



Universidade de Departamento de Educação
Aveiro

2012

**Liliana Fernanda
Moreira Carvalho
Bastos Azevedo**

**Avaliação das aprendizagens no Ensino
Superior: estudo de um sistema de avaliação
nas Unidades Curriculares de Projeto de
Simulação Empresarial.**



Universidade de Departamento de Educação
Aveiro

2012

**Liliana Fernanda
Moreira Carvalho
Bastos Azevedo**

Avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: estudo de um sistema de avaliação nas Unidades Curriculares de Projeto de Simulação Empresarial.

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação, realizada sob a orientação científica da Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa, Professora Catedrática da Universidade de Aveiro e da Doutora Isabel Maria Catarino Huet e Silva, Equiparada a Investigadora Auxiliar da Universidade de Aveiro

o júri

Presidente:

Professor Doutor Vasile Staicu

Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Vogais:

Professor Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves

Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

Professora Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa

Professora Catedrática da Universidade de Aveiro. (Orientadora)

Professora Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves

Professora Associada Aposentada da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Eusébio André da Costa Machado

Professor Auxiliar Convidado da Universidade Portucalense

Professora Doutora Graça Maria dos Santos Batista Seco

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Doutora Isabel Maria Catarino Huet e Silva

Equiparada a Investigadora Auxiliar da Universidade de Aveiro.
(Coorientadora)

agradecimentos

O caminho foi longo, com muitas dúvidas e dificuldades, mas sempre com o apoio da minha família e amigos. Um especial agradecimento à minha mãe, pai e às minhas irmãs, que sempre acreditaram no meu trabalho e no meu potencial, independentemente das alturas em que era difícil não desistir.

O apoio do professor Laurindo de Oliveira e a sua visão de futuro ao conceber esta unidade curricular, permitiram-me levar a bom termo um trabalho que acredito ser válido e relevante para a promoção do ensino e aprendizagem no Ensino Superior. Um agradecimento muito especial.

À Susana muito obrigada por estares sempre presente. Sem ti nada seria possível!

À Maria João, a quem dedico este trabalho. Ao meu marido, um agradecimento muito especial pela sua compreensão, apoio e encorajamento nos bons e nos maus momentos.

Um agradecimento especial à Doutora Isabel Huet e à Professora Nilza Costa pelo seu apoio, visão crítica e encorajamento. Sem a sua força não teria conseguido levar a bom termo este trabalho.

Finalmente, gostaria de agradecer à Professora Idália Sá-Chaves, a melhor e mais terna professora que se pode desejar. As suas ideias e a sua grandeza, ajudaram-me a superar as minhas lutas e são uma referência na minha educação. Obrigada!

palavras-chave

Ensino superior, contabilidade, avaliação, aprendizagem, avaliação contínua, competências.

Resumo

Com a preocupação de suprir lacunas evidenciadas pelo ensino tradicional típico do Curso de Contabilidade e Administração do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, introduziu-se no seu sistema de ensino as unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II (PSE I e PSE II), que, pela sua singularidade e especificidades, denominamos de Ambiente Empresarial.

A particularidade deste processo de formação, centrado no desenvolvimento de competências, molda a metodologia do ensino, da aprendizagem e da avaliação. De destacar que o sistema de avaliação das aprendizagens introduzido está construído numa base informática de recolha contínua e ponderação sistemática de uma série de indicadores.

A presente tese tem como objetivo estudar as potencialidades e constrangimentos do sistema de avaliação utilizado nas unidades curriculares referidas. Pretendemos, em particular, analisar em que medida este sistema beneficia o sucesso escolar dos estudantes, em resultado de uma melhoria no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento das competências dos estudantes.

No decorrer dos anos letivos de 2008-2009 e de 2009-2010, segundo e primeiro semestres, respetivamente, recolhemos dados qualitativos e quantitativos através de questionários aos estudantes e entrevistas aos docentes e ao responsável pela coordenação das unidades curriculares.

Os resultados do estudo levantaram uma série de questões relacionadas com a avaliação e a forma como esta desenvolve nos estudantes uma diferente postura no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem. A centralidade no estudante como foco deste sistema de avaliação possibilita a autorregulação da aprendizagem através da retroação. O trabalho individual e de grupo apresentam-se como principais fatores no desenvolvimento das competências genéricas (relacionais) e comportamentais.

keywords

Higher education, accounting, assessment, learning, continuous assessment, competences.

Abstract

With the concern to fill the gaps evidenced by the traditional teaching representative of the Course of Accounting and Management/Administration on ISCAP, it has been introduced in his education system the curricular units of Business Simulation Project I and II (BSP), which, by their uniqueness and specificity, were named Environmental Business.

The particularity of this process of competences training shapes the methodology of teaching, learning and assessment. The learning assessment system introduced in these curricular units is built on an informatics bases of continuous collection of information and systematic consideration of a series of indicators.

This thesis aims to study the potential and constraints of the learning assessment system used in the mentioned curricular units. We intend, in particular, to analyse to what extent this system benefits the academic success of students as a result of an improvement in the learning process and, consequently, in developing the students' competences.

During the 2008-2009/2009-2010 school year (respectively, second and first semesters), we have collected qualitative and quantitative sources of data through questionnaires to students, and interviews to teachers and to the responsible coordinator of the curricular units.

The results of the study raised a number of issues related to the assessment and on the way the 'new' assessment system develops in students a different posture in the teaching and learning process. The student-center approach to learning is the goal of this assessment system, allowing students to self-regulate their learning process through continuous feedback. The individual and group work are presented as major factors in the development of generic (relational) and behavioral competences.

Agradecimentos	i
Resumo em português	ii
Resumo em inglês	iii
Índice	iv
Índice de Figuras	viii
Índice de Quadros	ix
Lista de Anexos	xi
Lista de Siglas e Acrónimos	xii

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. Contextualização do estudo	1
1.1. O Ensino Baseado em Ambiente Empresarial nas Unidades Curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto	3
2. Pertinência, questões, objetivos e pressupostos do estudo	6
2.1. Pertinência do estudo	6
2.2. Questões de investigação	9
2.3. Objetivos do estudo	10
2.4. Pressupostos da investigação	10
2.5. Definição do objeto de estudo	11
2.6. Desenho metodológico da investigação	12
2.7. Estrutura do trabalho de investigação	13
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA	17
1. Enquadramento nacional e internacional: paradigma de ensino centrado no estudante	17
2. O desenvolvimento de competências nos sistemas educativos.....	22
2.1. Definição de competências.....	23
2.2. Desenvolvimento de competências nos estudantes: um novo pilar da educação..	32
2.3. Competências e aprendizagem	35
3. Aprendizagem: definição e teorias.....	36
3.1. Conceito de aprendizagem.....	36

3.2. Teorias da aprendizagem	37
3.3. Estratégias de aprendizagem	47
3.3.1. Definição e taxonomia das estratégias	48
3.3.2. Implicações do uso de estratégias na prática educativa (aprendizagem autorregulada)	51
3.3.3. Estilos cognitivos (estilos de aprendizagem e de pensamento)	52
3.3.4. Transferência da aprendizagem	53
3.3.5. Implicações educativas da transferência	55
3.4. Aprendizagem, competências e avaliação	56
4. O sentido da avaliação numa abordagem curricular por competências	58
4.1. Avaliação: sua evolução histórica e definição	63
4.2. Os modelos de avaliação	68
4.3. Avaliação formativa e avaliação formadora	73
4.4. Avaliar para tomar decisões	87
4.5. As funções da avaliação	90
4.6. A avaliação contínua/formativa: sua importância numa abordagem curricular por competências	91
4.7. As diferentes abordagens da avaliação dos conhecimentos	97
4.8. A regulação contínua das aprendizagens: avaliação formativa e formadora	99
4.9. Autoavaliação da aprendizagem	103
CAPÍTULO 2 - APRESENTAÇÃO DA SIMULAÇÃO EMPRESARIAL	111
1. O Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP) – breve apresentação	111
2. Enquadramento da Simulação Empresarial	116
2.1. A diversidade das simulações	116
2.2. O Modelo do Simulador em Ambiente Empresarial	118
2.3. O ensino superior da Contabilidade e da Gestão	121
3. Génesis e evolução do projeto-piloto da Simulação Empresarial	121
3.1. O Modelo de funcionamento atual das unidades curriculares de PSE I e PSE II	125
3.1.1. A organização das unidades curriculares de PSE I e PSE II	125
3.1.2. O Sistema de Avaliação nas unidades curriculares de PSE I e PSE II	134
3.1.3. A interação nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial	146

CAPÍTULO 3 – ESTUDO EMPÍRICO.....	151
1. Introdução.....	151
2. Escolha do tema.....	151
3. Paradigmas de investigação.....	152
4. Natureza do estudo	153
4.1. Estudo de Caso	154
4.2. Opções das técnicas metodológicas da investigação	156
4.2.1. Questionário.....	157
4.2.2. Entrevista.....	159
4.3. Caraterização da amostra.....	160
4.4. Técnicas de análise dos dados.....	160
4.5. Análise de conteúdo	160
4.6. Triangulação de dados	161
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	167
1. Questionário aos estudantes	167
1.1. Procedimentos estatísticos	167
1.2. Estudo de dimensionalidade e consistência interna das medidas compósitas	168
1.3. Análise aos dados sobre a concordância com as estratégias de avaliação - 1º	
domínio	170
1.3.1. Análise fatorial	170
1.3.2. Análise descritiva.....	172
1.3.3. Conclusões - 1º domínio	173
1.4. Análise aos dados sobre a avaliação do docente - 2º domínio	174
1.4.1. Análise fatorial	174
1.4.2. Análise descritiva.....	176
1.4.3. Conclusões – 2.º domínio	177
1.5. Análise aos dados sobre a avaliação das unidades curriculares – 3.º domínio ..	178
1.5.1. Análise fatorial	178
1.5.2. Análise descritiva.....	180
1.5.3. Conclusões – 3º domínio	183
2. Análise descritiva genérica aos dados.....	184
3. Relação entre as medidas de avaliação e as diferenças nas características dos sujeitos	
.....	184
4. Análise de conteúdo à questão aberta dos questionários	186
5. Estudo qualitativo das entrevistas: objetivos e procedimentos	191

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES	205
1. Introdução.....	205
2. O desenvolvimento de competências: o ensino baseado em ambiente empresarial – centrado no estudante	206
3. O <i>Feedback</i> – instrumento autorregulador da aprendizagem	208
4. Trabalho de grupo versus trabalho individual.....	209
5. Ponderação da avaliação: o sentido da avaliação por competências.....	210
6. Sessões: organização e funcionamento	212
7. Motivação	213
8. Adequação do Sistema de Avaliação	214
9. Alinhamento dos métodos com os resultados a alcançar	215
10. Sucesso dos estudantes.....	216
11. Prática docente das unidades curriculares de PSE.....	216
12. Simultaneidade entre as unidades curriculares de PSE e a prática empresarial	217
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
1. Conclusões	221
2. Limitações do estudo.....	226
3. Investigações futuras.....	227
Referências Bibliográficas	231
Legislação consultada	245
Anexos	247

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho metodológico do estudo	12
Figura 2 - Mapa concetual de competências	31
Figura 3 - O alinhamento construtivista de Biggs	62
Figura 4 - Abordagem genérica da avaliação	63
Figura 5 - Elementos que estruturam o processo de avaliação.....	76
Figura 6 - A Avaliação - inicial, formativa e sumativa	78
Figura 7 - A avaliação contínua	80
Figura 8 - Conceito de Avaliação.....	87
Figura 9 - Classes de Empresas (A, B, C, G e D)	126
Figura 10 - Mercado de Funcionamento.....	127
Figura 11 - O modelo de funcionamento e de controlo no PSE	128
Figura 12 - O Ambiente do Projeto de Simulação Empresarial	129
Figura 13 - As ligações entre as empresas no mercado virtual.....	130
Figura 14 - As infraestruturas de suporte ao sistema da Simulação Empresarial.....	130
Figura 15 - Laboratórios de Projeto de Simulação Empresarial	131
Figura 16 - Lista dos comportamentos negativos de PSE.....	141
Figura 17 - Resultado da Avaliação da Sessão nº 13 do II Semestre do ano letivo de 2009/2010, da unidade curricular de PSE II, do grupo 108	142
Figura 18 - Observações do docente e dos estudantes da sessão nº 13 do II Semestre do ano letivo de 2009/2010, da unidade curricular de PSE II, do grupo 108.....	143
Figura 19 - Resultado da Avaliação do Grupo 201 de um semestre letivo de PSE I	144
Figura 20 - Grelhas da avaliação pontual nº 4 efetuada ao grupo 201 aos dossiers azul (D2) - contabilístico e vermelho (D3) - documentação diversa.....	145
Figura 21 - Objetivos e questões de investigação versus questões das entrevistas aos docentes e dos questionários aos estudantes.....	157

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Competências Profissionais e Vocacionais	8
Quadro 2 - Síntese do Modelo CIPP	71
Quadro 3 - Características da avaliação formativa e da avaliação formadora	81
Quadro 4 - Modelos de Avaliação.....	83
Quadro 5 - Finalidades da avaliação	86
Quadro 6 - Ensino Tradicional Vs Simulação em Ambiente Empresarial.....	119
Quadro 7 - Características dos modelos de aprendizagem: teoria dos jogos, simulação, jogos de empresas e simulação do ambiente empresarial.....	119
Quadro 8 - Domínios de análise do questionário.....	168
Quadro 9 - Saturações fatoriais dos itens por dimensão extraída no domínio de concordância acerca das estratégias de avaliação (n=336).....	171
Quadro 10 - Consistência interna 1º domínio de análise.....	172
Quadro 11 - Média e Desvio Padrão 1º domínio de análise (n=336)	172
Quadro 12 - Saturações fatoriais dos itens por dimensão extraída no domínio avaliação do docente (n=336).....	175
Quadro 13 - Consistência interna 2º domínio de análise.....	175
Quadro 14 - Média e Desvio Padrão 2º domínio de análise (n=336)	176
Quadro 15 - Saturações fatoriais dos itens por dimensão extraída no domínio de avaliação na generalidade (n=336)	179
Quadro 16 - Consistência interna 3º domínio de análise.....	180
Quadro 17 - Média e Desvio Padrão 3º domínio de análise (n=336)	180
Quadro 18 - Frequências Questões 25 e 26.....	181
Quadro 19 - Frequências Questões 29 e 31.....	182
Quadro 20 - Média e Desvio Padrão 3º domínio de análise Questões 25, 26, 29 e 31 (n=336)	183
Quadro 21 - Estatísticas descritivas das medidas de avaliação da metodologia de ensino baseado em ambiente empresarial (n=336)	184
Quadro 22 - Matriz de correlação das medidas de avaliação da metodologia de ensino baseado em ambiente empresarial (n=336)	185
Quadro 23 - Diferenças de género na avaliação da metodologia de ensino baseado em ambiente empresarial na aprendizagem.....	185
Quadro 24 - Correlação entre as medidas de avaliação da metodologia de ensino baseado em ambiente empresarial e as variáveis de classificação (n=336).....	186

Quadro 25 - Categorias de análise da questão aberta (n=40)	186
Quadro 26 - Categoria: Desenvolvimento de competências	193
Quadro 27 - Categoria: <i>Feedback</i>	195
Quadro 28 - Categoria: Trabalho de Grupo e Individual.....	196
Quadro 29 - Categoria: Ponderação da avaliação.....	197
Quadro 30 - Categoria: Sessões	198
Quadro 31 - Categoria: Motivação com este Sistema	199
Quadro 32 - Categoria: Adequação do sistema de avaliação	199
Quadro 33 - Categoria: Alinhamento dos métodos com os resultados a alcançar.....	200
Quadro 34 - Categoria: Sucesso dos estudantes	201

LISTA DE ANEXOS

- 1 - Guião, Guia e Sumário das Sessões
- 2 - Certificado de Qualidade das unidades curriculares de PSE I e PSE II
- 3 - Exemplos de Processos (Pro's) e Documentos de Apoio (A's) das unidades curriculares de PSE I e PSE II
- 4 - Caderno de Apoio das unidades curriculares de PSE I e PSE II
- 5 - RIFA – Regulamento de Inscrição, Frequência e Avaliação das Unidades Curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II
- 6 - Exemplo de uma Tarefa das unidades curriculares de PSE I e PSE II
- 7 - Grelhas de Avaliação e Documentos de Apoio à elaboração dos Relatórios das unidades curriculares de PSE I e PSE II
- 8 - Questionário aos estudantes
- 9 - Guião da entrevista
- 10 - Transcrição das entrevistas
- 11 - Transcrição das respostas à questão aberta do questionário

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AAA	American Accounting Association
AECC	Accounting Education Change Commission
AG	Avaliação de Grupo
AI	Avaliação Individual
A's	Documentos de Apoio
AICPA	American Institute of Certified Public Accountants
AOR	Avaliação Oral do Relatório
BC	Bedford Committee
B2B	Business to Business
B2C	Business to Commerce
BSP	Business Simulation Project
CESEs	Curso de Estudos Superiores Especializados
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CIDTFF	Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
CIPP	Contexto, Inputs, Processo e Produto
CTI	Computer Telephony Integration
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System (Sistema Europeu de Transferência de Créditos)
FAX	Telefax
GSM/GPRS	Global System for Mobile Communications/General Paced Radio Service
HTTP	Hypertext Transfer Protocol
IAESB	International Accounting Education Standards Board
IFAC	International Federation of Accountants
ILOs	Intended Learning Outcomes
IMA	Institute of Management Accountants
ISCAL	Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa
ISCAP	Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto
ISCTEM	Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique
ISO	International Organisation for Standardization
LAQE	Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa
MSAE	Modelo do Simulador em Ambiente Empresarial
OTOC	Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas

PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PECRESC	Projeto de Modernização do Ensino Superior da Contabilidade e da Gestão
PRO's	Processos
PSE	Projeto de Simulação Empresarial
PSE I	Projeto de Simulação Empresarial I
PSE II	Projeto de Simulação Empresarial II
RDIS	Rede digital integrada de serviços
RIFA	Regulamento de Inscrição, Frequência e Avaliação das Unidades Curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II
SAE	Simulação em Ambiente Empresarial
SE	Simulação Empresarial
SIGA	Sistema Integrado de Gestão e Administração
SMS	Short Message Service
SMTP	Simple Mail Transfer Protocol
TCP/IP	Transmission Control Protocol/Internet Protocol
TOC	Técnico Oficial de Contas
TTS	Text to Speech
UMTS	Universal Mobile Telecommunications System
WAP	Wireless Application Protocol
XML	Extensible Markup Language

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

1. Contextualização do estudo

Os principais objetivos do ensino superior hoje, deverão passar por ensinar os estudantes a pensar criticamente e a não memorizar pequenos factos; a refletir sobre os temas e a levantar questões; a desenvolver a capacidade de imaginação narrativa e a habilidade de decifrar significados; a formar futuros cidadãos aptos a viver numa era de cosmopolitismo crescente, e, desta forma, criar “uma comunidade que saiba raciocinar em conjunto sobre os problemas, debatendo-os de forma socrática; a não confundirem educação com a estrita preparação para uma profissão e com a aprendizagem dos ardis de um ofício” (Delors, 2001, p. 2).

A sociedade é cada vez mais mediada pelo conhecimento e a escola auxilia o indivíduo na emancipação do seu saber, pois cabe à escola gerir e gerar conhecimento que permita ao estudante desenvolver não só as competências específicas inerentes às várias áreas científicas como, também, as competências cognitivas, afetivas e psicomotoras necessárias.

Sendo a competência a mobilização dos saberes em ação (Le Boterf, 1997; Perrenoud, 2001; Rey, 2002), a questão que se coloca é como mobilizar esses saberes. Na prática, os estudantes saem da escola incapazes de cumprir as tarefas mais exigentes e complexas que lhes são dadas, mesmo que todos os conhecimentos e técnicas lhes tenham sido ensinadas. A abordagem por competências na escola tem como objetivo primordial desenvolver nos estudantes o pensamento reflexivo crítico, fazendo com que estes saibam analisar, decidir, planejar e comunicar as suas ideias. Neste sentido, é fundamental o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e, em particular, de avaliação que promovam a conjugação dos resultados de aprendizagem desejados. Para Biggs (2003) o estudante trabalha a partir do conhecimento que tem sobre a avaliação a que estará sujeito, enquanto que o docente tem como ponto de partida a definição dos resultados a atingir. O alinhamento construtivista pressupõe a estruturação do currículo baseada nos resultados pretendidos,

havendo, necessariamente, uma articulação das componentes do processo de ensino (definição das competências, das estratégias de ensino e aprendizagem, dos resultados dessa aprendizagem e da avaliação).

Segundo Hoffman (1998) a abordagem curricular por competências requer uma mudança, nomeadamente nas metodologias de avaliação, e exigindo uma atitude de avaliação mais direcionada para o estudante. Neste sentido, e dado que a avaliação formadora contribui para uma prática de avaliação diferenciada no contexto da abordagem curricular por competências, importa referir alguns dos elementos desta função da avaliação no intuito de encontrar orientações que nos levem a desenvolver metodologias de avaliação que se aproximem do objetivo maior da escola que é o de contribuir e desafiar os estudantes para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Também, Zabala (1998) salienta que se optarmos por um modelo de ensino centrado na formação integral da pessoa, tal implica mudanças fundamentais, principalmente nos conteúdos e no sentido da avaliação.

Neste ponto, e ainda de acordo com o alinhamento construtivista de Biggs (2003), coloca-se a questão de como podemos avaliar. Por seu turno, Roldão (2003) considera que a dinâmica inerente ao processo de avaliação por competências leva a uma mudança da perspetiva do ensino, na qual este passe a ser encarado como uma ação que tem como objetivo primordial fazer com que os estudantes aprendam, não se centrando apenas e unicamente em transmitir conhecimentos que se dominam.

Avaliar competências na escola é marcar uma rutura com as práticas de avaliação que privilegiavam a aquisição dos saberes disciplinares, surgindo, nesta lógica, a defesa de uma avaliação formadora (Alves e Machado, 2002) colocando no centro das suas preocupações o estudante que, através da sua busca do aprender, passa a ser protagonista da sua própria aprendizagem.

Contudo, temos que ter em conta que os procedimentos de avaliação a utilizar têm de ser bem delineados nas práticas pedagógicas. E os que melhor se identificam com a avaliação de competências, são os que se encontram dentro de

uma lógica formativa e formadora, na medida em que estes se orientam para uma avaliação autorreguladora ou autoavaliativa dos processos individuais de aprendizagem, ou seja, cada sujeito aprendiz vai construindo o seu itinerário com base nos diversos referenciais do processo educativo. Assim sendo, a avaliação num currículo orientado para competências não se organiza em função de sequências temáticas, mas sim em função da manifestação da competência pretendida (Roldão, 2003).

Ao defender uma integração progressiva dos saberes adquiridos no ensino e, por isso, currículos centrados no desenvolvimento de competências, aumenta-se o nível de exigência: para não se tornarem “saberes ignorantes” (como diz Edgar Morin, in Cédelle, 1998, p. 11), estes conteúdos-matérias, estes conceitos e estas aplicações devem ser regulados e progressivamente mobilizados através de atividades de comunicação significativas e/ou de situações-problema.

Neste âmbito, a orientação da avaliação terá de incidir sobre a capacidade que o aprendiz demonstra de mobilizar adequadamente os conhecimentos que adquiriu para resolver a situação cognitiva ou prática que lhe é colocada pelo docente, de modo a permitir a este avaliar se transformou esses conhecimentos em “saber em uso” e até que ponto demonstra, pela tarefa pedida, ter desenvolvido a competência em causa.

1.1. O Ensino Baseado em Ambiente Empresarial nas Unidades Curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

No ensino baseado em ambiente empresarial e, mais concretamente, nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II implementadas em 2003, no Curso de Contabilidade e Administração, do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, adiante designado por ISCAP, fornece-se um ambiente imaginário em que, por aplicação de modelos teóricos aos factos e acontecimentos da vida real, os estudantes são levados a desenvolver e a colocar em prática os conhecimentos progressivamente desenvolvidos. O Sistema de Avaliação, que combina as modalidades de avaliação contínua com as de

avaliação pontual intermédia e final, em ambiente de contexto da vida empresarial, procura que os estudantes trabalhem mais voltados para si e para as tarefas/situações-problema que lhes são colocadas, e não para a preocupação tradicional de responder a expectativas de acumulação de conhecimentos teóricos perante o docente que os debita.

É nesta perspetiva de desenvolvimento de competências que se estrutura o sistema de avaliação das unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II (PSE I e PSE II), também voltado para o grau de satisfação e sucesso do estudante. Este sistema de avaliação apresenta as seguintes características: é contínua (sessão a sessão); apresenta um novo complemento - a avaliação do desempenho da ética e das atitudes dos estudantes; é efetuada com apoio dos meios eletrónicos envolvidos e, por último, inclui a avaliação dos docentes, monitores e coordenação, pelos estudantes. Fator essencial neste modelo de ensino e aprendizagem assente em simulação empresarial, é a estimulação espontânea da perceção de autoeficácia dos e pelos próprios estudantes que, em função da avaliação pessoal do seu desempenho e da consequente satisfação ou insatisfação, face às dificuldades dos problemas que vão sendo propostos, se revela como um importante fator de motivação, determinante na perseverança dos estudantes para a execução das sucessivas tarefas com que se defrontam.

Qualquer pretensão de estruturação de uma metodologia de avaliação pressupõe a identificação precisa do que se pretende avaliar e do objetivo que visa. A multiplicidade dos agentes envolvidos na função pedagógico-didática, aponta para a necessidade de avaliar entidades diversas, como estudantes, docentes, o próprio programa, a escola, entre outros.

Trata-se de um processo de avaliação, que não constitui um fim em si mesmo. A particularidade do processo de desenvolvimento de competências para que as unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II se orientam, molda o método do ensino e o Sistema de Avaliação, que se constrói numa base dinâmica prioritariamente interessada nos progressivos efeitos de mudança

esperada dos estudantes, pela aprendizagem de condutas complexas, mas igualmente preocupada com a verificação das capacidades adquiridas com vista à sua certificação académica final.

Em cada uma das distintas etapas do percurso de ensino, aprendizagem e avaliação, previamente planeadas, importa verificar e qualificar o grau de progressão na trajetória de desenvolvimento (e acumulação) de competências, possibilitando ao estudante avaliar a sua própria evolução. No final do processo de ensino, em função da obrigatoriedade de classificação para fins administrativos, é formulada uma apreciação sobre o nível de satisfação das competências adquiridas por cada um dos estudantes.

Pela natureza do Curso, a avaliação insere-se no próprio processo de ensino e aprendizagem: aprende-se avaliando e ensina-se também ao avaliar (Oliveira, 2003). Nesta medida, a avaliação constitui-se como uma componente do ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do estudante, potenciando as suas competências para a realização profissional, através da valorização dos saberes previamente acumulados pela apropriação do saber fazer, do saber estar e do saber agir, que formatam a competência evidenciada (Oliveira, 2003).

As unidades curriculares de PSE I e II, e as perspetivas que lhe subjazem, surgiram para colmatar lacunas ao nível da formação de competências dos estudantes da área da Contabilidade e da Gestão/Administração do ISCAP. A sua conceção teve subjacente uma série de finalidades identificadas, como a ausência de cultura nos estudantes, que decorre de uma formação geral deficiente e, muitas vezes, de uma especialização prematura dos conteúdos ensinados no pós-secundário. Por isso, o culto da qualidade e da excelência académica são aspetos considerados fundamentais no método de ensino e aprendizagem utilizado nas unidades curriculares supra citadas. Na base deste método de ensino e aprendizagem está a necessidade de desenvolver nos estudantes o espírito crítico, o gosto pela pesquisa, a capacidade de trabalhar em grupo, a capacidade de trabalhar sob pressão e de resolver conflitos, entre outros.

No Projeto de Modernização do Ensino Superior da Contabilidade e da Gestão (PECRESC) concebido por Oliveira (2003), que esteve na origem das unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial (inicialmente criada com o nome de Simulação Empresarial, alterado em 2007, aquando da reestruturação do Curso segundo as normativas de Bolonha), salienta-se que os estudantes devem ser conduzidos, pela via da reflexão e do trabalho, a adotar determinadas atitudes perante o seu próprio processo de aprendizagem, devem tomar consciência de que são eles os próprios atores desse processo. Aos estudantes deve ser facultada uma formação que os prepare para se desenvolverem autonomamente, considerando que a escola apenas os prepara para a vida, através de um conjunto previamente definido de objetivos a alcançar, e proporcionando-lhes uma formação nas competências necessárias ao profissional da Contabilidade e da Gestão/Administração.

2. Pertinência, questões, objetivos e pressupostos do estudo

2.1. Pertinência do estudo

O Sistema de Avaliação utilizado nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II, inseridas no terceiro ano do Curso de Contabilidade e Administração do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, reveste-se de um conjunto de características, que julgamos inovadoras mas, que suscitam a necessidade de uma adequada fundamentação científica e respetiva legitimação. Assim, elegemos como principal objetivo deste projeto de investigação **analisar em que medida este sistema de avaliação beneficia o sucesso escolar dos estudantes, resultante de uma melhoria no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente no desenvolvimento das suas competências, como sejam as competências genéricas e específicas.**

No ano de 2003 o ISCAP sentiu necessidade de inserir no plano curricular do Curso de Contabilidade e Administração unidades curriculares de carácter eminentemente prático que conferissem aos estudantes o desenvolvimento de um determinado conjunto de competências fundamentais para a preparação para o

mercado de trabalho. A forma encontrada para identificar de forma quantificada o desenvolvimento destas competências nos estudantes que frequentassem as unidades curriculares acima identificadas, assenta essencialmente no sistema de avaliação, objeto da nossa investigação, como meio de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, e a forma de potenciar a aplicação deste contexto de trabalho em ambiente empresarial nesta e noutras escolas do país e do mundo.

No projeto inicial delineado para as unidades curriculares, encontram-se elencadas as competências genéricas e específicas que se pretende que os estudantes desenvolvam durante a frequência das unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II.

Destacamos as competências genéricas:

- a capacidade de comunicação (oral e escrita);
- a capacidade de trabalho em equipa;
- a capacidade de organização;
- a capacidade de pensamento crítico;
- a capacidade de raciocínio;
- a consolidação de atitudes profissionais e éticas;
- o desenvolvimento da capacidade de trabalhar sob pressão;
- o incremento do sentido de responsabilidade.

E as específicas:

- a capacidade de identificação e compreensão de problemas não estruturados;
- a capacidade de resolução de problemas;
- a consolidação de conhecimentos das tecnologias e do negócio;
- a capacidade de planeamento;
- a consolidação de conhecimentos adquiridos;
- o desenvolvimento de conhecimentos técnicos;
- a consciencialização da estrutura organizacional;
- e o reforço de competências pragmáticas.

O conjunto de competências que compõem o perfil do profissional de Contabilidade e da Gestão/Administração tem sido objeto de várias pesquisas a nível internacional e nacional. De realçar a importância para o nosso trabalho da investigação realizada por Soares (2011) e que se centrou no estudo das competências desenvolvidas pelos estudantes que frequentam as unidades curriculares em referência.

Importa neste ponto, e no seguimento da enunciação das competências que as unidades de Projeto de Simulação Empresarial I e II pretendem desenvolver nos estudantes, apresentar as competências que o profissional da Contabilidade e da Gestão/Administração deve ter de acordo com estudos realizados por vários autores e organizações internacionais que as defendem (Soares, 2011), conforme indicado no quadro 1.

Quadro 1 - Competências Profissionais e Vocacionais

Autores	AICPA	BC	AECC	IFAC	IAESB	IMA	AAA	Spencer & Spencer	Boyatzis	Stubbs	Boterf
Competências											
Analítica											
Auto-Controlo											
Comunicação											
Visão Estratégica											
Empreendedor											
Ferramentas de Controlo											
Legal											
Informática											
Integridade e Confiança											
Contabilidade e Finanças											
Negociação											
Saber ouvir											
Atendimento											
Planeamento											
Técnicas Gestão											
Trabalho Grupo											
Gestão Informação											
Relação externa											

Legenda: AICPA – American Institute of Certified Public Accountants, BC – Bedford Committee, AECC - Accounting Education Change Commission, IFAC – International Federation of Accountants, IAESB – International Accounting Education Standards Board, IMA – Institute of Management Accountants, AAA – American Accounting Association.

Fonte: Soares, S. (2011). *O Ambiente Empresarial de base tecnológica na formação de Competências* (p. 98) (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro: Aveiro.

As unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II, partindo do pressuposto de que, no Curso em que os estudantes estão inseridos, não existe nenhuma outra unidade curricular que lhes permita o desenvolvimento prático destas ou de outras competências acima referidas, apontam como competências a desenvolver as seguintes (Soares, 2011, p. 98) competências genéricas:

- Intelectuais;
- Interpessoais;
- Comunicacionais;
- Atitudes comportamentais.

E as seguintes competências específicas:

- Conhecimento Geral do Negócio;
- Compreensão do Sistema Integrado (SI) de Informação de Apoio à Decisão.

O contributo do nosso estudo, vem no sentido de analisar se, este Sistema de Avaliação tal como se encontra estruturado (englobando os resultados de aprendizagem desejados, o método de ensino e as respetivas tarefas de avaliação) contribui para a melhoria do processo de desenvolvimento das competências genéricas e específicas (previamente definidas) que um estudante do Curso de Contabilidade e Administração do ISCAP, deve possuir quando conclui as unidades curriculares de PSE I e PSE II.

2.2. Questões de investigação

As questões de investigação abordadas neste estudo baseiam-se nos pressupostos indicados mais à frente, e são as seguintes:

1^a Como percecionam os estudantes e os docentes o sistema de avaliação centrado no desenvolvimento de competências? Quais os pontos semelhantes e os divergentes?

2^a Como é que os estudantes entendem que o desenvolvimento das competências é potenciado por este sistema de avaliação?

3ª Como percecionam os estudantes o impacto deste sistema na sua aprendizagem, nomeadamente na aquisição de competências específicas e genéricas?

2.3. Objetivos do estudo

De acordo com os aspetos evidenciados no enquadramento do estudo e do seu contexto, e pelas questões enunciadas nesta investigação apresentamos como objetivos:

1º. Avaliar o sistema de avaliação utilizado nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II, como potenciador da aquisição/desenvolvimento das competências específicas e genéricas delineadas para estas unidades curriculares.

2º. Verificar se existe algum impacto do sistema de avaliação utilizado na aprendizagem dos estudantes.

3º. Identificar quais os aspetos que os estudantes consideram mais importantes neste sistema de avaliação: se a avaliação individual (AI) ou se a avaliação de grupo (AG).

2.4. Pressupostos da investigação

Considerando que a metodologia de avaliação contínua é vista como um condutor do desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes e que o sistema de avaliação das unidades curriculares de PSE I e PSE II, do ISCAP, se baseia na avaliação contínua, iremos considerar como pressuposto de investigação, que este sistema impõe:

- Melhoria do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que insere no processo a autorregulação, através do trabalho em grupo e da avaliação com retroação, da criação de hábitos de organização de trabalho, do trabalho em equipa, da aplicação prática dos conhecimentos teóricos previamente adquiridos e no desenvolvimento das competências genéricas e específicas.

2.5. Definição do objeto de estudo

O objeto do estudo é o Sistema de Avaliação utilizado nas unidades curriculares de Projeto Simulação Empresarial I e II do Curso de Contabilidade e Administração do ISCAP. Pretende-se compreender em que medida este sistema potencia a aquisição e desenvolvimento das competências específicas e genéricas delineadas para estas unidades curriculares e contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo sido o nosso estudo efetuado no decorrer dos anos letivos de 2008-2009 e 2009-2010, no primeiro e no segundo semestres, do terceiro ano do Curso.

Em relação ao objeto deste estudo, merece destaque o facto de termos escolhido para esta investigação o Sistema de Avaliação do Simulador de Ambiente Empresarial (designação dada ao Sistema de Avaliação criado para as unidades curriculares anteriormente mencionadas) de base tecnológica para a formação de competências, que, pela sua complexidade, está a ser objeto de uma investigação em rede a três níveis:

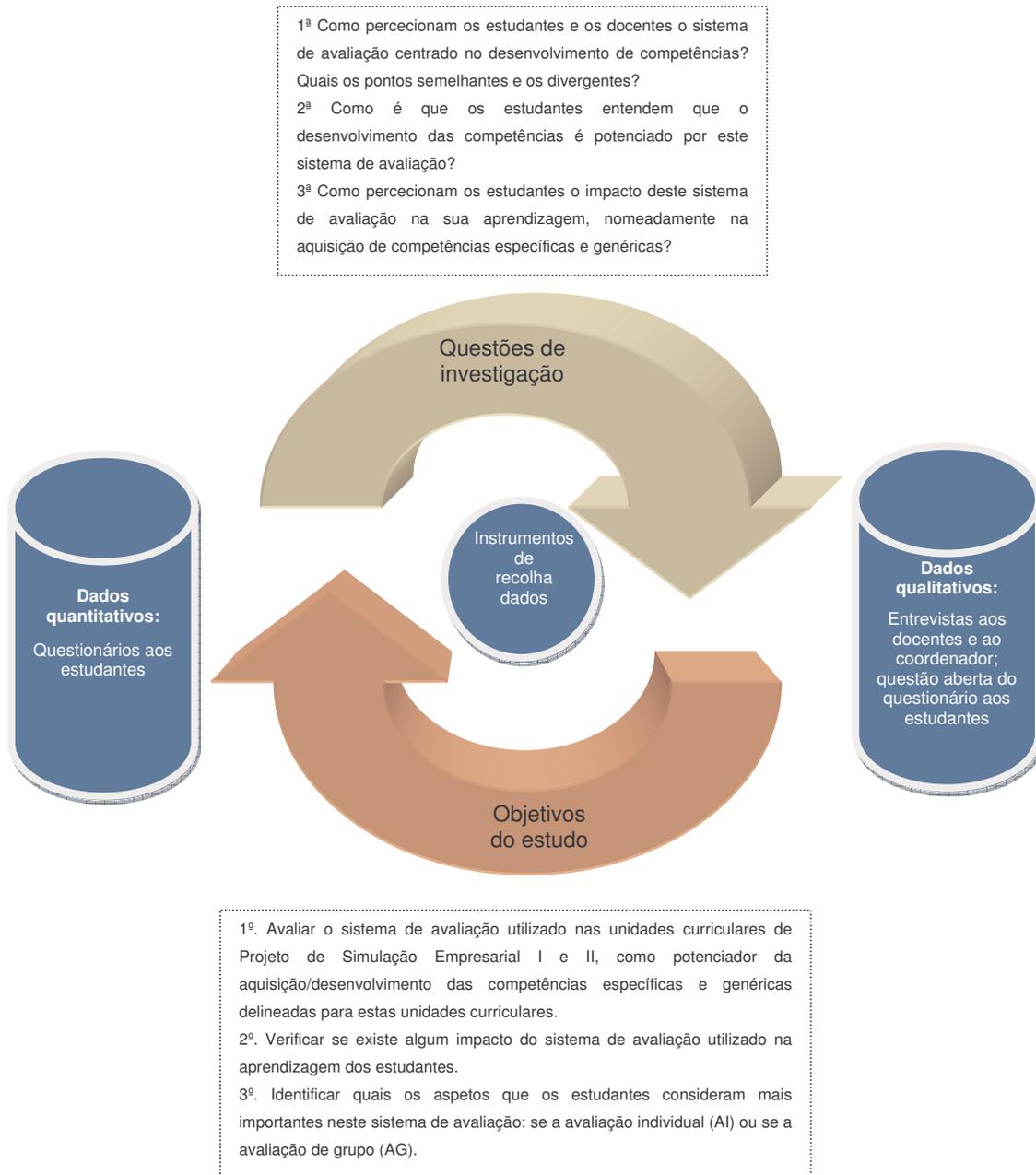
- um, relacionado com a validação do modelo de ensino do Ambiente Empresarial na perspetiva da realidade empresarial que nele é representada;
- outro, orientado para a perspetiva da aprendizagem;
- e o presente estudo, destinado a avaliar o Sistema de Avaliação, que faz parte integrante deste Modelo de Simulador de Ambiente Empresarial.

O primeiro e o segundo tema são objeto de investigação, respetivamente, de Manuel Laurindo de Oliveira e de Soares (2011). Entendemos ser fundamental a complementaridade das três investigações, nos âmbitos seguintes: o processo formativo dos estudantes; a avaliação da formação dos estudantes; e a validação do modelo pelas empresas recetoras dos estudantes. “O objectivo das três investigações consiste em responder a várias questões e apresentar uma proposta para a mudança no ensino da Contabilidade e Administração (Gestão) a nível nacional, europeu e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, adiante designados por PALOP” (Soares, 2011, p. 11).

2.6. Desenho metodológico da investigação

Apresentamos, na figura, os passos metodológicos do estudo, que desenvolvemos.

Figura 1 - Desenho metodológico do estudo



2.7. Estrutura do trabalho de investigação

Este trabalho divide-se em seis capítulos. Iniciamos pela contextualização do estudo, passando para o seu enquadramento e apresentando o seu objetivo. No primeiro capítulo procedemos à revisão de literatura, que fundamenta, do ponto de vista teórico, o estudo, começando pelo enquadramento nacional e internacional do paradigma de ensino superior centrado no estudante e pelo desenvolvimento de competências nos sistemas educativos. De seguida, apresentamos todo um quadro teórico que contextualiza e sustenta o estudo em torno das competências, sua definição e desenvolvimento; da aprendizagem, definição, teorias e estratégias, fazendo ainda uma abordagem à aprendizagem autorregulada, na qual assenta o Sistema de Avaliação objeto desta investigação; aos estilos de aprendizagem e de pensamento, que nos remetem para a transferência da aprendizagem e suas implicações, e, por último, relacionamos aprendizagem, competências e avaliação no sentido da avaliação numa abordagem curricular por competências. De salientar ainda a importância da avaliação formativa e formadora, enquanto regulação contínua das aprendizagens e a autoavaliação da aprendizagem.

Com base na revisão de literatura, passamos ao segundo capítulo em que começamos por uma breve apresentação e caracterização do Instituto onde estão a ser lecionadas as unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II. Nesta sequência, entramos no estudo do Modelo de Ensino em Ambiente Empresarial, iniciando pela génese e evolução do projeto-piloto que esteve na sua origem; pelas razões e objetivos subjacentes à sua conceção e implementação, e pela caracterização do seu Sistema de Avaliação.

No terceiro capítulo apresentamos o estudo empírico, a metodologia de investigação utilizada e sua justificação; instrumentos de recolha de dados utilizados e técnicas de análise utilizadas.

No quarto capítulo procedemos à apresentação e interpretação dos resultados e no quinto à sua discussão e considerações. Por último apresentam-se as considerações finais e as limitações encontradas.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DE LITERATURA

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

1. Enquadramento nacional e internacional: paradigma de ensino centrado no estudante

A estratégia política de convergência dos sistemas de ensino superior no espaço europeu conduziu a um conjunto de reformas apoiadas no denominado processo de Bolonha. O espaço europeu pretende reunir sistemas europeus de ensino superior coerentes e compatíveis entre si, de modo a fortalecer aspetos como o reconhecimento de qualificações, a empregabilidade, a mobilidade e a garantia de qualidade, aumentando assim a competitividade internacional do ensino superior europeu.

Os objetivos das reformas visam garantir uma maior compatibilidade entre os graus conferidos nos diferentes países que compõem o espaço europeu de ensino superior, e, simultaneamente, introduzir procedimentos que visem a garantia da qualidade do ensino ministrado, subjacente a esta ideologia, com o intuito de fomentar a mobilidade dos estudantes no espaço europeu.

Este processo de criação do espaço europeu do ensino superior desenvolveu-se em cinco etapas, segundo Burlaud et al. (2005), iniciou-se em 1998 em Sorbonne, com quatro países participantes; depois em 1999, em Bolonha, com 29; em 2000 em Lisboa, também com 29; em 2001 em Praga, com 32; em 2003 em Berlim com 42, e, em 2005 em Bergen, com 46. Cerca de quarenta e seis países participaram no encontro que teve lugar em Bergen em 2005, número bem superior aos vinte e nove países que estiveram reunidos em 1999, na cidade de Bolonha. Este facto demonstra por si só o crescente interesse que este assunto desencadeou. Ao longo destas reuniões, foram introduzidos no seio da discussão diversos tópicos, mas três referem o que em muito é o denominado espírito de Bolonha: empregabilidade, mobilidade e aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, é também de salientar que este processo, sendo apenas de âmbito europeu, não deixou de influenciar as reformas no ensino superior em realidades tão distintas como são os casos da Austrália, América Latina e África.

Em Portugal, o ensino superior sofreu uma profunda alteração, não apenas no seu enquadramento organizacional e legislativo, mas principalmente nos seus objetivos e paradigmas subjacentes decorrentes de todo este processo.

Refletindo toda a conjuntura de mudança, foi promulgado em 24 de Março de 2006, o Decreto-Lei 74/2006, que visou:

A definição dos objectivos de cada um dos ciclos de estudos na perspectiva das competências a adquirir, adoptando os resultados realizados a nível europeu e concretizado nos descritores de Dublin, tendo presente que a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências pelos próprios estudantes é uma questão crítica central em toda a Europa (p. 2242).

No Processo de Bolonha (Bologna Process – London Communiqué, 2007) a questão base, de fundo, é a da mudança do paradigma de ensino passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências genéricas e específicas associadas à área de formação, em que é relevado o papel da componente experimental e de projeto.

A nova arquitetura e definição de paradigma do ensino superior encerram em si um desafio que assenta na identificação das competências essenciais em cada perfil formativo, procurando desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização.

No seu artigo 5.º, o Decreto-Lei n.º 74/2006, enuncia os seguintes objetivos para a obtenção do grau de licenciado (denominação atribuída em Portugal, para o primeiro ciclo de estudos):

- a. Possuir conhecimentos e capacidade de compreensão numa área de formação;

- b. Saber aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos, de forma a evidenciarem uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional;
- c. Capacidade de resolução de problemas no âmbito da sua área de formação de construção e fundamentação da sua própria argumentação;
- d. Capacidade de recolher, seleccionar e interpretar a informação relevante, particularmente na sua área de formação, que os habilite a fundamentarem as soluções que preconizam e os juízos que emitem, incluindo na análise os aspectos sociais, científicos e éticos relevantes;
- e. Competências que lhes permitam comunicar informação, ideais, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas;
- f. Competências de aprendizagem que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia (p. 2245).

Na prossecução e validação destes objetivos, surgem novas metodologias de ensino, que incluem os modelos de simulação empresarial como possível atitude metodológica e ferramenta de trabalho no ensino superior. De salientar a importância do Modelo de Simulador em Ambiente Empresarial, de que fazem parte as unidades curriculares cujo sistema de avaliação é objeto deste estudo, na medida em que a simulação diz-se empresarial quando:

- combina a aproximação a situações do mundo real dos negócios com modelos teóricos;
- ajuda a pôr em prática e a desenvolver as competências;
- ajuda a formular ideias próprias acerca da performance das organizações;
- fornece um ambiente em que os participantes experimentam realidades do mundo dos negócios (livres de risco);
- e, oferece uma perspetiva sobre as verdadeiras operações do negócio (Oliveira, 2003).

O modelo de ensino centrado na transmissão de conhecimentos, poderá deste modo estar parcialmente esgotado face aos desafios que agora são colocados,

até mesmo a mera utilização de meios audiovisuais poderá ser hoje uma visão distorcida do recurso às novas tecnologias de informação e comunicação, pois contém as mesmas desvantagens que os modelos tradicionais que encaram o estudante como um agente passivo no processo de ensino e aprendizagem. Os avanços das tecnologias da informação e da comunicação permitem a introdução de novos métodos pedagógicos.

A interatividade oferecida pelos simuladores, bem como a recriação de ambientes, situações e problemas semelhantes aos vividos na prática, fomenta no estudante a capacidade de refletir, selecionar informação e agir, de forma a inculcar o sentido de autonomia e responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. O estudante inicia a construção da sua aprendizagem com a responsabilidade de aplicar os conceitos apreendidos, sendo necessário para o seu sucesso, a interação social proporcionada pelo trabalho em grupo, onde irá partilhar problemas e soluções, aumentando a sua capacidade crítica, de comunicação e exposição.

Os modelos de simulação empresarial, permitem fomentar no estudante um conjunto de competências que vão de encontro aos novos objetivos do ensino superior, dos quais se destacam, segundo Lundgren e Bjork (2004); Anastasiou e Alves (2004):

- a. Reflexão crítica sobre problemas práticos;
- b. Apreensão da realidade;
- c. Eliminação da passividade no processo de ensino e aprendizagem;
- d. Incremento da autonomia do estudante no seu processo de aprendizagem;
- e. Fomento do interesse e sentido de dever;
- f. Criação de competências na área da comunicação;
- g. Consolidação de conhecimentos adquiridos;
- h. Criação de atitudes metodológicas que facilitem o processo de aprendizagem individual ao longo da vida (p. 144).

Os ambientes de cooperação que caracterizam a simulação empresarial são mais eficazes que os baseados em processos de aprendizagem individual, pelas seguintes razões (Driscoll, 2004):

- a. Os estudantes que mais aprendem são aqueles que organizam, resumem, elaboram, explicam e defendem as ideias;
- b. A aprendizagem ocorre em ambientes de permanente orientação, o que motiva a um processo de aprendizagem mais árduo e dedicado;
- c. Os estudantes são sujeitos activos no processo, pois desenvolvem em conjunto estratégias para a solução dos seus problemas (p. 41).

Palincsar (1998) afirma que os estudantes devem assumir o papel de comunicar, justificar e defender as suas ideias, tal como acontece no ambiente empresarial que terão de enfrentar. Vai ainda mais longe, defendendo que os estudantes devem levantar um conjunto de questões e gerar e explorar os seus próprios modelos construindo e organizando o seu conhecimento, e não apenas recebê-lo, enquadrando-se este novo paradigma numa abordagem construtivista do processo de ensino e aprendizagem.

Esta abordagem coloca ao docente o desafio de problematizar um conjunto de situações devidamente inseridas em contextos realistas, fomentando a colaboração e a reflexão, conduzindo o estudante no seu processo de criação de conhecimento. O docente assume uma função de tutor e não uma função de transmissor de conhecimento, neste sentido, Freire (1996) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção” (p. 28).

Assim, e pelo apresentado anteriormente, concluímos que o Projeto de Simulação em Ambiente Empresarial poderá ser a resposta aos novos objetivos do ensino superior na área da Contabilidade e da Gestão/Administração, indo ao encontro dos desafios por este criado, contribuindo ativamente para a qualidade da formação dos estudantes, bem como a adequação dos perfis formativos, às necessidades do mercado.

2. O desenvolvimento de competências nos sistemas educativos

As políticas educativas encontram-se orientadas para a mera absorção de conteúdos, havendo necessidade de alterar estas políticas, direcionando-as para os resultados. Neste sentido, Soares (2011) afirma que “a mudança tem de ocorrer ao nível da concepção e desenvolvimento dos currícula” (p. 88).

Atualmente, os métodos de ensino e aprendizagem utilizados nas unidades curriculares objeto deste estudo pretendem contribuir para o desenvolvimento de indivíduos autónomos capazes de enfrentar a mudança, de se adaptarem criticamente a novas circunstâncias e de funcionarem ativamente como membros produtivos da comunidade e da classe laboral (Tiana, 2005).

Os conceitos de competência e de aptidão têm suscitado discussão entre os vários autores.

Para Rychen e Tiana (2005) não há uma definição do conceito de competência globalmente aceite, tal como também não existe qualquer teoria dominante e abrangente. Para estes autores, as competências implicam complexos sistemas de ação que não só abarcam o conhecimento e as competências, como também as estratégias e as rotinas necessárias para os aplicar, assim como emoções e atitudes adequadas, para além de uma autorregulação eficaz dessas competências, sendo os processos de aprendizagem uma condição necessária para o desenvolvimento das mesmas. Para Weinert (2001) o termo competências possui um contexto mais lato que, por seu turno, inclui as próprias aptidões, sendo estas os pré-requisitos que podem ser totalmente automatizados. Este autor, estabelece também algumas distinções entre competências multifuncionais e transdisciplinares, na medida em que são úteis para alcançar inúmeros objetivos, dominar diferentes tarefas e agir em situações inesperadas. Goody (2001), por seu lado, defende que todas as competências são contingentes e que só têm uma relevância contextual, dentro e através das sociedades.

Contudo, todos os autores mencionados, concordam que há necessidade em considerar as competências como uma realidade mutável, ou seja, as competências deverão ser consideradas no âmbito de um contexto e época sociais específicos, aceitando a multiplicidade de valores e modos de vida, isto é,

as competências são aprendidas durante uma prática de vida dentro e fora dos sistemas de educação em termos gerais, não são estáticas ao longo da vida.

O aparecimento de novas abordagens ao ensino e aprendizagem (o construtivismo) lançou a necessidade de encarar a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento e, nesta base como um processo de desenvolvimento de competências e atitudes. O desafio, para Tiana (2005), está em ajudar os estudantes a desenvolver aptidões e competências que lhes possibilitem a participação crítica e ativa no mundo em que vivem, reagir a novas circunstâncias, manter a sua autonomia e, em última instância, serem capazes de gerir as suas vidas num contexto cada vez mais complexo.

2.1. Definição de competências

As competências, enquanto conceito, não constituem naturalmente uma novidade, nem como conceito científico, nem no uso do senso comum no quotidiano.

O termo competência tem vindo a ser discutido ao nível académico no sentido de lhe dar uma definição concreta, que seja esclarecedora, permitindo, dessa forma, enquadrá-la nos currícula e interligá-la à vida prática.

A sua ligação com as transformações curriculares prende-se com o movimento de deslocação de um único modo de trabalhar com o currículo nas escolas (centralizado nalguns países, muito descentralizado noutros) para a constituição de um binómio curricular (Roldão, 2000) - currículos nacionais orientados para competências a alcançar na, e pela escola, e autonomia das escolas para construírem os seus currículos ou os projetos curriculares mais de acordo com os contextos socialmente diferenciados em que trabalham, mas garantindo o cumprimento do currículo nacional, objeto das devidas avaliações externas e internas. Que competências manifestam os estudantes, esperadas como resultado da aprendizagem que a escola ofereceu e tendo em conta as expectativas do mundo do trabalho? – Esta é a questão avaliativa central nesta lógica, que naturalmente implica as escolas.

As razões da reemergência da noção de competência prendem-se com a questão da alegada ineficácia da escola. De facto, uma instituição curricular como a escola é, define-se e justifica-se socialmente por garantir que um certo número de aprendizagens são adquiridas. Uma outra questão, prende-se com a crescente exigência dos mercados de trabalho quanto a competências dos diferentes profissionais, à medida que as economias crescem e se tornam mais complexas (Roldão, 2000).

Uma das questões centrais está relacionada com o facto de o próprio ensino e do currículo do qual se fala correntemente, em termos de conteúdos a lecionar, e que são considerados fins em si mesmos, não ter em conta a finalidade para que esses conteúdos foram integrados no currículo, ou seja, quais as competências que se pretendem desenvolver.

Os conteúdos são essenciais, mas porque e enquanto são indispensáveis para ganhar algo que não se tinha antes, ou dito por outras palavras, para nos tornarmos mais competentes – linguística, matemática ou contabilisticamente, o que significa sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos – para aplicar, analisar, interpretar, pensar, agir – nos diferentes domínios do saber, e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional.

Segundo Roldão (2003), ensinar, ou seja, fazer com que alguém aprenda, tem sido largamente preterido em favor de transmitir matérias, predominantemente pela via da fala do professor, apoiada num manual que segue, ou faz seguir, uma certa sequência de conteúdos, deixando esquecido, por detrás desse formato, o verdadeiro trabalho que cabe à escola – garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social ou, pelo menos, aceitável.

Neste sentido, iremos efetuar uma abordagem ao conceito de competências, partindo da sua definição e passando pela sua aplicação aos cursos da área da Gestão e da Contabilidade/Administração e finalizando com a definição das competências que estes profissionais devem adquirir por via da escola, e nomeadamente as que devem adquirir nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II.

O conceito de competência deve ser entendido a vários níveis, nomeadamente ao nível da pessoa (indivíduo), ao nível da escola, ao nível da empresa, ao nível do mundo. O seu relacionamento com a estratégia educacional e pedagógica e com a aprendizagem organizacional é fundamental para que exista uma adequação da sua aplicabilidade na prática real.

Existem inúmeras definições do termo competência. O dicionário Webster (1995), por exemplo, define-a como a qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa. Esta definição relaciona conhecimento e tarefa.

Philippe Perrenoud, um dos autores de referência na mobilização da ideia de competência para uma reformulação do ensino em termos da sua melhoria, define competência como um «saber em uso» (Perrenoud, 2000). Esta noção é bastante próxima da de um outro autor central neste domínio, mais ligado ao campo das competências profissionais, Le Boterf (1994). Estes autores referem-se à capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações distintas. As competências não são elas mesmas saberes, atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.

Este «saber em uso», pode ser assumido como o oposto do «saber inerte», ou seja, ao falar-se de competência refere-se o saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manuseamento (intelectual, verbal ou prático) e não a conteúdos acumulados com os quais não se sabe agir no concreto, nem resolver qualquer situação ou pensar com eles. A competência uma vez adquirida, não se esquece nem se perde, mas pode ampliar-se e consolidar-se, sempre, enquanto os conhecimentos inertes se perdem e se esquecem.

A competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe «convocar» esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. Segundo Roldão (2003) “a competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e ser portadores de mobilidade” (p. 24).

Como sublinha Le Boterf (1994, 1997, 1998), a competência é um conceito sistémico, uma organização inteligente e ativa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto ativo com situações e problemas.

Para Tardif (1996) a competência é um sistema de conhecimentos declarativos (o quê), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma ação eficaz. Esta definição coloca a ênfase sobre o facto, e isso é essencial, de que se trata fundamentalmente de um sistema de conhecimentos.

Para Le Boterf (1994), a competência não é um estado. É um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em ação de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, ativações de memória, avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais.

A competência não se reduz nem a um saber nem a um saber-fazer. Todos os dias, a experiência mostra que pessoas em posse de conhecimentos ou capacidades não as sabem mobilizar de forma pertinente e no momento oportuno. A atualização do que se sabe num contexto singular (marcado por relações de trabalho, cultura institucional, fatores aleatórios, recursos) é reveladora da «passagem» à competência.

Na própria expressão «mobilizar as competências» exprime-se a ambiguidade do conceito. A competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades) mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do «saber mobilizar». Note-se, a propósito, o caráter particular desta mobilização. Ela não é da ordem da simples aplicação, mas da ordem da construção. O diagnóstico de um médico não é a simples aplicação de teorias biológicas. A engenharia de uma ação de formação não se reduz à aplicação das teorias da aprendizagem ou da psicologia cognitiva (Le Boterf, 1994). Neste

sentido, Alarcão (2003) refere que a competência profissional implica um conhecimento da situação numa ação, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as consequências que delas decorrem. Também Perrenoud (1999) considera a competência uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a esses mesmos conhecimentos, sendo a construção de competências inseparável da formação do esquema de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz.

Com efeito, e tal como referem Costa, Martins e Candeias (2010) “o desenvolvimento de competências implica o acesso ao conhecimento nas suas várias dimensões e, posteriormente, a mobilização progressiva, integrada e dinâmica desse conhecimento, numa perspectiva de reconstrução contínua” (p. 24).

Em 1973, nos Estados Unidos da América, foi pela primeira vez publicado um artigo que iniciou o debate sobre a competência entre os psicólogos e os administradores de empresas. McClelland (1973) refere que a competência é uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com o desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação, diferenciando competências de aptidões (talento natural da pessoa), de habilidades (demonstração de um talento particular na prática) e de conhecimentos (o que as pessoas precisam de saber para desempenhar uma tarefa).

O conceito francês que resulta da literatura francesa dos anos 90 procurava ir mais além do conceito de qualificação. O autor Zarifian (1999) foca três alterações principais no mercado de trabalho que justificam a emergência do modelo de competências na gestão das organizações:

- a) a competência não deve estar confinada à tarefa, a pessoa tem de apresentar recursos que lhe permitam solucionar situações imprevistas;
- b) a pessoa tem que saber comunicar;

c) a complexidade a que estão sujeitas as organizações, exige que as competências que os indivíduos apresentam sejam flexíveis e cada vez mais alargadas às diversas áreas do conhecimento.

As contribuições de autores como Zarifian e Le Boterf enriqueceram o conceito, gerando novas perspectivas. Segundo Zarifian (1999, 2001) a competência é a inteligência prática para situações que se apoiam nos conhecimentos adquiridos e os enriquecem quanto maior a complexidade das situações. Ou seja, a competência do indivíduo não é um estado e não se reduz a um conhecimento específico. A este respeito, Le Boterf (2005) situa a competência num ponto onde culminam três vetores formados pela pessoa, pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional. A competência, para este autor, é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais adquiridas, a montante pela aprendizagem e formação, e a jusante pelo sistema de avaliação. Ainda segundo este autor ter competências significa saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

Neste ponto, importa clarificar que a competência individual tem como limites o tempo em que é adquirida pelo indivíduo, sendo, portanto, contextualizada, e que a noção de competência aparece associada a verbos como “saber agir”, “assumir responsabilidades” e “ter visão estratégica”.

Neste sentido, para Zarifian (1999, 2001) a competência é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que acrescentem valor económico à organização e valor social ao indivíduo.

A este respeito, este autor exemplifica os termos “saber agir” com “saber o que e porque se faz”; “saber mobilizar recursos” como “criar sinergias e mobilizar recursos e competências”; o “saber comunicar” como “compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos”; “o saber aprender” como “trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais, saber desenvolver-se”; o “saber comprometer-se” como “o saber empreender e assumir riscos”; o “saber assumir responsabilidades” como “ser responsável, assumindo os riscos e consequências das suas acções e sendo, por isso, reconhecido” e o “ter visão

estratégica” como “conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas” (p.190).

Allal (1986) define competência como “uma rede integradora e funcional construída por componentes cognitivos, afectivos, sociais, sensório-motores, capazes de serem mobilizados em acções finalizadas diante de uma família de situações” (p. 175). Os componentes de uma competência seriam então, de acordo com Allal (1986), cognitivos: conhecimentos, meta conhecimentos; afetivos: atitudes, motivação; sociais: interação, negociação; e sensório-motores: coordenação gestual.

A escola, ao colocar em evidência o tema “competências”, com Bolonha, abre uma discussão sobre as atuais práticas e o que fazer para que o ensino se torne mais ativo e participativo pelos sujeitos aprendentes, causando uma desestabilização e algumas inquietações sobre como proceder face a mudanças tão evidentes na sociedade. Dentro desta dinâmica, a escola precisa de repensar as suas ações, pois para Perrenoud (1999) desenvolver competências nos estudantes é a palavra de ordem da educação moderna. Para formar pessoas preparadas para a nova realidade social e do trabalho, a escola e os seus agentes sociais necessitam de enfrentar o desafio de mudar a sua postura face às alterações constantes do mundo atual e aprender de maneira coletiva e colaborativa.

Se efetuarmos uma análise da evolução histórica do termo competências, verificamos que este tem sido utilizado em diversos tempos e espaços. Nas décadas de 1960 e 1970 a noção de competências orientava-se para o mundo do trabalho e da produção, sendo colocada ênfase na dimensão técnica e restrita da autonomia, da criatividade, da capacidade intelectual e da política. O que se apresentava era um perfil profissional a ser formado, onde se pudesse encontrar competências necessárias ao desempenho (comportamentos) das suas funções.

No início dos anos 90, em função da abordagem empresarial das competências, nos Estados Unidos, começaram a surgir mudanças significativas na escola, para que os jovens pudessem sair melhor preparados para o desafio da competitividade e da produtividade. Entende-se que a escola não está afastada

da sociedade e deve preparar o indivíduo para a vida, sem ignorar o mundo do trabalho, tentando-se perceber as reais necessidades que os indivíduos devem ter para desempenhar eficiente e eficazmente determinadas tarefas ou atividades e assim, identificar as competências, distinguindo os indivíduos através desses critérios e incentivando a criação de um perfil de excelência.

As competências são hoje apresentadas como um novo paradigma, um novo pilar da educação.

A competência traduz saberes, conhecimentos e qualificações. Como salienta Le Boterf (2005), o tempo já não é de multidões de empregados intermutáveis, saídos do mesmo modelo, efetuando tarefas parcelares e repetitivas, devendo apenas obedecer aos pedidos da hierarquia. O que a empresa pretende, cada vez mais, são pessoas capazes de tomar iniciativas e decisões ao nível local com reflexos globais. Pessoas capazes de cooperar eficazmente em projetos descentralizados e de contribuir para a elaboração de novos serviços e, portanto, para a criação de valor. A nova conceção de trabalhador deve envolver autonomia, responsabilidade, comunicação, domínio tecnológico e conhecimentos diversificados. Para Schubert (1986), a competência explica a nova articulação entre a dimensão experimental e a dimensão concetual dos saberes necessários à ação, daí que a competência signifique saber-fazer, proveniente da experiência. Para De Ketele (1996, 1999) é um conjunto ordenado de capacidades (atividades) que são exercidas sobre os conteúdos numa determinada categoria de situação para resolver problemas apresentados por estes.

Portanto, a competência operacionaliza-se quando o conteúdo é manifestado através do indivíduo em situações adversas para agir. Ação que é mobilizada na integração entre conteúdo e capacidade. Entende-se aqui capacidade como a aptidão para fazer algo (De Ketele e Roegiers, 1993, 1996, 2004). É uma atividade que se exerce. A capacidade só se manifesta porque se aplica a conteúdos. Para Gillet (1991), a capacidade não é uma faculdade intrínseca, nem uma disposição homogénea capaz de ser desenvolvida em si mesma, mas, pelo contrário, o fruto das experiências de aquisição de competências em diversos domínios. Como a competência envolve conhecimento, situações e

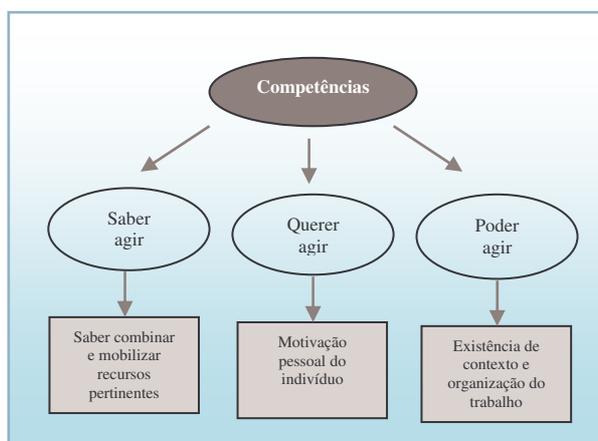
procedimentos, Gillet (1991) afirma que uma competência é definida como um sistema de conhecimentos concetuais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, com relação a uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e a sua resolução por meio de uma ação eficaz.

Posto isto, é importante identificar as características essenciais que uma competência deve possuir, e, de acordo com De Ketele e Roegiers (1993, p. 123) essas características são cinco: a mobilização de recursos, tais como conhecimentos, experiências, capacidades, saber fazer, saber ser; a finalidade traçada; a ligação com todo um conjunto de situações interligadas, ou seja, a competência só pode ser compreendida mediante as referências das situações em que é exercida; caráter disciplinar; e, por último, a competência apenas pode ser avaliada por meio de situações-problema.

As competências devem ajustar-se a saberes oriundos das diversas situações e, segundo Roldão (2003), a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos organizados, numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. Os conhecimentos devem ser consolidados e integrados, para que, ao serem acionados, possam ser mobilizados.

Em geral e com base em Le Boterf (2005), as competências poderiam ser entendidas de acordo com o seguinte esquema:

Figura 2 - Mapa concetual de competências



Fonte: Le Boterf. (2005). *Construir as competências individuais e colectiva* (pp. 73-80). *Respostas a 80 questões*. Lisboa: Edições ASA.

2.2. Desenvolvimento de competências nos estudantes: um novo pilar da educação

As competências desempenham o papel de identificar, juntar e utilizar um conjunto de saberes que são os conhecimentos teóricos, saber-fazer (atividades práticas) e saber-ser (comportamentos sócio-afetivos).

Ao analisar estas abordagens diversas do termo competência, é necessário refletir sobre os modelos educativos ainda predominantes no ensino superior, onde a formação se mantém conservadora e preocupada com a transmissão do saber. O docente do ensino superior, na maioria das vezes, considera-se um especialista da sua unidade curricular mesmo antes de ser um especialista na sua transmissão. A pedagogia aponta hoje para a possibilidade do ensino se tornar progressista, respeitando o sujeito no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a aquisição de competências necessárias para se mobilizar em situações adversas do quotidiano.

A escola não pode ficar alheia ao mundo que a rodeia, os conhecimentos adquiridos na escola devem estar relacionados com situações da vida. Segundo Perrenoud (2001) “os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (em família, na cidade, no lazer, etc.)” (p. 123). Neste sentido, a abordagem curricular por competências instituída com o Processo de Bolonha, contribui para que a escola se centralize no estudante, com especial destaque para os resultados de um determinado processo de ensino e aprendizagem. A maioria dos estabelecimentos de ensino superior ministra ainda saberes desvinculados da vida social; isola os saberes; adota uma visão única; é fechada e transmite conhecimentos sem aplicação prática (Perrenoud, 2001).

As competências enquanto mobilizadoras dos conhecimentos encontram na escola um dos seus locais de atuação, pois esta é um dos espaços para aprender a interpretar o mundo e assim poder “transformá-lo”. A sociedade em que vivemos é cada vez mais mediada pelo conhecimento e a escola auxilia o sujeito na sua

emancipação do saber, pois cabe à escola desempenhar com qualidade o seu papel na criação de situações de aprendizagem, que permitam ao estudante desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e valorativas.

Diante dos conceitos construídos de competência deve-se, segundo Perrenoud (2001), entender que mobilizar não se refere apenas à utilização ou aplicação mas também à adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação e à coordenação. A abordagem das competências na escola tem como objetivo primordial desenvolver nos estudantes a capacidade crítica, fazendo com que eles saibam analisar, decidir, planejar, expor as suas ideias e ouvir as dos outros, como afirma Freire (1992) “ensinar é uma forma de intervenção no mundo” (p. 28).

O conceito de competências apresenta conotações diversas, como verificamos. Para alguns autores as competências são o conhecimento prático aplicado, o *know-how*, o saber-fazer (Séron, 1998); para outros, a competência é inseparável da ação, e, por isso, é “um atributo que só pode ser apreciado e avaliado numa determinada situação” (Ropé e Tanguy, 1997, p. 21); outros ainda identificam alguns conceitos, como capacidade; aptidão em determinadas ações de âmbito escolar, profissional, etc.; responsabilização; reconhecimento do saber-fazer; individualização; transferência ou flexibilidade; relacionados com competência (Manfredi, 1998; Séron, 1998).

Em síntese, as competências têm sido discutidas nos últimos anos, particularmente nos campos da educação e do trabalho. Embora possamos identificar alguns traços de particularidade na utilização do conceito nos dois campos, preservando-os de certa identidade, há marcas de homogeneidade entre eles que talvez expliquem melhor a crescente utilização do conceito de competência e ainda a necessidade da sua divulgação num grande número de propostas curriculares, que formam os trabalhadores das mais diversas áreas de atuação. Homogeneidade que se prende com a ênfase no indivíduo e na sua educação como processo de formação permanente; o processo pedagógico com

centralidade nos saberes práticos da experiência relacionados com o trabalho, e, por último, o grande relevo no processo de avaliação das competências obtidas.

Bernstein (1998) refere que a educação se voltou para os interesses do mercado e da economia, recontextualizando o modelo de competências e criando como base do trabalho pedagógico atividades ligadas às experiências de trabalho e de vida, desenvolvendo, desse modo, como habilidade fundamental, a empregabilidade. O conceito de empregabilidade atribui ao sujeito a construção do seu processo de formação permanente, processo esse voltado menos para as suas potencialidades e mais para as exigências do mercado, para as contingências tecnológicas, de organização flexível e em permanente mudança. A educação passa, então, neste contexto de crise no trabalho, a ter outra finalidade, a da formação permanente, na qual cada sujeito deve responder, de forma pessoal e eficaz, a um intenso processo de formação profissional. De acordo com Ropé e Tanguy (1997) “a escola aproximou-se progressivamente do mundo das empresas por meio de cooperações de todos os tipos, e também por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, de organizar os modos de transmissão dos saberes e de os avaliar” (p. 21), sem, no entanto, abandonar a centralidade no indivíduo. Centra o currículo no estudante aumentando o poder individual (*empowerment*), e, por outro lado, aguarda os resultados que o estudante possa produzir, responsabilizando-o.

O discurso pedagógico do Relatório Delors (2001) apresenta as competências como a base para a educação poder transmitir, “de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos” (p. 10), e ainda, de forma simultânea, fornecer aos indivíduos as condições materiais para a sua inserção na sociedade do conhecimento. Face ao cenário apresentado pela Comissão, são anunciados pelo Relatório Delors (2001) os pilares da educação que devem ser desenvolvidos de acordo com o lema do aprender a aprender, sistematizados no relatório como princípios para a educação do século XXI.

O aprender a conhecer consiste mais no domínio dos instrumentos para acesso ao conhecimento do que na aquisição do repertório dos saberes socialmente

construídos (Delors, 2001). Tal perspectiva visa fortalecer a ideia de uma escolaridade que se desenvolve pelo sujeito por toda a vida, “no trabalho, mas também fora dele” (p. 11). Indissociável do aprender a conhecer, o aprender a fazer, está associado à prática, e, nesse sentido, a aprendizagem deve adaptar-se a essa mudança no mundo produtivo, procurando estabelecer um processo de formação no qual esteja presente não apenas a relação com a matéria e a técnica, mas também as relações interpessoais (Delors, 2001). O aprender a viver juntos e a viver com os outros é considerado como um desafio para a educação. Por último, o aprender a ser, o pilar que corresponde ao desenvolvimento total da pessoa, particularmente da sua capacidade de autonomia e criação. Este pilar está ligado ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo e das suas potencialidades.

Apesar das discussões e da falta de consenso na literatura em torno do conceito de competências, neste estudo consideramos os conceitos de habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes, traços e motivos dentro do contexto de entrega do indivíduo, muito próximo da tríade designada de CHA: conhecimento, habilidades e atitudes.

2.3. Competências e aprendizagem

A aprendizagem é um processo complexo que leva à construção de memórias. É um processo de mudança, provocado por estímulos diversos, mediado por emoções que podem vir a manifestar-se, ou não, no comportamento da pessoa. As formas de aprender são inúmeras, e cada pessoa é única nesse processo.

Os principais modelos de aprendizagem, o behaviorista e o cognitivista, referem-se a este processo em vertentes opostas. O primeiro assenta no comportamento, uma vez que este é observável e passível de ser medido e analisado. O segundo pretende ser mais abrangente, procurando integrar neste processo os fenómenos mais complexos envolvendo a parte emocional do indivíduo (o subjetivo).

Existem duas correntes que fundamentam de forma divergente os aspetos subjacentes à aprendizagem, nomeadamente as escolas de aprendizagem por

associação e da aprendizagem cognitiva. Os teóricos da primeira, defendem que o processo de aprendizagem é efetuado por associação, ou seja, é o resultado de conexões entre estímulos e respostas. Os teóricos da segunda, os cognitivistas, defendem que este processo é fundamentado num conjunto estruturado de percepções, que permite que quem aprende perceba a existência de diversas relações e resolva as situações daí resultantes.

