a ser um gestor de situações de aprendizagem, os estudantes passam.

Enquanto o professor passa de um mero transmissor de conhecimentos para um gestor de situação de aprendizagem, um guia fundamental e mentor activo do estudante. Por sua vez, o estudante é chamado a mudar de sua atitude passiva baseada na dependência do professor e seus apontamentos para uma atitude mais activa e participativa nas várias áreas do processo entre elas a busca de informação, trabalho em equipa, tomada de decisões e outras que permitam que o aluno aprenda mais, Laita (2015).

A ser assim, as instituições de ensino vão-se tornando comunidades de aprendizagem dialógica Imbérnon (1999), onde as "habilidades comunicativas" tornam mais participado e reflexivo todo o processo. Tais mudanças implicam, naturalmente, novas visões sobre o conhecimento, e respectivas abordagens teóricas e práticas, o que exige professores preparados em valências como a autonomia crítica e emancipatória. Uma forte preparação científica, capacidades relacionais, espírito de grupo, tomada de decisões etc. são dimensões que definem o perfil deste "novo" professor.

Já não é, apenas, exigida a formação teórica, mas também a aprendizagem pela prática, num processo contínuo de desenvolvimento ao longo da sua carreira, Day (2001). Se a investigação e a produção de conhecimento continuam a constituir um lugar-chave na acção dos professores do ensino superior, a pedagogia agrega-lhes uma dimensão decisiva, assim equiparando o mérito da pesquisa ao mérito do ensino, assim valorizando uma dimensão mais fluida, Antunes (2001). Investigar e ensinar constituem duas competências decisivas na criação de condições para que os alunos se desenvolvam, cresçam, sejam e se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais, Dias, (2010). Cumpridos estes pressupostos, a universidade reunirá condições para propiciar um verdadeiro "encontro de saberes", germinando em comunidades interpretativas e conciliando a função de conhecimento crítico que deve caracterizar a universidade com a criação de espaços de interacção pessoal e social, Santos (1999).

Laita (2015) explica que há uma alteração substantiva dos contextos educacionais e uma nova postura da universidade e seus agentes, aliada a uma transformação da matriz curricular que são as chaves que permitem a superação de um curriculum, sem articulação horizontal, resistente às contextualizações, por um curriculum flexível, integrador quer no plano dos conhecimentos, quer no plano dos agentes, com as suas múltiplas variáveis. Estaremos, em síntese,

perante curricula que, num mundo global, se constituirão meio de resolução de problemas locais. Caso contrário, a universidade contribuirá para fazer prevalecer o primado da certificação sobre o primado da construção de saberes e do desenvolvimento de competências empreendedoras, adiando uma oportunidade única para se assumir como espaço de oportunidades e como esteio da democracia, e acabando, inevitavelmente, por se transformar num terreno de desigualdade (s).

CAPÍTULO 2

Desenho Metodológico

DESENHO METODOLÓGICO

O Desenho metodológico é a parte da tese onde são definidos os aspectos que norteim a investigação empírica. Começamos por desenvolver o paradigma e o tipo de estudo, apresentamos em seguida, os participantes do estudo e os possíveis critérios de selecção e, de igual modo, apresentamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados, procedimentos de análise de dados, caracterização do local de estudo e as considerações éticas.

PARADIGMA E TIPO DE ESTUDO

Ao abordar a questão dos paradigmas da investigação torna-se necessário, em primeira instância, buscar um significado para o paradigma. Pacheco (1995) 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" (p. 11). Nesta perspectiva, um paradigma representa a opinião, a concordância ou aquiescência de um grupo ou comunidade de investigadores. No caso dos investigadores científicos, o paradigma representa a opinião da comunidade científica sobre determinados aspectos de modelos de investigação a seguir. A este respeito, Amado (2017) afirma que a partir dos paradigmas, as comunidades científicas desenvolvem idênticos padrões de pesquisa e se orientam no modo como questionam a realidade a estudar. Definem os métodos adequados tendo em conta o objecto de estudo e o objectivo da investigação.

Os paradigmas da investigação cumprem duas funções principais: uma de unificação de conceitos, de pontos de vista e de pertença a uma identidade comum às questões teóricas e

metodológicas e outra de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validez e de interpretação, Pacheco (1995).

Se o paradigma da investigação unifica conceitos e proporciona legitimação a investigação, cabe ao investigador identificar em que paradigma estará pautado a sua investigação. A este propósito Amado (2014) afirma que o debate centrado em torno dos paradigmas esta frequentemente centrado na questão da subjectividade versus objectividade nas investigações. Assim os debates têm acontecido entre os três paradigmas básicos da investigação: o paradigma positivista, o paradigma interpretativo e o paradigma socio crítico.

O paradigma positivista foi o primeiro a surgir e definiu-se no âmbito das ciências naturais, defendia que a ciência deveria estudar os fenómenos com objectividade, isto é, a realidade deveria ser estudada tal como ela é e não como o investigador a percepciona. Este paradigma utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem matemática. Em oposição a este paradigma, surge o paradigma interpretativo que defende que a realidade é coconstruida pelos sujeitos e para tal só se pode aceder a ela através da percepção que estes sujeitos fazem do real. Já o paradigma socio crítico defende que a investigação está para mudar a realidade e o investigador não é um individuo neutro do processo de investigação, Amado (2015).

Neste contexto, a investigação que desenvolvemos centra-se no paradigma interpretativo. Nesta linha de pensamento, abordaremos a seguir um debate a respeito do paradigma interpretativo e suas aplicações nas ciências sociais.

Paradigma interpretativo

Paradigma interpretativo ou como Amado (2017) o denomina paradigma fenomenológico-interpretativo, centra-se nos processos e significados que não podem ser estudados em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência. O ponto principal nesta investigação é a compreensão das intenções e significações (crenças, opiniões, percepções, representações, perispectivas) que os seres humanos colocam nas suas próprias acções, em relação aos outros.

Para Vilelas (2009), no paradigma interpretativo são os sujeitos da investigação que vivenciam, sentem e interpretam os significados as suas acções. Assim, as ciências socias devem procurar adotar um ponto de vista compressivo, o único capaz de aprender as coisas sociais através da interpretação que os actores fazem da acção. Afonso (2014) também afirma que a riqueza deste paradigma esta na subjectividade dos sujeitos em relação aos fenómenos estudados.

O paradigma interpretativo segundo Bogdan e Biklen (1994), não é feita com o objectivo de responder ou de testar hipóteses, privilegiam essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As tecnicas que melhor ilustram as características destas investigações 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.

Amado (2017) refere ainda que o paradigma interpretativo realça a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o investigador e o que é estudado e os constrangimentos

situacionais que dão forma a investigação. Procuram respostas a questões em torno de como a experiencia social é criada e lhe confere sentido.

É nesta ordem de ideias que selecionamos para a nossa investigação o paradigma interpretativo, pois, como afirma Amado (2017) o nosso interesse centrou-se na compreensão de como as competências empreendedoras são desenvolvidas pelos sujeitos ao longo da sua formação. Assim procuramos explorar a percepção que os alunos, professores e o coordenador do curso fazem relativamente ao desenvolvimento das tais competências empreendedoras ao longo da formação.

METODOLOGIA QUALITATIVA

Com o crescimento das investigações nas ciências humanas, Bogdan e Biklen (1994) acreditam que as abordagens qualitativas procuraram consolidar procedimentos que pudessem superar os limites das análises meramente quantitativas, e o que difere a metodologia qualitativo da quantitativa é precisamente não empregar dados estatísticos como centro do processo de análise de um problema, não definir hipóteses a prior e muito menos amostras representativas. 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.

Para Vilelas (2009), as investigações qualitativas enquadram-se no paradigma interpretativo. É uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e

dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem. Os investigadores exploram o comportamento, as perspectivas e as experiências das pessoas.

Nestes estudos procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem, assentando assim a investigação qualitativa numa visão holística da realidade a investigar, sem isolar do contexto natural em que se desenvolve e procurando atingir a sua compreensão através de processos inferências e indutivos (AMADO, 2017).

Pacheco (1995), salienta que nas investigações qualitativas "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" (p. 41).

Entre as características mais comuns nas investigações qualitativas apresentadas por Bogdam e Biklem (1994) estão: 1) sendo a fonte directa dos dados o ambiente natural, o investigador é o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa tende a ser mais descritiva; 3) o interesse dos investigadores é mais o processo do que simplesmente os resultados ou produtos; 4) o investigador ao desenvolver conceitos e ideias a partir de padrões encontrados nos dados a investigação qualitativa tende a ser indutiva; 5) a investigação qualitativa tende a dar maior importância ao significado atribuído pelos sujeitos da investigação.

De acordo com Vilelas (2009) os desenhos de estudos qualitativos são flexíveis e respeitantes ao objecto de estudo, evoluem ao longo da investigação. Os investigadores observam as pessoas e as interações entre elas, participam nas actividades, entrevistam as pessoas e analisam documentos, portanto, os

investigadores não são indivíduos neutros ao processo de investigação. São investigações que ao não definirem hipóteses e amostras não requerem o uso de técnicas estáticas para a análise dos seus dados.

Olhando para a natureza da nossa pergunta de partida e porque tambem não definimos hipotses, amostras e participantes a nossa investigação centrou-se na metodologia qualitativa. Deste modo procuramos aprofundar as percepcoes dos nossos participantes relativamente as comptencias empreendedoras ao longo da formação.

Por ultimo a nossa investigação é definda como um estudo de caso por centrar-se numa instituição em particular e estudar um determinado curso de licenciatura no ensino superior. Vilelas (2009) afirma que os estudos de casos enquadram-se numa metodologia qualitativa e são frequentemente utilizados para obtenção de dados na área dos estudos organizacionais. Nos estudos de caso a enfase esta na compreensão das intenções e acções dos sujeitos. Deste modo, o investigador não está preocupado com a generalização dos seus resultados mas estudar os fenómenos de forma singular e profunda (AMADO, 2017).

PARTICIPANTES DO ESTUDO

Guerra (2006) explica que a, pesquisa qualitativa é muito maleável, o objeto evolui e os participantes podem alterar-se ao longo do percurso. De igual modo, a abordagem qualitativa não se preocupa com generalizações estatísticas, que requerem amostras suficientemente representativas do universo, para justificar tal generalização estatística dos resultados obtidos. No entender de Flick (2005) nas abordagens qualitativas, o que determina o modo

de seleção das pessoas para o estudo é mais a sua importância para o tema do estudo mais do que a sua representatividade. É assim que, Vilelas (2009) afirma que os sujeitos da investigação qualitativa são designados por participantes, não havendo necessidade de definir universo e amostras.

Guerra (2006) ao discutir o conceito de saturação, afirma que quando o investigador achar que já tem respostas ou dados suficientes para suas questões, não há necessidade de, por exemplo, continuar a entrevistar mais pessoas, o que não acontece em estudos de abordagem quantitativa onde a amostra é cuidadosamente estabelecida usando bases estatísticas, porque a finalidade do estudo é fazer generalizações estatísticas.

No caso da pesquisa que conduzimos, participaram um total de doze (12) sujeitos, dos quais seis (06) alunos do 4º ano, (05) cinco professores e um (01) um coordenador do curso.

Para os professores os critérios de seleção justificam pelo facto de estes serem os que trabalham nas disciplinas onde os conteúdos possibilitam o desenvolvimento de competências empreendedoras. Os alunos foram selecionados em função dos professores, assim para cada professor foram selecionados dois alunos. O coordenador é quem faz a gestão do curso e esteve ligado ao processo de reforma iniciado em 2010 pela instituição.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLECTA DE DADOS

Como notamos na parte introdutória, um dos elementos importantes deste estudo é a descrição da utilização dos instrumentos e técnicas que nos permitem a recolha dos dados para puder interpretar a nossa problemática. Uma investigação seja ela de carácter quantitativo, qualitativo ou misto, envolve sempre uma

recolha de dados pelo investigador através do uso de técnicas e instrumentos, Apolinário (2004).

Para responder às questões da presente investigação foram realizados inquéritos por entrevistas, *Focus Group* e análise documental. Houve conveniência de usar estes instrumentos e técnicas, na medida em que eles se complementam e contribuem na cristalização (triangulação) de fontes e de dados de tal modo que a fiabilidade dos resultados seja garantida, Amado (2014).

Entrevista semi-estruturada

Podemos falar de três tipos de entrevistas, a entrevista estruturada, a entrevista semiestruturada e a entrevista não estruturada. O presente estudo usou a entrevista semiestruturada. A escolha deste tipo de entrevista deveu-se ao facto de o presente estudo pretender colher, através de perguntas com algum grau de flexibilidade na sua resposta, a sensibilidade dos entrevistados, como forma de qualitativa e socialmente aferir as competências empreendedoras desenvolvidas pelos estudantes (GIL, 1999; AMADO, 2014).

De acordo com Vilelas, (2009), a entrevista semiestruturada é adequada quando se pretende, reunir um conjunto de testemunhos, de modo a interpretar e compreender a experiência vivida. Para além disso, a entrevista permite, ainda, de acordo com Sousa (2005) que o investigador possa colocar outras perguntas que não estavam previstas no guião de modo a ter "uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes" (p. 247).

Ao recolher os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, as entrevistas permitem ao investigador desenvolver

intuitivamente uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam a realidade. De acordo com Flick (2005), as entrevistas semiestruturadas permitem que os sujeitos expressem mais facilmente os seus pontos de vista, do que numa situação de entrevista estruturada ou questionário. Flick (2005) defende ainda que, "a concepção de entrevista qualitativa compreende um curto questionário precedente, o guião da entrevista, o registo gravado, e o pós-escrito (protocolo da entrevista). O guião da entrevista é concebido para apoiar o "fio da narrativa do próprio entrevistado" (p. 89).

Quando se utiliza um guião de entrevista, como no caso do nosso estudo, este permite ao investigador levantar uma série de "tópicos e oferece aos sujeitos a oportunidade de ajustar o seu conteúdo" (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 74). É fundamental que o entrevistador ao longo das entrevistas tenha uma atitude isenta, com o objectivo de compreender e não de julgar, avaliar ou fazer juízos de valor sobre os pontos de vista de cada sujeito entrevistado, para que este não se sinta de algum modo posto em causa pela natureza das suas opiniões, pois o que realmente importa é encorajá-lo a expressar-se, proporcionando uma informação útil e verdadeira (BOGDAN; BIKLEN, 1997).

Assim, neste estudo selecionamos a entrevista semiestruturada, por ser uma técnica em que o investigador se apresenta à frente do investigado e formula perguntas, com intuito de obter dados que interessam à investigação. Por outras palavras, refere-se a um encontro entre duas pessoas, a fim 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 colecta de dados ou para ajudar ao diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Por termos escolhidos esta técnica para o nosso estudo, seguimos as recomendações de Bogdan e Biklen (1997) e Sousa

(2005), recorrendo à gravação áudio das entrevistas. As transcrições das entrevistas são os principais dados do nosso estudo.

As entrevistas forma aplicadas aos cinco professores e ao cordenador do departamento. Todas entrevistas forma devidamente gravadas e posteriormente transcritas. As entrevistas decorreram na instituição em estudo. Primeiro entrevistamos a coordenadora do departamente e por fim os professores, claro que no inico da entrevista pedimos autorização aos entrevistados por forma a garantirmos as considerações éticas. Cada entrevista teve a duração media de 30 minutos a uma hora. Terminadas as entrevistas fizemos as respectivas ttrascrições de forma literal usando para tal o programa informático word. Uma vez transcritas as entrevistas procedemos a codificação e organização das mesmas. Posto isto, as informações das entrevistas foram organizadas em categorias, subcategorias e unidades de registos. Este processo permitiu uma melhor organização dos dados para a fase de apresentação e análise.

Focus group

O *focus group* desenvolvido originalmente na área das ciências sociais do século passado tem vindo a alargar o seu campo de aplicação a diferentes disciplinas e tem sido objecto de crescente interesse por parte dos investigadores (SAGOE, 2012). Por exemplo, a pesquisa realizada por Morgan (1996) na Sociological Abstracts, Psychological Abstracts e Social Science Citation Index, apontou, nas três fontes consultadas, para um crescimento sólido na utilização do focus group na investigação, podendo estes, como referem Stewart *et al*. (2007), serem úteis em qualquer ponto do projecto de investigação.

Focus group, também designado como grupo de discussão, é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação. Morgan (1996; 1997) define *focus group* como uma técnica de investigação de recolha de dados através da interacção do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador.

Tal definição, segundo o autor, comporta três componentes essenciais: os *focus group* são um método de investigação dirigido à recolha de dados; localiza a interacção na discussão do grupo como a fonte dos dados; e, reconhece o papel activo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados. Krueger e Casey (2009), para além das características anteriores, salientam também a focalização da discussão num dado assunto, o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse e o facto dos participantes que os compõem terem alguma característica em comum e relevante face ao tema em discussão.

Em suma, como referem Krueger e Casey (2009), nos *focus group* aquilo que os define e os distingue de outros tipos de grupo é o facto de serem dirigidos à recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada.

A pesquisa efectuada por Morgan (1996), além da constatação do aumento de utilização do *focus group* na investigação, revelou também que este tende a ser utilizado em combinação com outros métodos de recolha de dados, ainda que a proporção de estudos que o utilizam de modo isolado tenha registado um aumento nos últimos anos. Especificamente, a análise efectuada com base nos estudos empíricos resultantes da pesquisa na Sociological Abstracts revelou que mais de 60% da investigação realizada na última década do século passado e que recorreu ao *focus group* e utilizou este método em combinação com outros métodos de investigação, sobretudo com entrevistas individuais e inquéritos.

