

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
SOCIOECONÔMICO (PPGDS)**

DOURIVAL GIASSI

**EVIDÊNCIAS DE POSSIBILIDADES E DE PRÁTICAS INOVADORAS NO
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**CRICIÚMA
2018**

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
SOCIOECONÔMICO (PPGDS)**

DOURIVAL GIASSI

**EVIDÊNCIAS DE POSSIBILIDADES E DE PRÁTICAS INOVADORAS NO
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Kelly Gianezini
Coorientadora: Prof^ª Dra. Cristina Keyko Yamaguchi

Área de concentração:
Desenvolvimento Socioeconômico

**CRICIÚMA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

G435e Giassi, Dourival
Evidências de possibilidades e de práticas inovadoras no processo ensino-
Aprendizagem em Ciências Contábeis / Dourival Giassi. 2018.
187 p. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense,
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico, Criciúma,
2018.
Orientação: Kelly Gianezini.
Coorientação: Cristina Keyko Yamaguchi.

1. Ensino superior. 2. Inovações educacionais. 3. Curso de Ciências
Contábeis. 4. Processo ensino-aprendizagem. 5. Prática de ensino. I. Título.

CDD 23. ed. 378

DOURIVAL GIASSI

**EVIDÊNCIAS DE POSSIBILIDADES E DE PRÁTICAS INOVADORAS NO
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Linha de Pesquisa: Trabalho e Organizações

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Kelly Gianezini

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Cristina Keyko Yamaguchi

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Coorientadora

Prof. Dr. Ernani Ott

Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof. Dr. Sílvio Parodi Oliveira Camilo

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Prof. Dr. Miguelangelo Gianezini – Suplente

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)



Este trabalho é dedicado a Luigi, Bárbara e Saul (*in memoriam*), a Florentina, Maristela, Laura, Davi e Cora (presentes).

AGRADECIMENTOS

Para agradecer tomo emprestadas palavras de quem compreendeu a vida bem mais que eu.

Poema de Cris Pizzimenti.
“Sou feita de retalhos”

Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

Assim, como “pedacinhos de retalhos” emendados que somos, agradeço as pessoas que me toleraram, as que me compreenderam, as que me acolheram, as que contribuíram nesta jornada e àquelas que não me abandonaram.

Meu muito obrigado
Profª Drª Kelly, minha 3ª orientadora, pela acolhida no último ano do mestrado.
Profª Drª Cristina, por longo tempo minha 1ª orientadora e agora coorientadora;
Profª Drª Adriana, 1ª coorientadora e, por breve tempo, minha 2ª orientadora.
Três pessoas de elegante trato.

Muito obrigado
Profª Ma. Milla Lúcia, Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis, pelo tempo dispendido, pela atenção, ideias e significativas sugestões.

Obrigado
Profªs Ma. Andréia e Ma. Ana Paula, Prof. Dr. Cleyton, Profª Drª Maristela, e os acadêmicos Carolina C. Milaneze e Eduardo Tramontin Castanha, pelas prestimosas colaborações.

Muito obrigado
Prof. Dr. Ernani Ott (UNISINOS) pelas relevantes sugestões e recomendações.
Prof. Dr. Sílvio Parodi Oliveira Camilo (UNESC), pelas considerações sempre pertinentes.

Grato a Maristela, Laura, Davi e Cora, meu clã familiar, por compreenderem os acontecimentos neste momento.

Grato ao PPGDS, aos GPs NECON e NEGEO.

O físico Leo Szilard certa vez anunciou ao amigo Hans Bethe que estava pensando em escrever um diário: *'Não pretendo publicar. Só vou registrar os fatos para a informação de Deus'*. *'Você não acha que Deus sabe dos fatos?'*, Bethe perguntou. *'Sim'*, respondeu Szilard. *'Ele sabe dos fatos, mas não desta versão dos fatos'*.

Bill Bryson, em seu livro Breve história de quase tudo – do big-bang ao Homo Sapiens (2005), descrevendo um diálogo relatado por Hans Christian von Baeyer (autor de Domando o átomo).