3. Aprendizagem: definição e teorias

3.1. Conceito de aprendizagem

Mayer (1992) apresenta uma panorâmica histórica sobre a evolução do conceito de aprendizagem. Na primeira metade do século XX, e por influência do behaviorismo, considerou-se essencialmente a aprendizagem como aquisição de respostas, comportando-se o aprendente de uma forma passiva, condicionado pelas recompensas e punições exteriores.

Com as décadas de 50 e 60 a aprendizagem passa a ser concetualizada principalmente como a aquisição de conhecimentos: o aprendente torna-se um processador de informação e o docente um fornecedor dessa mesma informação; sendo o objetivo da instrução aumentar a quantidade de conhecimentos disponíveis no sujeito. Nota-se nesta definição a influência da corrente cognitivista que prevalece ainda mais na terceira concetualização – aprendizagem como construção de conhecimentos e/ou de significados – a partir da década de 70 e sobretudo da de 80.

Estuda-se a aprendizagem não propriamente em contextos artificiais e laboratoriais, mas em situações concretas e naturais; o aprendente, mais do que um “recipiente” de conhecimentos, torna-se um construtor dos mesmos (influência do construtivismo) com capacidades metacognitivas de controlo e interpretação dos seus próprios processos cognitivos. Neste sentido, pode falar-se também de aprendizagem como “construção de significados”, segundo Beltrán (1996, p. 392), que resume as principais características destas três metáforas sobre a aprendizagem (in Rosário e Almeida, 2005).

Entre muitas definições de aprendizagem, é comumente aceita a de Kimble (1969), que defende que se trata de um processo que, prevalentemente depois de uma experiência produz mudança, relativamente estável, no comportamento ou na capacidade de operar do sujeito.

3.2. Teorias da aprendizagem

Existe um conjunto de teorias da educação cada vez mais importantes e que se interessam particularmente pelas dimensões socioculturais da aprendizagem. Nelas, insiste-se no lugar preponderante das interações socioculturais nos mecanismos da aprendizagem.

Estas **teorias sociocognitivas** distinguem-se do movimento psicocognitivo, dado que colocam em relevo a dinâmica sociocultural própria das transações cognitivas entre uma pessoa e o seu meio (Barth, 1995; Bruner, 1998 e 1996; Frenay et al., 1998; Sfard, 1998). Para estes autores, aprender sobre um dado assunto é, na verdade, um processo de integração numa comunidade cultural e social. Estas teorias distinguem-se das teorias sociais, na medida em que não propõem uma mudança social, mas consideram que os fatores socioculturais afetam a aprendizagem no meio escolar. As teorias sociais também se preocupam com a influência do sociocultural na aprendizagem, mas interessam-se, sobretudo, pelos problemas da sociedade, já que querem formar os estudantes para a sua mudança social.

De seguida, analisaremos cinco abordagens sociocognitivas distintas: as teorias da aprendizagem social, defendidas por Bandura (Estados Unidos); a teoria do conflito sociocognitivo, desenvolvida em França; a teoria sócio-histórica, proposta por Vygotsky (Rússia) e as teorias cooperativas de ensino e aprendizagem.

O ponto de partida das teorias sociocognitivas situa-se na tomada de consciência por parte dos docentes, da necessidade de ter em conta as condições culturais e sociais da aprendizagem. Em segundo lugar, há um grande interesse pelas influências do ambiente (meio ambiente, classes sociais, cultura regional, cultura popular) na aprendizagem, na medida em que a própria natureza das

aprendizagens é fundamentalmente sociocultural e há que ter em conta os laços entre a aprendizagem e a vida, ou seja, a aprendizagem em situação.

Dewey (1938) considerava que a organização escolar devia fornecer situações de aprendizagem fundamentadas na experiência e permitir o trabalho em grupo aos estudantes de modo a que estes adquirissem comportamentos sociais democráticos. Elementos como a sociedade, os conhecimentos e o indivíduo, eram fundamentais e o centro de uma aprendizagem cooperativa.

Há que tecer algumas considerações sobre as teorias sociocognitivas da aprendizagem social. Dentro desta linha de pensamento, da qual Bandura foi precursor, docentes e investigadores privilegiam uma visão construtivista do conhecimento e da psicologia social com o objetivo de elaborar práticas que se caracterizam por uma sensibilidade à dimensão social da aprendizagem. De mencionar alguns dos princípios da teoria sociocognitiva tal como é descrita, principalmente, por Bandura (1986) e por outros autores, como Schunk e Ertmer (2000): a influência mútua, a aprendizagem indireta, a representação simbólica, a percepção da sua eficácia, a autorregulação e a modelização. Sucintamente, a primeira característica da teoria sociocognitiva é a influência mútua dos fatores socioculturais, pessoais e comportamentais, na aprendizagem e na ação. A aprendizagem baseia-se na necessidade das interações entre estes três fatores e estes influenciam-se mutuamente no desenvolvimento do conhecimento e na ação: os acontecimentos que se dão no meio, as características da pessoa e os comportamentos.

Uma segunda característica da teoria sociocognitiva consiste na aprendizagem indireta (Bandura, 1986), ou seja, segundo este autor, as pessoas não são obrigadas a fazer as coisas para aprender, na medida em que podem fazê-lo observando os outros.

Uma terceira característica consiste na representação simbólica, os nossos pensamentos e atos são estruturados pelas representações que temos do que se passa à nossa volta. Para Bandura (1986) o ser humano possui uma certa “plasticidade” que depende daquilo que ele é, daquilo que faz, daquilo que quer

fazer e daquilo que pensa que poderia fazer; tem ideias, comunica-as e age em função delas.

Uma quarta característica consiste na percepção que o indivíduo tem da sua capacidade de ter sucesso e da eficácia das suas intervenções (Bandura, 1986). Para este autor, a aprendizagem e os atos de uma pessoa dependem do juízo que faz das suas capacidades. A percepção de uma pessoa de que é capaz de realizar uma tarefa atribuída, influenciará inegavelmente os resultados dos seus comportamentos futuros. As suas hipóteses serão maiores se em tal acreditar. Se o sucesso ocorrer, também este resultado modificará as suas percepções quanto à sua capacidade de ter êxito.

Uma quinta característica consiste na autorregulação do ser humano (Bandura, 1977; Gredler, 1992), ou seja, a pessoa pode agir em função das suas necessidades e modificar os seus atos em função dos resultados obtidos, pode refletir acerca do que se passa; pode observar-se; analisar-se e, até, analisar a forma pela qual pensa; e modificar as suas próprias percepções e os seus atos (metacognição).

Uma sexta característica consiste na utilização de modelos (Bandura, 1986), ou seja, a pessoa imita os outros, aprende imitando um modelo escolhido; neste caso, aprende a partir dos resultados e dos seus comportamentos.

Tendo em conta estes princípios, torna-se difícil elaborar uma teoria do ensino, e por conseguinte, estratégias pedagógicas, na medida em que as teorias sociocognitivas da aprendizagem insistem nas interdependências mútuas entre um grande número de fatores. Contudo, podemos apontar algumas, como sugerem Bandura (1986) e Gredler (1992): a apresentação de modelos de comportamento aos estudantes, na medida em que os estudantes gostam de adotar os comportamentos de certas pessoas que consideram modelos; a avaliação e a justificação do valor dos comportamentos; para Bandura (1977) a aprendizagem de um comportamento varia em função do valor que se dá ao resultado, e, por conseguinte, é necessário demonstrar aos estudantes o

interesse de cada uma das aprendizagens. Os estudantes aprendem melhor se virem para o que é que isso pode servir-lhes na vida ou na próxima aprendizagem a efetuar; fortalecer o estudante nos seus comportamentos, para estes autores, é fundamental mostrar uma reação positiva ao estudante que progride na aprendizagem, na medida em que tal reação lhe permite construir uma imagem positiva de si mesmo e sentir-se competente para a realização de uma tarefa; praticar, Bandura (1977) recomenda que se junte a prática à explicação. Frequentemente, uma estratégia de ensino sociocognitivo é muito teórica, e compreende-se sempre melhor quando se tem presente exemplos, e, compreende quatro etapas: análise dos comportamentos a modelizar; descrição da vantagem de um comportamento; seleção de um modelo de comportamento a ensinar; e elaboração da sequência do ensino e sua implementação.

A **teoria do conflito sociocognitivo** assenta no princípio de que a construção dos conhecimentos é necessariamente social e se baseia num conjunto de interações entre as pessoas, que estão na origem do desenvolvimento. O segundo princípio é de que o conflito sociocognitivo está na origem da aprendizagem, ou seja, é necessário que haja conflitos para aprender, o que estimula o pensamento (Doise e Mugny, 1984). Um terceiro princípio caracteriza a teoria do conflito sociocognitivo, identificando-o como a procura de uma resolução do desequilíbrio cognitivo inter-individual, que provoca a sua superação.

Esta teoria caracteriza-se por fortes reflexões teóricas sobre a necessidade das confrontações entre os estudantes. Encontram-se poucas aplicações pedagógicas, sendo, no entanto, possível extrair algumas estratégias globais pelas quais um conflito sociocognitivo pode ser eficaz na aprendizagem: primeiro, permite ao estudante ganhar consciência de respostas diferentes das suas e comparar a diversidade dos pontos de vista; segundo, aumenta a probabilidade do estudante ser cognitivamente ativo, na medida em que há uma certa necessidade de regulações sociais; terceiro, o estudante aprende a descobrir informações nas respostas dos outros, que lhe serão úteis na construção do seu conhecimento; e, por último, o conflito pode levar o estudante a aceitar estar numa situação de mudança e a cooperar no sentido da resolução de problemas.

A **teoria sócio-histórica** de Vygotsky assenta nos princípios da ligação entre o crescimento e a aprendizagem, da mediação cultural e da zona de desenvolvimento proximal, sendo este último utilizado para descrever as funções em maturação na criança (Vygotsky, 1978). A zona de desenvolvimento proximal é definida como a distância entre dois níveis: o do desenvolvimento atual, avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas sozinha, e o nível de desenvolvimento avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas quando auxiliada por alguém. Vygotsky acrescenta que o nível atual avalia o desenvolvimento passado, ao passo que a zona de desenvolvimento proximal avalia o potencial de desenvolvimento, ou o estado dos processos em maturação. A existência desta zona assenta em dois axiomas: a possibilidade de se desenvolver e a necessidade da mediação sociocultural. Vejamos então a ligação entre o crescimento e a aprendizagem: para Vygotsky a criança possui um certo controlo sobre o seu desenvolvimento, que pode crescer, e este crescimento varia em função da sua aprendizagem. Para este autor, a zona de desenvolvimento proximal tem uma característica muito particular: é social e cultural, a pessoa aprende um comportamento muito específico e determinado pelo contexto da aprendizagem. Esta zona de desenvolvimento proximal é uma teoria sociocultural que pode ter um considerável impacto na educação. De facto, se a aprendizagem no estudante varia em função das interações que ocorrem na sua zona de desenvolvimento, há, por consequência, que prestar muita atenção a estas, que são geradas pelos outros: estudantes, pais e docentes.

A problemática das **teorias da aprendizagem contextualizada** assenta no princípio fundamental de que o conhecimento é uma ferramenta que depende essencialmente da ação e da cultura. Brown, Collins e Duguid (1989); Chaiklin e Lave (1995) e Clancey (1992), propõem uma teoria da formação baseada no princípio fundamental da determinação do conhecimento pela cultura quotidiana. Para estes autores, é necessário abandonar a ideia de que os conceitos são entidades autónomas, sendo o conhecimento o produto de atividades sociais e culturais. A aquisição de saberes, o pensamento e o conhecimento, são relações entre pessoas empenhadas numa atividade dentro de e com um mundo

socioculturalmente estruturado, sendo a participação em práticas sociais a forma fundamental da aprendizagem.

Relativamente às estratégias pedagógicas emergentes desta teoria, vários investigadores (Brown, Collins e Duguid, 1989; Clancey, 1992) defendem que é necessário retirar os conhecimentos do seu contexto escolar, recolocá-los no seu contexto original e, por consequência, ensinar as características culturais das situações na origem destes conhecimentos com o auxílio de atividades autênticas, isto é, as práticas comuns da cultura. Caso contrário, os estudantes não terão ideia do meio em que irão utilizar estes conhecimentos.

As principais estratégias pedagógicas defendidas pelas teorias da aprendizagem contextualizada podem ser enunciadas da seguinte forma: o estudante aprende em situações “reais”, que são as da vida do dia-a-dia. Os seus conhecimentos são inseridos e contextualizados, havendo, por isso, aquisição de conhecimentos que são autênticas ferramentas conceituais. Por exemplo, Brown, Collins e Duguid (1989), sugerem que se recorra à noção de aprendiz. O estudante deve ser um “aprendente cognitivo” e o docente um guia, um instrutor, sendo entendido por aprendiz, aquele que aprende uma profissão, que desenvolve a perícia e a competência. O estudante aprende com os outros e partilha os seus conhecimentos, os seus problemas e as suas descobertas num processo coletivo. A inserção num grupo permite ao “aprendente” representar vários papéis, e, assim ter uma melhor compreensão daquilo que o espera mais tarde, aquando da sua inserção em equipas de trabalho. Esta socialização é fundamental, os estudantes devem habituar-se a trabalhar juntos, na medida em que, dessa forma, aprendem a passar de um micromundo pessoal para um universo mais complexo e alargado. O estudante aprende a superar os obstáculos. Esta estratégia pedagógica também aposta em trocas que abordam as estratégias ineficazes, os erros, as conceções erradas. Podem-se detetar com mais facilidade as conceções preliminares dos estudantes, superar os obstáculos que isso representa e habituá-los a viver em situações mal definidas, com o erro e o tempo perdido (Brown, Collins e Duguid, 1989).

Os objetivos da pedagogia cooperativa inspirada na pedagogia de Freinet (Bertrand, 1991) assentam em quatro ideias mestras: o direito a exprimir-se e a comunicar; a análise crítica do real; a tomada a cargo de si mesmo; e, a tomada a cargo do grupo. Para Freinet a pedagogia é um percurso permanente: entre o indivíduo e o grupo a nível dos estudantes, dos docentes e dos diversos grupos de adultos; entre a teoria e a prática com o recurso a meios materiais (ferramentas pedagógicas) e institucionais (cooperativa); e, entre a turma e o meio ambiente.

A problemática subjacente a esta **teoria de educação cooperativa** assenta na passividade gerada pelo ensino tradicional, na ausência de contactos diretos entre os estudantes, na fraqueza pedagógica de alguns métodos ativos, na pouca tolerância para com a diversidade cultural, económica, social e étnica. Esta teoria tentou encontrar uma solução para estes problemas e virou-se para as teorias de trabalho em equipa que davam mais espaço às atividades do estudante e para intervenções educativas que tinham como objetivo a integração do estudante independentemente da sua origem racial, económica, social e outras, assim como a sua participação ativa.

O princípio da aprendizagem cooperativa é muito simples: os estudantes aprendem mais quando podem trabalhar em conjunto num trabalho comum. Por conseguinte, é necessário instalar estruturas de ensino que facilitem a sinergia do trabalho de vários estudantes. A aprendizagem cooperativa assenta no princípio de que todos devem ajudar-se uns aos outros. Para Augustine, Gruber e Hanson (1990) o ensino cooperativo tem efeitos positivos em estudantes fracos, nos médios e nos fortes; os fracos podem tirar proveito do apoio dos fortes e ter êxito naquilo em que, anteriormente, fracassavam; em geral, os estudantes médios vêem o seu desempenho aumentar e a sua perceção de si mesmos melhorar; os mais fortes aprendem a trabalhar com os outros, coisa que não faziam, dado o seu grande talento, e, encontram nas fórmulas cooperativas de trabalho, um certo prazer, crescente, em ajudar o grupo.

Os autores acima referidos observaram que o ensino cooperativo tinha os seguintes efeitos: uma mudança radical da percepção da aprendizagem e do ensino nos docentes; a aquisição de competências e de comportamentos sociais como a partilha de ideias e a aceitação dos outros; uma melhor saúde psicológica e uma melhor reação ao grupo, entre outros.

Por outro lado, na concretização de uma obra coletiva, os estudantes veem a sua percepção de si melhorar; sentem-se mais valorizados, menos sós e melhor ajudados quando têm problemas, o que facilita a motivação.

As estratégias pedagógicas propostas pelos defensores da educação cooperativa podem ser enunciadas da seguinte forma: responsabilizar os estudantes, o estudante deve sentir-se responsável pelo funcionamento do grupo. Segundo Cooper et al. (1990), Johnson e Holubec (1988), Kohn (1991) e Slavin (1990), estes estudantes empenham-se mais se souberem que serão recompensados pelos seus esforços individuais, logo é necessário recompensar na base do desempenho do grupo e dar pontos suplementares ao estudante e insistir na responsabilidade individual sempre que os grupos integrem mais do que três elementos. Formar grupos pequenos e heterogéneos: a maior parte das investigações insistem na formação de grupos pequenos e, preferencialmente, heterogéneos na sua composição (Cooper et al., 1990; Johnson e Johnson, 1989; Hooper, 1992). É, por isso, necessário formar grupos pequenos, de quatro a cinco pessoas, na medida em que os estudantes conseguem praticar o suficiente em grupos maiores e formar grupos heterogéneos para maximizar os benefícios sociais e fazer com que os grupos incluam pessoas que apresentem diferenças escolares, sociais, culturais, e outras.

Programar atividades/tarefas: o estudante deve ser ativo e compreender corretamente aquilo que se espera dele e, por isso, o docente deve estruturar atividades para todas as aulas; precisar claramente os objetivos e os procedimentos a seguir e começar por atividades simples; passar para atividades mais complexas quando os estudantes tiverem aprendido eficazmente com os seus companheiros de equipa.

Desenvolver aptidões/competências sociais: os estudantes devem aprender a colaborar em tarefas comuns, sendo um dos principais objetivos o da aquisição de aptidões sociais. Neste sentido, o docente deve formar os estudantes para que interajam eficazmente antes de começar a aprendizagem cooperativa; dar indícios para a facilitação das intervenções; organizar práticas de colaboração e levar os estudantes a refletir sobre a eficácia das suas atividades cooperativas.

O docente deve ser um facilitador: o docente não é somente uma pessoa que transmite informação (Cooper et al., 1990; Hooper, 1992; Johnson e Johnson, 1989), mas desempenha várias funções de facilitação do trabalho individual e em grupo, devendo, no desempenho dessas mesmas funções, recorrer a reações para explicar os êxitos ou os fracassos na aprendizagem; evitar as reações unicamente orientado para o sucesso e não deve abandonar os grupos que passam por problemas de funcionamento.

Uma estratégia indutiva de ensino: McLean (1988) concebeu uma abordagem indutiva de ensino constituída por três fatores essenciais: o trabalho cooperativo entre estudantes, a resolução de problemas significativos para o estudante e uma avaliação a partir do dossier do estudante.

Em primeiro lugar, os estudantes devem adotar um modo cooperativo de trabalho entre si e com o docente. Para este autor, o trabalho cooperativo é a melhor forma de utilizar o tempo disponível e o trabalho de cada um e que duas opiniões valem mais que uma quando se trata de resolver problemas. Tanto assim é que o estudante aprende uma forma de trabalhar e de viver que lhe será útil na sociedade (McLean, 1988).

Em segundo lugar, os estudantes aprendem resolvendo problemas que para eles têm sentido, ficam mais motivados e aprendem melhor quando podem observar uma certa utilidade nos conhecimentos adquiridos.

Em terceiro lugar, a avaliação faz-se tendo como base os trabalhos que o estudante vai fazendo ao longo do ano escolar. Para este autor, o sentido dos conhecimentos não pode ser abstrato; na medida em que considera que o sentido

das coisas se constrói a partir das experiências em função das situações. O sentido desenvolve-se num contexto preciso e real, daí a importância de ter em consideração o contexto do ensino (McLean, 1988).

Concluindo, as **teorias sociocognitivas** insistem na dimensão social da aprendizagem e valorizam um grande número de fatores sociais, como a influência dos outros estudantes, das percepções do docente, das percepções pessoais do estudante, da relação com os pais e com a sociedade. Também consideram todos os fatores culturais e sociais que podem influenciar a educação de todos os ângulos. As teorias sociocognitivas da aprendizagem, como as de Bandura, são algo difíceis de compreender quando as observamos com um olhar macroscópico. Em contrapartida, são muito interessantes quando queremos compreender como funciona a aprendizagem. No entanto, apresentam algumas dificuldades quando pretendemos definir estratégias pedagógicas. De facto, não é fácil aplicar uma teoria de autorregulação numa turma. O mesmo se passa com a **teoria sócio-histórica** de Vygotsky, que é de facto cativante mas que nos deixa poucas indicações sobre como a implementar.

Relativamente às **teorias cooperativas**, podemos afirmar que têm características quase contrárias às teorias sociocognitivas e são mais vagas quanto à conceção da aprendizagem. Visam mais as aplicações concretas e assentam num grande número de investigações que demonstraram a eficácia destas teorias no ensino universitário, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento de determinadas atitudes sociais, tais como a aceitação dos outros, uma melhor percepção de si e uma maior capacidade de trabalho com os outros.

Por seu turno, as investigações de McLean evidenciam importantes princípios pedagógicos, na medida em que este autor insiste na “contextualização” dos problemas a resolver, afirmando que é vantajoso elaborar situações de aprendizagem que deem conta daquilo que o estudante sabe e daquilo que é.

Contudo, os investigadores não estão todos convencidos de que o ensino cooperativo é eficaz para todos os níveis de ensino e todos os tipos de aprendizagem. Admitem que funciona bem para as aprendizagens mais

elementares, mas as opiniões divergem quanto à sua eficácia na aprendizagem de tarefas difíceis. Newman e Thompson (1987) não acreditam na completa eficácia da abordagem cooperativa no ensino secundário. Slavin (1990) também observa que as pesquisas no primeiro ciclo do ensino universitário não são suficientemente numerosas e unânimes para concluir pela eficácia ou ineficácia da abordagem cooperativa.

3.3. Estratégias de aprendizagem

O desenvolvimento de estratégias de aprendizagem constitui uma meta importante no ato de ensinar, embora muitas vezes não mereça a atenção devida. Os estudantes com maior sucesso geralmente usam melhores estratégias de aprendizagem, embora seja difícil defini-las. Todavia, não há contradição entre estratégias de ensino e estratégias de aprendizagem, pois uma das competências do docente é precisamente ensinar os estudantes a aprender, embora estes muitas vezes continuem a usar as suas estratégias tradicionais. Efetivamente, nem sempre os estudantes mais inteligentes apresentam melhores resultados. Entre outros fatores desta discrepância, pode contar-se a falta de boas estratégias de estudo. Não basta melhorar as qualidades ou os métodos do ensino por parte do docente, mas é necessário que este forneça também aos estudantes as melhores técnicas de estudo (e que estes as saibam utilizar) para uma conceção eficaz, dinâmica e personalizada do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo das estratégias de aprendizagem, particularmente a partir dos anos 80, deve-se, entre outras causas (para além do alargamento da escolaridade e conseqüente insucesso), às novas teorias sobre a inteligência (Sternberg, 2002), à insatisfação pelas teorias de aprendizagem clássicas (particularmente de inspiração associacionista-behaviorista) e ainda à valorização do meio ecológico (escolar) onde ocorre a aprendizagem.

3.3.1. Definição e taxonomia das estratégias

Em geral, podemos definir estratégia (do grego *stratègós*, de *stratos*, "exército", e *ago*, "liderança" ou "comando" tendo significado inicialmente "a arte do general"; do verbo *stratóô*, pôr cerco) de aprendizagem como o conjunto de procedimentos ou de processos mentais utilizados pelo indivíduo em determinada situação de aprendizagem com o fim de facilitar a sua aquisição, armazenagem (conservação) e utilização. Para Weinstein e Mayer (1986) trata-se de comportamentos e pensamentos que o estudante põe em marcha durante a aprendizagem com a intenção de influenciar eficazmente o seu processo de codificação. Há muitas classificações (taxonomias) das estratégias de aprendizagem, embora nenhuma seja suficientemente abrangente de todas as situações. Dansereau (1978) distingue entre estratégias primárias (que operam diretamente sobre o material a aprender e abarcam a compreensão-retenção e a recuperação-utilização) e estratégias secundárias ou de apoio (respeitantes à manutenção de um clima cognitivo adequado à aprendizagem em causa, à elaboração e programação de metas, ao controlo da atenção e ao diagnóstico).

Biggs (1994) refere-se a variáveis independentes e intervenientes, funcionando a aprendizagem como variável dependente. As variáveis independentes incluem fatores pessoais (atitudes, estilos cognitivos, etc.) e situacionais (por exemplo, dificuldade da tarefa). As variáveis intervenientes incluem os fatores afetivos e as estratégias, dividindo-se estas em macro-estratégias (modo como o estudante ordena e relaciona os dados frente a uma tarefa), meso-estratégias (estilos de aprendizagem) e micro-estratégias (relacionadas com a natureza da tarefa).

Weinstein e Mayer (1986) apresentam oito categorias de estratégias de aprendizagem: estratégias de repetição de tarefas básicas; estratégias de repetição de tarefas complexas; estratégias de elaboração de tarefas básicas; estratégias de elaboração de tarefas complexas; estratégias de organização de tarefas básicas; estratégias de organização de tarefas complexas; estratégias de autorregulação da aprendizagem ou controlo da compreensão (testar lacunas na compreensão do material, estabelecer metas, etc.); estratégias afetivas (por exemplo, ser capaz de relaxar em situação de ansiedade nos testes).

Baseando-se em autores anteriores, outros investigadores, como Zeidner, Boekaerts e Pintrich (2000) distinguem entre estratégias cognitivas (intervêm particularmente na compreensão e recordação) expressando-se em repetição, elaboração e organização, e que outros denominam de micro-estratégias; primárias ou de processamento, correspondendo ainda às estratégias de repetição, elaboração e organização; de controlo de recursos, como o tempo, o esforço e a motivação e a ajuda dos outros, necessários à aprendizagem e que corresponderiam às estratégias secundárias ou de apoio e ainda às estratégias afetivas; metacognitivas tomando o sujeito consciência e (auto) controlando a planificação, modificação dos seus processos cognitivos e ainda autoavaliando-se em ordem a uma boa aprendizagem, correspondendo também a macroestratégias (cf. González-Pienda, 2002, pp. 98-106).

Tentando classificar as estratégias, já estamos a distingui-las. Mas há outras tentativas de divisão, podendo distinguir-se entre estratégias de atenção, de codificação, de controlo da compreensão (metacognição) e estratégias afetivas (controlo da ansiedade).

Quanto à atenção, ela é sempre valorizada como fator decisivo na aprendizagem. Como afirma De La Garandier (1989), sem uma verdadeira “pedagogia da atenção” não é possível obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Para fixar a atenção, podem usar-se pelo menos duas estratégias: fragmentação (dividir o conjunto instrucional em unidades mais pequenas onde se projeta a atenção até dominá-las e combiná-las em unidades superiores) e enfoque exploratório (deslocar a atenção de uns aspetos para outros do problema, numa tentativa de visão global, partindo da síntese para a análise) (cf. Béltran, 1996; Mayor, 1985, pp. 58-81).

No que concerne às estratégias de codificação, podem apontar-se como as mais importantes: a repetição (repetir em voz alta, sublinhar, tomar notas, copiar o material mais significativo, etc., em ordem à seleção do mais importante e à aquisição através da memorização e da transferência); a elaboração (através de uma associação ou imagem mental, usando palavras-chave e ainda resumos,

analogias, auto-perguntas, etc.); a organização (por categorias taxonómicas, usando resumos, sublinhando, etc.); e, por último, a recuperação (depende das fases anteriores e do modo como se associou o material, e ainda de outros fatores).

As estratégias de controlo da compreensão ou metacognição dizem respeito ao conhecimento que o estudante tem sobre os seus próprios processos cognitivos (conhecer como conhece ou consciência do processo de conhecimento), e ainda à capacidade para controlar esses processos, organizando e modificando o material em função dos resultados da aprendizagem.

Existem ainda estratégias afetivas que visam principalmente o controlo da ansiedade, inspirando-se em modelos clínicos: dessensibilização sistemática, modificação cognitiva, reestruturação racional, etc.. A ansiedade depende em grande parte dos processos cognitivos do sujeito (autocrítica, sentimentos de incompetência, expectativas negativas), que desviam as forças e a atenção da tarefa e agem em espiral ou em círculo vicioso, pelo que, usando estratégias de controlo de ansiedade, melhora-se a aprendizagem (Biggs, 1994; Coll, 1993; Veiga Simão, 2002).

Beltrán (1996), tentando resumir as diversas classes de estratégias, refere-se a quatro tipos: estratégias de apoio, que garantem as condições mínimas de sucesso, sensibilizando os estudantes para as tarefas de aprendizagem, através da motivação, das atitudes e da afetividade; estratégias de processamento, que se dirigem à codificação, compreensão, retenção e reprodução dos materiais informativos, através da repetição do aprendido, da seleção entre o grande volume de informação, da organização que leva a estabelecer relações e finalmente da elaboração que tenta acrescentar alguma coisa ao aprendido (um exemplo, uma analogia) para lhe dar mais significado e assim melhor o memorizar; estratégias de personalização, relacionadas com a criatividade e o pensamento crítico e a transferência; estratégias metacognitivas (controlo ou consciência da situação) que consistem na planificação e supervisão das estratégias cognitivas anteriores.

3.3.2. Implicações do uso de estratégias na prática educativa (aprendizagem autorregulada)

Beltrán (1996) aponta alguns princípios que devem regular o ensino de estratégias para que estas surtam efeito: princípio da funcionalidade, da utilidade, da transferência, da autoeficácia, do ensino direto, da interiorização, da diversificação e da integração metodológica.

Por seu turno, De Corte (1995) aconselha a implementação de alguns princípios no ensino e aprendizagem das matemáticas, que podem constituir estratégias aplicáveis em qualquer unidade de aprendizagem. Assim, a aprendizagem deve ser: construtiva (os sujeitos não são passivos antes ativos); autorregulada (auto controlada por princípios metacognitivos); orientada para um objetivo concreto; situada (no contexto sócio-cultural); cooperativa (decorrente da característica anterior, fazendo com que haja interação entre os que aprendem); e, diferenciada ou individualizada (cada pessoa aprende a seu modo).

Os docentes podem ajudar o estudante a “aprender a aprender” e a “aprender a pensar”, considerada como estratégia básica e fundamental da aprendizagem e que a escola deve promover, para não ficar apenas na transmissão de conteúdos que outras instâncias educativas, como os media e a Internet, podem também fazer. Todavia, nem sempre é fácil definir o que se entende por “aprender a aprender” e/ou “aprender a pensar” e como implementar essa aprendizagem. Compete ao docente ajudar o estudante na sua capacidade de autorregulação da aprendizagem ou de aprendizagem autorregulada. Este deve fornecer aos estudantes não apenas apoios pessoais cognitivos e afetivos, mas também apoios sócio-ambientais e comportamentais. Todavia, o trabalho mais importante compete aos próprios estudantes que devem testar e julgar a eficácia de determinadas estratégias de aprendizagem tendo em conta as suas capacidades, estilos cognitivos, condições de estudo, material a aprender, bem como outras circunstâncias.

Nesta linha de pensamento, Schunk e Zimmerman (1994) definem a aprendizagem autorregulada como “o processo pelo qual os alunos activam e

mantêm cognições, condutas e afectos, que são sistematicamente orientados para atingir os objectivos” (p. 309). Segundo Zimmerman (2000) este processo passa por três fases: a fase prévia, relativa aos processos que precedem o esforço dedicado à aprendizagem; a fase de realização ou de controlo da vontade, relativa aos processos que ocorrem durante a aprendizagem e que afetam a atenção e as ações implementadas nesse sentido (controlo da cognição, da emoção e da motivação, e ainda controlo do ambiente e dos outros), e, por último, a fase de auto reflexão, que compreende as reações do sujeito uma vez terminada a tarefa. Cada uma destas fases tem diversas áreas de regulação referentes à cognição (fixar metas concretas, tomada de consciência metacognitiva, avaliação), à motivação (julgamentos de autoeficácia, consciência e controlo da afetividade, reação afetiva), e, ao comportamento (organização do tempo, controlo do esforço, mudança ou renegociação das tarefas, avaliação do contexto) (cf. Zeidner, Boekaerts e Pintrich, 2000). Além da aprendizagem, favorece-se a observação e auto-observação, o auto-julgamento e a auto-correção dos erros na aplicação das estratégias (cf. González-Pienda et al. (coord.), 2002, pp. 53-62).

3.3.3. Estilos cognitivos (estilos de aprendizagem e de pensamento)

Pode falar-se de estratégias de aprendizagem, em geral, mas é necessário ter em conta o estilo cognitivo de cada aprendente, muito dependente da sua personalidade, não podendo aplicar-se indiscriminadamente as mesmas estratégias a todos os estudantes. As estratégias de aprendizagem estão intimamente relacionadas com os estilos cognitivos, com os estilos de aprendizagem e com os estilos de pensamento e de raciocínio, no sentido de personalizar ou individualizar essas estratégias.

Os autores usam diversas expressões convergentes e complementares, como estilos cognitivos, de aprendizagem, de pensamento, de formação de conceitos, de raciocínio (indutivo e dedutivo, usando silogismos, detetando falácias, etc.) e de resolução de problemas (identificação, definição, estratégias de solução, controlo e avaliação, conjunto de passos – algoritmo – ou de intuições – processo

heurístico – que levam à solução do problema) (cf. Sternberg, 2002, pp. 310-329). Trata-se de constructos mais próximos entre si e de algum modo relacionados com as estratégias de aprendizagem em sentido mais lato, pois aprender a pensar ou a raciocinar também é aprender, em sentido mais amplo.

Podemos considerar os estilos cognitivos como processos internos de integração de conhecimentos, de pensar e de resolver problemas. Por outro lado, os estilos de aprendizagem podem definir-se como predisposições para adotar determinadas estratégias de aprendizagem ou a forma como o sujeito responde aos diversos estímulos. Os “estilos de aprendizagem” (desde experiências concretas a conceitos abstratos) podem ser considerados mais abrangentes, incluindo as “preferências instrucionais” e os estilos cognitivos.

Biggs (1994) refere-se ainda às diversas “abordagens à aprendizagem” distinguindo quatro referenciais teóricos tendo como foco: a personalidade (referencial dos estilos pessoais), o processamento de informação, o referencial fenomenográfico (forma como as pessoas interpretam a realidade ou compreendem os vários aspetos dos fenómenos do mundo circundante) e a teoria dos sistemas (referencial sistémico). As estratégias de aprendizagem, os estilos cognitivos e os estilos de aprendizagem incluir-se-iam principalmente no referencial dos estilos pessoais, mas têm também a ver com os outros referenciais (cf. Rosário e Almeida, 2005).

3.3.4. Transferência da aprendizagem

Não se aprende por aprender e só para a ocasião, mas para realizar tarefas em vista e para se servir dos conhecimentos noutras circunstâncias ou para que o aprendido possa ser útil noutras aprendizagens. Toda a aprendizagem visa a transferência. Há transferência quando uma aprendizagem influencia outra. Tudo o que se aprende depende, de uma forma ou de outra, da experiência passada, ao mesmo tempo que também o aprendido agora é suscetível de influenciar o passado. Pode definir-se a transferência como o efeito de uma aprendizagem sobre outra e sobre o rendimento do sujeito. Estes efeitos podem ser positivos ou

negativos ou ainda neutros. Temos assim um primeiro tipo de transferência: positiva, negativa, neutra. A transferência positiva acontece quando a aprendizagem passada facilita ou reforça as posteriores (efeito positivo proativo) ou também quando atuais aprendizagens vão reforçar positivamente as anteriores (efeito positivo retroativo).

A transferência negativa dá-se quando uma aprendizagem passada dificulta ou inibe outras posteriores (efeito negativo proativo) ou quando uma aprendizagem presente vai perturbar aprendizagens passadas (efeito negativo retroativo).

A transferência pode também ser neutra (transferência zero) sem efeitos reais ou palpáveis, quer positivos, quer negativos, proativa ou retroativamente.

Pode ainda aludir-se a transferências gerais e específicas. A transferência geral é também designada “aprender a aprender”, cujo fundamento reside na habilidade ou treino adquiridos com a prática (*learning by doing*). Com este tipo de transferência transferem-se princípios e atitudes gerais de aprendizagem que tornam mais eficaz o rendimento do sujeito.

A transferência específica acontece quando uma característica, claramente identificável, de uma tarefa, exerce um efeito posterior sobre a aprendizagem de uma tarefa semelhante.

Pode também falar-se em transferência por abstração (a realização duma outra tarefa baseia-se na regra geral presente na tarefa inicial, como a “aprendizagem de séries”) e transferência por inferência (quando a informação antes aprendida se combina com nova informação, gerando novos conhecimentos e comportamentos).

Gagné (1965) distingue ainda entre transferência lateral e vertical. A lateral ocorre quando uma e outra aprendizagem são do mesmo nível de dificuldade. Esta transferência resultaria de uma capacidade supostamente adquirida para realizar certas aprendizagens e coincidiria em grande parte com a transferência geral. Por outro lado, transferência vertical acontece quando uma competência, que deve

ser aprendida, se adquire mais rapidamente, é precedida da aprendizagem de competências mais simples que lhe estão subordinadas.

3.3.5. Implicações educativas da transferência

Deve realçar-se a importância da transferência na aprendizagem, na medida em que na sua ausência, todo o processo educativo ficaria comprometido e haveria a sensação, por parte de docentes e de estudantes, de que se andava a perder tempo. Por seu turno, não tendo fundamento científico a “disciplina mental” ou formal, as matérias escolares devem justificar-se pela sua natureza intrínseca e pelos seus conteúdos, selecionando-as conforme a sua importância e limitando-se às principais. O desenvolvimento curricular deve dar precedência a matérias e competências básicas, além de técnicas ou de estratégias de aprendizagem, que possam promover aprendizagens posteriores. Para facilitar a aprendizagem e a transferência é necessário fazer aplicações práticas, implicar o estudante na situação, começar pelo mais fácil, progredindo depois para o mais complexo, e também partir de princípios gerais (organizadores prévios) descendo depois ao particular, conforme a matéria a aprender, a idade dos estudantes e outras circunstâncias que podem aconselhar a usar um método mais indutivo ou dedutivo, conforme as diversas teorias, designadamente de Bruner e Ausubel. O mais importante é que o estudante dê sentido à matéria em aprendizagem para se sentir motivado e assim a poder enquadrar na sua estrutura cognitiva.

A transferência é também favorecida em muitos casos com uma sobre aprendizagem, particularmente dos conteúdos básicos, até atingir um rendimento ótimo. Na verdade, quando alguns conhecimentos fundamentais e funcionais não são bem aprendidos, outras aprendizagens posteriores ficam comprometidas. Por último, é necessário ter também em conta, quer para a aprendizagem, quer para a sua transferência, os fatores pessoais, particularmente a inteligência e os estilos cognitivos do estudante, a sua motivação para aprender, as atitudes para com a escola, as competências anteriores, o futuro que se pretende atingir, entre outros.

3.4. Aprendizagem, competências e avaliação

Iremos nesta parte da investigação analisar os aspetos relevantes da aprendizagem, desenvolvimento de competências e relacionar a avaliação com o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Luckesi (2003) a avaliação da aprendizagem tem seis características fundamentais. A avaliação tem por objetivo diagnosticar a situação da aprendizagem do estudante; é diagnóstica e processual, pois, no entender do autor, a avaliação opera com resultados provisórios, existindo sempre a possibilidade de um novo estado de qualidade, melhor e mais satisfatório, proporcionando, assim, ao estudante oportunidades para rever o seu próprio conhecimento, melhorando o seu desempenho; a avaliação é dinâmica, ou seja, não classifica o estudante num determinado nível de aprendizagem, mas diagnostica a situação para a melhorar e este passa a ser um diferencial no ato de avaliar, na medida em que se torna um desafio no crescimento do estudante em busca da sua aprendizagem; a avaliação é inclusiva, na medida em que não diferencia os estudantes em melhores ou piores; a avaliação não discrimina, todos os estudantes são acolhidos no processo de ensino e aprendizagem, aqui, o importante é que todos aprendam e se desenvolvam; a avaliação exige uma prática pedagógica de diálogo entre os docentes e os estudantes com o intuito de construir uma interligação entre os sujeitos da prática educativa.

Como afirma Peralta (2001), muitos teóricos concebem a avaliação como a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisão. Desta recolha, obtêm-se informações sobre o estado da aprendizagem do estudante e, de acordo com Luckesi (2003), quando o docente realmente avalia, com os resultados obtidos, é capaz de acolher o estudante, de o confrontar com o seu processo de aprendizagem, de o ajudar no que for necessário, numa relação de cumplicidade, na medida em que quando o estudante não consegue aprender, o problema não passa a ser somente dele e sim dele e do docente, proporcionando uma ação educativa de pares e não de opositores, já que a avaliação só será eficiente e eficaz, segundo

Sant'anna (1995) se ocorrer de uma forma interativa entre o docente e o estudante.

Segundo Cardinet (1993), a avaliação funciona como um guia da ação. A avaliação exerce a função de regulação das aprendizagens e antes disso, como salienta Perrenoud (1999), regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação entre os estudantes.

A avaliação envolve a subjetividade do avaliador e, por seu turno, apenas se avalia o observável. Neste sentido, podemos questionar como se avaliam competências. Segundo Peralta (2001) avaliar competências implica observar direta ou indiretamente os estudantes na realização de atividades, que devem apresentar um grau de similitude elevado com situações autênticas. Processo de avaliação este que deverá ser efetuado recorrendo a um conjunto de instrumentos que permitam a recolha de evidências que sustentem o desenvolvimento das competências do estudante.

Figari (1996) propõe a lógica da referencialização, que consiste em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referências relativo a uma situação específica e em relação à qual se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações. A referencialização apresenta-se, assim, como uma metodologia com possibilidades de justificar e nomear os critérios que presidirão à avaliação, conducentes a uma perspectiva integrada e holística, ou seja, uma avaliação formadora (Alves e Machado, 2002).

Se o ato de avaliar tem por pressuposto ajudar o estudante a aprender, a ideia da avaliação formativa torna-se bastante simples, na medida em que a aprendizagem nunca acontece de maneira cartesiana, linear e impositiva, mas está relacionada com tentativas de acertos e erros, com o levantamento de hipóteses, avanços e recuos de descobertas e, segundo Perrenoud (1993), “o indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e

contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança” (p. 49).

Identificando o valor da avaliação formativa dentro de uma avaliação por competências, podemos concordar com Cardinet (1993), quando afirma “que a finalidade da avaliação formativa é permitir uma tomada de consciência, pelo indivíduo, daquilo que distingue a sua maneira de agir de outras maneiras possíveis, e da lógica subjacente ao seu comportamento” (p. 13). Trata-se, assim, do estudante que procura a autorregulação, legitimando de forma antecipada a sua avaliação. É fundamental abordar a autoavaliação no contexto das competências, já que, se a mobilização dos diversos saberes ocorrer de maneira individual e em situações adversas, cabe então aos sujeitos aprendentes gerir as suas formas de fazer e desenvolver as suas capacidades mediante as suas práticas quotidianas, na medida em que a integração da autoavaliação no processo da avaliação escolar, confere ao estudante um estatuto diferente, dando-lhe uma certa autonomia na aprendizagem e responsabilizando-o pela condição do seu percurso, com a ajuda do docente, transformando o estudante no ator principal da aprendizagem (Pacheco, 1994).

Por seu turno, é importante ter em consideração que a conjugação de determinadas situações de aprendizagem pode proporcionar uma transformação do conhecimento em competência, e esta transformação só acontece num ambiente profissional específico e através da prática. Segundo Tavares e Alarcão (1989:27) “as competências ou *skills* desenvolvem-se progressivamente através da prática e a partir de uma base de conhecimentos, pressupõem jeito e exercício e traduzem-se em obras bem feitas, bem executadas” (Sá-Chaves, 2002, p. 83).

4. O sentido da avaliação numa abordagem curricular por competências

Em qualquer abordagem curricular, é inevitável falar da avaliação. Na abordagem curricular por competências esta temática tem suscitado alguma controvérsia e divergência de opiniões em termos teóricos. Tenta-se estudar quais os procedimentos que seriam apropriados para a avaliação de competências.

Discurso que, no nosso entender, passa pela própria concepção do que seja a avaliação. Neste sentido, faremos uma abordagem concetual da avaliação, confrontando-a com as práticas de avaliação.

A avaliação como já foi referido largamente, deverá fazer parte integrante do processo de aprendizagem, constando no desenho curricular do mesmo, na medida em que influencia a aprendizagem em si mesma.

O processo de avaliação não pode ser dissociado do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve fazer parte do design curricular e, nesse sentido, as novas tecnologias podem constituir-se um excelente apoio, em que é possível explorar novas formas de avaliação, uma vez que tornam possíveis novas formas de aprendizagem (Fernandes, 2005, p. 25).

De acordo com Figueiredo et al. (2010), e no seguimento das recomendações da *Lincoln University* (McLoughlin e Luca, 2001) há que ter em consideração os seguintes aspetos para que haja progresso na avaliação: “permitir aos estudantes monitorizar o seu próprio progresso; dar *feedback* regular aos estudantes; possibilitar a avaliação e a aprendizagem por pares/em grupo, e, por último, desenhar práticas de autoavaliação” (p. 418).

De acordo com estes autores, a avaliação deve ser ativa, participada, partilhada e contínua. São exigidas novas formas de avaliação que promovam a interação (entre estudantes, entre estudantes e docentes, tendo sempre por base a retroatividade), e colocando o estudante e a sua experiência de aprendizagem no centro do processo.

Importa aqui mencionar o alinhamento construtivista (Biggs, 1999), no sentido de enquadrar as atuais abordagens de desenvolvimento curricular. Para Biggs (1999) o alinhamento é construtivista na medida em que a construção de significados pelos estudantes implica o seu envolvimento em atividades de aprendizagem relevantes. Ou seja, esses significados têm que ser construídos (aprendidos) pelos estudantes e não podem ser transmitidos pelos docentes. Por seu turno, o

alinhamento refere-se ao que o docente faz, isto é, definir ambientes de aprendizagem que sejam promotores de aprendizagens significativas. As componentes de ensino, nomeadamente métodos de ensino e atividades de avaliação, devem estar alinhadas com as atividades de aprendizagem e com os seus resultados (Biggs, 1999; Huet, et al., 2009, p. 11). No fundo, o alinhamento construtivista baseia-se na noção de que o estudante constrói a sua aprendizagem através de atividades relevantes, sendo o trabalho do docente o de criar um ambiente que suporte as atividades de aprendizagem apropriadas para atingir os resultados desejados. A chave deste processo é que todas as componentes no sistema de ensino – o currículo e os resultados pretendidos, os métodos de ensino usados, as tarefas de avaliação – estejam alinhadas. Todas as componentes devem estar sintonizadas com atividades de aprendizagem direcionadas para os resultados pretendidos (Biggs, 2003).

Para Biggs (2003), o alinhamento construtivista é uma aproximação à conceção de currículo que otimiza as condições para a qualidade de aprendizagem, e apresenta dois aspetos essenciais neste contexto: o construtivo, que se refere à ideia de que os estudantes constroem o significado através de atividades de aprendizagem relevantes; e, o significado, que não é transmitido pelo docente mas é algo que os estudantes têm que criar para eles mesmos. Para Biggs (2003), o ensino é simplesmente um catalisador para a aprendizagem:

se os estudantes aprendem os resultados pretendidos de uma forma razoavelmente efectiva, então, a principal tarefa do professor é levar os estudantes a comprometerem-se em actividades de aprendizagem que resultarão, muito provavelmente, no atingimento desses resultados pelos estudantes. É útil lembrar que o que o estudante faz é, de facto, mais importante para determinar o que é aprendido do que aquilo que o professor faz (Shuell, 1986, p. 429).

Por seu turno, o alinhamento refere-se ao que o docente faz, que é conceber um ambiente de aprendizagem que suporte as atividades de aprendizagem apropriadas para atingir os resultados esperados. A chave é que as componentes

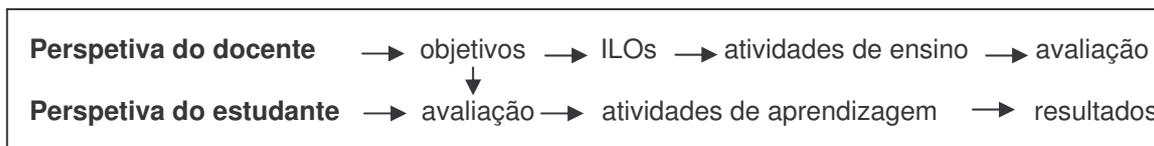
no sistema de ensino, especialmente os métodos de ensino usados e as tarefas de avaliação, estejam alinhadas com as atividades de aprendizagem assumidas nos resultados pretendidos.

Ao estabelecer um sistema de alinhamento, são especificados os resultados pretendidos do ensino, em termos não só de conteúdos mas também ao nível da compreensão que se pretende que os estudantes atinjam. Depois, define-se um ambiente que maximize a probabilidade dos estudantes se comprometerem nas atividades concebidas para atingirem os resultados pretendidos. Finalmente, escolhem-se as tarefas de avaliação que irão dizer em que medida cada estudante, individualmente, atingiu esses resultados, em termos de níveis de aceitabilidade classificados. Segundo Biggs (2003) há quatro etapas principais neste sistema: definir os resultados pretendidos (*Intended learning outcomes* – ILOs); escolher atividades de ensino e aprendizagem que levem a esses resultados; avaliar os resultados reais de aprendizagem para ver em que medida correspondem ao que era pretendido, e, chegar a uma classificação final (ver figura 3).

De acordo com a perspetiva de Biggs (2003) quando se ensina deve-se ter uma ideia clara do que se pretende que os estudantes aprendam e os estudantes têm que aplicar os conhecimentos adquiridos a situações diversas. Para que este processo se desenvolva corretamente, o primeiro passo é conceber e delinear os objetivos do currículo, e, de seguida, clarificar os níveis de compreensão que se pretende dos estudantes nos diversos conteúdos. E, para isso, é fundamental a escolha das atividades de ensino e de aprendizagem, com especial destaque para o trabalho de grupo interativo.

Neste sentido, é fundamental que as tarefas de avaliação espelhem os resultados de aprendizagem desejados, na medida em que “os estudantes aprendem os conteúdos e matérias que pensam que vão ser objeto de avaliação, não o que está no currículo ou o que é lecionado nas aulas” (Biggs, 2003, p. 1).

Figura 3 - O alinhamento construtivista de Biggs



Adaptado pela doutoranda de Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. (Second Edition). Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.

Se o currículo está refletido na avaliação, as atividades de ensino do docente e as atividades de aprendizagem do estudante estão ambas direcionadas para o mesmo objetivo. Ao prepararem-se para as avaliações, os estudantes estão a aprender o currículo.

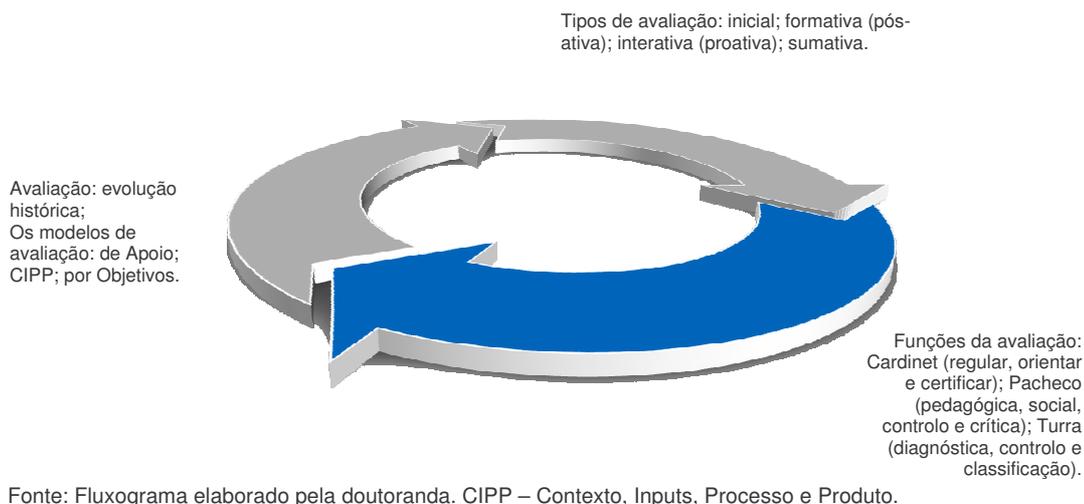
O alinhamento construtivista é fundamental na medida em que permite expressar os objetivos em termos de resultados de aprendizagem pretendidos, e, posteriormente, definir as tarefas de avaliação; ou seja, trata-se de alinhar os métodos de ensino com os resultados pretendidos e com as tarefas de avaliação.

De acordo com o exposto, as etapas a seguir na abordagem de desenvolvimento curricular centrada no alinhamento construtivista, são: definir os resultados de aprendizagem pretendidos; planificar a avaliação que validará se esses resultados foram ou não atingidos; desenhar e implementar atividades de ensino e de aprendizagem através das quais os resultados sejam obtidos; e por último, planejar a avaliação desse processo, o que permitirá fazer a sua revisão e melhoramento.

São vários os autores a justificar e explicar o papel fundamental dado à abordagem por competências nos sistemas educativos.

De seguida, iremos efetuar uma abordagem genérica da avaliação, sintetizada no fluxograma seguinte.

Figura 4 - Abordagem genérica da avaliação



4.1. Avaliação: sua evolução histórica e definição

Stufflebeam et al. (2000) descrevem sete períodos na história da avaliação dos Estados Unidos da América, que importa aqui abordar ainda que de uma forma muito sucinta:

a) Idade da Reforma (1792 a 1900). Em 1792, William Farish criou uma maneira de atribuir pontuação aos exames dos estudantes, permitindo a classificação e cálculo de médias. A primeira avaliação formal do desempenho das escolas ocorreu em Boston em 1845, quando se iniciou uma longa tradição de usar testes de pontuação como principal informação para avaliar um programa;

b) Idade da Eficiência e dos Testes (1900 a 1930). Estudos implementados neste período salientavam a eficiência das escolas e dos professores utilizando vários critérios, como, por exemplo as taxas de aprovação de estudantes. Nos anos 20, John Dewey (Fernandes, 1992) e outros autores envolvidos no movimento de educação progressiva, consideravam os testes estandardizados como uma ameaça, na medida em que o que se pretendia era alterar os currícula; desenvolver a capacidade de reflexão crítica e de raciocínio e promover a autoavaliação. Ora, e segundo estes autores, os testes promoviam a manutenção dos currícula em vigor, preocupavam-se com a memorização dos factos e originavam um sistema competitivo. Apesar das críticas, o uso de testes estandardizados teve uma utilização crescente, no sentido em que

proporcionavam medidas rápidas e fáceis. No entanto, e como afirma Figari (1996), apesar de úteis para avaliar programas educativos, os testes apenas fornecem uma ínfima parte da informação necessária, e revelam-se, muitas vezes, inadequados para avaliar, quer as instituições, quer os programas em dimensões tão fundamentais, como o mérito, a significância, a segurança e a equidade.

c) Idade Tyleriana (1930 a 1945). Ralph W. Tyler influenciou tanto a educação, que era chamado o pai da avaliação educacional. Para Tyler, a avaliação é uma comparação de resultados esperados com os resultados reais. O que caracteriza a perspectiva de Tyler é a preocupação na qualidade da definição dos objetivos, sendo a avaliação uma comparação entre os objetivos formulados e alcançados. Como consequência desta definição, os avaliadores deveriam ajudar os educadores a definir, com exatidão, os comportamentos que os estudantes deveriam manifestar e que deveriam, por isso, constar no currículo. Daqui resultou que o currículo se passasse a centrar mais nos comportamentos dos estudantes e menos nos conteúdos a abordar.

d) Idade da Inocência (1946 a 1957). Foi um período de segregação racial, consumo e desperdício exagerados dos recursos naturais, desenvolvimento da indústria e das forças militares, sem nenhuma preocupação com os reflexos negativos que poderiam ocorrer. Houve expansão da educação, entretanto, sem interesse na resolução de problemas educacionais. Não se exigia eficiência e eficácia das escolas e programas na mesma intensidade em que era aumentada a quantidade de escolas disponíveis. Destaca-se o desenvolvimento de testes padronizados. Este período caracterizou-se por crescimentos significativos dos sistemas educativos, de modo a fazer face às limitações que a guerra causara, não tendo surgido grandes contributos para o campo da avaliação. Multiplicou-se a utilização dos testes referentes à norma, ao mesmo tempo que se consolidavam as teorias de Tyler (Fernandes, 1992). Nos finais da década de 40 e nos anos 50, a sociedade americana, esforçava-se por esquecer a guerra e a depressão, construindo e expandindo capacidades, adquirindo recursos e gozando a vida. Daí a designação dada a este período de Idade da Inocência ou ainda Idade da Irresponsabilidade Social (Stufflebeam e Shinkfield, 2007).

Foi uma época de grande expansão da oferta educativa, ao nível de pessoal e de instalações; foram construídos novos edifícios, surgiram novas instituições educativas, como os colégios comunitários, e a nível de distrito passou a assegurar-se um amplo leque de serviços educativos (saúde mental e física, orientação, alimentação, instrução musical, programas desportivos, educação profissional e tecnológica e educação comunitária).

Registou-se uma considerável expansão de estratégias para aplicação das abordagens de avaliação, desde testes, experimentação comparativa e comparação de resultados e objetivos (Fernandes, 1992). Consequentemente, os educadores dispunham de novos testes e serviços de classificação para testes, algoritmos para a definição de objetivos comportamentais, taxonomias de objetivos, novos desenhos experimentais e procedimentos estatísticos para análise de dados educativos.

Contudo, estes contributos não resultaram numa análise da informação que era necessária para avaliar e melhorar a educação e, como tal, não houve melhorias significativas na experiência baseada no terreno e nas escolas.

Havia pouca pressão, interna e externa, no sentido de avaliar e de prestar contas, facto que determinaria o surgimento de um novo período na história da avaliação.

e) Idade do Desenvolvimento ou Realismo (1958 a 1972). Em 1958, os Estados Unidos divulgaram o Ato de Educação Nacional de Defesa, que previa novos programas educacionais em matemática, ciências e línguas estrangeiras. Novos testes padronizados nacionais foram criados para refletir as mudanças nos conteúdos dos programas. Neste período, os educadores tomaram clara consciência de que quaisquer desenvolvimentos em metodologias de avaliação, deveriam assentar em critérios como prestação de contas, utilidade e relevância. (Stufflebeam e Shinkfield, 2007). Durante este período, desenvolveram-se quatro grandes abordagens da avaliação, ainda segundo estes autores. Em primeiro lugar, a abordagem de Tyler, que foi utilizada para definir objetivos para os novos currícula e para avaliar em que medida estes foram atingidos. Em segundo lugar, desenvolveram-se novos testes standardizados, à escala nacional, que melhor refletiam os objetivos e conteúdos dos novos currícula e que permitiam

monitorizar o progresso educativo dos jovens. Em terceiro lugar, surgiram as avaliações baseadas no julgamento e em especialistas, de modo a classificar propostas e controlar periodicamente os programas. Por último, vários avaliadores envolveram-se na avaliação dos esforços de desenvolvimento curricular, através de estudos de campo.

No início dos anos 60, alguns líderes do campo da avaliação em educação, começaram a consciencializar-se que o seu trabalho e os seus resultados não eram úteis para o desenvolvimento curricular, nem eficazes nas respostas a dar às questões que se levantavam sobre os programas e sobre as melhores formas de os melhorar. Neste contexto, Cronbach escreveu um artigo que aconselhava os avaliadores a modificarem os seus percursos, afastando-se dos testes estandardizados e da utilização de grupos de controlo e de grupos experimentais. Sugeriu uma re-concetualização da avaliação, deixando de a considerar uma competição entre programas e passando a encará-la como um processo de recolha e análise de informação que pudesse de facto orientar e apoiar o desenvolvimento curricular (in Stufflebeam e Shinkfield, 2007).

f) Idade da Profissionalização (1973 a 1983). Este período foi marcado por uma crise de identidade, os avaliados não sabiam se eram docentes ou pesquisadores, dado que não existia organização profissional em avaliação. Posteriormente, a avaliação desenvolveu-se como profissão e as universidades começaram a oferecer programas em avaliação e a meta avaliação passou a ser vista como um meio de assegurar a qualidade das avaliações. O período pós 1973 constituiu um momento de afirmação e institucionalização da avaliação educacional, com a adoção de novas abordagens e metodologias, como os estudos de caso e os estudos naturalistas. A avaliação é assumida como um fenómeno completo, na medida em que resulta da interseção de fenómenos de natureza muito diversa (pressões políticas, sociais, económicas, culturais e filosóficas, objetivos gerais do sistema educativo, organização das escolas e do sistema educativo, teorias da aprendizagem, formação de docentes e, por último, conceções de docentes e estudantes).

g) Idade da Expansão e Integração (1983 em diante). Houve uma expansão das sociedades profissionais de avaliação em mais de vinte países e do uso de padrões de avaliação.

No dia-a-dia das organizações e das pessoas, a avaliação é uma das atividades rotineiras. Avalia-se o que se come, o que se veste, em que se investe recursos, enfim, é algo inerente ao ser humano. Para Scriven (1991), a avaliação "(...) refere-se ao processo de determinar o mérito, a importância ou valor de algo, ou o resultado desse processo" (p. 39). A avaliação é importante na medida em que direciona os esforços para onde são mais necessários. Ainda segundo Scriven e Paul (1993), a avaliação distingue-se do processo de mensuração, que também envolve a comparação de observações com padrões, porque a mensuração não é comprometida com o mérito, apenas com a descrição de propriedades.

Avaliação é um processo de atestar credibilidades, eficácia, eficiência, segurança, facilidade de uso e viabilidade (Stufflebeam e Shinkfield, 2007). Russ-Eft e Preskill (2001) acreditam que a avaliação deve ser integrada nas práticas organizacionais e os benefícios gerados por ela dependem do uso dos resultados que ela traz.

Furtado (2008) apresentou as concepções de avaliação: a avaliação como medida, que é a concepção mais antiga de avaliação, concebe a aprendizagem de forma objetiva e reprodutiva, excluindo tudo o que não é objetivamente mensurável e considera que os resultados pouco ou nada influenciam a prática do docente. Avaliação como congruência (congruência entre desempenho e objetivos) que estabelece uma relação de concordância ou afastamento entre os objetivos pretendidos e o desempenho apresentado. Avaliação como fonte de informação, considera que avaliar serve para produzir informação para a gestão do processo de ensino e aprendizagem e tem como objetivo ajudar os estudantes e os docentes a terem melhores desempenhos, levando a compreender como o estudante aprende e ao compromisso com o resultado desejável. Avaliação como negociação, em que avaliador e avaliado definem juntos os critérios, instrumentos, metodologia e cronograma e o objetivo é tornar o ato de avaliar um compromisso claro entre as partes e comprometer avaliador e avaliado com o processo.

Furtado (2008) destaca que, embora as concepções de avaliação tenham surgido numa certa ordem cronológica, todas elas ainda coexistem. O autor acredita que, para a realidade do ensino superior, se deve adotar uma concepção de avaliação que agregue os focos de congruência, da fonte de informação e de negociação.

4.2. Os modelos de avaliação

Segundo Bolton (1975), os estudos sobre avaliação podem ser agrupados em três categorias principais: estudos descritivos, técnicas e procedimentos seleccionados e modelos de avaliação usados na educação de adultos.

Os estudos descritivos resumem dados que caracterizam as componentes de um programa de educação de adultos. As técnicas e procedimentos seleccionados, são dispositivos de avaliação utilizados para avaliar um aspecto particular dos resultados do programa ou utilização dos recursos. Modelos de avaliação incluem as abordagens teóricas para avaliação de programas na educação de adultos (Bolton, 1975, p. 14).

Ainda segundo Bolton (1975), os modelos de avaliação que têm sido mais usados na educação de adultos, incluem a abordagem baseada em objetivos de Tyler (1942, 1949), o Modelo de Apoio de Stake (1967) e o Modelo de Contexto, *Inputs*, Processo e Produto (CIPP) de Stufflebeam (1968, 1971). A avaliação por objetivos, originalmente desenvolvida por Tyler (1942, 1949; in Bolton, 1975), é o modelo mais usado para examinar os resultados dos programas de educação de adultos. As diretrizes deste modelo têm sido adotadas como base para muitos modelos posteriores de avaliação de programas e curricula (Hammond, 1969; Sawn, 1972, in Bolton, 1975) e são as seguintes:

formular metas para determinar os objectivos gerais do programa; classificar objectivos com o propósito de indicar a avaliação de procedimentos; definir objectivos em termos comportamentais; sugerir situações nas quais o alcance dos objectivos pode ser mostrado; desenvolver ou seleccionar técnicas

apreciáveis; juntar e interpretar informações de desempenho; comparar informações com objetivos comportamentalmente estabelecidos (p. 14).

Na avaliação por objetivos, a comparação de desempenho com os padrões de objetivos é a base para determinar se o programa educacional está realmente a atingir o desejado (Bolton, 1975). Este modelo realça a importância da fixação dos objetivos, do desenvolvimento de técnicas de avaliação e da obtenção de informações sobre o desempenho, contudo, ignora os resultados não atingidos pelos objetivos (Bolton, 1975). A bem conhecida definição de Tyler, afirma que a avaliação é o processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais estão a ser efetivamente atingidos (Bolton, 1975). Outros autores (Bolton, 1975) definem a avaliação como o processo que fornece informação para a tomada de decisões.

Stake, em Bolton (1975) acredita que a descrição e o julgamento são os principais objetivos dos estudos de avaliação. O modelo de Stake consiste, segundo Bolton (1975) em selecionar as informações mais apropriadas para avaliar um programa. Na formação de conclusões baseadas nas informações recolhidas, Stake desenvolveu uma matriz para categorizar as informações de acordo com a sua origem (antecedentes, transações e resultados) e para apresentar as informações necessárias à descrição e ao julgamento. Assim, há que ter em consideração os antecedentes, ou seja, as condições anteriores à situação de ensino e aprendizagem. Deve ainda referir-se que as transações são as atividades que constroem o processo de ensino e aprendizagem, e, por último, que os resultados são as consequências que o próprio processo educativo aporta para os docentes e estudantes. Por seu turno, as informações descritivas englobam as pretensões e as observações, sendo as pretensões descrições de tudo o que foi planeado para o ambiente de ensino, e as observações descrições do que realmente aconteceu. Informações de julgamento são divididas em padrões absolutos e padrões relativos. Padrões relativos, como padrões absolutos, envolvem fazer julgamentos mas usar outros programas como padrão para a comparação. Uma segunda matriz é usada por Stake para comparar a congruência entre pretensões

e observações. A congruência indica o grau em que antecedentes pretendidos, transações e resultados ocorreram.

O Modelo Contexto, *Inputs*, Processo e Produto (CIPP) (1968, 1971, in Bolton 1975), refere-se ao aperfeiçoamento do processo de tomada de decisão em sistemas educacionais, sendo especialmente útil em avaliações longitudinais e no desenvolvimento de novos programas. O modelo identifica quatro tipos de avaliação que estão relacionados com estilos de decisões. Esses tipos de avaliações e suas correspondentes decisões são, segundo Bolton (1975):

1. Avaliação contextual que fornece decisões de planeamento para determinar objectivos;
2. Avaliação do *input* que fornece decisões estruturais para determinar o desenho do programa;
3. Avaliação do processo que fornece decisões de execução para controlar operações do programa;
4. Avaliação do produto que fornece decisões recicladas para julgar e reagir às realizações do programa (p. 35).

Quadro 2 - Síntese do Modelo CIPP

	Contexto	Input	Processo	Produto
Objetivos	Definir o contexto relevante, identificar a população-alvo e avaliar as suas necessidades, identificar oportunidades para fazer face a essas necessidades, diagnosticar problemas na base das necessidades e analisar em que medida os objetivos do programa são adequados para satisfazer essas necessidades.	Identificar e avaliar as capacidades do sistema, estratégias alternativas e conceções de procedimentos para implementar estratégias, orçamentos e calendários.	Identificar os desvios na conceção de procedimentos ou na sua implementação, proporcionar informação para decisões pré-programadas, registar e avaliar atividades e procedimentos.	Coligir descrições e avaliações de resultados e relacioná-los com os objetivos e com as informações do contexto, dos <i>inputs</i> e do processo; interpretar o mérito, valor, significância e relevância.
Métodos	Usar métodos como análise de sistemas, inquéritos, análise documental, entrevistas, testes diagnósticos e a técnica de Delphi.	Inventariar e analisar recursos humanos e materiais disponíveis, estratégias de solução, conceções de procedimentos em função de critérios como relevância, exequibilidade, custo e economia; utilizar métodos como pesquisa de literatura, grupos de opinião e experiências-piloto.	Monitorizar potenciais barreiras e obstáculos à atividade e permanecer atento aos não previstos, obtendo informação específica para decisões de programas, descrevendo o processo atual e interagindo continuamente e observando as atividades do grupo de trabalho e dos restantes <i>stakeholders</i> .	Definir critérios para os resultados e efeitos, coligir juízos de resultados dos <i>stakeholders</i> , com base em análises qualitativas e quantitativas e comparando resultados com necessidades diagnosticadas.
Relação com a tomada de decisão para o processo de mudança	Para decidir o contexto a servir; relacionar os objetivos com as necessidades ou oportunidades diagnosticadas, as prioridades com os orçamentos e recursos; os objetivos com os problemas a resolver, e proporcionar uma base para resultados avaliativos.	Para selecionar fontes de apoio, estratégias de resolução e conceções de procedimentos, ou seja, para estruturar atividades e orçamentos e calendarizá-los; e proporcionar uma base para implementação dos juízos de valor.	Para implementar e refinar o <i>design</i> do programa e dos procedimentos, ou seja, para realizar o controlo do processo e providenciar um diário de bordo do processo atual que seja mais tarde utilizado na interpretação dos resultados.	Para decidir quanto à continuação, modificação, término ou reorientação de um programa; e para apresentar um relatório claro dos efeitos (previstos e não previstos, positivos e negativos), comparando-os com as necessidades diagnosticadas e os objetivos definidos.

Fonte: Stufflebeam e Shinkfield. (2007). *Evaluation theory, models and application* (p. 335). S. Francisco: John Wiley & Sons.

Embora a tomada de decisões seja o foco do modelo CIPP, nem o modelo, nem as suas aplicações tornam claro como o processo de tomada de decisões envolve os quatro tipos de avaliação (Bolton, 1975). Ainda segundo este autor, a função essencial da avaliação deveria ser proporcionar aos avaliadores dos estabelecimentos de ensino, informação de retorno que lhes permitisse proceder aos necessários ajustamentos nos respetivos projetos. Podemos sintetizar o Modelo CIPP da seguinte forma: a avaliação de contexto como apoio para a definição das metas; a avaliação de entrada como base à formação das

propostas; a avaliação do processo como guia da sua realização; e a avaliação do produto, ao serviço das decisões de melhoria. Os conceitos-chave do modelo encontram-se no acrónimo CIPP, que significa a avaliação do contexto, dos *inputs*, do processo e do produto (Brinkerhoff, 2001):

Contexto: Avalia necessidades, problemas, vantagens e oportunidades, de forma a apoiar os decisores na definição dos objectivos e das prioridades e ajudar os utilizadores a avaliar objectivos, prioridades e resultados. *Input*: Avalia abordagens alternativas, planos de acção concorrentes, planos e orçamentos, em função da exequibilidade e do seu potencial de custo-benefício no atingimento de alvos e de resultados. Os decisores usam as avaliações de input para escolher entre planos concorrentes, propostas, afectação de recursos, de pessoas, de calendarização do trabalho e, por fim, ajudando outros a analisar e a avaliar planos e orçamentos. Processo: avalia a implementação dos planos, de forma a apoiar os agentes na implementação das suas actividades e, mais tarde, apoiar o amplo grupo de utilizadores a avaliar a implementação dos programas e a interpretação dos resultados. Produto: identifica e avalia resultados (previstos e não previstos, de curto e longo prazo), de forma a apoiar os agentes a focar um projecto na consecução de resultados importantes e ainda a ajudar o amplo grupo de utilizadores a orientar o sucesso do esforço em função da satisfação de necessidades-alvo. A avaliação do produto pode ser dividida em três vertentes – avaliação do impacto, da eficácia, da sustentabilidade e transversalidade (transformabilidade). Estas sub dimensões avaliativas colocam questões como: Atingiram-se os beneficiários certos? As necessidades diagnosticadas foram satisfeitas? Os resultados são sustentáveis? O processo que produziu os ganhos é transferível e adaptável para outros contextos? (p. 79).

O modelo CIPP atribui prioridade à orientação no planeamento e implementação de esforços de desenvolvimento, ou seja, à dimensão formativa da avaliação. Em suma, este modelo exige que avaliadores e estudantes, identifiquem e clarifiquem os valores que estão na base do procedimento de avaliação, e, dos quais Stufflebeam e Shinkfield (2007) referem, entre muitos: ajudar os estudantes a

atingir os padrões educativos de um país ou de uma região; apoiar os estudantes a desenvolverem o seu potencial; apoiar e reforçar talentos e competências individuais; assegurar a segurança e a qualidade em produtos e procedimentos; incentivar a investigação e o desenvolvimento para reforçar o ensino e a aprendizagem.

Muitas destas abordagens têm sido indevidamente referidas como “modelos”, apesar de nenhuma delas atingir um grau de complexidade ou completude suficiente para justificar o termo “modelo”. Stake in Bolton (1975) sugeriu que fossem designados de “convicções” em vez de “modelos” (p. 35).

4.3. Avaliação formativa e avaliação formadora

Recentemente, tem havido consenso entre os avaliadores de que a avaliação é a avaliação do mérito ou daquilo que cada um vale (Conselho Superior da Educação do Canadá, 1990; Scriven, 1991), ou uma atividade que compreende tanto a descrição como o julgamento. Na sequência de Stake (1967) e de Guba e Lincoln (1989), Nevo (1995) definiu a avaliação educacional como um ato de recolher informação sistemática relativamente à natureza e qualidade dos objetos educacionais. Segundo Roldão (2003) avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, a verificação da sua consecução. Mas, para se poder avaliar é indispensável criar mecanismos de acompanhamento do processo para o ir entendendo, acertando e reorientando no sentido desejado.

Para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos estudantes, que são essenciais para fundamentar decisões de aprovação ou de orientação necessárias mais tarde.

Contrariamente ao que se crê, às vezes, a avaliação contínua preenche uma função cumulativa, até mesmo certificativa, porque nada substitui a observação dos estudantes no trabalho, quando se quer conhecer as suas competências.

Evidentemente, a observação contínua não tem apenas a função de coligir dados com vista a um balanço. A sua primeira intenção é formativa, o que, numa perspectiva pragmática, significa que considera tudo o que pode auxiliar o estudante a aprender melhor: as suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim como a sua maneira de aprender e de raciocinar, a sua relação com o saber, as suas angústias se houver bloqueios eventuais perante certo tipo de tarefas, o que faz sentido para ele e o mobiliza, os seus projetos, a sua auto imagem como sujeito mais ou menos capaz de aprender, bem como o seu ambiente escolar e familiar (Perrenoud, 2000).