Entre o leque de possíveis usos dos *focus group*, Stewart *et al*. (2007) referem os seguintes como sendo os mais comuns: obtenção de informação sobre um tópico de interesse; gerar hipóteses de investigação; estimular novas ideias e conceitos criativos; diagnosticar os potenciais problemas com um novo programa, produto ou serviço; gerar impressões sobre produtos, programas, serviços, instituições ou outros objectos de interesse; compreender como os participantes falam acerca de um fenómeno de interesse, o que facilita o desenvolvimento de inquéritos ou de outros instrumentos de investigação de pendor mais quantitativo; e, interpretação de resultados quantitativos obtidos previamente.

Morgan (1997) refere que as comparações dos *focus group* com outras técnicas e instrumentos têm levado à conclusão que a força real dos primeiros não é simplesmente na exploração do que as pessoas têm para dizer, mas em providenciar insights quanto às origens de comportamentos complexos e motivações.

Por outro lado, a capacidade de observação do grau e da natureza dos acordos e dos desacordos entre os participantes é uma força única do *focus group*. Galego e Gomes (2005) por seu lado chamam a atenção para o papel emancipador que este instrumento metodológico pode desempenhar uma vez que, e nas palavras dos próprios autores, no decorrer do processo de investigação o sujeito objecto de observação, vai transformando as suas estruturas cognitivas, através das relações recíprocas que estabelece no decorrer da operacionalização da técnica, autodescobrindo-se e, portanto, emancipando-se.

Entre o leque de vantagens sistematizadas por Stewart *et al*. (2007) do *focus group* face a outras técnicas e instrumentos de investigação, salientamos o facto de este permitir fornecer dados de um grupo muito mais rapidamente e frequentemente com menores custos do que se essa informação tivesse sido obtida a partir de entrevistas individuais e a sua flexibilidade, podendo ser usados para

a análise de um leque alargado de tópicos com uma variedade de indivíduos (incluindo indivíduos com baixos níveis de escolaridade) e de contextos.

Em suma, como sublinha Morgan (1997), quer as forças quer as fraquezas do focus group desembocam directamente dos seus dois aspectos definidores: a confiança no foco do investigador e a interacção do grupo. Em todo o caso, como refere o mesmo autor, as vantagens podem ser maximizadas através do cuidado colocado em diversas questões relacionadas com o desenho da investigação.

Para o nosso estudo o *focus group* permitiu trabalhar com os estudantes e recolher informações relevantes uma vez que todos os envolvidos estiverem numa sala onde o investigador colocava as questões e estes por sua vez iam respondendo. Deste modo antes de inciarmos o focus grup com os estudantes pedimos que no incio cada um deles pudesse dizer o seu nome para nos ajudar no reconhecimento das vozes no momento do tratamento. O *focus group* durou em media de duas horas. A semelhança da enrevista nesta técnica tambem utilizamos um gravador para registar toda a conversa e posteriormente fizemos a trascricao literal. Após a trascrição procedemos com a codificação e organização das informações e no final criamos uma grelha de categorias, subcategorias e unidades de registo.

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 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 se inicia 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 o plano curricular. Este plano contribuiu para o entendimento dos aspectos pedagógicos dos cursos 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.

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, etc.).

A Moderna, de base quantitativa, se utiliza de isntrumentos 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 investigação realizada por certo utilizou-se de fontes deliberadas, dcujo sua análise implica um conjunto de informações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um signiicado 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 do original, a fim de facilitar num estudo ulterior, a sua consulta e referenciação (BARDIN, 1995).

Este 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 o plano curricular.

CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO

O estudo foi realizado numa instituição de ensino superior na cidade de Nampula, e cenramo-nos na análise dum curso de Licenciatura em particular.

A Universidade em estudo foi inaugurada oficialmente, no dia 10 de Agosto de 1996. Nessa altura, foram abertas duas Faculdades, uma delas a Faculdade em estudo.

O estudo foi realizado na (UCM), Universidade Católica de Moçambique, concretamente na Faculdade de Educação e Comunicação (FEC), em Nampula, e no curso de Licenciatura em Relações Públicas.

Conforme o guia da UCM (2012), a Universidade Católica de Moçambique foi inaugurada oficialmente, no dia 10 de Agosto de 1996. Nessa altura, foram abertas duas Faculdades: a Faculdade de Economia e Gestão na cidade da Beira e Faculdade de Direito na Cidade de Nampula.

Dedicada à expansão da educação superior no norte e centro de Moçambique, hoje a UCM possui 1 (um) centro de ensino à distância, 8 (oito) Faculdades, 2 (duas) Delegações e centros de pesquisas e consultorias.

A Faculdade de Economia e Gestão, a Faculdade de Ciências da Saúde, e o Centro de ensino a Distancia, localizam se na cidade da Beira; A Faculdade de engenharia, na cidade de Chimoio; a Faculdade de Direito e a Faculdade de Educação e Comunicação na cidade de Nampula; a Faculdade de Ciências Sociais e Políticas na Cidade de Quelimane; a Faculdade de Gestão e Turismo e Informática, na cidade de Pemba; e a Faculdade de Agricultura, que também está a trabalhar no âmbito da "Revolução verde", contribuindo para o desenvolvimento, na cidade de Cuamba.

Além das Faculdades e do centro de Ensino a Distancia, a UCM conta, igualmente, com uma delegação em Tete e extensão em Lichinga e Ilha de Moçambique.

Orientada por princípios cristãos, a UCM tem como Missão actuar para a formação integral e permanente da pessoa humana, comprometida com a busca da verdade.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Um dos aspectos que foram observados no processo de pesquisa foi a questão ética, que segundo Lima (2006) "colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela selecção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha de dados, aos procedimentos de análise adoptados, à redacção do texto e à publicação dos resultados" (p. 239).

André (1995) observa que os cientistas sociais começaram a questionar se o método de investigação das ciências fundadas numa perspectiva positivista de conhecimento deveria servir como modelo de estudo dos fenômenos humanos e sociais. A autora argumenta que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos e destaca a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas acções. Não aceita que a realidade seja algo externo ao sujeito e valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo tendo como base analítica a interpretação, a descoberta e o valor da indução na relação entre fatos e valores. Destaca também que neste tipo de pesquisa é inaceitável uma postura neutra do pesquisador. Nas palavras de André (1995):

> É com base nesses princípios que se configura a nova abordagem (alguns autores preferem o termo paradigma) de pesquisa, chamada de "naturalística" por alguns ou de "qualitativa" por outros. Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Os aspectos éticos se oservam, em particular o cotexto da educação que é a área em estudo. É neste contexto que urge cosiderar aspectos ético nas pesquisas educacionais que é um campo das ciências humanas, fértil e dinâmico na produção de conhecimento que permite diferentes práticas metodologias e a abordagem de uma enorme diversidade de questões como bem descreve Gatti (2007) ao afirmar que:

> A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Ela tem abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas, etc. Se pensarmos apenas em um de seus aspectos – o da educação escolar – ela se refere aí a problemas de legislação, de currículo, de métodos e tecnologia de ensino, de formação de docentes, das relações professor-aluno, etc. Diz respeito a especialidades

> como a psicologia do escolar, a orientação educacional, a supervisão pedagógica e a administração escolar [...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida (GATTI, 2007, p. 12).

Kemmis e Wilkinson (2002) destacam a complexidade deste contexto de pesquisa na questão do relacionamento direto do pesquisador com os indivíduos no estudo de suas práticas. Para os autores:

> [...] precisamos, então, reconhecer que o estudo de uma prática tão complexa quanto a prática da educação [...], é um estudo de conexões – de muitos e diferentes tipos de relacionamentos comunicativos, produtivos e organizacionais entre pessoas em meios de linguagem (discurso), de trabalho e de poder constituídos social, histórico e discursivamente – sendo que todos esses devem ser entendidos de maneira dinâmica e ostentando relações mútuas. (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p. 60).

O aspecto complicador da pesquisa educacional é a complexidade desta diante da possibilidade da utilização de diferentes metodologias e abordagens para aquisição e interpretação dos dados, o que traz a impossibilidade de procedimentos padronizados. A formatação deste tipo de pesquisa em regras éticas a serem seguidas sem levar em consideração a peculiaridade de cada projeto pode trazer limitações que inviabilizaria o desenvolvimento da pesquisa em sua plena exploração das situações influenciando diretamente a qualidade da mesma.

Pode-se observar que os autores estudados demonstram a preocupação com a questão da ética no contexto das pesquisas educacionais em suas diferentes abordagens teóricas e metodológicas.

Bogdan e Biklen (1994), ao discutirem a investigação qualitativa em educação, enumeraram vários autores com propostas relativas a um código de ética para os pesquisadores qualitativos que oservamos durate a pesquisa. Observam também a dificuldade do pesquisador em negociar o que poderia ou não ser abordado em uma pesquisa qualitativa, já que se trata de uma pesquisa de relação continuada.

Os autores destacam que diferentes estilos e tradições de trabalho de campo operam sob diferentes princípios éticos, considerando importante a questão da ética e sugerindo alguns princípios gerais como: Sigilo, Respeito, Honestidade e Fidelidade. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), "[...] conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato" (p. 76).

André (2008a) em seu texto sobre pesquisa e avaliação educacional afirma que uma investigação empírica em educação é geralmente conduzida num contexto natural e dentro de uma ética de respeito às pessoas. André (2008b) destaca também a questão ética da pesquisa educacional, na coleta e divulgação dos dados, considerando o elevado valor para a definição de medidas de natureza prática e para tomada de decisões políticas no contexto que podem estar inseridas. Segundo a autora:

> [...] os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões política. Isso significa que tanto a coleta quanto a divulgação dos dados devem ser pautadas por princípios éticos, por respeito aos sujeitos, de

> modo que sejam evitados prejuízos aos participantes (ANDRÉ, 2008b, p. 36).

A análise não tendenciosa dos fenômenos e se colocando com certo distanciamento é o objetivo maior do pesquisador no interior de suas pesquisas, desde seu projeto até a aquisição dos dados, interpretação, conclusão e divulgação destes. Assim, diante de situações em que o resultado da pesquisa tem extrema importância na tomada de decisões, justificativas de ações e muitas vezes estruturação de conjunturas com influências ideológicas para tomadas de decisões, os aspectos éticos vem destacado na revelação pelos autores dos critérios que nortearam a escolha dos sujeitos, unidades de análise e a apresentação dos dados que levaram a conclusão da pesquisa, demonstrando claramente todos os resultados, mesmo os que não levariam as conclusões "interessantes". Tal aspecto foi destacado por André (2008b) nos estudos de caso etnográficos, mas achamos neste artigo, que têm importância para toda a amplitude da pesquisa educacional. Nas palavras da autora:

> [...] outro aspecto bastante importante na consideração dos estudos de caso etnográficos são as questões éticas. É preciso que o pesquisador revele muito claramente os critérios em que se baseou para fazer suas escolhas, seja dos sujeitos, seja da unidade de análise e principalmente como selecionou os dados apresentados e descartados, pois um pesquisador sem muitos escrúpulos pode selecionar e apresentar somente aquelas informações que lhe forem convenientes (ANDRÉ, 2008b, p. 36).

Outro aspecto a ser observado com relação à divulgação dos dados é o prejuízo que esta divulgação poderá causar ao participante da pesquisa. Desta maneira, André (2008c), considera que o processo de investigação deve envolver uma constante negociação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa no que diz respeito à acuidade e relevância daquilo que é selecionado para apresentação assim como sobre o conteúdo das informações, isto é, o que pode ou não e o que deve ou não ser tornado público.

Gatti (2005) argumenta em seu trabalho sobre os cuidados éticos que o pesquisador deve ter ao apresentar os resultados interpretados da pesquisa para não colocar demasiadamente apenas os pontos de vista que este acha mais interessante para sua pesquisa, chegando ao ponto extremo de substituir a voz dos participantes pela sua. A autora destaca que:

> [...] o pesquisador será o intérprete dos participantes; por isso, ele precisa apresentar com ética e clareza os múltiplos pontos de vista, não substituindo a voz dos participantes pela sua (GATTI, 2005, p. 55).

O dilema se situa na questão da preocupação em não expor o conjunto da pesquisa em seus valores e identidade em detrimento de um compromisso com a qualidade da pesquisa, na qual revelações, muitas vezes, se tornam importantes e até mesmo fundamentais para o objetivo da pesquisa. Neste ponto os pesquisadores devem estar preocupados com a qualidade da pesquisa que fazem ao colocarem publicamente estas pesquisas ao alcance de um grupo maior de leitores e ao escrutínio de seus pares na academia, aqui nos confrontando com as discussões acadêmicas dentro das especificidades de cada área e suas abordagens metodológicas. Diante deste dilema destaca-se a colocação de André (2008c) ao afirmar que:

> [...] garantir o sigilo muito provavelmente significará obtenção de dados mais fidedignos, já que se mantém o informante sob proteção. A garantia de controlo do conteúdo e da divulgação dos dados pelos participantes, no entanto, pode significar mutilação ou modificação de partes do estudo. Eis aí uma questão ética bastante delicada. As melhores maneiras de enfrentá-la parecem ser a uma ponderação dos prós e contras tanto entre os membros da equipe de pesquisadores quanto entre esses e as participantes. A palavra-chave é negociação (ANDRÉ, 2008c, p. 62).

Barbier (2007) em exposição da pesquisa-ação sinaliza com a produção de um documento escrito em que estaria todo o conjunto de ações e funções de cada um no desenvolvimento da pesquisa inclusive um código de ético específico para a determinada situação. Para a autora,

> [...] a contratualização escrita vai, com efeito, servir de plataforma ao grupo de ação. O contrato precisa as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da acção, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa (BARBIER, 2007, p 120).

Na exposição sobre história oral Meihy e Holanda (2010) também chamam a atenção em relação à conferência do produto escrito no aspecto da garantia que se deve dar aos participantes com relação ao que vai ser divulgado e a sua prévia autorização no contexto da ética envolvendo a pesquisa. Os autores argumentam que:

> [...] os cuidados éticos são fundamentais em história oral. Como garantia, é prudente deixar claro que nada será divulgado sem a prévia autorização do entrevistado (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 16).

Por outro lado, Portelli (1997) em determinada situação reconheceu certa manipulação da ética na tomada de decisão dos prós e contras com a divulgação dos resultados de sua pesquisa que trazia uma interpretação contrária, e reveladora, aos interesses do participante. Nas palavras do autor:

> [...] Quando entrevistei o pároco da vizinhança em que cresci, constatei que ele se lembrava de mim como uma criança de classe média, que frequentava a igreja com relativa assiduidade, e também que partia do princípio de que nossa posição política seria idêntica. Como nada me perguntou nada lhe esclareci. Em vista disso, ele não hesitou em me contar como examinava, com a maior cautela, todos os pedidos de emprego na fábrica local, a fim de que ninguém com tendências esquerdistas tivesse a mais remota chance de ali conseguir trabalho. Essa entrevista veio a ser a primeira prova documentária concreta de algo que, indiretamente, sempre souberam: o papel desempenhado pela igreja na discriminação política, naquele contexto específico. É evidente que, por saber que o uso que eu faria do material iria de encontro às expectativas do clérigo, fui rigorosamente ético em termos profissionais. Dei-lhe o manuscrito para ler, obtive sua aprovação por escrito das citações, antes de publicá-la, e assim por diante. Abstive-me de informá-lo sobre o contexto em que situaria o material, bem como a interpretação que a ele daria. Este representa um bom exemplo, creio eu, de manipulação "ética" – neste caso, espero, por uma boa causa (PORTELLI, 1997, p. 28).

Esta situação relatada por Portelli (1997) é um claro exemplo de pesquisa na qual a aprovação do participante às interpretações do pesquisador traria enormes prejuízos à qualidade da pesquisa, pois esta poderia até se tornar afirmação de uma situação mentirosa ao filtrar o que poderia ou não ser interpretado. Deve-se ressaltar a posição de Portelli (1997) quanto à difícil tarefa dos intelectuais, este reconhecedor do pluralismo e das múltiplas abordagens à verdade, em não se abster da cena do discurso e simular uma neutralidade que seria impossível e indesejável diante das exigências da objetividade científica. Assim, o autor afirma que:

> [...] embora tenhamos a obrigação de relatar com a maior fidelidade possível as palavras que os entrevistados realmente proferiram a responsabilidade que temos em relação a eles não significa estarmos sempre de acordo com o que dizem. Às vezes, nossa ética como cidadãos, como indivíduos envolvidos na luta pela democracia, igualdade, liberdade e diferença pode transcender a limitada ética de nossa profissão, a fim de dar lugar a outra, mais ampla, humana e, em última análise, política. Em outras palavras: uma entrevista com alguém que tem poder sobre nós ou sobre outrem não está, necessariamente, sujeita ao mesmo conjunto de considerações éticas que vigoram para outras entrevistas – não importa o que pensemos da pessoa (PORTELLI, 1997, p. 27).