RESUMO

Este estudo teve como propósito averiguar evidências de possibilidades e de práticas inovadoras no processo ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis. Neste trajeto abordaram-se aspectos das Ciências Contábeis no contexto do ensino superior; da inovação, tanto nas organizações empresariais quanto nas universidades; inovação no ensino superior; conhecimento organizacional; e, desenvolvimento socioeconômico, pois são partes impactantes que afetam o ser e o fazer universitário no processo formativo dos estudantes. A consecução da pesquisa, de cunho interdisciplinar, caracterizou-se pela abordagem qualitativa-quantitativa; descritiva-exploratória quanto aos fins; e, estudo de caso quanto à estratégia. O *lócus* universitário, distinto daquele das empresas, tem características próprias para atingir suas finalidades, ainda que em alguns aspectos a inovação tenha conotação semelhante ao de outros tipos de organizações. Por isso há necessidade de entender como ocorrem inovações no processo ensino-aprendizagem, onde se aloja o maior contingente de estudantes que não atua nem na pesquisa e nem na extensão, tendo em vista que as universidades geralmente se conectam com a inovação apenas por meio da pesquisa. A busca por evidências de possibilidades e de práticas inovadoras no processo ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis levou a compreender que a inovação no campo do ensino superior pode enfrentar desafios que perpassam toda a estrutura acadêmica organizacional das universidades até chegar ao chão da sala de aula. Os resultados, além de constatar evidências de possibilidades e de práticas inovadoras, apontaram que é necessário superar obstáculos para que a inovação tenha maior efetividade no processo ensino aprendizagem, sendo requisito inquestionável a aderência do corpo docente ao PPC, participação efetiva nos programas de formação continuada e ingresso em programas *stricto sensu*, pois sem a devida qualificação docente, não ocorre o processo de internalização de mudança, de avaliação sobre a prática pedagógica em sala de aula e a reflexão sobre os resultados decorrentes dela.

Palavras-chave: Inovação no ensino superior; processo ensino-aprendizagem; práticas inovadoras; Ciências Contábeis.

RESUMEN

Este estudio tuvo como propósito averiguar evidencias de posibilidades y de prácticas innovadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje en Ciencias Contables. En este trayecto se abordaron aspectos de las Ciencias Contables en el contexto de la enseñanza superior; de la innovación, tanto en las organizaciones empresariales y en las universidades; innovación en la enseñanza superior; conocimiento organizacional y desarrollo socioeconómico, pues son partes impactantes que afectan al ser y al hacer universitario en el proceso formativo de los estudiantes. La consecución de la investigación, de cuño interdisciplinario, se caracterizó por el abordaje cualitativo-cuantitativo; descriptivo-exploratorio en cuanto a los fines; y, estudio de caso en cuanto a la estrategia. El *locus* universitario, distinto de aquel de las empresas, tiene características propias para alcanzar sus finalidades, aunque en algunos aspectos la innovación tenga una connotación semejante al de otros tipos de organizaciones. Por eso hay necesidad de entender cómo ocurren innovaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde se aloja el mayor contingente de estudiantes que no actúa ni en la investigación ni en la extensión, teniendo en vista que las universidades generalmente se conectan con la innovación sólo por medio la investigación. La búsqueda por evidencias de posibilidades y de prácticas innovadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje en el curso de Ciencias Contables llevó a comprender que la innovación en el campo de la enseñanza superior puede enfrentar desafíos que atraviesan toda la estructura académica organizacional de las universidades hasta llegar al suelo de la sala de estar clase. Los resultados, además de constatar evidencias de posibilidades y de prácticas innovadoras, apunta que es necesario superar obstáculos para que la innovación tenga mayor efectividad en el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo requisito incuestionable la adherencia del cuerpo docente al PPC, participación efectiva en los programas de formación continuada y el ingreso en programas *stricto sensu*, pues sin la debida calificación docente, no ocurre el proceso de internalización de cambio, de evaluación sobre la práctica pedagógica en el aula y la reflexión sobre los resultados derivados de ella.

Palabras clave: Innovación en la enseñanza superior; proceso enseñanza-aprendizaje; prácticas innovadoras; Ciencias Contables.

ABSTRACT

This study aimed to investigate evidences of possibilities and innovative practices in teaching-learning process in Accounting Sciences. In this path, some aspects were minded such as the role of accounting in higher education; innovation, both in industry organizations or universities; innovation in higher education; organizational knowledge; and socio-economic development, as they are striking parts that affect the being and doing college in the training process of students. The achievement of this interdisciplinary nature research was done by a qualitative-quantitative approach; descriptive and exploratory by its mean; and a study case on its strategy. The university *locus*, distinct from that of companies, has its own characteristics to achieve their purposes, although in some respects innovation has similar connotations to other types of organizations. Consequently, there is the need of understanding how the process of innovations in teaching-learning process happens, where houses the largest number of students who does not work either in researches nor in the extensions programs, given that universities are connects to innovations only through researches. The search for evidence of possibilities and innovative practices in teaching and learning process in the Accounting Sciences course led to understand that innovation in the field of higher education may face challenges that go through the entire organizational academic structure of universities until reach the classroom. The results, apart from finding evidences of possibilities and innovative practices, pointed out that it is necessary to overcome obstacles so that innovation can have greater effectiveness in the teaching-learning process, there is an unquestionable requirement to teachers being engaged to PPC, effective participation in continuing education programs and enrollment in graduate studies program, because without proper teaching qualification, the inner change process does not occur, evaluating the pedagogical practice in the classroom and reflection on the results from it.