Por seu turno, Tardif (1996) estende à avaliação das competências as características que toda a avaliação autêntica deveria respeitar, segundo Wiggins (1989):

- a avaliação não inclui senão tarefas contextualizadas;
- aborda problemas complexos;
- deve contribuir para que os estudantes desenvolvam as suas competências;
- exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares;
- não há qualquer limite de tempo fixado arbitrariamente quando da avaliação de competências;
- a tarefa e as suas exigências são conhecidas antes da situação de avaliação;
- exige uma certa forma de colaboração entre pares;
- a correção considera as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes;
- a correção só considera os erros importantes na ótica da construção de competências;
- os critérios de correção são determinados fazendo-se referência às exigências cognitivas das competências visadas;
- a autoavaliação faz parte da avaliação;
- os critérios de correção são múltiplos e proporcionam várias informações sobre as competências avaliadas;

- deve determinar os pontos fortes dos estudantes;
- as informações extraídas da avaliação devem considerar as aptidões dos estudantes, os seus conhecimentos anteriores e o seu grau atual de domínio das competências visadas;
- os mesmos procedimentos de avaliação são exigidos a todos os estudantes e o apoio necessário está disponível para aqueles que têm dificuldades;
- e, a avaliação é guiada pelas exigências da validade ecológica.

A expressão “avaliação formativa” foi introduzida por Scriven (1967) num artigo sobre a avaliação dos meios de ensino (curricular, manuais e métodos). Precisemos agora as características da avaliação formativa como meio de regulação no interior de um sistema de formação. As modalidades de avaliação adotadas têm sempre uma função de regulação, o que significa que a sua finalidade é a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro.

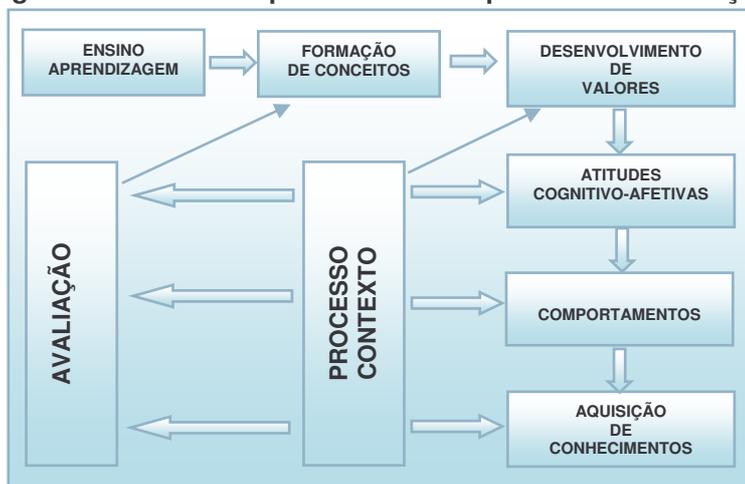
A avaliação assume uma função formativa porque a sua finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem. Esta forma de regulação tem de ocorrer, necessariamente, durante o período de tempo consagrado a uma unidade de aprendizagem: por outras palavras, é necessário que a adaptação do ensino possa ter lugar muito antes de decidir qual a nota a atribuir ou qual a orientação posterior (Allal, 1986).

Neste âmbito, a orientação da avaliação, refletindo a do ensino, terá de incidir sobre a capacidade que o aprendente demonstra em mobilizar adequadamente os conhecimentos que adquiriu para resolver a situação cognitiva ou prática que lhe é colocada pelo docente, de modo a permitir a este avaliar se transformou esses conhecimentos em “saber em uso” e até que ponto demonstra, pela execução da tarefa solicitada, ter interiorizado e saber a competência em causa.

A avaliação deve ter em vista apreciar a evolução global dos estudantes, mantendo como referência as aprendizagens e as competências essenciais, quer

as de natureza transversal, quer as que dizem respeito especificamente às diversas áreas do saber e unidades curriculares.

Figura 5 - Elementos que estruturam o processo de avaliação



Fonte: Hadji, Charles. (2001). *A avaliação desmistificada* (pp. 77-83). Porto Alegre: Artmed.

Os elementos que estruturam o processo de avaliação, tal como apresentado na figura acima, são, segundo Hadji (2001): formação de conceitos; desenvolvimento de valores e atitudes; comportamentos; aquisição de conhecimentos, e, processo e contexto em que se desenvolvem as aprendizagens.

A necessidade de especificar em termos de comportamentos observáveis os objetivos gerais e/ou competências prende-se com os problemas da avaliação do progresso dos estudantes.

Segundo Hadji (2001) avaliar é comparar. Para essa comparação é necessária uma referência. Comparamos algo com alguma coisa. Avaliar é julgar, atribuir um valor, um sentido, ao confrontar uma situação real com uma situação desejada, a partir de um conjunto de elementos representativos de uma realidade concreta observada, o que se produziu, concretamente, em função de um conjunto de elementos representativos de um projeto, uma intenção de mudança, o que é idealmente desejado (Hadji, 2001).

Em função do exposto é necessário abordar a avaliação formativa, ou seja, a avaliação do estudante durante todo o seu percurso.

Podemos considerar três tipos de avaliação formativa: a avaliação pós-ativa, a avaliação interativa e a avaliação proativa.

A avaliação pós-ativa é aquela que está mais próxima da avaliação tradicional, em que, após um período menos ou mais prolongado, os conhecimentos do estudante são avaliados.

Geralmente, não passa de uma avaliação sumativa aplicada com mais frequência. Pouco tem de formativa e é geralmente utilizada para a classificação, fazendo-se a soma e a média entre todos os resultados. De acordo com Hadji (2001) é uma falsa avaliação formativa, pois não é utilizada para detetar as dificuldades do estudante e as causas para as remediar.

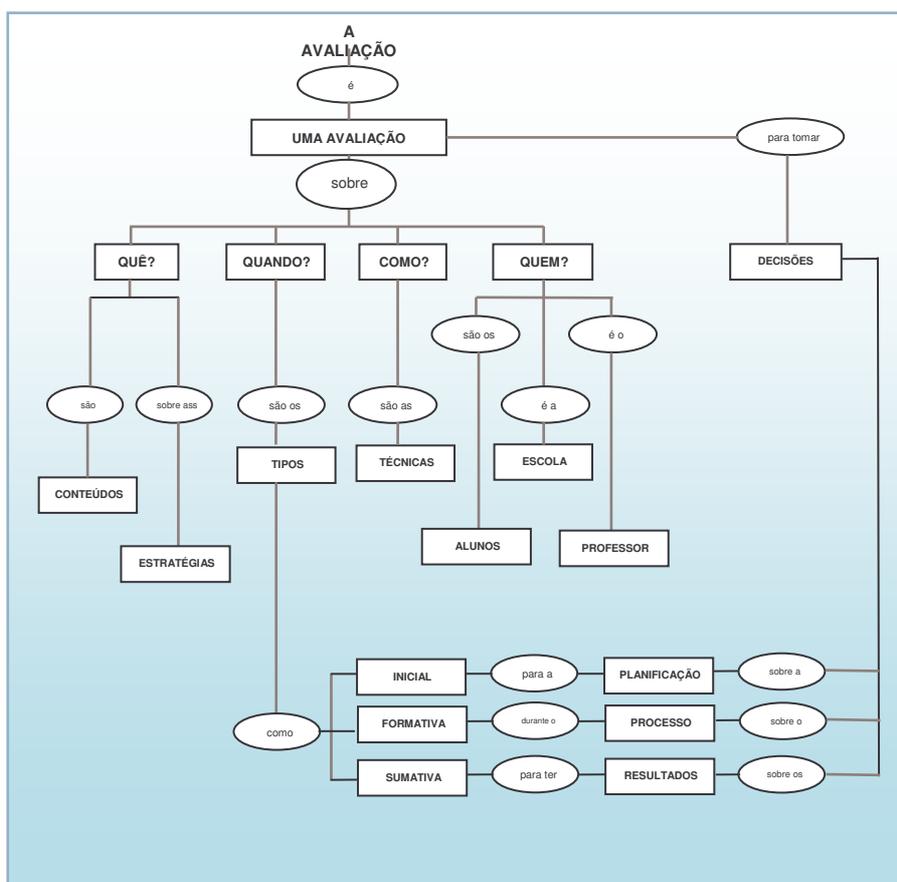
A avaliação formativa é interativa quando o docente, atento às respostas e questões dos estudantes e aos seus comportamentos em geral, avalia o seu progresso, as suas falhas, que procura remediar, ajustando a sua própria ação às necessidades do estudante. Nesta fase há o cuidado com as formas individuais de aprender e uma preocupação para que todos atinjam os objetivos desejados. É a designada “pedagogia para a mestria” (Hadji, 2001), onde a classificação final consiste apenas em assinalar o ponto onde o estudante se encontra no caminho para atingir os objetivos. Assim, e segundo Hadji (2001), para a classificação final, o que conta não são os resultados passados, mas o último momento da aprendizagem, o ponto presente num caminho que não termina ali. Neste seguimento, o que é classificado não é o estudante, por aquilo que ele é, mas sim o ponto onde se encontra naquele momento, o que é a diferença fundamental na conceção da avaliação.

Esta “pedagogia para a mestria” pressupõe uma grande estruturação do ensino, em que o docente que tem um objetivo final em vista, subdivide o “caminho” para lá chegar em etapas, com objetivos intermédios. Etapas que são sequenciais, começando pelos conhecimentos mais simples e avançando para os mais complexos, e em cada uma dessas etapas, o docente verifica se os objetivos intermédios foram atingidos, e, caso não o sejam, muda a sua estratégia, tentando adaptá-la às necessidades do estudante, fazendo exercícios de remediação, até que este atinja os objetivos desejados.

Desta forma, o estudante caminha no seu próprio ritmo e com a ajuda do docente, para o objetivo final. Nesta perspectiva, o docente tem a convicção de que todos podem atingir os objetivos desde que haja tempo suficiente para tal.

Segundo Hadji (2001) este sistema também designado de “pedagogia por objetivos” tem várias falhas. Em primeiro lugar, é mais fácil estruturar os “saberes” do que os “valores”, pelo que o docente tende a privilegiar os conhecimentos em detrimento dos valores e atitudes. Em segundo lugar, a estrutura da aprendizagem é efetuada pelo docente. Ora, as estruturas e relações que se estabelecem na mente para adquirir ou alargar o conhecimento, variam de indivíduo para indivíduo, não sendo, assim, possível organizar essas relações a partir do exterior. Vejamos, esquematicamente, na figura abaixo, como se articulam as diversas vertentes da avaliação – inicial, formativa e sumativa.

Figura 6 - A Avaliação - inicial, formativa e sumativa

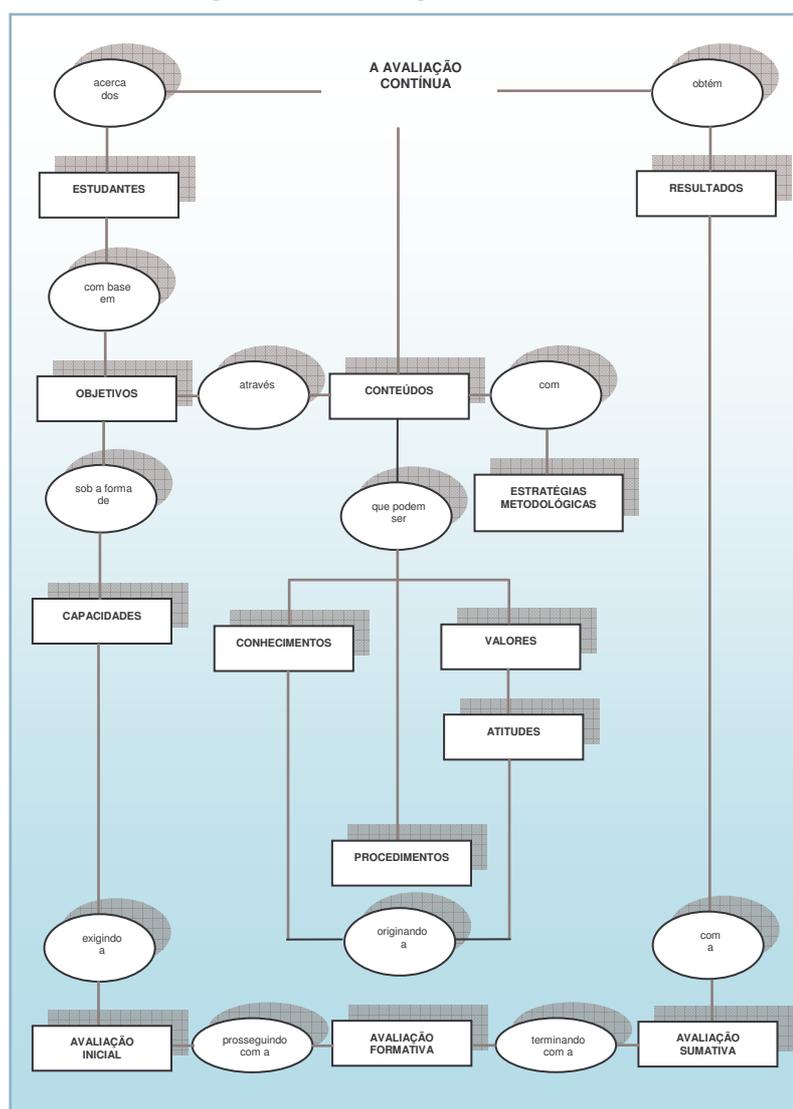


Fonte: Hadji, Charles. (2001). *A avaliação desmistificada* (pp. 77-83). Porto Alegre: Artmed.

A avaliação formativa tomou, assim, outro rumo. Agora, pretende-se que para cada tarefa em que se envolve o estudante, que ele saiba à partida quais os critérios que irão servir para a sua avaliação. É uma avaliação proativa. O estudante, na posse dos critérios de avaliação, poderá autoavaliar todo o seu progresso nas tarefas propostas. É uma avaliação formadora, uma avaliação proativa que tem por base a autorregulação e a autonomia do estudante (Hadji, 2001). Ainda segundo este autor, quando as aprendizagens a atingir são bem definidas é fácil registar o ponto de partida (avaliação diagnóstica inicial). Diagnosticar os pontos e as causas da falta de progresso é um tipo de avaliação que, para alguns autores, não passa de uma fase da avaliação formativa: diagnostica-se para ajustar objetivos e estratégias, para que haja progresso na aprendizagem. Se nalgumas unidades curriculares o diagnóstico apenas se pode fazer através de testes escritos ou orais, estes são totalmente desnecessários nas unidades curriculares onde a evolução do estudante é visível, traduzida por aquilo que ele faz (constrói, desenha, executa) e o progresso se observa (e faz) com base nessas representações. Elas são a materialização do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do estudante.

A avaliação sumativa reflete, no termo de um determinado período de tempo, o ponto da situação, e é, por vezes, confundida com a classificação, para um determinado fim. Contudo, no processo educativo, é como que uma paragem para relembrar os objetivos de onde se partiu e avaliar se os resultados finais correspondem aos “desejos” iniciais que despoletaram toda a ação.

Figura 7 - A avaliação contínua



Fonte: Hadji, Charles. (2001). *A avaliação desmistificada* (pp. 77-83). Porto Alegre: Artmed.

Defendemos que a avaliação deve ser praticada de forma integrada, contínua e numa perspectiva de regulação do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com os currícula, a avaliação deve ser orientada fundamentalmente para a regulação contínua e, tanto quanto possível, individualizadora dos estudantes, devendo, por isso, ser uma avaliação formativa e formadora. Que, como já referimos, e, de acordo com Scriven (1991), a avaliação formativa “dirige-se mais ao professor porque o leva a actualizar os seus conhecimentos didácticos, a procurar coerência entre os seus critérios e as escolhas didácticas e a relativizar o peso da sua pessoa no comportamento de avaliador” (p. 21).

Ou seja, a avaliação formativa assegura que os processos se vão adequando às características dos estudantes, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais. Perrenoud (1993; 2001) considera que “uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e tudo o que os alunos adquiriram” (p. 21).

Por seu turno, Nunziati (1990) refere que a avaliação formadora “constitui um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno precisa adquirir” (pp. 74-77). Em esquema, apresentamos as características destes dois tipos de avaliação.

Quadro 3 - Características da avaliação formativa e da avaliação formadora

AVALIAÇÃO FORMATIVA (Pedagogia por Objetivos – Scriven, 67)	AVALIAÇÃO FORMADORA (Bonuiol y Nunziati, 74-77)
<ul style="list-style-type: none"> • Explicação de critérios de avaliação reguladora e da responsabilidade do professor • Informação sobre processos de produção • Adaptação do dispositivo pedagógico à realidade das aprendizagens <ul style="list-style-type: none"> - regulação da progressão pedagógica (valor relativo da nota) - reforço do sucesso - gestão do erro <p>A avaliação formativa é para o professor porque o obriga:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a atualizar os seus conhecimentos didáticos • a procurar coerência entre os seus critérios e as escolhas didáticas • a relativizar o peso da sua pessoa no comportamento de avaliador 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriação pelos alunos dos critérios de avaliação dos professores • Representação correta pelos alunos da finalidade dos trabalhos • Domínio dos instrumentos de antecipação e de planificação da ação • Transformação do trabalho pedagógico em sequências de aprendizagem • Criação de planos de remediação progressiva do erro em que o aluno joga um papel fundamental • Recurso sistemático à autoavaliação – <i>démarche</i> pessoal de realização das práticas, dos seus modelos de formação (auto-controle/autorregulação) <p>A avaliação formadora constitui um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno precisa de adquirir.</p>

Fonte: Ana Pais e Manuela Monteiro. (2002). *Avaliação – uma prática diária*. Barcarena: Editorial Presença, p. 44.

Para estes autores, estes dois tipos de avaliação completam-se e o docente deve procurar conciliá-las.

A dificuldade de avaliar advém sobretudo do facto de que, ao fazê-lo, estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes e maneiras de ser e de estar. Por muito

objetiva que se queira a avaliação, ela dependerá sempre dos intervenientes, dos momentos e das situações concretas. Por outro lado, há que ter em conta a grande distância entre as intenções e as práticas.

Voltemos à função reguladora. É importante não esquecer que a avaliação não é um fim em si. Daí que seja essencial discutir e negociar os critérios de avaliação para encontrar soluções e tomar decisões.

Conhecer apenas os critérios da avaliação a pôr em prática não chega. Há que discuti-los e explicitá-los. Os objetivos e os critérios deverão ser claros e bem entendidos pelos intervenientes.

O fundamental, qualquer que seja a modalidade de avaliação que se tenha em vista (formativa/formadora, sumativa), é que os critérios, as normas ou modelos segundo os quais as aprendizagens vão ser apreciadas sejam explicitados.

Segundo Nunziati (1990), os critérios são basicamente de dois tipos: critérios de realização e critérios de sucesso. Os primeiros indicam concretamente o que se espera dos estudantes, visam a regulação da aprendizagem e permitem a sua reorientação. Quando se encara a avaliação como componente da aprendizagem, são de especial importância estes critérios, orientando não só o estudante, mas também o docente. Os critérios de sucesso referem-se aos produtos da aprendizagem. São critérios de incidência sumativa, pois incidem mais sobre os produtos do que sobre os processos.

No quadro seguinte, são enumeradas algumas das características do modelo de avaliação atual e do novo modelo.

Quadro 4 - Modelos de Avaliação

O Professor	
<i>no modelo (ainda) atual,</i>	<i>no novo modelo,</i>
fixa critérios	negocia acordos
fala	dialoga
obriga	convence
examina	avalia
sanciona	orienta
impõe	consulta
reproduz	cria
mede	valoriza
qualifica	informa
exige	respeita
corrige	estimula
admoesta	recomenda
censura	elogia
vigia	observa
normaliza	individualiza
oculta	explicita
expõe	debate
forma	forma e é formado
avalia	avalia e é avaliado
...	...

Fonte: Ana Pais e Manuela Monteiro. (2002). *Avaliação – uma prática diária*. Barcarena: Editorial Presença, p. 30.

A avaliação contínua, também designada de “avaliação em cima do acontecimento”, “apreciação da situação” e “avaliação permanente” (Barbier, 1995, pp.19-21), não está isenta de problemas. Se, por um lado, a sua maleabilidade e o facto de permitir ter em consideração comportamentos novos e inesperados fazem da avaliação contínua um excelente instrumento alternativo e complementar da avaliação por testes, por outro lado, a avaliação contínua oculta aos avaliadores a natureza precisa do que está a ser avaliado, o que pode transformar o quotidiano em algo “bastante penoso, tendo-se perdido a segurança” (Barbier, 1995, pp.19-21).

Na prática, segundo Barbier (1995), qualquer situação de avaliação comporta a existência de papéis e de representações:

o que está em jogo não é tanto produzir, mas produzir-se, não é tanto fazer valer, mas fazer-se valer, sendo o melhor dispositivo aquele que melhor permite ao avaliado expor as suas competências, as suas capacidades, o seu saber fazer, as suas aptidões e os seus conhecimentos (pp. 19-21).

Neste contexto, a avaliação contínua não só elimina esta situação de representação, como tende a “aumentar a sua influência sobre o desenvolvimento da própria formação” (Barbier, 1995, pp. 19-21). A ideia base desta abordagem de avaliação é a de que a preocupação fundamental de um docente deve ser a de ajudar os estudantes a progredir. O contexto das preocupações desloca-se, assim, do rigor dos exames e do conhecimento da psicologia do examinador, para o domínio do processo de aprendizagem e dos procedimentos suscetíveis de o melhorar. Surge, assim, a avaliação formativa, introduzida por Scriven, como já referimos anteriormente, em 1967, e que se tem revelado um instrumento de regulação do processo de ensino.

Com a avaliação formativa, as práticas de avaliação deixaram de se limitar à norma (comparação com os outros), para passar a ter em conta o que está previsto para cada etapa. Daí também a designação de avaliação criterial.

É um facto que as notas e as classificações resultantes de avaliações de tipo sumativo, são praticamente a única informação a partir da qual se estabelecem relações entre o estudante, a família e a sociedade (Cardinet, 1993). Através das notas e das classificações, os estudantes são informados da qualidade do seu trabalho, sabem situar-se face aos colegas e podem avaliar o esforço a despende. A avaliação sumativa apresenta as seguintes desvantagens segundo Cardinet (1993): as medidas não são fiáveis; existem desvios de comportamento que devem ser considerados; não há lugar a autoavaliação; a aprendizagem é feita em função da avaliação e não o contrário; e, por último, o resultado obtido permitir clarificar, mas não melhorar e regular.

Em suma, tal como refere Abrecht (1994) “a motivação que subjaz à avaliação sumativa é extrínseca, ou seja, quem aprende, trabalha para dar gosto a quem ensina (pela recompensa ou para fugir ao castigo), vendo-se obrigado a esconder as suas carências para parecer tão bom aluno quanto possível” (pp. 28-29).

Tendo-se como dado adquirido a necessidade da classificação e da certificação, encontrou-se na avaliação formativa uma peça reguladora importante. Importava promover processos pedagógicos que criassem interesse pelas atividades propostas, suprimir o hiato entre o aprender e o agir e criar oportunidades para a

autoavaliação. Nesta linha de pensamento, e para reforçar as ideias apresentadas, é importante mencionar e sintetizar o que alguns autores entendem ser a avaliação formativa.

Para Landsheere, citado por Cardinet (1993) a avaliação formativa:

é a avaliação que intervém no final de cada trabalho de aprendizagem e que tem por objectivo informar alunos e professores do grau de mestria alcançado e, eventualmente, descobrir em que é que o aluno sente dificuldades de aprendizagem, com vista a propor-lhe ou a fazer com que descubra estratégias que lhe permitam progredir (pp. 11-13).

Para Cortesão (1996) é “uma bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que assenta num conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes” (pp. 37-46).

Para Abrecht (1994) ela constitui “um instrumento com múltiplos usos destinado a ser útil a quem aprende como a quem a ensina, podendo servir, quer para fazer o ponto da situação, quer para encontrar meios de combater falhas e resolver problemas” (pp. 28-29).

Para Cardinet (1993), o que caracteriza a avaliação formativa:

é esta dupla perspectiva de informação e aplicação, uma vez que não faz sentido verificar-se a situação sem se passar à acção de correcção. Para além de um problema de diagnóstico, a avaliação formativa coloca, pois, um problema de intervenção: situa-se na articulação da psicologia que analisa com a pedagogia que constrói. Para além disso, torna o aluno consciente da sua própria aprendizagem, ao transformar os erros em momento da resolução de um problema. O facto de não interromper o processo de ensino e aprendizagem, torna-a parte integrante do processo e confere-lhe uma função reguladora que uma avaliação sumativa não consegue assegurar (pp. 11-13).

Quadro 5 - Finalidades da avaliação

	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Objetivo	Saber se, num dado momento, os estudantes dispõem ou não dos conhecimentos e das capacidades necessárias para enfrentar uma aprendizagem.	Regular e proporcionar um duplo <i>feedback</i> (docente e estudante).	Fornecer um balanço de determinada etapa, permitir uma decisão quanto ao futuro escolar.
Momento	No início.	Durante todo o processo de aprendizagem.	No final.
Função	Prognóstico (prevê as possibilidades de sucesso), logo também orientação.	Regulação.	Atribuição de uma classificação (situa os estudantes uns em relação aos outros).

Fonte: Cortesão, Luiza. (1996). *A Avaliação Formativa – que desafios?* (2ª Edição). Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA, pp. 37-46.

A avaliação atravessa todo o processo formativo. Num primeiro nível, interpretando os dados da situação (diagnóstica); num segundo nível, acompanhando e corrigindo os processos de elaboração (reguladora); e num terceiro nível, averiguando do alcance dos objetivos definidos e, eventualmente, promovendo o reconhecimento social ou organizacional (consoante a dimensão de que se trate).

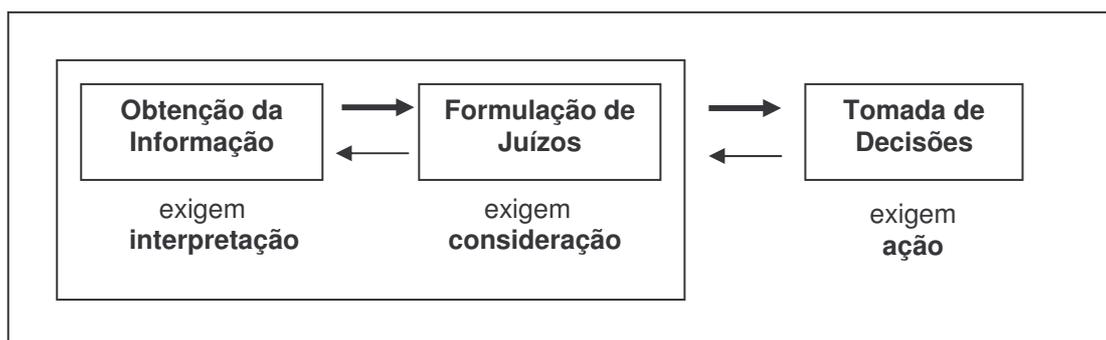
Os vários autores referem como três as principais funções da avaliação: regular, orientar e certificar, e, consideram que cada função corresponde a determinados momentos no tempo. Para Cardinet (1993) “a regulação, enquanto facilitadora da aprendizagem, remete para o presente, a orientação, como encaminhamento vocacional, aponta para o futuro e a certificação, na qualidade de controlo das aquisições, tem a ver com o passado” (pp. 11-13).

Segundo Hadji (1994), a:

avaliação mistura o qualitativo (norma ideal) e o quantitativo (medida), o real (o universo dos objectos) e o ideal e, por último, a ética (o que é digno de apreço) e o mundo do desejo. E, qualquer que seja o resultado das combinações destes factores, o essencial da avaliação reside numa relação entre o que existe e o que era esperado, entre um determinado comportamento e um comportamento-alvo, entre um desempenho real e um desempenho visado, em suma, entre uma realidade e um modelo ideal (pp. 77-83).

Neste sentido, gerou-se um consenso em torno da concepção de avaliação como sendo um processo sistemático que avalia o mérito e o valor, proposta pelo Joint Committee em 1994. Perspetivas, como a de Figari (1996), vão mais longe, e incluem a tomada de decisão, sendo a ênfase colocada não no juízo de valor, mas na decisão a tomar, conforme a figura a seguir apresentada.

Figura 8 - Conceito de Avaliação



Fonte: Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora. p. 30.

Segundo Figari (1996), a avaliação apresenta duas componentes, que são comuns ao método científico, a observação e a explicação. No entanto, considera que o que a separa de um qualquer processo de investigação é a formulação de juízos de valor e a consequente condução à ação.

Avaliar significa apreciar, para além do mérito e do valor de um objeto, a sua integridade (grau de adequação a standards morais e éticos), a sua exequibilidade (relação custo/benefício), a sua segurança (de equipamentos, instalações, produtos, serviços, atividades, etc.), a sua significância (influência potencial, importância e visibilidade), e a sua equidade (igualdade de oportunidades e respeito por valores democráticos).

4.4. Avaliar para tomar decisões

Considerando que existem entendimentos divergentes entre avaliar e examinar, começaremos por enunciar algumas dessas diferenças, com base em autores como Luckesi, 2003; Garcia, 2000; Barriga, 2000; Perrenoud, 1999; Hoffmann, 1998. Primeiro há que diferenciar dois tipos de procedimentos, os que são avaliativos e os que são os designados exames. Através do instrumento de

avaliação, realizamos exames que, segundo Luckesi (2003), apresentam as seguintes características: têm por objetivo julgar e, conseqüentemente, aprovar ou reprovar; são pontuais, na medida em que o estudante deve saber responder às questões no momento dos exames; são classificatórios; são seletivos, na medida em que excluem os que não sabem, dentro dos parâmetros definidos pelo avaliador, e, são estáticos, na medida em que classificam o estudante num determinado nível de aprendizagem, considerando este nível como definitivo.

Luckesi (2003) aborda ainda as características da avaliação da aprendizagem que se opõem à perspectiva do exame: tem por objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem do educando; é diagnóstica e processual, na medida em que, como opera com resultados provisórios, existe sempre a possibilidade de um novo estado de qualidade, melhor e mais satisfatório, proporcionando, assim, ao estudante oportunidades para rever o seu próprio conhecimento e melhorar o seu desempenho; é dinâmica, ou seja, não classifica o estudante num determinado nível de aprendizagem, mas diagnostica a situação para melhorá-la e este passa a ser um diferencial no ato de avaliar, na medida em que se torna um desafio no crescimento do estudante em busca da sua aprendizagem; é inclusiva, na medida em que não diferencia os estudantes em melhores ou piores; não discrimina, todos os estudantes são acolhidos no processo de ensino e aprendizagem, aqui o importante é que todos aprendam e se desenvolvam; e, por último, exige uma prática pedagógica de diálogo entre os docentes e os estudantes com o intuito de construir uma interligação entre os sujeitos da prática educativa.

Encontramos nos diversos autores um forte ponto de convergência, na medida em que todos consideram que se avalia para tomar decisões. E segundo Costa, Martins e Candeias (2010) “tomar decisões pela avaliação visa compreender os processos de forma a introduzir-lhes alterações, as quais, mesmo que pontuais, serão susceptíveis de promover significativas melhorias” (p. 16).

Como refere Luckesi (1996), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre os dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o docente a tomar decisões sobre o seu trabalho. Este conceito vai de encontro ao que defende Libâneo (1994) ao considerar que a avaliação escolar é uma componente

do processo de ensino que visa, através da verificação e da qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos, e a partir daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes. De acordo com estes conceitos, a avaliação exerce a função de regulação das aprendizagens e antes disso, como salienta Perrenoud (1999), regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação na aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola e os profissionais da educação. A avaliação passa, assim, a exercer uma regulação social. Na perspectiva reguladora da avaliação, o que é avaliado, segundo Afonso (2000), é o potencial de trabalho de cada um, sendo este comparado com o dos outros e traduzido em classificações, graus, certificados ou diplomas.

De referir a subjetividade da avaliação, fator de grande importância e que deve ser tido em consideração. Alves (2004) salienta que a avaliação deve ser concebida como uma atividade de comparação entre a produção observada e o modelo de referência do avaliador inscrito nas suas estruturas cognitivas, pois compreender o funcionamento do avaliador num dispositivo de avaliação é apoiar-se num modelo de referência (normas e objetos de avaliação). O modelo de referência contribui para que evitemos avaliar tarefas e/ou atividades sem critérios pré-estabelecidos, na medida em que não existe neutralidade nas ações de avaliação. Neste sentido, Figari (1996) propõe que o referencial deve poder fornecer um eventual conjunto de hipóteses que preveja a explicação dos resultados e propõe a lógica da referencialização, que consiste em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referências relativo a um objeto (ou a uma situação) específico e em relação ao qual se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações. A referencialização apresenta-se, assim, como uma metodologia com possibilidades de justificar e nomear os critérios que presidirão à avaliação, conducentes a uma perspectiva integrada e holística, ou seja, uma avaliação formadora (Alves e Machado, 2002).

4.5. As funções da avaliação

Ao falarmos de avaliação é necessário identificar as funções da sua existência, que de acordo com Cardinet (1993) são três: regular, orientar e certificar. Para este autor regular é a dinâmica de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do outro, no intuito de acolher e nutrir as suas possibilidades para que a aprendizagem ocorra. A função de orientação está presente nas observações das características globais do estudante (aptidões intelectuais, traços de personalidade, etc.). Enquanto que na certificação, a função da avaliação é a de definir o que se sabe e o que não se sabe.

Partindo da definição de avaliação de Turra et al. (1986) como sendo “a sistematização de dados por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem” (p. 53), estes autores afirmam que a avaliação tem três funções: diagnóstica, controle e classificação. Na sua função de diagnóstico, a avaliação tem como objetivos determinar a presença ou a ausência de aptidões e/ou pré-requisitos bem como identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem. Esta função de diagnóstico ocorre quer no início de um semestre, quer durante o processo de ensino e aprendizagem, sempre que o estudante evidenciar incapacidade no seu desempenho, e é aferida através da aplicação de um teste diagnóstico e do registo numa ficha de observação, sendo ambos os documentos elaborados pelo docente. A função de controle da avaliação tem como objetivos, primeiro, informar o docente e o estudante sobre o progresso da aprendizagem no período letivo; segundo, localizar deficiências na organização do ensino, de modo a possibilitar a reformulação do mesmo e a aplicação de técnicas de recuperação do estudante. Por último, a função de classificação tem como objetivo classificar os estudantes no final de um semestre, ano ou curso, e é efetuada através de um exame ou teste final.

4.6. A avaliação contínua/formativa: sua importância numa abordagem curricular por competências

A abordagem curricular por competências requer uma mudança nos processos de avaliação e exige uma atitude de avaliação mais acolhedora (Hoffmann, 1998) “um olhar de respeito às diferenças dos alunos significa a tentativa de os conhecer e admirar pela sua singularidade, muito mais que encontrar meios ou critérios para argumentar sobre o seu desempenho em comparação com os demais” (p. 67). Na medida em que a avaliação formativa contribui para uma prática de avaliação diferenciada no contexto da abordagem curricular por competências, importa referir alguns dos pormenores desta função da avaliação no intuito de encontrar pistas que nos levem a desenvolver processos de avaliação que se aproximem do objetivo maior da escola que é o de contribuir e o de desafiar os estudantes para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Como já foi referido, o termo “avaliação formativa” foi criado por Scriven a propósito da estruturação dos currículos, tendo sido aplicado posteriormente por Cronbach (1951) e Bloom (1987) na avaliação dos estudantes. É, como já vimos, uma avaliação que visa orientar o estudante no seu trabalho, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na aprendizagem (Allal et al., 1986). Quando se avalia de forma contínua, o que se faz no sentido de regular ou ajustar a ação pedagógica, o trabalho do docente dilui-se no trabalho quotidiano, o que permite uma ação global e sistemática (Perrenoud, 1999).

A avaliação formativa das aprendizagens exige uma dinâmica mais eficiente ao docente, requerendo que este observe, de forma metódica, os estudantes, no sentido de melhor entender os seus mecanismos de aprendizagem, e, proporcionando, quando necessário, ajustes individualizados de regulação. Para Perrenoud (1999), a regulação dos processos de aprendizagem é “o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e das suas interações com o meio que modificam os seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio” (p. 16). A regulação exige algo observável e, no caso das

competências, segundo Allal et al. (1986), trata-se de algo não observável e que apenas pode ser julgado através de uma conduta, de um texto, de um discurso, de um desempenho ou de um produto observável. No papel de avaliador, o docente necessita de dispor de critérios observáveis, o que facilita o processo de avaliação. Como refere Hadji (1994), não é a subjetividade do docente que está verdadeiramente em causa e que cria obstáculos, mas a incerteza quanto aos seus critérios de apreciação. Porque quando se conhecem esses critérios, apesar de estes poderem parecer contestáveis, e a sua fundamentação poder ser discutível, dispõe-se, pelo menos, de pontos de apoio que permitem orientar e organizar o trabalho.

Para Fernandes (2005), a avaliação não é, de facto, uma mera questão técnica. É uma questão essencialmente pedagógica, associada ao desenvolvimento pessoal, social e académico dos estudantes. É uma questão de desenvolvimento curricular da maior relevância, e, por isso, um ponto importante na avaliação formativa é identificar quais os instrumentos de recolha de informações que contribuirão para uma análise criteriosa da aprendizagem do estudante. Estes instrumentos de recolha de informação sobre a aprendizagem dos estudantes, tal como salientam De Ketele e Roegiers (1993) podem ser diversos, e vão desde o recurso à memória, que o docente guarda das características dos estudantes, até às mais diversificadas e conhecidas estratégias, como a observação livre, a observação sistemática, a autoavaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e o individual, e outras formas de interação pedagógica.

Se o ato de avaliar tem por pressuposto ajudar o estudante a aprender, a ideia da avaliação formativa torna-se bastante simples, na medida em que a aprendizagem nunca acontece de maneira cartesiana, linear e impositiva, mas está relacionada com tentativas de acertos e de erros, com o levantamento de hipóteses, avanços e recuos de descobertas e, segundo Perrenoud (1993), “o indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança” (p. 39).

Identificando o valor da avaliação formativa dentro de uma avaliação por competências, podemos concordar com Cardinet (1993), quando considera que a avaliação formativa tem como finalidade permitir a tomada de consciência por parte do estudante daquilo que distingue a sua forma de agir da dos outros e de toda a lógica que está por detrás do seu comportamento. Trata-se, assim, do estudante, que procura a autorregulação, legitimando de forma antecipada a sua avaliação. É fundamental abordar a autoavaliação no contexto das competências, já que, se a mobilização dos diversos saberes ocorre de maneira individual e em situações adversas, cabe então aos sujeitos aprendentes gerir as suas formas de fazer e desenvolver as suas capacidades mediante as suas práticas quotidianas, na medida em que a integração da autoavaliação no processo da avaliação escolar, confere ao estudante um estatuto diferente, dando-lhe uma certa autonomia na aprendizagem e responsabilizando-o pela condição do seu percurso, com a ajuda do docente, transformando o estudante no ator principal da aprendizagem (Pacheco, 1994).

Neste ponto, coloca-se a questão de como podemos avaliar as competências de uma maneira observável. Os estudantes, numa avaliação por competências, devem demonstrar a sua capacidade de mobilizar saberes diversos em situações-problema, pois, o ato de avaliar, numa abordagem por competências, não tem um carácter de termo, mas sim, de constantes descobertas e inquietações, o que contribui para que os estudantes utilizem as suas reservas de conhecimentos nas situações que possam surgir no seu quotidiano (Alves et al., 2004).

De referir que, tal como salienta Zabala (1998), se optamos por um modelo de ensino centrado na formação integral da pessoa, tal implica mudanças fundamentais, principalmente nos conteúdos e no sentido da avaliação. A ênfase deve estar no ato de fazer os outros aprenderem, como refere Roldão (2003).

Segundo Carrasco (1989), a avaliação formativa ou contínua deve reunir, pelo menos, as seguintes características: ser sistemática; permanente; integral; conseqüente, ou seja, deve detetar as deficiências quando estas ocorrem para as remediar de imediato; ser personalizada, no sentido de orientar cada estudante tendo em consideração as suas características; ser científica, suportando-se nas

técnicas, métodos e procedimentos mais adequados; e, por último, deve ser cooperativa, no sentido de que todas as pessoas envolvidas devem intervir.

De acordo com estas características, podemos concluir que a avaliação de competências deve preocupar-se constantemente com o saber do outro e com os mecanismos que poderiam ser acionados para que em situações adversas o estudante pudesse mobilizar os seus saberes e não desenvolver o aprender mecânico que com o tempo caminha para o esquecimento. A avaliação formativa exerce, por isso, uma função reguladora do processo.

Avaliar competências na escola é marcar uma rutura com as práticas de avaliação que privilegiam a aquisição dos saberes disciplinares, surgindo, nesta lógica a defesa de uma avaliação formadora (Alves e Machado, 2002). Entende-se aqui avaliação formadora como aquela que tem como objetivo aproximar-se mais do processo de ensino na sua globalidade, apresentando-se como um sistema assente numa pedagogia diferenciada. A avaliação formadora coloca no centro das suas preocupações o estudante, que, através da sua busca do aprender, passa a ser protagonista da sua própria aprendizagem.

Face ao exposto, os procedimentos que melhor se identificam com a avaliação de competências, são os que se encontram dentro de uma lógica formativa e formadora, na medida em que estes se orientam para uma avaliação autorreguladora ou autoavaliativa dos processos individuais de aprendizagem, ou seja, cada sujeito aprendente vai construindo o seu itinerário com base nos diversos referenciais do processo educativo. Assim sendo, a avaliação num currículo orientado para competências, não se organiza em função de sequências temáticas, mas sim em função da manifestação da competência pretendida (Roldão, 2003).

As práticas avaliativas centradas nas competências devem muito aos trabalhos de Guy Le Boterf que provocaram a transferência do conceito do mundo da formação, nas empresas, para o mundo da escola. Le Boterf (2005) refere que em muitos casos, e em particular no mundo escolar, os atores veiculam um conceito débil, em particular quando os autores dos programas ou os docentes falam de competências transversais. Numa visão forte, o conceito de competências pode

definir-se como a capacidade de uma pessoa mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos, afetivos, gestuais, relacionais...) para realizar uma série de tarefas ou resolver um conjunto de situações-problema. Definida em termos mais pedagógicos, a competência é a capacidade de mobilizar (identificar, combinar e utilizar) um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de saberes-ser para resolver um conjunto de situações-problema (e não simples aplicações).

Esta concepção “forte” do conceito de competência implica, tanto para quem concebe programas como para o avaliador, que se identifiquem, em primeiro lugar, os conjuntos de situações-problema ou os tipos de atos de comunicação contextualizados, que desejamos fazer aprender ou avaliar.

As práticas avaliativas desta natureza podem ser de duas ordens: identifica-se e apresenta-se ao estudante uma amostra de problemas para resolver (inconveniente: amplitude de tempo necessário para fazer uma avaliação de qualidade); fixa-se um objetivo final de integração que é uma macro-competência, que tem como objetivo integrar o conjunto de competências importantes apreendidas pelo sujeito. É a abordagem que muitos autores defendem, pois pode funcionar tanto por abordagens contínuas, como pontuais, coletivas ou individualizadas, portanto, o seu valor depende, essencialmente, da qualidade da situação de integração escolhida (De Ketele e Roegiers, 1993; De Ketele e Gérard, 2005).

As práticas centradas nos objetivos de integração privilegiam o desenvolvimento de competências em situações significativas para o estudante, na medida em que estas práticas produzem aquisições que vão muito além do saber-repetir ou saber-refazer e asseguram uma boa conservação de aquisições. Tanto pelo caráter ativo das aprendizagens como pelo caráter significativo das situações, estas atividades tornam-se cada vez mais motivadoras.

Ao defender uma pedagogia da integração progressiva e, por isso, currículos centrados no desenvolvimento de competências, aumenta-se o nível de exigência. Estes conteúdos-matérias, estes conceitos e estas aplicações devem

ser regulados e progressivamente mobilizados através de atividades de comunicação significativas e/ou de situações-problema.

Daí a importância de abordarmos certos procedimentos para avaliar as competências num quadro de uma pedagogia de integração (ainda que atualmente estes sejam insuficientemente praticados). Procedimentos que vão da escolha de situações significativas, à definição de critérios e indicadores, e à utilização do portefólio. A escolha de situações significativas é um procedimento no qual se deve ter em conta que as competências são objetivos de integração, isto se as definirmos estritamente, e ainda que um objetivo de integração terá que apresentar determinadas características. Um objetivo de integração terá de supor que a competência se exerça numa situação de integração, ou seja, uma situação complexa que compreende informação essencial e acessória, ainda que desnecessária, como nas situações naturais da vida. Implica, ainda, a mobilização, combinação e aplicação dos mais importantes saberes-fazer vistos nas aprendizagens anteriores, e, por último, traduz-se num produto observável e variável. Portanto, desenvolver uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências recai na escolha de situações-problema que obedeçam a estas características.

A definição de critérios e indicadores pressupõe que, para avaliar produções complexas, o docente tenha feito, previamente, todo o trabalho de identificação dos critérios e dos indicadores da qualidade deste tipo de produção. De lembrar que um critério é uma qualidade e logo não é diretamente observável, pelo contrário, um indicador é um sinal concreto observável. Os indicadores não têm sentido por eles próprios, só têm sentido em relação aos critérios que pressupõem concretizar.

Trabalhos sobre a avaliação formadora, revelaram que fazer com que os estudantes procurem eles próprios esses critérios e indicadores, era uma das melhores formas para os fazer progredir, rápida e eficazmente, na aprendizagem de uma produção complexa.

4.7. As diferentes abordagens da avaliação dos conhecimentos

Como referimos, existem diferentes abordagens da avaliação dos conhecimentos adquiridos, desde as práticas avaliativas centradas nos conteúdos, nos objetivos, nas redes conceituais, nas atividades, num tema integrador ou numa atividade, às práticas avaliativas centradas nas competências.

Para a corrente que defende as práticas avaliativas centradas nos conteúdos, o ponto central é a conceção dos currícula, a listagem das matérias e os próprios conteúdos, ou seja, a matéria a ensinar, a transmitir. Para De Ketele (2006):

avaliar consiste em destacar uma amostra de conteúdos representativa do universo de referência dos conteúdos ensinados. Cada conteúdo pode ser decomposto num universo finito de unidades de conteúdos mais pormenorizadas. Cada uma destas pode constituir um conjunto (finito ou infinito conforme o caso) de questões essenciais, entre as quais serão escolhidas uma ou várias questões, de acordo com a dimensão que se pretenda submeter à avaliação (pp. 135-147).

Trata-se de ver se a avaliação faz sentido em função do valor do universo de referência. Para De Ketele (2006):

a validade da prova de avaliação caracteriza-se: pelo carácter representativo da amostra em relação ao universo de referência; pela posição da média (não muito afastada do centro da escala de classificação); pela dispersão dos resultados (a maior variação possível para a melhor discriminação dos estudantes); e pela forma de distribuição (curva normal de Gauss) (pp. 135-147).

A corrente que defende as práticas avaliativas centradas nos objetivos, tem origem no experimentalismo e no behaviorismo. Para os behavioristas a abordagem pelos conteúdos tinha o inconveniente de não precisar, em termos observáveis, os resultados esperados com o ensino. Surge, assim, o paradigma da “pedagogia de mestria” impulsionado por Bloom.

À partida, as práticas avaliativas supõem que se estabeleça um universo de referência, uma “árvore de objetivos”, ou seja, são definidos objetivos gerais que são decompostos em objetivos cada vez mais específicos e operacionais.

Os próprios currícula dão orientações sobre a árvore dos objetivos e orientam a ordem das sequências a privilegiar no processo de ensino, baseando-se na noção de pré-requisitos, objetivo que tem que ser necessariamente atingido antes de uma nova aprendizagem.

Nesta corrente, a avaliação considera uma amostra que seja representativa de objetivos específicos e operacionais, construindo-se, com base nela, uma amostra das questões que melhor traduzam aquela amostra de objetivos.

Por seu turno, as práticas avaliativas centradas nas redes conceituais supõem que o domínio, objeto da aprendizagem, é essencialmente da ordem do “saber declarativo” e que este deve poder ser expresso sob a forma de um conjunto de conceitos definidos de modo preciso, relacionados e hierarquizados.

A partir deste ponto, podem ser produzidas várias conceções de avaliação: selecionar um conjunto de pares de conceitos e examinar em que medida os conceitos e as suas relações são compreendidas de forma precisa, apresentar ao estudante um quadro conceitual incompleto e levá-lo a completar as lacunas, interrogá-lo a partir de um conceito mais globalizante para testar a compreensão no sentido etimológico do termo “tomar o conjunto dos elementos para formar um todo” (De Ketele, 2006, pp. 135-147).

As duas primeiras estratégias obedecem às mesmas regras que as anteriores, pois trata-se de destacar uma amostra representativa de questões para discriminar aos estudantes, a terceira estratégia é de uma outra ordem, pois um único conceito “integra” os outros.

Para a corrente que defende as práticas avaliativas centradas nas atividades, estas estão muitas vezes ligadas a movimentos da “nova” educação, e, de acordo com elas, existiria um conjunto de potenciais atividades de referência ligadas a uma matéria, dentre as quais o avaliador escolheria uma amostra de atividades,

muitas vezes, reduzindo-se a uma única atividade. Também aqui, acabamos por cair nos esquemas anteriores, se não é a avaliação enquanto unidade, é a atividade em vez do conteúdo, do conceito ou do objetivo específico. Movimento que segue, em muitos aspectos, a abordagem pelas competências, uma abordagem pelos problemas.

As práticas avaliativas centradas numa atividade ou num tema integrador surgem entre os partidários da “nova” educação e consistem em escolher uma atividade ou tema susceptível de problematizar os mais importantes conteúdos e/ou atividades e/ou temas que foram objeto de aprendizagens anteriores. Trata-se aqui de imaginar uma atividade ou tema integrador que seja suscetível de interessar aos estudantes. O avaliador é levado a fazer um balanço dos conteúdos e dos comportamentos aprendidos antes e criteriosamente reutilizados. Balanços estes que podem ser efetuados sob duas óticas: quer numa ótica normativa, em que os estudantes são situados uns em relação aos outros, e são ordenados em função da quantidade ponderada dos conteúdos ou comportamentos reutilizados; quer numa ótica criterial, em que os critérios de mestria mínimos e de aperfeiçoamento são determinados sem preocupação de uma norma de classificação.

Estando a prática avaliativa sempre ligada a uma conceção da pessoa, da educação e da sociedade, é necessário que o avaliador tenha conhecimento das diferentes abordagens avaliativas, tenha bem presente o porquê, o para quê, e a forma de avaliar, de modo a que a metodologia de avaliação possa contribuir para o desenvolvimento das competências-chave do estudante e seja um motor impulsionador da sua construção pessoal/individual.

4.8. A regulação contínua das aprendizagens: avaliação formativa e formadora

Para promover nos estudantes o conjunto de competências gerais e específicas definidas no currículo das unidades curriculares, tem de se privilegiar a regulação contínua das aprendizagens. Regulação no sentido de adequação da ação desenvolvida por cada docente às necessidades e dificuldades que o estudante

apresenta no seu processo de aprendizagem, mas também a autorregulação exercida pelo próprio estudante no seu percurso de aprendizagem com a finalidade de ir construindo um sistema pessoal para aprender e melhorar progressivamente. Contínua, porque esta regulação não constitui um momento específico da ação pedagógica e tem de ser encarada como uma componente permanente. É necessário ter sempre presente que a avaliação das aprendizagens dos estudantes é uma parte fundamental da educação e dos processos de ensino e de aprendizagem e que os esforços para melhorar a educação exigem, necessariamente, a melhoria das práticas de avaliação. Para tal, é fundamental dar especial relevo à aprendizagem autorregulada e ao duplo valor regulador da avaliação, por um lado, com o papel formativo de regulação no ensino e, por outro, com o papel formador da regulação na aprendizagem, dando especial destaque ao processo da autoavaliação da aprendizagem.

Para que a aprendizagem dos estudantes contribua para a melhoria do ensino e da aprendizagem, deve atuar de maneira efetiva como reguladora dos processos de ensino e aprendizagem. Daí a aprendizagem reforçar tanto o seu papel formativo, de regulação do ensino, como o seu papel formador de regulação da aprendizagem.

Por um lado, a avaliação das aprendizagens constitui um instrumento de adaptação constante das formas de ensino às características e necessidades dos estudantes e, por outro, um instrumento para facilitar a promoção do controlo e da responsabilidade por parte do estudante sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

A avaliação formativa acompanha todo o processo de aprendizagem, permitindo ao docente adequar as tarefas a cada situação específica, o que implica, tal como afirma Abrecht (1994), que ela não deve ser encarada como um método, mas antes como uma atitude. Este autor considera, por exemplo, que esta modalidade de avaliação é educativa porque ela própria é uma atividade de aprendizagem; é dinâmica, na medida em que permite o *feedback*; é transparente, pois os estudantes compreendem o que lhes é pedido e sabem o que se espera deles; é individualizada, uma vez que respeita o ritmo de aprendizagem de cada

estudante. Esta modalidade de avaliação com o seu carácter contínuo ocorre em momentos diversificados (Allal, 1986): no início de uma tarefa ou situação didática específica (regulação proativa), ao longo de todo o processo de aprendizagem (regulação interativa), e após uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa (regulação retroativa).

A avaliação formativa, como instrumento de regulação e orientação das decisões que permite o ajuste da ajuda a partir da valoração continuada das atuações do estudante, constitui uma atividade central do processo de ensino e aprendizagem (Allal, 1986).

A avaliação formadora promove a assunção progressiva por parte do estudante de um maior controlo e responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem. Esta modalidade de avaliação pode favorecer as competências no aprendiz para compreender e representar os objetivos das atividades e tarefas, planificar e rever a realização dessas atividades e das tarefas, detetar e corrigir os seus próprios erros, ou apropriar-se dos critérios de avaliação, tanto no processo de realização das atividades e tarefas, como nos seus resultados ou produtos. Assim sendo, a assunção progressiva por parte do estudante, de um maior controlo e responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem, reflete um domínio igualmente progressivo dos conteúdos que são exigidos para a execução e realização das ditas atividades ou tarefas.

O constructo da aprendizagem autorregulada veio contribuir para reforçar o protagonismo do indivíduo, tornando-o num participante ativo e autónomo no processo de aprendizagem. A aprendizagem autorregulada é percebida (Zeidner, Boekaerts e Pintrich, 2000) como um processo regulador do comportamento que envolve a definição de objetivos e que dirige o comportamento para a concretização desses objetivos. Zimmerman (1998) considera que os estudantes podem ser descritos como autorregulados, tendo em conta o grau em que são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativos nos seus próprios processos de aprendizagem.

Um dos objetivos da aprendizagem autorregulada passa por conferir um papel central ao uso de estratégias, às atribuições dos indivíduos e à sua perceção de

competência, envolvendo múltiplos processos, tais como a definição de objetivos, planeamento estratégico, recurso a estratégias para organizar, codificar e fornecer informação, monitorização e metacognição, controlo da ação e da determinação, gestão efetiva do tempo, crenças de auto-motivação (autoeficácia, expectativas dos resultados, interesse intrínseco, orientação dos objetivos), avaliação e autorreflexão (Zimmerman, 2000; Schunk e Ertmer, 2000).

Os estudantes regulam a aprendizagem através do recurso a estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais (Zeidner, Boekaerts e Pintrich; 2000).

Para Zimmerman (1998, 2000) o processo de aprendizagem tem lugar em três fases de carácter cíclico: a fase prévia, a fase de realização e a fase de autorreflexão. A fase prévia é a fase da planificação, quando o estudante decide o que vai fazer numa determinada situação de aprendizagem e como o vai fazer. A fase de realização é relativa aos processos que ocorrem durante a aprendizagem e que afetam a atenção dedicada à mesma e às ações que se põem em marcha, ou seja, é uma fase de execução em que o estudante realiza a tarefa controlando continuamente o curso da ação, efetuando deliberadamente mudanças no momento em que as considera imprescindíveis para garantir o atingir de objetivos a alcançar. A terceira fase de autorreflexão refere-se às reflexões e reações do sujeito quando termina a tarefa, é uma fase de avaliação. O estudante analisa a sua própria atuação com a finalidade de identificar as decisões cognitivas que podem ter sido tomadas de maneira inapropriada ou ineficaz, para estar em condições de corrigi-las em ocasiões posteriores.

Podemos sintetizar da seguinte forma o processo da regulação contínua das aprendizagens: facilita a aprendizagem significativa do estudante; sustenta-se na regulação por parte do docente, na autorregulação por parte do estudante e na interação na aula; tendo como objetivo adequar o processo de ensino às necessidades e aos progressos dos estudantes e fazer com que estes consigam autonomia e ir criando um sistema pessoal de aprender. Os elementos que favorecem este processo são a comunicação, a negociação e a concentração.

Um princípio básico essencial na regulação contínua das aprendizagens é o de ensinar os estudantes a construírem um modelo pessoal de ação que lhes

permita serem cada vez mais autónomos. Assim, se na avaliação formativa a função reguladora do processo de aprendizagem é da responsabilidade do docente, na autorregulação o que se pretende é que os estudantes se tornem cada vez mais autónomos, regulando os próprios processos de pensamento e de aprendizagem.

Neste sentido, se se pretende uma atuação de regulação exercida por quem aprende, os docentes devem considerar prioritária a comunicação dos objetivos que se pretendem atingir bem como a verificação do que eles representam para os estudantes; o domínio, por parte de quem aprende, das operações de antecipação e planificação da ação; e a apropriação, por parte dos estudantes, dos critérios e instrumentos de avaliação dos docentes (Nunziati, 1990). Nesta perspetiva, adquire relevância a noção de autoavaliação.

4.9. Autoavaliação da aprendizagem

Toda a atividade de avaliação é um processo em três etapas: recolha de informação, que pode ser instrumentalizada ou não; análise da informação e juízo sobre o resultado dessa análise, e tomada de decisão de acordo com a formulação do juízo de valor.

A avaliação influencia cada um dos intervenientes no processo avaliativo (aprendizagem, docentes, estudantes, métodos, programas, motivação, expectativas), estando a avaliação ao serviço de todos eles, na medida em que fornece dados que permitem reajustamentos em cada momento.

As peças fundamentais do dispositivo pedagógico para potenciar a autorregulação são, segundo Jorba e Casellas (1997): a coavaliação; a avaliação mútua e a autoavaliação.

A coavaliação, ou seja, a avaliação em conjunto do docente e do estudante é a estratégia mais utilizada para ajudar os estudantes na tomada de consciência de como conseguiram os seus progressos. Os estudantes são colocados “em situação de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, a expor ideias, dar ou receber informações,

tomar decisões, planejar ou dividir trabalho, obter recursos” (Perrenoud, 2001, pp. 135-147).

Assim, o papel do docente é decisivo para encaminhar os estudantes para a autonomia ou para a dependência. É fundamental que o docente estabeleça um diálogo com os estudantes, que estimule a autorreflexão sobre como conseguiram atingir os resultados e que conduza progressivamente à autorregulação.

Para que a avaliação mútua, pelos pares, se desenrole de forma positiva, o clima relacional na sala de aula deve proporcionar que as críticas, reflexões, juízos de valor, sugestões, contribuam para encontrar, reformular, repensar caminhos para aprender, incentivar a cooperação, permitindo que as estratégias sejam partilhadas e discutidas, de modo a que possam aprender uns com os outros. Em grupo ou em pares, incita-se os estudantes a criarem um espaço de troca de ideias, que poderá servir de modelo de desenvolvimento de alternativas de trabalho que é coorientado pelo docente, como parceiro de aprendizagem, estimulando os estudantes a irem mais além do “nível potencial de desenvolvimento” (Vygotsky, 1991). É essencial que, durante o percurso de aprendizagem, os estudantes recebam *feedback* do docente e/ou dos colegas acerca do seu trabalho, o que lhes permite perceber se estão a conseguir alcançar os objetivos pré-definidos, ou seja, perceber se estão no caminho certo ou se é necessário fazer ajustamentos para atingir os objetivos. Neste sentido, os resultados do estudo realizado por Oliveira, Leal e Bruno (2010) no âmbito do Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE), estrutura funcional do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro, mostram que “o *feedback* se constitui como uma ferramenta de avaliação formativa promotora de aprendizagens” (p. 4663). Estes autores consideram que as atividades de avaliação formam parte essencial da prática pedagógico-didática ao serviço das aprendizagens. Devendo, por isso, “procurar-se uma avaliação aliada à regulação das aprendizagens, que permita orientar e operacionalizar qualquer processo de aprendizagem e verificar a sua consecução” (p. 4663), assumindo o *feedback* um papel fundamental nesse tipo de práticas. Tendo ainda em conta o estudo

realizado pelos mesmos autores, para que “o *feedback* seja eficaz no desenvolvimento de aprendizagens é necessário que os estudantes tomem consciência do que já aprenderam e do que ainda precisam aprender, e saibam, por isso, o que é esperado deles” (p. 4664). Referindo ainda estes autores que “o *feedback* deve fornecer aos estudantes pistas sobre as estratégias e processos que estes podem usar de forma a colmatar a diferença existente entre o estado em que se encontram e aquele que é pretendido” (p. 4664). O *feedback* enquanto estratégia fundamental da avaliação formativa deve ajudar os estudantes “a perceber qual o seu nível ou seu estado perante os objectivos de aprendizagem e, deve, simultaneamente, fornecer-lhes informação que os ajude a diminuir o fosso entre o estado real e o pretendido” (p. 4664).

A autoavaliação consiste no olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito, segundo Hadji (2001) “é a actividade de autocontrolo reflectida das acções e comportamentos do sujeito que aprende” (p. 20).

Quando nos autoavaliamos de forma pertinente, possuímos, um dos instrumentos essenciais para a aprendizagem. Nesta ótica, o estudante, ao acionar os seus processos metacognitivos e de autocontrolo, toma consciência dos erros, da maneira como se confronta com os obstáculos, regulando o seu processo de ensino e aprendizagem. Para que a autorregulação possa ter lugar, é necessário implicar o estudante em actividades de autoavaliação ao longo da escolaridade. Para tal, tem de ser estimulado a autoavaliar os resultados atingidos numa determinada tarefa aprendida; os seus interesses; a eficácia das estratégias adotadas; a utilidade e o esforço requerido na adoção dessas estratégias; as suas crenças e expectativas sobre a aprendizagem; as suas atribuições sobre o sucesso ou insucesso educativos; as suas ações antes, durante e após o ato de aprender.

Sabemos que a autorregulação da aprendizagem é valorizada por práticas de avaliação centradas na aprendizagem. Importa, assim, proporcionar momentos que possibilitem ao estudante tomar consciência dos seus pontos fortes e fracos na realização das tarefas escolares; avaliar a qualidade do trabalho produzido; rever o trabalho realizado, e, perceber como pode ultrapassar as suas dificuldades.

Sem esses momentos de autoavaliação, o estudante não pode perceber tão bem os progressos que está a realizar, os objetivos que deve atingir, o esforço que deve despende para ter sucesso na realização de uma tarefa.

Para favorecer os processos de autoavaliação, os docentes podem explicar as suas estratégias, as suas maneiras de aprender e de pensar sobre um tema, um assunto ou um problema, tornando-se num modelo para os estudantes. Este processo consiste em que alguém (um docente, um estudante, um especialista), considerado competente na execução de uma tarefa, atue como um modelo explicando e justificando, ponto por ponto, a estratégia que põe em ação (dizer o que pensa e faz, e por que o pensa e o faz).

A reflexão a que esta metodologia incentiva leva, por um lado, o estudante a tomar consciência do que faz e para que o faz, potenciando mudanças no sentido da prossecução dos objetivos definidos e, por outro, pode funcionar como um *feedback* interno, que lhe permite autoavaliar a sua aprendizagem.

É fundamental salientar o duplo valor regulador da avaliação que se prende, por um lado, com o papel formativo de regulação no ensino e, por outro, com o papel formador da regulação na aprendizagem. Encarada desta forma, a avaliação funciona como um instrumento para a adaptação constante das formas de ensino às características e necessidades dos estudantes e para facilitar a assunção, cada vez maior, de controlo e de responsabilidade por parte do estudante sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

A definição clara, quer dos objetivos, quer dos critérios que devem guiar a produção de qualquer tarefa, permitirá levar a cabo uma avaliação que poderá ter uma função formativa. Segundo Monteil (1990):

não obstante os problemas que levanta, a avaliação permanece indispensável às actividades de ensino. Um acto pedagógico finalizado supõe uma definição rigorosa dos objectivos a atingir e reclama meios para controlar a pertinência do seu desenvolvimento. Ensinar e aprender são actividades que, quanto à sua eficácia, não podem passar sem a existência de *feedback*. Não há dúvida

nenhuma que a avaliação participa de forma considerável na aprendizagem dos alunos (pp. 3-19).

Santos (2002), propõe algumas estratégias para desenvolver a avaliação regulada, tais como, a abordagem positiva do erro, onde este não é encarado como uma sanção, mas como uma fonte rica de informação para a compreensão de determinado aspeto, contribuindo para a aprendizagem (Hadji, 1997); o questionamento, orientando o aprendente para a formulação autónoma de questões que permitam desenvolver a competência autoavaliativa; a explicitação/negociação dos critérios de avaliação, promovendo a confrontação entre a ação a desenvolver e os critérios de realização da mesma; o recurso a instrumentos alternativos de avaliação, como o portefólio, que impliquem uma reflexão sobre o que se faz/fez, sobre o que se aprende/aprendeu, como se progride e o que se pensa ao nível das suas necessidades futuras.

A maioria dos teóricos da autorregulação percebe a aprendizagem como um processo multidimensional, que envolve aspetos pessoais (cognitivos e emocionais), comportamentais e contextuais (Zimmerman, 1998). Desde modo, a aprendizagem é um processo dinâmico e aberto que requer atividades cíclicas por parte do estudante e que ocorre em três fases principais: fase prévia, controlo da determinação (vontade) e autorreflexão. A fase prévia refere-se aos processos de influência e crenças que precedem o esforço do estudante para aprender, marcando o ritmo e o nível dessa aprendizagem. O controlo da determinação (vontade) envolve os processos que ocorrem durante o esforço de aprendizagem e que podem afetar a concentração e o rendimento escolar. Por último, a autorreflexão envolve os processos que ocorrem depois do esforço de aprendizagem e que influenciam as reações do estudante a essa experiência. Estas autorreações, por sua vez, influenciam a fase prévia e o esforço de aprendizagem subsequente, completando, deste modo, o ciclo autorregulatório (Zimmerman, 1998; 2000).

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 2 - APRESENTAÇÃO DA SIMULAÇÃO EMPRESARIAL

1. O Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP) – breve apresentação

O ISCAP, com a designação que lhe conhecemos hoje - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, foi criado pelo Decreto-Lei n.º 327/76, de 6 de Maio, embora as suas raízes históricas sejam bem mais longínquas. De facto, foi em 1886 que o Instituto Industrial e Comercial do Porto foi fundado (Decreto de 30 de Dezembro, 1886), pelo então ministro Emídio Navarro que lançou as bases teóricas da organização do ensino industrial e comercial do nosso país, tendo concluído no ano de 2011, os 125 anos de existência.

Em 1891, as reformas de ensino técnico de João Franco mantiveram inalteráveis as secções industriais e comerciais deste Instituto, não as transformando em escolas independentes. Os cursos elementares de comércio foram suprimidos e o curso superior fica reduzido a três anos e dividido em dois graus.

O Instituto Comercial e Industrial do Porto vê, em 1896, serem reconhecidos os seus Cursos Superiores, equiparados aos das demais escolas: o antigo Curso Superior de Comércio (criado pelo Decreto de 30 de Dezembro de 1886) e o Curso Superior ministrado nos Institutos Industriais e Comerciais. O Instituto Industrial e Comercial do Porto viveu um percurso atribulado, pela falta de orientação definitiva, até 1918, data da publicação do Decreto n.º 5/29, de 1 de Dezembro, que separou a sua parte comercial, desdobrando-a num Instituto Comercial do Porto e num Instituto Superior de Comércio do Porto. Nesta data dá-se pela primeira vez a separação dos Institutos Comerciais em relação aos Institutos Industriais, situação que se manteve até 1924. Esta segmentação é no entanto temporária, pois rapidamente se fundem de novo estas áreas do saber e só em 1933 se opta por uma segmentação definitiva. O então designado Instituto Comercial do Porto é conhecido na época por deter o maior nível de estudos a nível comercial no Norte do país e também por ser um estabelecimento de ensino técnico médio com ambiente de ensino superior em diversos aspetos da sua vida académica.

A reforma operada pelo Decreto-Lei n.º 38/81, de 4 de Novembro de 1950, em nada alterou as características deste estabelecimento de ensino. Pelo contrário, a conjuntura política de 1974 operou profundas alterações na vida deste Instituto, pois, na altura, cresciam em importância os cursos de carácter marcadamente técnico.

Neste novo contexto, o progresso do país exigia o bom desempenho de quadros técnicos superiores, que na altura escasseavam. Assim, o ISCAP, é reconhecido como uma das escolas que, ao longo dos anos, formaram gerações de profissionais e é inserido nos estabelecimentos de ensino superior. Este acontecimento possibilita aos diplomados pelos Institutos Comerciais receberem a designação de bacharéis, um grau que "constitui habilitação própria para admissão ao estágio para professor do 6º grupo do ensino técnico profissional". Esta legislação é precursora daquela que vai, mais tarde, integrar os Institutos Comerciais na rede de ensino superior - o Decreto-Lei n.º 327/76, de 6 de Maio. É assim que nasce a atual designação de Institutos Superiores de Contabilidade e Administração, com o estatuto de "escolas superiores, dotadas de personalidade jurídica e autonomia administrativa e pedagógica", habilitadas a conferir "os graus de bacharelato, licenciatura e doutoramento".

No ano letivo de 1975/76, o Instituto de Contabilidade e Administração do Porto passa a ministrar, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 313/75, os Cursos de Bacharelato de Contabilidade e Administração e de Línguas e Secretariado. Estes cursos foram posteriormente regulamentados pela Portaria n.º 918/ 83, de 7 de Outubro e sofreram sucessivos reajustamentos de acordo com as evoluções das ciências económica e contabilística e das exigências do mercado de trabalho. O Instituto vive, no entanto, um período conturbado, após o ano de 1976, em virtude da indefinição existente no país. Os Institutos, habilitados a conferir os graus de Bacharelato, Licenciatura e Doutoramento, deveriam ser integrados no Ensino Superior Universitário, mas disposições legais posteriores procuravam o seu enquadramento no Ensino Superior Politécnico. Este contexto de indefinição só terminou com a identificação das Escolas/Institutos Superiores que resultavam da reconversão ou evolução de Escolas anteriores e com a integração do Instituto

Superior de Contabilidade e Administração do Porto no Instituto Politécnico do Porto em 1988, através do Decreto-Lei n.º 70/88 de 3 de Março. Este novo quadro legal resulta do facto de os Institutos visarem a formação superior de técnicos qualificados nos domínios da Contabilidade e Administração e promover, num âmbito geográfico, o intercâmbio entre o ensino e as estruturas económicas e sociais. Foram também encontradas semelhanças entre os objetivos do Ensino Superior Politécnico e os dos Institutos de Contabilidade e Administração, o que veio reforçar este novo enquadramento.

O Decreto-Lei n.º 443/85, de 24 de Outubro, estabelece a orgânica dos Institutos Superiores de Contabilidade e Administração, determina também que o seu pessoal docente passe a reger-se pelo Decreto-Lei n.º 185/ 81, de 1 de Julho, que criou a carreira de Ensino Superior Politécnico. Entretanto, foram também criados os Cursos de Bacharelato e Estudos Superiores Especializados, graus que a Lei de Bases do Sistema Educativo qualifica expressamente como próprios do Ensino Superior Politécnico.

Em 1983 surge o Curso de Bacharelato Aduaneiro (Portaria n.º. 918/83 de 07 de Outubro), sofrendo também este, posteriores alterações (Portaria n.º. 238/86 de 22 de Maio). A partir do ano letivo de 1993/94, adota a designação de Estudos Superiores de Comércio, sucedendo esta à de Curso Superior Aduaneiro. O Curso de Bacharelato de Marketing é inaugurado no ano letivo de 1996/97 para permitir o “preenchimento de uma lacuna, pois o seu objetivo de estudo procura suprimir uma carência agravada pelas necessidades de técnicos superiores na área dos serviços face à competitividade das empresas, fundamentalmente em resultado da integração de Portugal na União Europeia”. A Portaria n.º 751/86, de 17 de Dezembro, criou também os Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE's) - Auditoria, Controle Financeiro, Secretariado de Gestão e Administração e Técnicas Aduaneiras, os quais conferiam também o grau de Licenciatura, desde que formassem um conjunto coerente com um curso de Bacharelato precedente. Tal traduzia-se, em termos práticos, em conceder uma “habilitação equivalente à Licenciatura para todos os efeitos académicos e

profissionais”. Em 1991, é criado o CESE em Contabilidade e Administração seguido de Tradução Especializada, este último em 1995.

No final do ano letivo de 1997/98, o ISCAP colocava no mercado de trabalho estes alunos habilitados com os CESE's em Auditoria, Gestão Financeira, Contabilidade e Administração de Empresas, Assessoria de Gestão, Comércio Internacional (ramos de Gestão Internacional e Administração Aduaneira) e Tradução Especializada.

Em virtude da reformulação levada a cabo, o ISCAP passa a lecionar, a partir de 1998, as Licenciaturas de Contabilidade e Administração (ramos de Contabilidade e Administração, Gestão Financeira e Auditoria), Comércio Internacional, Línguas e Secretariado (ramos de Secretariado de Gestão e Tradução Especializada) e Marketing. Já no ano letivo de 2001/2002 passaria também a ser ministrado o ramo de Administração Pública.

Já com novas instalações, inauguradas oficialmente em 1996, o ISCAP recebe nos finais desta década o Mestrado em Contabilidade e Administração, organizado pela Universidade do Minho em parceria com o Instituto Politécnico do Porto. Apesar de inaugurado em 1996, a mudança para o novo edifício processa-se um ano antes, em Novembro.

No ano letivo de 2003/2004 o Ramo de Tradução Especializada passaria a designar-se Tradução e Interpretação Especializada, alteração aprovada pela Portaria n.º 602/2003 de 21 de Julho. Em 2004/2005 é criado o curso de Comunicação Empresarial, Licenciatura também bi-etápica em que o 1º ciclo atribuída, de igual modo, o grau de Bacharel (6 semestres) e, o 2º, o grau de Licenciatura (2 semestres), aprovado pela Portaria n.º 161/2006 de 20 de Fevereiro. Distingua-se assim dos anteriores pelo facto de ter uma duração total de apenas quatro anos. No entanto, este plano apenas prevaleceria nesse ano letivo, tendo sido atualmente adequado ao processo de Bolonha, o que implicou a fixação da Licenciatura em apenas três anos. Aguarda-se ainda a aprovação relativa ao funcionamento do respetivo Mestrado, de igual designação, cuja duração prevista será de 4 semestres.

No ano letivo de 2005/2006 também o curso de Línguas e Secretariado foi adequado ao Processo de Bolonha, adotando a designação de “Assessoria e Tradução” e passando, assim, a ter a duração de apenas 6 semestres. Foi ainda proposto o funcionamento de três mestrados: Tradução Assistida por Computador (área científica de línguas e literaturas estrangeiras); Tradução e Interpretação Especializadas (área científica de línguas e literaturas estrangeiras) e Assessoria de Administração (área científica de ciências empresariais).

No ano letivo de 2007/2008 entraram em funcionamento os cursos de Contabilidade e Administração, Comércio Internacional e Marketing adequados ao Processo de Bolonha. Estas licenciaturas passaram a ter 6 semestres (informação retirada do sítio de Internet do ISCAP a 29 de Julho de 2010).