Somos de opinião que, compreendendo o território onde a pesquisa se instala e admitindo elementos como autorreflexão e respeito pelo alteridade, constituintes importantes para um bom pesquisador, podemos ter o conceito de ética como um modo de habitar o mundo da produção do conhecimento. Na nossa prática, devemos contemplar a atualização de atitudes e valores quanto à

direcção e a serventia do conhecimento e também a interrogação sobre as dimensões reais e políticas, relações de poder nas decisões desta prática, e ideológicas, produção de efeitos de reconhecimento, desconhecimento, estranhamento e conhecimento do plano das representações do outro, do saber produzido no diálogo com o outro. Dessa forma, a concepção de ética não se apresenta como antidoto para os efeitos deletérios políticos e ideológicos pela pesquisa, mas, ao contrário, como consideração destes efeitos no âmbito das escolhas e responsabilidades do pesquisador.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo, segundo Bardin (2008), a análise de conteúdo é utilizada "como um instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações" (p.140). Este método permite-nos a compreensão de significados da acção, através da interpretação e reflexão, Vilelas (2009).

De acordo com Flick (2005), a analise de conteúdo permite-nos "definir o material, seleccionar as entrevistas" ou partes destas "que sejam importantes para responder à questão da investigação" (p. 193), aumentando o rigor da análise, com a utilização de categorias, analisadas qualitativamente, sendo necessário que, e de acordo com Flick (2005), "a questão a investigar com a análise seja claramente definida […] teoricamente vinculada às pesquisas anteriores na matéria, e genericamente dividida em sub-questões diferentes" (p. 193).

Segundo palavras de Bardin (2008),

> a categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto […]. A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto (BARDIN, 2008, p. 146-147).

Num trabalho como o nosso, de natureza qualitativa, o texto, ou seja, a transcrição das entrevistas torna-se, a base do trabalho de interpretação e de inferência feito a partir do conjunto do material empírico, pois, segundo Flick (2005).

> o ponto de partida é o entendimento interpretativo de um texto – uma entrevista, uma narrativa, uma observação – pois estas podem surgir tanto numa forma transcrita como na forma de outros documentos (FLICK, 2005, p. 215).

Para analisar os dados, começamos por fazer a transcrição integral das entrevistas. De seguida, numa outra fase, iniciámos a leitura e releitura das entrevistas, de forma a "reduzir o material textual, parafraseando-o, resumindo-o ou categorizando-o", Flick (2005, p.180), com o objectivo de encontrar e seleccionar material de significado a que correspondem as categorias e que nos permitisse responder aos objectivos do nosso estudo. Deste modo, procedemos à criação de "categorias e subcategorias/unidades de conteúdo, organizadas de forma indutiva" (SOUSA, 2005, p. 270) o que conduziu a uma primeira transformação das transcrições numa grela

de redução de dados, onde fizemos a relação das categorias com as subcategorias.

Sendo o nosso ponto de partida bastante genérico, o início do trabalho foi exploratório. Nesta primeira fase, começámos por nos empenhar na procura de bibliografia e documentação adicional que nos ajudasse a situar o problema em estudo e, assim, o embrião do nosso trabalho foi ganhando forma. No início de 2020, foi feito um primeiro contacto pessoal com a direcção da Faculdade, sendo explicado o objectivo deste trabalho e solicitada a colaboração e participação no mesmo.

De seguida fizemos um pedido por escrito ao Senhor Director da Faculdade, onde se solicitava a participação de alguns dos docentes e discentes do quarto ano do curso de Licenciatura em Gestão de Relações Publicas e Marketing Estratégico- e onde se fazia uma breve apresentação dos objectivos do estudo, da importância e o seu papel como sendo uma das fontes cruciais nesta investigação. Após o consentimento da direcção, os docentes discentes foram contactados de forma informal (oralmente) e informados do estudo. Em seguida, foi solicitada a cada um deles individualmente, a colaboração e participação neste estudo e foram explicados todos os detalhes sobre a entrevista e o formato do grupo de discussão (*Focus* grupos).

Obtido o consentimento de todos envolvidos para as entrevistas, grupo de discussão e recolha de dados, durante os momentos de convívio entre eles fomos tendo conversas informais, e deste modo tentando recolher o máximo de indicadores para a construção dos guiões das entrevistas e tópicos de discussão. Ao mesmo tempo, iniciámos o nosso trabalho de consulta documental sobre o funcionamento e organização da faculdade (o Regulamento Interno e Plano curricular). Depois de concluído o trabalho de elaboração dos guiões, demos início à fase seguinte, as entrevistas e actividade do grupo de discussão.

Assim sendo, deu-se início às entrevistas a cada um dos docentes e discentes, assegurando causar o menor grau de perturbação ao normal funcionamento e garantindo alguns princípios éticos, nomeadamente a questão do anonimato, seguindo um código deontológico. Estas realizaram-se nos meses de Fevereiro e Março de 2020. Para a realização das entrevistas e as discussões propusemos aos entrevistados e os intervenientes no debate o uso da gravação áudio, ao que estes anuíram. Também procurámos aferir as condições de realização das mesmas, que julgámos adequadas para evitar o enviesamento dos discursos (espaço reservado, individualmente, havendo silêncio e tranquilidade durante todo o seu decurso). Procuramos que as entrevistas se realizassem sempre à mesma hora (hora do almoço). Foi dado o início ao estudo, e as entrevistas foram realizadas na sala Santa Teresinha de Ávila, uma vez que, este espaço era o que se encontrava mais disponível e não interferia com o normal funcionamento das actividades lectivas. As entrevistas tiveram, em média, a duração de quarenta minutos aproximadamente enquanto o debate teve a duração de 1 (uma) hora.

CAPÍTULO 3

Apresentação e Análise dos Dados

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo iremos dedicar a apresentação dos dados provenientes da análise de informações retiradas das entrevistas aos coordenadores e professores, do grupo de discussão focalizada aos alunos, e da análise do plano curricular do curso.

A análise dos dados provenientes das entrevistas, grupo de discussão focalizada e do plano curricular do curso foram feitas mediante uma grelha onde continham categorias, subcategorias e unidades de registo. As categorias foram elaboradas tendo como base os objectivos e a revisão da literatura e as subcategorias emergiram da análise dos dados.

As categorias que foram definidas tendo em conta os nossos objectivos e a revisão da literatura permitem para além da organização dos dados responder os obectivos e as questões da nossa investigação. As referidas categorias são: Competências de empreendedorismo prescritas no Plano curricular da Licenciatura; Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores; Competências de empreendedorismo desenvolvidas pelos estudantes na formação.

Na tabela que apresentamos a seguir, consta uma grelha geral das categorias, subcategorias e das fontes mobilizadas para recolha dos respectivos dados.

Tabela 1 - Grelha de categorias, subcategorias e fontes mobilizadas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FONTES MOBILIZADAS PARA ANÁLISE DOS DADOS
Plano curricular da Licenciatura	Organização do plano curricular	Análise documental, entrevistas e grupo de discussão focalizada
	Competências empreendedoras no plano curricular da licenciatura	Análise documental, entrevistas e grupo de discussão focalizada
	Disciplinas do plano curricular ligado ao empreendedorismo	Análise documental, entrevistas e grupo de discussão focalizada
	Orientações prescritas para o desenvolvimento de competências empreendedoras	Análise documental, entrevistas e grupo de discussão focalizada
Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores	Conteúdos que desenvolvem competências empreendedoras nos estudantes	Análise documental, entrevistas e grupo de discussão focalizada
	Actividades que desenvolvem competências empreendedoras	Análise documental, entrevistas e grupo de discussão focalizada
	Metodologias utiliza no desenvolvimento de competências empreendedoras	Análise documental, entrevistas e grupo de discussão focalizada
	Desenvolvimento de actividades ligadas ao empreendedorismo pelos estudantes	Entrevistas e grupo de discussão focalizada
Competências de empreendedorismo desenvolvidas pelos estudantes na formação	Competências de empreendedorismo desenvolvidas pelos estudantes em contexto de formação	Entrevistas e grupo de discussão focalizada
	Importância dos estudantes desenvolverem competências empreendedoras no tempo de formação	Entrevistas e grupo de discussão focalizada

Fonte: Elaboração própria.

Assim, primeiro apresentamos os dados das entrevistas, aseguir apresentamos os dados do grupo de focus e por fim os dados da análise documental.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS DAS UNIDADES DE REGISTO DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

Os dados apresentados abaixo são provenientes das entrevistas aos professores e a coordenadora do curso em análise. A apresentação destes dados está organizada em (3) categorias: plano curricular da licenciatura, práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e competências de empreendedorismo desenvolvidas pelos estudantes na formação. Cada uma destas categorias contem as respectivas sub-categorias.

Assim para a primeira categoria, plano curricular da licenciatura as subcategorias emergentes foram: organização do plano curricular, competências empreendedoras no plano curricular da licenciatura, disciplinas do plano ligadas ao empreendedorismo e orientações prescritas para o desenvolvimento de competências empreendedoras; na segunda categoria, práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores as sub-categorias emergentes formam:

Conteúdos que desenvolvem competências empreendedoras nos estudantes, actividades que desenvolvem competências empreendedoras, metodologias utiliza no desenvolvimento de competências empreendedoras e desenvolvimento de actividades ligadas ao empreendedorismo pelos estudantes quanto a última categoria referente as competências de empreendedorismo desenvolvidas pelos estudantes na formação as sub-categorias emergentes formam: competências de empreendedorismo

desenvolvidas pelos estudantes em contexto de formação e importância dos estudantes desenvolverem competências empreendedoras no tempo de formação.

Plano curricular da licenciatura

Para esta primeira categoria de análise os dados serão apresentados tendo como base a organização do plano curricular, competências empreendedoras no plano curricular da licenciatura, disciplinas do plano ligadas ao empreendedorismo e orientações prescritas para o desenvolvimento de competências empreendedoras.

Quanto a organização do plano curricular, os nossos entrevistados, alguns disseram que o plano curricular do curso de licenciatura está composto por blocos, outros disseram que está composto por objectivos e outros ainda disseram que a organização do plano curricular está composta por disciplinas.

De acordo com a coordenadora do curso disse que o plano curricular em análise está organizado por blocos, semestres e disciplinas. A coordenadora também disse que o plano curricular comtempla objectivos, créditos e código das disciplinas.

> É composto por 7 (sete) blocos com aulas presenciais e 1 (um) bloco dedicada a elaboração da monografia. Nos 7 (sete) blocos de aulas presenciais estão divididas em semestre e estão compostas por disciplinas complementares e nucleares. Das complementares são as disciplinas gerais e as nucleares que são as específicas do curso (CDV).

Esta visão da coordenadora do curso também é sustentada por um dos professores entrevistado que afirmou que o plano curricular esta organizado em blocos.

> Falando do plano curricular das relações públicas em si, ela está organizada de acordo com, temos um primeiro bloco (PDE1).

Outros professores entrevistados ainda afirmaram que o plano curricular está organizado por objectivos, específicos e gerais, as metodologias e os códigos.

> No plano curricular vem o objectivo do curso. Vem arrolada a lista das disciplinas, os créditos das disciplinas, os códigos das disciplinas assim como os professores regentes que dão as disciplinas (CDV).
>
> Temos o objectivo geral dessa disciplina do curso e os objectivos específicos vem os conteúdos da disciplina, a metodologia que e usada para a disciplina e por fim as referencias bibliográficas (CDV).

Outros professores entrevistados acrescentaram ainda que o plano curricular esta organizado por disciplinas e saídas profissionais.

> Eu acho que temos disciplinas. Se olharmos para os primeiros anos encontramos disciplinas (PDO2).
>
> O plano geral eu acho que vem dividido em disciplina, né, em cada disciplina tem suas competências tem saídas profissionais, tem saídas

> profissionais neste plano do curso. É isso praticamente que eu…eu sei sobre o plano geral (PDG3).
>
> Tem um grupo de disciplinas gerais e outras específicas do curso e que grande parte delas ou mais do que metade delas, prevê, esta… esta componente de saber fazer (PDN4).

Relativamente as competências empreendedoras no plano curricular da licenciatura que é a segunda subcategoria em análise, a coordenadora do curso indica como competências previstas, saber fazer uma pesquisa de mercado, assessorar equipes que faze sondagens de opinião e desenvolver plano de negócios.

> Competência de saber fazer uma pesquisa do mercado (CDV).
>
> Saber assessorar equipes que fazem sondagem de opiniões (CDV).
>
> Saber desenvolver um plano de negócio (CDV).

Quanto aos outros entrevistados, um dos professores sustenta as palavras da coordenadora ao afirma que uma das competências empreendedoras previstas no plano curricular da licenciatura é o desenvolvimento de um plano de negócios. Enquanto os outros professores mencionam competências tais como relacionar com o público, produzir matérias de publicidade e saber fazer um evento. Uma das professoras entrevistadas chegou a afirmar que o plano prevê a elaboração de um projecto.

> Desenhar talvez um plano de negócio (CDV; PDO2).

> Então, especificamente na disciplina de marketing social, na disciplina de empreendedorismo, na disciplina do empreendedorismo, eles tem que saber fazer um plano de negócio (PDN4).
>
> Naturalmente que eles sempre que saírem daqui vão ter uma tendência de desenvolver a ideia de que eles poderão fazer seus próprios projetos e tem várias organizações agora que financiam este projetos que eles podem desenvolver um projeto e obter financia e trabalhar por eles mesmos (PDN4).

Na terceira subcategoria que aborda sobre as disciplinas do plano curricular ligado ao empreendedorismo, foram várias as disciplinas apontadas pelos professores, desde a disciplina de gestão estratégica, consultoria e acessória de comunicação, marketing eletrónico, empreendedorismo, gestão de produtos e preços, pesquisa de marketing e gestão de evento. Os entrevistados afirmaram que estas disciplinas geram competências empreendedoras nos estudantes.

> A disciplina de gestão estratégica, temos a disciplina de produção multimédia, temos a disciplina de pesquisa em marketing e relações públicas, temos a disciplina de gestão de eventos e temos a disciplina de assessoria e consultoria em comunicação (CDV).
>
> Gestão de produtos e preços. Também é uma disciplina muito boa com capacidade de desenvolvimento de competências empreendedoras, ligada também a gestão de produtos, né (PDE1).
>
> Marketing eletrônico decorre em paralelo como uma outra que é comportamento do consumidor tá? Eh… são cadeiras diferentes, mas como correm no mesmo ano, eu aproveito para dar essas competências práticas empreendedoras (PDO2).

Já na última subcategoria desta primeira categoria ligada a organização do plano curricular, procuramos ouvir dos entrevistados relativamente as orientações prescritas para o desenvolvimento de competências empreendedoras. Aqui as respostas dos vários entrevistados são unanimes em afirmar que não tem conhecimento de nenhuma orientação que parte do nível central para as faculdades relativamente a integração de disciplinas ligadas ao empreendedorismo. Contudo a coordenadora do curso afirmou que esta é uma responsabilidade do departamento para com os estudantes razão pela qual eles tem procurado introduzir as tais disciplinas que ajudam a desenvolver as tais competências empreendedoras.

> Esta é uma responsabilidade do departamento e a sua equipa, de compor o conteúdo (CDV).
>
> Esta ideia que nós devemos devolver isso no próprio estudante, então pode não estar escrito como tal, mas a ideia é que nos repassada em todo procedimento organizacional (PDN4).
>
> Não. Não, não conheço (PDE1).
>
> Políticas nem, não revisitei, não conheço (PDO2).

Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores constituem a segunda categoria de análise do nosso trabalho. Nesta categoria o objectivo era o de tentar perceber a partir dos professores e da coordenadora do curso que práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos professores em ordem ao desenvolvimento das competências empreendedoras. Quatro (4) subcategorias emergiram a partir dos dados, nomeadamente: conteúdos que desenvolvem

competências empreendedoras nos estudantes, actividades que desenvolvem competências empreendedoras, metodologias utiliza no desenvolvimento de competências empreendedoras e desenvolvimento de actividades ligadas ao empreendedorismo pelos estudantes.

Na primeira sub-categoria relativamente aos conteúdos que desenvolvem competências empreendedoras nos estudantes foram vários os que os professores deixaram transparecer. Dentre os conteúdos apontados pelos professores podemos ter: consultoria de marketing, gestão de produtos e preços, papel do gestor, pesquisa de marketing e plano de negócios.

Assim uma das professoras entrevistadas disse que tem explicado aos estudantes onde podem aplicar a consultoria em marketing na gestão de produtos, atração de clientes, na alimentação do mercado e na segmentação dos produtos.

Outros professores entrevistados frisaram conteúdos ligados a gestão de produtos e preços, aqui dizem os professores que trabalham com as estudantes questões relacionadas à aplicação de um determinado preço num produto e os momentos para baixar o preço dum produto.

> Onde estudante pode perceber - quando e como deve aplicar um determinado preço para um produto? Quando é que deve baixar o preço dum produto? Que momentos, que aspectos ou fatores podem influenciar a formação do preço desse mesmo produto (PDE1).
>
> Também tem um elemento que acho muito…muito, muito relevante… que é a gestão de produtos em termos geográficos e demográficos, né? O que a gente pode oferecer a uma zona? Será que os produtos que a gente oferece em Nampula são adequados pra Nacala Porto, Angoche (PDE1).

Para outros professores, dos vários conteúdos que trabalham falaram do papel do gestor, que na opinião deles é um conteúdo muito importante para quem quer ser empreendedor. Assim os professores dizem que ensinam os estudantes a conhecerem qual o papel do gestor e as várias áreas de actuação do gestor.