Key words: Innovation in higher education; teaching-learning process; innovative practices; Accounting Sciences.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
AIS	Avaliação Interdisciplinar Semestral
AL	Alagoas
AMESC	Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense
AMREC	Associação dos Municípios da Região Carbonífera
AMUREL	Associação dos Municípios da Região de Laguna
APPS	Aplicativos
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Ensino Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	Conselho Universitário
CMR	Contabilidade, Meio Ambiente e Responsabilidade Social
CRC/SC	Conselho Regional de Contabilidade de Santa Catarina
CRONOAULAS	Cronograma de Aulas e Atividades Letivas
CSA	Conselho Superior de Administração
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD ou EAD	Educação a Distância
e-MEC	Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ESUCRI	Escola Superior de Criciúma
EUA	Estados Unidos da América
EXCEL	Planilha Eletrônica
FACIERC	Faculdade de Ciências Econômicas da Região
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FVA	Faculdade do Vale do Araranguá
GEM	Grupo de Estudos em Metodologias de Aprendizagem
I+D+i	<i>Investigación, Desarrollo e Innovación</i>
IES	Instituição/Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology (USA)</i>

MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
MS	Mato Grosso do Sul
NAP	Núcleo de Assessoria Pedagógica
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEAB	Núcleo de Estudos Étnico-raciais, Afro-brasileiros, Indígenas e de Minorias
NECON	Núcleo de Estudos Contábeis
NEGEO	Núcleo de Estudos em Gestão Organizacional
NEP	Núcleo de Pedagogia Universitária
OMT	Orientação Metodológica para Trabalho de Conclusão de Curso
PA	Pará
PE	Pernambuco
PEGC	Programa de Extensão em Gestão Contábil
PFC	Programa de Formação Continuada
PFCC	Programa de Formação Continuada dos Coordenadores de Curso
PFCD	Programa de Formação Continuada Docente
PFCEU	Programa de Formação Continuada Específica das UNAs
PFRC	Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém Contratados
PIO	Processo Interdisciplinar Orientado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGDS	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico
PPT	<i>PowerPoint</i>
PR	Paraná
PROINC	Programa de Inovação Curricular
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RES.	Resolução
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SC	Santa Catarina
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEsu	Secretaria de Ensino Superior
SP	São Paulo
SPE	Semana de Práticas Específicas de Estágio
SPELL	<i>Scientific Periodicals Electronic Library</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
T1	Turma 1
T2	Turma 2
TBL	<i>Team-Based Learning</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

UAM	Universidade Autônoma do México
UCB	Universidade Castelo Branco
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UF	Unidade Federativa
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNACSA	Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIBAVE	Centro Universitário Barriga Verde
UNICESUMAR	Centro Universitário de Maringá
UNIDERP	Universidade Anhanguera
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIP	Universidade Paulista
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNOPAR	Universidade Pitágoras