Atualmente o ISCAP apresenta as licenciaturas de Assessoria e Tradução, Comércio Internacional, Comunicação Empresarial, Contabilidade e Administração, Gestão de Atividades Turísticas e Marketing. Ao nível do 2º ciclo oferece mestrados nas áreas da Assessoria de Administração, Auditoria, Contabilidade e Finanças, Empreendedorismo e Internacionalização, Gestão das Organizações (ramo de Gestão de Empresas) e Marketing Digital. Ao nível de especializações apresenta uma de Contabilidade e Fiscalidade, e nas pós-graduações as Tecnologias da Comunicação, as Tecnologias para a Inovação Empresarial e a Tradução Assistida por Computador, marcam a sua posição inovadora nestas áreas do ensino na sua região de atuação.

No ano letivo de 2008/2009 o número de estudantes matriculados era de 3396 e no ano letivo 2009/2010 era de 3447, sendo que em 2010/2011 aumentou para 3692 o número de estudantes matriculados. O Curso de Contabilidade e Administração tinha matriculados no ano letivo 2008/2009, 1975 estudantes e em 2009/2010, 1855 estudantes.

2. Enquadramento da Simulação Empresarial

2.1. A diversidade das simulações

Ao nível do enquadramento do estudo, consideramos importante apresentar as simulações utilizadas como ferramentas de aprendizagem e enunciar as características fundamentais do Modelo de Ambiente Empresarial em estudo, de que fazem parte as unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II.

Na revisão de literatura efetuada, encontramos conceitos semelhantes para diferentes tipos e formas de simulações. No modelo em análise é contemplado um conjunto de características inerentes às diversas simulações existentes, mas este apresenta aspetos que julgamos inovadores, que o diferenciam e o apresentam como uma proposta para melhorar o ensino superior da Contabilidade e da Gestão/Administração.

Segundo Gramigna (1993) “(...) as simulações são caracterizadas por uma situação ou cenário simulado que representa modelos reais, tornando possível a representação do quotidiano” (p. 38). Sendo os modelos construídos a partir de sistemas reais que permitem obter cenários o mais aproximados possível da realidade, e também representar situações que ainda não se tenham observado (Bossel, 1992). As simulações possibilitam a simplificação da realidade para fins de estudo ou para avaliar as várias hipóteses e variáveis, objetivando o desenvolvimento de soluções para determinados problemas ou situações.

As principais vantagens da simulação, segundo Filho (1998) são o facto de possibilitar uma reaplicação precisa das experiências, permitindo testar várias alternativas diferentes e viáveis para o mesmo sistema, o que não seria possível na vida real; permitir a avaliação de longos períodos num curto espaço de tempo e a economicidade na medida em que permite o teste, não havendo, por isso, custos reais.

As principais desvantagens associadas às simulações foram enumeradas por Filho (1998), destacando-se a necessidade de exatidão na seleção dos dados para o sistema; as possíveis dificuldades na interpretação dos resultados; a exigência de conhecimentos de informática e do objeto da simulação para a construção dos modelos bem como a lentidão no processo de desenvolvimento, em virtude do tempo necessário para modelar o sistema.

Os simuladores de gestão são caracterizados como modelos, ou seja, uma representação abstrata de um sistema real, que permitem, desta forma, simular a realidade. Uma empresa pode ser interpretada como um sistema, sendo as suas áreas funcionais os subsistemas que são simulados, tornando-se, assim, possível, o seu manuseamento no processo de ensino e aprendizagem desta área do conhecimento.

Aparecem também os jogos de empresas como simulações que visam reproduzir o processo de decisão das empresas, como um instrumento de pesquisa, ensino e aprendizagem na Gestão. Estes jogos de empresas normalmente apoiados em programas informáticos, são criados especificamente para o efeito e funcionam isoladamente na realidade do ensino.

A utilização de jogos de empresas ou de simuladores iniciou-se nos anos cinquenta, mas a sua origem remonta à antiguidade. Os simuladores foram desenvolvidos a partir dos chamados jogos de guerra, sendo o jogo de xadrez, com quase 3000 anos, o primeiro representante desta modalidade de jogo (Koller, 1969). Com o desenvolvimento da informática, tornou-se possível processar grandes quantidades de informação, o que, aliado à consolidação de novos métodos matemáticos de pesquisa operacional, permitiu o desenvolvimento de novos jogos de guerra e de jogos de planeamento na área da Gestão, os chamados jogos de empresas (Prehm e Ehken, 1995). Nas últimas décadas, surgiram centenas de jogos de planeamento, sendo grande parte destes simuladores de Gestão. Hoje, o uso da Internet, do telemóvel e do computador portátil, tem permitido a utilização e a prática destes jogos à distância (Jhanke e Bächle, 1998).

Os jogos de empresas apresentam-se como instrumentos de extrema relevância para o treino e desenvolvimento de técnicas de estratégia, de gestão e de decisão, uma vez que possibilitam ao estudante exercitar habilidades e potencialidades necessárias ao seu auto-desenvolvimento.

Tendo presente que, e de acordo com Pinheiro, Sarrico e Santiago (2010):

as tradicionais fragmentações curriculares em áreas que delimitam os departamentos de ensino superior, não conseguem dar resposta nem a uma visão holística do mundo profissional nem às necessidades de aperfeiçoamento de competências não técnicas (...) alguns autores insistem na ideia do desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem capazes de incrementarem formas de ser e de estar que atravessem horizontalmente todo o currículo (p. 44).

Uma das metodologias de ensino e aprendizagem capaz de dinamizar a relação entre os diversos atores envolvidos é o Modelo de Simulador em Ambiente Empresarial, a seguir apresentado.

2.2. O Modelo do Simulador em Ambiente Empresarial

O Modelo do Simulador do Ambiente Empresarial (MSAE) desenvolvido no Curso de Contabilidade e Administração do ISCAP, não sendo, nem um jogo de empresas nem um tradicional simulador de gestão, reveste-se de componentes que se pretendem fortemente inovadoras. Em 2003, criou-se neste Curso desta Escola superior do País, o MSAE, de que fazem parte as unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II. Quando nos referimos a MSAE ou a Simulação do Ambiente Empresarial (SAE), estamos, portanto, a referenciar o contexto integrador que caracteriza o ambiente laboratorial vivido nestas duas unidades curriculares.

Na aprendizagem vivencial, através da simulação do ambiente empresarial, o papel principal centra-se no estudante, que é o centro do processo, o que não acontece no ensino tradicional. Este modelo de aprendizagem facilita um maior envolvimento, através de uma aprendizagem competitiva e de grupo. O trabalho

em grupo prevalece neste ambiente, onde são exercitados conteúdos pelo estudante.

No quadro seguinte, apresentamos as principais características do ensino baseado na simulação do ambiente empresarial presencial e do ensino tradicional.

Quadro 6 - Ensino Tradicional Vs Simulação em Ambiente Empresarial

Parâmetros	Ensino Tradicional	Simulação em Ambiente Empresarial
1 – Orientação didática	Ensino	Aprendizagem
2 – Papel central	Docente	Estudante
3 – Conteúdos a desenvolver	Docente	Estudante
4 – Envolvimento do docente	Alto	Baixo
5 – Envolvimento do estudante	Baixo	Alto
6 – Atitude perante o processo de ensino	“Quero Ensinar”	“Quero Aprender”
7 – Técnica pedagógica	Expositiva	Grupo
8 – Aprendizagem	Cognitiva	Cognitiva, afetiva, grupal, comportamental
9 – Aplicação de conceitos	Teórica	Prática
10 – Avaliação da aprendizagem	Docente	Estudante
11 – Ambiente da aula	Competitivo	Cooperação

Fonte: Soares (2011). *O Ambiente Empresarial de Base Tecnológica na Formação de Competências*, p. 132. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro: Aveiro.

Baseamo-nos no estudo efetuado por Tanabe (1977), para apresentar as características específicas deste modelo, em comparação com os jogos, a simulação e os jogos de empresas.

Quadro 7 - Características dos modelos de aprendizagem: teoria dos jogos, simulação, jogos de empresas e simulação do ambiente empresarial

	Teoria dos jogos	Simulação	Jogos de empresas	Simulação do Ambiente Empresarial
O que é	Teoria que procura explicar o comportamento dos agentes económicos em situações de conflito	Técnica numérica para a solução de problemas através de experiências com um modelo da situação real	Exercício sequencial de tomada de decisões, estruturado através de um modelo de uma situação empresarial, na qual os participantes se encarregam da tarefa de administrar as empresas simuladas	Laboratório de trabalho em grupo, em que os estudantes são guiados na condução de processos contabilísticos, burocráticos e de gestão, de situações e fenómenos de representação da vida real das empresas. Proporciona-se um ambiente de imitação da fenomenologia básica da vivência negocial das empresas ao longo dos seus distintos ciclos envolvendo a geração de uma história e de um sistema organizativo que, sendo artificiais, se concebem com cariz eminentemente semelhante ao da realidade
Objetivos	Chegar a uma solução geral	Obter soluções específicas para cada problema em particular	Treino dos participantes: ensino de técnicas e cenários para a observação de comportamentos	Por aplicação dos modelos teóricos aos factos e acontecimentos da vida real, os participantes são levados a desenvolver e a colocar em prática as suas competências progressivamente adquiridas, incumbindo-se de executar a conveniente resposta profissional à sucessão de problemas introduzidos no modelo, com recurso às mesmas ferramentas utilizadas na vida real das empresas, assim lhes proporcionando uma visão fidedigna das verdadeiras operações da vida das empresas
Método	Reduzir as situações reais à situação de um jogo estratégico. Procurar a solução matemática para o jogo correspondente	Formular o problema real em termos de um modelo, aplicar as conclusões ao sistema real	Dados do modelo, objetivo de levar os participantes a interagir através do jogo, observar o comportamento ou treino, visando avaliar os resultados	Suportado em aulas presenciais, os estudantes, com base num guião, criam e desenvolvem todas as atividades burocráticas de uma empresa, organizando-se em grupo, promovendo a dinâmica operacional com elevada reatividade, com obrigatoriedade de recurso às novas tecnologias e dando prioridade à interação

Fonte: Soares (2011). *O Ambiente Empresarial de Base Tecnológica na Formação de Competências*, p. 132. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro: Aveiro.

O Modelo de Simulador do Ambiente Empresarial utilizado nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II funciona com base num mercado virtual, em que os estudantes são os principais intervenientes, cabendo-lhes o papel de gerir as empresas simuladas e de lhes dar os *inputs* necessários à sua sobrevivência. Sem os *inputs* fornecidos pelos estudantes este processo não funcionaria desde o início. Trata-se de uma metodologia de aprendizagem de base presencial obrigatória, em que, aos estudantes cabe o papel principal de trabalhar, de aprender fazendo (bem) e, aos docentes o de monitorização e apoio ao trabalho dos estudantes, dentro e fora da sala de aula.

A aprendizagem é feita recorrendo ao aprender a fazer, no sentido de que (Séguel, 1966, citado por Almeida, 1996) “o termo de competência é a capacidade para apreciar ou resolver qualquer assunto” (pp. 17-32). Capacidade que confere autonomia e responsabilidade para o exercício de uma ação determinada, o que implica o saber fazer. Sendo que esta metodologia de aprendizagem se baseia no saber fazer como deve ser, sendo a aquisição e o desenvolvimento de competências dos estudantes o objectivo primordial, no sentido de que “a competência emerge sempre num contexto, o qual não é inócuo ao desempenho competente” (Almeida, 1996, pp. 17-32).

Este contexto é criado virtualmente através da constituição da empresa do estudante, tendo sido definidos à partida, um conjunto de critérios base para o funcionamento dessa mesma empresa, de forma a conferir, a todos os estudantes, o mesmo conjunto de competências genéricas e específicas no final do Curso.

A formação deste contexto de trabalho virtual, designado por empresa do estudante, é complexa, na medida em que através da sua criação se permite aos estudantes adquirir e desenvolver um conjunto de competências que lhes irão conferir as necessárias aptidões para o desempenho da sua função de contabilista/gestor/administrador. Daí que o Modelo do Simulador do Ambiente Empresarial não se enquadre em nenhuma das metodologias anteriormente descritas, pelo menos, de forma isolada, e quando muito, em alguns aspetos, poderá estar associado a um ou outro fator particular.

A definição dos critérios identificadores desta empresa simulada dos estudantes será objeto de investigação por Manuel Laurindo de Oliveira, no sentido de lhes conferir a realidade necessária, contextualizada no tecido empresarial português, para que os estudantes adquiram e desenvolvam as competências fundamentais que lhes permitam exercer a sua atividade profissional quando ingressam no mercado de trabalho.

2.3. O ensino superior da Contabilidade e da Gestão

As teorias da educação em geral propõem, principalmente, análises dos conteúdos do ensino, contrariando as pedagogias que nivelam a formação por baixo e recusando uma hierarquia de valores. Uma boa formação deve ser uma superação da cultura atual pela via do retorno ao ensino mais sólido, quer de um conteúdo tradicional, clássico e humanista, quer de um conteúdo mais geral e transdisciplinar. Parece-nos evidente que boa parte das reformas propostas pelos gestores da educação versam sobre o seguinte problema: a adaptação da escola à sociedade. E é dentro desta linha de pensamento que se situa a inclusão das unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II no Curso de Contabilidade e Administração, no ISCAP.

O ensino tradicional típico dos cursos de Contabilidade e de Gestão, seja no ISCAP ou noutras escolas congéneres apresenta lacunas, nomeadamente ao nível da forma como os saberes vão sendo apresentados, de forma dispersa em diferentes disciplinas estanques, sem haver uma correlação recíproca e integradora; sendo a vertente teórica privilegiada e menosprezando-se a formação pragmática, não conduzindo ao saber agir necessário; em que é dada importância à nota final e a função didática é centrada no docente.

3. Génese e evolução do projeto-piloto da Simulação Empresarial

Com o objetivo de superar as lacunas crónicas evidenciadas na generalizada dificuldade de adaptação dos estudantes ao contexto de vida empresarial quando ingressam no mercado do trabalho do ensino nacional na área da Contabilidade e Administração introduziu-se em 2003, no Instituto Superior de Contabilidade e

Administração do Porto a prática do ensino da contabilidade e da gestão, em ambiente de simulação empresarial.

A tipologia de ensino continua ainda assente no sistema tradicional de ensino superior em que o conhecimento ministrado se encontra segmentado em disciplinas de índole eminentemente teórica e com natureza estanque, e que não habilita suficientemente o estudante para a sua imediata inserção no ambiente profissional como contabilista e/ou gestor/administrador com capacidade plena para assumir as responsabilidades inerentes ao cargo.

No sentido de promover a convergência, no tratamento multidisciplinar de casos concretos, dos múltiplos saberes específicos correspondentes ao perfil de um profissional das áreas da Contabilidade e da Gestão/Administração de empresas, e, ainda, com a preocupação de reforçar a dimensão de formação pragmática dos seus estudantes, introduziu-se no currículo deste Curso de Contabilidade e Administração as unidades curriculares anteriormente indicadas.

Daqui resultam implicações de relativa inadequação pragmática dos estudantes, sendo notório o desvio que se manifesta entre o que se ensina ao estudante e o que se exige ao profissional, e que se impõe colmatar, nomeadamente forçando a convergência de conhecimentos multidisciplinares no tratamento de cada questão (direito, informática, cálculo e burocracia), de modo a saber usar integradamente os vários tipos de competências apreendidas avulsamente em cada unidade curricular autónoma; conferindo experiência na utilização das ferramentas técnicas mais sofisticadas do domínio da informática e das tecnologias da informação; complementando a valia dos primeiros elos da cadeia de valor da informação contabilística (anotação e resumo dos acontecimentos) com o reforço adequado da preparação para tratamento dos últimos elos da mesma cadeia (transformação da informação em conhecimento e tomada de decisões de valor acrescentado); inculcando no estudante os valores da liderança e do trabalho em equipa, típicos de uma organização empresarial viva (que dificilmente se assimilam durante a fase de estudo individual); garantindo uma preparação técnica integral que assegure perfeita autossuficiência ao estudante no momento da conclusão do seu curso, de forma a poder atestar a sua capacidade de

imediatamente no desempenho profissional no primeiro emprego, com dispensa do tradicional estágio destinado a propiciar a transição da escola para o mundo do trabalho, face às crescentes exigências dos agentes empregadores.

Foi dentro desta linha de preocupações que se concebeu a introdução no plano de estudos do Curso de Contabilidade e Administração do ISCAP de um novo ambiente de ensino, de que fazem parte as duas unidades curriculares anteriormente referidas, que tem vindo a funcionar como um laboratório de trabalho em grupo, em que os estudantes são guiados na condução dos processos contabilísticos, burocráticos e de gestão de situações e fenómenos de representação da vida real das empresas.

Através da simulação das atividades do mundo real dos negócios, pretende-se proporcionar uma imitação da fenomenologia básica da vivência administrativa e comercial das empresas, quer nas suas relações no plano interno, quer no tocante ao seu relacionamento externo contextual (com outras empresas fornecedoras e clientes, bem como bancos e instituições públicas e privadas), envolvendo a geração de uma história e de um sistema organizativo que, sendo artificiais, reproduzem autenticamente a realidade prática.

Desta forma, fornece-se um ambiente imaginário em que, por aplicação dos modelos teóricos aos factos e acontecimentos da vida real, os participantes são levados a desenvolver e a colocar em prática as suas competências progressivamente adquiridas, incumbindo-se de executar a conveniente resposta profissional à sucessão de problemas introduzidos no modelo, o qual reproduz, com elevado grau de proximidade e verosimilhança, as multifacetadas realidades do mundo dos negócios (livres do risco), assim se lhes facilitando uma visão fidedigna das verdadeiras operações da vida das empresas.

Os próprios docentes incumbidos do acompanhamento da unidade curricular fazem-no numa diferente abordagem, lidando diretamente com as ferramentas reais das novas tecnologias disponíveis no domínio da comunicação e da informação, sendo a sua função, de orientação, assegurada permanentemente, já que está prevista a respetiva substituição sempre que se verifique qualquer impedimento pessoal.

Sintetizando, as unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II:

- têm como lema o saber fazer (bem) e o aprender a aprender, tal como um profissional independente depois de desvinculado da escola (em que já não dispõe da tutoria do docente);
- respondem ao objetivo pedagógico de reforço das competências pragmáticas dos formandos em contabilidade/administração, antecipando a sua confrontação com a problemática da vida real e a consolidação das atitudes profissionais, éticas e pessoais normalmente esperadas na sua posterior carreira profissional;
- servem como finalidade última, relativamente aos estudantes na aquisição de uma visão prática do contexto da futura atividade empresarial;
- e, concomitantemente na facilitação da transição para o mundo do trabalho, assegurando-lhes um maior potencial de satisfação plena das necessidades de recrutamento das organizações empresariais a que se destinam;
- estruturam-se à volta do manuseamento direto de todos os expedientes técnicos de resolução dos problemas fundamentais, de ordem contabilística e da gestão, correntemente utilizados nas organizações empresariais, a partir de modelos da realidade virtual em que se reproduzem com grande grau de similitude os acontecimentos e as situações da vida profissional autêntica;
- e, apoiam-se na disponibilidade e na utilização das mais avançadas ferramentas técnicas do campo informático e das tecnologias de informação.

Importante se torna referir a introdução efetuada no aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação dos estudantes, que combina a avaliação contínua com a avaliação pontual. Em ambiente de contexto de vida empresarial, estes operam mais voltados para si e para as suas tarefas, e não apenas para a preocupação tradicional de responder a expectativas de acumulação de conhecimentos teóricos perante o docente que os debita.

Note-se que a grande alteração pedagógica do ensino da Contabilidade e da Gestão/Administração neste Modelo, reside na criação de um ambiente de aplicação de todos os conhecimentos teóricos, no sentido de conduzir à formação de competências genéricas e específicas à profissão.

Esta revelou-se uma experiência pioneira, gratificada com o seu reconhecimento através da certificação da qualidade das unidades curriculares, o que representou um caso inédito no nosso sistema de ensino. Igualmente se assistiu à explicitação de vontades de réplica por parte de outras instituições escolares de ensino superior, nacionais e estrangeiras, tendo este modelo sido já implementado no ISCAL – Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa e no ISCTEM – Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique.

De realçar ainda o interesse que tem vindo a ser manifestado, por parte de inúmeros estudantes de outras escolas de ensino superior, na frequência das unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II no ISCAP, que levou à criação de diversas turmas para funcionamento nos últimos anos letivos destinadas exclusivamente a alunos externos.

3.1. O Modelo de funcionamento atual das unidades curriculares de PSE I e PSE II

3.1.1. A organização das unidades curriculares de PSE I e PSE II

As unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II foram introduzidas no Curso de Contabilidade e Administração em 2003, tal como já foi anteriormente referido, como disciplinas curriculares obrigatórias, repartidas por dois semestres letivos, com a carga horária de 6 horas semanais, divididas em dois períodos de 3 horas, em dias alternados, num total anual de 180 horas (16 ECTS – *European Credit Transfer System*). Atualmente, as unidades curriculares são designadas de Projeto de Simulação Empresarial I e II, como facultativas e em alternativa ao estágio curricular. De realçar que os estudantes deste Curso para serem profissionais inscritos na Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas (OTOC), como Técnicos Oficiais de Contas (TOC), devem fazer um estágio curricular que obedece a determinados parâmetros ou, em alternativa, frequentar

e concluir com sucesso estas duas unidades curriculares. A profissão de TOC, no nosso país, atualmente, só pode ser desempenhada por quem seja detentor de Cursos Superiores de Contabilidade, Gestão, Administração e áreas afins, cujos cursos tenham integrado um estágio, de acordo com os moldes previstos pela OTOC, ou unidades curriculares que sejam potenciadoras das competências específicas necessárias à realização da profissão homologadas pela Ordem.

A partir de grupos de não mais do que quatro alunos, são formadas empresas virtuais, cada uma integrada numa entre as quatro classes de atividades comerciais mais correntes, com uma dimensão média correspondendo a um quadro de pessoal de 35 trabalhadores, impondo-se a transação de um mínimo de três mercadorias e um serviço, enquadrados num catálogo de formato eletrónico, competindo aos estudantes a execução de todas as tarefas inerentes à criação das empresas e à gestão do desenvolvimento da sua atividade.

Figura 9 - Classes de Empresas (A, B, C, G e D)

CÓDIGOS DAS EMPRESAS E CLASSIFICAÇÃO CONTABILÍSTICA DAS AQUISIÇÕES				
DESTINO DOS PRODUTOS	CONSUMO	Fornecimento e Serviços Externos	A	CLASSE DE EMPRESAS
		Gastos de Acção Social	B	
		Outros Gastos	G	
	MERCADORIAS	D		
	INVESTIMENTOS	C		

Fonte: Caderno de Apoio das unidades curriculares.

Do ambiente de simulação fazem parte os estudantes (entidades individuais sujeitas a formação e avaliação), as empresas em que se organizam (com um plano de negócios e objetivos específicos), o Estado, a Banca e outras instituições públicas (Segurança Social, Finanças, etc.) e privadas (como, associações empresariais e sindicatos) e outras empresas externas (nacionais e estrangeiras), organizadas num mercado.

Figura 10 - Mercado de Funcionamento



Fonte: Caderno de Apoio das unidades curriculares.

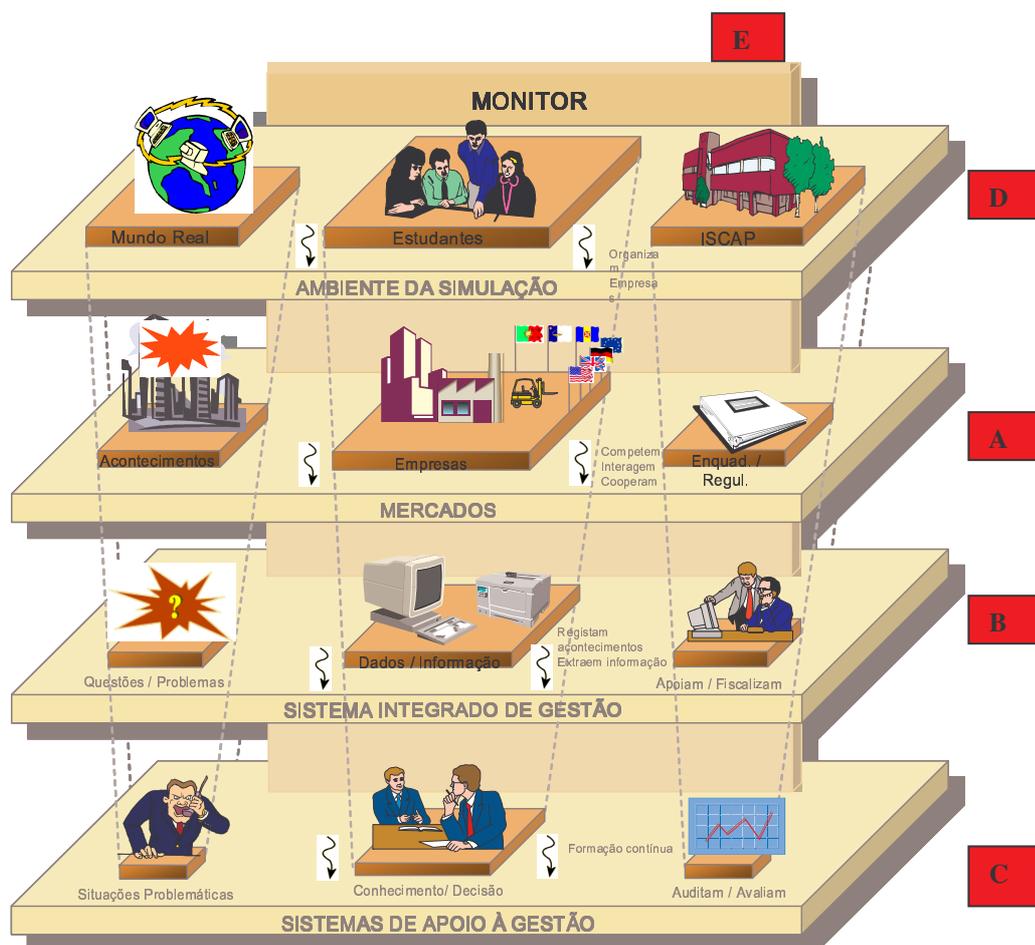
A atividade dos estudantes (com o estatuto polivalente de gestores e de funcionários das suas empresas, internamente decidido) e das unidades económicas por si geridas, processa-se num ambiente de forte interação com as outras empresas, sejam as criadas pelos outros grupos de estudantes (cerca de 150), sejam as que compõem a faixa restante do mercado e do contexto empresarial (banco, seguradoras, consumidores finais, empresas estrangeiras, instituições públicas e privadas, etc.), cabendo a gestão destas últimas ao docente das unidades curriculares ou ao seu coordenador.

Desta forma, se configura um modelo dinâmico de atividades interdependentes, gerando em permanência factos e situações que afetam as empresas dos estudantes, a quem compete reagir, provocando um encadeamento de ações que ganham sentido no âmbito do plano de negócios que é imposto a cada uma.

De toda a interatividade entre as empresas, será gerada uma grande quantidade de informação, que exige uma gestão complexa, marcada pela obrigação de cumprimento de prazos e objetivos, num ambiente de pressão de trabalho próximo do da realidade da vida empresarial autêntica, até porque alguma da informação prestada o será propositadamente com vício de escassez e/ou de incongruência, de forma a gerar perturbação e a provocar a discussão interna, espetitando a necessidade de busca da solução mais apropriada, por recurso aos canais mais convenientes, como a Internet (disponível em todos os postos) e dos manuais fornecidos.

As sessões de trabalho estão condicionadas por um guião específico (Anexo 1 – Guião, Guia e Sumário das Sessões), através do qual se introduzem os impulsos necessários para fazer funcionar o mercado (Anexo 3 – Exemplos de Processos (Pro's) e Documentos de Apoio (A's) das unidades curriculares de PSE I e PSE II) (encomendas, fornecimentos, recrutamento, despedimento, cobranças, impostos, etc.) e se determinam as ações a desenvolver durante a sessão (Figura 11 – Modelo de funcionamento e de controlo no PSE).

Figura 11 - O modelo de funcionamento e de controlo no PSE



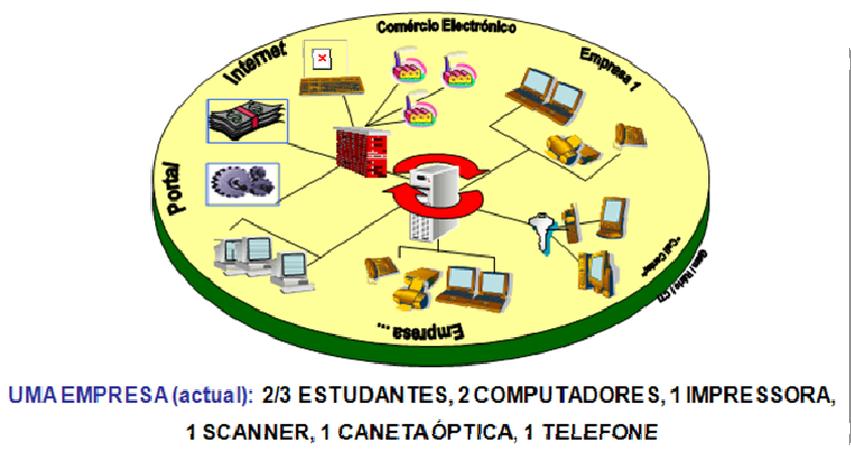
Fonte: Oliveira (2003). PECRESC - Projecto de Modernização do Ensino Superior da Contabilidade e da Gestão, p. 21.

Os estudantes agrupados formam uma empresa que funciona num mercado (A), com forte interação, com base num sistema integrado de gestão (B), de forma a conseguirem executar e a decidir sobre os factos ou situações-problema que surgem, e, apoiar na tomada de decisão (C), tudo num ambiente simulado (D). O trabalho de planeamento, controlo e execução e avaliação, é apoiado no *software*

designado de Monitor ou Simulador (E), apresentado na Figura 11, que é longitudinal aos quatro patamares anteriormente explicados.

Cada empresa está provida com as ferramentas adequadas (computadores, impressoras, *scanners*, digitalizadores, telefones, fax, etc.) e um *software* profissional formado com módulos integrados que permitem a gestão, numa perspetiva sistémica e integrada, de todos os subsistemas de informação de suporte às decisões de gestão.

Figura 12 - O Ambiente do Projeto de Simulação Empresarial

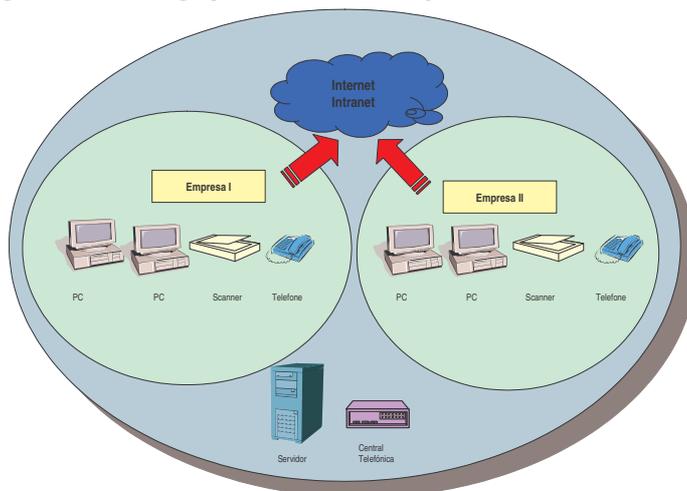


Fonte: Oliveira (2003). PECRESC - Projecto de Modernização do Ensino Superior da Contabilidade e da Gestão, p. 23.

A figura acima retrata o ambiente do Projeto de Simulação Empresarial, no qual, cada uma das empresas é constituída por três estudantes, dispõe de dois computadores, uma impressora, um scanner, uma caneta óptica e um telefone. As empresas estão ligadas em rede *Ethernet* e comunicam em *TCP/IP* (*Transmission Control Protocol/ Internet Protocol*), utilizando *SMS* (*Short Message Service*), *TTS* (*Text-to-Speech*), *UMTS* (*Universal Mobile Telecommunications System*), *GSM/GPRS* (*Global System for Mobile Communications/General Paced Radio Service*), *WAP* (*Wireless Application Protocol*), *CTI* (*Computer Telephony Integration*), *Call center*, *SMTP* (*Simple Mail Transfer Protocol*), *HTTP* (*Hypertext Transfer Protocol*), *FAX* (*Telefax*) e serviços de *messaging* inseridos no sistema integrado de gestão.

Todas as informações, seja qual for a sua índole, serão introduzidas no sistema informático (ficheiros documentais, imagem, áudio) e estarão disponíveis em tempo real.

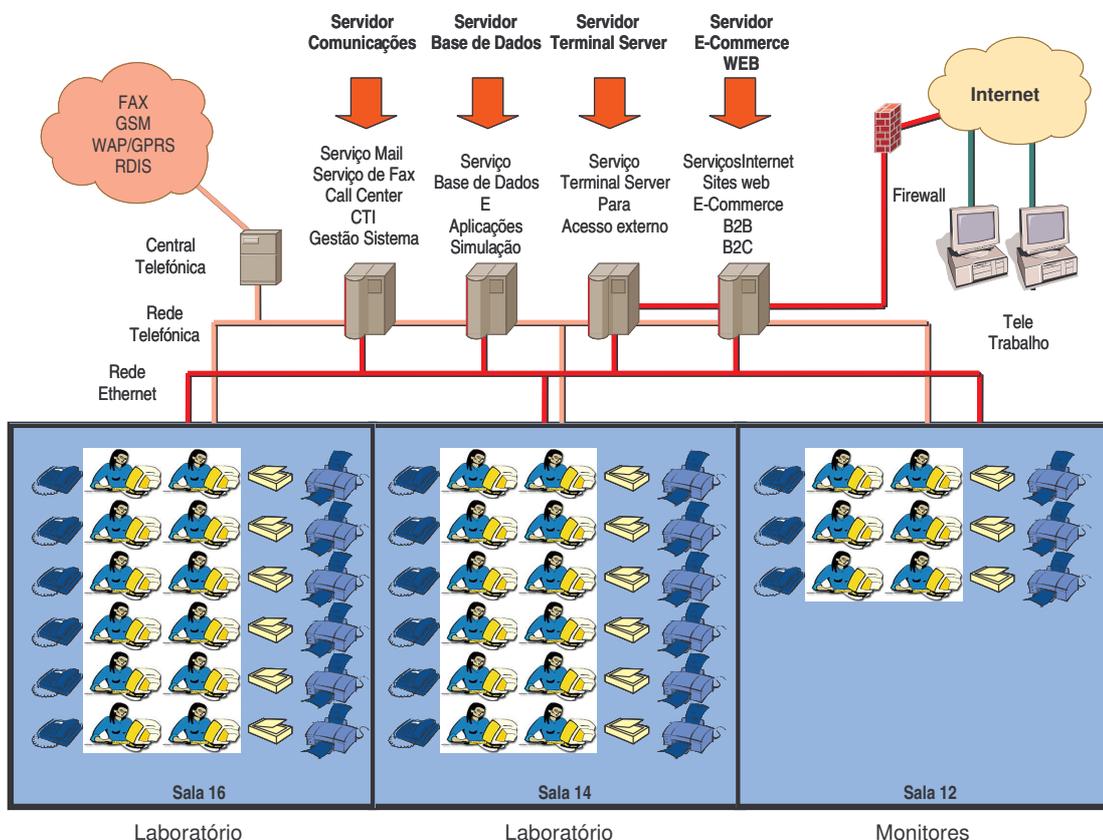
Figura 13 - As ligações entre as empresas no mercado virtual



Fonte: Oliveira (2003). PECRESC - Projecto de Modernização do Ensino Superior da Contabilidade e da Gestão, p. 27.

O sistema aplicacional de gestão é suportado por uma base de dados relacional (ORACLE), com um portal de comércio eletrónico (*e-commerce*) com suporte B2B (*Business to Business*) e B2C (*Business to Commerce*) em XML.

Figura 14 - As infraestruturas de suporte ao sistema da Simulação Empresarial



Fonte: Oliveira (2003). PECRESC - Projecto de Modernização do Ensino Superior da Contabilidade e da Gestão, p. 35.

As salas de trabalho de Projeto de Simulação Empresarial estão dotadas dos meios físicos e logísticos para permitir o funcionamento de cada empresa em multi-utilizador, a sua interação no mercado em que se insere a possibilidade de cada estudante poder aceder remotamente ao sistema do ISCAP, para estudo e preparação de cada sessão letiva (Figura 15 – Laboratórios de Projeto de Simulação Empresarial).

Figura 15 - Laboratórios de Projeto de Simulação Empresarial



Aos estudantes é inculcada a necessidade de uma sólida lógica de gestão, através da exigência de adoção das normas da família ISO 9001:2000 (International Organisation for Standardization) da gestão de qualidade, pretendendo-se que sejam identificados os processos funcionais da empresa e a sua condução na perspetiva da certificação qualitativa.

Cada estudante e respetivo grupo responde pela gestão do seu negócio, através dos meios contabilísticos habituais (balancetes, balanços e demonstração de resultados), tendo como desafio a melhoria contínua do desempenho das suas empresas, em função do que se opera a avaliação dos estudantes (no fim de cada sessão e do período escolar), com base num algoritmo próprio predefinido, a analisar posteriormente. Após cada sessão de trabalho, os docentes avaliam o trabalho efetuado pelos estudantes, reportando-lhes para a sessão de trabalho seguinte, os resultados obtidos e os erros cometidos, por forma a que estes os compreendam e corrijam.

A simulação diz-se empresarial quando combina a aproximação a situações do mundo real dos negócios com modelos teóricos, quando ajuda a pôr em prática e a desenvolver as competências e a formular ideias próprias acerca do desempenho das organizações; quando fornece um ambiente em que os participantes experimentam realidades do mundo dos negócios (livres de risco); e quando oferece uma perspetiva sobre as verdadeiras operações do negócio.

O ensino em ambiente empresarial caracteriza-se por:

a) Principais objetivos

- orientar a formação para os níveis de mercado de procura mais exigentes e melhor remunerados;
- preparar os profissionais para funções mais especializadas;
- fomentar o desenvolvimento de novas competências;
- estimular a capacidade para estruturar, pesquisar e reorganizar a informação em ambiente integrado;
- treinar e promover o trabalho em grupo e cooperativo;
- fazer medrar a capacidade de trabalho sob pressão;
- ativar a capacidade de tomada de decisões;
- enriquecer a capacidade de comunicação;
- familiarizar o estudante com a estrutura organizacional;
- consolidar as atitudes profissionais, pessoais e éticas;
- inclinar para a gestão pela qualidade;
- homogeneizar o tratamento dos estudantes;
- abrir a escola ao meio envolvente;
- cumprir integralmente o programa estabelecido;
- envolver a participação dos docentes de todas as áreas conexas;
- aliciar a colaboração entre escolas;
- obter a certificação da qualidade do serviço prestado, desde 2003 (Anexo 2 – Certificado de Qualidade).

b) Ambiente

- marcado por enorme complexidade de gestão (grandes volumes de informação, polivalência fenomenológica, gestão em tempo real, interação intensa);
- concebido na base da simulação da relação laboral;
- orientado para a aplicação dos conhecimentos adquiridos, numa perspetiva interdisciplinar;
- configurado em formatação empresarial, sujeito a requisitos de controlo e integrado em cariz social;
- subordinado a calendário real;
- que visa a certificação da organização;
- com garantia de permanente operacionalidade;
- e, com grandes cargas de trabalho.

c) Metodologia

- criação e desenvolvimento de todas as atividades burocráticas de uma empresa;
- dinâmica operacional;
- reatividade;
- obrigatoriedade de recurso às novas tecnologias, com prioridade à interação.

d) Meios

- ferramentas e meios tecnológicos avançados;
- mecanismos profissionais;
- instrumentos de gestão idênticos aos que se encontram à disposição da média/grande empresa;
- instalações adequadas à simulação do ambiente empresarial;
- participação dos docentes, monitores e entidades com experiência profissional.

e) Avaliação

- contínua (sessão a sessão), com retroação;

- com complemento de avaliação de desempenho comportamental;
- baseada numa forte componente de ética e das atitudes de todos os participantes;
- com apoio dos meios eletrónicos envolvidos;
- incluindo a dos próprios agentes envolvidos, a cargo dos estudantes.

Como nota psicológica essencial deste modelo de ensino e de formação assente em Projeto de Simulação Empresarial, importa referir a estimulação espontânea da perceção de autoeficácia dos e pelos próprios estudantes que, à medida da avaliação pessoal do seu desempenho e da conseqüente (in)satisfação, face às dificuldades dos problemas que lhes são contingencialmente propostos, se revela um importante fator de motivação determinante do seu grau de perseverança nas sucessivas tarefas que defrontam.

3.1.2. O Sistema de Avaliação nas unidades curriculares de PSE I e PSE II

É igualmente nessa perspetiva de aquisição e desenvolvimento de competências que se estrutura todo o Sistema de avaliação, mais voltado para o grau de satisfação e sucesso do estudante do que do docente.

Qualquer pretensão de definição de um sistema de avaliação pressupõe a elucidação prévia do objeto de incidência e da respetiva finalidade, ou seja, a identificação precisa do que se pretende avaliar concretamente e do propósito que visa servir.

A multiplicidade dos agentes envolvidos na função didática aponta para a necessidade de avaliação de entidades diversas, como os estudantes, os docentes, o programa, a escola, etc..

E um processo avaliativo consistente, não constituindo um fim em si mesmo, tem que ser concebido como uma fórmula de informação subordinada não só à finalidade que a motiva como, igualmente, ao contexto do alvo da avaliação.

No caso das unidades curriculares de Projeto Simulação Empresarial I e II, diligencia-se pensar sobre a especificidade da avaliação de cada estudante (o

objeto diferenciado de avaliação) com o objetivo de apreciar o grau de eficácia do desempenho de cada um dos intervenientes no processo de formação, sendo os próprios, os docentes e a escola, os destinatários privilegiados da informação correspondente.

A particularidade do processo de formação de competências para que as unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II se orientam, molda a metodologia do ensino e o próprio Sistema de Avaliação, que se constrói numa base dinâmica prioritariamente interessada nos progressivos efeitos de mudança esperada dos estudantes, pela aprendizagem de condutas complexas, mas igualmente preocupada com a verificação das capacidades adquiridas com vista à sua certificação académica final.

Num caso e noutro, importa sublinhar o especial contexto em que decorrem as sessões/aulas ao longo de cada semestre letivo, merecendo particular destaque as seguintes circunstâncias:

- As unidades curriculares não se identificam com o conceito tradicional de ensino por transmissão de novos conhecimentos; diversamente, consubstanciam-se no envolvimento de todos os agentes num ambiente de trabalho, mediante a criação e exigência de resolução de toda uma gama de problemas decorrentes do curso normal da vida de uma empresa, perante os quais haverá que atualizar e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos noutras unidades curriculares do curso (Anexo 6 – Exemplo de uma Tarefa das unidades curriculares de PSE I e PSE II);
- Assim, competirá aos estudantes exercitar a aplicação de conhecimentos pressupostamente adquiridos, convocando-os em face de circunstâncias práticas concretas, com possibilidade de recurso a fontes disponíveis: compêndios, livros, Internet, etc., em igualdade de condições com as observâncias na vida real do trabalho (Anexo 4 – Caderno de apoio das unidades curriculares de PSE I e PSE II);
- Ao docente incumbirá, para além da função profissional imposta, a interação enquanto agente económico que interage com cada estudante

representante da sua empresa específica (Anexo 1 – Guião, Guias e Sumários das Sessões);

- A atividade de cada estudante e/ou empresa, tendo necessariamente efeitos reflexos na dos demais, inscreve-se num complexo modelo de interdependências, pelo que cada uma determina e fica determinada pela dos restantes;
- A eficácia do desempenho a medir relativamente a cada estudante respeita quer à individualidade de cada um dos atos individuais de trabalho produzido, apreciados em cada sessão à medida da sua execução, quer ao resultado final refletido pelas peças contabilísticas formais de balanço e apuramento de resultados da empresa em que participa e pela qual é responsável;
- Nas tarefas repetíveis, deverá ser diferenciado o peso relativo da importância das executadas pela primeira vez, apoiadas pelo docente, relativamente às realizadas por reiteração.

O mesmo se poderá dizer também a propósito da intervenção de cada docente, em parte subordinada à ação dos outros corresponsáveis pela coordenação da interação empresarial.

Tratando-se de uma prática de ensino e de formação, cujo propósito fundamental é a ligação da teoria à prática, transformando a vivência da formação em experiência profissional, em que o papel passivo e recetor do estudante dá a vez ao papel ativo do mesmo, a avaliação é interpretada como um processo de recolha sistemática de informação destinada à medição dos progressos dos estudantes (por estes e pelos docentes, na dupla dimensão de auto e heteroavaliação) e à decisão dos reajustamentos de formação decorrentes julgados necessários.

Em cada uma das distintas e graduais etapas do percurso de formação, planeadamente demarcadas, importará verificar e qualificar o grau de progressão na trajetória de acumulação de competências, propiciando ao estudante a possibilidade de ajuizar sobre a sua própria evolução (Anexo 5 – RIFA - Regulamento de Inscrição, Frequência e Avaliação das Unidades Curriculares de

Projeto de Simulação Empresarial I e II); no termo da formação, atenta a obrigatoriedade de classificação para fins administrativos, não se poderá deixar de formular um juízo de apreciação sobre o nível de satisfação das competências adquiridas por cada um dos estudantes.

O dispositivo técnico da avaliação está construído numa base informática de recolha contínua e ponderação sistemática de uma série de indicadores pertinentes de cada um dos elementos da formação de competências, concebidos com objetividade, previamente dados a conhecer aos estudantes e que são imediatamente evidenciados aos mesmos no ato de notação, pela explicitação do valor numérico correspondente ao estipulado na grelha de apreciação, permitindo uma avaliação o mais afastada possível da subjetividade do docente (Figura 16 – Lista dos comportamentos negativos de PSE).

Em síntese, a avaliação dos graus de competência adquiridos ao longo da frequência das unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II, obedece a um Sistema de Avaliação que apresenta as seguintes características:

- Momento de verificação e notação:
 - Contínua, sessão a sessão, com retroação;
 - Pontual, intermédia, mediante auditorias periódicas (Figura 20);
 - Final, no termo do processo educativo (Figura 19);
- Responsabilidade da avaliação: do docente;
- Sub-domínios de competência objeto de apreciação:
 - Cargas de trabalho:
 - Diversidade de tarefas;
 - Volume de documentos por tarefa (Anexo 6 – Exemplo de uma Tarefa das unidades curriculares de PSE I e PSE II)
 - Oportunidade de execução das tarefas;
 - Comportamento (Figura 16);
 - Nível de conhecimento;
 - Grau de cumprimento de objetivos de gestão da empresa, plano de negócios (Anexo 3 – Exemplos de Processos (Pro's) e Documentos de Apoio (A's) das unidades curriculares de PSE I e PSE II);

- Qualidade de interpretação, execução e organização;
- Natureza: formativa, orientada para ajudar o estudante a aprender;
- Base instrumental de suporte: em formato eletrónico;
- Personalização do mérito: discriminando a ponderação dos fatores de avaliação em função da corresponsabilidade de outros agentes com que o estudante interage;
- Retroação/*feedback*: em cada sessão, segundo os critérios previamente definidos, cada estudante é imediatamente informado da pontuação eletronicamente atribuída em função dos diversos fatores comportamentais e, do que deve efetuar ou alterar relativamente às tarefas realizadas de forma menos correta ou, não realizadas.

Concomitantemente, a avaliação deverá ser tomada em referência a critérios predominantemente qualitativos, por reporte a atributos-alvo representativos das expectativas que alimentam a formação. Todavia, os condicionamentos académicos, não permitem, para já, a abdicação do expediente de classificação numérica, por referência a um sistema de valores pré-definido.

Pela natureza do Curso, a avaliação insere-se no próprio processo de ensino: aprende-se avaliando e ensina-se também ao avaliar. Nesta medida, a avaliação constitui um ingrediente do ensino e da aprendizagem, contribuindo ela mesma para o desenvolvimento da autonomia do estudante, potenciando as suas aptidões para a realização profissional, através da valorização dos saberes previamente acumulados e desenvolvidos pela apropriação do saber fazer, do saber estar e do saber agir, que formatam a competência evidenciada.

Precisamente porque se visa um objetivo amplo de competência, que abarque igualmente o saber estar, é que o plano de avaliação incorpora também a aferição da conformidade dos comportamentos e atitudes éticas dos estudantes.

Devido à sua especificidade e carácter inovador foi criado um Regulamento próprio para as unidades curriculares de PSE, designado de Regulamento de Frequência, Inscrição e Avaliação (RIFA).

Este documento encontra-se dividido em seis capítulos:

- I – Parte Geral
- II – Regime de Funcionamento
- III – Regime de Ensino
- IV – Regime e Calendário de Avaliação
- V – Ética e Atitudes
- VI – Disposições Finais e Transitórias

O RIFA pretende enquadrar e identificar o regime de inscrição, frequência e avaliação das unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II.

Ao nível da inscrição, a particularidade relaciona-se com o facto dos estudantes, no momento da sua inscrição, no secretariado das unidades curriculares, indicarem a constituição do grupo, isto é, escolherem os colegas com quem pretendem formar o grupo de trabalho, quer em PSE I, quer em PSE II (artigos 2º e 3º).

Relativamente ao número de sessões, as exigidas para efeitos de equivalência na Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas, são de 30, num total de 90 horas, pelo que, durante o calendário letivo dos primeiro e segundo semestres, as unidades curriculares de PSE I e PSEI II têm que cumprir a totalidade de 60 sessões (180 horas). Daí que a fixação do calendário e das sessões tem que ser rigorosa, na medida em que, sempre que existirem feriados, pontes, ou outras situações de inexistência de aulas, estas terão que ser compensadas em dias distintos. As aulas de PSE funcionam sempre em dias fixos: segundas e quintas-feiras; terças e sextas-feiras e quartas e sábados, para a mesma turma, o que significa, que se houver um feriado a uma segunda, as turmas que teriam a aula nesse dia, terão a mesma aula, noutro dia, a quarta-feira, ou outro dia previamente definido pela coordenação das unidades curriculares. Consequentemente, sempre que um docente tenha qualquer impedimento para lecionar as suas aulas, esse deverá solicitar substituição junto da coordenação, uma vez que, nestas unidades curriculares não há faltas, as sessões são sempre dadas nos dias previstos (artigo 4º).

O controlo das presenças dos estudantes é efetuado através do cartão eletrónico de ponto, à entrada e à saída da sala de aula, sendo que a acumulação de faltas pode levar à anulação da inscrição, tendo o estudante que repetir a unidade curricular num semestre seguinte em que a mesma funcionar (artigo 8º). Existe uma tolerância, quer no início, quer no fim da sessão, que o estudante tem que cumprir, caso contrário, poderá ver a sua presença nessa sessão diminuída em termos de nota individual (artigo 9º).

O artigo 12º define o objetivo pedagógico das unidades curriculares, como sendo “o reforço das competências adquiridas noutras disciplinas do Curso e a consolidação das atitudes profissionais, pessoais e éticas” (p. 4). E, ainda, o método pedagógico “orientado para o “saber fazer” e o aprender a aprender”, e tem por intuito proporcionar aos estudantes uma visão prática da sua futura actividade profissional e facilitar a sua transição para o mundo do trabalho” (p. 4).

O artigo 15º apresenta as componentes essenciais que fazem parte da estrutura do algoritmo de avaliação: individual e coletiva do grupo. Sendo que a avaliação coletiva (do grupo) corresponde ao trabalho que resulta da avaliação contínua, da avaliação pontual e do relatório final, enquanto que a avaliação individual resulta da participação, do comportamento e da apresentação oral do relatório. Iremos analisar em concreto cada uma destas componentes:

a) Avaliação coletiva ou de grupo:

Avaliação contínua – resulta das notas que as empresas ou grupos de trabalho apresentam durante as sessões de trabalho. Todas as sessões são avaliadas, existindo um conjunto de tarefas previstas que o docente avaliará e do qual resultará uma nota. De um valor de 100% previsto para a sessão, o grupo terá a notação correspondente à forma de execução das tarefas previstas. Sendo que na sessão seguinte os estudantes têm acesso à nota e às observações do docente no sentido de corrigir o que estiver errado ou concluir o que não foi totalmente executado (*layout* figura 18)

Avaliação pontual – resulta das notas que as empresas ou grupos de trabalho apresentam na organização do arquivo físico. Das tarefas executadas nas

sessões são impressos documentos que devem ser organizados em dossiers específicos (documentos contabilísticos e outros documentos) e de uma forma estruturada. Daí que, duas, ou mais vezes no semestre, dependendo do que é definido pela coordenação, o docente avalie o trabalho de organização do arquivo físico dos estudantes (Figura 20).

Avaliação do relatório final – resulta da nota que o grupo de trabalho apresenta na elaboração escrita do relatório final de atividade da empresa ou de gestão (*layout* figura 20).

b) Avaliação individual:

- Participação – resulta da assiduidade e da pontualidade do estudante nas sessões (*layout* figura 20).
- Comportamento – resulta do comportamento que o estudante tem ao longo das sessões (*layout* figura 20).
- Apresentação oral do relatório final – resulta da apresentação efetuada pelos estudantes no fim do processo formativo (*layout* figura 20).

Ao nível da integridade académica, este Regulamento considera fundamental a atitude dos estudantes, indicando que o comportamento menos adequado destes, poderá levar à diminuição da nota na unidade curricular (artigo 20º). Encontra-se tipificado um conjunto de situações que, a acontecerem, penalizarão a participação do estudante nas sessões em que ocorrerem, conforme apresentado na figura seguinte.

Figura 16 - Lista dos comportamentos negativos de PSE

1	– Presente mas não controlou o ponto	25%
2	– Mau comportamento	100%
3	– Danificação do equipamento	100%
4	– Atendeu telemóvel	100%
5	– Saiu sem autorização	100%
6	– Não participou na sessão	75%
7	– Saiu com autorização	25%
8	– Falta de asseio do local de trabalho	50%
9	– Participação inadequada	50%
10	– Penalização na Avaliação Individual	25%
11	– Penalização na Avaliação Individual	50%
12	– Penalização na Avaliação Individual	75%
13	– Penalização na Avaliação Individual	100%

Fonte: Diapositivos da primeira sessão.

A lista de comportamentos acima apresentada é utilizada sempre que necessário pelo docente principal, e a sua utilização tem consequências ao nível da nota individual do estudante relativamente ao qual se verificar um destes comportamentos, sofrendo a sua classificação na sessão em causa uma penalização, relacionada com o motivo que a originou, por exemplo, se utiliza o telemóvel na sessão, nessa mesma sessão, verá a sua nota individual penalizada em 100%.

A figura seguinte apresenta o resultado da avaliação contínua de uma sessão de um determinado grupo ou empresa de estudantes. Faz parte da avaliação do grupo o resultado do trabalho que o mesmo vai desenvolvendo ao longo das sessões de trabalho. Nesta sessão 13, por exemplo, os estudantes do grupo 108, tiveram, de uma ponderação global de 100%, uma classificação de 65%, significando que não concretizaram todas as tarefas previstas ou não as executaram de forma correta.

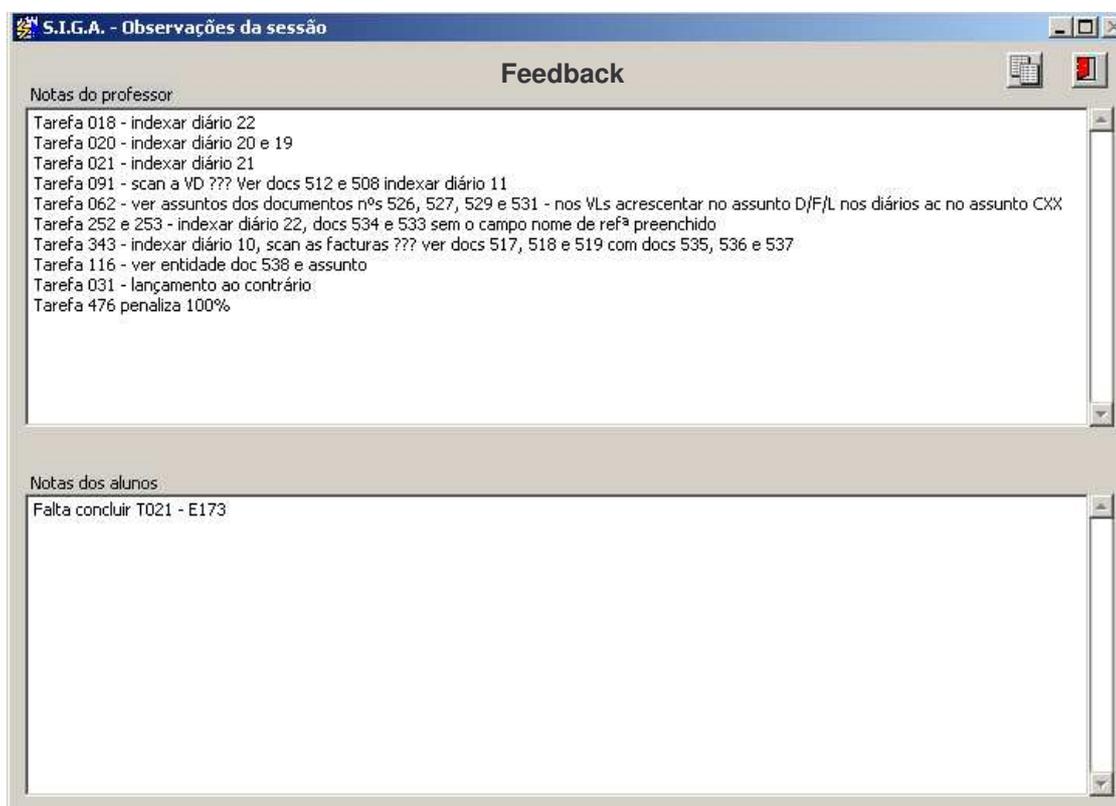
O docente principal é o responsável pela avaliação contínua, tendo que, após todas as sessões, efetuar a avaliação de todas as tarefas executadas pelas empresas que compõem as turmas que leciona, apoiado no sistema eletrónico designado por Simulador/Monitor, criado para o efeito.

Figura 17 - Resultado da Avaliação da Sessão nº 13 do II Semestre do ano letivo de 2009/2010, da unidade curricular de PSE II, do grupo 108

Tarefa	Cod. Sim	Sub. Tar.	Previsto				Efectivo			
			Qt.	V. Global	Sub. Tot.	Acum.	Qt.	V. Global	Sub. Tot.	Acum.
CNT imputação à contabilidade (transferência de saldos)	833	110	3	1	1	1	1	1	1	1
CNT lançamento contabilístico	8	250	2	1	2	3	1	2	3	3
CNT lançamento contabilístico	3	251	2	1	2	5	2	2	5	5
CNT lançamento contabilístico	4	257	2	1	2	7	1	2	7	7
CNT imputação das transferências bancárias à contabilidade	402	25	8	1	2	9	2	2	9	9
CNT imputação dos duodécimos à contabilidade	750	25	19	1	2	11	2	2	11	11
CNT imputação à contabilidade	724	110	2	1	1	12	1	1	12	12
CNT imputação dos salários à contabilidade	749	25	18	1	2	14	2	2	14	14
CNT lançamento contabilístico da factura da primeira renda	852	473	3	1	2	16	1	2	16	16
CNT contabilização do contrato	850	473	1	1	2	18	1	2	18	18
GIM diário 64	537	21	1	1	1	19	1	1	19	19
GIM mapa de controlo	25	4	1	1	1	20	1	1	20	20
GIM scannerizar o talão das transferências bancárias	25	9	1	1	1	21	1	1	21	21
GIM criar mapa para o seguro	25	16	1	1	1	22	1	1	22	22
GIM indexar e imprimir as fichas de imobilizado/investimento (IM0011)	188	5	9	1	1	23	1	1	23	23
GIM imprimir e indexar as fichas de imobilizado/investimento	529	5	1	1	1	24	1	1	24	24
GIM criação das transferências bancárias (ficheiro P52)/indexação das	25	7	1	1	1	25	1	1	25	25
GIM diário 30	537	9	1	1	1	26	1	1	26	26
GIM Fecho de mês (CMWMC)	110	1	1	1	1	27	1	1	27	27
GIM scannerizar a factura	257	1	1	1	1	28	1	1	28	28
GIM scannerizar a factura	251	1	1	1	1	29	1	1	29	29
GIM indexar a listagem de imobilizado/investimento por conta de aquis	188	2	1	1	1	30	1	1	30	30
GIM cobrança de cheque pré-datado	76	139	1	1	1	31	1	1	31	31
TOTAL						100			65	

Esta nota de 65% resultou, como podemos ver nas observações do docente na figura seguinte, de erros contabilísticos e de documentos não criados, ou criados incorretamente. Esta retroação do docente aos estudantes é fundamental para que estes percebam os seus erros e os corrijam na sessão subsequente, uma vez que as tarefas executadas deficientemente podem prejudicar, não só o grupo em questão no presente e em tarefas futuras mas, também, os grupos com os quais este se relaciona, e, também, por se considerar que se aprende com base no erro, e importa informar os estudantes dos erros cometidos para que estes os possam entender e aprender a forma ótima de os solucionar.

Figura 18 - Observações do docente e dos estudantes da sessão nº 13 do II Semestre do ano letivo de 2009/2010, da unidade curricular de PSE II, do grupo 108



A avaliação do grupo vai sendo disponibilizada aos estudantes, sessão a sessão, letras T e G da figura seguinte, assim como a avaliação individual no que diz respeito à assiduidade, pontualidade e comportamento, letras F e C da figura seguinte. A avaliação pontual, efetuada aos dossiers físicos da empresa, é resultado de auditorias periódicas que o docente realiza, com base numa grelha previamente disponibilizada pela coordenação das unidades curriculares, que tem

percentagem e representa a nota resultante da apresentação de cada estudante, do relatório de gestão final.

Figura 20 - Grelhas da avaliação pontual nº 4 efetuada ao grupo 201 aos dossiers azul (D2) - contabilístico e vermelho (D3) - documentação diversa

The image displays two screenshots of a software application titled "Atribuição de notas". Both screenshots show the same interface with the following fields: Ano: 2011, Sessão: 29, Disciplina: 1, and Empresa: 201.

Top Screenshot (Dossier Nr : 2):

Nr.Avalia	Nota
1	
2	
3	
4	100.

Nr.Ordem de Avaliação : 4	
Dossier Nr.	Nota
2	50.
3	50.
100.	

	Classificação
Coerência / Apresentação dos dossiês	<input type="radio"/> Muito <input type="radio"/> Pouco <input checked="" type="radio"/> Nada
C31 - Diário Pagamentos (Transf. Bancárias) (3)	<input type="radio"/> Muito <input type="radio"/> Pouco <input checked="" type="radio"/> Nada
C40 - Diário Apuramento IVA (1/2)	<input type="radio"/> Muito <input type="radio"/> Pouco <input checked="" type="radio"/> Nada
C66 - Diário Amortizações (1)	<input type="radio"/> Muito <input type="radio"/> Pouco <input checked="" type="radio"/> Nada

Bottom Screenshot (Dossier Nr : 3):

Nr.Avalia	Nota
1	
2	
3	
4	100.

Nr.Ordem de Avaliação : 4	
Dossier Nr.	Nota
2	50.
3	50.
100.	

	Classificação
Coerência / Apresentação dos dossiês	<input type="radio"/> Muito <input type="radio"/> Pouco <input checked="" type="radio"/> Nada
C01 - Declarações Periódicas e Impostos (11)	<input type="radio"/> Muito <input type="radio"/> Pouco <input checked="" type="radio"/> Nada
P06 - Sindicatos (4)	<input type="radio"/> Muito <input type="radio"/> Pouco <input checked="" type="radio"/> Nada
S01 - Seguro Pessoal (4)	<input type="radio"/> Muito <input type="radio"/> Pouco <input checked="" type="radio"/> Nada

A figura anterior apresenta a informação relacionada com a avaliação aos dossiers físicos de uma empresa (grupo de estudantes). Nesta avaliação específica o docente realiza a auditoria aos dossiers e indica a nota quantificada em muito, pouco ou nada, significando, a existência de muitos erros, poucos ou

nenhuns, correspondendo a estes um determinado valor percentual indicado pela coordenação das unidades curriculares.

3.1.3. A interação nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial

A uma estratégia pura de instrução, característica do ensino profissional clássico, acrescenta-se uma estratégia de ação-reflexão (ou ação-integração), que imprime a indispensável característica desenvolvimental de consolidação da aprendizagem a longo prazo.

A aprendizagem é concebida como um processo dialético e dinâmico de assimilação e de aplicação de conhecimentos com vista à aquisição consolidada de competências funcionais: dialética porque a resolução dos problemas contingenciais (e não mais estereotipados) se realiza através da sua superação concretizada numa síntese entre as estruturas individuais dos conhecimentos teóricos previamente adquiridos e as estruturas de ambiente; dinâmica, porque a estratégia de ensino e de formação se preocupa em produzir uma série de condições e de interações que, no seu conjunto, estabelecem um campo de forças constantes onde o desenvolvimento da aprendizagem acontece como um resultado obrigatório da sua tendência para a sua auto-organização e equilíbrio, face aos objetivos operacionais traçados.

As estratégias de ação-reflexão rompem com as atitudes voluntaristas da intervenção meramente instrutiva, através de uma noção de intencionalidade dirigida mais para os processos funcionais pragmáticos e menos para os conteúdos teóricos estanques.

Assim, as estratégias de ação-reflexão, combinadas com as de instrução, propõem uma orientação não prescritiva das intervenções, antes apontando para o processo de autoevolução, apelante da capacidade de iniciativa própria, alicerçada na retroação dos efeitos da monitorização permanente do docente que assiste a turma.

O envolvimento do estudante em situações de ação (interação) origina, virtualmente, um património estável de experiências que lhe colocam desafios e

exigem esforço individual e de grupo no sentido da sua resolução, orientada pela preocupação de atingir objetivos predefinidos.

Por outro lado, opondo-se às estratégias puras de aprendizagem baseadas em contextos de mera simulação, este modelo de formação e aprendizagem tem como mérito a qualidade desenvolvimental assente em ações reais em contextos não divergentes dos naturais. Note-se que a diferença fundamental que separa as metodologias pedagógicas da aprendizagem em relação às de ação-reflexão é consequência da divergência de orientações que existe entre o *role playing* (desempenho de ação simulada) e o *role taking* (desempenho de ação real), sendo que, neste último caso, o estudante atua em contexto grupal de corresponsabilidade.

Para além do ingrediente da ação, o da reflexão garante o objetivo fundamental da integração das experiências de ação, especialmente na decorrência da obrigatoriedade de conceção de alternativas de confrontação e de resposta aos problemas suscitados.

São várias as formas de reflexão e de elucidação acessíveis, indo da discussão dentro do grupo, até à possibilidade de consulta de fontes tradicionais (livros, manuais, Internet, etc.), passando pelo diálogo com o docente.

Uma última componente fundamental desta nova estratégia pedagógica é de ordem relacional: o ambiente de trabalho não é um simples contexto de aparato tecnológico, orientado por um docente especialista, mas, antes uma situação real de vida complexa, em que estudante e docente são coagentes, valorizando-se mais o papel daquele que o deste. A relação (estudante, docente, colegas) funciona não só como um contexto, mas também como uma estratégia interativa de aprendizagem, num ambiente de correlacionamento contínuo que atenua as desvantagens das descontinuidades da relação de ensino e aprendizagem típicas das estratégias de aprendizagem ligadas a unidades curriculares de conteúdo estanque temporalmente descontínuas.

Por fim, cumpre realçar que toda a conceção e gestão deste modelo de ensino se apoiou numa parceria realizada com uma entidade empresarial especializada na

tecnologia da informação de gestão cujo sucesso está bem patenteado na circunstância das unidades curriculares de PSE I e II terem sido honradas com a respetiva certificação de qualidade internacional, representando um caso inédito a nível europeu, que marcadamente distingue o ensino da contabilidade e da gestão do nosso país.

CAPÍTULO 3

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – ESTUDO EMPÍRICO

1. Introdução

O objetivo deste capítulo é descrever as características da investigação, a amostra, as técnicas e estratégias de recolha e análise dos dados selecionadas, bem como os procedimentos utilizados para o tratamento estatístico.

O processo de investigação tem como objetivo contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área objeto de estudo; parte da opção de um tema e de hipóteses a testar; passando pela escolha e planeamento dos métodos de recolha e tratamento de dados. Passos que devem ocorrer, segundo Hill (2005) antes de começar a parte empírica da investigação. Para a autora, “uma investigação empírica é uma viagem de ida e volta que começa e termina na literatura” (p. 17), e isto porque, a partir da revisão da literatura se estabelece a hipótese geral do trabalho, tornando-se, então, necessário operacionalizar esta hipótese e selecionar os métodos de investigação. Só posteriormente é que se passa à recolha e análise dos dados e à apresentação dos resultados, que vão confirmar ou negar a hipótese operacional estabelecida, sendo esta confirmação ou negação que fornece as conclusões do trabalho empírico, conclusões essas que dão evidência para comentar a literatura, e este é precisamente o objetivo principal de uma investigação empírica académica (Hill, 2005).

2. Escolha do tema

As razões que levaram à escolha do tema em estudo foram:

1^a O facto de que, enquanto coordenadora pedagógica, sentir necessidade, através da observação da realidade da formação e do ensino, de investigar um Sistema de Avaliação com características tão específicas e o seu impacto no processo de formação de competências na área da Contabilidade e da Gestão/Administração.

2^a A desresponsabilização dos estudantes relativamente ao seu processo de ensino e de aprendizagem, que os tem vindo a tornar meros memorizadores e recetores de conhecimentos para aplicar apenas em situações imediatas e

pontuais (testes), e muitas vezes, apáticos no seu próprio processo de ensino e de aprendizagem.

3ª A necessidade de sistemas de avaliação que impliquem os estudantes no seu próprio processo de ensino e de aprendizagem e que contribuam para a aquisição de competências-chave na área da Contabilidade e da Gestão/Administração.

4ª A exigência crescente por parte dos empregadores de estudantes/profissionais que, findo o seu processo formativo, estejam aptos a desempenhar as funções inerentes a um profissional da área da Contabilidade e da Gestão/Administração.

Estas razões levaram-nos a uma reflexão sobre a importância de um Sistema de Avaliação que contribuísse de forma efetiva para o desenvolvimento de competências genéricas e específicas nos estudantes, que os autoimplicasse no seu processo de ensino e de aprendizagem e que os colocasse no centro deste mesmo processo.

3. Paradigmas de investigação

Têm sido crescentes os debates entre os dois paradigmas básicos da investigação: o quantitativo e o qualitativo. No paradigma quantitativo, o investigador parte de conhecimentos prévios já estruturados, formulando hipóteses sobre os fenómenos e situações que pretende investigar, sendo assim deduzida das hipóteses uma lista de consequências. Recolhem-se os dados, dando ênfase aos números (as informações são convertidas em números), o que permite verificar a ocorrência ou não das consequências e a aceitação ou não das hipóteses.

Com o crescimento das investigações nas ciências humanas, as abordagens qualitativas procuraram consolidar procedimentos que pudessem superar os limites das análises meramente quantitativas, sendo o que distingue uma abordagem da outra, o facto do paradigma qualitativo não utilizar, como centro do processo de análise, os dados estatísticos. Este método caracteriza-se por determinadas estratégias de investigação, tais como: as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas são estudados os fenómenos em toda a sua complexidade; a investigação não é realizada com o

objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, ela privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994). As estratégias que melhor ilustram as características da investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista. A produção do conhecimento acontece de forma interativa, inter-comunicativa entre investigador e investigado, ocorrendo um processo de conhecimento circular e não tão linear como retratado no paradigma quantitativo.

A estas duas abordagens correspondem diferentes métodos de recolha de informação: o investigador quantitativo necessita de instrumentos estruturados (como questionários ou entrevistas), com categorias padronizadas que permitam o enquadramento das respostas individuais. O investigador qualitativo ausculta as opiniões individuais (entrevista não estruturada ou livre, observação participante ou não participante) sem se preocupar em categorizar as respostas (Bogdan e Biklen, 1994, pp. 63-267).

O paradigma predominante nesta investigação será o paradigma quantitativo uma vez que a técnica de recolha de dados principal é o questionário. No entanto, o paradigma qualitativo está também presente uma vez que utilizamos a entrevista e a análise documental, tendo que aplicar as técnicas de análise de conteúdo e de triangulação de dados.

4. Natureza do estudo

Com o objetivo de definir a natureza do estudo, torna-se necessário, primeiro de tudo, identificar a metodologia e o método dentro de uma investigação científica.

A metodologia delineada neste estudo aborda aspetos quantitativos e qualitativos, dando ênfase a aspectos qualitativo-interpretativos, e tendo uma dimensão temporal delimitada no período que decorreu no último semestre do ano 2008/2009 e no primeiro semestre de 2009/2010, procedendo-se posteriormente a uma análise quantitativa e qualitativa.

Os instrumentos de recolha de dados, que mais à frente serão abordados, referem-se a um inquérito por questionário aplicado aos estudantes que

frequentavam as unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial nesse período de tempo, e a entrevistas realizadas aos docentes e ao coordenador das unidades.

Podemos enquadrar três tipos de estudos exploratórios, a saber, o estudo exploratório descritivo-combinado; os estudos que utilizam procedimentos específicos para a recolha de dados, por exemplo, a análise de conteúdo, e os estudos de manipulação experimental, que demonstram a viabilidade de determinada técnica ou programa com uma solução viável.

A nossa investigação tem como objetivo principal avaliar o sistema de avaliação em uso nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial, de índole eminentemente prática e identificar os benefícios da aplicação deste sistema no desenvolvimento de competências dos estudantes. Neste sentido, procedemos à recolha das opiniões dos estudantes, dos docentes e do coordenador, sobre o sistema de avaliação, e, simultaneamente, pretendemos validar as propostas de melhoria para a continuidade da sua implementação no ensino superior da contabilidade e da gestão/administração.

4.1. Estudo de Caso

Neste trabalho a principal estratégia de investigação a utilizar será o estudo de caso, na medida em que quando se colocam questões de como e porquê, quando o investigador exerce pouco controlo sobre os acontecimentos e quando a ênfase está no fenómeno contemporâneo em contexto de vida real, esta estratégia é a mais indicada.

Não existe uma definição do estudo de caso que seja unanimemente aceite pela comunidade científica. Neste sentido, apresentamos algumas das definições que consideramos mais relevantes. Para Ramos (2010) trata-se de “utilizar a evidência empírica obtida em locais sociais específicos (organizações) para alargar e aprofundar o conhecimento científico sobre determinados fenómenos sociais” (p. 5). Por seu turno, Benbasat, et al. (1987, p. 370) reiteram que um estudo de caso examina um fenómeno no seu ambiente natural, utilizando

diversos métodos de recolha de dados para aprofundar a informação de uma ou de várias entidades (pessoas, grupos, ou organizações). Os limites do fenómeno não são claramente evidentes no início da investigação e não é utilizado nenhum controlo experimental ou de manipulação.

Encontramos pois a ideia de que se trata de um estudo em profundidade, tentando captar o máximo daquilo que se investiga. Esta característica dos estudos de caso, para lidarem com acontecimentos comuns em contexto natural, representa uma vantagem pela menor possibilidade de se perderem detalhes. Estes detalhes podem alertar para a necessidade de um olhar sob outra perspetiva, proporcionando uma dinâmica que potencia o carácter interventivo destes estudos pelo *feedback* que os seus participantes vão tendo.

Uma das características deste método de investigação, é que permite uma grande variedade de instrumentos de recolha de dados, sendo a observação a principal, valorizando-se, igualmente, a análise de documentos, a entrevista, o inquérito por questionário, as áudio e vídeo gravações e as respetivas transcrições bem como as notas transcritas de trocas de impressões entre os intervenientes.