> Introduzimos o estudante a saber qual é o papel de gestor. Um gestor tem que saber lidar com recursos humanos, saber lidar com momentos mercadológicos, saber lidar com os momentos até da própria organização (PDE1).

Há professores que trabalham sobre a pesquisa de mercado e criação de empresa ou negócio. Aqui um dos professores disse que procura ensinar os alunos a entenderem os seus concorrentes a partir de uma pesquisa de mercado e assim criar um diferencial competitivo. O professor que fez referencia a criação de uma empresa ou um negócio disse que é importante trabalhar com os estudantes conteúdos que lhes ensinam a fazer uma consultoria mas também que lhes podem ajudar a criar a sua empresa ou negócio de consultoria.

> Fazer uma pesquisa no sentido de perceber quais são os eventos idênticos que vão decorrer naquele período, qual é a abrangência daquele evento, para criar um diferencial competitivo (PDG3).

> Na disciplina de consultoria em Relações Públicas quando falamos do perfil do próprio consultor sempre deixamos plasmado a ideia de dentro deste perfil do consultor ele ter esta ideia de desenvolver uma própria empresa e o seu próprio negócio (PDN4).

Na sub-categoria referente as metodologias utilizadas pelos professores maior parte fazem referencias as metodologias centradas nos estudantes onde a responsabilidade maior do processo é atribuída a eles. Assim os professores dizem que as actividades devem ser desenvolvidas pelos estudantes com o acompanhamento dos professores. Nessas actividades os professores têm privilegiado o trabalho em grupo pois acreditam que com esta dinâmica é possível dar um maior acompanhamento aos alunos em sala de aula.

> Utilizo metodologias mais centradas nos estudantes (PDE1).
>
> Bem, grande parte das vezes é eles a trabalharem e eu a orientar né, porque se eles têm que desenvolver o plano de Marketing social, eles têm que ser sempre baseado na ideia deles (PDN4).
>
> Eu dou autonomia deles escolherem aquilo que eles querem desenvolver, porque a ideia é de no Empreendedorismo é você dar a possibilidade das pessoas desenvolverem a sua própria ideia (PDN4).
>
> Tem sido em grupo. Em grupo. Porque são muitos, então…e é um trabalho árduo. Um trabalho em grupo que o que acontece é que eles também interagem (PDO2).

Procuramos também perceber destes professores que actividades trabalham com os seus estudantes que tenham como intencionalidade o desenvolvimento de competências empreendedoras. Maior parte destes professores disseram que as actividades estão ligadas a componente pratica pois o que se espera dos estudantes é que eles tenham a capacidade de fazer a ligação da teoria com a prática.

É assim que um dos professores afirmou que os estudantes têm feito a simulação de um projecto de negócio e são os próprios estudantes que devem iniciar com uma proposta de um negócio que é analisada em sala de aula pra depois ser construída a medida que a disciplina vai decorrendo. No final da disciplina os estudantes fazem a apresentação do seu projecto que na visão do professor pode ser implementado.

> Temos a terceira parte que é a simulação deste negócio propriamente dito em que avalia-se como é que ele esta idealizar, passar para pratica e avalia-se o comportamento e atitude deste empreendedor perante as potenciais clientes (CDV).
>
> Começa com o desenho de uma proposta de negócio e nessa proposta de negócio, num debate que surge dentro da sala de aulas passa-se as questões mais simples: Qual é a ideia? Qual é o negócio? (CDV).

Outras duas professoras também confirmaram que os alunos têm desenvolvido activdades práticas em sala de aula. De acordo com uma das professoras os alunos na sua disciplina desenvolvem um projecto sobre um evento que deve partir de um plano concreto para no final da disciplina fazerem a apresentação do evento em público. Já a outra professora também disse que os seus alunos idealizam campanhas e no final fazem a apresentação das mesmas. Esta professora disse ainda que os alunos devem desenvolver as campanhas a partir de problemas concretos que devem ser resolvidos.

> Eles primeiro desenvolvem um plano. Esse plano é um plano de gestão de eventos em que eles lá no plano devem criar um tema do evento, devem criar

> objetivos daquele evento e devem… quer dizer fazer um plano completo (PDG3).
>
> Eles terminam com uma implementação do evento com uma prática do evento, ném (PDG3).
>
> Então culmina com apresentação de uma campanha interessante, né que eles vão apresentar e vão promover um processo de mudança de comportamento (PDN4).

Dois professores também fizerem menção a actividades como pesquisas de mercado onde os estudantes devem ir ao mercado e fazer sondagens de opinião, entender quais as preferências dos clientes em relação a um determinado produto e no geral conhecer as características do público-alvo.

> O estudante tem a possibilidade de fazer uma sondagem de opinião sobre aquilo que ele acha que é essencial para o mercado tanto a nível de serviço como a nível do produto (CDV).
>
> Eu posso pedir um estudante pra que possam perceber porque as pessoas aderem a um produto em detrimento do outro? Quais são as crenças que as pessoas mostram logo a prior no primeiro contato, será que o primeiro contato é porque ouviu com alguém? Gostou do rótulo (PDE1).

Por ultimo um dos professores entrevistados disse que privilegia exercícios com casos práticos de empresas reais que estejam a passar por um problema de venda nos seus produtos.

> A parte prática dessa disciplina que é a gestão de produtos, de preços, nós podemos por exemplo, olhar

> para um determinado serviço prestado por uma instituição ou uma casa de restauração (PDE1).
>
> Produzo um exercício em que eu pretendo que os estudantes resolvam, identificam um problema num supermercado a partir de uns produtos da mesma linha, mas que acham que talvez um dos produtos, os clientes não aderiram a ele por falta por alguma insuficiência de informação que tenha la (PDE1).

Competências de empreendedorismo desenvolvidas pelos estudantes na formação

Nesta categoria que constitui a última desta primeira parte de análise de dados das entrevistas, procuramos também entrevistar os professores e a coordenadora do curso. Aqui também emergiram a partir das informações provenientes das entrevistas duas sub-categorias: competências de empreendedoras desenvolvidas pelos estudantes e importância dos estudantes desenvolverem competências empreendedoras no tempo de formação. Nesta categoria, pretendíamos dos professores e da coordenadora saber quais são as principais competências ligadas ao empreendedorismo desenvolvidas pelos estudantes ao longo da sua formação e qual é a importância atribuída ao desenvolvimento das tais competências empreendedoras desenvolvidas pelos estudantes.

No contexto acima, foram várias as competências apontadas pelos professores. Um dos professores começou por dizer que os seus estudantes aprendem a utilizar programas que possibilitam a produção de vídeos e áudio para a divulgação de informação. Este professor deu exemplos de alguns estudantes que estão a frequentar o curso e já conseguem produzir panfletos para alguns estabelecimentos comerciais, o que na opinião dele demonstra que

estas competências possibilitam aos estudantes serem empreendedores.

> Saber fazer uso de programas que possibilitam a produção de vídeos e áudios para a divulgação de informação (CDV).
>
> Tenho um exemplo de estudantes meus que neste momento da COVID-19, antes até de terminarem o curso estão produzindo materiais que facilitam a comunicação dos utentes de vários estabelecimentos (PDE1).
>
> Tem uns panfletos no chão, no pavimento então, são estudantes que desenvolveram ainda são estudantes aqui da Faculdade, ainda não terminaram o curso (PDE1).

Uma das ouras professoras entrevistadas disse que uma das competências empreendedoras que os seus estudantes têm desenvolvido é saber criar eventos. A professora disse que desta forma os estudantes aprendem o pacote completo pois eles ganham habilidades para saber criar um plano de negócios, saber fazer pedidos de patrocínio, técnicas de atendimento ao cliente e por fim saber criar o próprio negócio.

> É uma é uma base de empreendedorismo, porque lá dentro da disciplina eles já aprendem a fazer um plano, um plano de gestão de eventos (PDG3).
>
> Pedido de patrocínio e porque que estão a pedir aquela empresa patrocínio? Porque o pedido de patrocínio não é só sair e pedir de qualquer maneira. Então tem que associar aquilo que é o tema do evento e aquilo que é a empresa que eles acham que está

> empresa está mais ligada ou vai ganhar alguma coisa patrocinada esse evento (PDG3).
>
> Não só aprendemos o plano de…de gestão de eventos, mas também aprendemos técnicas de atendimento, sim, como receber e cumprimentar e saber vestir (PDG3).

Outros professores ainda disseram que os alunos também desenvolvem competências de saber criar produtos de acordo com as necessidades dos clientes e é aqui onde os professores acreditam que estas competências permitem que os estudantes sejam empreendedores, pois se eles saberem criar um produto tendo em conta as necessidades dos seus clientes então no mercado podem criar um diferencial em relação a concorrência.

> Se esse estudante consegue perceber um problema e depois oferecer uma solução, esse estudante é um empreendedor porque ele não vai trazer pra o mercado, produtos que tem clientes (PDO2).
>
> Esta por exemplo de criar, posso assim dizer, ser capaz de criar algo novo é uma das competências (PDO2).
>
> Saber como é que se cria. Eles apresentaram no fim uma empresa PDO2).

Por último alguns professores dizem que os estudantes também ganham competências de saber fazer pesquisas de mercado e elaborar projectos, planos de negócios e campanhas para mudanças de comportamento.

> Conhecer as técnicas de jornalismo para saber aplicar tanto em pesquisas como em trabalhos na área de comunicação (CDV).
>
> Saber conceber projectos e planos que tem em vista promoção, manutenção, divulgação de serviços, produtos e ideias (CDV).

Nesta categoria sobre competências desenvolvidas pelos estudantes, procuramos ainda perceber dos nossos entrevistados qual era a importância dos estudantes desenvolverem competências ligadas ao empreendedorismo.

Sobre esta questão a coordenadora do curso começou por dizer que o empreendedorismo é uma mais-valia porque ajuda os estudantes a criar um diferencial na medida em que os estudantes aprendem a ultrapassar as necessidades que o mercado tem criado.

> A presença do empreendedorismo é um diferencial que ele está trazer para sanar uma necessidade que existe no mercado onde a empresa vai estar inserido (CDV).

Ainda na opinião da coordenadora do curso é importante que os estudantes ganham competências empreendedoras porque assim eles podem criar as suas empresas e fornecerem empregos.

> Formar o estudante para ter capacidade de…fornecer emprego (CDV).

Já os professores entrevistados foram unanimes em referir os problemas de empregabilidade que o mercado se faz ressentir nos

últimos tempos. No entender destes professores não restam dúvidas de que os estudantes depois de concluírem os seus cursos tem grandes problemas de empregabilidade que é preciso serem ultrapassados. Neste sentido um outro professor disse que os discursos da faculdade tem sido formar os estudantes para ser empreendedor e não depender de um empregador. Acrescentado, um outro professor disse que a Universidade tem uma grande responsabilidade de criar condições para que os estudantes tenham condições de criar os seus negócios.

> Notamos para o défice de emprego nos estudantes que tem saído em determinados cursos (PDE1).
>
> Formar o estudante, no sentido de sair da faculdade e não pensarem que ao terminar a faculdade tem que ser contratado, antes de ser contratado ter essa essa ideia empreendedora (PDE1).
>
> Uma das coisas que a faculdade diz, pelo menos aí nos discursos é que os estudantes, ele têm que ser formado também para ser empregador (PDO2).
>
> Para mim eu acho que o mercado está muito agressivo…esta muito renhido e se ter uma licenciatura hoje em dia, não posso dizer que não é nada, mas é diferente de antigamente você licenciado se calhar tinha ai concorrência mas agora não já não. Eh…há falta de emprego, então com estas competências de empreendedorismo, os estudantes podem desenvolver o seu próprio negócio (PDG3).

APRESENTAÇÃO DOS DADOS DAS UNIDADES DE REGISTO DAS RESPOSTAS DO *FOCUS* GRUPO

Os dados apresentados abaixo são provenientes do *focus* grupo feito aos estudantes do curso em análise. A apresentação

destes dados está organizada em (4) categorias: plano curricular do curso, metodologias utilizadas pelos professores, competências de empreendedorismo desenvolvidas na formação e importância do empreendedorismo nos cursos de licenciatura. Cada uma destas categorias contem as suas respectivas sub-categorias.

Assim para a primeira categoria, plano curricular do curso as categorias emergentes foram: acesso a partir da biblioteca e acesso a partir da secretaria; na segunda categoria emergiram dos dados como sub-categorias: metodologias centradas nos estudantes e metodologias centradas no professor, na categoria referente as competências de empreendedorismo desenvolvidas na formação as sub-categorias emergentes foram: criação e atribuição de preços nos produtos, planos de negócios, criação de produtos e serviços e estudos de mercado e a última categoria referente a importância do empreendedorismo na formação as sub-categorias emergentes formam: criação de negócios e dificuldades de empregabilidade.

A primeira categoria sobre o plano curricular do curso tinha como intencionalidade perceber dos estudantes se eles têm acesso ou já tiveram acesso ao plano curricular do seu curso. Relativamente a esta questão, de modo geral, maior parte dos estudantes disseram que não tiveram acesso ao plano curricular do curso. Os estudantes que disseram ter acesso ao plano do curso afirmaram que a mesmo está disponível na secretaria da Faculdade e na biblioteca. Um destes estudantes disse que teve a oportunidade de ver o plano curricular do seu curso na secretaria da Faculdade e mencionou como elementos do plano as saídas profissionais e habilidades adquiridas pelos estudantes.

> O plano como tal normalmente tem na biblioteca (AEI2).
>
> Então eu por acaso tive oportunidade de ver a grelha curricular, saber qual eram as saídas profissionais do

> curso e quais são as habilidades que a pessoa formada na área é dada (AEK1).

A segunda categoria sobre as metodologias utilizadas pelos professores nos deparamos com duas (2) subcategorias, uma que por um lado é centrada nos estudantes e a outra centrada no professor. Relativamente a metodologia centrada maior parte dos estudantes revelaram que inclui reflexões, debates, pesquisas e até trabalhos práticos desenvolvidos em sala de aula e em contexto das organizações ou empresas. Alguns estudantes dizem que os professores passam matérias para eles fazem pesquisas fora da sala de aula outros professores tem trazido casos práticos para as aulas e em forma de grupo os estudantes fazem a análise destes casos, outros estudantes afirma que os professores criam espaços para os alunos debaterem em torno dos casos em análise e outros estudantes ainda acrescentam que existem disciplinas como é o caso de produção multimídia onde eles tem a oportunidade de criar cartazes, calendários e convites.

> Ela vem, expõe um assunto e deixa um espaço para a agente discutir. Enquanto agente discute, cada estudante vai preparar cada aula e essa aula vai passar a ser o seu primeiro trabalho (AEK1).
>
> Técnica de abrir algum espaço para argumentação e depois dar também ao estudante cada aula para preparar um trabalho (AEK1).
>
> A produção multimédia teve cartazes, sim tivemos uma aula que era para fazermos, um texto que era para fazermos calendário, um calendário e tivemos aulas práticas na sala de informática: aprender a fazer convites, a prender a fazer cartazes também, por ai (AEP3).

> Os professores davam um tema para nos irmos pesquisar (AEF4).
>
> Os professores traziam um tema que nós debatíamos, surgia um debate dentro das aulas e a partir dali nos apanhávamos uma solução (AEF4).

Já na metodologia centrada no professor, os alunos dizem que são apenas uma minoria que persiste em utiliza-la e nalguns momentos até consideram positivo na medida em que os professores a utilizam para dar início a uma matéria. Há estudantes que consideram estas metodologias cansativas e até disseram que os professores fazem uso do PowerPoint só com recurso aos slides.

> O docente vem, traz a matérias, tem slides, nos vamos acompanhando, principalmente quando inicia uma matéria nova (AEK1).
>
> Um tipo de metodologia que é cansativo ao estudante.
>
> Existem docentes que, trazem slides muito cheios (AEI2).
>
> Temos trabalhos individuais que eles também dão (AEP3).

Na categoria sobre competências de empreendedorismo desenvolvidas na formação como afirmamos anteriormente emergiram como subcategorias a criação e atribuição de preço nos produtos, planos de negócios, criação de projectos, consultoria e gestão de eventos, estudos de mercado.

Sobre a criação e atribuição de preços nos produtos, um dos nossos entrevistados disse que tem uma ideia de como pode criar um produto e disponibilizar no mercado diferenciando de outros

produtos já existentes, um outro estudante disse que aprendeu a dar o preço de um produto com base no nível de renda dos clientes.

> Hoje eu tenho uma ideia de como é que eu posso criar um produto ou um serviço e disponibilizar no mercado e qual é o diferencial que eu posso agregar (AEK1).
>
> Saber qual é o preço que eu posso dar a este produto, isso avaliando o nível de renda das pessoas da região que eu posso segmentar (AEI2).

Relativamente aos planos de negócios os estudantes explicaram que tem aprendido nas várias disciplinas a elaborar um plano de negocio e acreditam que esta competência é muito importante para quem quer criar uma empresa ou um negocio.

> Aprendi que para um negócio andar é necessário que faça-se um plano, eh… um plano de negócio de modo a traçar os objectivos (AEK).
>
> Um plano de negócio para criar uma empresa precisa ter um plano de negócio, através dele, através do plano de negócio nós podemos criar o nosso próprio negócio (AEK1).
>
> Eu acredito que, se agente for a elaborar um plano de negócio como o colega estava aqui a dizer, nos teremos frutos na sociedade (AEI2).