De salientar que existem diversas perspetivas sobre esta estratégia de investigação e não há consenso quanto à sua natureza (Roesch, 1999). O estudo de caso faz parte do conjunto de possibilidades da pesquisa qualitativa, corrente desenvolvida com o objetivo de se atingir novas formas de compreensão da realidade e que contrasta com o paradigma mais convencional: o das pesquisas quantitativas das ciências naturais. Dessa forma, sendo considerada não convencional, a pesquisa qualitativa e as suas estratégias de pesquisa, são objeto de inúmeras críticas dos autores mais convencionais. Contudo, e de uma forma coerente, Martins (1994) considera que “tais pontos de vista não se contrapõem; na verdade, complementam-se e podem contribuir, num mesmo estudo, para um melhor entendimento do fenómeno estudado” (p. 12). Também Myers (1997) considera que o estudo de caso pode ser conduzido sobre qualquer um dos paradigmas de investigação, do positivista ao crítico, sendo por isso mais coerente a sua inserção nos planos de investigação de tipo misto.

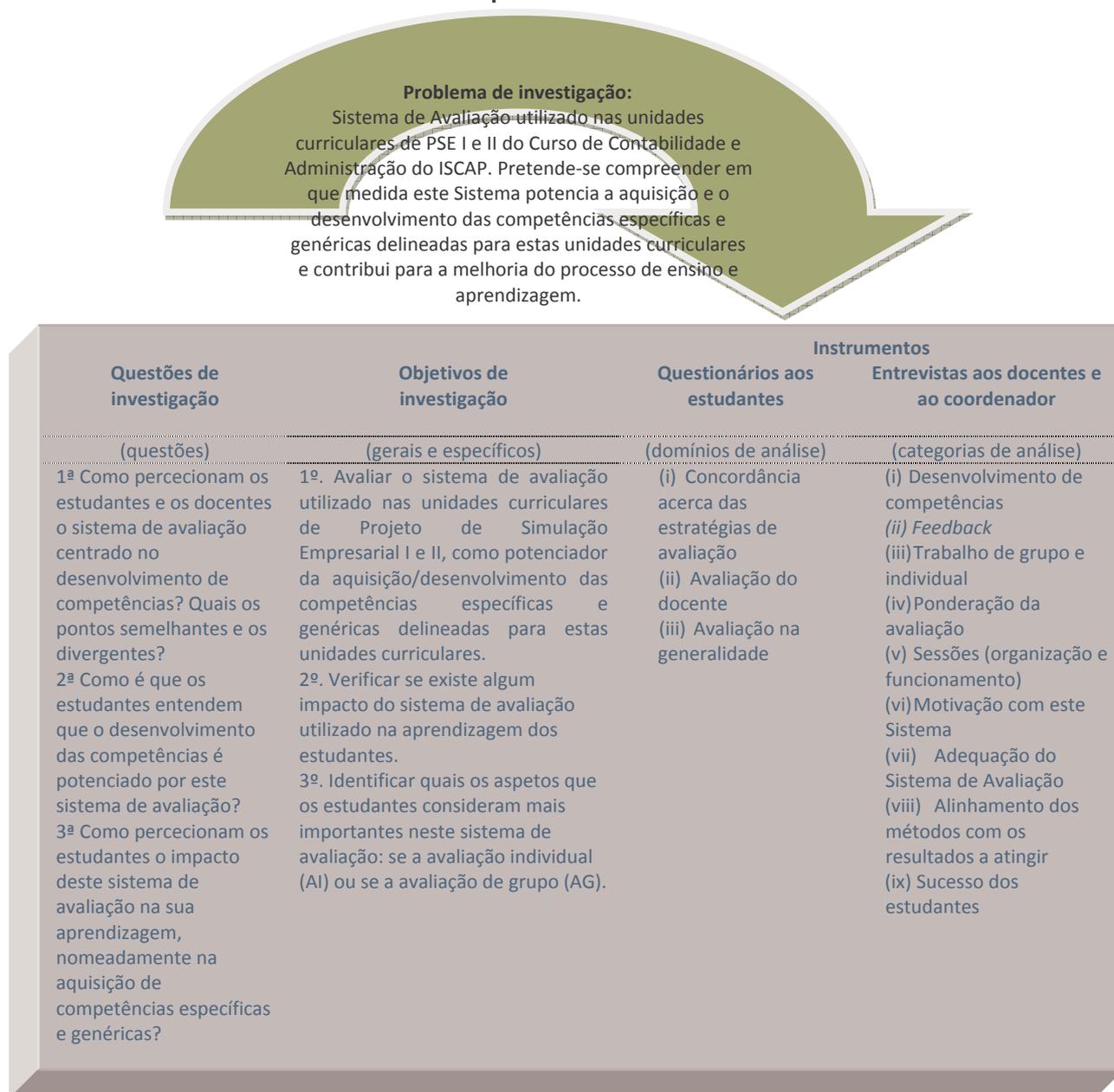
As unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial apresentam um sistema de avaliação com carácter inovador que agrega a avaliação contínua, a avaliação de grupo e a avaliação individual. A implementação deste sistema de avaliação tem suscitado no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto e na sua congénere em Lisboa, algumas questões pertinentes de investigação, daí a decisão de estudar este tema, dada a sua importância ao nível do processo de ensino e aprendizagem. E, por isso, a escolha desta metodologia de investigação.

Dado que este estudo se centra no mundo real, torna-se fundamental definir a metodologia (os princípios fundamentais sobre os quais os métodos de investigação social são baseados) e os próprios métodos (Robson, C., 2002). De salientar ainda que uma investigação desta índole, que incide sobre o mundo real, se preocupa muito mais com a avaliação de uma determinada intervenção, inovação, serviço ou programa, e tem, muitas vezes, a preocupação de mudar essa mesma realidade, em função dos resultados obtidos. Ao realizar uma investigação que envolve pessoas em situações de vida real, o objetivo é chamar a atenção para algumas das questões e complexidades envolvidas, com a intenção de sensibilizar e alertar os envolvidos para eventuais ações de mudança. Nesta investigação, devido à complexidade do sistema de avaliação em estudo, consideramos fundamental a definição de um conjunto de hipóteses que iremos validar, no capítulo quatro, através das respostas obtidas aos questionários e entrevistas efetuados aos estudantes e aos docentes envolvidos no processo.

4.2. Opções das técnicas metodológicas da investigação

A investigação empírica foi realizada no período que abrangeu o segundo semestre do ano 2008/2009 e o primeiro semestre de 2009/2010, limitada aos métodos de recolha de dados através de inquérito por questionário aplicado aos estudantes do último ano do referido curso, das unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II, e de entrevista realizada aos docentes e ao coordenador das unidades.

Figura 21 - Objetivos e questões de investigação versus questões das entrevistas aos docentes e dos questionários aos estudantes



Nesta figura pretendemos apresentar o alinhamento entre os objetivos de estudo e as questões de investigação e os instrumentos utilizados para os alcançar.

4.2.1. Questionário

O questionário é um instrumento de recolha de dados constituído por um conjunto ordenado de questões que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Este instrumento de recolha de dados apresenta vantagens ao nível da economia de tempo que permite, do grande número de dados que faculta, da rapidez com que se obtém a resposta, e no facto de dar maior segurança, devido às respostas não serem identificadas e do tempo para responder ser escolhido pelo respondente. Como desvantagens, a principal centra-se na percentagem dos questionários que é devolvida, no número de respostas que fica por responder e na impossibilidade de apoiar o respondente caso existam dúvidas (Hill, 2005).

O questionário está estruturado em três partes: na primeira, consta a apresentação dos motivos da investigação a realizar, onde foi solicitado aos estudantes a sua participação, uma vez que o seu contributo era fundamental para o sucesso da investigação, estando presente a garantia de anonimato e confidencialidade das informações fornecidas (Anexo 8 – Questionário aos estudantes).

Na segunda parte, foram indicadas as componentes da avaliação em análise, que se encontram evidenciadas nas questões que pretendem responder à problemática da investigação.

Na terceira parte, foi introduzida uma questão aberta, dando assim possibilidade aos estudantes de emitirem opiniões e sugestões que entendessem necessárias para a melhoria contínua do sistema de avaliação das unidades curriculares.

A primeira parte do questionário designada de Identificação destina-se aos dados pessoais dos estudantes. A segunda compreende 33 questões separadas em três grupos: Sistema de Avaliação (questões 1 a 8); docentes (docente principal e auxiliar) – questões 9 a 17; e funcionamento das aulas (questões 18 a 33).

Os questionários foram aplicados em sessões de trabalho normais, pelos docentes das turmas em funcionamento e recolhidos, em mão, pelos mesmos, reduzindo assim o risco de questionários não respondidos.

Assim, de um número de 361 questionários distribuídos foram respondidos 336, ficando por responder 25 questionários. No entanto, 36 destes (11,2% do total) consideramos como inválidos para a investigação, dado que não apresentavam

mais de 10% das questões respondidas, tendo-se assim obtido uma percentagem de respostas válidas de 81%, que consideramos significativa da população.

4.2.2. Entrevista

A entrevista tem como principal objetivo obter informações acerca de determinado assunto, sendo efetuada através de uma conversação de natureza profissional. Trata-se de um diálogo estabelecido de forma metódica entre entrevistador e entrevistado, que tem como objetivo obter determinada informação do entrevistado, sendo, para tal necessário que o entrevistador especifique a informação que deseja obter e defina o tipo de entrevista que irá realizar.

Existem diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com o objetivo do entrevistador. A entrevista estruturada, em que o entrevistador segue um plano previamente definido, sendo as questões colocadas pré-determinadas. A entrevista não estruturada é uma forma de o entrevistador poder explorar mais amplamente uma determinada questão, na medida em que tem liberdade para desenvolver cada situação na direção que considere mais adequada. Neste tipo de entrevista, as questões são, de uma forma geral, abertas e podem ser respondidas no âmbito de uma conversa informal.

Neste estudo, realizou-se uma entrevista semi-estruturada aos docentes e ao coordenador das unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial. As questões foram previamente elaboradas, com o objetivo de seguir um plano definido, evitando assim o desvio de opiniões.

A entrevista semi-estruturada efetuada aos docentes e ao coordenador das unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial é composta por 13 questões, que dividimos em 9 categorias de análise – o desenvolvimento de competências; o *Feedback*; o trabalho em grupo e individual; a ponderação da avaliação; sessões (organização e funcionamento); motivação com este sistema; adequação do sistema de avaliação; alinhamento dos métodos com os resultados a alcançar, e, por último, o sucesso dos estudantes (Anexo 9 – Guião da entrevista).

4.3. Caracterização da amostra

Nesta investigação foi efetuado um estudo das unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II, inseridas no terceiro ano do Curso de Contabilidade e Administração do ISCAP, sendo sujeita uma amostra que abrange a coordenação (1), todos os docentes (6) e os estudantes que frequentaram a unidade curricular de Projeto de Simulação Empresarial II no segundo semestre do ano letivo de 2008/2009, e no primeiro semestre de 2009/2010 a de Projeto de Simulação Empresarial I (n total = 336 estudantes).

4.4. Técnicas de análise dos dados

A análise dos dados recolhidos durante o processo de investigação é fundamental para alcançar os objetivos delineados, pois, é neste momento que as capacidades crítica e reflexiva do investigador contribuem para uma perceção sobre o objeto de estudo.

Diante dos instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação optamos pela análise estatística, pela análise de conteúdo e pela triangulação de dados. Sendo que, para o tratamento dos questionários, optamos pelo uso do *software* de tratamento estatístico de dados PASW (versão IBM do SPSS), versão 18.0. Esta ferramenta permitiu-nos, de uma forma mais analítica, efetuar uma análise estatística global aos comportamentos das várias componentes envolvidas, utilizando critérios e medidas estatísticas de distribuição, de tendência central e de dispersão (Pestana e Gageiro, 2008).

Para as questões abertas dos questionários e para as entrevistas, optamos pela análise de conteúdo. Para o relacionamento e discussão dos resultados obtidos iremos utilizar também a triangulação de dados.

4.5. Análise de conteúdo

Devido à natureza deste estudo iremos utilizar a análise de conteúdo para melhor entender os componentes da investigação. A análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2000) se define como “um conjunto de técnicas de análise das

comunicações, visando por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (p. 27). A análise de conteúdo é, segundo Bardin, a interpretação das comunicações através do conteúdo das mensagens emitidas. Esta técnica tem vindo a ser utilizada ao longo dos anos com a finalidade de descrever, de forma sistematizada, o conteúdo das comunicações.

Bardin (2000) assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. A pré-análise é a etapa que tem por objetivo a organização do material. Numa segunda etapa, iniciaremos o estudo do material organizado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. A última etapa consiste na interpretação inferencial, apoiada nos materiais de informação.

4.6. Triangulação de dados

Uma vez que optamos por mais do que um instrumento de recolha de dados, torna-se fundamental a sintetização e a condensação da multiplicidade de informação obtida. Uma das técnicas que nos apoia nesta tarefa é a triangulação.

Para Yin (2001) esta é uma técnica que permite utilizar várias fontes de evidências, que contribui para a validade do constructo dos instrumentos utilizados, dado que várias fontes fornecem várias avaliações do mesmo fenómeno. O tipo de triangulação que usamos nesta investigação denomina-se de triangulação de dados, uma vez que confrontamos dados recolhidos através de questionários, entrevistas e análise documental.

Também para Guba e Lincoln (1989) a triangulação deve ser sempre precedida de uma recolha de dados em perspetivas adversas, utilizando diversos métodos e fontes, para que as preferências dos investigadores sejam comprovadas.

O estudo empírico centrou-se nos questionários, na análise de conteúdo da questão aberta incluída no questionário aplicado e das entrevistas realizadas aos docentes e ao coordenador das unidades curriculares. Numa última análise, a

triangulação dos dados quantitativos e qualitativos é importante para melhor compreender a operacionalização do sistema de avaliação e o seu contributo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes das unidades curriculares de Projeto Simulação Empresarial, bem como para encontrar respostas para o problema em análise (ver figura 21).

Antes de realizar o estudo de validade do instrumento, foi necessário proceder à análise do questionário e aos valores de não resposta.

A análise em componentes principais procura explicar a correlação entre as variáveis observadas, simplificando os dados através de uma redução do número de variáveis necessárias para os descrever.

Pressupõe a existência de um número menor de variáveis não observáveis subjacentes aos dados ou fatores, que expressam o que existe de comum nas variáveis originais.

É fundamental que a amostra seja suficientemente grande para garantir que numa segunda análise se mantenham os fatores, o mínimo de respostas válidas (N) por variável (K) é:

$$N = 50 \quad K \leq 5$$

$$N = 10 \times K, \text{ se } 5 < K \leq 15$$

$$N = 5 \times K, \text{ se } K > 15 \text{ (Hill, 2005, p. 58)}$$

A análise fatorial estima o peso dos fatores, designado por *loadings*, e as variâncias, de modo que tanto as covariâncias como as correlações previstas estejam tão perto quanto possível dos valores observados. Para tal os métodos de estimação mais utilizados são o das componentes principais e o da máxima verosimilhança.

O primeiro é um procedimento estatístico multivariado que permite transformar um conjunto de variáveis quantitativas iniciais correlacionadas entre si noutro conjunto com um menor número de variáveis não correlacionadas (ortogonais) e designadas por componentes principais, que resultam da combinação das variáveis iniciais. Os coeficientes, *loadings* ou pesos, definem cada uma das novas variáveis, sendo escolhidos de modo a que as variáveis derivadas –

componentes principais - expliquem a máxima variação nos dados originais e não estejam correlacionados entre si. As componentes principais são calculadas por ordem decrescente de importância, isto é, a primeira explica a máxima variância dos dados, a segunda a máxima variância ainda não explicada pela primeira, e assim sucessivamente. A variância das componentes designa-se por valores próprios, *eigenvalues* ou por raízes características, cujo tamanho descreve a dispersão dos dados.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E

INTERPRETAÇÃO DOS

RESULTADOS

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Questionário aos estudantes

1.1. Procedimentos estatísticos

Neste capítulo iremos apresentar os resultados da investigação empírica e efetuar a interpretação dos resultados através do tratamento estatístico dos dados e da análise de conteúdo das entrevistas.

O estudo estatístico foi efetuado com recurso ao *software* de tratamento estatístico de dados *PASW* (versão IBM do SPSS), versão 18.0.

Num primeiro momento, procedeu-se a uma análise descritiva de todas as variáveis em estudo. Foram, assim, calculadas as médias e os desvios-padrão das variáveis numéricas e as frequências e percentagens das variáveis categoriais (Reis, 2000).

Na análise inferencial assumiu-se como diferenças estatisticamente significativas aquelas em que o valor de probabilidade associado (p) ao teste estatístico possuía um valor de pelo menos .05 (Field, 2009).

Na verificação da existência de diferenças estatisticamente significativas entre uma variável independente com duas categorias e uma variável dependente numérica efetuaram-se testes t de *Student* (*design* não relacionado). Para a interpretação dos valores decorrentes deste procedimento atendeu-se ao resultado do teste de *Levene* para a igualdade de variâncias, tendo-se optado sempre que se verificava desigualdade de variância por usar a correção calculada pelo *software* (Field, 2009).

Na associação entre duas medidas numéricas foram calculados coeficientes de correlação de *Pearson* (Field, 2009).

Na análise dos itens em formato de escala de *Likert* procedeu-se à redução de dados através do estudo da dimensionalidade, com recurso a Análises em Componentes Principais. Este procedimento permite averiguar a composição das

escalas que compõem o agrupamento dos itens, assim como as relações entre as variáveis que compõem cada dimensão (Reis, 2001; Stevens, 1986). Posteriormente, foram calculados para cada dimensão (escala ou subescala), o valor da consistência interna através do alfa Cronbach, procedimento assumido como a melhor estimativa de fidelidade de um teste (Field, 2009; Muñiz, 2001).

1.2. Estudo de dimensionalidade e consistência interna das medidas compósitas

O estudo dos itens do questionário passado aos estudantes iniciou-se pela análise da dimensionalidade das questões relativas à avaliação formuladas em escala de *Likert*, divididas em 3 grandes domínios: (i) concordância acerca das estratégias de avaliação, (ii) avaliação do docente e (iii) avaliação na generalidade. Neste sentido, realizaram-se três procedimentos separados para cada um dos domínios identificados no quadro seguinte.

Quadro 8 - Domínios de análise do questionário

Primeiro domínio - Concordância acerca das estratégias de avaliação	
Questão	Descrição
3	Concordo com a avaliação efetuada nesta unidade curricular
4	Concordo com a avaliação contínua
5	Concordo com a avaliação individual estabelecida para esta unidade curricular
5.1	Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: participação (assiduidade e comportamento)
5.2	Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: comportamento (grelha definida)
5.3	Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: apresentação do tema com autoscopia
5.4	Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: apresentação oral do relatório final
5.5	Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: avaliação prática do SIGA (Sistema Integrado de Gestão e Administração)
6	Concordo com a avaliação do grupo estabelecida para esta unidade curricular
6.1	Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: grau de cumprimento dos objetivos estipulados para cada sessão
6.2	Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: avaliação pontual (dossiers físicos)
6.3	Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: ponderação atribuída a cada sessão
6.4	Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: tema (escrita)
6.5	Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: relatórios mensais (escrita)
6.6	Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: relatório final (escrita)
7	Concordo com a ponderação estabelecida para a atribuição da nota final: avaliação individual - 35%; avaliação de grupo - 65%
8	Considero que as componentes que integram o cálculo da avaliação final desta unidade curricular são as mais adequadas (critérios e percentagem da avaliação individual; critérios e percentagem da avaliação do grupo; critérios da avaliação contínua; ponderação da nota final)

Segundo domínio – Avaliação do docente	
Questão	Descrição
9	Estou satisfeito com a qualidade pedagógica e científica do docente principal
10	O docente principal mostra-se acessível para o esclarecimento de dúvidas e para o apoio na execução das tarefas
11	O docente principal apoia-me em todos os momentos da avaliação
12	O docente principal preocupa-se com as minhas dificuldades em realizar as tarefas da sessão
13	O docente principal transmite, em todas as sessões, o resultado da avaliação da sessão anterior.
14	O docente principal transmite os resultados da avaliação do Tema.
15	O docente principal transmite os resultados da avaliação do Relatório Mensal.
16	O docente auxiliar mostra-se acessível para esclarecer dúvidas e apoiar na execução das tarefas.
17	O docente auxiliar apresenta as competências necessárias para a resolução dos problemas que surgem nas sessões
Terceiro domínio – Avaliação na generalidade	
Questão	Descrição
18	Esta unidade curricular ajuda ao desenvolvimento das competências práticas inerentes à profissão de Gestor/Contabilista
19	A metodologia de avaliação utilizada nesta unidade curricular reflete a evolução das minhas aprendizagens e competências
20	Os resultados obtidos na avaliação estão de acordo com o trabalho que eu realizei
21	Os conteúdos abordados nas sessões são importantes para a minha profissão futura
22	Os materiais de apoio (Manuais, Diapositivos, Guião, Tarefas, e outros documentos) desta unidade curricular são suficientes
23	Consigo realizar, na maioria das sessões, todas as tarefas do Guião
24	Não consigo realizar, na maioria das sessões, todas as tarefas do Guião
25	Concordo com o tempo disponível, no início das sessões, para a reflexão crítica sobre o SIGA
26	Concordo com o tempo disponibilizado, fora das sessões (aulas tutoriais), para a prática do SIGA
27	Considero importante ter acesso remoto “à minha empresa” para poder praticar sempre que quiser
28	Sou encorajado a realizar as tarefas de forma autónoma
29	Considero que os resultados da avaliação da sessão (<i>feedback</i>) transmitidos pelo docente principal, são fundamentais para a melhoria do meu desempenho
30	Considero importante o trabalho de grupo desenvolvido nesta unidade curricular
31	Consigo trabalhar em grupo, resolver conflitos e tarefas com os colegas
32	Considero que o trabalho em grupo desenvolveu as minhas competências de organização e gestão da informação
33	Considero importante a implementação da metodologia de ensino utilizada nesta unidade curricular, nas unidades curriculares do meu curso com vertente essencialmente prática

As **hipóteses** delineadas no estudo de investigação prendem-se com o sistema de avaliação em uso nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II e a forma como estas influenciam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Curso em que se encontram inseridas.

1.º Domínio: Concordância acerca das estratégias de avaliação

H1 - Os estudantes que frequentam as unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II concordam com a estratégia de avaliação utilizada.

2.º Domínio: Avaliação do docente

H2 – Os estudantes avaliam de forma positiva os docentes envolvidos.

3.º Domínio: Avaliação na generalidade

H3 - Os estudantes concordam com o facto de a avaliação efetuada nas unidades curriculares ser facilitadora do processo de aprendizagem.

1.3. Análise aos dados sobre a concordância com as estratégias de avaliação - 1º domínio

Neste domínio pretende-se saber se os estudantes que frequentam as unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial concordam com o sistema de avaliação utilizado.

1.3.1. Análise fatorial

O estudo da dimensionalidade dos 17 itens que compõem a medida de concordância com as estratégias de avaliação foi efetuado através de uma Análise em Componentes Principais. Num primeiro momento, procedeu-se ao estudo da solução inicial, na qual se observou o *Scree Test de Catell* que apontava para a retenção de duas componentes. Num segundo passo, voltou a realizar-se uma análise em componentes principais com rotação *varimax*, forçada a dois fatores que não se revelou interpretável do ponto de vista teórico e que permitia perceber que os itens saturavam todos de forma expressiva na primeira componente.

Neste sentido, efetuou-se uma nova análise em componentes principais forçada a um fator cujos indicadores de adequação da amostra e da matriz permitiam

prosseguir os cálculos com um nível elevado de confiança (Kaiser-Meyer-Olkin=.914; Bartlett's Test of Sphericity, χ^2 (136) =2974.024, p =.000).

A componente extraída, composta pelos 17 itens, explica 45.61% da variância total (valor próprio = 7.53).

Todos os itens possuem saturações fatoriais a .55, apontado por Tabachnick e Fidell (2006) como um nível muito bom de saturação, com exceção do item 5.5 cuja saturação fatorial se situou em .53 (considerado segundo os autores anteriores como um valor bom). Estas medidas variam entre um valor máximo de .79 e um mínimo de .53.

Podemos perceber que as questões 6, 6.3., 6.4., 6.5., 6.6., 5.3. e 8 apresentam valores superiores a .70. Estas questões relacionam-se com a avaliação de grupo e a forma como esta se encontra definida (6) e, em termos globais, com a concordância dos estudantes com o cálculo de avaliação final utilizado nas unidades curriculares (8), tendo esta o maior valor (.79) dos 17 itens.

Quadro 9 - Saturações fatoriais dos itens por dimensão extraída no domínio de concordância acerca das estratégias de avaliação (n=336)

Itens	Componente	h^2
v8 - Considero que as componentes que integram o cálculo da avaliação final desta unidade curricular são as mais adequadas	.79	.63
v6.3 - Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: Ponderação atribuída a cada sessão	.73	.53
v6.6 - Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: Relatório Final – escrita	.73	.53
v6.5 - Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: Relatórios Mensais – escrita	.72	.52
v5.3 - Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: Apresentação do Tema com autoscopia	.71	.50
v6 – Concordo com a avaliação do grupo estabelecida para esta unidade curricular	.71	.50
v6.2 - Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: Avaliação pontual – dossiers físicos	.70	.49
v6.4 - Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: Tema – escrita	.70	.49
v3 - Concordo com a avaliação efetuada nesta unidade curricular	.69	.48
v6.1 - Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: Grau de cumprimento dos objetivos estipulados para cada sessão	.69	.48
v5.4 - Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: Apresentação Oral do relatório Final	.66	.44
v7 – Concordo com a ponderação estabelecida para a atribuição da Nota Final: Avaliação Individual – 35%; Avaliação de Grupo – 65%	.66	.44
v5.1 - Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: Participação – assiduidade e comportamento	.65	.42
v5.2 - Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: Comportamento – grelha definida	.62	.38
v5 - Concordo com a avaliação individual estabelecida para esta unidade curricular	.59	.35
v4 - Concordo com a avaliação contínua	.56	.32
v5.5 - Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: Avaliação prática do SIGA	.53	.28

De seguida, realizou-se o estudo da consistência interna da componente extraída, com o Alfa de Cronbach a situar-se em .92, indicador de uma excelente consistência interna, conforme se verifica pelo quadro apresentado de seguida.

Quadro10 - Consistência interna 1º domínio de análise

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach baseado nos itens estandardizados	Nº de itens
0.922	0.924	17

1.3.2. Análise descritiva

Consideramos importante para complementar o estudo efetuado anteriormente, apresentar a análise descritiva dos dados recolhidos neste primeiro domínio de análise – concordância com as estratégias de avaliação.

Este domínio apresenta as questões que se relacionam diretamente com o cálculo da nota das unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II, nomeadamente com as ponderações atribuídas aos diversos itens analisados, como sejam, a avaliação individual e a avaliação de grupo. Inseridos na avaliação individual encontram-se cinco parâmetros distintos – assiduidade, comportamento, apresentação do tema com autoscopia, apresentação oral do relatório final e avaliação prática do SIGA (questões números 5, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5). Na avaliação de grupo estão inseridos - a avaliação pontual (aos dossiers físicos da empresa), a avaliação de cada sessão, a avaliação do tema, a avaliação dos relatórios mensais (escrita) e a avaliação do relatório final (escrita), questões 6, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6.

Quadro 11 - Média e Desvio Padrão 1º domínio de análise (n=336)

Questão	Média	Desvio Padrão	Questão	Média	Desvio Padrão
V3	3.74	.99	V6	4.02	.89
V4	4.49	.75	V6.1	3.90	.86
V5	3.70	1.02	V6.2	4.04	.82
V5.1	4.42	.76	V6.3	3.97	.84
V5.2	4.31	.83	V6.4	3.70	.91
V5.3	3.71	1.05	V6.5	3.70	1.02
V5.4	3.90	.96	V6.6	3.97	.86
V5.5	3.61	1.07	V7	3.85	.88
			V8	3.72	.78

A questão 4 “concordo com a avaliação contínua” apresenta valores de resposta situados acima do ponto 4 (concordo), com uma média de 4.49, sendo a questão que apresenta um valor superior para esta medida de tendência central. O desvio padrão apresenta o valor de .75 o que revela uma dispersão dos dados pouco significativa, apresentando um coeficiente de dispersão de 16.7% (desvio padrão versus média), que se apresenta dentro do intervalo considerado normal, entre [15%; 30%].

As questões relacionadas com a avaliação individual, a 5.1. “assiduidade e comportamento” e a 5.2. “comportamento”, apresentam valores muito próximos do valor máximo da tabela de respostas da escala de *Likert* utilizada, o que evidencia a elevada concordância dos estudantes quanto a estes parâmetros. Para estas questões o desvio padrão é de .76 e .83 respetivamente, representando uma dispersão dos dados pouco significativa, que iremos comprovar pelo cálculo do coeficiente de dispersão que é de 17.2% e de 19.1%.

As questões relacionadas com a avaliação de grupo, que apresentam maiores valores, em termos de média, são as questões nº 6 “concordo com a avaliação de grupo estabelecida para esta unidade curricular” e a 6.2. “avaliação pontual (dossiers físicos)”, apresentando a primeira uma média de 4.02 e a segunda uma média de 4.04. O desvio padrão apresenta valores baixos, representando a fraca dispersão dos dados, facto que é comprovado com o coeficiente de dispersão que apresenta os valores de 22.1% e de 20.3%.

1.3.3. Conclusões - 1º domínio

A hipótese formulada prende-se com: os estudantes que frequentam as unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial concordam com o sistema de avaliação utilizado.

Esta hipótese verificou-se uma vez que os dados em análise apresentados anteriormente revelam que os estudantes concordam com a avaliação utilizada nas unidades curriculares. Através da análise às respostas dos estudantes às questões 1 a 8 verificou-se um grau de saturação fatorial extremamente positivo para a generalidade das questões, o que evidencia a concordância destes para

com o sistema de avaliação. No que concerne às componentes da avaliação, nomeadamente a avaliação individual e de grupo, os estudantes apresentam respostas com valores superiores de preferência relativamente ao trabalho de grupo em detrimento da avaliação do trabalho individual, tendo esta componente várias sub-componentes em que, as que se relacionam com a apresentação oral e com a avaliação individual relativa ao manuseamento do Sistema Integrado, apresentam os valores mais baixos dos 19 itens em análise. Verifica-se ainda que os estudantes apresentam elevados níveis de concordância com a questão nº 4 “concordo com a avaliação contínua”, onde a média de respostas se situou em 4.49.

1.4. Análise aos dados sobre a avaliação do docente - 2º domínio

Neste domínio pretende-se perceber a forma como os estudantes avaliaram os docentes envolvidos no processo de formação em ambiente empresarial.

1.4.1. Análise fatorial

Ao considerar o estudo de dimensionalidade dos 9 itens que avaliam o desempenho do docente, voltou a proceder-se a uma análise em componentes principais de modo a averiguar o agrupamento de itens que daí poderia decorrer. A análise da solução inicial, nomeadamente a observação do *Scree Test de Catell* e da matriz não rodada, permitiu assumir a existência de uma única componente na avaliação destes profissionais.

Os testes de adequação de matriz e amostra revelaram valores que sustentaram a execução do procedimento estatístico (Kaiser-Meyer-Olkin=.868; Bartlett`s Test of Sphericity, $\chi^2(36) = 1997.389$, $p = .000$).

A componente extraída explica 58.05% da variância total dos itens, possui um valor próprio de 5.23, e itens com saturações fatoriais entre .63 e .85, conforme os valores apresentados nos quadros seguintes.

Quadro 12 - Saturações fatoriais dos itens por dimensão extraída no domínio avaliação do docente (n=336)

Itens	Componente	h ²
11 – O docente principal apoia-me em todos os momentos da avaliação	.85	.73
12 – O docente principal preocupa-se com as minhas dificuldades em realizar as tarefas da sessão	.85	.73
10 – O docente principal mostra-se acessível para o esclarecimento de dúvidas e para o apoio na execução das tarefas	.82	.68
9 – Estou satisfeito com a qualidade pedagógica e científica do docente principal	.81	.66
15 – O docente principal transmite os resultados da avaliação do relatório mensal	.76	.58
14 – O docente principal transmite os resultados da avaliação do tema	.74	.55
13 – O docente principal transmite, em todas as sessões, o resultado da avaliação da sessão anterior	.72	.51
17 – O docente auxiliar apresenta as competências necessárias para a resolução dos problemas que surgem na sessão	.63	.40
16 – O docente auxiliar mostra-se acessível para esclarecer dúvidas e apoiar na execução das tarefas	.63	.40

Verifica-se que as questões relacionadas com os docentes auxiliares são as que apresentam menores graus de saturação (.63), enquanto que as relacionadas com os docentes principais apresentam valores superiores a .72, até ao valor máximo de .85.

O alfa de Cronbach desta medida apresentou um valor de .91 considerado um nível excelente de consistência interna.

Quadro 13 - Consistência interna 2º domínio de análise

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach baseado nos itens estandardizados	Nº de itens
0.907	0.908	9

Através da análise dos dados anteriormente apresentados, conclui-se pela verificação desta hipótese, dado que os estudantes responderam afirmativamente, para a generalidade das questões objeto de estudo neste domínio. As questões 9 a 17 a que se refere este domínio apresentam valores de saturação fatorial superiores a .60 e médias de resposta superiores a 4 para todas as questões, o que revela a concordância dos estudantes relativamente às mesmas.

1.4.2. Análise descritiva

Iremos de seguida apresentar uma breve análise descritiva aos itens integrados neste segundo domínio de análise designado por “avaliação do docente”. As unidades curriculares em apreciação, encontram-se organizadas em moldes distintos das demais unidades similares, apresentando a particularidade das sessões de trabalho serem apoiadas sempre por dois docentes em sala, o docente principal e o docente auxiliar. O docente principal, encarregue da sessão e do seu desenvolvimento é o que apresenta os conteúdos aos estudantes e o que avalia, enquanto o docente auxiliar apoia unicamente ao nível do manuseamento do Sistema Integrado e nas questões de funcionamento da sessão, em termos de organização, abertura da sala de aula, dos cacifos das empresas, dos computadores, tratamento de documentação inerente ao funcionamento das empresas, entre outras tarefas. As questões 11 a 15 referem-se ao desempenho do docente principal e as 16 e 17 ao do docente auxiliar.

Quadro 14 - Média e Desvio Padrão 2º domínio de análise (n=336)

	Média	Desvio padrão
V11	4.26	.863
V12	4.20	.891
V10	4.51	.733
V9	4.38	.756
V15	4.32	.785
V14	4.17	.881
V13	4.21	.966
V17	4.54	.663
V16	4.43	.741

Pela análise dos valores apresentados no quadro anterior verifica-se que os valores de média são superiores para as questões 10, 16 e 17; a 10 “o docente principal mostra-se acessível para o esclarecimento de dúvidas e para o apoio na execução das tarefas”, a 16 igual mas para o docente auxiliar e a 17 “o docente auxiliar apresenta as competências necessárias para a resolução dos problemas que surgem na sessão”, apresentando esta medida os valores de 4.51, 4.54 e 4.43 respetivamente. Estes valores refletem a opinião positiva dos estudantes

inquiridos quanto ao desempenho, a este nível, dos dois docentes. O desvio padrão destas questões apresenta valores entre .663 e .741, o que revela a fraca dispersão dos dados. O coeficiente de dispersão é de 16.2%, 14.6% e de 16.7% respetivamente, significando que a distribuição apresentava valores de dispersão normais.

As questões que apresentam menores valores de média de 4.17 e 4.20 (questões 14 e 12) prendem-se com o facto de os estudantes considerarem que o docente principal se preocupa com as suas dificuldades na realização das tarefas propostas para a sessão e que transmite os resultados de avaliação do tema, apresentando-se o desvio padrão com valores muito próximos, de .891 e .881, que justificam a fraca dispersão dos dados.

Em suma, para os nove itens englobados neste segundo domínio de análise, verifica-se que a média apresenta valores médios de 4.34 e a variância de 0.19. Estes dados refletem a opinião favorável dos estudantes quanto ao desempenho dos docentes.

1.4.3. Conclusões – 2.º domínio

Neste domínio de análise pretende-se perceber a forma como os estudantes avaliaram os docentes envolvidos no processo de formação em ambiente empresarial.

A hipótese deste segundo domínio foi formulada da seguinte forma: os estudantes avaliam de forma positiva os docentes envolvidos.

Através da análise dos dados anteriormente apresentados, conclui-se pela verificação desta hipótese, dado que os estudantes responderam afirmativamente, para a generalidade das questões objeto de estudo neste domínio. As questões 9 a 17 a que se refere este domínio apresentam valores de saturação fatorial superiores a .60 e médias de resposta superiores a 4 para todas as questões, o que revela a concordância dos estudantes relativamente às mesmas.

1.5. Análise aos dados sobre a avaliação das unidades curriculares – 3.º domínio

Neste domínio pretende-se perceber a opinião dos estudantes quanto ao sistema de avaliação utilizado nas unidades curriculares enquanto facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

1.5.1. Análise fatorial

Relativamente ao terceiro domínio de análise designado por “avaliação na generalidade” consideraram-se as questões gerais relacionadas com o sistema de avaliação, questões 18 a 33 do questionário.

No terceiro domínio em análise, avaliação na generalidade, considerou-se o estudo da solução inicial dos 16 itens, que apontava, através do *Scree Test de Catell*, para a retenção de 2 componentes. Para chegar à solução inicial foi necessário excluir 4 itens, por não possuírem capacidade discriminativa (saturações fatoriais elevadas em mais do que um fator) ou nenhuma relação com os restantes itens (saturações fatoriais baixas). Assim, foram excluídos os itens: 25 (Concordo com o tempo disponível, no início das sessões, para a reflexão crítica sobre o SIGA), 26 (Concordo com o tempo disponibilizado, fora das sessões (aulas tutoriais), para a prática do SIGA), 29 (Considero que os resultados da avaliação da sessão (*feedback*) transmitidos pelo docente principal, são fundamentais para a melhoria do meu desempenho) e 31 (Consigno trabalhar em grupo, resolver conflitos e tarefas com os colegas).

Na última solução estudada, composta por 12 itens verificaram-se os pressupostos de adequação amostral e de matriz com elevada confiança (Kaiser-Meyer-Olkin=.902; Bartlett`s Test of Sphericity, $\chi^2(66) = 1672.232$, $p = .000$).

As duas componentes extraídas apresentam uma distribuição assimétrica dos itens, com 9 itens na primeira variável e 3 na segunda. Ambas as componentes conseguem explicar 56.22% da variância total. A primeira explica 41.27% (valor próprio=5.289), e saturações fatoriais a variar entre .61 e .83. A segunda componente explica 14.95 e possui saturações a variar entre .56 e .77. Um aspeto

a realçar da análise da matriz rodada é a existência de um item negativo, o item 24, o que ao observar o conteúdo semântico do item faz todo o sentido (Não consigo realizar, na maioria das sessões, todas as tarefas do Guião), para os cálculos posteriores (análise da consistência interna e cálculo do *score* fatorial) será necessário inverter a pontuação da referida questão.

Quadro 15 - Saturações fatoriais dos itens por dimensão extraída no domínio de avaliação na generalidade (n=336)

Itens	Componente 1	Componente 2	h^2
19 – A metodologia de avaliação utilizada nesta unidade curricular reflete a evolução das minhas aprendizagens e competências	.83	-.04	.69
33 – Considero importante a implementação da metodologia de ensino utilizada nesta unidade curricular, nas unidades curriculares do meu curso com vertente essencialmente prática	.78	.17	.64
18 – Esta unidade curricular ajuda ao desenvolvimento das competências práticas inerentes à profissão de gestor/contabilista	.77	.05	.59
21 – Os conteúdos abordados nas sessões são importantes para a minha profissão futura	.76	.08	.58
32 – Considero que o trabalho de grupo desenvolveu as minhas competências de organização e gestão da informação	.75	.28	.64
20 – Os resultados obtidos na avaliação estão de acordo com o trabalho que eu realizei	.74	-.02	.55
30 – Considero importante o trabalho de grupo desenvolvido nesta unidade curricular	.68	.41	.63
22 – Os materiais de apoio desta unidade curricular são suficientes	.63	.18	.43
28 – Sou encorajado a realizar as tarefas de forma autónoma	.61	.24	.43
24 – Não consigo realizar na maioria das sessões todas as tarefas do guião	.18	-.77	.62
23 – Consigo realizar na maioria das sessões todas as tarefas do guião	.20	.72	.56
27 – Considero importante ter acesso remoto à minha empresa para poder praticar sempre que quiser	.28	.56	.39

Designamos a componente 1 de “o sistema de avaliação versus competências” e a componente 2 de “o cumprimento dos objetivos”, uma vez que estas são o reflexo do teor das questões que as integram. A componente 1 integra as questões 18, 19, 20, 21, 22, 28, 30, 32 e 33 e a componente 2, as questões 23, 24 e 27.

Verifica-se que o maior valor de saturação fatorial é apresentado para a questão 19 que se prende com a opinião dos estudantes quanto à relação existente entre o sistema de avaliação utilizado nas unidades curriculares e o desenvolvimento

da sua aprendizagem e competências (.83), seguido das questões 33 “considero importante a implementação da metodologia de ensino utilizada nesta unidade curricular, nas unidades curriculares do meu curso com vertente essencialmente prática”, 18 “esta unidade curricular ajuda ao desenvolvimento das competências práticas inerentes à profissão de gestor/contabilista”, 21 “os conteúdos abordados nas sessões são importantes para a minha profissão futura”, e 32 “considero importante o trabalho de grupo desenvolvido nesta unidade curricular”, que apresentam valores de saturação fatorial entre .75 e .78.

O estudo da consistência interna revelou um nível excelente (alfa de Cronbach=.90) na primeira componente e um valor não aceitável na segunda componente (alfa de Cronbach=.50). Deste modo, não sendo possível assumir a fidelidade da medida esta última variável não foi considerada em cálculos posteriores.

Quadro 16 - Consistência interna 3º domínio de análise

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach baseado nos itens estandardizados	Nº de itens
0.899	0.899	9
0.488	0.502	3

1.5.2. Análise descritiva

Iremos de seguida apresentar a análise descritiva para as questões que apresentam valores com maior significado.

Quadro 17 - Média e Desvio Padrão 3º domínio de análise (n=336)

	Média	Desvio Padrão
V19	3.73	.866
V33	3.96	.874
V18	3.99	.896
V21	3.96	.868
V32	3.98	.860
V20	3.65	.869
V30	4.17	.780
V22	3.91	.858
V28	4.05	.744

Assim, verifica-se que as questões 28 e 30 apresentam valores de média superiores ao valor de escala de respostas 4 (concordo) e as questões 18, 21, 22, 32 e 33 apresentam valores médios superiores a 3.9. Estes valores representam a elevada concordância dos estudantes quanto a este terceiro domínio de análise. Verifica-se pela média apresentada para estes 9 itens que os valores se situam muito próximos de 4 e com uma variância pouco significativa de .25. Julgamos importante efetuar uma análise descritiva simples às questões nºs 25, 26, 29 e 31, excluídas neste terceiro domínio de análise, por terem valores de saturação fatorial muito baixos.

Quadro 18 - Frequências Questões 25 e 26

V25					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Válidas	1	23	6.8	6.8	6.8
	2	39	11.6	11.6	18.5
	3	139	41.2	41.4	59.8
	4	99	29.4	29.5	89.3
	5	36	10.7	10.7	100.0
	Total	336	99.7	100.0	
Missing	System	1	.3		
Total		337	100.0		
V26					
Válidas	1	19	5.6	5.7	5.7
	2	24	7.1	7.1	12.8
	3	75	22.3	22.3	35.1
	4	119	35.3	35.4	70.5
	5	99	29.4	29.5	100.0
	Total	336	99.7	100.0	
Missing	System	1	.3		
Total		337	100.0		

Pela análise efetuada aos dados apresentados nestes quadros verifica-se que os valores de resposta para a questão nº 25, se apresentam essencialmente nos pontos 3 e 4 da escala, representando cerca de 70.9% dos estudantes inquiridos, evidenciando estes valores uma elevada tendência de respostas no ponto 3 (não concordo, nem discordo), com 41.2% dos estudantes inquiridos, o que não nos permite aferir sobre a opinião destes quanto ao facto de concordarem com o

tempo disponível no início das sessões para a reflexão crítica sobre o SIGA. Na questão 26 os valores apresentam-se maioritariamente nos pontos 4 e 5 da escala de resposta (concordo e concordo plenamente), representando estes cerca de 64.9% dos estudantes inquiridos. Estes valores evidenciam a elevada concordância dos estudantes quanto ao facto de considerarem importante o tempo disponibilizado fora das sessões, para a prática do SIGA.

Quadro 19 - Frequências Questões 29 e 31

V29					
Válidas		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
	1	1	.3	.3	.3
	2	4	1.2	1.2	1.5
	3	70	20.8	20.8	22.3
	4	146	43.3	43.5	65.8
	5	115	34.1	34.2	100.0
	Total	336	99.7	100.0	
Missing	System	1	.3		
Total		337	100.0		
V31					
Válidas		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
	1	1	.3	.3	.3
	2	5	1.5	1.5	1.8
	3	58	17.2	17.3	19.0
	4	143	42.4	42.6	61.6
	5	129	38.3	38.4	100.0
	Total	336	99.7	100.0	
Missing	System	1	.3		
Total		337	100.0		

Pela análise dos dados apresentados no quadro verifica-se que para a questão 29 “considero que os resultados de avaliação da sessão (*feedback*) transmitidos pelo docente principal, são fundamentais para a melhoria do meu desempenho” se apresentam elevados valores de concordância (77.7%).

Relativamente à questão nº 31 “consigo trabalhar em grupo, resolver conflitos e tarefas com os colegas” apresenta valores elevados ao nível da concordância, situando-se nos pontos 4 e 5 da escala de resposta cerca de 81% dos estudantes inquiridos.

Quadro 20 - Média e Desvio Padrão 3º domínio de análise Questões 25, 26, 29 e 31 (n=336)

	Média	Desvio Padrão
V25	3.26	1.025
V26	3.76	1.122
V29	4.10	0.785
V31	4.17	0.784

Verifica-se pela análise dos dados apresentados no quadro anterior que a média de respostas é superior a 4 nas questões 29 e 31, conforme já foi referido na análise efetuada, apresentando a questão 29 a média de 4.10 e a 31 de 4.17, sendo por isso os valores de desvio padrão destas questões inferiores aos das questões 25 e 26 que apresentam valores de média situados em 3.26 e 3.76, respetivamente.

1.5.3. Conclusões – 3º domínio

Pretendemos com a análise do terceiro domínio perceber a opinião dos estudantes quanto ao sistema de avaliação utilizado nas unidades curriculares enquanto facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

A hipótese deste terceiro domínio foi formulada da seguinte forma: os estudantes concordam com o facto de a avaliação efetuada nas unidades curriculares ser facilitadora do processo de aprendizagem.

Através da análise aos dados anteriormente apresentados conclui-se pela verificação desta hipótese, dado que os estudantes responderam afirmativamente, para a generalidade das questões objeto de estudo neste domínio. Das questões 18 a 33 a que se refere este domínio, foram extraídas quatro, dado que os seus valores de saturação fatorial eram baixos. Após a análise dos 12 itens restantes verificou-se que os estudantes apresentaram respostas concordantes com as questões formuladas. Verifica-se pela análise descritiva que todas as questões apresentam valores de média de respostas superiores a 3.6 o que revela a concordância existente dos estudantes quanto a estas. A análise das 4 questões extraídas fatorialmente revela que os estudantes, relativamente às questões 26, 29 e 31 apresentam níveis elevados de

concordância o mesmo não acontecendo na questão 25, na qual estes não têm opinião formada (não concordo, nem discordo), cerca de 41.2% e 18.5% discordam (concordo com o tempo disponível, no início das sessões, para a reflexão crítica sobre o SIGA).

2. Análise descritiva genérica aos dados

A análise descritiva permite verificar que, de um modo geral, os estudantes avaliaram de forma positiva o sistema de avaliação em ambiente empresarial, verificando-se médias próximas de 4 pontos na escala de *Likert* (acordo com as afirmações formuladas).

Os valores mais elevados de avaliação são atribuídos ao fator 2, referentes à avaliação do docente.

Este mesmo padrão pode ser observado na análise individual dos itens.

Quadro 21 - Estatísticas descritivas das medidas de avaliação da metodologia de ensino baseado em ambiente empresarial (n=336)

Variáveis	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Fatores				
P1 Fator - Concordância acerca das estratégias de avaliação	3.61	4.49	3.93	.27
P2 Fator – Avaliação do docente	2.00	5.00	4.34	.62
P3 Fator – Avaliação na generalidade	1.33	5.00	3.93	.63
Classificação				
O docente explicou o processo de avaliação da unidade curricular	2	5	4.53	.63
O docente informou sobre a existência de um Regulamento de Inscrição, Frequência e Avaliação da unidade curricular	2	5	4.51	.67

3. Relação entre as medidas de avaliação e as diferenças nas características dos sujeitos

Entre os fatores encontrados pela análise em componentes principais os níveis de associação são expressivos. A correlação entre o fator P1 “concordância acerca das estratégias de avaliação” e o fator P3 “avaliação na generalidade” é o mais elevado, o que aponta para a proximidade que os estudantes fazem destas duas medidas, conforme se verifica pelos valores apresentados no quadro seguinte.

Quadro 22 - Matriz de correlação das medidas de avaliação da metodologia de ensino baseado em ambiente empresarial (n=336)

	P1 Fator 1	P2 Fator	P3 Fator
P1 Fator 1	1		
P2 Fator	.48**	1	
P3 Fator	.74**	.50**	1

**p<.01

Quadro 23 - Diferenças de género na avaliação da metodologia de ensino baseado em ambiente empresarial na aprendizagem

Variáveis	Grupo de recolha de dados	N	Média	Desvio padrão	t	p
P1 Fator	Masculino	229	3.91	.60	.666	.506
	Feminino	107	4.00	.62		
P2 Fator	Masculino	107	4.44	.60	2.133	.034
	Feminino	229	4.29	.62		
P3 Fator	Masculino	107	3.94	.66	.155	.877
	Feminino	229	3.92	.62		

Pela análise ao quadro anterior verifica-se que para o fator P1 “concordância acerca das estratégias de avaliação” o sexo masculino apresenta 229 elementos e o feminino 107, apresentando as médias de respostas para o primeiro 3.91 e para o segundo 4.

Relativamente ao fator P2 “avaliação do docente” invertem-se os valores, apresentando valores de média de 4.44 os 107 elementos do sexo masculino e 4.29 os do sexo feminino. No fator P3 “avaliação na generalidade” os dados mantêm-se quanto ao número de elementos de cada sexo, no entanto, os valores de média são inferiores, apresentando o valor de 3.94 os elementos masculinos e 3.92 os femininos.

Considerando a classificação em função de o docente ter explicado o processo de avaliação das unidades curriculares ou da existência de um Regulamento de Inscrição, Frequência e Avaliação das unidades curriculares, observam-se correlações positivas e moderadas, sendo a mais expressiva a que relaciona a explicação do processo de avaliação e a avaliação do docente, de acordo com os valores constantes no quadro seguinte.

Quadro 24 - Correlação entre as medidas de avaliação da metodologia de ensino baseado em ambiente empresarial e as variáveis de classificação (n=336)

	P1 Fator 1	P2 Fator	P3 Fator
O docente explicou o processo de avaliação da unidade curricular	.34**	.52**	.28**
O docente informou sobre a existência de um Regulamento de Inscrição, Frequência e Avaliação da unidade curricular	.38**	.36**	.32**

**p<.01

4. Análise de conteúdo à questão aberta dos questionários

Dos 336 questionários considerados para análise nesta investigação, apenas 40 apresentam resposta na questão aberta: “Sugira algumas propostas para a avaliação contínua destas unidades curriculares em anos futuros”, representando uma percentagem de 11,9% do total, que apesar de não ser significativa, iremos considerar nesta análise oito categorias extraídas da análise das questões, em função da frequência da sua verificação (Anexo 11 – Transcrição das respostas à questão aberta do questionário).

Quadro 25 - Categorias de análise da questão aberta (n=40)

Categorias	Frequência
1 - Aumentar o número de folhas dos Relatórios Mensal e Final	9
2 - Alterar critérios de avaliação dos Relatórios Mensal e Final	5
3 - Aumentar tempo para realizar as tarefas	13
4 - Acabar com os dois testes individuais	4
5 - Reduzir o número de tarefas por sessão	8
6 - Acabar com a avaliação do "Tema"	2
7 - Diminuir a carga de trabalho extra-aula	1
8 - Utilizar outro <i>software</i>	5

As questões abertas dos questionários 1, 2, 3, 7, 12, 16, 28, 29 e 30 relacionam-se com as questões 6.5. e 6.6., enquadradas no âmbito da avaliação de grupo. Os estudantes referem a necessidade de alterar os parâmetros de avaliação dos relatórios (mensal e final), nomeadamente o número de páginas e os critérios de avaliação. No semestre letivo, os estudantes elaboram dois relatórios de atividade da empresa simulada, um a meio do semestre, e outro no fim do semestre. Com esta tarefa, pretende-se que os estudantes desenvolvam competências ao nível da elaboração da informação de relato obrigatória nas organizações. Para a sua

execução é disponibilizada uma grelha de critérios que os estudantes devem seguir (Anexo 7 – Grelhas de Avaliação e Documentos de Apoio à elaboração dos Relatórios das unidades curriculares de PSE I e PSE II), em que é definido o número de páginas limite.

Nos questionários 16, 44, 221 e 329, os estudantes referem que o *software* utilizado, SIGA, deveria ser substituído por outros. Esta opinião prende-se com o facto de os estudantes considerarem que na prática irão trabalhar com *softwares* contabilísticos e não com *softwares* integrados. No entanto, uma das competências que se pretende desenvolver com estas unidades curriculares é o manuseamento de *softwares* integrados de gestão e não apenas de uma aplicação contabilística. Contudo, e em relação à aplicação prática do SIGA (questão 5.5.), a média de respostas situou-se entre os valores 3 e 4 da escala, o que denota a concordância dos estudantes quanto à sua aprendizagem no âmbito do SIGA, encontrando-se, assim, alguma contradição entre o que é referido nas questões abertas e nas respostas à questão 5.5.

Os questionários 16, 62 e 278 referem-se à avaliação individual, mais concretamente, aos dois testes individuais efetuados ao longo do semestre (questão 5.5.). A introdução dos dois testes individuais foi efetuada no ano letivo de 2007/2008 com o objetivo de avaliar os conhecimentos do estudante aplicados ao *software* em uso, nomeadamente a pesquisa e o tratamento da informação. Até então, esta avaliação individual era efetuada em aula, sendo os estudantes chamados aleatoriamente pelo docente a responder a um determinado número de questões previamente definidas. Esta metodologia foi substituída pelos testes no sentido de possibilitar que todos fossem avaliados no mesmo momento. Os testes são constituídos por doze questões e o tempo de duração é de uma hora e quinze minutos. As questões são disponibilizadas no início do semestre e são objeto de resposta em todas as sessões, no momento de reflexão inicial. O objetivo do conhecimento prévio das questões, é possibilitar aos estudantes o estudo contínuo, que é possível através do acesso remoto à sua empresa, durante todo o semestre.

O questionário 30 aponta a necessidade de existir uma “metodologia mais igualitária entre os professores e as diferentes turmas”. Não conseguimos perceber se esta se relaciona com a forma de dar a aula do docente ou se com a metodologia em uso nesta unidade curricular, e, como se trata de uma opinião isolada, não a iremos considerar nesta análise.

Os questionários 100, 105, 109, 113, 114, 127, 129, 224, 233, 234, 235, 259, 264, 271, 332 e 336 relacionam-se com as questões 6.1., 23, 25 e 26. Existe uma discordância entre as opiniões manifestadas pelos estudantes e as respostas à questão 6.1. (concordo com o seguinte critério de avaliação de grupo: grau de cumprimento dos objetivos estipulados para cada sessão), uma vez que 72.3% dos estudantes concordam com os objetivos estipulados para as sessões de trabalho. No que diz respeito à questão 23 (consigo realizar, na maioria das sessões, todas as tarefas do guião) 67.8% concordam com a carga de trabalho das sessões. Quanto à questão 25 (concordo com o tempo disponível, no início das sessões, para a reflexão crítica sobre o SIGA), a maioria dos estudantes discorda, o que é contraditório às suas opiniões (questionários 105, 114, 127 e 233). No que diz respeito à questão 26 (concordo com o tempo disponibilizado, fora das sessões, para a prática do SIGA), há uma percentagem menor dos estudantes que apresenta a sua concordância com esta questão. Durante dois semestres, no ano letivo 2008/2009, foram abertas aulas tutoriais a todos os estudantes, para que estes pudessem, com o apoio do docente fora do horário normal das aulas, consultar o SIGA, refletir sobre as tarefas executadas e esclarecer dúvidas, no entanto, a adesão por parte dos estudantes foi muito reduzida, pelo que esta prática foi suspensa. Daí que não consigamos entender a manifestação dos estudantes quanto à alegada falta de tempo para refletir sobre o trabalho efetuado nas sessões. Com estas opiniões, pensamos que será importante que a coordenação das unidades curriculares analise o tempo necessário à execução das tarefas em cada sessão, através de um *feedback* contínuo aos estudantes nas mesmas.

Os questionários 125 e 126 referem que não deveria existir a avaliação do tema efetuada durante o semestre (questão 5.3. e 6.4.). Nas respostas a estas

questões, a maioria dos estudantes concordam com a existência desta componente de avaliação de grupo, daí não termos considerado significativas estas opiniões para análise.

O questionário 131 propõe que sejam dadas aos estudantes alternativas de compensação no caso de existência de faltas e da conseqüente não realização de trabalhos. No entanto, o RIFA das unidades curriculares, prevê um limite de faltas justificadas, e tem sido prática, em casos extremos, possibilitar que o estudante compense as faltas dadas.

O questionário 139 refere-se à obsolescência do equipamento. As salas de trabalho estão equipadas, desde 2003, com os mesmos equipamentos, havendo, no entanto, a substituição, sempre que necessário, dos equipamentos que não estejam nas melhores condições de funcionamento (discos, impressoras, *scanners*, projetores).

O questionário 222 refere-se à necessidade de uma maior ponderação na nota individual. No entanto, da análise efetuada às questões sobre esta avaliação, é manifesta a concordância dos estudantes, daí que não consideramos significativa para análise esta opinião.

Os questionários 270, 315 e 325 referem-se ao número de elementos do grupo e à importância dada nestas unidades curriculares ao trabalho de grupo. Entre as competências que se pretende desenvolver, encontram-se o trabalho em grupo, a organização do trabalho, o desenvolvimento da capacidade de liderança e a resolução de conflitos no grupo, daí que seja fundamental que o trabalho seja desenvolvido em grupo. Quanto ao número de elementos do grupo, foi definido um número de três estudantes como ideal para estas unidades curriculares, uma vez que, cada empresa dispõe de dois computadores, sendo que dois estudantes estarão a trabalhar no sistema, enquanto o terceiro elemento é fundamental no apoio à execução do trabalho dos outros elementos. Pontualmente, existem grupos de dois elementos, isto caso se verifique a desistência de um dos elementos. Se essa desistência ocorrer no início do processo formativo, e o número de estudantes por turma o permitir, essa situação será de imediato solucionada com a introdução do terceiro elemento.

O questionário 314 refere-se à necessidade de “desenvolver novas metodologias de ensino”. Uma vez que é uma opinião isolada e demasiado abrangente, optamos não nos pronunciarmos sobre ela.

Das oito categorias definidas para enquadrar as respostas mais frequentes, três são de destacar.

A categoria mais significativa foi a três - aumentar o tempo para realizar as tarefas, que se prende com as sessões que estão mais sobrecarregadas de tarefas, propositadamente, e cujo intuito é colocar os estudantes em situações de stress, preparando-os para trabalhar sob pressão. São criadas situações-problema que requerem respostas imediatas e rápidas, em tudo semelhantes à vida real do dia-a-dia no trabalho, ou então é introduzido numa determinada sessão um maior número de tarefas para que os estudantes percebam a necessidade de criar métodos de trabalho para melhor responderem quando há maior pressão.

A segunda categoria mais significativa em termos de resposta foi a um – aumentar o número de folhas dos relatórios mensal e final. Ao delimitar o número de páginas dos relatórios, pretende-se que os estudantes adquiram poder de síntese, e que saibam distinguir a informação essencial da acessória, o que é fundamental num relatório de atividade deste tipo.

A terceira categoria mais significativa foi a cinco - reduzir o número de tarefas por sessão, que está relacionada com a categoria três. Podemos inferir a dificuldade que os estudantes ainda manifestam em realizar um maior número de tarefas no mesmo período de tempo e em lidar com o trabalho sob pressão. O que nos leva a considerar que é fundamental continuar a investir tempo e a delinear estratégias e métodos de ensino para que esta competência seja adquirida e desenvolvida com sucesso pelos estudantes nestas unidades curriculares. Apesar de que, de acordo com opinião dos docentes e do coordenador das unidades curriculares, este aspeto se prende também com o facto de os estudantes não estarem habituados a trabalhar a ritmos que lhes são impostos, dado que as outras unidades do Curso são teóricas e avaliadas no final do processo formativo, o que não cria hábitos de trabalho contínuo nos estudantes, que, quando no terceiro ano

letivo, se deparam com unidades curriculares que lhes exigem tempo de preparação prévia das sessões e que lhes impõem a realização de tarefas e atividades a um ritmo que lhes é externo, eles manifestam alguma resistência à mudança.

5. Estudo qualitativo das entrevistas: objetivos e procedimentos

As entrevistas semi-estruturadas foram agendadas e realizadas no mês de Janeiro de 2011 aos seis docentes e ao coordenador das unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial. As entrevistas foram realizadas com base nas questões detalhadas no Anexo 9. Cada entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita. As entrevistas foram lidas e relidas no sentido de codificar os temas emergentes. A maioria das categorias está alinhada com as questões colocadas aos entrevistados. No entanto, as categorias foram surgindo naturalmente, não tendo havido qualquer imposição de temas preconcebidos aos dados. Ao longo desta análise qualitativa serão transcritas partes seleccionadas das entrevistas. A totalidade das transcrições encontra-se no Anexo 10.

As entrevistas foram realizadas com o intuito de perceber a opinião dos docentes quanto ao sistema de avaliação em uso nas unidades curriculares. Também entendemos ser fundamental entrevistar o coordenador, uma vez que este foi o responsável pela conceção das próprias unidades curriculares e pela sua implementação e acompanhamento durante vários anos.

No sentido de que esta análise possa ser útil na presente investigação, foi elaborada a figura 21 já apresentada onde se encontram relacionados objetivos de estudo, questões de investigação e instrumentos para os alcançar com as questões dos inquiridos por questionário aplicados aos estudantes e com as questões das entrevistas realizadas aos docentes e ao coordenador.

Foram entrevistados os seis docentes e o coordenador, para garantir a confidencialidade dos mesmos, estes serão identificados por entrevistados 1 a 7.

Passamos a apresentar a análise às respostas obtidas para a primeira questão da entrevista: Acha que os métodos e atividades de avaliação utilizadas nestas unidades curriculares são importantes para a aprendizagem dos estudantes?

Os entrevistados responderam afirmativamente a esta questão, apresentando uns maiores detalhes de justificação para essa concordância que outros, pelo que, de seguida, iremos apresentar essas justificações, por considerarmos importante a sua análise para efeitos da investigação.

O entrevistado número um considera que os métodos e atividades de avaliação utilizadas nestas unidades curriculares são importantes para a aprendizagem dos estudantes, na medida em “(...) que a avaliação contínua, de sessão a sessão, é fundamental para guiar o estudante no seu processo formativo na SE, dado que, permite-lhe ir corrigindo os erros e cumprir com os objetivos da empresa simulada” e “(...) o papel do docente principal é muito importante no processo de avaliação porque este consegue perceber as principais dificuldades do grupo e dos estudantes *per si* e, de forma diária, apoiar a ultrapassar essas mesmas dificuldades e, assim, contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem”.

O entrevistado número dois reconhece que “os alunos têm que perceber que o processo de aprendizagem é contínuo e devem perceber o avançar gradual da aprendizagem através da avaliação”.

O entrevistado número três apresenta a retroação utilizada neste sistema de avaliação como aspeto essencial para o contributo da aprendizagem dos estudantes, “(...) é baseado na retroação e na avaliação contínua, permitindo assim que os estudantes possam conhecer “*near real time*” o resultado da avaliação”.

O entrevistado número quatro refere que pelo facto dos estudantes serem confrontados, de sessão para sessão, com os resultados da avaliação, estes estão “conscientes dos resultados da sua aprendizagem”, o que se revela importante neste processo na medida em que: “a nós, enquanto docentes, permite-nos direccionar a nossa atenção para os grupos/estudantes que apresentem dificuldades acrescidas”.

O entrevistado número sete apresenta uma opinião favorável quanto ao sistema de avaliação em uso, mas salienta a elevada carga de trabalho que o mesmo acarreta para o docente.

Pela análise destas respostas consideramos que o objetivo “avaliar o sistema de avaliação utilizado nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II, como potenciador da aquisição/desenvolvimento de competências específicas e genéricas delineadas para estas unidades curriculares” é exequível uma vez que a resposta às questões de investigação números 1 e 2 se encontram em concordância e afirmam o reconhecimento pelos docentes e pela coordenação deste sistema de avaliação em uso no ISCAP nas unidades curriculares de PSE.

Relativamente à questão número dois “Considera que estas unidades curriculares são importantes para desenvolver as competências definidas no plano de estudos do Curso de Contabilidade e Administração?”, os entrevistados apresentam opiniões convergentes estando estas em conformidade, isto é, todos concordam com o facto de estas unidades curriculares serem importantes para o desenvolvimento das competências definidas no plano de estudos do Curso em que os estudantes se encontram inseridos, tendo os entrevistados números dois e cinco respondido apenas “Sim. Fundamental para perceber a prática” e “Muito importante”, respetivamente, o que não nos permite retirar daí qualquer conclusão além da concordância. No entanto, os restantes entrevistados foram mais extensos nas suas respostas, pelo que as analisaremos em profundidade.

Quadro 26 - Categoria: Desenvolvimento de competências

Categoria	Designação	Sub-Categoria	Frequência	Total
Desenvolvimento de Competências	Perceção dos docentes quanto ao	Sim	7	7
	desenvolvimento de competências	Sim mas limitado	3	7

O entrevistado número um considera que, pelo facto de não existir no Curso de Contabilidade e Administração do ISCAP interdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências só é potenciado por estas unidades curriculares e de forma isolada com as restantes unidades curriculares que compõem o curso em

questão, “ (...) pena é que não seja extensível a outras unidades curriculares do curso e que não haja uma interdisciplinaridade. No Curso de Contabilidade e Administração os estudantes não dispõem de outra unidade curricular que lhes permita desenvolver as suas competências técnicas e vocacionais, daí que estas unidades curriculares sejam fundamentais para estes estudantes”.

O entrevistado número três refere-se a estes aspetos nos mesmos moldes acrescentando ainda, relativamente ao entrevistado número um, que estas são as “únicas unidades curriculares que permitem que os estudantes desenvolvam a prática multi e inter disciplinar dos conhecimentos adquiridos”. O quarto entrevistado acrescenta ainda que, pelo facto de não existir um regime de precedências para a frequência destas unidades curriculares há uma maior dificuldade no seu desenvolvimento e no processo de aquisição de competências pelos estudantes, uma vez que muitos deles ainda não detêm os conhecimentos teóricos que lhes permitam realizar as tarefas que lhes são propostas no âmbito destas unidades curriculares e que lhes possibilitam o desenvolvimento das ditas competências. Refere este entrevistado que “uma das dificuldades que me parece existir resulta do facto de não haver nenhuma precedência para a inscrição nestas unidades curriculares, daí que, muitos estudantes a realizem fora do terceiro ano, o que dificulta este processo de aquisição de competências”.

Em resposta à questão de investigação número um, relacionada com os objetivos de investigação números um e dois, percebemos, pela análise a estas respostas que, por parte dos docentes e do coordenador, as unidades curriculares são fundamentais para desenvolver as competências definidas no plano de estudos do Curso de Contabilidade e Administração. No entanto, estas unidades curriculares, apresentam-se como as únicas onde os estudantes podem desenvolver as competências genéricas e específicas relacionadas com a profissão de contabilista/gestor/administrador e são limitadas pelo facto de não haver um regime de precedências para a sua frequência. Estes aspetos deveriam ser objeto de uma investigação futura, na medida em que, haveria a necessidade de perceber se a não existência de um regime de precedências para a frequência das unidades curriculares é fundamental para o alcance das competências

necessárias e se haveria necessidade de existirem outras unidades curriculares no Curso com as mesmas características, por exemplo, desde o início do processo formativo (primeiro ano).

No que diz respeito à terceira questão “Considera a motivação dos estudantes um fator primordial para o sucesso da sua aprendizagem?”, os sete entrevistados consideram que não existe sucesso de aprendizagem se não existir motivação dos estudantes, apresentando os entrevistados números um e quatro opiniões mais fortes no que à motivação diz respeito. Estes entrevistados relevam a importância da atuação ativa dos estudantes no seu processo de aprendizagem, facto que só é concretizado se estes estiverem motivados neste mesmo processo. Referindo ainda o entrevistado número quatro que “o sistema de avaliação destas unidades curriculares pretende também motivar os estudantes neste processo ao inculir-lhes a responsabilização pelo trabalho de grupo e pela carga de trabalho e, ao avaliar diariamente o resultado desse trabalho”, acrescenta ainda o entrevistado seis que a motivação é fundamental nestas unidades curriculares “mais do que em quaisquer outras, se calhar, porque o trabalho que lhes é exigido é diário”.

Quadro 27 - Categoria: *Feedback*

Categoria	Designação	Sub-Categoria	Frequência	Total
<i>Feedback</i>	Perceção dos docentes quanto à retroação na avaliação	Concorda sempre	5	7
		Concorda em determinadas sessões	2	7

Relativamente à questão “Considera fundamental o *feedback* dado ao estudante em todas as sessões para a progressão da sua aprendizagem?”, os entrevistados números dois e sete apresentam uma resposta diferente da dos restantes, defendendo que “Dado o elevado número de sessões não há a necessidade de ser em todas. Mas é fundamental que haja um *feedback* ao longo do semestre” e “sim mas não deveria ser em todas as sessões, dado que acresce em muito o tempo que o professor tem que dispensar à avaliação”. Os outros entrevistados consideram fundamental a existência do *feedback* ao trabalho realizado pelos estudantes em todas as sessões, uma vez que será através deste *feedback* por

parte do docente aos estudantes que estes poderão perceber os seus erros e corrigi-los atempadamente. O entrevistado número um refere-se à tempestividade da informação “uma vez que é oportuna no tempo e não no fim do processo formativo, o que permite que os estudantes corrijam e aprendam com base no erro”, referindo o entrevistado número três “(...) considero fundamental o sistema de avaliação baseado na retroação em tempo quase real para que os estudantes possam corrigir os erros, colmatar as deficiências dos conhecimentos que, assim, se encontram ainda em memória recente”.

Quadro 28 - Categoria: Trabalho de Grupo e Individual

Categoria	Designação	Sub-Categoria	Frequência	Total
Trabalho de Grupo e individual	Perceção dos docentes quanto à utilização do trabalho de grupo e do trabalho individual, como metodologia/estratégia para potenciar a aprendizagem dos estudantes	Trabalho de Grupo Trabalho de Grupo e individual	2 5	7 7

Questionados quanto à questão “Entre o trabalho de grupo e o trabalho individual, o que considera ser mais importante para potenciar a aprendizagem dos estudantes?”, apenas os entrevistados números dois e sete referem a maior importância a dar ao trabalho de grupo, enquanto os restantes consideram que ambos são fundamentais para potenciar a aprendizagem dos estudantes. No que concerne a determinadas competências, apontam o trabalho de grupo como fundamental, referindo o entrevistado número um as competências em liderança, comunicacionais, ética para com os outros, e o entrevistado número três as competências interpessoais. Ao nível do trabalho individual os entrevistados consideram-no também importante, não o dissociando do trabalho de grupo, uma vez que nestas unidades curriculares a articulação entre o trabalho de grupo e o individual é muito forte e a avaliação resulta, em grande parte, do trabalho efetuado em grupo ao longo das sessões. Refere o entrevistado número quatro que “ao nível da avaliação individual são objeto de avaliação os seguintes aspetos: a atuação do estudante em todas as sessões, a assiduidade, a

pontualidade e a participação, e em dois momentos pontuais a comunicação oral (dois relatórios)”.

Uma vez que a questão número seis da entrevista se encontra relacionada com esta, iremos efetuar a sua análise e posteriormente relacionar o resultado obtido em ambas.

Quadro 29 - Categoria: Ponderação da avaliação

Categoria	Designação	Sub-Categoria	Frequência	Total
Ponderação da avaliação	Perceção dos docentes relativa à atual ponderação de avaliação	Concordo	1	7
		Concordo mas alteraria as ponderações	6	7

No que diz respeito à questão “Considera que as ponderações na avaliação dos trabalhos estão bem formuladas? Sugere alguma reformulação?”, o entrevistado número três refere que “não tenho nenhuma sugestão para reformular as ponderações na avaliação dos trabalhos, na medida em que a experiência de vários anos em que ela tem sido aplicada me indica que se encontra já num elevado nível de refinamento”, enquanto que os restantes relevam a necessidade de dar maior notoriedade, no algoritmo de avaliação, ao trabalho individual, no sentido de distinguir os estudantes mais aplicados. Referindo ainda o entrevistado número um que “(...) penso que a ponderação dada à assiduidade é excessiva o que deixa de fora a possibilidade de avaliar mais acentuadamente o trabalho resultante da equipa, ao longo das sessões de trabalho”, o entrevistado número cinco refere a necessidade de que “(...) as ponderações fossem mais significativas na nota final”.

As respostas a esta questão da entrevista refletem o que já tinha sido respondido na questão anterior, que os docentes concordam com a existência do trabalho de grupo e do individual e referem que as ponderações da avaliação dadas ao trabalho de grupo devem ser reavaliadas no sentido de que o trabalho de grupo é o maior interveniente neste processo. No entanto, o resultado da avaliação do trabalho individual deve refletir o empenho dos estudantes ao longo do processo formativo, o que não acontece, segundo a opinião dos docentes, havendo alguns

que consideram a necessidade de ajustar os níveis de avaliação definidos para o trabalho individual e o do grupo.

Quadro 30 - Categoria: Sessões

Categoria	Designação	Sub-Categoria	Frequência	Total
Sessões	Perceção dos docentes	Excessivo	1	7
	relativamente ao número de tarefas colocadas por sessão	Normal para desenvolver o trabalho sob pressão	6	7

“Acha que as sessões estão sobrecarregadas de tarefas ou acha que o número de tarefas por sessão é adequado e que os estudantes conseguem realizá-las na totalidade?”. A esta questão as respostas dadas pelos entrevistados apresentam-se em consonância, destacando estes a importância de gerar no processo formativo situações de stress para que os estudantes aprendam a lidar com ele. O entrevistado número quatro refere ainda que “Em algumas sessões, no entanto, essa estrutura é mais pesada e, alguns grupos de estudantes não conseguem cumprir com os objetivos dessas sessões porque não estão habituados a trabalhar sob pressão e a auto-organizar-se”, evidenciando assim, este entrevistado a necessidade de inculcar nos estudantes a capacidade de organização do trabalho para que, em situações de maior stress estes possam reagir de forma positiva. O entrevistado número sete aponta ainda o facto de os estudantes terem de estudar o guião antecipadamente para que na sessão as tarefas sejam realizadas corretamente e na íntegra, referindo ainda que “a planificação é efetuada de modo a que os alunos tenham em cada sessão um número adequado de tarefas a realizar, e, também para se prepararem para o mercado de trabalho.” O entrevistado número quatro refere ainda a necessidade de uma preparação prévia, por parte dos estudantes, da sessão de trabalho, no sentido de lhes facilitar o desempenho na mesma: “(...) pressupõe que os estudantes as executem de acordo com uma preparação prévia da mesma, o que, na maior parte das vezes, não acontece, daí que muitos estudantes levantem questões sobre esta situação (...)”.