Nas competências relacionadas a criação de produtos e serviços alguns estudantes dizem que ganharam competências de saber desenhar um projecto, outros estudantes disseram que aprendem a saber fazer consultoria de eventos e até a saber criar e

gerir um evento, estes estudantes apresentaram como exemplo a criação de um evento de gastronomia que tiveram a oportunidade de criar na disciplina de gestão de eventos. Ainda sobre as competências há estudantes que disseram que aprenderam a saber fazer cartazes, convites e panfletos.

> Eu posso fazer uma consultoria de eventos, por exemplo (AEF4).
>
> Na cadeira de multimédia aprendemos a saber fazer cartazes, cartões-de-visita e cartazes, podemos fazer convites (AEF4).
>
> Também quando tive consultoria, fui perceber que um estudante de relações públicas pode sim fazer um autoemprego abrindo a sua empresa de consultoria (AEF4).
>
> Na área de gestão de eventos eu posso sim querer promover um evento, como por exemplo um carnaval, uma vez uma feira de exposição de livros (AEK1).
>
> Fizemos uma gastronomia lá dentro do evento onde mostrávamos que é possível sim a partir da nossa cultura macua mostrarmos a comida típica daqui de Nampula (AEF4).

Uma outra competência que os estudantes deixaram transparecer e que na opinião deles é muito importante na área da sua formação foi estudos de mercado, aqui os estudantes dizem que aprenderam a fazer estudos de mercado para saber qual a real necessidade do mercado e assim agregar valor aos produtos.

> Nos deparamos com habilidades como de, das que nos fizemos os estudos de mercado para saber o que

> que as pessoas necessitam para a sua subsistência ou para agregar valor no seu dia-a-dia (AEI2).

Para terminar com a apresentação dos dados do focus grupo aos estudantes, questionamos a importância do empreendedorismo nos cursos de licenciatura e emergiram duas subcategorias: criação de negócios e dificuldades de empregabilidade.

Neste sentido s estudantes responderam que é importante que nos cursos de licenciatura os professores trabalhem matérias ligadas ao empreendedorismo porque existem grandes problemas de empregabilidade no mercado de trabalho. Uma estudante chegou mesmo a afirmar que as competências que adquirem são importantes para a criação do autoemprego no mercado de trabalho. Outros estudantes disseram que a importância dos conteúdos ligados ao empreendedorismo é habilitarem os estudantes a criarem os seus negócios e assim não estarem dependentes do mercado de trabalho.

> Os estudantes quando forem a terminar o curso para não se limitarem em pedir emprego (AEI2).
>
> Para que os estudantes saiam da faculdade com, com um objectivo maior, pensar em criar o seu próprio negocio (AEK1).
>
> Saber que olha eu nem só tenho que esperar mas eu também tenho que fazer alguma coisa (AEI2).
>
> Porque o estudante daqui da faculdade sai com seu emprego... praticamente o estudante não vai depender de outras pessoas (AEF4).

APRESENTAÇÃO DOS DADOS DAS UNIDADES DE REGISTO DO PLANO CURRICULAR

Os dados apresentados abaixo são provenientes da análise documental feita ao plano curricular do curso, o objectvo foi o de tentar perceber quais eram as competências descritas no plano curricular e quais metodologias o plano curricular orienta. A apresentação destes dados está organizada em (2) categorias: Competências de empreendedorismo prescritas no Plano curricular da Licenciatura e Metodologias previstas no plano curricular. Cada uma destas categorias contem as suas respectivas sub-categorias. Assim para a primeira categoria emergiram como subcategorias: organização do plano curricular, competências empreendedoras no plano curricular e competências de empreendedorismo previstas nas disciplinas; na segunda categoria sobre as Metodologias previstas no plano curricular as subcategorias emergentes foram: metodologias centradas nos estudantes e metodologias centradas nos professores.

Em relação a primeira categoria que tinha a ver com as competências de empreendedorismo prescritas no Plano curricular da Licenciatura na primeira subcategoria organização do plano curricular, de acordo com a análise efectuada foi possível perceber que no plano curricular contem os seguintes elementos: relevância do curso, grupo alvo, objectivos gerais e específicos do curso, perfil do graduado e por último a filosofia da formação.

> Relevância do curso - onde se mostra a aplicabilidade do curso para o país (PCRPGM).
>
> Grupo alvo – onde se apresenta os destinatários do curso (PCRPGM).
>
> Objetivos gerais e específicos do curso - que orientam o processo de ensino e aprendizagem (PCRPGM).

> Perfil do graduado – onde se apresenta o perfil formativo e o profissional (PCRPGM).
>
> A filosofia de formação – onde se descreve a metodologia e estratégias usadas no ensino e aprendizagem assim como estratégias de avaliação (PCRPGM).

Na segunda subcategoria referente a competência empreendedoras no plano curricular formam varias as competências prescritas desde o saber fazer, saber ser e saber estar. As competências ligadas ao empreendedorismo identificadas foram: Planear e executar campanhas e projectos institucionais, Conhecer os processos de lançamento de imagem, produtos e serviços e eventos, Elaborar Planos e programas de Comunicação, de Relações Públicas e de Marketing, Gestão de eventos para apresentação ou manutenção de produtos, serviços.

> Planear e executar campanhas e projectos institucionais em organizações empresariais, governamentais, comunitárias, associações e sindicatos (PCRPGM).
>
> Conhecer os processos de lançamento de imagem, produtos e serviços e eventos e as técnicas de promoção (PCRPGM).
>
> Elaborar Planos e programas de Comunicação, de Relações Públicas e de Marketing para oferecer um melhor posicionamento da instituição a qual representa (PCRPGM).
>
> Gestão de eventos para apresentação ou manutenção de produtos, serviços e ideias (PCRPGM).

Ainda sobre as competências previstas no plano, a ultima sub-categoria danos conta das competências empreendedoras previstas nas disciplinas. Da análise ao plano curricular podemos identificar também varias competências ligadas ao empreendedorismo, nomeadamente: Saber gerar vantagem competitiva, o valor para o cliente, Ser capaz de desenvolver estratégias de gestão empresarial e de Marketing, Saber elaborar um plano estratégico e de marketing, Dominar as estratégias de análise á concorrência, Dominar as técnicas de análise e produção de campanhas de Marketing Social, Conhecer os princípios básicos de elaboração de campanhas de mudança de comportamento, Elaborar uma campanha mudança de comportamento, Aplicação de técnicas de comunicação no âmbito da produção multimédia, webpages, blogs e prodcastings, Dominar as técnicas formais e criativas da fotografia, na elaboração de cartões-de-visita, folhetos, jornais e photos story, Identificar oportunidades de negócio de forma criativa e inovadora, Desenvolver um Plano de Negócio eficaz para abrir uma Empresa, Aplicar as ferramentas de diagnóstico, necessários para avaliar um Negócio, Analisar as possibilidades para financiar o seu Plano de Negócio, Definir a pesquisa de mercado, Saber desenvolver um evento, Saber fazer o uso do Patrocínio nos Eventos.

> Ser capaz de desenvolver estratégias de gestão empresarial e de Marketing levando em conta o micro e macro ambiente (PCRPGM).
>
> Dominar as técnicas de análise e produção de campanhas de Marketing Social que promovam a mudança de comportamento de forma holística (PCRPGM).
>
> Conhecer os princípios básicos de elaboração de campanhas de mudança de comportamento (PCRPGM).
>
> Identificar oportunidades de negócio de forma criativa e inovadora (PCRPGM).

> Desenvolver um Plano de Negócio eficaz para abrir uma Empresa (PCRPGM).
>
> Analisar a relação do consumidor, mercado, marketing, serviços e produtos dentro de um plano de negócio (PCRPGM).
>
> Analisar as possibilidades para financiar o seu Plano de Negócio através de uma pequena pesquisa em relação a possibilidades para microcrédito (PCRPGM).
>
> Elaborar, direcionar, aplicar e avaliar instrumentos de pesquisa de opinião, imagem e satisfação (PCRPGM).
>
> Definir a pesquisa de mercado (PCRPGM).

Na segunda categoria onde tínhamos como intencionalidades identificar as metodologias previstas no plano curricular, emergiram duas sub-categorias: metodologias centradas nos estudantes e metodologias centradas no professor. Em relação as metodologias centradas no professor que parecem ser as dominantes neste plano curricular o indicações são que os estudantes passam a assumir maior responsabilidade pelo processo de aprendizagem e em contrapartida o professor passa a assumir um papel de gestor das situações de aprendizagem, assumindo assim um papel de mediador e facilitador, as aulas são fundamentalmente praticas e laboratoriais, As principais actividades a serem realizadas podem incluir: exposição de conteúdos práticos, tutorias, seminários, palestras, análise e estudo de textos seleccionados, trabalhos em grupo e individuais, discussão sobre o material estudado, realização de trabalhos práticos e ou laboratoriais.

> Metodologia de ensino centrada no estudante (PCRPGM).

> O estudante passa a assumir maior responsabilidade no processo de aprendizagem (PCRPGM).
>
> O professor passa a ser um gestor de situações de aprendizagens, assumindo mais concretamente o papel de mediador e facilitador (PCRPGM).
>
> As aulas são fundamentalmente, práticas e laboratoriais (PCRPGM).

Sobre a metodologia centrada nos professores as indicações do plano curricular dão conta que as aulas também podem decorrer em forma de exposição de conteúdos assim as aulas acontecem de forma teórica.

CAPÍTULO 4

Discussão dos Resultados

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procuramos no presente capítulo fazer uma triangulação entre os resultados provenientes das entrevistas aos professores e a coordenadora do focus grupos, realizados aos estudantes e da análise do plano curricular do curso. Depois desta triangulação iremos retomar algumas discussões teóricas iniciadas no capítulo da revisão da literartura de modo a criar uma ligação entre os pontos de vista dos autores e as percepções dos autores. Pretendemos deste modo intrepereter os resultados em consonacia com o contributo dos vários autores que trabalham sobre a problemática levantada.

A forma como os dados foram organizados, analisados e apresentados já foi descrita em detalhes na secção anterior, assim, a seguir procedemos a seguir a uma breve explicacacao de como os resultados serao discutidos, para facilitar a sua compreensão.

A discussão dos nossos resultados esta organizado de acordo com as quatro (4) categorias: Plano curricular da licenciatura, metodologias utilizadas pelos professores no desenvolvimento de competências empreendedoras, competências de empreendedorismo desenvolvidas pelos estudantes em contexto de formação.

PLANO CURRICULAR DA LICENCIATURA

Os resultados indicam que os nossos entrevistados afirmam que a organização do plano curricular do curso da licenciatura em análise está composto por blocos, objectivos, disciplinas, créditos académicos e códigos das disciplinas, metodologias e saídas profissionais. Já pelos resultados do focus grupos, os alunos demonstram que tem dificuldades de acesso ao plano currcualar,

afirmam estes que uma das formas de acesso destes planos é na secretaria, apenas um dos estudantes afirmou que a única forma de acesso ao plano curricular é na secrertaria da faculdade e na biblioteca. Constatamos ainda que apenas um dos estudantes menciounou como elementos do plano curricular do curso as saídas profissionais e as habilidades adiquiridas pelos estudantes.

Os resultados da análise do plano curricular demostram que para além dos elementos avançados pelos professores e alunos, existem outros que fazem parte do plano curricular que não forma mencionados. Assim foi possível a partir desta análise entender que o plano curricular da licenciatura em análise comtempla uma apresentação do curso, a relevância do curso, grupo alvo, objectivos do curso, perfil do graduado que esta dividido em saber, saber fazer e saber ser/estar, filosofia da formação, formas de culminação do curso e por último a estrutura e duração do curso.

Deste modo, duma forma geral podemos concluir que tanto os professores assim como os alunos não tem muito domínio sobre a organização do plano curricular. Podemos concluir tambem que a organização do plano curricular esta orientada por objectivos e comptencias que os alunos devem desenvolver ao longo da formação. Estas comptencias incluem as três dimensões do saber nomeadamente saber, saber fazer e saber ser e estar.

A respeito desta organização curricular retomamos as ideias de Stenhouse (1975) onde nos apresenta um modelo de organização curricular centrado no processo. Este modelo curricular é um modelo aberto que se aproxima das ideias progressivistas, cujo elemento principal é o processo de aprendizagem centrado para o aluno, considerando, por isso, as suas características individuais tal como vamos ver algumas semelhanças com o modelo de currículo baseado em competências.

Laita (2015) ao fazer uma leitura do processo de Bolonha no contexto Moçambicano aponta como uma das principais inovações curriculares, decorrente do processo de Bolonha, a centralidade que as competências assumem nos planos curriculares. De facto, o modelo de Bolonha tem como um dos eixos principais no desenvolvimento curricular as competências onde prevê que as instituições do ensino superior organizem os seus currículos em torno de competências gerais e especificas e que explicitem os resultados de aprendizagem.

Importa afirmar que os currículos orientados por competência não rejeitam a organização disciplinar prevista em currículos "tradicionais", voltados para a aquisição de conhecimentos, e nem desobrigam o currículo de pensar sobre o conhecimento, sua assimilação e incorporação no quotidiano da vida académica. A educação por competência pressupõe uma organização curricular que equilibre e alterne, constantemente, a aquisição de conhecimento com o desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias ao trabalho em diversas áreas de conhecimento, procurando articular todos esses domínios do aprendizado e seleccionando conteúdos legítimos que possam ser mobilizados em situações práticas de aprendizado (SANTOS, 2011).

Observamos também que Steers e Magalhães (2009) entendem que as competências específicas relacionam-se com uma área de estudo específico. Incluem os conhecimentos, habilidades, métodos e técnicas que um estudante deve desenvolver, saber e ser capaz de demonstrar numa determinada área disciplinar.

Uma análise profunda do conceito competência demonstra que "o paradigma formativo baseado em competências não se limita a formar pessoas para o mercado de trabalho, mas sim enfatiza uma visão e abordagem de formação mais integradora, que abarca os aspectos cognitivos, pessoais, sociais e éticos. Daí que, se pode afirmar com alguma segurança que o paradigma formativo baseado

em competências, preocupa-se com o desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões intelectuais, académicas, profissionais e pessoais" (LAITA, 2015).

Outro factor importante a focar é que a Pedagogia por competências, aplicada ao ensino superior, identifica que o indivíduo inserido em uma profissão precisa de adequar-se às novas tendências do mundo empreendedor ou 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 ou no empreendedorismo, com reflexos imediatos na educação (RAMOS, 2002).

De igual modo, citamos Ramos (2002) que propõe 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 instituição de ensino, 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 instituição de ensino 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 interacções 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 da instituição de ensino 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 e vida empreendedora, agregando

conhecimentos em rede, pois o professor ao mesmo tempo que ensina, aprende.

De acordo com Laita (2015), o desenvolvimento curricular baseado em competências é considerado importante na medida em que:

i) Promove a transparência nos perfis profissionais e académicos dos graus e programas de estudos e garante uma maior ênfase nos resultados de aprendizagem;

ii) Promove um paradigma de educação predominantemente centrado na aprendizagem do estudante;

iii) Responde a demanda crescente de uma sociedade de conhecimento que requer aprendizagem permanente e uma maior flexibilidade na organização da aprendizagem;

iv) Promove maiores níveis de empregabilidade e cidadania;

v) Proporciona uma linguagem mais adequada para o intercâmbio e dialogo entre as partes envolvidas no processo.

Ainda relativamente ao plano curricular da licenciatura procuramos entender quais eram as competencias de empreendedorismo previstas no referido plano. Os nossos resultados mostram que são várias as competências empreendedoras previstas neste plano curricular e as mesmas estão ligadas a produção de material de publicidade, gestão de eventos, elaboração de projecto, consultoria e acessória de comunicação, gestão de produtos e preços.

Neste sentido, a partir das respostas dadas pelos nossos entrevistados algumas das competencias são identificadas são: saber fazer uma pesquisa de mercado, assessorar equipes que fazem sondagens de opinião e desenvolver plano de negócios, produzir matérias de publicidade e saber fazer um evento. Os resultados da analise de conteúdo do plano curricular comfirma as competencias apontadas pelos nossos entrevistados e tambem foi possível identificar outras competencias como, ser capaz de desenvolver estratégias de gestão empresarial e de marketing, saber elaborar um plano estratégico e de marketing, dominar as estratégias de análise da concorrência, dominar as técnicas de análise e produção de campanhas de marketing social, conhecer os princípios básicos de elaboração de campanhas de mudança de comportamento, elaborar uma campanha mudança de comportamento, aplicação de técnicas de comunicação no âmbito da produção multimédia, webpages, blogs e prodcastings, dominar as técnicas formais e criativas da fotografia, na elaboração de cartões-de-visita, folhetos, jornais e *photos story*, Identificar oportunidades de negócio de forma criativa e inovadora, desenvolver um plano de negócio eficaz para abrir uma empresa, aplicar as ferramentas de diagnóstico, necessários para avaliar um negócio, analisar as possibilidades para financiar o seu plano de negócio, definir a pesquisa de mercado, saber desenvolver um evento, saber fazer o uso do patrocínio nos eventos.

METODOLOGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS

Os resultados das entrevistas demostram que maior parte dos professores tem utilizado metodologias centradas nos alunos ainda assim existem alguns professores qua ainda utilizam metodologias

centradas no professor. Com relação as metodologias centradas nos estudantes os professores afirmam que tem explicado aos estudantes onde podem aplicar a consultoria em marketing na gestão de produtos, atração de clientes, na alimentação do mercado e na segmentação dos produtos.