Quadro 31 - Categoria: Motivação com este Sistema

Categoria	Designação	Sub-Categoria	Frequência	Total
Motivação com este Sistema	Perceção dos docentes quanto à motivação dos estudantes	Sim Não	7 ---	7 ---

Quanto à motivação dos estudantes: “Acha que os estudantes se sentem motivados para aprender com esta forma de organização das sessões?”, os entrevistados referem que esta existe na medida em que “(...) basta perceber que estas unidades curriculares são optativas e os nossos estudantes escolhem a SE em detrimento de um estágio ou projeto” (entrevistado um), e que “Releva o facto de, embora estas unidades curriculares sejam de frequência facultativa, a quase totalidade dos estudantes escolhe-as com frequência” (entrevistado três). O entrevistado número quatro salienta que “No início dos semestres, alguns grupos têm dificuldades em iniciar o processo formativo em virtude de sentirem dificuldades de adaptação a esta metodologia ativa, que exige a sua participação contínua”.

Quadro 32 - Categoria: Adequação do sistema de avaliação

Categoria	Designação	Sub-Categoria	Frequência	Total
Adequação do sistema de avaliação	Perceção dos docentes quanto à adequação do sistema de avaliação	Adequado Adequado mas alteraria	5 2	7 7

“Considera o sistema de avaliação adequado à unidade curricular? Na sua opinião alteraria algum aspeto deste sistema?” Os entrevistados números dois e cinco consideram que o sistema de avaliação é adequado às unidades curriculares, no entanto, referem que “Privilegiava trabalhos executados pelos alunos onde colocassem os seus conhecimentos em prática” (entrevistado dois) e “Considero adequado embora alterasse algumas ponderações” (entrevistado cinco). Os restantes concordam e não apontam qualquer alteração a efetuar ao sistema de avaliação.

“O sucesso dos estudantes nas unidades curriculares é reflexo do sistema de avaliação utilizado?”, a esta questão os entrevistados, uma vez mais, concordam

e referem que “O sucesso não dependerá só desse aspeto mas também é importante” (entrevistado cinco), e que “O sucesso dos estudantes é reflexo não só do sistema de avaliação mas também da metodologia de ensino. No meu entender, ambas contribuem para o sucesso dos estudantes nestas unidades curriculares” (entrevistado três). O entrevistado número dois refere que “o modelo é irrelevante se os alunos não perceberem o alcance das tarefas” e o entrevistado número um que “Não tenho dúvidas disso”.

“Sente-se motivado em realizar docência nestas unidades curriculares neste momento?” A esta questão o coordenador não respondeu, dado que este não é docente e sim unicamente coordenador. Os docentes referiram a sua motivação em continuar na docência destas unidades curriculares, tendo acrescentado o entrevistado número quatro que “no entanto, julgo que a carga de trabalho com a avaliação é excessiva”.

Este conjunto de questões da entrevista pretendia dar resposta às questões de investigação. Pelas respostas obtidas junto dos docentes e do coordenador consideramos que a perceção destes quanto ao sistema de avaliação em uso nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial é positiva e estes referem a sua importância para a motivação e para o sucesso apresentado pelos seus estudantes.

Quadro 33 - Categoria: Alinhamento dos métodos com os resultados a alcançar

Categoria	Designação	Sub-Categoria	Frequência	Total
Alinhamento dos métodos com os resultados a alcançar	Perceção dos docentes quanto à existência de um alinhamento entre os métodos em uso e os resultados previamente delineados	Existe	7	7
		Não existe	---	---

“Considera que este sistema proporciona o alinhamento dos métodos de ensino com os resultados pretendidos e com as tarefas de avaliação?” Todos os entrevistados consideram que o sistema proporciona o alinhamento dos métodos de ensino com os resultados pretendidos e com as tarefas de avaliação.

Esta questão da entrevista permite-nos, pelas respostas obtidas, conhecer a opinião dos docentes e do coordenador quanto à adequabilidade deste sistema de avaliação no alinhamento construtivista. Ou seja, a forma como estas unidades curriculares se encontram estruturadas, definindo à partida os objetivos de formação, as competências a desenvolver, os resultados a alcançar e quais os meios e ferramentas para tal, vão de encontro ao que é apresentado pelos autores que o defendem.

Quadro 34 - Categoria: Sucesso dos estudantes

Categoria	Designação	Sub-Categoria	Frequência	Total
Sucesso dos estudantes	Perceção dos docentes sobre a relação entre a utilização deste sistema e o sucesso obtido pelos estudantes	Sim	6	7
		Sim, mas não só	1	7

Em termos finais, tentamos perceber a opinião dos docentes e da coordenação quanto à existência de uma relação entre a estrutura destas unidades curriculares e o sucesso dos estudantes: “Considera que estas unidades curriculares, ao definirem os resultados de aprendizagem pretendidos, ao planificarem a avaliação que validará se esses resultados foram ou não atingidos e ao conceberem e implementarem atividades de ensino e aprendizagem através das quais os resultados sejam obtidos, estão a contribuir para o sucesso académico dos estudantes?” Pelas respostas obtidas, concluímos que estes consideram existir uma relação muito forte. No entanto, o entrevistado dois aponta para o facto de que “o resultado por si só não significa o sucesso da aprendizagem”. Os entrevistados números um e quatro consideram ainda que “estas unidades curriculares deveriam ser exemplo ao nível da metodologia de ensino e avaliação para outras unidades curriculares” (entrevistado quatro) e “é fundamental dotar as escolas deste tipo de metodologias que fomentem e incentivem o auto-estudo, a reflexão do estudante e a sua participação ativa no seu processo de formação para que o sucesso dos estudantes seja alcançado” (entrevistado um).

Sistematizando a análise efetuada anteriormente, destacamos os seguintes pontos, considerados fundamentais pelos entrevistados:

- Os métodos e atividades de avaliação utilizadas nestas unidades curriculares são importantes para a promoção da aprendizagem dos estudantes:
 - sendo o processo de aprendizagem contínuo, é fundamental a existência de um sistema de avaliação que implique o estudante no seu processo de aprendizagem;
 - a retroação utilizada neste sistema de avaliação é essencial para o processo de aprendizagem dos estudantes, devendo esta ser tempestiva. A assunção progressiva por parte do estudante, de um maior controlo e responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem, reflete um domínio igualmente progressivo dos conteúdos que são exigidos para a execução e realização das ditas atividades ou tarefas.
- a existência destas unidades curriculares é importante para o desenvolvimento das competências definidas no plano de estudos do Curso de Contabilidade e Administração:
 - promoção da interdisciplinaridade levaria a uma melhoria significativa deste processo de desenvolvimento de competências;
- motivação dos estudantes como um fator primordial para o sucesso da sua aprendizagem;
- a coexistência do trabalho de grupo e do trabalho individual para o desenvolvimento das tarefas desempenhadas nestas unidades curriculares é propulsora da aprendizagem;
- refinação do algoritmo de ponderações em uso no sistema de avaliação.

Relativamente a este instrumento de investigação de relevar que os dados não são tão fecundos quanto gostaríamos em virtude das respostas obtidas serem curtas e sucintas.

CAPÍTULO 5 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

1. Introdução

Os resultados do estudo levantaram uma série de questões para discussão e sobre as quais entendemos ser necessário tecer algumas considerações. Neste capítulo apresentamos algumas dessas questões, com o objetivo de explorar o impacto que as conclusões podem ter na atitude dos docentes face ao Sistema de Avaliação em estudo, no processo de ensino e aprendizagem e no sucesso dos estudantes nestas unidades curriculares.

Com este estudo pretendemos perceber de que forma o sucesso dos estudantes, o seu processo de ensino e aprendizagem e a aquisição e o desenvolvimento de competências, pode ser influenciado pelo Sistema de Avaliação utilizado nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial. Ou melhor, as características subjacentes ao Sistema de Avaliação potenciam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, a aquisição e o desenvolvimento de competências genéricas e específicas, e, por último, o sucesso académico dos estudantes?

Nos dois primeiros capítulos explicamos as razões pelas quais optamos por estudar, por um lado, as potencialidades do ensino em ambiente empresarial, por outro lado, o impacto do Sistema de Avaliação utilizado nas unidades curriculares no processo de ensino e aprendizagem e no sucesso dos estudantes.

A complexidade do estudo e a inerente interligação entre vários conceitos, paradigmas de ensino, teorias e estratégias de aprendizagem, desenvolvimento de competências, o sentido da avaliação numa abordagem curricular por competências e o alinhamento construtivista, levou-nos a centrar a investigação em determinadas questões-chave fundamentais.

2. O desenvolvimento de competências: o ensino baseado em ambiente empresarial – centrado no estudante

Avaliar competências na escola é marcar uma ruptura com as práticas de avaliação que privilegiavam a aquisição dos saberes disciplinares, surgindo, nesta lógica a defesa de uma avaliação formadora, que coloca no centro das suas preocupações o estudante, que, através da sua busca do aprender, passa a ser protagonista da sua própria aprendizagem.

(Alves e Machado, 2002)

Os procedimentos de avaliação a utilizar têm de ser bem delineados nas práticas pedagógicas, estar enquadrados numa lógica formativa e formadora e devem orientar-se para uma avaliação autorreguladora, já que o estudante vai construindo o seu percurso com base nos referenciais do processo educativo. A avaliação num currículo orientado para competências é pois organizada em função da manifestação da competência pretendida.

Nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II os estudantes, por aplicação dos modelos teóricos aos factos da vida real, são levados a desenvolver e a colocar em prática as competências progressivamente adquiridas e desenvolvidas através de situações-problema introduzidas no modelo, com recurso às novas tecnologias de informação e de comunicação e aos sistemas integrados de gestão da informação.

Os estudantes, em cada sessão, e, com base num guião, criam e desenvolvem todas as atividades burocráticas de uma empresa, organizando-se em grupo, o que promove uma grande dinâmica operacional com elevada reatividade. O modelo de aprendizagem é baseado no trabalho em grupo, competindo aos estudantes a execução das tarefas enquadradas no plano de negócios da respetiva empresa. A execução das tarefas por parte dos estudantes é efetuada em laboratórios de ambiente empresarial e controlada presencialmente pelos docentes. É uma estratégia de ensino crucial para desenvolver competências e confiança nos estudantes. Estes estudantes estão a aprender um processo que será uma parte essencial do seu trabalho enquanto profissionais. A capacidade

para pensar autonomamente e em cooperação com outros estudantes é uma característica essencial para os estudantes de Contabilidade, Gestão e Administração. As tarefas e atividades concebidas e planeadas para estas unidades curriculares devem relacionar o sujeito com o mundo real, para que os estudantes tenham interesse em resolver as situações-problema que lhes são colocadas.

O Sistema de Avaliação utilizado é o motor de desenvolvimento da aprendizagem autorregulada do estudante.

A utilização das simulações empresariais no processo de aprendizagem apresenta grandes vantagens. Por um lado, o estudante torna-se um agente ativo no processo de decisão, o que faz com que se sinta motivado, facilitando o processo de aquisição de competências. Por outro lado, há o fator tempo, na medida em que na simulação empresarial se consegue obter e repetir determinados resultados e tarefas num período de tempo curto relativamente à prática, o que permite que os estudantes vivenciem o maior número possível de situações da vida empresarial. As simulações permitem ainda que o estudante relacione os conhecimentos adquiridos nas outras unidades curriculares ao nível da tomada de decisão e os aplique, sempre com o apoio do docente. A autonomia dos estudantes e a autorregulação são aspetos fundamentais, como referem inúmeros autores. No entanto, esses autores concordam que os docentes devem conduzir os estudantes no seu processo de ensino e aprendizagem.

Um dos docentes entrevistados refere que “ (...) pena é que não seja extensível a outras unidades curriculares do Curso e que não haja uma interdisciplinaridade. No Curso de Contabilidade e Administração os estudantes não dispõem de outra unidade curricular que lhes permita desenvolver as suas competências técnicas e vocacionais, daí que esta unidade curricular seja fundamental para estes estudantes”.

Opinião que é partilhada quer pelos outros docentes, quer pelo coordenador das unidades curriculares que consideram a interdisciplinaridade um fator fundamental para a aquisição de determinadas competências genéricas e específicas por parte

dos estudantes do Curso de Contabilidade e Administração. Competências essas que são essenciais para o desempenho profissional futuro.

3. O *Feedback* – instrumento autorregulador da aprendizagem

A retroação permite que os estudantes possam conhecer “*near real time*” o resultado da avaliação.

(Entrevistado nº 3)

O *feedback* dado ao estudante sessão a sessão é fundamental no processo de ensino e aprendizagem e na aquisição e no desenvolvimento de competências. Além da aprendizagem, favorece-se a observação e auto-observação, bem como a auto-correção dos erros. Para que haja sucesso na avaliação, consideramos que deve ser permitido aos estudantes monitorizar o seu próprio progresso, deve dar-se *feedback* em todas as sessões e possibilitar a avaliação e a aprendizagem em grupo. Com base nos diversos autores estudados, a avaliação deve ser ativa, participada, partilhada e contínua. A avaliação deve promover a interação (entre estudantes e entre estudantes e docentes, tendo sempre por base a retroatividade) e deve colocar o estudante e a sua experiência de aprendizagem no centro do processo.

Trata-se de uma avaliação contínua, formativa, pró-ativa, em que o estudante, na posse dos critérios de avaliação, pode autoavaliar o seu progresso nas tarefas propostas. Trata-se de uma avaliação integrada, que tem por base a autorregulação e a autonomia do estudante. O contexto das preocupações desloca-se para o domínio do processo de aprendizagem e dos procedimentos suscetíveis de o melhorar, para além disso, torna o estudante consciente da sua própria aprendizagem, ao transformar os erros num momento de resolução de um problema. O facto de não interromper o processo de ensino e aprendizagem, torna-a parte integrante do processo e confere-lhe uma função reguladora.

O entrevistado número um refere-se à tempestividade da informação “uma vez que é oportuna no tempo e não no fim do processo formativo, o que permite que os estudantes corrijam e aprendam com base no erro”, referindo o entrevistado

número três “(...) considero fundamental o sistema de avaliação baseado na retroação em tempo quase real para que os estudantes possam corrigir os erros, colmatar as deficiências dos conhecimentos que, assim, se encontram ainda em memória recente”.

4. Trabalho de grupo versus trabalho individual

Nas unidades curriculares Projeto de Simulação Empresarial I e II a utilização do trabalho em grupo é o ponto fulcral do processo de ensino e aprendizagem. Através deste, pretende-se mudar a postura dos estudantes, propiciando-lhes ambientes semelhantes aos da vida real do mercado de trabalho, para que estes possam desenvolver as competências específicas e genéricas relacionadas com a sua futura profissão.

Suportado em aulas presenciais, os estudantes, com base num guião, criam e desenvolvem todas as atividades burocráticas de uma empresa, organizando-se em grupo, promovendo a dinâmica operacional com elevada reatividade, e com obrigatoriedade de recurso às novas tecnologias, dando, assim, prioridade à interação.

Trabalhar em pares é uma técnica de ensino cooperativo que contribui positivamente para o desenvolvimento de competências necessárias para os estudantes que vão ingressar no mundo do trabalho. Estamos aqui a referir-nos às competências interpessoais, tais como a aptidão para trabalhar com outros, a capacidade de organização do trabalho, a capacidade para delegar tarefas, desenvolver as capacidades de liderança e solucionar conflitos entre os colegas de grupo. Podemos ainda enquadrar no trabalho de grupo o desenvolvimento de competências comportamentais, que se pretende que os estudantes desenvolvam nestas unidades, e são elas as capacidades ao nível da gestão do tempo, do cumprimento dos prazos, do trabalho sob pressão, do respeito pelos colegas e pelos meios disponíveis, da aceitação da liderança, da ética na profissão e no relacionamento com terceiros. No entanto, a análise do desenvolvimento ou não destas e outras competências por parte dos estudantes nestas unidades curriculares, é objeto de estudo da Tese de Doutoramento de Soares (2011), no

âmbito do trabalho em rede sobre estas unidades, e, por isso, não será objeto de estudo nesta investigação.

Dois dos docentes entrevistados referem a maior importância a dar ao trabalho de grupo, enquanto os restantes consideram ambos fundamentais para potenciar a aprendizagem dos estudantes no que concerne a determinadas competências. Apontam o trabalho de grupo como fundamental, referindo o entrevistado número um as competências em liderança, comunicacionais, ética para com os outros, e o entrevistado número três as competências interpessoais.

5. Ponderação da avaliação: o sentido da avaliação por competências

“(...) a dinâmica da avaliação por competências, faz com que o ensino seja um acto de fazer os outros aprenderem, e não como passar o conteúdo que se domina” (p. 24).

(Roldão, 2003)

As unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II assentam numa metodologia de aprendizagem orientada para a formação de competências. Trata-se de uma aprendizagem em contexto organizacional baseado no ensino sistémico por problemas e processos. A aprendizagem é efetuada num percurso que recorre ao aprender a fazer e em que o termo competência é entendido como a capacidade para resolver qualquer assunto, capacidade que confere autonomia e responsabilidade para exercer uma determinada ação, que implica o saber fazer. Esta metodologia de aprendizagem baseia-se, segundo Oliveira (2003) no saber fazer como deve ser, sendo aqui o objetivo primordial a aquisição de competências.

Para facilitar a aprendizagem e para que se verifique a sua transferência positiva é necessário que haja aplicações práticas, que se implique o estudante na situação. É também fundamental que a avaliação exerça a função de regulação das aprendizagens, que ela funcione como um guia de ação, como sugere Cardinet (1993). Mas, antes mesmo de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação entre os estudantes. A ideia subjacente a este Sistema de Avaliação é a de que o

estudante aprende melhor se o meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas, tais como a identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base e trabalho sobre o sentido da tarefa. O Sistema de Avaliação, e o próprio ato de avaliar em si, tem como pressuposto que se ajuda o estudante a aprender. A aprendizagem está relacionada com tentativas de acertos e com erros, com o levantamento de hipóteses, com avanços e recuos.

O conhecimento pode transformar-se em competência quando são conjugadas determinadas situações de aprendizagem, e esta transformação só ocorre num ambiente profissional específico. Ao proporcionar aos estudantes este ambiente profissional, as unidades de Projeto de Simulação Empresarial I e II, estão a possibilitar-lhes que adquiram as competências progressivamente através da prática e a partir de uma base de conhecimentos.

Contudo, avaliar competências implica que se observe os estudantes na realização de tarefas o mais próximas possível de situações reais, autênticas, usando um conjunto de instrumentos que permitam a recolha de evidências sobre o desenvolvimento das competências do estudante e sobre a sua demonstração em situação (Peralta, 2001).

A particularidade do processo de formação de competências para que a simulação empresarial se orienta molda a metodologia do ensino e o próprio esquema de avaliação, construído numa base dinâmica prioritariamente interessada nos progressivos efeitos de mudança esperada nos estudantes, através da aprendizagem de comportamentos complexos, mas também preocupada com a verificação das capacidades adquiridas com vista à sua certificação académica final (Oliveira, 2003, p. 12).

O entrevistado número três refere que “não tenho nenhuma sugestão para reformular as ponderações na avaliação dos trabalhos, na medida em que a experiência de vários anos em que ela tem sido aplicada me indica que se encontra já num elevado nível de refinamento”, enquanto, que os restantes relevam a necessidade de dar maior notoriedade, no algoritmo de avaliação, ao trabalho individual, no sentido de distinguir os estudantes mais aplicados.

6. Sessões: organização e funcionamento

Os estudantes organizam-se em grupos de três, formando assim uma empresa, que dispõe dos seguintes meios: dois computadores, uma impressora, um *scanner*/digitalizador, uma caneta óptica e um telefone. Cada empresa tem, deste modo, à sua disposição as ferramentas adequadas, computadores, impressoras, digitalizadores, telefones, fax, etc., bem como um *software* profissional, que inclui módulos que permitem a gestão, numa perspectiva sistémica e integrada, de todos os subsistemas de informação de suporte às decisões de gestão.

As sessões de trabalho são condicionadas/orientadas por um guião específico, através do qual se introduzem os *inputs* necessários ao funcionamento do mercado (encomendas, fornecimentos, aquisição de ativo fixo tangível, cobranças, pagamento de impostos, etc.) e se determinam as ações a desenvolver durante a sessão.

Tal como acontece nas empresas no mercado de trabalho, os estudantes (aqui gerentes, sócios, colaboradores) têm que cumprir um horário, marcar o ponto à entrada e à saída da sala de aula; uma vez no seu posto de trabalho (secretária com computador e os meios acima referidos, para além do material de escritório necessário, como carimbos, agrafador, furador, papel, arquivo físico) e tendo o guião da respetiva sessão com as tarefas a realizar, efetuam, em grupo, o seu trabalho definido para aquele dia (sessão). Verificam se têm correio nos cacifos colocados na sala para o efeito, enviam o correio, caso seja necessário, colocando-o no cacifo respetivo (banco, segurança social, finanças, ...) e procedem ao arquivo físico dos documentos gerados na sessão.

Trata-se de uma dinâmica de trabalho em muito semelhante ao dia-a-dia numa empresa, com a diferença de que aqui têm o docente para os conduzir no seu processo de ensino e aprendizagem; de que aqui, no início de cada sessão, o próprio sistema lhes transmite o *feedback* da sessão anterior e o seu resultado, no sentido de poderem corrigir os erros e de que aprendem ao corrigi-los; aqui a avaliação contínua é a alavanca no seu processo de construção e reconstrução do conhecimento.

O entrevistado número quatro refere que “em algumas sessões, no entanto, essa estrutura é mais pesada e, alguns grupos de estudantes não conseguem cumprir com os objetivos dessas sessões porque não estão habituados a trabalhar sob pressão e a auto-organizar-se”, evidenciando assim, este entrevistado a necessidade de inculcar nos estudantes a capacidade de organização do trabalho para que, em situações de maior *stress* estes possam reagir de forma positiva.

7. Motivação

Como nota psicológica essencial do novo sistema de ensino e de formação assente no SAE, importa referir a estimulação espontânea da percepção de auto-eficácia dos e pelos próprios estudantes. Com efeito, a avaliação pessoal do seu desempenho conduzirá sempre à sua conseqüente (in)satisfação. Assim, este processo pode revelar-se um importante fator de motivação, determinante para o grau de perseverança nas sucessivas tarefas com que se defrontam, na sequência dos problemas propostos.

(Oliveira, 2003)

De salientar que estas unidades curriculares não são obrigatórias, os estudantes têm que se inscrever para as poderem frequentar, preferencialmente no terceiro ano do curso.

O facto de em todos os semestres existirem cerca de seis a oito turmas em funcionamento, com um número de estudantes que pode variar dos 180 aos 240, sendo este número variável em função do número de inscrições, é sinónimo de grande motivação.

Por seu turno, o teor eminentemente prático e aplicável à vida real, funciona como um fator externo à motivação. Os estudantes são implicados no processo, eles são o motor que desenvolve o sistema, se eles não criarem os *inputs* necessários ao funcionamento do mercado, este não se desenvolve.

O facto de os estudantes poderem ver e concretizar aspetos práticos como constituir a sua própria sociedade, preencher os formulários, constituir a empresa na hora, emitir cheques aos colaboradores, pagar contas de eletricidade e água,

fazer encomendas a outras empresas, vender os seus produtos, enfim, toda uma série de atividades das empresas reais, confere-lhes confiança, incute-lhes responsabilidade e a noção de que o seu papel, a sua função é vital. É o aprender fazendo, e fazendo bem (Oliveira, 2003).

O entrevistado número quatro refere que “o sistema de avaliação desta unidade curricular pretende também motivar os estudantes neste processo ao incutir-lhes a responsabilização pelo trabalho de grupo e pela carga de trabalho e, ao avaliar diariamente o resultado desse trabalho”, acrescenta ainda o entrevistado seis que a motivação é fundamental nesta unidade curricular “mais do que em qualquer outra, se calhar, porque o trabalho que lhes é exigido é diário”.

8. Adequação do Sistema de Avaliação

O Sistema de Avaliação possui um conjunto de características que o tornam único: a avaliação é contínua (sessão a sessão); possui um complemento de avaliação do desempenho comportamental; baseia-se numa forte componente da ética e das atitudes de todos os participantes; é apoiada pelos meios eletrónicos envolvidos; incluindo a dos próprios agentes envolvidos, a cargo dos estudantes.

O Sistema de Avaliação é estruturado na perspetiva de aquisição de competências e voltado para o grau de satisfação e sucesso do estudante. A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e contribui para o desenvolvimento da autonomia do estudante, potenciando as suas aptidões profissionais, através da valorização dos saberes previamente acumulados pela apropriação do saber fazer, do saber estar e do saber agir, que formatam a competência evidenciada.

A reflexão a que este sistema incentiva leva, por um lado, o estudante a tomar consciência do que faz e para que o faz, potenciando, por um lado, mudanças no sentido da prossecução dos objetivos definidos e, por outro lado, pode funcionar como um *feedback* interno, que lhe permite autoavaliar a sua aprendizagem.

Os entrevistados números dois e cinco consideram que o Sistema de Avaliação é adequado às unidades curriculares, no entanto, referem que “privilegiava

trabalhos executados pelos alunos onde colocassem os seus conhecimentos em prática” (entrevistado dois) e “considero adequado embora alterasse algumas ponderações” (entrevistado cinco).

9. Alinhamento dos métodos com os resultados a alcançar

Trata-se de refletir, de colocar hipóteses, de resolver problemas complexos, de gerar novas alternativas, sendo, para isso, crucial a escolha das atividades de ensino e aprendizagem: trabalho de grupo interativo, entre outros (p. 1).

(Biggs, 2003)

Tal como referimos anteriormente, o alinhamento construtivista de Biggs, estabelece determinadas etapas para a abordagem de desenvolvimento curricular. Primeiro, é necessário definir os resultados de aprendizagem pretendidos; segundo, planificar a avaliação que validará se esses resultados foram ou não atingidos; terceiro, conceber e implementar atividades de ensino e de aprendizagem através das quais os resultados de aprendizagem sejam obtidos; e quarto, planear a avaliação desse processo, o que permitirá efetuar a sua revisão e introduzir melhorias.

O alinhamento construtivista permite que os objetivos sejam expressos em termos de resultados de aprendizagem pretendidos, e que, só posteriormente, sejam definidas as tarefas de avaliação. Trata-se de alinhar os métodos de ensino com os resultados pretendidos e com as tarefas de avaliação.

O alinhamento construtivista baseia-se no facto de que o estudante constrói a sua aprendizagem através de atividades relevantes, em que o papel do docente é o de criar um ambiente que seja o suporte das atividades de aprendizagem apropriadas para atingir os resultados desejados.

O currículo e os resultados pretendidos, os métodos de ensino utilizados e as tarefas de avaliação, têm que estar alinhados, este alinhamento é a chave desse processo. E é precisamente com base neste processo que as unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II foram concebidas. O Sistema de Avaliação utilizado, tal como está estruturado, é fundamental para o alinhamento constante dos métodos de ensino com os resultados esperados. Ao

definir os resultados esperados (as competências a adquirir) parte-se do princípio de que, através do método de ensino utilizado, das tarefas e atividades de avaliação criadas, contribui-se para que o estudante construa a sua aprendizagem num processo contínuo e progressivo que o está a conduzir a esses mesmos resultados.

10. Sucesso dos estudantes

De que forma este Sistema de Avaliação contribui para o sucesso dos estudantes, esta é uma das questões de investigação. No entanto, o que podemos inferir da análise das entrevistas efetuadas, é que todos os docentes entrevistados consideram que o Sistema é adequado e que tal se reflete nos resultados obtidos pelos estudantes, quer ao nível da nota final quantitativa, quer ao nível da aquisição efetiva de determinadas competências genéricas e específicas. Estamos perante unidades curriculares orientadas para a formação de competências, e estamos perante um Sistema de Avaliação construído com base nesse preceito. Assim sendo, o sucesso académico dos estudantes é reflexo também do sistema de avaliação utilizado.

Os entrevistados números um e quatro consideram ainda que “esta unidade curricular deveria ser exemplo ao nível da metodologia de ensino e avaliação para outras unidades curriculares” (entrevistado quatro) e “é fundamental dotar as escolas deste tipo de metodologias que fomentem e incentivem o auto-estudo, a reflexão do estudante e a sua participação ativa no seu processo de formação para que o sucesso dos estudantes seja alcançado” (entrevistado um).

11. Prática docente das unidades curriculares de PSE

Os docentes das unidades curriculares de índole prática e interdisciplinar deverão ser dotados de competências pedagógicas e técnicas que lhes possibilitem abarcar na íntegra os pressupostos inerentes às unidades curriculares em análise. Tal como referem Costa, Martins e Candeias (2010):

ensinar inclui o conhecimento profissional e o desempenho da acção de ensinar, concebendo, planeando, desenvolvendo e reorientando estratégias.

Ser competente é saber mobilizar o conhecimento profissional para organizar, desenvolver e avaliar a acção de ensinar de forma a responder a desafios criados pelas necessidades dos alunos e do currículo e construir novos conhecimentos que permitam encontrar respostas a novos desafios profissionais (p. 23).

Daí que consideramos fundamental a existência de uma coordenação eficaz e integradora no sentido de orientar o papel destes docentes ao longo deste processo de ensino e aprendizagem. Caso contrário, teremos docentes teóricos a lecionar unidades curriculares de índole prática, o que pode resultar na desmotivação dos estudantes e consequentemente no não alcançar das competências que se pretendem desenvolver com estas unidades curriculares de carácter prático e interdisciplinar.

12. Simultaneidade entre as unidades curriculares de PSE e a prática empresarial

Tratando-se de um Modelo de Simulação Empresarial complexo, recursivo e inovador que apresenta resultados positivos face aos modelos tradicionais existentes, julgamos ser possuidor de limitações, uma vez que se orienta num plano unicamente simulado. Entendemos ser importante a existência deste modelo no Curso de Contabilidade e Administração, mas para que este possa verter de forma mais aproximada à realidade empresarial os conhecimentos necessários para o futuro profissional, seria importante a coexistência entre este modelo e o estágio de observação em diversas empresas ao longo do curso. Este estágio de observação permitiria que os estudantes presenciassem as atividades empresariais em empresas de diferentes ramos de atividade e refletissem criticamente sobre o observado em contraposição com o aprendido nas unidades curriculares. Esta combinação resulta do facto de considerarmos que o desenvolvimento de competências num ambiente virtual de empresa é diferente do seu desenvolvimento profissional real. Assim, o diplomado quando chegado ao mercado de trabalho, seria portador de um conjunto de competências genéricas e específicas que lhe permitisse marcar a diferença nos destinos das organizações e contribuir diretamente para a qualidade destas.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Conclusões

O processo de investigação que culminou neste documento permitiu-nos responder às questões inicialmente colocadas, comprovar o quadro hipotético definido, bem como perceber quais os aspetos menos positivos no Sistema de Avaliação estudado a serem melhorados.

O quadro hipotético definido permitiu-nos inferir um conjunto de soluções e delinear estratégias de atuação para colmatar as necessidades de mudança percecionadas pelos estudantes e pelos docentes. Por seu turno, o estudo teórico realizado no âmbito da revisão de literatura, possibilitou estabelecer uma ponte, que se traduziu num enquadramento do sistema de avaliação estudado.

Senão, vejamos. De Ketele (in Alves, M.P. 2008) lança um desafio: “Digam-me como avaliam e dir-vos-ei como os vossos alunos ou os vossos estudantes realmente aprendem! Poderíamos acrescentar em muitos casos... e dir-vos-ei a vossa concepção real da aprendizagem” (p. 11). Roldão (2003) refere a necessidade de que o ensino seja “um acto de fazer os outros aprender e não como passar um conteúdo que se domina” (p. 24).

Pacheco (1994) refere que “tendo por objecto o aluno, a avaliação que os professores realizam incide em determinadas dimensões ou facetas, privilegiando-se, por norma, mais os aspectos reprodutores e menos o espírito crítico ou, ainda, mais as competências do domínio cognitivo e menos as competências dos domínios afectivo e motor” (p. 12).

Hoffmann (1998) considera que uma abordagem por competências tem, necessariamente, que vir acompanhada de uma alteração radical nos processos ao nível da avaliação. Scriven (1991) aponta para a avaliação formativa.

Carrasco (1989) considera que a avaliação formativa deve ter as seguintes características: ser sistemática, permanente, integral, consequente, personalizada, diagnóstica, científica e ser cooperativa.

Allal (1986) defende que a avaliação deve ser propulsora de uma melhoria contínua no processo de aprendizagem dos estudantes, na medida em que deve servir de orientação do seu trabalho.

Perrenoud (1999) fala de ajustamentos e de regulação como partes integrantes do processo avaliativo. Referindo, também, a necessidade de os docentes tomarem uma atitude mais eficiente na observação dos estudantes e do seu desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Hadji (1994) advoga a criação de critérios definidos e observáveis para que haja uma verdadeira e justa avaliação do processo formativo. Fernandes (2005) aponta para a importância da avaliação como fonte do desenvolvimento “pessoal, social e académico dos estudantes”.

De Ketele e Roegiers (1993) traçam um conjunto de instrumentos para recolha da informação do processo de desenvolvimento do estudante na sua aprendizagem, tais como, a observação livre e sistemática, a autoavaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e individual.

Perrenoud (1993) considera fundamental a existência de regulação no processo de avaliação que permita a identificação dos erros, que dê sugestões e apoie o estudante na mudança, que explique complementarmente, que faça uma revisão aos conceitos base já dados e que trabalhe a auto-confiança. Cardinet (1993) afirma que a avaliação formativa permite que o estudante tenha consciência da sua forma de agir e das possibilidades existentes. Pacheco (1994; 2002) aponta para a autonomia criada neste processo de avaliação com a regulação ou *feedback* presente, dando aos estudantes um papel principal no seu processo de aprendizagem.

Alves et al. (2004) referem a necessidade que os estudantes têm na mobilização de conhecimentos apreendidos noutras áreas para poderem aplicá-los em situações concretas e apresentar as soluções adequadas. Allal (1986) apresenta uma avaliação baseada no *feedback*, no início de uma tarefa ou situação didática específica (regulação pró-ativa), ao longo de todo o processo de aprendizagem

(regulação interativa), e após uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa (regulação retroativa).

Zimmerman (1998, 2000), defende que o processo de aprendizagem apresenta três fases: prévia, realização e a de autorreflexão. Um dos princípios da regulação contínua é ensinar os estudantes a construir um modelo pessoal de ação que lhes permita ser mais autônomos.

Vygotsky (1991), defende que o docente deve ser um parceiro de aprendizagem que estimula os estudantes a irem mais além no “nível potencial de desenvolvimento”. Santos (2002), propõe a abordagem positiva do erro como forma de desenvolvimento da avaliação regulada.

O sistema de avaliação utilizado nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial integra em si um pouco de cada uma destas teorias, daí o seu caráter inovador.

Da análise que efetuamos aos questionários aplicados aos estudantes destas unidades curriculares concluímos que estes concordam com o sistema de avaliação proposto e, pela “questão aberta” percebemos da sua afeição por este tipo de avaliação e de método de ensino e aprendizagem.

As componentes de avaliação presentes permitem que o processo avaliativo seja sistemático, abrangente e motor da regulação da aprendizagem pelo estudante.

A existência de várias componentes no processo avaliativo, tais como a de grupo e a individual permitem que este processo de ensino seja condutor de uma autorregulação, desenvolvendo as competências definidas *a priori* e preparando o estudante para a prática futura necessária na sua profissão.

A avaliação contínua praticada nestas unidades curriculares, em que o docente, em todas as sessões avalia o trabalho realizado pelos estudantes e lhes dá a respetiva nota quantitativa e também o *feedback* sobre o modo de realização e sobre os erros cometidos, para que estes possam corrigir e melhorar nos seus atos seguintes, permite que o processo de aprendizagem se vá construindo de forma gradual à medida que as sessões vão decorrendo.

A avaliação contínua que resulta do trabalho efetuado em grupo pelos estudantes pretende desenvolver nestes o trabalho em equipa e a consequente resolução dos problemas daí provenientes (capacidades interpessoais, de organização e de liderança).

A elaboração de trabalhos em grupo, fora da sessão e a sua posterior apresentação e defesa em sala de aula, permite que os estudantes sistematizem os conteúdos aprendidos nas várias áreas disciplinares e os sumariem e apresentem aos colegas, assim como possibilita o desenvolvimento de competências comunicacionais.

A existência de um controlo de assiduidade e pontualidade incute nos estudantes o cumprimento dos horários de trabalho e, pelas respostas analisadas, a concordância com esta é elevada.

A ética e a atitude manifestada na forma de estar nas sessões é acarinhada pelos estudantes conforme verificamos pela análise às respostas dadas, e é fundamental no sentido de os dotar do sentido de responsabilidade necessários ao desenvolvimento da sua futura profissão.

Pelas respostas analisadas, 65.2% dos estudantes concordam com a avaliação efetuada nestas unidades curriculares e 91.7% com a avaliação contínua. Ao nível da avaliação individual, 59.5% dos estudantes apresentaram-se de acordo, enquadrando-se ainda nesta questão, a concordância de 87.8% destes com o uso do cartão de ponto, a de 83.6% com a existência de penalização dos comportamentos negativos, e cerca de 61.9% para a apresentação do tema com autoscopia e de 68.8% para a apresentação do relatório final. Ao nível ainda da avaliação individual, a componente que apresenta menores valores de respostas concordantes é a que se relaciona com as duas avaliações individuais introduzidas, em que apenas 56.5% dos estudantes concordam.

No que diz respeito às questões relacionadas com a avaliação de grupo, os estudantes manifestaram-se a favor nas respostas dadas, havendo sempre uma constância nas percentagens de resposta às questões com esta relacionada, acima dos 65%.

Os estudantes concordam com as ponderações atribuídas a cada uma destas componentes no sistema de avaliação do Projeto de Simulação Empresarial.

Pacheco (1994) refere que “tendo por objecto o aluno, a avaliação que os professores realizam incide em determinadas dimensões ou facetas, privilegiando-se, por norma, mais os aspectos reprodutores e menos o espírito crítico ou, ainda, mais as competências do domínio cognitivo e menos as competências dos domínios afectivo e motor” (p. 12).

Há que, nas escolas, mobilizar os docentes para a discussão dos problemas avaliativos, para melhorar a avaliação que praticam. E, de acordo com Gimeno (1992), “a forma de melhorar a avaliação nas escolas em vez de ser um problema de técnicas é um problema de auto-análise, depuração e formação desses esquemas de mediação em cada professor e no *ethos* pedagógico colectivo que se instala nas escolas e nos estilos de ensino que existem em diferentes níveis e modalidades de ensino.”

Resumindo, não haverá avaliação eficaz, como não haverá ensino nem aprendizagem eficaz, se o docente não refletir sobre as suas práticas diárias, se não se avaliar diariamente. Daí que consideremos, após análise às respostas efetuadas aos docentes através da entrevista, que o objetivo “Avaliar o sistema de avaliação utilizado nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial I e II, como potenciador da aquisição/desenvolvimento das competências específicas e genéricas delineadas para estas unidades curriculares” é exequível, uma vez que as respostas à primeira questão de investigação se encontram em concordância, firmando o reconhecimento pelos docentes e pela coordenação deste sistema de avaliação em uso no ISCAP nas unidades curriculares de PSE I e II.

Na opinião dos docentes e do coordenador, estas unidades curriculares são fundamentais para o desenvolvimento de determinadas competências definidas no plano de estudos do Curso de Contabilidade, Gestão e Administração mas, sendo as únicas com estas características não são suficientes.

Os docentes concordam com as ponderações atribuídas ao trabalho de grupo e ao individual, referindo-se, no entanto, alguns deles, à necessidade de rever as ponderações no sentido de conferir uma maior importância ao trabalho desenvolvido em grupo ao longo das sessões de trabalho.

A perceção dos docentes quanto ao sistema de avaliação em uso nas unidades curriculares de Projeto de Simulação Empresarial é positiva, referindo ainda a sua importância para a motivação e para o sucesso dos estudantes.

Relativamente à adequabilidade deste sistema de avaliação no alinhamento construtivista conseguimos aferir sobre a concordância dos docentes relativamente à mesma.

2. Limitações do estudo

Os objetivos previamente definidos foram, de um modo geral, atingidos neste estudo. Através da análise dos dados dos questionários aos estudantes e da análise de conteúdo das entrevistas aos docentes e ao coordenador das unidades curriculares, atingimos resultados que consideramos extremamente positivos e que nos permitem avaliar o sistema de avaliação utilizado nestas unidades curriculares, objetivo primordial desta investigação.

No entanto, consideramos que se impuseram algumas limitações não só de ordem técnica e organizacional, mas também de ordem institucional. O facto de a investigadora ser externa à instituição, levantou alguns entraves de ordem burocrática que de certo modo contribuíram para o alongar do projeto no tempo.

Contudo, o apoio e a disponibilidade da coordenação da unidade curricular foi crucial para o desenvolvimento do estudo, na medida em que permitiu à investigadora assistir a várias sessões em períodos de tempo distanciados, contactar e conhecer a forma de atuação de cada um dos docentes em sala de aula, e, por último, um acesso mais direto aos estudantes.

Contudo, entendemos que uma das limitações foi o facto de não termos efetuado entrevistas aos estudantes, que seriam um complemento que acrescentaria grande valor ao estudo.

Também o facto de as sessões terem uma duração de três horas cada e de se realizarem em dois períodos semanais, foi, de algum modo, uma limitação em termos de disponibilidade por parte da investigadora. Teria sido proveitoso fazer observação direta das sessões, no início do semestre, a meio e no termo, no sentido de, através da análise dos factos e das observações, inferir sobre a progressão dos estudantes. Teria sido interessante acompanhar os mesmos grupos de estudantes durante esse período de tempo, quer no primeiro semestre em que frequentam a unidade curricular de Projeto de Simulação Empresarial I, quer no semestre seguinte, no qual frequentam a unidade curricular de Projeto de Simulação Empresarial II, no sentido de acompanhar o seu percurso desde o início do processo de ensino e aprendizagem até ao seu termo, e de registar gradualmente o impacto do sistema de avaliação na construção e re-construção do seu conhecimento.

3. Investigações futuras

Este estudo criou a oportunidade de refletir sobre as metodologias de avaliação no ensino superior. Permitiu ainda discutir e trocar impressões com colegas, docentes e coordenadores de unidades curriculares, sobre ideias para desenvolver investigações futuras.

Assim, apresentamos algumas dessas ideias. Primeiro, um estudo relevante seria analisar diversos métodos de ensino, no sentido de apoiar os docentes, não só destas unidades curriculares mas também de outras unidades do Curso de índole eminentemente prática. O objetivo deste estudo, seria conceber e desenvolver um método de ensino, aplicável às unidades curriculares práticas no âmbito deste curso, testá-lo em mais do que uma instituição de ensino superior, no sentido de verificar de que modo estas estratégias poderiam servir de apoio a docentes e coordenadores em cada uma dessas instituições.

Segundo, um outro estudo de relevância seria analisar as metodologias de avaliação de unidades curriculares semelhantes noutras instituições de ensino superior, quer em Portugal, quer no estrangeiro. O objetivo desta investigação seria estudar os sistemas de avaliação em uso nas outras instituições, nas unidades curriculares semelhantes ao Projeto de Simulação Empresarial, e, em função dos resultados, conceber um sistema de avaliação único e comum a essas instituições. Posteriormente, avaliar o impacto da implementação desse mesmo sistema nas várias instituições estudadas, nomeadamente nos estudantes ao nível da aquisição de competências genéricas e específicas e o modo como as vão aplicar no mundo real do trabalho. Ou seja, estudar a integração dos diplomados no mercado de trabalho e analisar de que forma as competências adquiridas nas unidades curriculares facilitam a sua integração e potenciam o seu desempenho. Teríamos assim duas vertentes complementares de análise: as unidades curriculares em questão e o sucesso académico dos estudantes, e a sua integração no mercado de trabalho real, e de que forma esta integração foi potenciada ou não pela frequência dessas unidades curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *Avaliação Formativa*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. São Paulo: Editora Cortez.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Allal, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação* (pp. 175-210). Coimbra: Almedina.
- Allal, L., et al. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, L. (1996). *Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar*. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Lisboa: De Facto.
- Alves, M. P., Estêvão, C. V., & Morgado, J. C. (2004, Novembro). *Desenvolver e Avaliar Competências na Escola: Metanarrativas de Legitimação em Confronto*. Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa, 670-690.
- Alves, M. P., & Machado, Eusébio André (2002, Novembro). *Dar sentido (s) à formação de professores: o Contributo da Avaliação Formadora*. Comunicação apresentada ao XII Congresso da AIPELF/AFIRSE – *A Formação de Professores à Luz da Investigação*. Universidade de Lisboa: FPCE.
- Anastasiou, L., & Alves, L. (2004). *Processos de Aprendizagem na Universidade: Pressupostos para as Estratégias de Trabalho em Aula*. 3ª Edição. Joinville: Univille.
- Augustine, D., Gruber, K., & Hanson, L. (1990, Janeiro). *Cooperation Works! Educational Leadership*. Vol. 47, n.º 4, 4-7.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Barbier, J. M. (1995). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barriga, A. D. (2000). *Uma Polémica em Relação ao Exame*. In: Esteban, & Teresa, M. (org.). Op. Cit., 51-82.
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barth, B. M. (1995, Junho). Présentation Générale: L'Émergence d'une Psychologie Culturelle et les Processus d'Éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n.º 111, 5-10.
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de Aprendizaje. In Beltrán, J., & Genovard, C. (Eds); *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos Básicos*. Madrid: Síntesis.
- Benbasat, et al. (1987). *The Case Research Strategy in Studies of Information Systems*. MIS Quarterly, 369-386.
- Bernstein, B. (1998). *Controlo Simbólico e Identidade*. Madrid: Morata.
- Bertrand, M. (1991). *Culture organisationnelle*. Presses de l'Université du Québec: Québec.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press (Second Edition).
- Biggs, J. (1999). Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives, in *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. Aveiro: University of Aveiro.
- Biggs, J. (1994). Approaches to Learning: Nature and Measurement. In *The International Encyclopaedia of Education* (Vol. I, 319-322). Oxford: Pergamon Press.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind: How Higher Education has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: Simon and Schuster.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

- Bologna Process – London Communiqué (2007, Maio). *Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World*, 18, 1.
- Bolton, E. (1975). *Program Evaluations Procedures in Adult Basic Education: an Application of Scriven's Methodology*. Florida: The Florida State University.
- Bossel, H. (1992). *Modellbildung und Simulation. Konzepte, Verfahren und Modelle zum Verhalten dynamischer Systeme*. Braunschweig/Weisbaden.
- Brinkerhoff, R. (2001). *High Impact Learning, Strategies for Leveraging Business Results from Training*. New York: Basic Books.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, Vol. 18, n. ° 1, Janeiro/Fevereiro, 32-42.
- Bruner, J. (1998). L'Éducation, porte ouverte sur le sens, in Jean-Claude Ruano-Borbalan (sob a direcção de), *Éduquer et former*, Paris: Éditions Sciences Humaines, 221-227.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burlaud, A., et al. (2005). *La réforme des études comptables supérieures*. AFC Journée pédagogique.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Lisboa: Edições ASA.
- Carrasco, J. B. (1989). *Como Avaliar a Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Cédelle, L. (1998, Abril). Les savoirs selon Edgar Morin. *Le Monde de l'éducation*, 11-13.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (1995). *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context (Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives)*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Clancey, W. (1992). Viewpoint: Representations of Knowing: In Defence of Cognitive Apprenticeship. *Journal of Artificial Intelligence in Education*, Vol. 3, 139-168.
- Coll, C. (1993). *Desarrollo Psicológico y Educación. II – Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Conselho Superior de Educação. (1990). *La Pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Québec: Imprensa Nacional.

- Cooper, J., et al. (1990). *Cooperative Learning and College Instruction: Effective Use of Student learning Teams*. Long Beach: California State University Foundation.
- Costa, N.; Martins, I. & Candeias, I. (2010). *A avaliação e regulação do desempenho profissional*. Coleção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cortesão, L. (1996). *A avaliação Formativa – que desafios?* (2ª Edição). Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: ASA.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. In *Psychometrika*, Vol. 19, 297-334.
- Dansereau, D. (1978). The development of a learning strategy curriculum. In O'Neill, H. (Ed.). *Learning Strategies*. New York: Academic Press.
- De Corte, E. (1995). Fostering cognitive growth: A perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychology*, 30, 37-46.
- De Ketele, J.M., & Gérard, F.M. (2005). La Validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et Évaluation en Education*. Vol. 28, n.º 3, 1-26.
- De Ketele, J. M. (2006). Caminhos para a Avaliação de Competências. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: UC, n.º 3, 135-147.
- De Ketele, J. M. (1999). *Vers les nouveaux modes d'évaluation des compétences*. Louvain-la-Neuve: UCL-CEDILL.
- De Ketele, J.M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires: Quoi? Pourquoi? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*.
- De Ketele, J.M., & Roegiers, X. (2004). *Uma Pedagogia da Integração. Competências e Aquisições no Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- De Ketele, J.M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du Recueil d'Information*. Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J.M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget e Epistemologia e Sociedade.
- De La Garandair, A. (1989). *Pedagogia dos Processos de Aprendizagem*. Porto: ASA.

- Delors, J. (org.). (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. 1ª Edição. New York: Collier.
- Doise, W, & Mugny, G. (1984). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Inter Éditions.
- Driscoll, M. (2004). *Collaborative tools in the learning continuum*. Retirado de <http://www.clomedia.com/features/2004/September652/index.php>
- Fernandes, D. (Coord.). (1992). *Prática e Perspectivas de Avaliação: dois anos de Experiência no Instituto de Inovação Educacional*. Instituto de Inovação Educacional, Texto poli copiado não publicado.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd Ed.). London: Sage Publications.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, J., & Veloso, M. (2010). *Avaliação em Ambientes Online*. Universidade Aberta. Retirado de <http://www.prezi.com/bxvp0epnkerd/cael>.
- Filho, P. C. (1998). *O Modelo de Simulação do GPCP-1: Jogo do Planeamento e Controle de Produção*. Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção. Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. UFSC: Florianópolis, 95.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a Prática Educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frenay, M., Noel, B., Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant*. Bruxelas : De Boëck.
- Furtado, J. C. (2008). O Desafio da Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. In *Congresso Internacional sobre Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior*, 6, Resumo dos Trabalhos. São Paulo: Futuro.

- Gagné, R. (1965). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
(Trad. Português (1976). *Como se realiza a aprendizagem*. Rio: Livros Técnicos e Científicos).
- Garcia, R. L. (2000). *A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso*. In: Esteban, M. Teresa (org.). Op. Cit., 29-49.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: ESF.
- Gimeno, J. (1992). *La evaluación en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González-Pienda, J., et al. (Coords) (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Goody, J. (2001). *La familia europea*. Barcelona: Critica.
- Gramigna, M. R. (1993). *Jogos de empresa* (p. 38). São Paulo: Makron Books.
- Gredler, M. E. (1992). *Learning and instruction: Theory into Practise*. 2ª Ed. Nova Iorque: MacMillan.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publications.
- Hadji, C. (2001). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Hoffmann, J. (1998). *Ponto e Contrapontos do pensar ao agir em avaliação*. 2ª Edição. Porto Alegre: Mediação.
- Hooper, S. (1992, Fevereiro). The effects of Peer Interaction on Learning During Computer-Based Mathematics Instruction. *Journal of Educational Research*, Vol. 85. n.º 3, 180-189.
- Huet, I., et al. (2009). *Docência no ensino superior: partilha de boas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Jhanke, B., & Bächle, M. (1998). *Cockpit – Tele-Teaching im Internet mit Planspielen*. In Information Management & Consulting, 13, 77-83.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina: Interaction Book Co.
- Johnson, D., & Holubec, J. (1988). *Cooperation in the Classroom*. Edina: Interaction Book Co.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards*. 2nd Edition. How to assess evaluation of educational programs. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jorba, J., & Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Barcelona: Síntesis/ICE de la UAB.
- Kimble, G. A. (1969). *Foundations of conditioning and learning*. New York: Appleton Century Crofts.
- Koller, H. (1969). *Simulation und Planspieltechnik – Berechnungsinstrumente in der Betriebswirtschaft*. Wiesbaden.
- Kohn, A. (1991, Fevereiro). Group Grading Grubbing Versus Cooperative Learning. *Educational Leadership*, Vol. 48. n.º 5, 83-87.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Colectivas. Respostas a 80 Questões*. Lisboa: Edições Asa.
- Le Boterf, G. (1998). *Comment investir en formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1997). *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence, Essai sur un Attracteur Étrange* (p. 43). Paris: Les Éditions d'organisation.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didáctica*. São Paulo: Editora Cortez.
- Luckesi, C. (1996). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 4^a Edição. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. (2003). *Avaliação da aprendizagem na escola. Reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.

- Lundgren, S., & Bjork, S. (2004). *Game mechanics: describing computer-augmented games in terms of interaction*.
- Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*. Ano XIX. n.º 64, 13-49.
- Mayer, R. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 405-412.
- Mayor, J. (Dir) (1985). *Psicología e la Educación*. Madrid: Anaya.
- Martins, G. A. (1994). Metodologias convencionais e não-convencionais e a pesquisa em administração. *Cadernos de Pesquisa em Administração*. S. Paulo. PPGA-FEA-USP, V. 00, n.º 0, 2.º Sem.
- McClelland (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Physiologist*. January, 1-14.
- McLoughlin, C., & Luca, J. (2001). *Quality in online delivery: What does it Mean for assessment in E-learning Environments?* ASCILITE 2001 Conference proceedings. Retirado de <http://ascilite.org-au/conferences/melbourne01/pdf/papers/mcloughlinc2>
- Mclean, L. (1988). Achievement Measures Made Relevant to Pedagogy. *McGill Journal of Education*. Vol. 23, n.º 3, 243-252.
- Monteil, J. M. (1990). L'évaluation Scolaire: fragments et recherches en psychologie. In *Connexions. L'évaluation*, n.º 56. Paris: Editions Errés.
- Muñiz, J. (2001). *Teoría clásica de los testes* (7ª ed.). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Myers, M. D. (1997). *Qualitative Research in Information Systems*. Retirado de <http://www.qual.auckland.ac.nz/>.
- Nevo, D. (1995). *School-based Evaluation. A dialogue for School Improvement*. Oxford: Pergamon.
- Newman, F., & Thompson, J. (1987). *Effects of Cooperative Learning on Achievement in Secondary Schools: A Summary of Research*. Madison: National Centre on Effective Secondary Schools; Wisconsin Centre for Education Research; Madison: Universidade do Wisconsin.

- Nunziati, G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formative*. Cahiers Pédagogiques, 280, 47-64.
- Oliveira, L. (2003). *Projecto de Modernização do Ensino Superior da Contabilidade e da Gestão* (Precresc).
- Oliveira, P.; Leal, R. & Bruno, I. (2010, Junho). *Feedback como dimensão a privilegiar na avaliação das aprendizagens: transversalidades em investigações do pré-escolar ao ensino superior*. Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares – V Colóquio Luso-Brasileiro. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. 4663-4675.
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., et al. (2002). *Melhorar o processo de aprendizagem do aluno através do método de avaliação*. In Almeida, L.S., Pouzada, A.S., & Vasconcelos, R.M. *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*: Guimarães.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – uma prática diária*. Barcarena: Editorial Presença.
- Palincsar, A. S. (1998). Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. *Annual Review of Psychology*, Vol. 49, n.º 1.
- Peralta, M. H. (2001). *Como avaliar competência(s)? Algumas considerações*. In Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. *Avaliação das Aprendizagens*: Portugal.
- Perrenoud, Ph. (1993). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma abordagem sistémica da Mudança Pedagógica. In Estrela, A., & Nóvoa, A. *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação, Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Novas Competências para Ensinar* (pp. 49-53). São Paulo: Artmed. (adaptação de Maria do Céu Roldão da versão brasileira para português padrão).

- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Lisboa: Edições Asa.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*. 5ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinheiro, M.; Sarrico, C. & Santiago, R. (2010). Desenvolvimento de Competências Sociais no Ensino Superior Profissionalizante pela utilização de Metodologias de Ensino-Aprendizagem de tipo PBL: Um Estudo de Caso de um Curso de Contabilidade. *Revista da Educação*, Vol. XVII, nº 2, 43-60. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Prehm, H. J., & Ehlken, J., (1995). *Unternehmensplanspiel ISOS Simulation internationaler Märkte und Stadorte*. Göttingen.
- Ramos, I. (2010). *Acetatos de Métodos de Investigação Qualitativos*. Unpublished Manuscript.
- Reis, E. (2001). *Estatística Multivariada Aplicada*. (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, E. (2000). *Estatística Descritiva*. (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Rey, B. (2002). *As Competências Transversais em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Robson, C. (2002). *Real World Research (Second Edition)*. United Kingdom: T.J. International Ltd.
- Roesch, S. A. (1999). *Projectos de Estágio e de Pesquisa em Administração*. 2ª Edição. S. Paulo: Editora Atlas.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: As Palavras e as Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1997). *Saberes e Competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.

- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In Miranda, G., & Bahia, S., (Org.), *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água, 141-165.
- Russ-Eft, D., & Preskill, H. (2001). *Evaluation in organizations*. New York: Basic Books.
- Rychen, D.S., & Tiana, A. (2005). *Desenvolver Competências-Chave em Educação*. Porto: Asa Edições.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia. Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Sant'anna, I. M. (1995). *Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos*. 9ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o Quê e Como? *Avaliação das Aprendizagens – das Concepções às Práticas*, n.º 3, Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. 75-84.
- Schubert, W. (1986). *Curriculum. Perspective, Paradigm and Possibility*. Nova Iorque: Macmillan Publishing Company.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (Eds) (1994). *Self-regulation of Learning and Performance – Issues and Educational Applications*. Hillsdale: LEA.
- Schunk, D.H., & Ertmer, P. (2000). Self-regulation and Academic Learning: Self-efficacy Enhancing Interventions. In Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds), *Self-regulation: Theory, Research and Applications* (pp. 631-649). Orlando: Academic Press.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In Tyler, R. W., Gagné, R. M., & Scriven, M. (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Treasures*. 4th Ed. London: Sage Publications.
- Scriven, M., & Paul, R. (1993, Janeiro). *Defining Critical Thinking*. Handout distributed at a regional workshop by the National Council for Excellence in Critical Thinking. Boston.

- Séron, A. G. (1998). *Del trabajo estable al trabajador empleable. El enfoque de las competencias profesionales y la crisis del empleo*. Caderno de Educação. FaE/UFPel, Pelotas, 5-29.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing just One. *Educational Researcher*. Vol. 27, n.º 4., 4-13.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Slavin, R. (1990, Janeiro). Research on Cooperative Learning: Consensus and Controversy. *Educational Leadership*. Vol. 47, n.º 4, 52-54.
- Soares, S. (2011). *O Ambiente Empresarial de Base Tecnológica na Formação de Competências*. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Stake, R. E. (1967). The Countenance of Educational Evaluation. *Teachers College Record*, New York, n.º 68, 523.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Hillsdale.
- Sternberg, R. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review*, 14 (4), 383-393.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. S. Francisco: John Wiley & Sons.
- Stufflebeam, D. L., et al. (2000). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2006). *Using Multivariate Statistics* (5th Ed.). USA: Pearson Education.
- Tanabe, M. (1977). *Jogos de Empresas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Economia e Administração. Universidade de S. Paulo: São Paulo.
- Tardif, J. (1996). Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph., Develay, M. Durand, C., & Mariani, Y. (Eds.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (pp. 31-45). Lyon: CRDP.

- Tavares, J., & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições extraídas da Experiência Nacional e da Internacional*. Porto: Edições ASA.
- Turra, C. M., et al. (1986). *Planejamento de Ensino e Avaliação*. Porto Alegre: Sagra.
- Veiga Simão, A.M. (2002). A aprendizagem estratégica. Uma aposta na auto-regulação. *Desenvolvimento Curricular*, n. ° 2. Ministério da Educação.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Michael C., et al. (sob a direcção de), Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Luria, L., Vygotsky, et al., *Psicologia e Pedagogia. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 31-50). Lisboa: Ed. Estampa.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação Social da Mente*. (4ª Ed. Brasileira). S. Paulo: Martins Fontes Ed.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. F. (1986). The teaching of learning strategies. In Winrock, M. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Ed. (pp. 315-327). New York: Macmillian.
- Webster. (1995). *Webster's Fifth New International Dictionary of the English Language*. Springfield: G & C. Marriam.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (Ed). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe and Huber.
- Wiggins, G. A. (1989). *True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment*. Phi Delta Kappan.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Tradução de Daniel Grassi (2ª Edição). Porto Alegre: Bookman.
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa. Como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Zarifian, P. (2001). *Objetivo Competência por uma nova lógica*. São Paulo. Atlas.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Liaisons.

Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. (2000). Self-regulation Directions and Challenges for future research. In Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 503-529). London: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. In Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Edz.), *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Legislação e sítios da Internet consultados

Decreto-Lei 74/2006 de 24 de Março.

Decreto 5/29 de 1 de Dezembro.

Decreto-Lei 327/76 de 6 de Maio.

Decreto-Lei 38/81 de 4 de Novembro.

Decreto-Lei 313/75 de 26 de Junho.

Decreto-Lei 443/85 de 24 de Outubro.

Decreto-Lei 185/81 de 1 de Julho.

Decreto-Lei 70/88 de 3 de Março.

Portaria 918/83 de 7 de Outubro.

Portaria 238/86 de 22 de Maio.

Portaria 751/86 de 17 de Dezembro.

Portaria 602/2003 de 21 de Julho.

Portaria 161/2006 de 20 de Fevereiro.

<http://www.iscap.ipp.pt/>

ANEXOS

ANEXO 1
Guião, Guia e Sumário das
Sessões

ISCAP

Ambiente Empresarial
Guião de Sessão da Empresa

AE
Pág: 1/2

DISCIPLINA: Simulação Empresarial II		LOCAL DE PORTO	EMPRESA:		
SESSÃO Nº: 3	DATA:	REALIZAÇÃO: DURAÇÃO: 150 minutos	HORA INÍCIO:		
Tarefa		Descrição	Entidades	Valor	OBS
Código	Designação				
009	006 <- Registo das Encomendas de Clientes com Contrato -> 015,017	analisar requisitos registar as encomendas de clientes	A e B		Para Todos
012	011,014 <- Recepção da Encomenda de Mercadoria -> 013,015,017,055	scannerizar a encomenda recebida analisar requisitos registar encomenda de cliente enviar confirmação ao cliente	D		De A, B e C
015	009,012 <- Expedição de Mercadoria com Guia de Remessa -> 078,069	emitir a guia de remessa com documento de origem imprimir diário de saída de armazém (stk083)	D		Para A, B e C
036	Apuramento do IVA -> 037	imprimir listagem de conferência criar electronicamente a declaração do IVA indexar, imprimir e arquivar criar o lançamento automático do apuramento do IVA (AUDIT)			
037	036 <- Pagamento do IVA	criar verbetes de lançamento consultar o valor em dívida (AUDIT NECESSIDADE) criar o cheque imprimir o cheque e entregar no banco imprimir a relação de cheques			

ISCAP

Ambiente Empresarial
Guião de Sessão da Empresa

AE
Pág: 2/ 2

DISCIPLINA: Simulação Empresarial II		LOCAL DE	PORTO	EMPRESA:		
SESSÃO Nº: 3	DATA:	REALIZAÇÃO: DURAÇÃO:	150 minutos	HORA INÍCIO:		
Tarefa		Descrição		Entidades	Valor	OBS
Código	Designação					
127	Registos da Transformação em S.A. I -> 491,469,168,206	impressão do Balanço reportado à data de transformação impressão da Demonstração dos Resultados reportada à data de transformação acta de gerência (AUDIT) relatório justificativo da transformação (AUDIT) documento complementar (Pacto Social) (AUDIT) carta de responsabilidade da gerência para o ROC (AUDIT) relatório do ROC (independente) (AUDIT) convocatória da assembleia geral (AUDIT) preenchimento do certificado de admissibilidade (Mod. 1 DGRN)				
280	Recepção de Encomenda de Imobilizado/Investimentos -> 282	scannerizar a encomenda recebida analisar requisitos registar encomenda de cliente enviar a confirmação ao cliente		C		De Todos
595	Declaração Recapitulativa do IVA	criar electronicamente a declaração recapitulativa do IVA indexar, imprimir e arquivar				

DISCIPLINA: Simulação Empresarial II		LOCAL DE REALIZAÇÃO PORTO	FORMADOR:
SESSÃO Nº: 21	DATA:	DURAÇÃO: 150 minutos	HORA INÍCIO:

Fases	Actividades / Conteúdos	Métodos / Técnicas	Material / Auxiliares	Avaliação	Tempo (min)
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do programa da sessão - Comunicação dos objectivos - Apresentação da motivação inicial - Avaliação inicial <p>NOTAS: Avisar o tema "Subsídios ao Investimento" para apresentação na Sessão n.º 25.</p> <p>REFLEXÕES: Questões n.º 95, 129 e 137.</p>	Método expositivo	Projectção	Avaliação formativa Observação directa	10
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação sobre a execução das tarefas da sessão: <ul style="list-style-type: none"> - 025 Processamento de Remunerações dos Trabalhadores - 026 Pagamento de Remunerações - 044 Pagamento aos Fornecedores por Cheque - 060 Cálculo dos Ajustamentos (Amortizações/Reintegrações) do Mês - 068 Pagamento aos Fornecedores de Investimentos por Cheque - 102 Manutenção e Controlo Electrónico de Ponto - 117 Impressão e Arquivo de Documentos - 170 Tratamento do Arquivo Morto (Físico) - 171 Tratamento do Arquivo Morto (Electrónico) - 248 Pagamento ao Sindicato - 278 Tratamento do Arquivo Corrente - 283 Pagamentos aos F's por Transferência Bancária - 537 Indexação dos Diários - 597 Reconhecimento do Rendimento (Depreciação do Exercício) 	Método expositivo	Projectção e Monitor	Avaliação formativa Software de simulação	120
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio à execução das tarefas - Síntese global - Esclarecimento de dúvidas - Introdução da próxima sessão - Motivação final 	Método expositivo			10

DISCIPLINA: Simulação Empresarial II		LOCAL DE REALIZAÇÃO PORTO	FORMADOR:
SESSÃO Nº: 21	DATA:	DURAÇÃO: 150 minutos	HORA INÍCIO:

Fases	Actividades / Conteúdos	Métodos / Técnicas	Material / Auxiliares	Avaliação	Tempo (min)
Final	<ul style="list-style-type: none">- Avaliação final- Impressão do sumário- Encerramento da sessão			Avaliação formativa Perguntas orais	10

DISCIPLINA: Simulação Empresarial II		LOCAL: PORTO	DOCENTE: Prof. Susana Soares		MONITOR: Prof. Teresa Barros - Prof. Vânia Arantes	
TURMA: D25	SESSÃO Nº: 7	DATA PREV: 2010/03/23	DATA REAL: 2010/03/23	DURAÇÃO: 150 minutos	HORA INÍCIO: 10:00	HORA TERMO: 12:58

Fases	Actividades / Conteúdos	Métodos / Técnicas	Material / Auxiliares	Avaliação	Tempo (min)
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do programa da sessão - Comunicação dos objectivos - Apresentação da motivação inicial - Avaliação inicial 	Método expositivo	Projectão	Avaliação formativa Observação directa	10
Desenvolvimento	REFLEXÃO: Questões n.º 96, 144 e 158. <ul style="list-style-type: none"> - Explicação sobre a execução das tarefas da sessão : <ul style="list-style-type: none"> - 060 Cálculo dos Ajustamentos (Amortizações/Reintegrações) do Mês - 102 Manutenção e Controlo Electrónico de Ponto - 168 Registos da Transformação em S.A. II - 206 Despesas de Constituição/Transformação - 117 Impressão e Arquivo de Documentos - 278 Tratamento do Arquivo Corrente - 343 Venda de Mercadorias para Estrangeiro - 537 Indexação dos Diários - Apoiar a execução das tarefas da sessão 	Método expositivo	Projectão e Monitor	Avaliação formativa Software de simulação	120
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Síntese global - Esclarecimento de dúvidas - Introdução da próxima sessão - Motivação final 	Método expositivo			10
Final	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação final - Impressão do sumário - Encerramento da sessão 			Avaliação formativa Perguntas orais	10

Assinatura dos docentes

Assinaturas dos monitores

Assinatura do aluno

Nº de alunos presentes

26

ANEXO 2
Certificado de Qualidade das
unidades curriculares de PSE I
e PSE II

Certificado de Conformidade

Certificate of Registration

PT03/01910

ISCAP - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto



Rua Jaime Lopes Amorim
4465-004 SÃO MAMEDE INFESTA

Recebeu a Certificação do Serviço de acordo com os documentos
de referência
SC-EDUC-27

Pelas actividades de:
**Disciplina de Simulação Empresarial I; Disciplina de Simulação
Empresarial II; Concepção, Desenvolvimento e Avaliação.**

Este certificado inclui 1 anexo parte integrante do mesmo

Este certificado é valido desde

This certificate is valid from

29 de Julho de 2009 até 28 de Julho de 2012,
sujeito a auditorias de acompanhamento com resultados satisfatórios

29th July of 2009 until 28th July of 2012, and remains valid subject to satisfactory surveillance audits

Auditoria de Renovação a realizar antes de 22 de Julho de 2012

Re certification audit due before 22nd of July 2012

Versão 3. Certificado pela SGS desde Julho de 2003

Issue 3. Certified with SGS since July of 2003

Patricia E. R.S. Pereira *Luís Neves*

Patricia Pereira

Luís Neves

Direcção de Certificação
Certification Management

Autorizado por:
Authorized by



Pag. 1 de 2
Page 1 of 2

ANEXO 1**Características Certificadas: 41 (98 Detalhes)**

1. Ampla pesquisa na concepção das disciplinas (1 Detalhe);
2. Orientação para os níveis de mercado mais altos e bem remunerados (3 Detalhes);
3. Preparação para funções mais alargadas e especializadas (6 Detalhes);
4. Preparação para novas competências (6 Detalhes);
5. Metodologia dinâmica (1 Detalhe);
6. Currícula continuamente actualizados (1 Detalhe);
7. Avaliação da disciplina pelos alunos (1 Detalhe);
8. Adequação a novas tecnologias (1 Detalhe);
9. Secretariado exclusivo afecto (1 Detalhe);
10. Instalações para prática (1 Detalhe);
11. Forte componente de ética e atitudes (4 Detalhes);
12. Criação e gestão da empresa (3 Detalhes);
13. Elaboração do dossier da empresa (3 Detalhes);
14. Complexidade da gestão das empresas (6 Detalhes);
15. Capacidade de pesquisa de informação (5 Detalhes);
16. Disponibilidade de ferramentas/meios tecnológicos avançados (5 Detalhes);
17. Simulação do controlo de pontualidade e da assiduidade (2 Detalhes);
18. Reforço das competências (1 Detalhe);
19. Consolidação das atitudes profissionais, pessoais e éticas (3 Detalhes);
20. Formação contínua nas ferramentas da aplicação (1 Detalhe);
21. Assegurar o integral cumprimento do programa lectivo estabelecido (2 Detalhes);
22. Assegurar a homogeneidade da formação dos alunos (1 Detalhe);
23. Treino e desenvolvimento das características de trabalho em grupo (3 Detalhes);
24. Ambiente interactivo (1 Detalhe);
25. Rigor no cumprimento de prazos e objectivos (1 Detalhe);
26. Desenvolver a capacidade de trabalho sobre pressão (2 Detalhes);
27. Capacidade de resolução de situações profissionais problemáticas (4 Detalhes);
28. Aplicação integrada dos conhecimentos adquiridos (1 Detalhe);
29. Assumir a responsabilidade da tomada de decisões (3 Detalhes);
30. Desenvolvimento das capacidades de comunicação (2 Detalhes);
31. Consciencialização de uma estrutura organizacional (1 Detalhe);
32. Cariz social das organizações (1 Detalhe);
33. Participação de entidades com experiência profissional (acções técnicas) (1 Detalhe);
34. Ambiente controlado (3 Detalhes);
35. Condições de trabalho em ambiente empresarial (3 Detalhes);
36. Consciencialização de necessidade de um sistema de gestão pela qualidade (1 Detalhe);
37. Orientação para a certificação da empresa (3 Detalhes);
38. Garantia de permanente operacionalidade (3 Detalhes);
39. Avaliação do desempenho comportamental (3 Detalhes);
40. Abertura da escola ao mundo empresarial (3 Detalhes);
41. Patrocínio das empresas (1 Detalhe);

ANEXO 3
Exemplos de Processos (Pro's)
e Documentos de Apoio (A's)
das unidades curriculares de
PSE I e PSE II

A003 – Noções Gerais sobre o IVA (2007/709)



“O Saber no Trilho da Excelência”

1



“O Saber no Trilho da Excelência”

2

Noções Gerais sobre o IVA ⁽¹⁾

1 – Noções Gerais de Fiscalidade

Para este efeito, **imposto** é a prestação patrimonial, unilateral, definitiva, estabelecida pela lei, a favor de entidades que exerçam funções públicas, para satisfação de fins públicos, que não constitui sanção de um acto ilícito nem depende de qualquer vínculo anterior.

Fases do Imposto:

1. Incidência
2. Lançamento
3. Liquidação
4. Cobrança *

* Sendo o pagamento a forma mais vulgar da extinção da obrigação tributária existem, contudo outras formas, tais como: prescrição, caducidade, compensação.

(1) Verlag Dashofer - Sociedades



“O Saber no Trilho da Excelência”

3

Noções Gerais sobre o IVA ⁽¹⁾

1 – Noções Gerais de Fiscalidade

Tipologia dos Impostos:

- impostos indirectos e directos;
- impostos estaduais e não estaduais;
- impostos sobre o rendimento, sobre o património e sobre a despesa;
- impostos reais e impostos pessoais;
- impostos proporcionais, progressivos e regressivos;
- impostos periódicos e impostos de obrigação única;
- impostos principais e impostos acessórios.

(1) Verlag Dashofer - Sociedades



“O Saber no Trilho da Excelência”

4

Princípios Jurídico-constitucionais da Tributação:

- Princípio da legalidade;
- Princípio da preeminência da lei;
- Princípio da reserva da lei;
- Princípio da tipicidade;
- Princípio da igualdade tributária;
- Consideração fiscal da família.

(1) Verlag Dashofer - Sociedades

Características:

É um **imposto geral sobre o consumo**, incidindo sobre a generalidade das operações económicas.

É um **imposto plurifásico** porque incide sobre todas as fases do circuito económico.

É um **imposto não cumulativo** pois, cada sujeito passivo aplica o IVA sobre o valor dos bens transmitidos ou, nos serviços prestados, mas, só entrega ao Estado a diferença entre o IVA liquidado aos clientes e o IVA debitado pelos respectivos fornecedores, que seja susceptível de dedução, por força do método do crédito do imposto ou método subtrativo indirecto.

(1) Verlag Dashofer - Sociedades

Incidência Objectiva

Transmissão de bens: em regra, **estão sujeitas a IVA** as transmissões de bens efectuadas no território nacional, a título oneroso, por um sujeito passivo, agindo como tal.