Importa realçar que a maioria dos professores favorecem as metodologias centradas nos estudantes onde a responsabilidade maior do processo é atribuída a eles. Por exemplo, os professores dizem que as actividades devem ser desenvolvidas pelos estudantes com o acompanhamento dos professores. Nessas actividades os professores têm privilegiado o trabalho em grupo pois acreditam que com esta dinâmica é possível dar um maior acompanhamento aos alunos em sala de aula.

Os resultados ainda indicam que os professores dão preferência em salas de aulas as actividades ligadas a componente pratica pois afirma estes que o se espera dos estudantes é que eles tenham a capacidade de fazer a ligação da teoria com a prática. É desta forma que um dos professores afirmou que os estudantes têm feito a simulação de um projecto de negócio e são os próprios estudantes que devem iniciar com uma proposta de um negócio que é analisada em sala de aula pra depois ser construída a medida que a disciplina vai decorrendo. No final da disciplina os estudantes fazem a apresentação do seu projecto que na visão do professor pode ser implementado.

Outras duas professoras também confirmaram que os alunos têm desenvolvido activdades práticas em sala de aula. De acordo com uma das professoras os alunos na sua disciplina desenvolvem um projecto sobre um evento que deve partir de um plano concreto para no final da disciplina fazerem a apresentação do evento em público. Já a outra professora também disse que os seus alunos idealizam campanhas e no final fazem a apresentação das mesmas. Esta professora disse ainda que os alunos devem desenvolver as

campanhas a partir de problemas concretos que devem ser resolvidos.

Os resultados indicam ainda que os professores também fazem uso de actividades como pesquisas de mercado onde os estudantes devem ir ao mercado e fazer sondagens de opinião, entender quais as preferências dos clientes em relação a um determinado produto e no geral conhecer as características do público-alvo. Neste contexto outros professores entrevistados dizem que privilegiam exercícios com casos práticos de empresas reais que estejam a passar por um problema de venda nos seus produtos. A partir da análise destas empresas os alunos devem apresentar propostas concretas de como se pode ultrtapasar os problemas enfrentados por ela.

Os resultados do grupo de discussão (*focus* grupo) vem comfirmar os relatos dos professores nas entrevistas, sobre as metodologias utilizadas pelos professores constatamos que maior parte dos professores utilizam metodologias centradas nos alunos. Maior parte dos estudantes revelaram que os professores nas aulas incluem reflexões, debates, pesquisas e até trabalhos práticos que tenham relação com o contexto das organizações ou empresas.

Há estudantes que revelaram que os professores dão matérias para aqeueles fazerem pesquisas fora da sala de aula, outros professores tem trazido casos práticos para as aulas e em forma de grupo os estudantes fazem a análise destes casos, outros estudantes ainda afirmaram que os professores criam espaços para os alunos debaterem em torno dos casos em análise e outros estudantes ainda acrescentam que existem disciplinas como é o caso de produção multimídia onde os alunos tem a oportunidade de criarem produtos como cartazes, calendários e convites.

Já na metodologia centrada no professor, os alunos afirmam que são apenas uma minoria que persiste em utiliza-la e nalguns

momentos até consideram positivo na medida em que os professores a utilizam para dar início a uma matéria. Há estudantes que consideram estas metodologias cansativas e até acreditam que os professores fazem uso do PowerPoint só com recurso aos *slides*.

Ainda nas metodologias utilizadas pelos professores os resultados da análise documental feita ao plano curricular do curso, comfirmam as declarações dos professores nas entrevistas e dos alunos no focus grupos na medidade em que há indicações claras de que os estudantes devem passar a assumir maior obrigação pelo processo de aprendizagem e em contrapartida o professor passa a ter um papel de gestor das situações de aprendizagem. O professor assume assim um papel de mediador e facilitador, as aulas são fundamentalmente praticas e laboratoriais, As principais actividades realizadas incluem: exposição de conteúdos práticos, tutorias, seminários, palestras, análise e estudo de textos seleccionados, trabalhos em grupo e individuais, discussão sobre o material estudado, realização de trabalhos práticos e ou laboratoriais.

Contrariamente, a metodologia centrada nos professores as indicações do plano curricular dão conta que as aulas também podem decorrer em forma de exposição de conteúdos assim as aulas acontecem de forma teórica

Souza e Guimarães (2005) identificaram, a partir duma pesquisa realizada com 131 IES, os principais métodos e técnicas de ensino de competências empreendedoras utilizados, sendo eles: exercícios, aulas expositivas, recomendação de leitura, depoimentos de empreendedores, teoria aplicada à realidade dos participantes, casos e jogos. Eles salientam que os três últimos, que são técnicas recomendadas para o ensino de empreendedorismo, não são tão frequentes. De modo geral, a literatura tem proporcionado importante suporte para o desenvolvimento de iniciativas de ensino de competências empreendedoras, no qual o desafio que se coloca é a sua implementação na prática curricular das IES e a consequente

avaliação dos resultados dessas iniciativas. A seguir, apresenta-se um primeiro esforço nesse sentido, a partir da experiência da disciplina Empreendedorismo implantada em uma IES.

O ensino do empreendedorismo não pode ser feito como nas demais disciplinas, deve-se levar o aluno a definir, estruturar contextos e compreender várias etapas de sua evolução; deve-se ainda concentrar-se mais no desenvolvimento do conceito em si (autoconhecimento) e na aquisição de *knowhow* do que na simples transmissão de conhecimento (FERREIRA; MATTOS, 2003).

Porém, para adquirir esse autoconhecimento, as competências, atributos e comportamentos empresariais dos discentes precisam ser desenvolvidas. Para Kirby (2004) isso significa, especificamente, introduzir módulos e cursos projectados para desenvolver nos estudantes a consciência e característica do empreendedor. Somado a isso, ressalta-se que, diferentemente das grandes organizações, pequenos negócios têm recursos limitados e o empreendedor tem de ter as habilidades de administração para executar várias funções, assumindo o papel de gerentes funcionais encontrados em grandes organizações – desenvolvendo competências em áreas críticas como estratégia, fluxo monetário, marketing, RH, dentre outros (IBRAHIM; SOUFANI, 2002).

Solomon, Duffy e Tarabishy (2002) apontam para algumas das principais ferramentas de aprendizagem, devendo estar entre elas planos de negócios, contactos com empresas iniciantes, conversas com empreendedores, simulações computacionais, simulações comportamentais, entrevistas com empreendedores no ambiente de negócios, história de vida de empreendedores, viagens a campo e uso de vídeos e filmes. Para Souza *et al*. (2004) "desenvolver o perfil empreendedor é capacitar o aluno para que crie, conduza e implemente o processo criativo de elaborar novos planos de vida, de trabalho, de estudo, de negócios, sendo, com isso, responsável pelo seu próprio desenvolvimento e o de sua organização" (p. 04).

Neste contexto Laita (2015), afirma que a UCM em Moçambique, no contexto da reestruturação curricular adotou metodologias de ensino centrados na aprendizagem/no estudante e no desenvolvimento de competências. Este autor afirma que nesta nova modalidade de ensino onde o aluno aparace como centro, já não é, apenas, exigida a formação teórica, mas também a aprendizagem pela prática, num processo contínuo de desenvolvimento ao longo da sua carreira, Day (2001).

Laita (2015) indica que o papel do professor, assim com do estudante, se altera com o processo de Bolonha. Enquanto o professor passa de um mero transmissor de conhecimentos para um gestor de situação de aprendizagem, um guia fundamental e mentor activo do estudante. Por sua vez, o estudante é chamado a mudar de sua atitude passiva baseada na dependência do professor e seus apontamentos para uma atitude mais activa e participativa nas várias áreas do processo entre elas a busca de informação, trabalho em equipa, tomada de decisões e outras que permitam que o aluno aprenda mais.

Rae e Carswell (2000) relatam ainda que os empreendedores aprendem por meio da experiência directa, das práticas, dos sucessos e dos insucessos, assim como pelos relacionamentos com outras pessoas. Portanto, a aprendizagem ocorre com a participação de indivíduos em actividades sociais, levando-se em consideração que o conhecimento é produzido conjuntamente com as situações em que as actividades são realizadas, tendo sempre um local e um tempo de ocorrência específicos. Dessa forma, a aprendizagem empreendedora é dirigida por necessidades práticas Snell e Lau (1994), ou seja, os indivíduos aprendem com as experiências passadas, quer seja com os seus sucessos ou com seus fracassos anteriores, pois os sucessos lhes proporcionam segurança, enquanto os fracassos os estimulam a procurar novas possibilidades e experimentar novas técnicas de aprendizagem.

Os empreendedores que pretendem iniciar um novo negócio podem aprender observando outros empreendedores. Já no que diz respeito à aprendizagem dos empreendedores estabelecidos, isto é, aqueles que ultrapassaram a barreira dos primeiros 42 meses de existência do seu negócio, GEM (2008), a aprendizagem pode ocorrer de diversas formas, nas quais as crises e os incidentes críticos são extremamente importantes tanto para o empreendedor, pois proporcionam novos aprendizados, tendo em vista que exigem reflexão e acção, quanto para o entendimento do processo de aprendizagem empreendedora (PRIYANTO; SANDJOJO, 2005).

Os proprietários e gestores dos pequenos negócios aprendem informalmente com consumidores, fornecedores, empregados, associações, competidores e outros empreendedores (HARRISON; LEITCH, 2005), aprendem fazendo, explorando, experimentando, trabalhando, copiando e resolvendo problemas (PITTAWAY; COPE, 2007). Portanto, a aprendizagem experiencial é grande em pequenos negócios e o local de trabalho representa um poderoso e rico laboratório de aprendizagem (MORRISON; BERGIN-SEERS, 2002).

Por outro lado, outros pesquisadores afirmam que um determinado padrão de competências empreendedoras é um comportamento transitório e que nem todas as pessoas o possuem. Shane e Venkataraman (2000) acreditam que é improvável que as competências empreendedoras possam ser explicadas somente pelas características pessoais, mas que tem influência das situações e do ambiente em que elas se encontram. Segundo Dolabela (1999a), é possível aprender a desenvolver as competências empreendedoras, e, para isso, é fundamental a criação de ambiente que propicie esse aprendizado.

Dolabela (2003) afirma que a educação em competências empreendedoras deve fundamentar-se numa forte conexão e cooperação com as forças vivas da comunidade, na qual o professor

deve estar disposto a enfrentar o desafio de introduzir novos conteúdos, novos processos didácticos, e a superar os obstáculos que inevitavelmente se apresentam a quem quer inovar (DOLABELA, 1999a). Embora a formação em competências empreendedoras seja comumente confundida com a formação de administração, Solomon, Duffy e Tarabishy (2002) salientam que o objectivo central em competências empreendedoras deve ser diferente da típica educação em negócios, já que criar uma empresa é fundamentalmente diferente de gerir uma empresa. Para esses autores, o desenvolvimento de competências empreendedoras deve focar em negociação, liderança, desenvolvimento de novos produtos, pensamento criativo e exposição à inovação tecnológica, entre outros.

Henrique e Cunha (2006) falam da necessidade de adequar os conteúdos e práticas didáctico-pedagógicas mais apropriadas para atingir tais objectivos, não utilizando apenas métodos comuns de transmissão de conhecimentos do ensino tradicional, buscando, assim, viabilizar meios de ensino que incitem maior criatividade e busca do novo, sem deixar de lado o tradicional que em muitas circunstâncias ainda é o mais pedagógico.

Solomon, Duffy e Tarabishy (2002) apontam para algumas das principais ferramentas de aprendizagem, devendo estar entre elas planos de negócios, contactos com empresas iniciantes, conversas com empreendedores, simulações computacionais, simulações comportamentais, entrevistas com empreendedores no ambiente de negócios, história de vida de empreendedores, viagens a campo e uso de vídeos e filmes. Para Souza (2010), desenvolver o perfil empreendedor "é capacitar o aluno para que crie, conduza e implemente o processo criativo de elaborar novos planos de vida, de trabalho, de estudo, de negócios, sendo, com isso, responsável pelo seu próprio desenvolvimento e o de sua organização" (p. 04).

A disseminação de competências empreendedoras é vista muito mais como processo de formação de atitudes e características do que como forma de transmissão de conhecimento. O auto-aprendizado, realizado em ambiente favorável, é um dos pontos basilares da metodologia. Cunha (2004) reforça a importância do corpo docente empregar variados métodos de ensino, nos quais as estratégias que permitam reflexão sobre o próprio comportamento são bastante adequadas. Guimarães (2002) também aponta para alguns dos métodos de ensino mais comummente utilizados para o desenvolvimento de competências empreendedoras, entre eles depoimentos de empreendedores, estudos de caso, desenvolvimento de projectos e de planos de negócios.

Dolabela (1999a), criador da metodologia para o desenvolvimento de competências empreendedoras, denominada oficina do empreendedor, afirma que o professor passa a ter nova função: ser o criador do ambiente favorável ao desenvolvimento de competências empreendedoras; ele passa a ser o organizador da cultura empreendedora. O autor salienta que o professor não é um especialista em apresentar respostas certas, mas, pelo contrário, deve buscar adquirir a capacidade de formular perguntas que possam desencadear nos estudantes os processos de criatividade, identificação de oportunidades, análise de viabilidade, adopção de medidas de minimização de riscos.

A metodologia de Dolabela se apoia na teoria visionária de Filion (1991), que facilita o entendimento de como se forma uma ideia de empresa e quais são os elementos que a sustentam. A partir dessa teoria, o autor em sua metodologia, aponta para uma série de técnicas didácticas adequadas para o desenvolvimento de competências empreendedoras no ensino superior. Este autor também concorda com mudanças no papel do professor, porém sem muita ênfase no ensino de teorias. Sinaliza que o professor deve abandonar suas antigas funções de mediador do conhecimento. Ele

deve, agora, criar um ambiente favorável para que o aluno venha a se tornar um futuro empreendedor.

Filion (1991) ainda enfatiza que o professor deve estabelecer um "*network*" com o ambiente empresarial e levá-lo para a sala de aula. Essa metodologia inspira-se em um processo de aprendizagem utilizado por empreendedores na vida real, ou seja, deve existir um contexto que estimule o aprendizado como decorrente da acção no qual o aluno deve ser colocado em situações semelhantes às encontradas na vida real, incitando-o a sair dos limites da sala de aula para entender o funcionamento do mercado, para então voltar a ela e desenvolver processos de trabalho semelhantes aos dos empreendedores.

Henrique e Cunha (2006) salientam que há certa variedade nas práticas e metodologias utilizadas pelos professores, dentre as quais se destacam a preferência por práticas pedagógicas que incitem a acção do aluno (plano de negócios, simulação de negócios, jogos, desenvolvimento de empresas ou produtos virtuais ou reais, visitas a empresas e empreendedores e estudos de caso), assim como o estabelecimento de um equilíbrio da função do professor, que deve estar entre o papel de facilitador do processo de aprendizagem e o de professor, sendo este último focado especialmente na transmissão de conhecimentos de gestão empresarial.

COMPETÊNCIAS DE EMPREENDEDORISMO DESENVOLVIDAS PELOS ESTUDANTES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO

Neste ponto, os resultados das entrevistas aos professores e do focus grupos aos estudantes relativamente as competências empreendedoras desenvolvidas pelos estudantes e a importância dos

estudantes desenvolverem competências empreendedoras no tempo de formação dao conta que são varias as competencias desenvolvidas e tambem estao alinhadas as competencias prescritas no plano curricular.

Assim alguns professores afirmam que os seus estudantes aprendem a utilizar programas que possibilitam a produção de vídeos e áudio para a divulgação de informação. Estes professores demostraram que alguns estudantes que estão a frequentar o curso e ainda não terminaram já conseguem produzir panfletos e cartazes para alguns estabelecimentos comerciais, o que na opinião dele demonstra que estas competências possibilitam aos estudantes serem empreendedores.

Uma das ouras professoras entrevistadas disse que uma das competências empreendedoras que os seus estudantes têm desenvolvido é saber criar eventos. A professora acredita que desta forma os estudantes aprendem o pacote completo pois eles ganham habilidades para saber criar um plano de negócios, saber fazer pedidos de patrocínio, técnicas de atendimento ao cliente e por fim saber criar o próprio negócio. O que na opinião dela habilita os estudantes a abrirem suas empresas de gestao de enventos.

Outros professores ainda disseram que os alunos também desenvolvem competências de saber criar produtos de acordo com as necessidades dos clientes e é aqui onde os professores acreditam que estas competências permitem que os estudantes sejam empreendedores, pois se eles saberem criar um produto tendo em conta as necessidades dos seus clientes então no mercado podem criar um diferencial em relação a concorrência.

Por último alguns professores dizem que os estudantes também ganham competências de saber fazer pesquisas de mercado e elaborar projectos, planos de negócios e campanhas para mudanças de comportamento.

Os resultados do focus grupos aplicado aos estudantes comfirma as declarações dos professores na medidade em que os alunos tambem apontaram competencias como a criação e atribuição de preço nos produtos, planos de negócios, criação de projectos, consultoria e gestão de eventos e estudos de mercado.

Importa ressaltar que sobre a criação e atribuição de preços nos produtos, um dos nossos entrevistados afirmou que já tinha uma ideia de como pode criar um produto e disponibilizar no mercado diferenciando de outros produtos existentes e um outro estudante que aprendeu a dar o preço de um produto com base no nível de renda dos clientes.