Operações assimiladas a transmissões de bens: a entrega material de bens em execução de um contrato de locação, com cláusula de transferência de propriedade, a entrega material de bens decorrente da execução de um contrato de compra e venda em que se preveja a reserva de propriedade até ao pagamento do preço, transferências de bens, resultantes de contratos de comissão, a não devolução no prazo de um ano a contar da data de entrega ao destinatário, das mercadorias enviadas à consignação, a entrega de bens móveis produzidos ou montados sobre encomenda, a afectação permanente de bens da empresa a uso próprio do seu titular, do pessoal ou em geral a fins alheios à mesma (auto-consumo externo), afectação de bens por um sujeito passivo no caso de auto-consumo interno.

Exclusões: cessão de estabelecimento comercial, cedências das cooperativas agrícolas aos seus sócios, amostras e ofertas de pequeno valor.

(1) Verlag Dashofer - Sociedades

Prestação de Serviços

O Código do IVA define prestação de serviços como quaisquer operações efectuadas a título oneroso, que não constituam transmissões, aquisições intra-comunitárias ou importações de bens.

Operações assimiladas a prestações de serviços: auto-consumo externo com prestação de serviços, prestação de serviços a título gratuito efectuadas pela própria empresa com vista à satisfação das necessidades particulares do seu titular, do pessoal ou em geral a fins alheios à mesma, as empreitadas de bens móveis, a cedência temporária ou definitiva de um jogador, nas prestações de serviços efectuadas por mandatário agindo em nome próprio, cessações a título oneroso ou gratuito de estabelecimento comercial.

(1) Verlag Dashofer - Sociedades

Incidência Subjectiva ou Pessoal

Os sujeitos passivos de IVA podem ser divididos em três categorias:

- operadores económicos;
- os devedores do imposto;
- os assim considerados por realizarem operações intra-comunitárias.

Isenções:

Isenções Simples (ou sem direito a dedução), determinam a não liquidação de IVA pelas operações activas e a não dedução de IVA suportado nas operações passivas.

Isenções Completas (ou com direito a dedução), implicam a não liquidação de IVA pelas operações activas a dedução do IVA suportado nas operações passivas.

Isenções nas operações internas (quase todas de tipo simples) - A base legal é o artigo 9º do CIVA.

Isenções na Importação (de tipo simples) – artigo 13º do CIVA.

Isenções na exportação, operações assimiladas e transportes internacionais (isenções completas) – artigo 14º do CIVA.

Outras Isenções – artigo 15º.

Renúncia à Isenção – no âmbito de algumas actividades, os sujeitos passivos podem optar por renunciar à isenção.

Valor Tributável

Entende-se por **valor tributável** o valor sobre o qual incide a taxa do IVA, embora este não corresponda ao que efectivamente será entregue nos cofres do Estado, na medida em que esta dívida é encontrada pelo método do crédito de imposto.

Valor tributável nas operações internas obedece ao princípio da contrapartida real efectiva, isto é, o imposto deve incidir sobre a contrapartida da operação. Todavia, para determinadas operações, estabelecem-se critérios especiais de determinação do valor tributável.

Valor tributável nas importações – o valor tributável dos bens importados é constituído pelo valor aduaneiro dos mesmos, determinado de acordo com as disposições comunitárias em vigor. Na medida em que nele não estejam já compreendidos, **deve incluir** os impostos, direitos aduaneiros, taxas, despesas acessórias e valor das prestações de serviços **e excluir** as reduções de preço resultantes do desconto por pagamento antecipado e os descontos concedidos ao adquirente ou ao destinatário no momento da realização da operação desde que figurem separadamente na factura.

Taxas

As taxas correspondem a uma percentagem do preço das operações tributáveis sendo distintas consoante essas operações sejam localizadas no Continente ou nas Regiões Autónomas. Atendendo ao grau de essencialidade dos bens e serviços, as taxas são indexadas (reduzida, intermédia e normal) em função das listas em que se arrumam os bens e serviços.

Exercício do Direito à Dedução

É através deste exercício que cada sujeito passivo do IVA vai calcular o imposto que em cada período é devido, fazendo uma operação de subtracção entre o IVA por si liquidado pela operações activas e, o IVA suportado e dedutível relativo às operações passivas. O exercício deste direito está condicionado por requisitos materiais, requisitos formais e requisitos temporais.

Modalidades do Exercício do Direito à Dedução

1. Método da imputação ou subtracção
2. Método do reporte
3. Método do reembolso

PRO015 - Processo de Transformação de Sociedade por Quotas em Sociedade Anónima - 2008/684

Fases	Operações	Dias	Tarefa	Sessão	Entidades	
					Empresa	Outrem
1. Preparação	1.1.Preparação da Demonstração dos Resultados do período		127		●	
	1.2.Preparação do Balanço à data		127		●	
	1.3.Reunião de gerência para aprovação do balanço à data	1	127		●	
	1.4.Elaboração da acta de reunião de gerência	1	127		●	
	1.5.Elaboração dos projectos de Estatutos	1	127		●	
	1.6.Carta de responsabilidade da gerência para c/ o ROC (a)*	1	127		●	
	1.7.Elaboração do relatório justificativo de transformação	1	127		●	
	1.8.Pedido do novo certificado de admissibilidade (b)	1	127		●	
	1.9.Relatório do ROC*	3	127			●
	1.10.Convocatória da AG para aprovação do balanço (c)	3	127		●	
2. Transformação	2.1. Realização da Assembleia-Geral da transformação	18	491		●	
	2.2. Elaboração da Acta de Assembleia-Geral da transformação	18	491		●	
	2.3. Escritura de alteração	18	168		●	●
3. Comunicações	3.1. Proposta de contrato de prestação de serviços de ROC	18	168		●	●
	3.2. Carta de aceitação do ROC	18	168		●	●
	3.3. Comunicação à OROC	18	168		●	●
	3.4. Comunicação à CMVM **	18	168		●	●
	3.5. Declaração de alterações à DGCI	19	168		●	●
	3.6. Declaração de alterações à Segurança Social	19	168		●	●
	3.7. Pedido de licenciamento industrial ***	19	168		●	●
	3.8. Recepção do cartão de contribuinte	?	168		●	●
	3.9. Registo na conservatória do registo comercial	18	168		●	●
	3.10. Pedido de certidão de registo das alterações na conservatória	18	168		●	●
	3.11. Alteração na ACT da denominação e actividade	?	168		●	●
	3.12. Publicação no Diário da República	?	168			●
4. Despesas	4.1. Criação do cheque para pagamento das despesas de transf.	18	206		●	
	4.2. Pagamento das despesas por cheque	18	206		●	●
	4.3. Lançamento das despesas de transformação	18	206		●	
5. Realização capital	5.1. Recepção dos cheques de realização	18			●	●
	5.2. Criação do recibo **	18			●	
6. Depósito	6.1. Depósito bancário do cheque	18			●	●
7. Contabilização	7.1. Lançamento da subscrição do aumento de capital	18	491		●	
	7.2. Lançamento da realização do aumento de capital	18	469		●	
8. Indexações	8.1. Indexação do Balanço		127		●	
	8.2. Indexação da Demonstração dos Resultados		127		●	
	8.3. Pedido de Certificado de Admissibilidade		127		●	
	8.4. Criação de verbete de lançamento da subscrição de capital		491		●	
	8.5. Talão de depósito da realização do aumento de capital		469		●	
	8.6. Documento das despesas de transformação		206		●	
	8.7. Comunicação à CMVM		168		●	
	8.8. Criação do título de acção		168		●	
	8.9. Declaração de alterações à DGCI		168		●	
	8.10. Declaração de alterações à Segurança Social		168		●	
	8.11. Pedido de licenciamento industrial		168		●	
	8.12. Certidão de Registo na conservatória do registo comercial		168		●	
	8.13. Indexação de diários contabilísticos		537		●	
9. Auditorias	9.1. Confrontação da conta corrente do banco com a banca elect.		206/469		●	
	9.2. Conferência dos saldos das contas dos accionistas		491/469		●	

(a) Declaração do órgão de gestão

(b) De alteração da designação/objecto social

(c) Da transformação e da alteração ao pacto

* Facultativo desde que tenha sido deliberado em Assembleia-Geral

** Facultativo

*** Apenas no caso de alteração para actividade industrial

Legenda:

ROC - Revisor Oficial de Contas

OROC - Ordem dos Revisores Oficiais de Contas

CMVM - Comissão do Mercado de Valores Mobiliários

DGCI - Direcção Geral de Impostos

ACT - Autoridade para as Condições de Trabalho

ANEXO 4
Caderno de Apoio das
unidades curriculares de PSE I
e PSE II

ISCAP

INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

SIMULAÇÃO EMPRESARIAL

CADERNO DE APOIO



ORACLE

ÍNDICE

1 – MODELO DE FUNCIONAMENTO.....	4
1.1 – O MERCADO.....	4
1.1.1 – AGENTES.....	4
1.1.1.1 – EMPRESAS GERIDAS PELOS DOCENTES – TIPO P.....	5
1.1.1.2 – EMPRESAS GERIDAS PELOS COORDENADORES DA DISCIPLINA – TIPO F.....	5
1.1.1.3 – EMPRESAS GERIDAS PELOS ALUNOS – TIPO E.....	5
1.1.1.3.1 – GRUPOS DE EMPRESAS – SEGMENTAÇÃO DO MERCADO.....	6
1.1.1.3.2 – CLASSES DE EMPRESAS – TIPIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES.....	6
1.1.2 – RELACIONAMENTO ENTRE OS AGENTES NO MERCADO.....	6
1.1.2.1 – RELACIONAMENTO ENTRE AS EMPRESAS DO TIPO E.....	7
1.1.2.2 – RELACIONAMENTO DAS EMPRESAS DO TIPO E COM O EXTERIOR.....	8
1.2 – OS PRODUTOS.....	8
1.2.1 – CLASSIFICAÇÃO DAS AQUISIÇÕES.....	9
1.2.2 – IDENTIFICAÇÃO DOS RETALHISTAS DA CLASSE D.....	10
1.3 – AS TRANSACÇÕES.....	11
1.3.1 – COMPRAS DAS EMPRESAS DO TIPO E.....	12
1.3.1.1 – CONTRATAÇÃO DAS COMPRAS.....	12
1.3.1.2 – PROCESSAMENTO DAS COMPRAS.....	12
1.3.1.2.1 – COMPRAS POR CONTRATO.....	13
1.3.1.2.2 – COMPRAS POR ENCOMENDA.....	13
1.3.1.3 – RECEPÇÃO DOS BENS E SERVIÇOS COMPRADOS.....	14
1.3.1.4 – FASES DE TRATAMENTO DAS COMPRAS.....	14
1.3.2 – VENDAS DAS EMPRESAS DO TIPO E.....	15
1.3.2.1 – CONTRATAÇÃO DAS VENDAS.....	15
1.3.2.2 – PROCESSAMENTO DAS VENDAS.....	15
1.3.2.2.1 – ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DAS OPERAÇÕES DE PROCESSAMENTO DAS VENDAS.....	17
1.3.3 – AS REMUNERAÇÕES E OS ENCARGOS SOCIAIS.....	18
1.3.4 – OS PAGAMENTOS.....	18

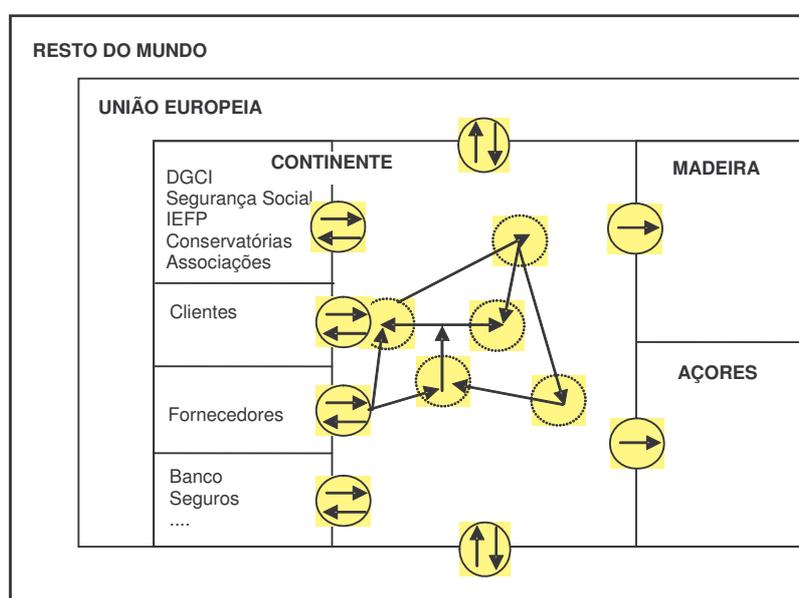
1.3.5 – OS RECEBIMENTOS.....	18
1.3.6 – OPERAÇÕES CONTABILÍSTICAS A REALIZAR EM DETERMINADOS MOMENTOS.	18
1.3.7 – OS IMPOSTOS	19
1.3.7.1 – IMPOSTO SOBRE O VALOR ACRESCENTADO.....	19
1.3.7.2 – IMPOSTO SOBRE O RENDIMENTO E IMPOSTO DO SELO.....	19
1.3.8 – O BANCO	19
1.3.9 – A ENTIDADE CERTIFICADORA	19
1.4 – O PLANO DE NEGÓCIOS.....	20
1.5 – A ORGANIZAÇÃO	21
1.5.1 – OS ACONTECIMENTOS.....	21
1.5.2 – O GUIÃO	21
1.5.3 – AS TAREFAS	21
1.5.4 – OS ARQUIVOS.....	22
1.5.5 – A AVALIAÇÃO	23
1.5.5.1 – FÓRMULA DE CÁLCULO DA NOTA INDIVIDUAL	23
1.5.6 – A ESTRUTURA DE APOIO.....	24
1.5.7 – MATERIAL DE APOIO	24
2 – ANEXOS	25
2.1 – CODIFICAÇÃO.....	25
2.1.1 – DAS EMPRESAS TIPO E.....	25
2.1.2 – DOS BENS E DOS SERVIÇOS	25
2.1.2.1 – DAS MERCADORIAS	25
2.1.2.2 – DOS BENS ADQUIRIDOS PARA CONSUMO E PARA INVESTIMENTOS	25
2.1.2.3 – DOS SERVIÇOS	26
2.2 – LISTAS DAS EMPRESAS.....	26
2.2.1 – EMPRESAS DO TIPO F	26
2.2.2 – EMPRESAS DO TIPO E.....	27

1 – MODELO DE FUNCIONAMENTO

O modelo de funcionamento, tal como aqui descrito, tem como componentes: agentes, produtos e transacções. O relacionamento entre estes consubstancia-se no Plano de Negócios de cada empresa (previsão), ocorrendo os respectivos acontecimentos nas sessões de Simulação Empresarial (SE), segundo o guião de cada uma.

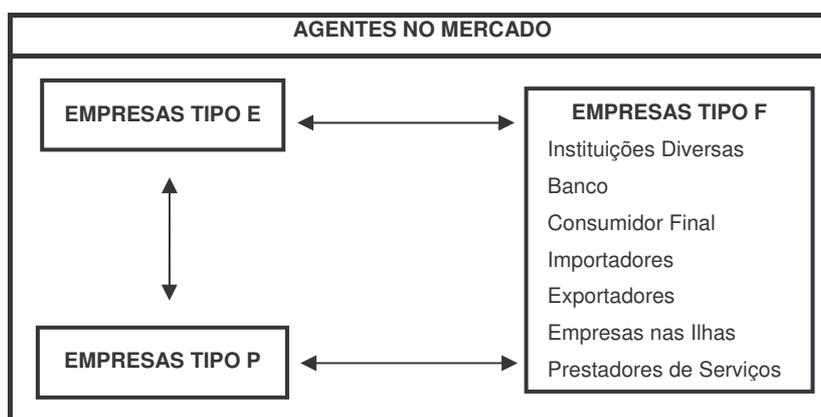
1.1 – O MERCADO

O mercado é constituído por agentes localizados em diferentes zonas económicas, que entre si, interactivamente, estabelecem relações e transaccionam bens e serviços.



1.1.1 – AGENTES

No mercado actuam empresas e outras instituições, que se classificam por Tipos: E, P e F, de acordo com a entidade gestora, alunos, docentes e coordenadores da disciplina, respectivamente.



1.1.1.1 – EMPRESAS GERIDAS PELOS DOCENTES – TIPO P

Estas empresas servem apenas para formação e treino dos docentes e encarregados de trabalhos.

1.1.1.2 – EMPRESAS GERIDAS PELOS COORDENADORES DA DISCIPLINA – TIPO F

Trata-se de instituições do sector público e administrativo, de empresas clientes e fornecedoras das empresas dos alunos com intervenção nas sessões de SE. Estas empresas clientes/fornecedoras estão localizadas em diferentes países, dentro e fora da União Europeia.¹

1.1.1.3 – EMPRESAS GERIDAS PELOS ALUNOS – TIPO E

No mercado actuam cerca de 400 empresas, criadas e geridas pelos alunos. Estas empresas estão situadas em Portugal Continental e organizadas por grupos e classes de acordo com o segmento de mercado a que pertencem.²

Em SE I os estudantes constituem empresas cuja actividade é de natureza comercial. Cada empresa transacciona, à partida, pelo menos três mercadorias e um serviço, enquadradas num catálogo electrónico.

Em SE II aos estudantes incumbe a tarefa de gerir uma das empresas já constituídas e com actividade em SE I, transformando-a de início, em sociedade anónima para, posteriormente, alterar também a sua actividade para a natureza industrial.

As empresas interagem, competem e cooperam. Apercebem-se dos acontecimentos, registam transacções (dados), extraem informação e adquirem conhecimentos, que terão de utilizar em posteriores tomadas de decisão.

Com o objectivo de formação nos aspectos da sistematização e standardização de tarefas, as empresas criadas pelos estudantes são orientadas no sentido da certificação segundo as normas da família ISO 9001:2000.

¹ Ver ponto “2.2.1 – Empresas do Tipo F”

² Ver ponto “2.2.2 – Empresas do Tipo E”

1.1.1.3.1 – GRUPOS DE EMPRESAS – SEGMENTAÇÃO DO MERCADO

Um segmento de mercado é constituído pelas empresas do Tipo E que se relacionam e transaccionam entre si. Foram criados quatro segmentos, denominados Grupos 1, 2, 3 e 4, sendo as empresas numeradas sequencialmente dentro de cada grupo.

N.º DAS EMPRESAS	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
	101	201	301	401
a	a	a	a	
194	294	394	494	

As empresas de um grupo não se relacionam com as empresas dos outros grupos, nem transaccionam consigo próprias.

1.1.1.3.2 – CLASSES DE EMPRESAS – TIPIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES

Para facilitar a tipificação das aquisições do ponto de vista contabilístico, as empresas do Tipo E, foram, dentro de cada grupo e do ponto de vista da empresa cliente, organizadas em Classes: A, B, C, D e G.

CÓDIGOS DAS EMPRESAS E CLASSIFICAÇÃO CONTABILÍSTICA DAS AQUISIÇÕES				
DESTINO DOS PRODUTOS	CONSUMO	Fornecimentos e Serviços Externos	A	CLASSES DE EMPRESAS
		Gastos de Acção Social	B	
		Outros Gastos	G	
	INVESTIMENTOS	C		
	MERCADORIAS	D		

1.1.2 – RELACIONAMENTO ENTRE OS AGENTES NO MERCADO

Os agentes interagem entre si, em função de um conjunto de instruções inseridas no sistema, originando um sistema dinâmico de actividades interdependentes.

Aquelas instruções, originadas nas entidades situadas fora do perímetro da SE, provocam situações que afectam, de um ou outro modo, as empresas situadas no interior do perímetro (empresas dos alunos), que, ao reagirem, provocam um encadeamento de acções, que ganham sentido no âmbito do Plano de Negócios de cada empresa.

1.1.2.1 – RELACIONAMENTO ENTRE AS EMPRESAS DO TIPO E

A tabela seguinte permite (em conjugação com outras restrições indicadas no Plano de Negócios) a cada empresa identificar individualmente as entidades do Tipo E com que se relaciona:

COMPRADORES		RELAÇÕES ENTRE AS EMPRESAS DO TIPO E (A,B,C,D,G) NOS GRUPOS 1, 2, 3 E 4																																	
		A														G				B				C				D							
		VENDEDORES																																	
		101 a 106	107 a 112	113 a 118	119 a 123	124 a 129	130 a 135	136 a 140	142 a 145	146 a 150	141	151 a 154	155 A 160	161 a 165	166 a 170	171 a 176	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194					
A		◆																																	
G																																			
B																																			
C																																			
D																																			

OBS: Os números indicados para as empresas são os do Grupo 1. Para os Grupos 2, 3 e 4 o algarismo inicial "1" deve ser substituído por "2", "3" e "4", respectivamente. ◆ Nenhuma empresa vende a si própria, nem ao seu armazenista.

1.1.2.2 – RELACIONAMENTO DAS EMPRESAS DO TIPO E COM O EXTERIOR

Na tabela seguinte, cada empresa pode identificar as entidades, as classes de entidades do Tipo E e as entidades do Tipo F com que se relaciona e saber as diferentes categorias de bens e serviços que, a cada uma, adquire ou vende.

RELAÇÕES DAS EMPRESAS DO TIPO E COM O EXTERIOR																										
PRODUTOS E SERVIÇOS	MERCADORIAS			INVESTIMENTOS	FORNECIMENTOS E SERVIÇOS																OUTROS					
					Combustíveis	Comunicações - Outras	Electricidade	Rendas e Aluguéis	Seguros	Contencioso e Notariado	Associação Patronal	Profissional Liberal	Água	Transportes e Viagens	Medicina, Higiene e Segurança	Banco	Comunicações – Empresa de Correios, S.A.	Factoring	Leasing	Assistência Técnica	Segurança Social	DGCI	Sindicatos	Centro de Emprego		
LOCALIZAÇÃO	UK	DE	USA	PORTUGAL																						
EMPRESAS	F02	F03	F04	F05	F21	F06	F07	F08	F09	F10	F14	F15	F16	F17	F18	F19	F22	F28	F29	F01	F11	F12	F13	F24		
FORNECEDORES DE	A,B,C,G																									
	D																									
EMPRESAS	F25	F26	F27	F05	F21																					
CLIENTES DE	A,B,C,G																									
	D																									

1.2 – OS PRODUTOS

Os bens e os serviços transaccionados pelos agentes do mercado e a respectiva caracterização (unidades de medida, preços, taxas de IVA, grupos, famílias, ...) constam de um catálogo electrónico global disponível no sistema de informação (SI), tendo ainda cada empresa as suas fichas de aprovisionamento específicas.

Convém salientar que cada agente tem o seu próprio sistema de codificação, o que significa que, por exemplo, numa transacção de venda de um bem ou serviço, este possua um código no vendedor e outro no comprador.

Acresce que, para facilitação da classificação contabilística das operações sobre bens e serviços, se parte do grupo de artigo ou da entidade fornecedora, para definir o respectivo destino (consumo, revenda, investimentos, ...), de acordo com a tabela do número seguinte.

1.2.1 – CLASSIFICAÇÃO DAS AQUISIÇÕES

CLASSE CONTABILÍSTICA	FORNECEDORES	GR. ART.
A – Fornecimentos e Serviços Externos		
Subcontratos	F21	1
Electricidade	F07	2
Combustíveis	101, F21	3
Água	F16	4
Outros Fluidos	102, 103	5
Ferramentas e Utensílios	104 a 110	6
Livros e Documentação Técnica	111 a 115	7
Material de Escritório	116 a 125	8
Rendas e Alugueres	F08	9
Despesas de Representação	147	10
Comunicações	F06, F22	11
Seguros	F09	12
Royalties	F21	13
Transporte de Mercadorias	F17	14
Transporte de Pessoal	F17	15
Deslocações e Estadas	F17	16
Comissões	F20	17
Honorários	F15	18
Contencioso e Notariado	F10	19
Conservação e Reparação	134 a 136, 143	20
Publicidade e Propaganda	126 a 133	21
Limpeza, Higiene e Conforto	138, 142	22
Vigilância e Segurança	137, 150	23
Trabalhos Especializados	101 a 194, F01	24
Artigos para Oferta	140, 144 a 146, 148, 149	25
Despesa com Propriedade Industrial	F10	26
Quotizações	F14	27
Jornais e Revistas	139	28
B – Gastos de Acção Social		
Diversos	155 a 160, F18	29
C – Investimentos		
Instalações	171	30
Terrenos	F21	31
Edifícios	F21	32
Informática	165 a 168, 173	33
Viaturas	163, 164	34
Máquinas	161, 162	35
Ferramentas	174	36
Equipamento Administrativo	169, 170, 172, 175, 176	37
Activo Intangível	F21	38
D – Compras de Mercadorias		
Compras	181 a 194, F02 a F04, F21	39
G – Outros Gastos		
Despesas não documentadas	141, 151 a 154	40

OBS.: Os números indicados para as empresas são os do Grupo 1. Para os Grupos 2, 3 e 4 o algarismo inicial "1" deve ser substituído por "2", "3" ou "4", respectivamente.

1.2.2 – IDENTIFICAÇÃO DOS RETALHISTAS DA CLASSE D

Grossista	Clientes		
	Classe	N.º da Empresa	Mercadorias
181	A	101 102,103 104, 105, 106	Gás Óleo Ferramentas
182	A	107, 108, 109, 110 111, 112	Ferramentas Livros e Documentação Técnica
183	A	113, 114, 115 116, 117, 118	Livros e Documentação Técnica Material de Escritório
184	A	119, 120, 121, 122, 123	Material de Escritório
185	A	124, 125 126, 127, 128, 129	Material de Escritório Publicidade e Propaganda
186	A	130, 131, 132, 133 134, 135	Publicidade e Propaganda Conservação e Reparação
187	A	136 137 138 139 140	Conservação e Reparação Vigilância e Segurança Limpeza, Higiene e Conforto Jornais e Revistas Despesas de Representação
188	G	141	Despesas não documentadas
	A	142 143 144, 145	Limpeza, Higiene e Conforto Conservação e Reparação Artigos para Oferta
189	A	146 147, 148, 149 150	Artigos para Oferta Despesas de Representação Vigilância e Segurança
190	G	151, 152, 153, 154	Despesas não documentadas
191	B	155, 156, 157, 158, 159, 160	Gastos de Acção Social
192	C	161, 162 163 164 165	Máquinas Viaturas Ligeiras Viaturas Mistadas e Pesadas Material de Rede Informática
193	C	166, 167, 168 169, 170	Material Informático Mobiliário de Escritório
194	C	171 172 173 174 175, 176	Instalações Mobiliário de Escritório Material Informático Ferramentas Mobiliário de Escritório

OBS.: Os números indicados para as empresas são os do Grupo 1. Para os Grupos 2, 3 e 4 o algarismo inicial “1” deve ser substituído por “2”, “3” ou “4”, respectivamente.

1.3 – AS TRANSACÇÕES

As compras e as vendas podem ser por contrato ou por encomenda, sabendo cada empresa, a partir do produto que quer adquirir ou vender, qual o fornecedor ou cliente e respectivas condições de prazo, preços, descontos e demais condições de entrega e pagamento.

As compras por encomenda terão sempre de ser confirmadas pelo fornecedor quanto a quantidade, prazo e demais condições.

A expedição de qualquer produto ou a prestação de qualquer serviço, dá sempre origem à emissão de um ou vários documentos de “expedição”, *packing list*, guia de remessa, factura ou venda a dinheiro, de acordo com as indicações do guião.

As moedas de facturação a utilizar nas transacções comerciais com as empresas localizadas nos Estados Unidos da América (USA) e no Reino Unido (UK) são, respectivamente, o dólar americano (USD) e a libra esterlina (GBP). Por norma, os pagamentos destas transacções são efectuados por transferência bancária, na mesma moeda da facturação, embora se admita que, por negociação pontual, se possam acordar outras condições.

1.3.1 – COMPRAS DAS EMPRESAS DO TIPO E

1.3.1.1 – CONTRATAÇÃO DAS COMPRAS

De acordo com as especificações do respectivo Plano de Negócios, eventualmente complementadas pelas indicações do guião de cada sessão, cada empresa, decide mensalmente as suas necessidades de compra em quantidade para cada produto (investimentos, mercadorias e outros fornecimentos e serviços), ou recebe as facturas correspondentes aos outros fornecimentos e serviços constantes de contratos celebrados.

CONTRATAÇÃO DAS COMPRAS				
PRODUTO / CLASSE	FORMA	FACTURA	PRAZO DE PAGAMENTO	FORMA DE PAGAMENTO
Comunicações	Contrato	Mensal	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Electricidade	Contrato	Mensal	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Rendas e Alugueres	Contrato	Mensal	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Seguro – Acidentes de Trabalho	Contrato	Mensal	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Seguro – Outros	Contrato	Episódico	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Seguro – Viaturas	Contrato	Mensal	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Contencioso e Notariado	-	Mensal	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Profissional Liberal (Avenças)	Contrato	Mensal	Dia 25 do Mês Seguinte	Por Cheque
Água	Contrato	Mensal	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Transportes e Viagens	Contrato	Mensal	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Medicina, Higiene e Segurança	Contrato	Mensal	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Estudos	-	Episódico	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Quotizações	Contrato	Mensal	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Mercadorias F02, F03, F04	Encomenda	Por Entrega	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Mercadorias F21	Encomenda	Por Entrega	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Classe A, B, G	Contrato	Por Entrega	Dia 25 do Mês Seguinte	Por Cheque
Classe C, D	Encomenda	Por Entrega	Dia 25 do Mês Seguinte	Por Cheque

1.3.1.2 – PROCESSAMENTO DAS COMPRAS

Num primeiro momento é indicado às empresas quais os fornecedores/produtos a serem adquiridos por um dos dois regimes de negociação: por contrato ou por encomenda individual.

De acordo com as necessidades identificadas a partir do Plano de Negócios, em qualquer dos regimes, as encomendas serão registadas no Módulo de Gestão de Materiais e Produtos, e enviadas por fax e/ou por correio, no caso das encomendas de negociação individual.

Cada encomenda tem sempre um serviço e dois a três produtos diferentes (com excepção das encomendas efectuadas pelas empresas da Classe D ao F21).

Em ambos os casos, é esperada a confirmação das encomendas por parte do fornecedor, **considerando-se boa prática a reclamação da confirmação em caso de falta**. No caso dos contratos considera-se a sua devolução devidamente assinada como a confirmação das respectivas encomendas.

A partir do registo das encomendas a fornecedores deve a compra ser registada na sessão seguinte à da criação e expedição do respectivo documento de venda por parte do fornecedor.

1.3.1.2.1 – COMPRAS POR CONTRATO

Existem diferentes tipos de contratos: fornecimento de água, de electricidade, das comunicações, de seguros e de aquisição de bens e serviços, etc.

Para todos eles, as empresas têm disponível no Módulo da Gestão Integrada de Informação em Multimédia (GIIM) modelos, os quais devem ser completados na especificidade de cada caso.

É pressuposto terem sido efectuadas as fases da negociação, devendo os diferentes contratos ser celebrados de acordo com o guião das sessões.

Por celebração de um contrato, sempre da iniciativa da parte compradora, entende-se a eventual determinação das quantidades a adquirir, o preenchimento e impressão do respectivo documento e o seu envio (duas vias) pelo correio (introdução no cacifo) à contraparte (sessão n).

Esta confere, assina-as e devolve, pelo mesmo meio, um dos exemplares e arquiva o outro (sessão n+1). A parte compradora recebe finalmente um dos exemplares para arquivo (sessão n+2).

Uma boa gestão das compras pressupõe que, a partir dos contratos de aquisição de bens e de alguns serviços sejam, de imediato processadas as encomendas correspondentes.

A execução do contrato é da responsabilidade da parte vendedora.

1.3.1.2.2 – COMPRAS POR ENCOMENDA

De acordo com as necessidades identificadas, às empresas compete lançar (processar no SI e enviar por fax e/ou correio), em tempo oportuno, as respectivas encomendas (sessão n).

Na sessão n+1 o fornecedor envia, pelo mesmo meio, a respectiva confirmação, que é recebida pelo comprador na sessão n+2.

1.3.1.3 – RECEPÇÃO DOS BENS E SERVIÇOS COMPRADOS

Chegado o momento, no caso das compras de mercadorias, o fornecedor procede à expedição de acordo com o combinado e envia ao comprador a guia de remessa e a factura respectiva (sessão n); nos restantes casos, o fornecedor procede à expedição de acordo com o combinado e envia ao comprador a factura respectiva.

Na sessão n+1 o comprador regista a recepção a partir da respectiva encomenda.³

1.3.1.4 – FASES DE TRATAMENTO DAS COMPRAS

O tratamento informático das compras é efectuado, para cada uma das classes, de acordo com as fases a seguir indicadas:

1) Entidades das Classes A, B, C e G

Fornecedor	Fases				
	Emissão do Contrato de Compra	Registo da Confirmação	Proc./Reg. da Encomenda a Fornecedor	Recepção da Guia de Remessa	Recepção da Factura
D			0 —————>	0 —————>	0 —————>
A, B e G	0 —————>	0 —————>	0 —————>		0 —————>
C			0 —————>		0 —————>
F21			0 —————>		0 —————>
F02, F03, F04			0 —————>	0 —————>	0 —————>
F06, F07, F08, F16, F17, F18	0 —————>				0 —————>

2) Entidades da Classe D

Fornecedor	Fases				
	Emissão do Contrato de Compra	Registo da Confirmação	Proc./Reg. da Encomenda a Fornecedor	Recepção da Guia de Remessa	Recepção da Factura
F02, F03, F04, F21			0 —————>	0 —————>	0 —————>
A, B e G	0 —————>	0 —————>	0 —————>		0 —————>
C			0 —————>		0 —————>
F06, F07, F08, F16, F17, F18	0 —————>				0 —————>

³ Consultar os respectivos Manuais de Funcionamento.

1.3.2 – VENDAS DAS EMPRESAS DO TIPO E

Num primeiro momento é indicado às empresas quais os clientes/produtos a serem vendidos por um dos dois regimes de negociação: por contrato ou por encomenda individual.

Em qualquer dos regimes, as encomendas serão sempre registadas no Módulo das Encomendas de Clientes (Produção), e confirmadas pelo acto de devolução do contrato devidamente assinado, ou por fax e/ou correio, no caso das encomendas de negociação individual.

Geralmente, cada factura tem um serviço e dois a três produtos diferentes. No momento oportuno e a partir do registo das encomendas de clientes, são criados e expedidos os respectivos documentos.

1.3.2.1 – CONTRATAÇÃO DAS VENDAS

CONTRATAÇÃO DAS VENDAS				
PRODUTO / CLASSE	FORMA	FACTURA	PRAZO DE RECEBIMENTO	FORMA DE RECEBIMENTO
Assistência Técnica F01	Encomenda	Por Entrega	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Mercadorias F25, F26, F27	Encomenda	Por Entrega	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Mercadorias F05	Encomenda	Mensal	Pronto Pagamento	Numerário
Mercadorias F21	Encomenda	Mensal	Dia 25 do Mês Seguinte	Transferência Bancária
Classe A, B, G	Contrato	Mensal	Dia 25 do Mês Seguinte	Por Cheque
Classe C, D	Encomenda	Mensal	Dia 25 do Mês Seguinte	Por Cheque

1.3.2.2 – PROCESSAMENTO DAS VENDAS

De acordo com o respectivo Plano de Negócios e nos termos dos contratos celebrados, cada empresa decide, em função das suas disponibilidades de stock, em cada momento e para cada encomenda, quais as quantidades a satisfazer, sendo que:

- Geralmente cada factura tem no máximo quatro linhas, até três de mercadorias e uma de serviços, representando o serviço, em média, um valor de cerca de 3% do seu valor global (mas no máximo de € 200,00);
- As empresas das Classes A, B, C e G facturam para todos os clientes, uma vez por mês;
- As empresas da Classe D facturam também uma vez por mês, mas sempre com base na guia de remessa já entretanto emitida;
- A distribuição das vendas por cliente é sujeita ao plano de tarefas da sessão, sendo que para cada factura e para cada cliente é definido um valor médio, devendo todas as facturas ter valor

global diferente e que, para um determinado mês, o intervalo admitido no valor global da factura é de $\pm 10\%$ em relação ao valor médio antes referido;

- Nenhuma factura pode ser emitida sem prévio contrato ou encomenda do cliente;
- Os documentos de transporte implicam movimento, em tempo real, dos stocks, **pelo que no final de cada sessão nenhum item de stock deve apresentar quantidade negativa;**
- Tendo em vista a facturação electrónica, a entidade certificadora do sistema (F30) atribui as chaves digitais respeitantes a cada empresa.

Cada empresa tem um calendário de facturação correspondente aos meses de calendário, sendo o valor médio antes indicado reportado ao primeiro mês de facturação. Para os meses seguintes este valor é actualizado segundo o Plano de Negócios.

1.3.3 – AS REMUNERAÇÕES E OS ENCARGOS SOCIAIS

Na sessão correspondente à última semana de cada mês, para o respectivo quadro de pessoal e de acordo com o registo das presenças, cada empresa processa as remunerações do seu pessoal e os respectivos encargos, e emite os respectivos documentos (recibos, relações para sindicatos, seguro e Segurança Social, ...).

Nesta mesma sessão procede ao pagamento das remunerações e, na sessão correspondente ao dia 15 do mês seguinte, preenche e envia electronicamente o formulário para a Segurança Social e, nessa mesma altura, imprime e arquiva os respectivos suportes físicos e procede aos devidos pagamentos.

1.3.4 – OS PAGAMENTOS

A gestão da tesouraria de cada empresa, pressupõe que esta efectuará os seus pagamentos, nas modalidades, nos prazos e nas demais condições da respectiva obrigação.

Nos pagamentos por cheque ou por transferência bancária é pressuposto que ambas as partes dispensem a emissão e expedição do respectivo documento de quitação.

1.3.5 – OS RECEBIMENTOS

Para uma correcta gestão dos seus recursos, cada empresa deverá, no devido momento, diligenciar no sentido de realizar as suas cobranças.

1.3.6 – OPERAÇÕES CONTABILÍSTICAS A REALIZAR EM DETERMINADOS MOMENTOS

Mensalmente e de acordo com o guião das sessões, serão efectuadas aquelas operações que, pela sua natureza, se desencadeiam em determinadas datas (depreciações e amortizações, ajustamentos, apuramento dos resultados, entre outras).

As aquisições de investimentos implicam sempre o registo da ficha individual de cadastro, com o mínimo de 15 fichas para cada mês de aquisição.

O registo da carteira de títulos pressupõe o tratamento individualizado por lote de aquisição.

1.3.7 – OS IMPOSTOS

1.3.7.1 – IMPOSTO SOBRE O VALOR ACRESCENTADO

Nas sessões correspondentes ao dia 10 do mês de pagamento e, a partir dos apuramentos mensais, cada empresa preenche, envia electronicamente à Direcção-Geral dos Impostos (DGCI), imprime e arquiva os formulários relativos ao imposto do período e procede ao respectivo pagamento.

1.3.7.2 – IMPOSTO SOBRE O RENDIMENTO E IMPOSTO DO SELO

Nas sessões correspondentes ao dia 20 de cada mês, cada empresa preenche, envia electronicamente à DGCI, imprime e arquiva os formulários relativos à retenção dos impostos do período e procede ao respectivo pagamento.

1.3.8 – O BANCO

No ambiente da SE, as operações com o Banco (Entidade F19) utilizam os recursos da banca electrónica.

1.3.9 – A ENTIDADE CERTIFICADORA

No sistema existe uma entidade designada de Entidade Certificadora – CA (F30) a quem compete gerir o sistema das chaves digitais atribuídas a cada empresa, para suporte dos processamentos relativos à facturação electrónica e ao comércio electrónico.

1.4 – O PLANO DE NEGÓCIOS

A elaboração de um Plano de Negócios exige o prévio conhecimento das características do sector de actividade, da empresa, dos materiais, dos produtos e serviços que transacciona, entre outros aspectos.

É também no Plano de Negócios que se identificam os princípios orientadores da acção (actuação de acordo com as boas práticas e a legislação, nomeadamente, da Medicina do Trabalho, Higiene e Segurança, Lei de Bases do Ambiente, entre outros) e se quantificam e calendarizam os objectivos de negócio (volume de vendas, resultado, valor de determinados indicadores, entre outros).

Logo que o grupo disponha da informação necessária (gerada pelo próprio grupo e complementada pelas informações que lhe forem chegando) terá de elaborar e apresentar o seu Plano de Negócios.

Como primeiras informações, cada grupo deve reportar-se:

- À “Ficha de Identificação da Empresa”, havendo apenas a acrescentar que os sócios-gerentes da empresa são os membros do grupo com iguais participações sociais e que a constituição da empresa e a realização de 50% do capital social ocorrem nas primeiras sessões (SI);
- À respectiva “Base de Dados” (SI);
- À previsão dos gastos/consumos para o primeiro mês completo de actividade (valores em Euros, sujeitos a IVA);
- À informação de que o valor das compras do primeiro mês completo de actividade corresponde ao dobro do consumo previsto para esse mês;
- Ao pressuposto de que as compras de mercadorias aos grossistas D, F02, F03 e F04 terão, ao longo dos meses, as variações indicadas no documento “Elementos para a elaboração da Demonstração dos Resultados Correntes Previsionais para o trimestre”.

1.5 – A ORGANIZAÇÃO

1.5.1 – OS ACONTECIMENTOS

Dado que por Simulação Empresarial se entende o tratamento, no ambiente de uma organização, dos acontecimentos do “mundo real” dos negócios, as disciplinas de SE são orientadas por acontecimentos.

Estes acontecimentos vão ocorrendo segundo um guião pré-definido, do qual as empresas se irão apercebendo à medida que o calendário da SE avança.

Aos acontecimentos devem as empresas reagir, tomando decisões e executando tarefas.

1.5.2 – O GUIÃO

Ao conjunto de todas as decisões e tarefas corresponde o guião geral (de todas as empresas), que por sua vez se subdivide num guião total por empresa, num guião por empresa/sessão (para os alunos) e num guia por sala/sessão (para os professores).

É a partir do guião por empresa/sessão que os alunos, no âmbito do respectivo Plano de Negócios, tomam conhecimento das tarefas que se espera que realizem em cada sessão.

As instruções indicadas no guião de cada sessão prevalecem sobre todas as outras informações de carácter geral ou específico, apresentadas noutros documentos, designadamente neste Caderno e no Plano de Negócios.

Estes guiões encontram-se em formato electrónico.

1.5.3 – AS TAREFAS

As tarefas a realizar são de vários tipos:

- Expressamente indicadas no guião para serem efectivamente realizadas em determinada sessão;
- Realizadas em determinada sessão por imposição do respeito de prazos legais (v.g., entrega da Declaração Periódica do IVA, entre outras);

- Realizadas em determinada sessão por imposição das boas regras (v.g., pagamento de uma dívida no respectivo prazo, diligenciar em determinado momento para a cobrança de uma dívida, ...);

- Resultantes de uma decisão tomada pelo grupo em reacção a algum tipo de acontecimento, ou considerada pelo grupo como conveniente para a prossecução dos objectivos propostos.

Nesta conformidade, não constarão do respectivo guião as seguintes tarefas de rotina:⁴

- **Tarefa 194:** Scannerização de Documento com Parecer (Ambos em Português) – **de 8 em 8 sessões** (intercalada com a 305);
- **Tarefa 305:** Scannerização de Documento com Parecer (Ambos em Inglês) – **de 8 em 8 sessões** (intercalada com a 194);
- **Tarefa 108:** Indexação do CTI – **de 4 em 4 sessões**;
- **Tarefa 170:** Tratamento do Arquivo Morto (Físico) – **de 3 em 3 sessões**;
- **Tarefa 171:** Tratamento do Arquivo Morto (Electrónico) – **de 3 em 3 sessões**;
- **Tarefa 116:** Registo de Câmbios – **de 2 em 2 sessões**;
- **Tarefa 102:** Manutenção e Controlo de Ponto – **diariamente**;
- **Tarefa 117:** Impressão e Arquivo de Documentos – **diariamente**;
- **Tarefa 278:** Tratamento do Arquivo Corrente – **diariamente**;
- **Tarefa 537:** Indexação dos Diários – **sempre que necessário**.

1.5.4 – OS ARQUIVOS

Considerando que a informação chega às empresas sob várias formas (papel, fax, *e-mail*, telefónica, vídeo,...) e é gerida de forma integrada, a par dos arquivos electrónicos devem também existir arquivos físicos.

Os arquivos físicos correspondem ao Dossiê de Trabalho (pasta cinza (D1) = Manuais do Utilizador, Cadernos da Simulação e restante documentação de apoio) e aos Dossiês de Arquivo de Documentos (pasta azul (D2) = Documentação Contabilística; pasta vermelha (D3) = Outra Documentação).

As empresas instalam os seus arquivos físicos nos cacifos das respectivas salas de SE, sendo que apenas a pasta D1 pode, temporariamente, ser levada para fora (D2 e D3 têm de estar sempre nos cacifos, para efeitos de fiscalização e auditoria).

⁴ Contadas a partir do guião em que estas tarefas sejam indicadas pela primeira vez.

1.5.5 – A AVALIAÇÃO

A Simulação Empresarial tem um regulamento específico referenciado por “Regulamento de Inscrição, Funcionamento e Avaliação nas Disciplinas de Simulação Empresarial I e II” (RIFA - SE).

1.5.5.1 – FÓRMULA DE CÁLCULO DA NOTA INDIVIDUAL

Peso na Nota Individual (%)	Origem	Momento	Ref.	Objecto	Relações de Dependência	Obrigatório
-----------------------------	--------	---------	------	---------	-------------------------	-------------

65	48,7	Do Grupo	Contínua	1	Gestão Documental Informação Contabilística Informação Fiscal Outra Informação de Gestão	4 e 5	
	9,8		Pontual Intermédia	2	Auditorias aos Dossiês	1	
	6,5		Pontual Final	3	Elaboração do Relatório Final	1	S

35	10,5	Individual	Contínua	4	Assiduidade e Pontualidade		S*
	10,5			5	Ética e Atitude	4	
	14		Pontual Final	6	Apresentação Oral do Relatório	3	S
100	100	Total					

* Ver Artigos 7.º e 8º do RIFA - SE

RESUMO DA FÓRMULA DE CÁLCULO DA NOTA INDIVIDUAL

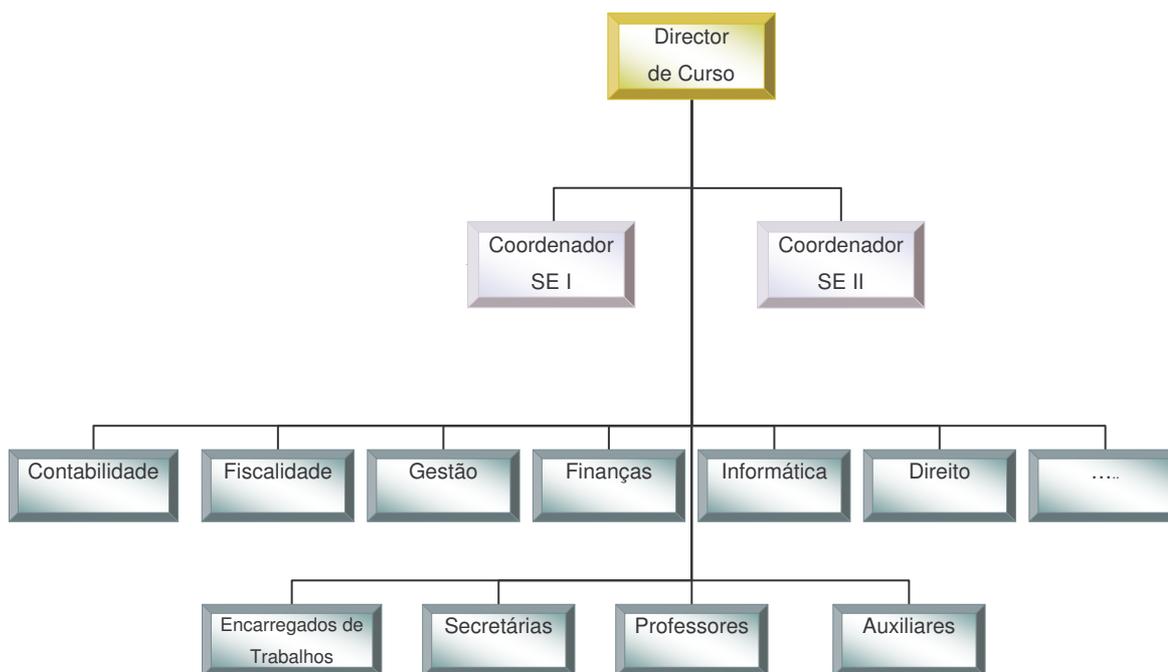
(em %)

Forma	Do Grupo	Individual	Total
Contínua	48,7	21	69,7
Pontual	16,3*	14	30,3
Total	65	35	100

* Independente da prestação individual

1.5.6 – A ESTRUTURA DE APOIO

No âmbito restrito das disciplinas de Simulação Empresarial existe a seguinte estrutura organizativa, de que se salienta a figura do Director de Curso a quem sempre os grupos poderão recorrer.



1.5.7 – MATERIAL DE APOIO

Cada grupo, em resultado do pagamento efectuado para aquisição de material recebe em cada semestre:

- Três pastas de arquivo;
- Dois conjuntos de separadores;
- Três resmas de papel para impressora;
- Um DVD (base documental e autoscopia);
- Um cartão de identificação para cada aluno.

2 – ANEXOS

2.1 – CODIFICAÇÃO

2.1.1 – DAS EMPRESAS TIPO E

Em SE I as empresas estão codificadas do seguinte modo:

ANAGRAMA			DESIGNAÇÃO SOCIAL	,	T. JUR.
AGENTE	N.º DA EMPRESA				
	GRUPO	SEQUÊNCIA			
E	1, 2, 3, 4	01 a 94	,	Lda
E	1	24	Comércio de Material de Escritório IX	,	Lda

2.1.2 – DOS BENS E DOS SERVIÇOS

As designações dos bens e serviços são feitas em língua portuguesa e em língua inglesa.

2.1.2.1 – DAS MERCADORIAS

TABELA DE CODIFICAÇÃO DAS MERCADORIAS VENDIDAS						
VENDEDOR	CÓDIGO (6 Posições)					
	FORNECEDORES	FIXO/GRUPO	N.º CLIENTE		SEQ. ARTIGO	
F02	I	1	X	X	X	X
F03	M	1	X	X	X	X
F04	U	1	X	X	X	X
F21	T	1	X	X	X	X

VENDEDOR	CÓDIGO (6 Posições)					
	FORNECEDORES	FIXO/GRUPO	N.º FORNECEDOR		SEQ. ARTIGO	
A	A	1,2,3,4	X	X	X	X
B	B	1,2,3,4	X	X	X	X
C	C	1,2,3,4	X	X	X	X
D	D	1,2,3,4	X	X	X	X
G	G	1,2,3,4	X	X	X	X

2.1.2.2 – DOS BENS ADQUIRIDOS PARA CONSUMO E PARA INVESTIMENTOS

TABELA PARA CODIFICAÇÃO DOS PRODUTOS ADQUIRIDOS PARA CONSUMO OU INVESTIMENTOS					
CÓDIGO (6 Posições)					
CLASSE DAS EMPRESAS	FIXO	N.º FORNECEDOR		SEQ. ARTIGO	
A	R	X	X	X	X
B	R	X	X	X	X
C	R	X	X	X	X
G	R	X	X	X	X

2.1.2.3 – DOS SERVIÇOS

A codificação (com 5 posições) é idêntica às das mercadorias, dos bens de consumo e dos investimentos, substituindo-se apenas a “SEQ. ARTIGO”, duas posições, por um “S”.

2.2 – LISTAS DAS EMPRESAS

2.2.1 – EMPRESAS DO TIPO F

LISTA DAS EMPRESAS DO TIPO F
F01 – Comércio de Artigos de Açores/Madeira, Lda
F02 – UK, Export Limited
F03 – DE, Export GmbH
F04 – USA, Export Corporation
F05 – Consumidor Final
F06 – Empresa de Serviços de Comunicações, S.A.
F07 – Empresa de Electricidade, S.A.
F08 – Empresa de Rendas e Alugueres, S.A.
F09 – Companhia de Seguros, S.A.
F10 – Serviços de Contencioso e Notariado
F11 – Segurança Social
F12 – Direcção-Geral dos Impostos
F13 – Sindicatos
F14 – Associação Patronal
F15 – Profissional Liberal/Joaquim Sousa, Unip., Lda
F16 – Empresa de Água, S.A.
F17 – Empresa de Transportes e Viagens, S.A.
F18 – Serviços de Medicina, Higiene e Segurança, Lda
F19 – Banco ISCAP, S.A.
F20 – Mão-de-Obra e Comissionista
F21 – Comércio e Serviços, S.A.
F22 – Empresa de Correios, S.A.
F23 – Sócio
F24 – Instituto de Emprego e Formação Profissional
F25 – UK, Import Limited
F26 – DE, Import GmbH
F27 – USA, Import Corporation
F28 – Empresa de Factoring, S.A.
F29 – Empresa de Leasing, S.A.
F30 – Entidade Certificadora – CA

LISTA DAS EMPRESAS DO TIPO E DO GRUPO 1		
CLASSE A		
E101 – Comércio de Combustíveis, Lda	E102 – Comércio de Óleos, Lda	E103 – Comércio de Óleos e Outros Fluidos, Lda
E104 – Comércio de Ferramentas e Utensílios, Lda	E105 – Comércio de Ferramentas e Utensílios II, Lda	E106 – Comércio de Ferramentas e Utensílios III, Lda
E107 – Comércio de Ferramentas e Utensílios IV, Lda	E108 – Comércio de Ferramentas e Utensílios V, Lda	E109 – Comércio de Ferramentas e Utensílios VI, Lda
E110 – Comércio de Ferramentas e Utensílios VII, Lda	E111 – Comércio de Livros e Documentação, Lda	E112 – Comércio de Livros e Documentação II, Lda
E113 – Comércio de Livros e Documentação III, Lda	E114 – Comércio de Livros e Documentação IV, Lda	E115 – Comércio de Livros e Documentação V, Lda
E116 – Comércio de Material de Escritório, Lda	E117 – Comércio de Material de Escritório II, Lda	E118 – Comércio de Material de Escritório III, Lda
E119 – Comércio de Material de Escritório IV, Lda	E120 – Comércio de Material de Escritório V, Lda	E121 – Comércio de Material de Escritório VI, Lda
E122 – Comércio de Material de Escritório VII, Lda	E123 – Comércio de Material de Escritório VIII, Lda	E124 – Comércio de Material de Escritório IX, Lda
E125 – Comércio de Material de Escritório X, Lda	E126 – Comércio de Material de Publicidade, Lda	E127 – Comércio de Material de Publicidade II, Lda
E128 – Comércio de Material de Publicidade III, Lda	E129 – Comércio de Material de Publicidade IV, Lda	E130 – Comércio de Material de Publicidade V, Lda
E131 – Comércio de Material de Publicidade VI, Lda	E132 – Comércio de Material de Publicidade VII, Lda	E133 – Comércio de Material de Publicidade VIII, Lda
E134 – Comércio de Material de Cons. e Rep. de Edifícios, Lda	E135 – Comércio de Material de Cons. e Rep. de Informática, Lda	E136 – Comércio de Material de Cons. e Rep. de Máquinas, Lda
E137 – Comércio de Material de Vigilância e Segurança, Lda	E138 – Comércio de Material de Limpeza, Higiene e Conforto, Lda	E139 – Comércio de Jornais e Revistas, Lda
E140 – Comércio de Brindes, Lda	E142 – Comércio de Material de Limpeza, Higiene e Conforto II, Lda	E143 – Comércio de Material de Cons. e Rep. de Mobiliário, Lda
E144 – Comércio de Brindes II, Lda	E145 – Comércio de Brindes III, Lda	E146 – Comércio de Artigos de Vestuário, Lda
E147 – Comércio de Artigos de Vestuário II, Lda	E148 – Comércio de Artigos de Vestuário III, Lda	E149 – Comércio de Artigos Cerâmicos II, Lda
E150 – Comércio de Material de Vigilância e Segurança II, Lda		
CLASSE G		
E141 – Comércio de Artigos Cerâmicos, Lda	E151 – Comércio de Artigos Cerâmicos III, Lda	E152 – Comércio de Artigos de Vidro, Lda
E153 – Comércio de Artigos de Ourivesaria, Lda	E154 – Comércio de Artigos de Ourivesaria II, Lda	
CLASSE B		
E155 – Comércio de Artigos Alimentares, Lda	E156 – Comércio de Artigos Alimentares II, Lda	E157 – Comércio de Artigos Alimentares III, Lda
E158 – Comércio de Brinquedos, Lda	E159 – Comércio de Material para Bebés, Lda	E160 – Comércio de Bebidas, Lda
CLASSE C		
E161 – Venda de Máquinas, Lda	E162 – Comércio de Equipamentos de Movimentação, Lda	E163 – Comércio de Viaturas, Lda
E164 – Comércio de Viaturas Pesadas, Lda	E165 – Comércio de Material de Redes, Lda	E166 – Comércio de Equipamentos de Informática, Lda
E167 – Comércio de Equipamentos de Informática II, Lda	E168 – Comércio de Equipamentos de Informática III, Lda	E169 – Comércio de Mobiliário, Lda
E170 – Comércio de Mobiliário II, Lda	E171 – Fornecimento e Montagens, Lda	E172 – Comércio de Tapetes e Alcatifas, Lda
E173 – Serviço e Comércio de Informática, Lda	E174 – Comércio de Ferramentas, Lda	E175 – Comércio de Mobiliário III, Lda
E176 – Comércio de Mobiliário Metálico, Lda		
CLASSE D		
E181 – Comércio por Grosso 1-6, Lda	E182 – Comércio por Grosso 7-12, Lda	E183 – Comércio por Grosso 13-18, Lda
E184 – Comércio por Grosso 19-23, Lda	E185 – Comércio por Grosso 24-29, Lda	E186 – Comércio por Grosso 30-35, Lda
E187 – Comércio por Grosso 36-40, Lda	E188 – Comércio por Grosso 41-45, Lda	E189 – Comércio por Grosso 46-50, Lda
E190 – Comércio por Grosso 51-54, Lda	E191 – Comércio por Grosso 55-60, Lda	E192 – Comércio por Grosso 61-65, Lda
E193 – Comércio por Grosso 66-70, Lda	E194 – Comércio por Grosso 71-76, Lda	

OBS.: Os números indicados para as empresas são os do Grupo 1. Para os Grupos 2, 3 e 4 o algarismo inicial "1" deve ser substituído por "2", "3" e "4" respectivamente

ANEXO 5
RIFA – Regulamento de
Inscrição, Frequência e
Avaliação das unidades
curriculares de Projeto de
Simulação Empresarial I e II

INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO
DO
PORTO

REGULAMENTO DE INSCRIÇÃO, FREQUÊNCIA E AVALIAÇÃO
NAS DISCIPLINAS DE
SIMULAÇÃO EMPRESARIAL I e II



S. Mamede de Infesta, Fevereiro de 2005

CAPÍTULO I Parte Geral

Artigo 1.º Âmbito

- 1 – Este Regulamento consagra o regime de inscrição, frequência e avaliação a aplicar nas disciplinas de Simulação Empresarial I (SE I) e Simulação Empresarial II (SE II), daqui em diante as Disciplinas.
- 2 – A especificidade destas Disciplinas, nomeadamente no que respeita ao trabalho em grupo, à melhor utilização dos equipamentos que lhe estão afectos e à preparação dos materiais de trabalho, justifica o regime próprio contemplado neste Regulamento.

CAPÍTULO II Regime de Funcionamento

Artigo 2.º Inscrição Individual

- 1 – Além do processo normal de matrícula e inscrição referido no Regulamento de Inscrição, Frequência e Avaliação (RIFA), a frequência das Disciplinas de SE I e SE II obriga à inscrição individual nas Disciplinas, e à inclusão do estudante inscrito num grupo de trabalho.
- 2 – A inscrição individual é da iniciativa do estudante que, para o efeito deve preencher e entregar no Secretariado da Simulação (Secretariado) o impresso aí disponível.

Artigo 3.º Constituição dos Grupos de Trabalho

- 1 – Nas Disciplinas os estudantes organizam-se prévia e obrigatoriamente em grupos de trabalho, cujo número de elementos é definido, antes do início do período de inscrição, pelo Conselho Directivo (CD) por proposta do Director de Curso (DIR).
- 2 – Na constituição dos grupos é dada preferência às propostas de auto-organização dos estudantes, que, nesta circunstância, deverão no acto de inscrição individual, preencher e entregar o impresso de inscrição do Grupo, disponível no Secretariado.
- 3 – A distribuição por grupos dos estudantes que apenas procederam à inscrição individual, a aceitação das propostas de auto-organização, o completar da constituição dos grupos auto-organizados sempre que o número de elementos seja inferior ao fixado, é da competência do DIR.
- 4 – A constituição dos grupos é fixa para todo o semestre lectivo, sendo, no entanto, prerrogativa do DIR proceder às alterações que entenda convenientes, nomeadamente por razões de comportamentos menos éticos, desistência de algum ou alguns estudantes ou por anulação da inscrição por excesso de faltas.

Artigo 4.º Calendário Escolar

- 1 – A alteração ao calendário escolar das Disciplinas será aprovada em cada ano lectivo pelo CD por proposta do DIR.
- 2 – O calendário aprovado para cada semestre deve ser divulgado com uma antecedência mínima de três semanas relativamente ao início do semestre lectivo.
- 3 – O regime de funcionamento normal das Disciplinas pressupõe a divisão do tempo lectivo em sessões.
- 4 – Do calendário escolar constam obrigatoriamente o número de sessões da disciplina no semestre, os dias e as horas das sessões de cada grupo/sala, as compensações dos dias feriados (oficiais ou não) e os momentos das avaliações pontuais e finais.
- 5 – O calendário escolar deverá deixar livres, sempre que possível, as quartas-feiras e os sábados para compensação de sessões que, por qualquer motivo, não puderem ser realizadas nos seus dias normais, bem como para a programação de outras acções de formação e/ou de manutenção.
- 6 – O DIR pode, se previamente autorizado pelo CD, alterar a qualquer momento o calendário das sessões de uma empresa, de um ou de todos os grupos existentes no âmbito da disciplina.

Artigo 5.º Prazos

- 1 – A inscrição individual e a entrega das propostas de auto-organização em grupos decorrerá no período que medeia entre as quatro e as duas semanas antes da data oficial do início do respectivo semestre.
- 2 – Na semana que se segue ao final do período de inscrição, o DIR fará afixar a lista dos estudantes cuja inscrição foi aceite, a composição dos grupos de trabalho e os respectivos horários.
- 3 – Os prazos relativos ao pagamento da comparticipação nos custos de materiais e consumíveis, caso exista, constarão do impresso da inscrição no grupo.

Artigo 6.º Identificação

No âmbito das Disciplinas os estudantes inscritos, sob qualquer regime, são reconhecidos pelo cartão de identificação individual/membro de um grupo de trabalho que, nesse contexto, lhes é distribuído.

Artigo 7.º Presenças

- 1 – O ensino é presencial e a frequência das sessões de simulação obrigatória.
- 2 – O controlo de presenças é efectuado à entrada e à saída das sessões por leitura pessoal do cartão de identificação individual/membro de um grupo no sistema automático de controlo de ponto. No caso, de esquecimento ou extravio do cartão, esse registo será feito pelo encarregado de trabalhos, directamente no sistema.

- 3 – A acumulação individual de faltas durante o semestre superior a 15% (arredonda para cima ou para baixo) do número de sessões previstas no calendário é motivo de anulação da inscrição do aluno.
- 4 – Em casos devidamente justificados e mediante exposição do interessado, o DIR pode relevar, total ou parcialmente, as faltas e, em consequência, manter em vigor a inscrição.
- 5 – Um número de faltas superior a 25% do total de sessões previsto implica a anulação automática da inscrição.

Artigo 8.º
Pontualidade

- 1 – O controlo das presenças é automaticamente feito (passagem do cartão individual no relógio de ponto existente na sala) a partir da hora de início da sessão.
- 2 – Após a hora de início e antes da hora de fecho de cada sessão existe um período de tolerância de 15 minutos, isto é, as presenças controladas durante esse período são consideradas como reportadas ao momento de início ou de fim da respectiva sessão.
- 3 – Fora dos períodos de tolerância, qualquer atraso ou saída antecipada até ao máximo de 10 minutos implica a redução de 25% da presença na sessão.
- 4 – Salvo expressa e excepcional autorização do docente responsável pela sessão, não é permitida a entrada nas salas em que decorrem as Disciplinas, para além do período de 25 minutos após o início da sessão.

Artigo 9.º
Justificação das Faltas

- 1 – A justificação de faltas, qualquer que seja o motivo invocado, deve considerar-se sempre excepcional.
- 2 – A justificação das faltas tem de ser apresentada, em impresso próprio, até ao início da segunda sessão posterior à ocorrência da primeira falta.
- 3 – Da decisão do DIR cabe recurso para o CD.

Artigo 10.º
Precedências

É condição de inscrição na disciplina de SE II, a conclusão com sucesso da SE I.

Artigo 11.º
Repetição da Inscrição

Aplica-se o regime de prescrições em vigor para o ISCAP.

CAPÍTULO III
Regime de Ensino

Artigo 12.º
Método Pedagógico

- 1 – O objectivo pedagógico das disciplinas é o do reforço das competências adquiridas noutras disciplinas do Curso e a consolidação das atitudes profissionais, pessoais e éticas.

- 2 – O método pedagógico é orientado para o “saber fazer” e o “aprender a aprender”, e tem por intuito proporcionar aos estudantes uma visão prática da sua futura actividade profissional e facilitar a sua transição para o mundo do trabalho.
- 3 – O ensino/aprendizagem tem uma perspectiva multidisciplinar (orientação para a consolidação e integração de conhecimentos) e deve estimular a capacidade de pesquisa e o trabalho em grupo.
- 4 – A componente lectiva do ensino processa-se através de aulas práticas, cuja carga horária é apresentada nos planos curriculares do respectivo Curso.
- 5 – A par da componente lectiva espera-se que os estudantes estudem os tópicos, pesquisem os temas, preparem e planeiem os trabalhos atempadamente indicados para cada sessão.
- 6 – Este estudo, pesquisa, planeamento e preparação são a base para a realização e discussão dos trabalhos assignados para cada sessão.
- 7 – São pressupostos adquiridos, todos os conhecimentos leccionados nas disciplinas precedentes no Curso, cuja recapitulação dos temas principais é considerada um factor de sucesso nas Disciplinas.
- 8 – Os estudantes participantes nas Disciplinas devem saber utilizar os programas informáticos de processamento de texto, de folhas de cálculo e bases de dados (rudimentos).
- 9 – No decurso das sessões os estudantes utilizam programas informáticos profissionais (gestão integrada da informação em multimédia e sistemas integrados de gestão da informação) e são expostos à necessidade de procurar informação, nomeadamente em bibliotecas electrónicas e na internet.

Artigo 13.º
Atendimento Pedagógico

- 1 – Durante as sessões das Disciplinas os grupos são acompanhados na execução e discussão dos trabalhos por um docente e por um encarregado de trabalhos.
- 2 – Fora das sessões, cada grupo de trabalho terá um docente responsável pelo seu atendimento, atendimento que terá lugar em sala própria e de acordo com o horário atribuído a cada docente/grupo.
- 3 – Os discentes, os encarregados de trabalhos e os docentes dispõem em permanência do apoio de um serviço de secretariado para o tratamento de questões administrativas e logísticas específicas das Disciplinas.
- 4 – Os estudantes dispõem ainda de um sala de trabalho livre, para estudo, pesquisa, planeamento e preparação dos trabalhos programados.
- 5 – A utilização pelos grupos da sala de trabalho livre, durante o horário global de funcionamento das Disciplinas, é apenas condicionada pela apresentação do cartão de identificação específico das Disciplinas, e pela equitativa repartição dos tempos entre os grupos interessados, tendo, no entanto, sempre preferência a utilização em grupo à utilização individual.
- 6 – Sempre que possível haverá docentes ou encarregados de trabalhos presentes na sala de trabalho livre.

Artigo 14.º
Encarregados de Trabalhos e Responsáveis pelo Secretariado

- 1 - Os encarregados de trabalhos e os responsáveis pelo secretariado são preferencialmente recrutados entre aqueles que concluíram um dos cursos ministrados no ISCAP.
- 2 – Os encarregados de trabalhos, estão investidos, por delegação, de poderes disciplinares e as suas informações sobre o trabalho e o comportamento dos estudantes e dos grupos podem ser consideradas para efeitos de avaliação.

CAPÍTULO IV
Regime e Calendário da Avaliação

Artigo 15.º
Generalidades

- 1 – Em tudo aquilo que não contrarie o disposto neste Regulamento, aplica-se à avaliação dos estudantes e dos grupos o disposto no “Regulamento de Júris de Exames, Consulta de Provas e Reclamações e Recursos”.
- 2 – Os métodos e os critérios de avaliação para as Disciplinas caracterizam-se pela sua unicidade.
- 3 – A nota final individual é função de uma avaliação colectiva do grupo a que o estudante pertence e de uma avaliação individual, de acordo com a fórmula:

65% Avaliação colectiva do Grupo + 35% Avaliação Individual

- 4 – A classificação colectiva do grupo é a resultante da aplicação da fórmula:

75% Avaliação Contínua + 15% Avaliação Pontual + 10% Relatório Final

- 5 – A avaliação individual é a resultante da aplicação da fórmula:

30% Participação + 30% Comportamento + 40% Apresentação Oral do Relatório

- 6 – A classificação final, bem como qualquer dos seus componentes, é efectuada numa escala de 0 a 20.
- 7 – A avaliação individual admite uma sobrevalorização opcional (do aluno) até 1,5 valores da nota individual, nos casos de recuperação ou melhoria da nota final, com a realização de um trabalho individual escolhido da lista dos temas propostos.
- 8 – As notas individuais e colectivas, bem como todos os seus componentes, estarão sempre disponíveis no Sistema Informático das Disciplinas e acessíveis a todos os estudantes.
- 9 – Não há, em qualquer circunstância, segundas épocas ou épocas de recurso.

Artigo 16.º
Avaliação Colectiva

- 1 – A avaliação contínua (Gestão Documental, Informação Contabilística, Informação Fiscal e Informação de Gestão) de um grupo é função do grau de cumprimento dos objectivos estipulados para cada sessão.
- 2 – A avaliação pontual (fiscalização e auditoria das pastas) de um grupo é função do grau de cumprimento das normas da qualidade em vigor no semestre.
- 3 – O relatório final tem, como tarefas obrigatórias, a sua elaboração e defesa oral.

Artigo 17.º
Avaliação Colectiva / Avaliação Individual

A nota de avaliação colectiva do grupo é atribuída individualmente aos respectivos membros depois de multiplicada pela nota individual expressa em percentagem.

Artigo 18.º
Avaliação Individual

- 1 – A nota individual de participação é atribuída proporcionalmente em função do número de presenças, correspondendo a nota 20 à presença e pontualidade na totalidade das sessões.
- 2 – A falta de assiduidade/pontualidade na sessão implica, respectivamente, a total ou parcial penalização do comportamento individual, de acordo com o controlo de presenças referido no Artigo 8.º.
- 3 – Nas sessões em que, nos termos do número anterior, tenha sido considerada presença ao aluno, a avaliação da participação individual é atribuída pelo docente como pontos negativos de participação.
- 4 – A nota individual de comportamento é atribuída pelo docente nos termos do Artigo 20.º.
- 5 – A nota individual de realização de trabalhos (opcional para recuperação ou melhoria da nota) é atribuída pelo docente de acordo com a qualidade técnico-científica do trabalho.

Artigo 19.º
Alunos Deficientes

O aluno deficiente manifestará ao DIR a sua condição, e este adaptará, ao caso específico, todo o disposto neste Regulamento.

CAPÍTULO V
Ética e Atitudes

Artigo 20.º
Integridade Académica

- 1 – Estas disciplinas incluem atribuições individuais e de grupo. É importante que todos os estudantes concordem e adiram aos compromissos que assumam a nível interno do grupo.
- 2 – A nota individual de comportamento é atribuída proporcionalmente em função do número de presenças e do comportamento, correspondendo a nota 20 à presença e pontualidade na totalidade das sessões e à ausência de pontos negativos, de comportamento, nos termos do número seguinte.

- 3 – Qualquer desonestidade acadêmica (enganar, plagiar, ...) ou conduta menos própria (utilização dos equipamentos afectos às disciplinas para quaisquer fins estranhos a estas, danificar e/ou extraviar quaisquer meios afectos às disciplinas, ...) são punidas de acordo com a gravidade que o DIR lhe atribuir, podendo consubstanciar em pontos negativos da nota individual ou, em casos de maior gravidade, no cancelamento da inscrição.

CAPÍTULO VI Disposições Finais e Transitórias

Artigo 21.º Equivalências

Os alunos que se considerem habilitados por outros estabelecimentos nesta disciplina poderão solicitar ao DIR a respectiva equivalência, nos termos e prazos do “Regulamento de Equivalências”.

Artigo 22.º Legislação Subsidiária

Em tudo o que não se encontre previsto no presente Regulamento aplica-se o RIFA.

ANEXO 6
Exemplo de uma Tarefa das
unidades curriculares de
Projeto de PSE I e PSE II

Tarefa : 010 - 001 <- Registo da Constituição, Abertura da Empresa e do Início de Actividade II - Categoria :COS Classes : A , B , C , D , G

Nr.Lin.	Descrição	Rotina	Fax	Dossier	Cnt.	Mv	GIIM			Simulação				Avaliação		
							Nat.	Palavra Chave	Pasta	Mv	Dc	Co	Empr	Qtd	%	
001	celebração da escritura da constituição	001		D3			ET	DOCUMENTO	O01		S			S	1	2,00
002	scannerizar declaração de início de actividade (modelo 1886 INCM)	001		D3			DE	DOCUMENTO	O01		S			S	1	2,00
003	scannerizar o requerimento para registo por transcrição	001		D3			RG	DOCUMENTO	O01		S			S	1	2,00
004	criar cartão de contribuinte da empresa	014		D3			CN	DOCUMENTO	O01		S			S	1	2,00
005	scannerizar inscrição na Segurança Social da sociedade (modelo RV 1011)	001		D3			IN	DOCUMENTO	O01		S			S	1	2,00
006	scannerizar inscrição na Segurança Social dos trabalhadores (modelo RV 1005)	001		D3			IN	DOCUMENTO	P01		S			S	1	2,00
007	comunicação da entidade empregadora/trabalhador por conta de outrem (Mod. RV 1009)	001		D3			IN	DOCUMENTO	P01		S			S	1	1,00
008	scannerizar comunicação de início de actividade à ACT	001		D3			CZ	DOCUMENTO	O01		S			S	1	2,00
009	scannerizar pedido de inscrição de estabelecimento comercial	001		D3			IN	DOCUMENTO	O01		S			S	1	2,00
010	scannerizar o pedido (da DGCI) de nomeação do TOC	001		D3			CZ	DOCUMENTO	O01		S			S	1	1,00
011	scannerizar a resposta (da DGCI) de nomeação do TOC	001		D3			CZ	DOCUMENTO	O01		S			S	1	1,00
012	scannerizar declaração de IRS dos trabalhadores	001		D3			DE	DOCUMENTO	P01		S			S	1	2,00
013	scannerizar minuta de identificação do TOC à OTOC	001		D3			CZ	DOCUMENTO	O01		S			S	1	2,00
014	scannerizar o requerimento de horário de funcionamento de estabelecimento comercial	001		D3			RM	DOCUMENTO	O01		S			S	1	2,00
015	scannerizar a comunicação do horário de trabalho à ACT	001		D3			CZ	DOCUMENTO	O01		S			S	1	2,00
016	scannerizar a comunicação à ACT da isenção do horário dos sócios	019		D3			RM	DOCUMENTO	P01		S			S	1	2,00
017	notificação à ACT sobre segurança, higiene e saúde no trabalho	001		D3			NC	DOCUMENTO	O01							

ANEXO 7
Grelhas de Avaliação e
Documentos de Apoio à
elaboração dos Relatórios das
unidades curriculares de PSE I
e PSE II



- 1.ª página** – Capa
- 2.ª página** – Índice
- 3.ª página** – Introdução
- 4.ª. página/13ª página**

Destinadas, exclusivamente, ao corpo do Relatório, de harmonia com os *items* sugeridos nas aulas, devendo haver articulação entre a teoria (subjacente ao conteúdo teórico programático das sessões) e a prática (o uso das ferramentas ao dispor dos alunos) e o seu resultado final, como se estivessem ao serviço de uma empresa.