Referente aos planos de negócios os estudantes indicaram que tem aprendido nas várias disciplinas a elaborar um plano de negocio e acreditam que esta competência é muito importante para quem quer criar uma empresa ou um negocio.

Nas competências relacionadas a criação de produtos e serviços alguns estudantes dizem que ganharam competências de saber desenhar um projecto, outros estudantes disseram que aprendem a saber fazer consultoria de eventos e até a saber criar e gerir um evento, estes estudantes apresentaram como exemplo a criação de um evento de gastronomia que tiveram a oportunidade de criar na disciplina de gestão de eventos. Ainda sobre as competências há estudantes que disseram que aprenderam a saber fazer cartazes, convites e panfletos.

Uma outra competência que os estudantes deixaram transparecer e que na opinião deles é muito importante na área da sua formação foi estudos de mercado, aqui os estudantes dizem que aprenderam a fazer estudos de mercado para saber qual a real necessidade do mercado e assim agregar valor aos produtos.

Dum modo geral podemos concluir que as várias comotencias apontadas tanto pelos professores assim como os alunos

ermitem que estes uma vez inseridos no merdado de trabalho possam criar suas empresas e deste modo gerar empregabilidade. É possível concluir que os professores procuram trabalhar com os alunos em actividades práticas que contribuem no desenvolvimento de competencias empreendedoras.

A este respeito retomamos as ideias de Gouveia (2007), quando afirma que o âmbito educacional, uma abordagem por competências deve enaltecer o que o discente aprende por si, o aprender a aprender, a construção pessoal do saber através da interação. Enaltece o conhecimento enquanto instrumento de aquisição de competências, elogia os conteúdos enquanto meios possibilitadores de desenvolvimento de competências, valoriza o método pedagógico e a aprendizagem, superando a dicotomia teoria-prática e enraizando os valores educativos da escola do século XXI (CRUZ, 2001). De facto, em educação o conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade ou conhecimento. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas.

É por esta razão que, Fleury e Fleury (2006) explicam que a noção de competência pode ser relacionada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, se engajar, assumir responsabilidades, ter visão estratégica, além do mais as competências devem agregar valor económico para o empreendimento e social para o individuo.

Perrenoud (1999) afirma que no âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados pelos educandos. A cometencia nestes moldes manifesta-se na acção, ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares.

Assim, quando falamos de competências, solicita-se aos diferentes intervenientes (docentes e discentes) que mobilizem os seus conhecimentos perante situações diversas, complexas e imprevisíveis. A competência é exigida para fazer face aos desafios actuais e futuros, numa alusão a uma conexão que combina recursos e acções do sujeito e traduz uma contribuição pessoal para um determinado desfecho, Boterf (2003). Defende-se que o sujeito é produtor e portador de competências, detentor de um conjunto de valores (como a colaboração, o empenho ou a mobilidade) que deverão ser tidos em conta na abordagem às competências (BOTERF, 2003; COSTA, 2004).

A competência será então a mobilização de um conjunto de conhecimentos para aplicar numa situação particular, que diz sempre respeito ao individuo. É única e pertence, exclusivamente à pessoa, exprimindo-se pela adequação de um indivíduo a uma situação. Não se visualiza a comptência, observam-se os seus efeitos em determinada situação (REY *et al.*, 2005).

É neste contexto que, Roldão (2002) afirma que a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação. Para esta autora, a competência exige a apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada) quando se encontra diante de diferentes situações e contextos. Competência recorre, desta forma, a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas.

Na perispectiva de Cruz (2001), a competência é um conceito que acolhe saberes, atitudes e valores, abarcando o domínio do self (saber-ser), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer). A competência consolida-se numa acção ou no conjunto de acções organicamente articuladas. Alves (2005) da continuidade e afirma que a competência é a capacidade

que as pessoas desenvolvem de poder articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores sobre a realidade. Constitui-se por um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de atitudes que podem ser mobilizadas e traduzidas em performances. A competência "é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na acção que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas", Cruz (2001, p. 31). Como defende a União Europeia, a competência é uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao contexto (ESTELLA; VERA, 2008).

Uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. É um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar (PERRENOUD, 1999; ROLDÃO, 2002).

A competência integra e coordena um conjunto de esquemas (de percepção, pensamento, avaliação e acção) que sustém inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, probabilidades, recolha de informação pertinente a tomada de decisão. A competência envolve, raciocínios, decisões conscientes, inferências, hesitações, ensaios e erros para se ir automatizando e constituindo-se num esquema complexo, Pereira (2005). Aqui percebemos que o autor vê a competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações, mobilizando de uma forma correcta e rápida, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

A competência apropria-se da acção, exige recursos, meios e conhecimentos para os mobilizar de modo a resolver problemas concretos. Se não há recursos a mobilizar não há competência e se

não há competências, o individuo não consegue mobilizar os conhecimentos para resolver determinada situação (PERRENOUD, 2005; PEREIRA, 2005). Para que exista essa mobilização de recursos é necessário que o sujeito transfira conhecimentos em situações complexas onde pode estabelecer o problema antes de o resolver, determinar quais os conhecimentos essenciais a recorrer, como reorganizar os dados em função da situação, Pereira (2005).

Para Rychen e Tiana (2005), competência designa um sistema de acção complexo que envolve aptidões cognitivas e não cognitivas. Ser competente exige sistemas de acção complexos que abarcam conhecimentos, estratégias e rotinas necessárias para os aplicar, emoções e atitudes adequadas e auto-regulação. Definir a competência pela componente do que conseguimos fazer de forma sistemática, apela a processos de ordem cognitiva, a estratégias da resolução de problemas às quais um indivíduo recorre quando age.

Por último, os resultados das entrevistas aos professores e do focus grupos aos estudantes demostram que é importante trabalhar no ensino superir competencias empreendedoras por causa dos problemas de empregabilidade que o mercado se faz ressentir nos últimos tempos. Entretanto, destes professores não restam dúvidas de que os estudantes depois de concluírem os seus cursos tem grandes problemas de empregabilidade que é preciso serem ultrapassados. Por isso, um outro professor disse que os discursos da faculdade tem sido formar os estudantes para ser empreendedor e não depender de um empregador. Adicionalmente, um outro professor disse que a Universidade tem uma grande responsabilidade de criar condições para que os estudantes tenham condições de criar os seus negócios.

Neste sentido os estudantes demostraram que é importante que nos cursos de licenciatura os professores trabalhem matérias ligadas ao empreendedorismo porque existem grandes problemas de empregabilidade no mercado de trabalho. Uma estudante chegou

mesmo a afirmar que as competências que adquirem são importantes para a criação do autoemprego no mercado de trabalho. Outros estudantes disseram que a importância dos conteúdos ligados ao empreendedorismo é habilitarem os estudantes a criarem os seus negócios e assim não estarem dependentes do mercado de trabalho. A coordenadora do curso destacou tambem que o empreendedorismo é uma mais-valia porque ajuda os estudantes a criar um diferencial na medida em que os estudantes aprendem a ultrapassar as necessidades que o mercado tem criado. Ainda na opinião da coordenadora do curso é importante que os estudantes ganham competências empreendedoras porque assim eles podem criar as suas empresas e fornecerem empregos.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Para concluirmos, começamos por recuperar alguns dos aspetos que discutimos ao longo desta tese e de seguida apresentamos as principais constatações que fizemos como forma de responder às questões que orientaram, desde o início, o nosso estudo.

Para iniciar este desfecho importa realçar que a presente pesquisa tem como objectivo geral analisar se os estudantes do curso de licenciatura em Gestão de relações públicas e Marketing Estratégico adquirirem competências empreendedoras.

Salientamos tambem os respectivos objectivos específicos cujo o primeiro analisamos a organização do plano curricular do curso de licenciatura em relações públicas da Faculdade de Educação e Comunicação. O Segudo, descrevemos as competências de empreendedorismo presentes no Plano curricular do Curso de Licenciatura em Gestão de Relações Públicas e Marketing Estratégico da FEC-UCM. O terceiro, analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em ordem as competências empreendedoras e por ultimo verificamos as competências de empreendedorismo desenvolvidas pelos alunos durante a formação.

Para irmos ao alcance destes objectivos, a pesquisa permitiunos responder às questões de investigação que vamos abordar um por um.

Sobre o perfil formativo dos estudantes do curso de Licenciatura em Gestão de Relações Públicas e Marketing Estratégico na Faculdade de Educação e Comunicação, da UCM, concluimos que os alunos, uma vez inseridos no merdado de trabalho possam criar suas empresas e deste modo gerar empregabilidade. Concluimos também que os professores procuram trabalhar com os

alunos em actividades práticas que contribuem no desenvolvimento de competencias empreendedoras.

Relativamente às competências de empreendedorismo que constam do Plano curricular do Curso de Licenciatura em Gestão de Relações Publicas e Marketing Estratégico da FEC-UCM, plano curricular esta orientada por objectivos e comptencias que os alunos devem desenvolver ao longo da formação. Estas competências incluem as três dimensões do saber nomeadamente saber, saber fazer e saber ser e estar.

Considerando as políticas que justificam a Formação para o Empreendedorismo na Faculdade de Educação da Universidade Católica de Moçambique, o plano curricular e a Lei nº 27/2009-Lei do Ensino Superior clarificam a necessidade de o currículo desenvolver competências usando metodologias centradas no estudante.

Ao pesquisar as competências de empreendedorismo desenvolvidas pelos alunos durante a Formação, demostram que é importante trabalhar no ensino superir competências empreendedoras por causa dos problemas de empregabilidade que o mercado se faz ressentir nos últimos tempos. Entretanto, não restam dúvidas de que os estudantes depois de concluírem os seus cursos tem grandes problemas de empregabilidade que é preciso serem ultrapassados. Por isso, um outro professor disse que os discursos da faculdade tem sido formar os estudantes para ser empreendedor e não depender de um empregador. Como observamos, a Universidade tem uma grande responsabilidade de criar condições para que os estudantes tenham condições de criar os seus negócios.

Em razões dos constantes discursos e debates que têm acontecido sobre a aquisição das competências empreendedoras, bem como a sua recontextualização no ambiente universitário, estamos convictos de que uma abordagem curricular por

competências amplamente difundida proporcionará alterações mais significativas nas práticas curriculares, tendo como consequência, mudanças mais profundas e melhorias das metodologias até então bastante praticadas, dependendo sempre do empenho, da vontade e da capacidade dos docentes em romper com velhos paradigmas de forma uniforme e mais intreventivo, abandonando por completo 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 inigma da investigação, o qual constatamos que essa associação entre aspectos qualitativos usando as entrevistas e estudo documental 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.

Como vínhamos a dizer, nesta investigação, tomamos como ponto de partida as nossas inquietações em perceber que os dispositivos legais sinalizavam um ensino pautado nas competências empreendedoras, e o que parecia era que na prática isto pouco avançava sobre tudo na sua concretização no mercado de emprego. 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 desenvolvia competências empreendedoras. No entanto, verificamos que a essência da acção empreendedora costava nas practicas pedagogicas e no currículo, enquanto também os cursos continuavam 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 as suas opiniões sobre o assunto. Para completar, fizemos uma análise documental que abordavam as directrizes curricularesda dos cursos, na condição de impulsionadora das mudanças.

Após este percurso, construímos alguns referenciais para uma abordagem curricular por competências dando mais enfaze as competências empreendedoras. Ao final do nosso roteiro investigativo, a resposta ao problema: como é que os estudantes são formados no curso de licenciatura em relações públicas para adquirirem competências empreendedoras, o ensino a presenta-se em carácter transmissivo, reprodutor, com alguns avanços demonstrados no nas metodologias activas centrados no estudante.

Além do anteriormente exposto, através desta investigação detectámos também que algus discursos dos professores não condizem com a sua prática efectiva, pois ao confrontarmos com as opiniões dos discentes percebemos algumas divergências de opiniões. Somente a título de exemplo, perguntamos aos professores se desenvolvem actividades de caracter 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 deficiências de alguns professores a falta de incentivo na metodologia centrada aos estudantes que motivação para a investigação, desenvolvimento de competências empreendedoras de forma superficial. Com isso, podemos perceber o quanto o discurso teórico distancia-se da prática. Não surpreende perceber que depois de todo esforço académico do departamento, alguns estudantes vão ao desemprego mesmo tendo algumas ferramentas aqui apresentadas que todos defendem que podem usar para empreender. 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 empreendedoras que promovam o autoemprego dos graduados.

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 inicial do processo de Bolonha, ou seja, uma lógica do desenvolvimento e organização curricular baseado em competências que sugere que independentemente da área de formação os *curricula* devem assegurar o desenvolvimento intelectual e profissional ao longo da vida quer na área específica de formação assim como em áreas transversais e como já fizemos referência, ao enfatizar um paradigma formativo centrado no estudante (LAITA, 2015).

Contudo, ainda prevalesce metodologias passivas conforme vimos o registo das intervenções dos discentes. Trata-se de um facto ainda preocupante, sobretudo se tivermos em conta que a legislação pertinente aos cursos de graduação em Moçambique acomoda este aspecto preponderante do processo de Bolonha e 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 quotidiano ou no mercado de emprego do contexto atual que exige a aplicação da competências empreendedoras conforme todos entrevistados afirmaram.

Quando se muda a utilização das metodologias centradas no estudante, logicamente as práticas pedagógicas que ainda prevalescem nos cursos 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.

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 de forma cabal. Os referenciais para uma abordagem curricular por competências apontam para a necessidade de todos os agentes educativos preocuparem-se em sair da situação como aquela que prevalesce durante certos momento, 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 a faculdade requerem a reflexão de todos os agentes sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, para que juntos consigam vencer as barreiras de um modelo rígido ainda enraisado nas mentes de alguns docentes, modelo esse pautado na hegemonia docente e na reprodução de comportamento passivo dos alunos. Assim sendo, a faculdade tem no seu curriculo 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, falta na pratica tornar o acto de aprender com sabor, desejo e inquietações. Numa investigação sobre competências empreendedoras, 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 pelos gestores superior, pois ficou explicitamente identificado nesta investigação a pouca participação dos professores no domínio das politicas ou 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.

O próprio processo de Bolonha e a respectiva legislação do ensino superior Mocambicano, demonstra que os docentes precisam contribuir para educar e "formar pessoas altamente qualificados, cidadãs 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 ferramentas praticas para desenvolver competências empreendedoras, 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 empreendedora também, 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 empreendedoras 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 empreendedoras 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 empreendedoras 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" (BOTERF, 2005, p. 30).

Outro aspecto fulcral relacionado com a problemática das competências empreendedoras, e que foi evidenciado nesta investigação, é que para que um currículo esteja organizado em uma abordagem por competências empreendedoras 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 empreendedoras úteis para o desenvolvimento de negócios ou autoemprego. 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, 1999 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. 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 significante 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 efectiva só é possível através de uma trajectória empreendedora. Portanto prossigamos nesta busca empreendedndo ao ensinar e ao aprender. Recomenda-se que, em estudos posteriores, seja realizada aprofundamento desta temática da abordagem curricular por competências empreendedora no Ensino Superior, face aos dispositivos legais orientarem os currículos dos cursos de graduação para essa abordagem e responder a crescente tendência de desemprego dos graduados. 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 implementar com eficácia modelos educativos vigentes centrados no estudante a fim de promover o empreendedorismo que contribua para o autoemprego ou empregabilidade.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AFONSO, N. **Investigação naturalista em educação**. Porto: ASA Editores, 2005.

AFONSO, N. **Investigação naturalista em educação**: um guia prático e crítico. Porto: ASA Editores, 1994.

AIUB, G. W. **Inteligência Empreendedora**: uma proposta para a capacitação de multiplicadores da Cultura Empreendedora (Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção). Florianópolis: UFSC, 2002.

ALVES, P. "Dos objectivos às competências: implicações param a avaliação de um programa de formação de professores". *In*: MORGADO, J. C.; ALVES, M. P. (orgs.). **Mudanças educativas e curriculares e os educadores/professores?** Braga: Universidade do Minho, 2005.

AMADO, J. (coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Coimbra University Press, 2014.

AMADO, J. **Introdução a investigação qualitativa em educação**: Relatórios de provas de agregação. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.

ANASTASIOU, L. G. C. "Da visão de ciência à organização curricular". *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora da UNIVILLE, 2005.

ANDRADE, R. F.; TORKOMIAN, A. L. V. "Fatores de influência na estruturação de programas de educação empreendedora em instituições de ensino superior". **Anais do Encontro de Estudo Sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**. Londrina: UEL, 2001.

ANTONELLO, C. S. "A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica". *In*: RUAS, L. R. *et al*. **Os novos horizontes da gestão**: Aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Editora Bookman, 2005.

ANTUNES, F. "Os locais das escolas profissionais: novos papéis param o Estado e a europeização das políticas educativas". *In*: STOER, S.; CORTEZÃO L; CORREIA, J. A. (orgs.). **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à "educação" da crise. Porto: Editora Afrontamento, 2001.

APOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2014.

BARINI FILHO, U. **Transmissão da competência empreendedora**: um estudo de casos múltiplos (Tese de Doutorado em Administração). São Paulo: USP, 2008.

BELTRAN, J. "Concepto, desarrolo y tendências atuales de la psicologia de la instrucion". *In*: ROSELLÓ, C. G.; BELTRAN, J. (coords.). **Psicologia de la instrucion**. Madrid: Síntesis, 1996.

BITENCOURT, C. C. **Gestão de competências e aprendizagem nas organizações**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2005.

BOTERF, G. **Desenvolvendo as competências profissionais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. "Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?" **Revista de Administração de Empresas**, vol. 1, n. 1, 2001.

BULL, I.; WILLARD, G. "Towards a theory of entrepreneurship". **Journal of Business Venturing**, vol. 8, n. 3, 1993.

CEITIL, M. (org.). **Gestão e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Editora Sílabo, 2006.

COOLEY, L. **Entrepreneurship training and the strengthening of entrepreneurial performance**. Washington: USAID, 1990.

COPE, J. "Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship". **Entrepreneurship Theory and Practice**, vol. 4, n. 29, 2005.

COSTA, A. "Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro". **Revista de Educação**, vol. 12, n. 2, 2004.

CRUZ, C. **Competências e habilidades**: da proposta à prática. São Paulo: Editora Loyola, 2001.

DALE, S.; ROBERTSON, S. (cords.). **Globalization and Europeanization in Education**. Oxford: Cambridge University Press, 2008.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto, 2001.

DEGEN, R. **O empreendedor**: fundamentos da iniciativa empresarial. São Paulo: MacGraw-Hill, 1989.

DELUIZ, N. "O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo". **Boletim Técnico do Senac**, [s. n.], 2001.

DIAS, I, S. "Competências em educação: conceito e significado pedagógico". **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 14, n. 1, 2010.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Editora Artmed 2004.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

DOMINGUES, J. L. "Interesses humanos e paradigmas curriculares". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 67, 1986.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo na prática**: Mitos e verdades do empreendedor de sucesso. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2007.

DORNELAS, J. C. **Empreendedorismo**: transformando idéias em negócios. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2008.

DRUCKER, P. F. **Inovação e Espírito Empreendedor**: Prática e Princípios. São Paulo: Editora Pioneira Thomson, 2003.

DUTRA, E. S. *et al*. "Os egressos no curso de administração e sua formação empreendedora". **Anais do Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**. Londrina: UEL, 2001.

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil**: mito e verdades. São Paulo: Editora Gente, 2004.

EISNER, E. **The art of educational evaluation**. London: The Falmer Press, 1985.

ESTELLA, A. M.; VERA, C. S. "La ensenãnza en competências en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento". **Revista Ibero Americana de Educación**, vol. 47, 2008.

ESTEVES, M. "Para a Excelência Pedagógica do Ensino Superior". **Revista Ciências da Educação**, n. 7, 2007.

FERNANDES, D. "Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas". *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de Educadores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

FERREIRA, A. *et al*. **Gestão empresarial**: de Taylor aos nossos dias. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

FERREIRA, P. G. G.; MATTOS, P. L. C. L. "Empreendedorismo e práticas didáticas nos cursos de graduação em administração: os estudantes levantam o problema". **Anais do XXVII Encontro Da**

Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Administração. Atibaia: Bourbon Atibaia Hotel, 2003.

FILION, L. J. "Análise de questionários para a avaliação de perfil empreendedor". **Anais do I Encontro Nacional de Empreendedorismo**. Florianópolis: UFSC, 1999.

FILION, L. J. "Empreendedorismo: Empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios". **Revista de Administração**, vol. 34, n. 2, 1999.

FILION, L. J. "O planejamento do seu sistema de aprendizagem empresarial: identifique uma visão e avaliação seu sistema de relações". **Revista de Administração de Empresas**, vol. 31, n. 3, 1991.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: uma quebra cabeça caleidoscópio da indústria brasileira. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

FLICK, U. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa: Monitor, 2002.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. "Trilhas de aprendizagem como estratégias de TD&E". *In*: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: Fundamentos param a gestão de pessoas. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

GALEGO, C.; GOMES, A. A. "Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação". **Revista Lusófona de Educação**, vol. 5, 2005.

GARAVAN, T. N.; O'CINNEIDE, B. "Educação para o Empreendedorismo e Programas de Formação e avaliação". **Journal of European Industrial Training**, vol. 8, n. 8, 1994.

GEM - Global Entrepreneurship Monitor. **Empreendedorismo no Brasil**. Curitiba: IBPQ, 2008.

GEM - Global Entrepreneurship Monitor. **Executive Report**. London: Babson College, 1999.

GIL, A. C. **Métodos etécnicas depesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GONÇALVES, M. **O Empreendedorismo em Portugal**: Tipificação das Empresas e Perfil dos empreendedores. Lisboa: Editora Porto, 2006.

GONÇALVES, M.; MACHADO, F. "Modelos de planificação. In Currículo e desenvolvimento Curricular-Problemas e Perspectivas. Porto: ASA Editores, 1991.

GOUVEIA, J. "Competências: moda ou inevitabilidade?" **Saber (e) Educar**, vol. 12, 2007.

GRUNDY, S. **Curricula**: product or praxis? London: The Falmer Press, 1987.

GUIMARÃES, L. **A experiência universitária norte-americana na formação de empreendedores**: Contribuições das Universidades Saint Louis, Indiana e Babson College (Tese Doutorado em Administração). São Paulo: FGV, 2002.

HARRISON, R. T.; LEITCH, C. M. **Entrepreneurial learning**: Researching the interface between learning and the entrepreneurial

context: Entrepreneurship Theory and Practice. London: The Falmer Press, 2005.

HENRIQUE, D. C.; CUNHA, S. K. "Metodologias, Recursos e Práticas Didático Pedagógicas no Ensino de Empreendedorismo em Cursos de Graduação e Pós-Graduação Nacionais e Internacionais". **Anais do Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**. Salvador: ANPAD, 2006.

HENRY, C.; HILL, F.; LEITH, C. "Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught?" **Education + Training**, vol. 47, n. 2, 2005.

HONMA, E. T. **Competências empreendedoras**: Estudo de casos múltiplos no setor hoteleiro em Curitiba (Dissertação de Mestrado em Administração). Curitiba: UFPR, 2007.

HYTTI, U.; COTTON, J.; O'GORMAN, C. "What is 'enterprise education'? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries". **Education + Training**, vol. 46, n. 1, 2004.

IBRAHIM, A. B.; SOUFANI, K. "Entrepreneurial education and training in Canada. A critical assessment". **Education + Training**, vol. 44, n. 8, 2009.

IMBÉRNON, F. "Desafios e saídas educativas na entrada do século". *In*: IMBÉRNON, F. (org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

JIMÉNEZ, M. C. "El punto de vista pedagógico". *In*: ARGÜELLES, A. (org.). **Competência Laboral y Educación Basada en Normas de Competência**. Ciudad de México: Editorial Limusa, 1995.

KATZ, J. A. "The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999". **Journal of Business Venturing**, vol. 18, n. 2, 2003.

KEMMIS, S. **El curriculum**: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Editora Morata, 1993.

KIGGUNDU, M. "Entrepreneurs and entrepreneurship in Africa: What is known and what needs to be done". **Journal of Development Entrepreneurship**, vol. 7, n. 3, 2002.

KIRBY, D. A. "Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge?" **Education + Training**, vol. 46, n. 8, 2004.

KOLB, D. A. **Experiential learning**: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. **Focus groups**: A pratical guide for applied research. Thousand Oaks: Sage, 2009.

LAITA, M. S. V. **A universidade em questão**: uma leitura do Processo de Bolonha no contexto moçambicano. Nampula: Clássica Artes Gráfica, 2015.

LANGA, P. V. "Alguns Desafios do Ensino Superior em Moçambique: Do Conhecimento Experimental à Necessidade de Produção de Conhecimento Científico". **DocPlayer** [2014]. Disponível em: <www.docplayer.com.br>. Acesso em: 23/01/2023.

LIMA, J. **Fazer Investigação**: Contributospara a elaboração de dissertações e teses. Porto: Editora Porto, 2006.

MACHADO, F. A.; GONÇALVES, M. F. M. (org.). **Currículo Problemas e Perspectivas**. Porto: Asa Editores, 1999.

MALGLAIVE, G. “Competência e engenharia de formação”. *In*: PARLIER, M.; WITTE, S. (orgs.). **La Competénce**: mythe, construction ou realité? Paris: L’Harmattan, 1994.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas depesquisa**: planejamento, execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MASSETO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Editora Summus, 2003.

MCCLELLAND, D. C. “Testing for competence rather than for intelligence”. **American Psychologist**, n. 28, 1973.

MERTENS, L. “Sistemas de Competência Laboral: surgimiento y modelos”. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MINARELLI, J. A. **Empregabilidade, como obter trabalho e remuneração sempre**. São Paulo: Editora Gente, 1995.

MINNITI, M.; BYGRAVE, W. “A dynamic model of entrepreneurial learning”. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, vol. 25, n. 3, 2001.

MOÇAMBIQUE. **Lei n. 27, de 29 de setembro de 2009**. Maputo: Boletim da República, 2009.

MOREIRA, A. F. B. “Escola, currículo e construção do conhecimento: novas reflexões”. **Anais do Seminário de Verão da Secretaria Municipal de Educação e Desporto**. Porto Alegre: SEMED, 1995.

MORGAN, D. L. "Focus group". **Annual Review Sociology**, vol. 22, 1996.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1997.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1990.

MORRISON, A. **Entrepreneurship**: An international perspective. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1998.

MORRISON, A.; BERGIN-SEERS, S. "Pro-Growth small businesses: Learning 'Architecture'". **Journal of Management Development**, vol. 21, n. 5, 2002.

MUELLER, S.; THOMAS, A. "Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness". **Journal of Business Venturing**, vol. 16, 2000.

ORGAN, D. **Organizational citizenship behavior**: the good soldier syndrome. Lexington: Lexington Books, 1988.

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

PACHECO, J. A. **O Pensamento e a Acção do Professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

PARDINI, D. J.; PAIM, L. R. C. "Empreendedorismo e interdisciplinaridade: uma proposta metodológica no ensino de graduação". **Anais do Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**. Londrina: UEL, 2001.

PEREIRA, L. B. **Processo empreendedor de spin-offs universitárias**: principais fatores determinantes (Dissertação de Mestrado em Administração). Belo Horizonte: UFMG, 2007.

PEREIRA, M. "O currículo por competências – a construção de um instrumento de verificação do desenvolvimento das aprendizagens, mediador da cooperação entre professores e psicólogos da educação". **Revista do Movimento da Escola Moderna**, vol. 23, 2005.

PERRENOUD P. **Da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania**: O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

PIEDADE, B. "Um Olhar sobre os 20 anos da Universidade Católicade Moçambique: Percurso Significativo?" **Revista de Educação em Educação**, vol. 1, 2016.

PITTAWAY, L.; COPE, J. "Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning". **Management Learning**, vol. 38, n. 2, 2007.

POLITIS, D. "The process of entrepreneurial learning: A conceptual framework". **Entrepreneurship Theory and Practice**, vol. 29, n. 4, 2005.

PRIYANTO, S. H.; SANDJOJO, I. "Relationship between entrepreneurial learning, entrepreneurial competencies and venture success: Empirical study on SMEs". **International Journal**

Entrepreneurship and Innovation Management, vol. 5, n. 5, 2005.

RAE, D. "Entrepreneurial learning: A conceptual framework for technology-based enterprise". **Technology Analysis and Strategic Management**, vol. 18, n. 1, 2006.

RAE, D. "Entrepreneurial learning: A narrative-based conceptual model". **Journal of Small Business and Enterprise Development**, vol. 12, n. 2, 2005.

RAE, D.; CARSWELL, M. "Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: The development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences". **Education + Training**, vol. 42, n. 4, 2000.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

RAVASI, D.; TURATI, C. "Exploring entrepreneurial learning: A comparative study of technology development projects". **Journal of Business Venturing**, vol. 20, 2005.

REY, B. *et al*. **As competências na escola**: Aprendizagem e avaliação. Vila Nova de Gaia: Editora Gailivro, 2005.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Editora Texto, 1996.

ROBERTSON, M. *et al*. "Barriers to start-up and their effect on aspirant entrepreneurs". **Education + Training**, vol. 45, n. 6, 2003.

ROLDÃO, M. "De que falamos quando falamos de competências?" **Noesis**, vol. 61, n. 1, 2002.

ROLDÃO, M. C.; MARQUES, R. (orgs.). **Inovação, Currículo e Formação**. Porto: Editora Porto 2001.

RYCHEN, D.; TIANA, A. **Desenvolver competências - chave em educação**: Algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional. Porto: ASA Editores, 2005.

SACRISTÁN, J. G. "Aproximação ao conceito de currículo". *In*: SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SAGOE, D. "Precincts and prospects in the use of focus groups in social and behavioural science research". **The Qualitative Report**, vol. 17, 2012.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Editora Afrontamento, 1999.

SANTOS, F. C. A. "Similaridades dos estágios evolutivos das áreas de gestão". **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 35, n. 1, 2001.

SANTOS, W. S. "Organização curricular baseada em competência na educação médica". **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 35, n. 1, 2011.

SCHEIN, E. **Organizational Culture and Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1982.

SEXTON, D. L.; BOWMAN-UPTON, N. "Evaluation of an innovative approach to teaching entrepreneurship". **Journal of Small Business Management**, vol. 25, n. 1, 1987.

SNELL, R.; LAU, A. "Exploring local competences salient for expanding small business". **Journal of Management Development**, vol. 13, n. 4, 1994.

SOUZA, Z. R.; BIELLA, J. **Currículo Baseado em Competências**. Natal: Editora do SESI, 2010.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarollo del curricullum**. Madrid: Editora Morata, 1984.

STEWART, D. W. *et al*. **Focus groups**: Theory and practice. Thousand Oaks: Sage, 2007.

TANGUY, L. "Racionalização pedagógica e legitimidade política". *In*: TANGUY, L.; ROPÉ, F. (orgs.). **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Editora Papirus, 1997.

TANGUY, L.; ROPÉ, F. (orgs.). **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Editora Papirus, 1997.

TAVARES, J. **Formação e inovação no Ensino Superior**. Porto: Editora Porto, 2003.

TAYLOR, D. W.; THORPE, R. "Entrepreneurial learning: A process of co-participation". **Journal of Small Business and Enterprise Development**, vol. 11, n. 2, 2004.

TORRES, C. A. "La Educacion Superior en Tiempos de la Globalización Neoliberal". **Otras Voces en Educación** [05/10/2016]. Disponível em: <https://otrasvoceseneducacion.org>. Acesso em: 10/05/2023.

TYLER, R. **Principios básicos del currículo**. Buenos Aires: Editora Troquel, 1973.

ULRICH, T. A.; COLE, G. S. "Toward more effective training of future entrepreneurs". **Journal of Small Business Management**, vol. 25, n. 4, 1988.

VENKATARAMAN, S. "The distinctive domain of entrepreneurship research". *In*: J. KATZ, J.; BROCKHAUS, R. **Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth**. Greenwich: JAI Press, 1997.

VESPER, K. H.; GARTNER, W. B. "Measuring progress in entrepreneurship education". **Journal of Business Venturing**, vol. 13, n. 1, 1997.

VILELAS, J. **Investigação**: O Processo de Construção do Conhecimento. Lisboa: Editora Silabo, 2009.

VOLKMANN, C. "Entrepreneurial studies in higher education". **Higher Education in Europe**, vol. 29, n. 2, 2004.

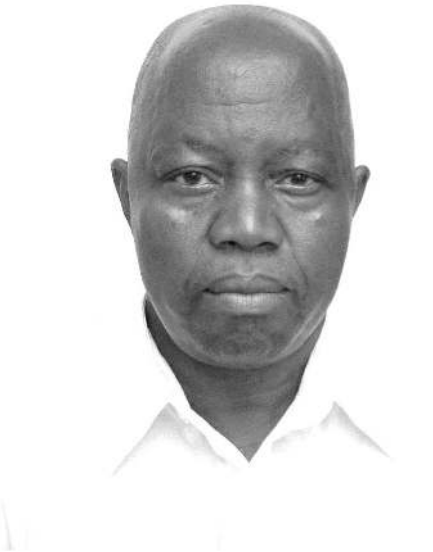
WARNOCK, M. "Desafios universitários numa sociedade do conhecimento". *In*: FRIEDLANDER, A. H. *et al*. **Globalização, ciência, cultura e religiões**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 2003.

ZABALZA, M. A. **Diseño y desarrollo curricular**. Madrid: Editora Narcea, 1991.

ZABALZA, M. **Competências docentes del profesorado universitário**: calidad y desarrollo professional. Madrid: Narcea, 2003.

SOBRE O AUTOR

SOBRE O AUTOR



Martinho Amisse Niamale, Ph.D.

Nasceu na Localidade de Alto Ligonha, Distrito do Gilé, Província da Zambézia, no centro da República de Moçambique. Doutor em Ciência de Educação, na especialidade de Inovação Educativa, pela Universidade Católica de Moçambique (UCM). Mestre em Administração e Gestão de Empresas pela Universidade de Cambridge, nas Especialidades de Gestão Financeira, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Marketing e Relações Públicas. Licenciado em Direito pela Universidade Isced de Moçambique (UNISCED). Pesquisador e docente superior em universidades de Moçambique e do exterior. Ocupou funções prévias de chefia e direção nos setores privado e público de Moçambique. E-mail para contacto: martinhoniamale@gmail.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2023