Na elaboração do corpo, espaçar os diversos pontos com dois espaços e evitar grandes relatos sobre o mesmo assunto (síntese).

NOTA: Usar os tipos de letra “Times New Roman, Accord SF, Century ou Book Antiqua”, tamanho “12”. O espaçamento será de “1,5 linhas”.

14ª - 15ª página (s) destinada(s) à **conclusão** final do Relatório.

ANEXO:

É dada liberdade aos alunos. Todavia, é importante que se sirvam dos documentos produzidos ao longo das sessões, que entendam serem os mais importantes para explicar os procedimentos tidos nelas (não é necessário considerar todos os passos dados pelo sistema: SIGA ou GIIM).

Poderão apresentar aqui, se o entenderem, modelos oficiais ou referência a eles, como por exemplo: Balanço, Demonstração dos Resultados, IVA, IRS, etc.

NOTA: Deve haver interligação entre o corpo do Relatório, a Conclusão e as Perspectivas de Evolução.

Ponderação dos pontos a avaliar

Capa, Índice, paginação e referência a anexos (5 %)

Apresentação escrita (5 %)

Comunicação clara e sem erros (10 %)

Os restantes 80 % serão distribuídos pelos itens identificados no índice constante na página seguinte.



Índice do Relatório de Actividade

1. Caracterização da Empresa (3 %)

1.1 Identificação

→ Nome, NIPC, morada e contactos, caracterização jurídica, localização, Região NUTS.

1.2 Participantes no capital

1.3 Infra estruturas

1.4 Recursos Humanos

1.5 Regime de laboração

1.6 Caracterização das actividades desenvolvidas

1.7 Lógica evolutiva da empresa

1.8 Referências externas

→ Fornecedores, clientes, agentes, consultores, auditores e revisores, bancos.

2. Enquadramento da actividade (7 %)

2.1 Envolvente competitiva

2.2 Produtos e mercados

2.3 Situação Económico-Financeira do sector

3. Análise da situação da empresa (51 %)

3.1 Síntese estratégica

3.2 Objectivos propostos

3.3 Acções implementadas

3.3.1 Comercial e Marketing

3.3.2 Internacionalização

3.3.3 Inovação e Tecnologia

3.3.4 Aprovisionamento

3.3.5 Energia*

3.3.6 Higiene, Segurança e Ambiente*

3.3.7 Qualidade, Organização e Gestão*

3.3.8 Recursos Humanos e Formação*

3.3.9 Investimentos

3.3.10 Financiamentos

3.4 Análise Económica e Financeira

3.4.1 Análise dos Resultados

3.4.2 Análise do Balanço

3.4.3 Análise dos Fluxos de Caixa

4. Conclusões (12 %)

5. Perspectivas de evolução (7 %)

6. Anexos

*** Basear a informação em legislação específica**



INSTITUTO
SUPERIOR
DE CONTABILIDADE
E ADMINISTRAÇÃO
DO PORTO



SIMULAÇÃO EMPRESARIAL

Relatório Mensal

Projecto de Simulação Empresarial II

Consultar o documento A036



1 – CARACTERIZAÇÃO DA EMPRESA



Neste ponto deverão efectuar uma breve caracterização da empresa, nomeadamente:

- Designação
- Estrutura de capital
- Actividade desenvolvida
- Nº. de trabalhadores
- Volume de negócios
- Lógica Evolutiva da Empresa
- Referências Externas

(Documento de apoio: Ficha de Identificação da Empresa)



2 – ENQUADRAMENTO DA ACTIVIDADE

2.1. Envolve Competitiva



Neste ponto deverão efectuar um estudo comparativo com as empresas do mesmo sector de actividade.

Consultar Relatório Mensal Económico da AEP e Dados Económicos e Estatísticos disponíveis no site do Banco de Portugal.



2 – ENQUADRAMENTO DA ACTIVIDADE

2.2. Produtos e Mercados



Efectuar uma breve caracterização das actividades da empresa no que concerne a produtos e mercados, evidenciando relativamente aos produtos a sua contribuição no volume de negócios da empresa, e a posição da empresa no mercado em que se insere, nomeadamente, compras e vendas nesse mercado.

Produtos:

Facturação / Estatísticas / Análise de Margens / Por Mês

- Ano: 20XX Mês: ?
- Intervalo de Margens: 0 a 100%
- Quebra por Produto: Produto
- Tipo de Mapa: Analítico



2 – ENQUADRAMENTO DA ACTIVIDADE

2.2. Produtos e Mercados



Produtos (continuação):

Facturação / Estatísticas / Produtos / Vendas País/Produto Qtd/Valor Mês/Ano

Margem: ... sobre o Custo Efectivo

Tipo País: Todos

Ano: 20XX Mês: ?

Só produtos com movimentos no mês: Sim

REPETIR PARA OS MESES EM ANÁLISE



2 – ENQUADRAMENTO DA ACTIVIDADE

2.2. Produtos e Mercados



Mercados:

Facturação / Estatísticas / Análise de Margens / Por Mês

Ano: 20XX Mês: ?

Intervalo de Margens: 0 a 100%

Quebra por: Por Cliente

Tipo de Mapa: Analítico

Gestão de Materiais e Produtos / Listagens / Compras Fornecedor/Produto

Executar a Pesquisa

Imprimir – Relação Analítica

Escolher Fornecedor

Da data: 20XX/XX/XX; À data: 20XX/XX/XX

REPETIR PARA OS MESES EM ANÁLISE



2 – ENQUADRAMENTO DA ACTIVIDADE

2.3. Situação Económico e Financeira do Sector



Efectuar uma breve caracterização da situação actual do sector em que estão inseridos, nomeadamente:

- Situação das vendas;
- Posição no mercado nacional e externo.

3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.1. Síntese Estratégica; e

3.2. Objectivos Propostos

Pretende-se que definam a estratégia da empresa com base nos objectivos evidenciados nos Planos de Negócios do período em análise.



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.3. Acções Implementadas



3.3.1. Comercial e Marketing

- Referir as acções implementadas pela empresa nesta área analisando os custos/gastos

Contabilidade / Movimentos / Contas Correntes / Da Analítica



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.3. Acções Implementadas



3.3.2. Internacionalização

Referir as acções implementadas pela empresa nesta área analisando os custos/gastos

Contabilidade / Movimentos / Contas Correntes / Da Analítica
Contabilidade / Movimentos / Contas Correntes / Da Financeira

- Evidenciar as relações da empresa com o mercado externo.

Facturação / Estatísticas / Clientes /
Vendas Totais/Cliente (Qtd/Valor) Ano / Analítico

Clientes? (definir o intervalo de clientes pretendido)

Família Inicial: Mercadorias tx normal

Família Final: Mercadorias tx reduzida



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.3. Acções Implementadas



3.3.2. Internacionalização (continuação)

Facturação / Estatísticas / Produtos / Vendas País/Produto Qtd/Valor Mês/Ano

Margem: ... sobre o Custo Efectivo

Tipo País: Todos

Ano: 20XX Mês: ?

Só produtos com movimentos no mês: Sim

Gestão de Materiais e Produtos / Listagens / Compras Fornecedor/Produto

Executar a Pesquisa

Imprimir – Relação Analítica

Escolher Fornecedor

Da data: 20XX/XX/XX; À data: 20XX/XX/XX

Listagens já impressas nos ppt n.º 5 e 6



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.3. Acções Implementadas



3.3.3. Inovação e Tecnologia

- Referir as acções implementadas pela empresa nesta área analisando os custos/gastos

Contabilidade / Movimentos / Contas Correntes / Da Analítica



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.3. Acções Implementadas



3.3.4. Aprovisionamentos

Analisar a situação actual dos aprovisionamentos, evidenciando o grau de rotação de cada um dos produtos e os custos/gastos de posse dos stocks.

Gestão de Materiais e Produtos / Listagens / Lista do inventário

À data: 20XX/XX/XX

Da Família: Mercadorias Tx. Normal

À Família: Mercadorias Tx. Reduzida

Gestão de Materiais e Produtos / Listagens / Lista Resumo do Movimento do Mês

Da Data

Ano: 20XX

Mês: ?

À Data

Ano: 20XX

Mês: ?



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.3. Acções Implementadas



3.3.4. Aprovisionamentos

Analisar a situação actual dos aprovisionamentos, evidenciando o grau de rotação de cada um dos produtos e os custos/gastos de posse dos stocks.

Gestão de Materiais e Produtos / Listagens / Análise ABC dos Graus de Rotação

Desde Ano/Mês: ?

Até Ano/Mês: ?

Famílias:

Início: Mercadorias tx. normal

Fim: Mercadorias tx. reduzida

Graus/Factor

Graus inferiores a 365 dias

Factor 30 dias

REPETIR PARA OS MESES EM ANÁLISE



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.3. Acções Implementadas



3.3.5. Energia

Referir as acções implementadas pela empresa nesta área analisando os custos/gastos

Contabilidade / Movimentos / Contas Correntes / Da Analítica

3.3.6. Higiene, Segurança e Ambiente

Referir as acções implementadas pela empresa nesta área analisando os custos/gastos

Contabilidade / Movimentos / Contas Correntes / Da Analítica



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.3. Acções Implementadas



3.3.7. Qualidade, Organização e Gestão

Referir as acções implementadas pela empresa nesta área analisando os custos/gastos

Contabilidade / Movimentos / Contas Correntes / Da Analítica



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.3. Acções Implementadas



3.3.8. Recursos Humanos e Formação

Efectuar análise à estrutura de Recursos Humanos da empresa ao nível de género (sexo), categoria, remunerações e habilitações:

- a) **Gestão Materiais e Produtos / Parâmetros / Gerais / Centros de Análise**
- b) **Salários / Empregados / Listagens do Mestre de Pessoal / Por Centro de Análise**
- c) **Salários / Empregados / Listagens do Mestre de Pessoal / Empregados por Opções de Cadastro (14 e 15)**
- d) **Salários / Listagens / Mapas Anuais / Balanço Social**

Listagens a processar:

Todas: Sim e accionar o ícone de impressora

Imprimir e Fechar

Repetir o processo para as cinco folhas do mapa



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.3. Acções Implementadas



3.3.9. Investimentos

Referir as acções implementadas pela empresa nesta área analisando a sua evolução

Contabilidade / Movimentos / Contas Correntes / Da Analítica

Contabilidade / Movimentos / Contas Correntes / Da Financeira

Imobilizado / Consultas / Lista de Imobilizado por Contas de Aquisição

- Datas de aquisição: Entre 20XX/XX e 20XX/XX

3.3.10. Financiamentos

Evidenciar as várias formas de financiamento a que a empresa recorreu e os custos/gastos financeiros associados

Contabilidade / Movimentos / Contas Correntes / Da Analítica

Contabilidade / Movimentos / Contas Correntes / Da Financeira



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

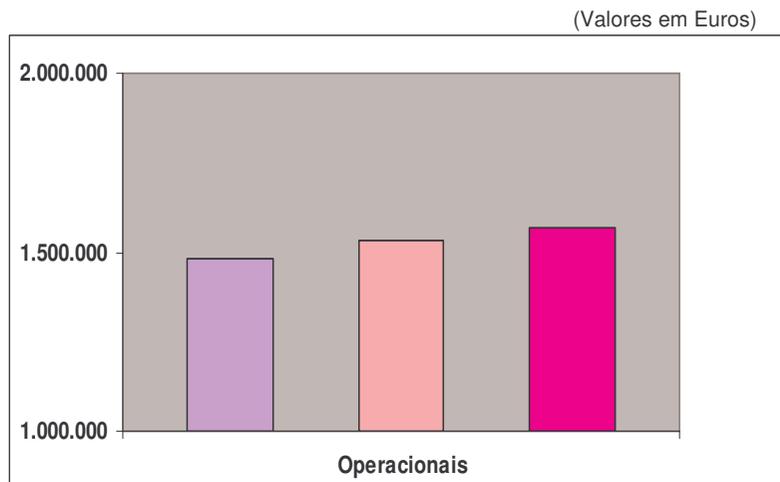
3.4. Análise Económica e Financeira



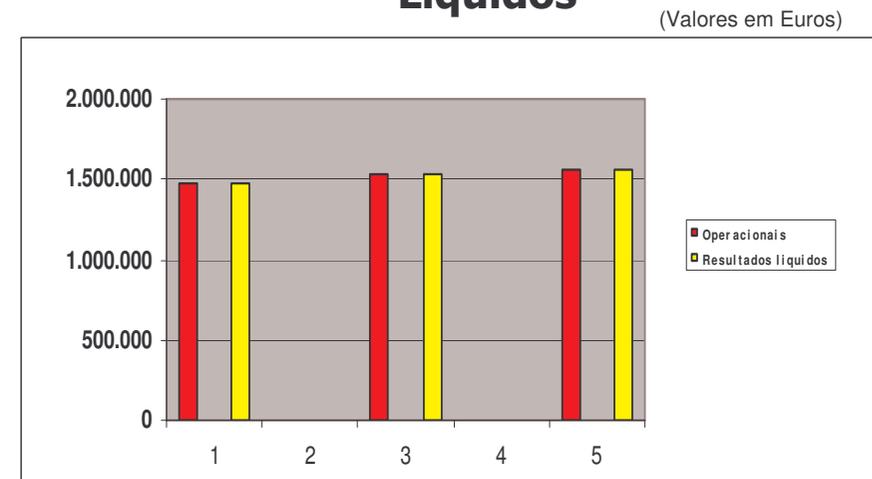
3.4.1. Análise dos Resultados

Exemplo

Análise dos Resultados Operacionais



Análise dos Resultados Operacionais, e Líquidos



(Valores em Euros)

Resultados	Março		Abril		Maio
Operacionais	1.479.795		1.534.088		1.566.025
Resultados líquidos	1.479.795		1.530.183		1.566.025

Comentários:

- Comparação dos resultados do mês em análise com os valores previsionais



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.4. Análise Económica e Financeira



3.4.1. Análise dos Resultados (Análise da demonstração dos resultados)

Exemplo

(Valores em Euros)

Rubricas				
	Março	Abril	Maio	Varição Trimestral
1.Proveitos	17.124.265	18.078.506	22.028.387	29%
2.CMVMC	15.405.515	16.201.320	19.814.350	29%
3.Margem Bruta	1.708.749	1.840.582	2.201.541	29%
4.FSE	61.359	116.112	80.559	31%
5.Custos/Gastos Pessoal	164.823	204.126	543.514	230%
6.Gastos de Depreciação e Amortização	11.455	16.936	19.540	71%
7.Outros Custos Operacionais	1.315	2.015	4.397	234%
8.Resultados Operacionais (1-2-4-5-6-7)	1479795	1534088	1566025	6%

Comentários:

- Comparação dos resultados do mês em análise



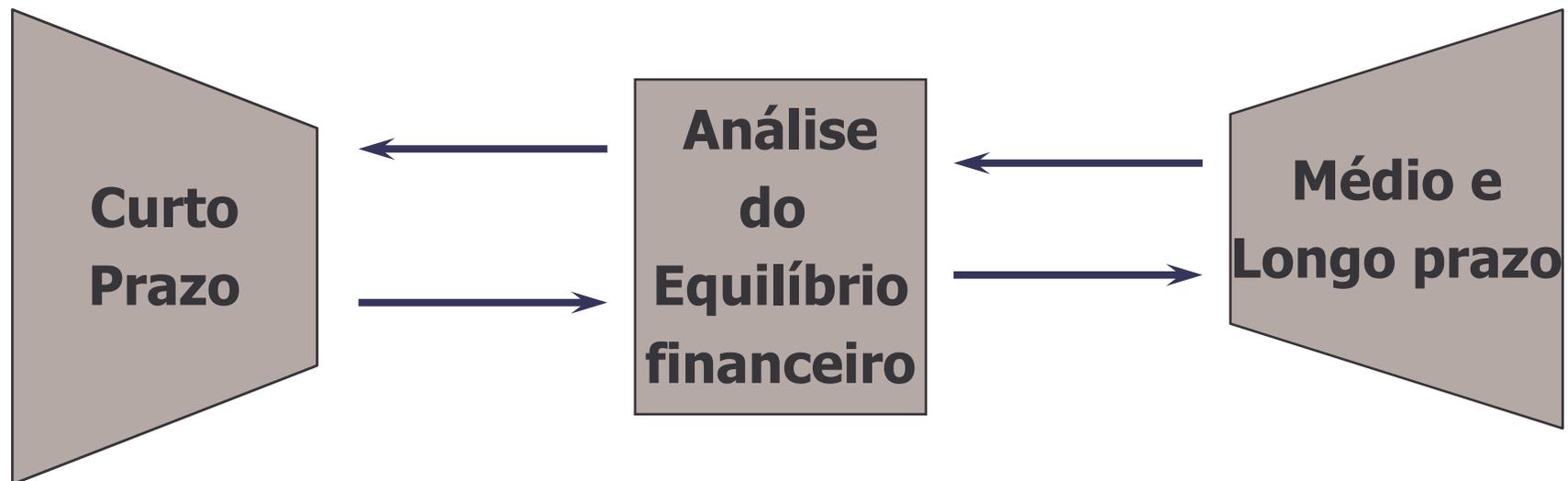
3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.4. Análise Económica e Financeira



3.4.2. Análise do Balanço (Equilíbrio Financeiro)

Exemplo



A empresa está a cumprir a regra do Equilíbrio Financeiro ?



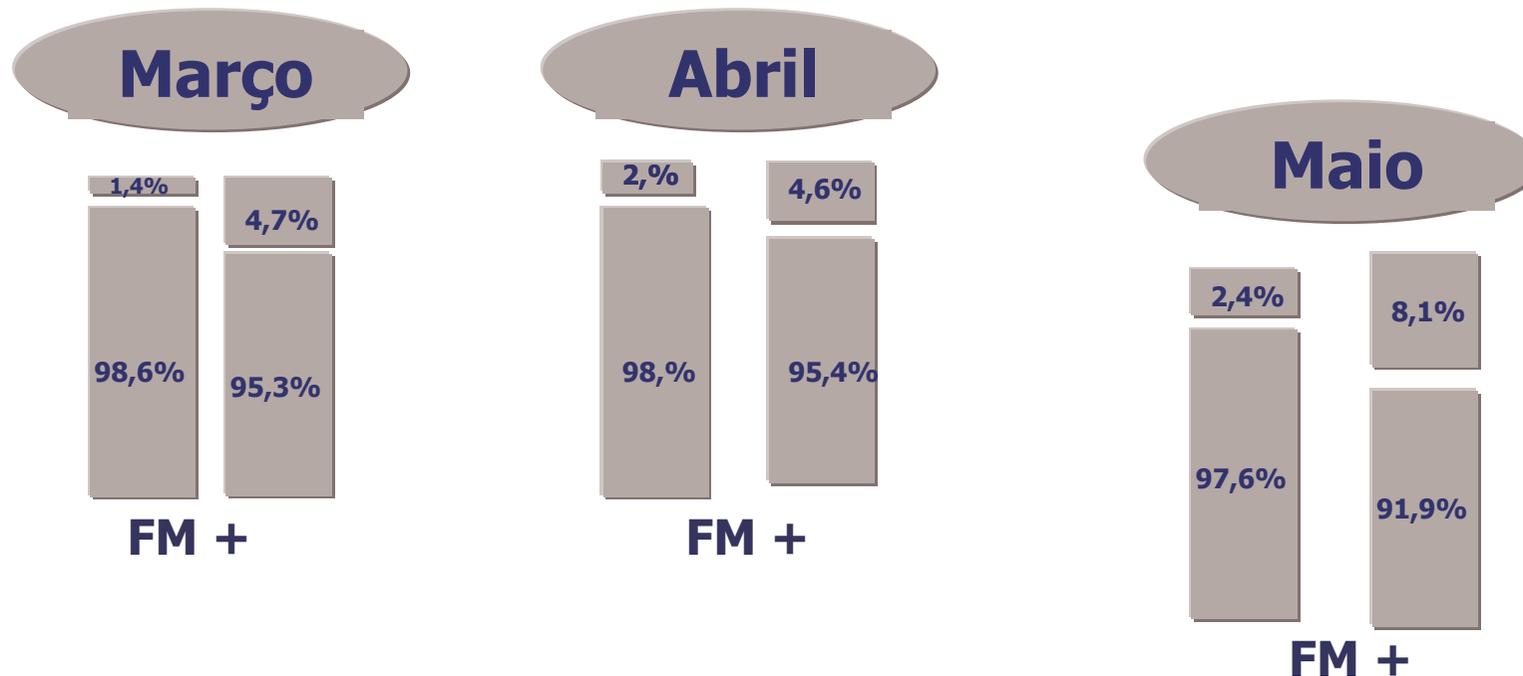
3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.4. Análise Económica e Financeira



3.4.2. Análise do Balanço (Equilíbrio Financeiro)

Qual a forma de financiamento dos Activos Circulantes (M.F.L)?



Os Activos Fixos estão a ser financiados por Capitais Permanentes?



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.4. Análise Económica e Financeira



3.4.2. Análise do Balanço (Equilíbrio Financeiro)

- A resposta é Não.
- Os Activos Fixos são cobertos por Capitais Permanentes?
- Verifica-se a existência de um FM, mas insuficiente para satisfação das NFM, o que leva a índices negativos da TL, de montantes elevados.
- Quais as Razões ?



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.4. Análise Económica e Financeira

3.4.3. Análise dos Fluxos de Caixa

MAPA DE FLUXOS DE CAIXA			
	(valores em euros)		
	Março	Abril	Maio
Saldo Inicial		25189,30	226.108,00
Saldo dos Fluxos de Tesouraria do Mês	25.189,30	200.918,70	50.460,63
ATIVIDADES OPERACIONAIS	189,30	(31.981,51)	220.417,40
Recebimentos de Clientes	4.861,30	302.221,04	597.001,15
Pagamentos a Fornecedores		260.779,05	327.395,87
Pagamento ao Pessoal	3.629,00	56.265,00	30.647,00
Outros pagamentos/Recebimentos Operacionais	1.043,00	17.158,50	18.540,88
ATIVIDADES INVESTIMENTO		(67.076,84)	(194.908,81)
Pagamentos Respeitantes a:			
Imobilizações Corpóreas		67.076,84	194.858,81
Outros			50,00
ATIVIDADES DE FINANCIAMENTO	25.000,00	299.977,05	24.952,04
Recebimentos Provenientes de:			
Empréstimos Obtidos		300.000,00	
Aumentos de Capital Próprio			
Outros	25.000,00		25.700,00
Pagamentos Respeitantes a:			
Juros e Custos Similares			
Outros		22,95	747,96
MOVIMENTOS ENTRE CONTAS DE TESOURARIA			
Movimentos entre contas tesouraria			
Saldo Final	25.189,30	226.108,00	276.568,63



3 – ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EMPRESA

3.4. Análise Económica e Financeira



3.4.3. Análise dos Fluxos de Caixa

Analisando o Mapa de Fluxos de Caixa podemos concluir que:

- As actividades, operacional e de investimento, são ou não totalmente financiadas pela realização dos capitais próprios?
- As actividades, operacional e de investimento, obrigaram a empresa recorrer a financiamentos externos?
- A actividade Operacional apresenta valores positivos, cobrindo tanto a Actividade de Investimento como a Actividade de Financiamento?



Avaliação do Relatório da Produção 2008/2009 – Simulação Empresarial II

Turma: _____ Empresa: _____ Entrega Relatório: ____/____/____ Hora entrega: ____ h _____

Professor(a) que efectuou a avaliação: _____ Data ____/____/____ Nota Final _____

6.	CRITÉRIOS	PND %		COTAÇÃO						OBSERVAÇÕES		
				0	1	2	3	4	Σ	N.R.	OUTRAS	
	Relatório da Produção	100										
6.1.	Análise das Fichas Técnicas	5	5									
6.2.	Análise de um dia de Produção	5	5									
6.3.	Análise aos Desvios	50										
6.3.1.	Matérias		10									
6.3.2.	Subcontratos		10									
6.3.3.	Custos de Transformação		10									
6.3.4.	Desvio Global dos Factores		10									
6.3.5.	Desvio por Encomenda		10									
6.4.	Análise das Actividades nos Centros	20										
	Inactividade		2									
	Actividade em condições anormais		5									
	Jornal Diário de um centro – Posto 3		2									
	Jornal Diário de um centro – Posto 5		2									
	Saldo Final Conta 91501/500/501/502/503		1									
	Explicar Movimentos na conta 919/1		1									
	Explicar o processo de subcontratação, condições do lote 14 para montagem/acabamento no F21		1									
	Explicar a decomposição das ordens em lotes de fabrico e respectiva análise		6									
6.5.	Apontar as medidas de gestão atinentes à resolução dos desvios verificados	20	20									



Avaliação do Relatório Escrito Final 2008/2009 – Simulação Empresarial II

Turma: _____ Empresa: _____ Entrega Relatório: ____/____/____ Hora entrega: ____ h _____

Professor(a) que efectuou a avaliação: _____ Data ____/____/____ Nota Final _____

CRITÉRIOS	PND %		COTAÇÃO						N.R.	OBSERVAÇÕES OUTRAS
			0	1	2	3	4	Σ		
1. Apresentação Geral	8									
1.1. Capa, Índice, Página, Refª anexos		4								
1.2. Apresentação escrita		4								
2. Comunicação Escrita	10									
2.1. Comunicação clara e sem erros		10								
3. Conteúdos	69									
3.1. Caracterização da Empresa	3	3								
3.2. Enquadramento da Actividade	7									
3.2.1. Envolvente competitiva		2								
3.2.2. Produtos e Mercados		2								
3.2.3. Situação Económica do Sector		3								
3.3. Análise da situação da empresa	4									
3.3.1. Síntese estratégica		2								
3.3.2. Objectivos propostos		2								
3.3.3. Acções Implementadas	11									
3.3.3.1. Comercial e Marketing		1								
3.3.3.2. Internacionalização		1								
3.3.3.3. Inovação e Tecnologia		1								
3.3.3.4. Aprovisionamento		1								
3.3.3.5. Energia		1								
3.3.3.6. Higiene, Segurança e Ambiente		1								
3.3.3.7. Qualidade, Organização e Gestão		1								
3.3.3.8. Recursos Humanos e Formação		2								
3.3.3.9. Investimentos		1								
3.3.3.10. Financiamentos		1								
3.3.4. Análise Económica e Financeira	44									
3.3.4.1. Análise dos Resultados		12								
3.3.4.2. Análise do <i>Cash Flow</i> Operacional		3								
3.3.4.3. Análise do Ponto Crítico		2								
3.3.4.4. Análise do Balanço		8								
3.3.4.5. Análise dos Fluxos de Caixa		7								
3.3.4.6. Análise dos Resultados por Funções		2								
3.3.4.7. Análise de Indicadores		10								
4. Conclusões	4	4								
5. Perspectivas de evolução	4	4								
7. <i>Firm in Brief</i>	3	3								
8. Anexos	2									
Dossiê Fiscal		1								
Documento da Certificação Legal de Contas		1								



Avaliação do Relatório da Produção 2008/2009 – Simulação Empresarial II

Turma: _____ Empresa: _____ Entrega Relatório: ____/____/____ Hora entrega: ____ h _____

Professor(a) que efectuou a avaliação: _____ Data ____/____/____ Nota Final _____

6.	CRITÉRIOS	PND %		COTAÇÃO						OBSERVAÇÕES		
				0	1	2	3	4	Σ	N.R.	OUTRAS	
	Relatório da Produção	100										
6.1.	Análise das Fichas Técnicas	5	5									
6.2.	Análise de um dia de Produção	5	5									
6.3.	Análise aos Desvios	50										
6.3.1.	Matérias		10									
6.3.2.	Subcontratos		10									
6.3.3.	Custos de Transformação		10									
6.3.4.	Desvio Global dos Factores		10									
6.3.5.	Desvio por Encomenda		10									
6.4.	Análise das Actividades nos Centros	20										
	Inactividade		2									
	Actividade em condições anormais		5									
	Jornal Diário de um centro – Posto 3		2									
	Jornal Diário de um centro – Posto 5		2									
	Saldo Final Conta 91501/500/501/502/503		1									
	Explicar Movimentos na conta 919/1		1									
	Explicar o processo de subcontratação, condições do lote 14 para montagem/acabamento no F21		1									
	Explicar a decomposição das ordens em lotes de fabrico e respectiva análise		6									
6.5.	Apontar as medidas de gestão atinentes à resolução dos desvios verificados	20	20									

ANEXO 8
Questionário aos estudantes

QUESTIONÁRIO

Este estudo realiza-se no âmbito de um projecto de investigação que visa analisar o impacto da metodologia de avaliação utilizada no ensino baseado em ambiente empresarial na aprendizagem

Identificação

Curso: _____

Idade:

Sexo: Masculino Feminino

Turma: _____

Docente: _____

(Os dados e elementos facultados são confidenciais e destinam-se, unicamente, a este projecto de investigação)

Instrução: Assinale com uma cruz, em cada opção, o número que corresponde ao seu grau de acordo ou desacordo com a afirmação. A sua resposta pode ir de **1** (discordo totalmente) a **5** (concordo totalmente).

Metodologia de Avaliação

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. O docente explicou o processo de avaliação da unidade curricular. | <input type="checkbox"/> |
| 2. O docente informou sobre a existência de um Regulamento de Inscrição, Frequência e Avaliação da unidade Curricular. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Concordo com a avaliação efectuada nesta unidade curricular. | <input type="checkbox"/> |
| 4. Concordo com a avaliação contínua. | <input type="checkbox"/> |
| 5. Concordo com a avaliação individual estabelecida para esta unidade curricular. | <input type="checkbox"/> |
| 5.1. Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: Participação (assiduidade e comportamento). | <input type="checkbox"/> |
| 5.2. Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: Comportamento (grelha definida). | <input type="checkbox"/> |
| 5.3. Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: Apresentação do Tema com autoscopia. | <input type="checkbox"/> |
| 5.4. Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: Apresentação Oral do Relatório Final. | <input type="checkbox"/> |
| 5.5. Concordo com o seguinte critério de avaliação individual: Avaliação Prática do SIGA. | <input type="checkbox"/> |
| 6. Concordo com a avaliação do grupo estabelecida para esta unidade curricular. | <input type="checkbox"/> |
| 6.1. Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: Grau de Cumprimento dos Objectivos estipulados para cada sessão. | <input type="checkbox"/> |
| 6.2. Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: Avaliação pontual (dossiers físicos). | <input type="checkbox"/> |
| 6.3. Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: Ponderação atribuída a cada sessão. | <input type="checkbox"/> |
| 6.4. Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: Tema (escrita). | <input type="checkbox"/> |
| 6.5. Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: Relatórios Mensais (escrita). | <input type="checkbox"/> |
| 6.6. Concordo com o seguinte critério de avaliação do grupo: Relatório Final (escrita). | <input type="checkbox"/> |
| 7. Concordo com a ponderação estabelecida para a atribuição da Nota Final: Avaliação Individual – 35%; Avaliação de Grupo – 65%. | <input type="checkbox"/> |
| 8. Considero que as componentes que integram o cálculo da avaliação final desta unidade curricular são as mais adequadas (critérios e percentagem da avaliação individual; critérios e percentagem da avaliação do grupo; critérios da avaliação contínua; ponderação da nota final). | <input type="checkbox"/> |

Os docentes (docente principal e docente auxiliar)

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9. Estou satisfeito com a qualidade pedagógica e científica do docente principal. | <input type="checkbox"/> |
| 10. O docente principal mostra-se acessível para o esclarecimento de dúvidas e para o apoio na execução das tarefas. | <input type="checkbox"/> |
| 11. O docente principal apoia-me em todos os momentos da avaliação. | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 12. O docente principal preocupa-se com as minhas dificuldades em realizar as tarefas da sessão. | <input type="radio"/> |
| 13. O docente principal transmite, em todas as sessões, o resultado da avaliação da sessão anterior. | <input type="radio"/> |
| 14. O docente principal transmite os resultados da avaliação do Tema. | <input type="radio"/> |
| 15. O docente principal transmite os resultados da avaliação do Relatório Mensal. | <input type="radio"/> |
| 16. O docente auxiliar mostra-se acessível para esclarecer dúvidas e apoiar na execução das tarefas. | <input type="radio"/> |
| 17. O docente auxiliar apresenta as competências necessárias para a resolução dos problemas que surgem nas sessões | <input type="radio"/> |

Genericamente

- | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 18. Esta unidade curricular ajuda ao desenvolvimento das competências práticas inerentes à profissão de Gestor/
Contabilista. | <input type="radio"/> |
| 19. A metodologia de avaliação utilizada nesta unidade curricular reflecte a evolução das minhas aprendizagens e
competências. | <input type="radio"/> |
| 20. Os resultados obtidos na avaliação estão de acordo com o trabalho que eu realizei. | <input type="radio"/> |
| 21. Os conteúdos abordados nas sessões são importantes para a minha profissão futura. | <input type="radio"/> |
| 22. Os materiais de apoio (Manuais, Diapositivos, Guião, Tarefas, e outros documentos) desta unidade curricular são
suficientes. | <input type="radio"/> |
| 23. Consigo realizar, na maioria das sessões, todas as tarefas do Guião. | <input type="radio"/> |
| 24. Não consigo realizar, na maioria das sessões, todas as tarefas do Guião. | <input type="radio"/> |
| 25. Concordo com o tempo disponível, no início das sessões, para a reflexão crítica sobre o SIGA. | <input type="radio"/> |
| 26. Concordo com o tempo disponibilizado, fora das sessões (aulas tutoriais), para a prática do SIGA. | <input type="radio"/> |
| 27. Considero importante ter acesso remoto “à minha empresa” para poder praticar sempre que quiser. | <input type="radio"/> |
| 28. Sou encorajado a realizar as tarefas de forma autónoma. | <input type="radio"/> |
| 29. Considero que os resultados da avaliação da sessão (<i>feedback</i>) transmitidos pelo docente principal, são
fundamentais para a melhoria do meu desempenho. | <input type="radio"/> |
| 30. Considero importante o trabalho de grupo desenvolvido nesta unidade curricular. | <input type="radio"/> |
| 31. Consigo trabalhar em grupo, resolver conflitos e tarefas com os colegas. | <input type="radio"/> |
| 32. Considero que o trabalho em grupo desenvolveu as minhas competências de organização e gestão da informação. | <input type="radio"/> |
| 33. Considero importante a implementação da metodologia de ensino utilizada nesta unidade curricular, nas unidades
curriculares do meu curso com vertente essencialmente prática. | <input type="radio"/> |

Sugira algumas propostas para a avaliação contínua desta unidade curricular em anos futuros.

A equipa de investigação agradece a sua colaboração.

ANEXO 9

Guião da entrevista

Questões a colocar aos docentes e ao coordenador das unidades curriculares

- 1** - Acha que os métodos e atividades de avaliação utilizadas nestas unidades curriculares são importantes para a aprendizagem dos estudantes?
- 2** - Considera que estas unidades curriculares são importantes para desenvolver as competências definidas no plano de estudos do Curso de Contabilidade e Administração?
- 3** - Considera a motivação dos estudantes um fator primordial para o sucesso da sua aprendizagem?
- 4** - Considera fundamental o *feedback* dado ao estudante em todas as sessões para a progressão da sua aprendizagem?
- 5** - Entre o trabalho de grupo e o trabalho individual, o que considera ser mais importante para potenciar a aprendizagem dos estudantes?
- 6** - Considera que as ponderações na avaliação dos trabalhos estão bem formuladas? Sugere alguma reformulação?
- 7** - Acha que as sessões estão sobrecarregadas de tarefas ou acha que o número de tarefas por sessão é adequado e que os estudantes conseguem realizá-las na totalidade?
- 8** - Acha que os estudantes se sentem motivados para aprender com esta forma de organização das sessões?
- 9** - Considera o sistema de avaliação adequado à unidade curricular? Na sua opinião alteraria algum aspecto deste sistema?
- 10** - O sucesso dos estudantes nestas unidades curriculares é reflexo do sistema de avaliação utilizado?
- 11** - Sente-se motivado em realizar docência nestas unidades curriculares neste momento?
- 12** - Considera que este sistema de avaliação proporciona o alinhamento dos métodos de ensino com os resultados pretendidos e com as tarefas de avaliação?

13 - Considera que estas unidades curriculares, ao definirem os resultados de aprendizagem pretendidos, ao planificarem a avaliação que validará se esses resultados foram ou não atingidos e ao conceberem e implementarem atividades de ensino e aprendizagem através das quais os resultados sejam obtidos, estão a contribuir para o sucesso académico dos estudantes?

ANEXO 10

Transcrição das entrevistas

Local: Gabinete 340 (ISCAP)

Duração: 40 minutos

Data: 24/01/2011

Entrevistador: Acha que os métodos e atividades de avaliação utilizadas nestas unidades curriculares são importantes para a aprendizagem dos estudantes?

P1: Tenho a certeza que sim. A forma como a avaliação se encontra estruturada, neste tipo específico de unidade curricular, prática, é fundamental para que os estudantes sintam e revejam ao longo do seu desempenho no ano letivo na unidade curricular, o desenvolvimento da sua aprendizagem, baseada nos conceitos teóricos apreendidos nas restantes unidades do seu curso. A avaliação contínua, de sessão a sessão, é fundamental para guiar o estudante no seu processo formativo na SE, dado que, permite-lhe ir corrigindo os erros e cumprir com os objetivos da empresa simulada. Esta avaliação contínua com *feedback* é importante também para introduzir um sentido de responsabilidade na atuação dos estudantes, uma vez que, a sua atuação enquanto grupo e empresa, pode afetar os restantes, e, desta forma, a revisão/correção de uma atuação menos adequada é tomada atempadamente de forma a não prejudicar os outros grupos envolvidos neste ambiente simulado. O papel do docente principal é muito importante no processo de avaliação porque este consegue perceber as principais dificuldades do grupo e dos estudantes *per si* e, de forma diária, apoiar a ultrapassar essas mesmas dificuldades e, assim, contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem.

Entrevistador: Considera que estas unidades curriculares são importantes para desenvolver as competências definidas no plano de estudos do Curso de Contabilidade e Administração?

P1: São fundamentais, pena é que não seja extensível a outras unidades curriculares do Curso e que não haja uma interdisciplinaridade. No Curso de Contabilidade e Administração os estudantes não dispõem de outra unidade curricular que lhes permita desenvolver as suas competências técnicas e vocacionais, daí que esta unidade seja fundamental.

Entrevistador: Considera a motivação dos estudantes um fator primordial para o sucesso da sua aprendizagem?

P1: Sem dúvida, caso contrário, os estudantes deixar-se-ão “levar” pela corrente e chegados ao fim do seu percurso académico irão encontrar dificuldades acrescidas na sua inserção no mercado de trabalho. Terão de aprender a trabalhar já no seio da

empresa e irão ser confrontados com a realidade inevitável de que terão que voltar a estudar, agora, já fora da academia.

Entrevistador: Considera fundamental o *feedback* dado ao estudante em todas as sessões para a progressão da sua aprendizagem?

P1: O *feedback* avaliativo é fundamental para a progressão do processo de aprendizagem do estudante, seja nesta unidade, seja noutra. No entanto, nesta unidade pelo facto de existir uma avaliação contínua diária, baseada nas tarefas propostas em cada sessão, aos estudantes é dado um *feedback* contínuo que incide sobre as suas atuações e lhes confere um maior poder, uma vez que é oportuna no tempo e não no fim do processo formativo, o que lhes permite corrigir e aprender com base no erro.

Entrevistador: Entre o trabalho de grupo e o trabalho individual, o que considera ser mais importante para potenciar a aprendizagem dos estudantes?

P1: Esta é uma pergunta de resposta difícil, uma vez que, e enquadrada nesta unidade é fundamental o trabalho de grupo, a filosofia da unidade reside no trabalho de grupo, enquanto retrato da empresa, daí que o trabalho de grupo seja fundamental, os resultados de avaliação para que nos remete, no entanto, são distintos dos resultantes do trabalho individual. No sentido de que, as competências que se pretende ver desenvolvidas nos dois tipos de metodologia são distintas. Neste sentido eu diria que ambos são fundamentais e potenciam fortemente a aprendizagem dos estudantes. Que outra forma teremos nós docentes de potenciar a competência de liderança, de comunicação, de responsabilidade, de ética para com os outros, que não seja pelo trabalho de grupo?

Entrevistador: Considera que as ponderações na avaliação dos trabalhos estão bem formuladas? Sugere alguma reformulação?

P1: A avaliação desta unidade apresenta um algoritmo assente num RIFA específico. Eu diria que a ponderação da avaliação de grupo deveria sofrer alterações em detrimento da avaliação individual no sentido de distinguir os estudantes que melhor desempenham as suas funções e que mais trabalham. Isto é, penso que a ponderação dada à assiduidade é excessiva o que deixa de fora a possibilidade de avaliar mais acentuadamente o trabalho resultante da equipa, ao longo das sessões de trabalho.

Entrevistador: Acha que as sessões estão sobrecarregadas de tarefas ou acha que o número de tarefas por sessão é adequado e que os estudantes conseguem realizá-las na totalidade?

P1: Penso que, na generalidade, as sessões se encontram bem estruturadas ao nível do número de tarefas lançadas. Em algumas sessões, no entanto, essa estrutura é mais pesada e, alguns grupos de estudantes não conseguem cumprir com os objetivos dessas sessões porque não estão habituados a trabalhar sob pressão e a auto-organizar-se. O propósito desta sobrecarga é mesmo esse, o de incutir nos estudantes uma auto-gestão organizativa que lhes permita concretizar com sucesso os objetivos lançados para a sessão específica.

Entrevistador: Acha que os estudantes se sentem motivados para aprender com esta forma de organização das sessões?

P1: Bastante. Penso mesmo que os estudantes “pedem” este tipo de organização de aulas. Basta perceber que esta unidade é optativa e os nossos estudantes escolhem a SE em detrimento de um estágio ou projeto.

Entrevistador: Considera o sistema de avaliação adequado à unidade curricular? Na sua opinião alteraria algum aspecto deste sistema?

P1: É adequado e não alteraria nenhum aspeto avaliativo.

Entrevistador: O sucesso dos estudantes nestas unidades curriculares é reflexo do sistema de avaliação utilizado?

P1: Não tenho dúvidas disso.

Entrevistador: Sente-se motivado em realizar docência nestas unidades curriculares neste momento?

P1: Sim, é fundamental que a Escola Superior implemente metodologias ativas de formação em que os estudantes e os docentes sejam levados a trabalhar com maior afinco na concretização dos seus objetivos – melhoria e desenvolvimento da aprendizagem.

Entrevistador: Considera que este sistema de avaliação proporciona o alinhamento dos métodos de ensino com os resultados pretendidos e com as tarefas de avaliação?

P1: Sim, sem dúvida.

Entrevistador: Considera que estas unidades curriculares, ao definirem os resultados de aprendizagem pretendidos, ao planificarem a avaliação que validará se esses resultados foram ou não atingidos e ao conceberem e implementarem atividades de ensino e aprendizagem através das quais os resultados sejam obtidos, estão a contribuir para o sucesso académico dos estudantes?

P1: Sim. É fundamental dotar as escolas deste tipo de metodologias que fomentem e incentivem o auto-estudo, a reflexão do estudante e a sua participação ativa no seu processo de formação para que o sucesso dos estudantes seja alcançado. Os estudantes estão cansados do docente depositante de conhecimentos, que não se preocupa com o seu sucesso académico, com a avaliação centrada num único momento através do lançamento de um conjunto de questões teóricas, é fundamental alterar estas situações dotando as escolas de novas ferramentas que lhes permitam inovar e motivar os estudantes a estar e a gostar da Escola.

Local: Gabinete 340 (ISCAP)

Duração: 20 minutos

Data: 24/01/2011

Questão 1 - Acha que os métodos e atividades de avaliação utilizadas nestas unidades curriculares são importantes para a aprendizagem dos estudantes?

Professor 2: Sim. Os alunos têm de perceber que o processo de aprendizagem é contínuo e devem perceber o avançar gradual da aprendizagem através da avaliação.

Questão 2 - Considera que estas unidades curriculares são importantes para desenvolver as competências definidas no plano de estudos do Curso de Contabilidade e Administração?

Professor 2: Sim. Fundamentais para perceber a prática.

Questão 3 - Considera a motivação dos estudantes um fator primordial para o sucesso da sua aprendizagem?

Professor 2: Sim. Sem motivação não há aprendizagem de uma forma correta. Apenas conceitos esporádicos.

Questão 4 - Considera fundamental o *feedback* dado ao estudante em todas as sessões para a progressão da sua aprendizagem?

Professor 2: Dado o elevado número de sessões não necessita de ser em todas. Mas é fundamental que haja um *feedback* ao longo do semestre.

Questão 5 - Entre o trabalho de grupo e o trabalho individual, o que considera ser mais importante para potenciar a aprendizagem dos estudantes?

Professor 2: Trabalho de grupo.

Questão 6 - Considera que as ponderações na avaliação dos trabalhos estão bem formuladas? Sugere alguma reformulação?

Professor 2: A avaliação de grupo e individual deveriam ser ajustadas em termos de ponderações.

Questão 7 - Acha que as sessões estão sobrecarregadas de tarefas ou acha que o número de tarefas por sessão é adequado e que os estudantes conseguem realizá-las na totalidade?

Professor 2: O número de tarefas por sessão é o adequado.

Questão 8 - Acha que os estudantes se sentem motivados para aprender com esta forma de organização das sessões?

Professor 2: Sim.

Questão 9 - Considera o sistema de avaliação adequado às unidades curriculares? Na sua opinião alteraria algum aspecto deste sistema de avaliação?

P2: Sim. É adequado. Privilegiava trabalhos executados pelos alunos aonde colocassem os seus conhecimentos em prática.

Questão 10 - O sucesso dos estudantes nestas unidades curriculares é reflexo do sistema de avaliação utilizado?

Professor 2: Em parte. A metodologia ou sistema de avaliação é irrelevante se os alunos não perceberem o alcance das tarefas.

Questão 11 - Sente-se motivado em realizar docência nestas unidades curriculares neste momento?

Professor 2: Sim.

Questão 12 - Considera que este sistema de avaliação proporciona o alinhamento dos métodos de ensino com os resultados pretendidos e com as tarefas de avaliação?

Professor 2: Em parte sim. O docente deverá expor aos alunos as suas principais lacunas.

Questão 13 - Considera que estas unidades curriculares, ao definirem os resultados de aprendizagem pretendidos, ao planificarem a avaliação que validará se esses resultados foram ou não atingidos e ao conceberem e implementarem atividades de ensino e aprendizagem através das quais os resultados sejam obtidos, está a contribuir para o sucesso académico dos estudantes?

Professor 2: Não. O resultado por si só não significa o sucesso de aprendizagem.

Local: Gabinete 340 (ISCAP)

Duração: 30 minutos

Data: 25/01/2011

Entrevistador: Acha que os métodos e atividades de avaliação utilizadas nestas unidades curriculares são importantes para a aprendizagem dos estudantes?

P3: Acho, na medida em que são baseados na retroação e na avaliação contínua, permitindo assim que os estudantes possam conhecer “*near real time*” o resultado da avaliação. Por outro lado, sendo a avaliação efetuada em todas as sessões, introduz-se um ambiente de pressão permanente sobre os alunos, criando a habituação para este processo.

Entrevistador: Considera que estas unidades curriculares são importantes para desenvolver as competências definidas no plano de estudos do Curso de Contabilidade e Administração?

P3: Considero que são as unidades curriculares mais importantes para o desenvolvimento dessas competências, na medida em que são as únicas que permitem que os estudantes possam estender os conhecimentos para a ação em contexto. Acresce que são as únicas unidades curriculares que permitem que os estudantes desenvolvam a prática multi e inter disciplinar dos conhecimentos adquiridos.

Entrevistador: Considera a motivação dos estudantes um factor primordial para o sucesso da sua aprendizagem?

P3: No meu entender o sucesso da aprendizagem está sempre indissociavelmente ligado à motivação do estudante para estar na sala de aula.

Entrevistador: Considera fundamental o *feedback* dado ao estudante em todas as sessões para a progressão da sua aprendizagem?

P3: Como já foi respondido na primeira pergunta, considero fundamental o método de avaliação baseado na retroação em tempo quase real para que os estudantes possam corrigir os erros, colmatar as deficiências dos conhecimentos que, assim, se encontram ainda em memória recente.

Entrevistador: Entre o trabalho de grupo e o trabalho individual, o que considera ser mais importante para potenciar a aprendizagem dos estudantes?

P3: Tenho dificuldade em hierarquizar a importância das duas formas de trabalho. Em todo o caso devendo ser complementares considero mais importante o trabalho de grupo para o desenvolvimento das capacidades de relacionamento interpessoal.

Entrevistador: Considera que as ponderações na avaliação dos trabalhos estão bem formuladas? Sugere alguma reformulação?

P3: Não tenho nenhuma sugestão para reformular as ponderações na avaliação dos trabalhos, na medida em que a experiência de vários anos em que ela tem sido aplicada me indica que se encontra já num elevado nível de refinamento.

Entrevistador: Acha que as sessões estão sobrecarregadas de tarefas ou acha que o número de tarefas por sessão é adequado e que os estudantes conseguem realizá-las na totalidade?

P3: Pontualmente alguma ou algumas das sessões estão propositadamente sobrecarregadas tendo por objetivo criar pressão sobre os estudantes. Todavia, grande parte dos estudantes, conseguem realizar a totalidade dessas tarefas.

Entrevistador: Acha que os estudantes se sentem motivados para aprender com esta forma de organização das sessões?

P3: O nível de participação dos estudantes nas diversas sessões, avaliado não só em termos de assiduidade mas também pela resposta dada às diferentes solicitações para os trabalhos propostos, prova a motivação dos estudantes para aprender com esta forma de organização das sessões e das próprias unidades curriculares. Releva o facto de, embora estas unidades curriculares sejam de frequência facultativa, a quase totalidade dos estudantes escolhe-as para frequência.

Entrevistador: Considera o sistema de avaliação adequado à unidade curricular? Na sua opinião alteraria algum aspecto deste sistema?

P3: Considero o sistema adequado e não alteraria nenhum dos seus aspectos.

Entrevistador: O sucesso dos estudantes nestas unidades curriculares é reflexo do sistema de avaliação utilizado?

P3: O sucesso dos estudantes é reflexo não só do sistema de avaliação mas também da metodologia de ensino. No meu entender, ambos contribuem para o sucesso dos estudantes nestas unidades curriculares.

Entrevistador: Sente-se motivado em realizar docência nestas unidades curriculares neste momento?

P3: Não respondeu (É o Coordenador da Unidade Curricular).

Entrevistador: Considera que este sistema de avaliação proporciona o alinhamento dos métodos de ensino com os resultados pretendidos e com as tarefas de avaliação?

P3: Sim, uma vez que ela foi desenvolvida com base no alinhamento construtivista de Biggs.

Entrevistador: Considera que estas unidades curriculares, ao definirem os resultados de aprendizagem pretendidos, ao planificarem a avaliação que validará se esses resultados foram ou não atingidos e ao conceberem e implementarem atividades de ensino e aprendizagem através das quais os resultados sejam obtidos, estão a contribuir para o sucesso académico dos estudantes?

P3: Sim.

Local: Gabinete 340 (ISCAP)

Duração: 20 minutos

Data: 24/01/2011

Entrevistador: Acha que os métodos e actividades de avaliação utilizadas nestas unidades curriculares são importantes para a aprendizagem dos estudantes?

P4: Os métodos de avaliação destas unidades curriculares potenciam a aprendizagem dos estudantes na medida em que estes são levados, em todas as sessões, a realizar tarefas e a corrigir as situações menos corretas, pelo facto do docente lhes dar *feedback*. Nestas unidades curriculares os estudantes estão diariamente conscientes dos resultados da sua aprendizagem e existe um diálogo permanente com o docente, o que facilita a sua aprendizagem. A nós enquanto docentes, permite-nos direccionar a nossa atenção para os grupos/estudantes que apresentem dificuldades acrescidas.

Entrevistador: Considera que estas unidades curriculares são importantes para desenvolver as competências definidas no plano de estudos do Curso de Contabilidade e Administração?

P4: O desenvolvimento das competências pré-definidas nestas unidades curriculares transparece na execução das tarefas que os estudantes, em todas as sessões, são incentivados a realizar, nomeadamente a constituição da sua empresa, compras e vendas, recrutamento de trabalho, contabilizações, etc.. Uma vez que estas unidades curriculares se encontram no terceiro ano deste Curso, pressupõe-se que os estudantes detenham já um conjunto de conhecimentos teóricos que lhes permitam, nestas unidades curriculares, desempenhar as suas tarefas de gestores/estudantes com base nesses conhecimentos. Uma das dificuldades que me parece existir resulta do facto de não haver nenhuma precedência para a inscrição nestas unidades curriculares, daí que muitos estudantes a realizem fora do terceiro ano, o que dificulta este processo de aquisição de competências.

Entrevistador: Considera a motivação dos estudantes um fator primordial para o sucesso da sua aprendizagem?

P4: A motivação é fundamental para que os estudantes sejam ativos no seu processo de aprendizagem. O sistema de avaliação destas unidades curriculares pretende também motivar os estudantes neste processo ao incutir-lhes a responsabilização pelo trabalho de grupo e pela carga de trabalho, e ao avaliar diariamente o resultado desse trabalho.

Entrevistador: Considera fundamental o *feedback* dado ao estudante em todas as sessões para a progressão da sua aprendizagem?

P4: Pelo respondido na questão anterior e na primeira, o *feedback* dado ao estudante pelo docente é fundamental no seu processo de ensino e aprendizagem.

Entrevistador: Entre o trabalho de grupo e o trabalho individual, o que considera ser mais importante para potenciar a aprendizagem dos estudantes?

P4: Ambos são importantes. Individualmente é fundamental perceber qual o resultado da aprendizagem do estudante. Ao nível do grupo é importante perceber o resultado do trabalho desenvolvido e o seu reflexo na aprendizagem de cada elemento do grupo. Nesta unidade curricular, como resultado da aplicação do sistema de avaliação utilizado é difícil avaliar a aprendizagem individual dissociada da do grupo, uma vez que a avaliação individual resulta de um conjunto de fatores, estando nestes presente uma grande parcela dos trabalhos elaborados ao nível do grupo.

Atualmente, ao nível da avaliação individual são objeto de avaliação os seguintes aspetos: a atuação do estudante em todas as sessões, a assiduidade, a pontualidade e a participação, e em dois momentos pontuais, a comunicação oral (dois relatórios). Ao nível do grupo, são alvo de avaliação todas as tarefas executadas durante as sessões e o relatório intermédio e final. Daí que a dissociação da avaliação das duas na aprendizagem seja difícil.

Entrevistador: Considera que as ponderações na avaliação dos trabalhos estão bem formuladas? Sugere alguma reformulação?

P4: Sim. No entanto, penso que o peso da avaliação individual deveria ser repensado no sentido de premiar os melhores estudantes.

Entrevistador: Acha que as sessões estão sobrecarregadas de tarefas ou acha que o número de tarefas por sessão é adequado e que os estudantes conseguem realizá-las na totalidade?

P4: A carga elevada de tarefas em sessões específicas, pressupõe que os estudantes as executem de acordo com uma preparação prévia da mesma, o que, na maior parte das vezes, não acontece, daí que muitos estudantes levantem questões sobre esta situação. Mesmo assim, considero importante esta sobrecarga de tarefas em determinadas sessões para alertar os estudantes da necessidade que vão ter posteriormente em lidarem com a pressão no trabalho no seu dia-a-dia.

Entrevistador: Acha que os estudantes se sentem motivados para aprender com esta forma de organização das sessões?

P4: Sim. No entanto, ainda sinto que muitos estudantes não estão habituados a estas metodologias ativas de ensino. No início dos semestres, alguns grupos de trabalho têm dificuldades em iniciar o processo formativo em virtude de sentirem dificuldades de adaptação a esta metodologia ativa, que exige a sua participação contínua.

Entrevistador: Considera o sistema de avaliação adequado à unidade curricular? Na sua opinião alteraria algum aspecto deste sistema?

P4: Sim. Não alteraria nenhum aspeto.

Entrevistador: O sucesso dos estudantes nas unidades curriculares é reflexo do sistema de avaliação utilizado?

P4: Sim.

Entrevistador: Sente-se motivado em realizar docência nestas unidades curriculares neste momento?

P4: Sim. No entanto, julgo que a carga de trabalho com a avaliação é excessiva.

Entrevistador: Considera que este sistema proporciona o alinhamento dos métodos de ensino com os resultados pretendidos e com as tarefas de avaliação?

P4: Sim.

Entrevistador: Considera que estas unidades curriculares, ao definirem os resultados de aprendizagem pretendidos, ao planificarem a avaliação que validará se esses resultados foram ou não atingidos e ao conceberem e implementarem atividades de ensino e aprendizagem através das quais os resultados sejam obtidos, estão a contribuir para o sucesso académico dos estudantes?

P4: Considero que estas unidades curriculares deveriam ser exemplo ao nível da metodologia de ensino e avaliação para outras unidades curriculares. Os estudantes inscrevem-se nestas unidades curriculares optativas; a taxa de desistência nestas unidades curriculares é nula; a exigência e o rigor são elevados; todos estes aspetos revelam que os estudantes sentem necessidade de metodologias similares no seu processo de aprendizagem. Para nós docentes, é mais aliciante praticar a docência nestes moldes, uma vez que o contacto com os estudantes é muito próximo, e o nosso papel é o de orientar e não só o de ensinar.

Local: Gabinete 340 (ISCAP)

Duração: 20 minutos

Data: 2701/2011

Entrevistador: Acha que os métodos e atividades de avaliação utilizadas nestas unidades curriculares são importantes para a aprendizagem dos estudantes?

P5: Sim.

Entrevistador: Considera que estas unidades curriculares são importantes para desenvolver as competências definidas no plano de estudos do Curso de Contabilidade e Administração?

P5: Muito importantes.

Entrevistador: Considera a motivação dos estudantes um factor primordial para o sucesso da sua aprendizagem?

P5: Sim.

Entrevistador: Considera fundamental o feedback dado ao estudante em todas as sessões para a progressão da sua aprendizagem?

P5: Sim.

Entrevistador: Entre o trabalho de grupo e o trabalho individual, o que considera ser mais importante para potenciar a aprendizagem dos estudantes?

P5: Considero ambos muito importantes pois desenvolvem diferentes tipos de competências e aprendizagens.

Entrevistador: Considera que as ponderações na avaliação dos trabalhos estão bem formuladas? Sugere alguma reformulação?

P5: Sugeriria que as ponderações fossem mais significativas na nota final.

Entrevistador: Acha que as sessões estão sobrecarregadas de tarefas ou acha que o número de tarefas por sessão é adequado e que os estudantes conseguem realizá-las na totalidade?

P5: Acho que o número de tarefas é adequado e, mesmo as sessões mais sobrecarregadas, têm por objetivo preparar os alunos para lidarem com pressão e stress; muitas das vezes característico do dia-a-dia empresarial.

Entrevistador: Acha que os estudantes se sentem motivados para aprender com esta forma de organização das sessões?

P5: Sim.

Entrevistador: Considera o sistema de avaliação adequado à unidade curricular? Na sua opinião alteraria algum aspecto deste sistema?

P5: Considero adequado embora alterasse algumas ponderações.

Entrevistador: O sucesso dos estudantes nestas unidades curriculares é reflexo do sistema de avaliação utilizado?

P5: O sucesso não dependerá só desse aspeto mas também é importante.

Entrevistador: Sente-se motivado em realizar docência nestas unidades curriculares neste momento?

P5: Sim.

Entrevistador: Considera que este sistema de avaliação proporciona o alinhamento dos métodos de ensino com os resultados pretendidos e com as tarefas de avaliação?

P5: Ajuda a esse alinhamento.

Entrevistador: Considera que estas unidades curriculares, ao definirem os resultados de aprendizagem pretendidos, ao planificarem a avaliação que validará se esses resultados foram ou não atingidos e ao conceberem e implementarem atividades de ensino e aprendizagem através das quais os resultados sejam obtidos, estão a contribuir para o sucesso académico dos estudantes?

P5: Sim.

Local: Gabinete 340 (ISCAP)

Duração: 20 minutos

Data: 28/01/2011

Entrevistador: Acha que os métodos e atividades de avaliação utilizadas nestas unidades curriculares são importantes para a aprendizagem dos estudantes?

P6: Sim. Os alunos têm que interiorizar que o seu processo de aprendizagem é e deve ser contínuo e estas unidades curriculares são, também por isso, fundamentais para lhes inculcar esse sentimento de trabalho diário. A avaliação, tal como é utilizada nestas unidades, permite-lhes avançar gradualmente na sua aprendizagem e sucesso, na medida em que o *feedback* sessão a sessão lhes dá a possibilidade de aprender pelo erro, e, acima de tudo de perceber onde erraram, porque erraram e de retificar.

Entrevistador: Considera que estas unidades curriculares são importantes para desenvolver as competências definidas no plano de estudos do Curso de Contabilidade e Administração?

P6: Sim. Acima de tudo porque lhes dá a prática, permitindo-lhes ligar os conhecimentos teóricos e aplicá-los num cenário de empresa real.

Entrevistador: Considera a motivação dos estudantes um factor primordial para o sucesso da sua aprendizagem?

P6: Sim, claro. E para estas unidades mais do que para qualquer outra, se calhar, porque o trabalho que lhes é exigido é diário.

Entrevistador: Considera fundamental o feedback dado ao estudante em todas as sessões para a progressão da sua aprendizagem?

P6: É fundamental para que o aluno progrida na sua aprendizagem.

Entrevistador: Entre o trabalho de grupo e o trabalho individual, o que considera ser mais importante para potenciar a aprendizagem dos estudantes?

P6: Não consigo atribuir maior importância quer a um quer a outro. No meu ponto de vista, os dois são fundamentais porque desenvolvem competências específicas.

Entrevistador: Considera que as ponderações na avaliação dos trabalhos estão bem formuladas? Sugere alguma reformulação?

P6: Sim e não.

Entrevistador: Acha que as sessões estão sobrecarregadas de tarefas ou acha que o número de tarefas por sessão é adequado e que os estudantes conseguem realizá-las na totalidade?

P6: O número de tarefas por sessão é o adequado, já que o que se pretende nas sessões em que o número de tarefas é mais elevado, é ver como reagem os alunos ao stress com que, eventualmente, se irão deparar diariamente no seu trabalho.

Entrevistador: Acha que os estudantes se sentem motivados para aprender com esta forma de organização das sessões?

P6: Sim. Os alunos gostam de aulas práticas, e, acima de tudo de pegarem nos conceitos teóricos e ver qual a sua aplicação real.

Entrevistador: Considera o sistema de avaliação adequado à unidade curricular? Na sua opinião alteraria algum aspecto deste sistema?

P6: Sim é adequado, e não alteraria nenhum aspeto do sistema de avaliação. Os resultados têm demonstrado que está bem concebido e que o que se pretende está a ser atingido.

Entrevistador: O sucesso dos estudantes nestas unidades curriculares é reflexo do sistema de avaliação utilizado?

P6: Sim, também.

Entrevistador: Sente-se motivado em realizar docência nestas unidades curriculares neste momento?

P6: Sim.

Entrevistador: Considera que este sistema de avaliação proporciona o alinhamento dos métodos de ensino com os resultados pretendidos e com as tarefas de avaliação?

P6: Sim.

Entrevistador: Considera que estas unidades curriculares, ao definirem os resultados de aprendizagem pretendidos, ao planificarem a avaliação que validará se esses resultados foram ou não atingidos e ao conceberem e implementarem atividades de ensino e aprendizagem através das quais os resultados sejam obtidos, estão a contribuir para o sucesso académico dos estudantes?

P6: Sim, claro.

Local: Gabinete 340 (ISCAP)

Duração: 25 minutos

Data: 31/01/2011

Entrevistador: Acha que os métodos e atividades de avaliação utilizadas nestas unidades curriculares são importantes para a aprendizagem dos estudantes?

P7: Sim. A avaliação sessão é sessão é importante para que os alunos possam saber como estão a progredir em termos da sua aprendizagem e qual é o seu “grau” de sucesso nas unidades curriculares. Contudo, é um processo moroso e que demora muito tempo ao professor, dado que todas as sessões e antes da sessão seguinte, o professor tem que fazer obrigatoriamente a avaliação das tarefas efetuadas por cada grupo de alunos, no sentido de estes poderem ver, logo no início da sessão seguinte, o que erraram, se erraram, e terem a possibilidade de corrigir. Ao corrigir estão a perceber porque erraram e estão a aprender com o erro. Mas, para o professor torna-se uma carga elevada de trabalho.

Entrevistador: Considera que estas unidades curriculares são importantes para desenvolver as competências definidas no plano de estudos do Curso de Contabilidade e Administração?

P7: Sim, é importante para que os alunos percebam a prática.

Entrevistador: Considera a motivação dos estudantes um factor primordial para o sucesso da sua aprendizagem?

P7: Sim.

Entrevistador: Considera fundamental o feedback dado ao estudante em todas as sessões para a progressão da sua aprendizagem?

P7: Sim, mas como já referi, não deveria ser em todas as sessões dado que acresce em muito o tempo que o professor tem que dispensar à avaliação.

Entrevistador: Entre o trabalho de grupo e o trabalho individual, o que considera ser mais importante para potenciar a aprendizagem dos estudantes?

P7: O trabalho de grupo.

Entrevistador: Considera que as ponderações na avaliação dos trabalhos estão bem formuladas? Sugere alguma reformulação?

P7: Considero que devem ser ajustadas.

Entrevistador: Acha que as sessões estão sobrecarregadas de tarefas ou acha que o número de tarefas por sessão é adequado e que os estudantes conseguem realizá-las na totalidade?

P7: Se estiverem atentos e estudarem o guião antes de cada sessão, conseguem. A planificação é efetuada de modo a que os alunos tenham em cada sessão um número adequado de tarefas a realizar, e também para se prepararem para o mercado de trabalho. Com toda a carga de stress e gestão do tempo que lhe é inevitável, e que é importante que eles vão tendo consciência de que no dia-a-dia vão ter de aprender a lidar com ela.

Entrevistador: Acha que os estudantes se sentem motivados para aprender com esta forma de organização das sessões?

P7: Sim. É pena não haver interdisciplinaridade entre as principais unidades do Curso, no sentido de lhes proporcionar uma aprendizagem integrada da contabilidade e da gestão.

Entrevistador: Considera o sistema de avaliação adequado à unidade curricular? Na sua opinião alteraria algum aspecto deste sistema?

P7: Considero o sistema adequado e apenas alteraria a ponderação da avaliação de grupo e individual.

Entrevistador: O sucesso dos estudantes nestas unidades curriculares é reflexo do sistema de avaliação utilizado?

P7: Em grande medida claro. Este sistema, apesar de ser mais exigente para o professor, beneficia muito o aluno.

Entrevistador: Sente-se motivado em realizar docência nestas unidades curriculares neste momento?

P7: Sim.

Entrevistador: Considera que este sistema de avaliação proporciona o alinhamento dos métodos de ensino com os resultados pretendidos e com as tarefas de avaliação?

P7: Sim, é com base nesse alinhamento que ela está construída.

Entrevistador: Considera que estas unidades curriculares, ao definirem os resultados de aprendizagem pretendidos, ao planificarem a avaliação que validará se esses resultados foram ou não atingidos e ao conceberem e implementarem atividades de ensino e aprendizagem através das quais os resultados sejam obtidos, estão a contribuir para o sucesso académico dos estudantes?

P7: Claro que sim.

ANEXO 11
Transcrição das respostas à
questão aberta do questionário

Transcrição das respostas à questão aberta do questionário

Questionário 1 – “a avaliação dos relatórios deveria ser retificada, é muito exigente”.

Questionário 2 - “Alterar o número de páginas propostas para a elaboração dos relatórios. Avaliação utilizada ser igual de professor para professor, dado que se verificou que uns professores efetuaram a avaliação das sessões de modo diferente de outros”.

Questionário 3 - “Aumentar o número de páginas propostas para os relatórios. Todos os professores efetuaram a mesma avaliação para todas as turmas”.

Questionário 7 - “No relatório mensal deveria ser disponibilizado mais páginas, uma vez que, para colocar gráficos, fazer análises aos mesmos e desenvolver tantos temas, era preciso pelo menos 15 páginas para desenvolvimento.”

Questionário 10 - “Nos trabalhos propostos, como ao relatório final, estão implícitas regras complicadas como, por exemplo, o número de faltas”.

Questionário 12 - “Mais folhas nos relatórios; apoio ao desenvolvimento dos trabalhos ao longo do semestre; e a percentagem de aulas diferir com o trabalho que é proposto”

Questionário 16 - “1. Os testes individuais passarem a ser de grupo; 2. Maior liberdade para o aluno assumir o que deve ser feito na empresa; 3. Deixar de focar o programa SIGA, pois existem programas que o mercado de trabalho aceita melhor; 4. Doze páginas para relatórios é muito pouco em relação aos temas, cálculos e desenvolvimentos pedidos.”

Questionário 28 - “Não concordo com a avaliação do relatório mensal, pois, para os pontos que temos que abordar, não nos dão folhas suficientes. E não concordo que não seja avaliado todo o relatório por passar o número de folhas permitido, em vez disso, deveria haver uma percentagem de penalização e não a ausência da avaliação da parte que ultrapassa o limite.”

Questionário 29 - “Não concordo com a avaliação do relatório em relação ao número de páginas e não avaliam o relatório todo devido a ultrapassar o número de páginas.”

Questionário 30 - “Metodologia mais igualitária entre os professores e as diferentes turmas. Aumentar o espaço fornecido, em termos de número de

folhas, para o relatório final, uma vez que é praticamente impossível fazer a análise de uma empresa.”

Questionário 44 - “Acho que o programa utilizado não se adequa à realidade laboral, e como tal, se o programa informático utilizado fosse um dos mais utilizados, seria melhor para nós, alunos, a nível de experiência profissional.”

Questionário 62 - “Não deve haver exames individuais.”

Questionário 100 - “Menos pressão para acabar as tarefas, são demasiadas tarefas para as sessões, e alguns *powerpoints* não são de todo elucidativos. Demasiado rigor, e pouca aprendizagem propriamente dita.”

Questionário 105 - “Ter mais tempo para refletir sobre o objetivo das tarefas. Questionários para praticar no SIGA.”

Questionário 109 - “Não devia ter tantas tarefas, para que fosse possível assimilar melhor os assuntos abordados.”

Questionário 113 - “Diminuir as tarefas no guião, para que haja mais tempo para reflexão do aluno nas implicações das tarefas da respetiva sessão.”

Questionário 114 - “No início da cadeira deveria haver «algum» tempo, mesmo antes das aulas se iniciarem, para os alunos poderem perceber e conhecer melhor o programa, pois a realização das tarefas seria mais fácil.”

Questionário 125 - “Não deveria existir avaliação (tema), porque não temos tempo suficiente para a sua realização.”

Questionário 126 - “Não deveria existir avaliação (Tema), porque os alunos não têm tempo para esse tipo de tarefas, nomeadamente os trabalhadores-estudantes.”

Questionário 127 - “Considero que a distribuição das tarefas ao longo das sessões deveria ser refeita tendo em atenção o tempo necessário para as executar bem e perceber tudo convenientemente.”

Questionário 129 - “Esta disciplina exige muita disponibilidade fora das sessões, o que não deixa qualquer tempo disponível para as outras disciplinas. Como vamos estudar para os exames finais e preparar o Relatório Final? Porque é que as outras disciplinas não têm avaliação contínua?”

Questionário 131 - “Proponho algumas alternativas às faltas (para casos extremos) devidamente justificadas, bem como para a realização de trabalhos (também para casos extremos) e devidamente justificados e ponderados.”

Questionário 139 - “O equipamento está um pouco ultrapassado (obsoleto). O programa deveria ser melhorado no sentido da sua utilização ser mais fácil, rápida e simples.”

Questionário 221 - “A avaliação deveria ser efetuada com um programa de contabilidade atualmente utilizado pelas empresas (Primavera, por exemplo).”

Questionário 222 - “Deveriam dar mais atenção individualmente e não tanto ao grupo em si, pois por vezes há mais trabalho por parte de um só indivíduo do grupo.”

Questionário 224 - “As sessões terem menos tarefas, pois assim acaba-se por não ter tempo.”

Questionário 233 - “Menos tarefas em cada sessão, pois o tempo dispensado na correção de sessões anteriores e ainda a realização das novas tarefas, não nos permite raciocinar e pensar naquilo que estamos a fazer. É tudo feito com pressa, para conseguir realizar os objetivos propostos para a sessão.”

Questionário 234 - “Por vezes não há tempo suficiente para reflexão do que estamos a realizar. Sugeriria a diminuição de tarefas de grande importância para uma sessão.”

Questionário 235 - “Menos tarefas em cada sessão. Há excesso de tarefas para cada sessão, e com isso é mais difícil conseguir efetuá-las corretamente e torna-se muito difícil ter perceção daquilo que fazemos.”

Questionário 259 - “Penso que existem tarefas que deverão ser realizadas com mais tempo disponível para melhor compreensão.”

Questionário 264 - “Há sessões em que, dada a quantidade de tarefas a executar, não é possível «meditar» sobre o trabalho que estamos a executar e entendê-lo bem.”

Questionário 270 - “Talvez os trabalhos de grupo não sejam assim tão importantes para a avaliação na unidade curricular.”

Questionário 271 - “Deviam diminuir a carga de trabalho extra-aula, visto ser complicado conciliar com as restantes disciplinas.”

Questionário 278 - “Em termos de avaliação individual eu concordava mais com os métodos antigos, ou seja, preferia a avaliação individual antiga como quando éramos chamados ao computador, em vez do teste que é agora.”

Questionário 314 - “Desenvolver novas metodologias de ensino.”

Questionário 315 - “Cada grupo de trabalho deveria ser constituído por quatro elementos, de forma a que quem estivesse no computador tivesse sempre alguém para o apoiar.”

Questionário 325 - “Arranjar solução para as empresas de 2 elementos, maior dificuldade no arquivo físico.”

Questionário 329 - “Achava adequada a utilização de um *software* que fosse mais usual na realidade, para uma mais fácil integração nossa. A realização de análises de empresas reais, como forma de atividade prática e conhecimento. De resto, a minha opinião é excelente, docentes exímios.”

Questionário 332 - “Nas sessões que são susceptíveis de ocorrerem mais erros, deveriam ter isso em conta na sessão seguinte, que não pode ser tão longa devido ao tempo despendido nas correções. Nas avaliações individuais há que ter em conta que nem todos os alunos realizam as mesmas tarefas de modo a que a exploração dos módulos seja equitativa.”

Questionário 336 - “Eu sugeria que houvesse menos tarefas por sessão, porque ao longo das sessões estamos mais interessados em realizar todas as tarefas para não tirar má nota, e aprendemos menos.”