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	As ondas de Schumpeter.....	38
Figura 2	Dimensões da inovação	41
Figura 3	Quem recebemos em sala de aula	73
Figura 4	Cinco sugestões de como trabalhar metodologias ativas na sala de aula....	76
Figura 5	Espiral do conhecimento organizacional	87
Figura 6	Chamada para as atividades de formação continuada docente 2017/1.....	163
Figura 7	Chamada para as atividades de formação continuada docente 2017/2.....	166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Titulação docente em 2017	139
Gráfico 2	Regime de trabalho dos professores	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	População de docentes existentes e da pesquisa	29
Quadro 2	Configuração e conteúdo síntese do questionário aplicado	29
Quadro 3	Síntese das respostas dos objetivos específicos	30
Quadro 4	Perfil dos artigos encontrados na literatura	33
Quadro 5	Objetivos declarados nos artigos relacionados no Quadro 4	34
Quadro 6	Perfil dos artigos encontrados na literatura	34
Quadro 7	Objetivos declarados nos artigos relacionados no Quadro 6	35
Quadro 8	Conceitos de inovação	47
Quadro 9	Comparativo dos enfoques analítico e interpretativo de inovação	53
Quadro 10	Comparativo dos modelos de inovação baseados no conceito de H. Chesbrough (2006).....	54
Quadro 11	Os sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior	56
Quadro 12	Os doze estilos de aprendizagem segundo Corbin (2016)	58
Quadro 13	As inteligências múltiplas de Howard Gardner (1983)	60
Quadro 14	Os sete tipos de inovação associadas de Hannan e Silver (2005)	62
Quadro 15	Conjunto de categorias de uma inovação educativa	65
Quadro 16	Indicadores de resultado para medir a qualidade de uma inovação educativa	66
Quadro 17	Indicadores que influem na dinamização da inovação educativa	66
Quadro 18	Lista de metodologias ativas recenseadas segundo Vosgerau (2014)	74
Quadro 19	Os sete mitos sobre a sala de aula invertida	77
Quadro 20	Recomendações sobre o mapa <i>Flip Teaching</i> (ensino invertido)	78
Quadro 21	Cinco mitos sobre <i>Flip Teaching</i> que debes conhecer	79
Quadro 22	Trinta e cinco plataformas e aplicativos para criar mapas conceituais mentais	80
Quadro 23	Dez aplicativos que podem auxiliar nas aulas – parte 1	82
Quadro 24	Dez aplicativos que podem auxiliar nas aulas – parte 2	83
Quadro 25	Formas/tipos de propriedade no capitalismo contemporâneo	95
Quadro 26	Instituições que ofertam o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial no extremo sul catarinense, por tipo de IES e categoria administrativa	113
Quadro 27	IES que ofertam o curso de Ciências Contábeis na modalidade à distância no extremo sul catarinense, por tipo de IES, unidade da federação, categoria administrativa e municípios atendidos	114
Quadro 28	Dados diversos coletados por meio de questionário dos 26 docentes que atuaram no curso em 2017	137
Quadro 29	Participação dos docentes em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ..	140
Quadro 30	Professores com regime de trabalho tempo integral e parcial	143
Quadro 31	Estratégias de ensino-aprendizagem na docência universitária	161
Quadro 32	Participação docente nos programas de formação continuada em 2017.....	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados gerais dos cursos de Ciências Contábeis presenciais e a distância no Brasil	100
Tabela 2	Número de IES públicas e privadas que ofertam o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial e a distância no País, por região geográfica	103
Tabela 3	Matrículas em cursos de graduação nas IES brasileiras por turno e categoria administrativa	105
Tabela 4	Cursos de Ciências Contábeis presenciais no Brasil por tipo de IES e categoria administrativa.....	106
Tabela 5	Matrículas em cursos de Ciências Contábeis presenciais no Brasil por categoria administrativa e por tipo de IES.....	107
Tabela 6	Matrículas em diversos cursos de graduação presenciais em Santa Catarina por tipo de IES e categoria administrativa.....	107
Tabela 7	Dados gerais dos cursos de Ciências Contábeis presenciais e a distância em Santa Catarina por categoria administrativa.....	108
Tabela 8	Instituições de Santa Catarina que oferecem o curso presencial de Ciências Contábeis, identificadas por tipo de IES e por categoria administrativa.....	110
Tabela 9	Número de IES de Santa Catarina que oferecem o curso presencial de Ciências Contábeis por tipo de IES e por categoria administrativa.....	111
Tabela 10	Número de cursos de Ciências Contábeis na modalidade presencial em Santa Catarina por tipo de IES e por categoria administrativa.....	112
Tabela 11	IES que ofertam o curso de Ciências Contábeis na modalidade a distância no extremo sul catarinense, por tipo de IES e estados de origem	114
Tabela 12	Total de doutores no País e na região sul, alocados na área de avaliação da CAPES “administração pública e de empresas, Ciências Contábeis e Turismo”, inclusa na grande área de Ciências Sociais Aplicadas.....	117
Tabela 13	Distribuição de doutores na região sul por estado, alocados na área de avaliação da CAPES “administração pública e de empresas, Ciências Contábeis e Turismo”, inclusa na grande área de Ciências Sociais Aplicadas	118
Tabela 14	IES que ofertam <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis na região sul do País, por categoria administrativa, programas e distribuição de docentes..	120
Tabela 15	Estratificação etária do grupo docente pesquisado	138
Tabela 16	Tempo de docência no curso	139
Tabela 17	Formação acadêmica docente (área da graduação)	142
Tabela 18	Número de disciplinas lecionadas por cada professor em 2017	145
Tabela 19	Outras atividades profissionais exercidas pelos docentes	148
Tabela 20	Utilização de recursos tecnológicos na ministração das aulas em 2017	149
Tabela 21	Procedimentos metodológicos adotados nas aulas em 2017.....	152
Tabela 22	Instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem	154
Tabela 23	Participação docente em eventos de metodologias ativas na formação continuada em 2017.....	171

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	20
1.2 OBJETIVOS.....	22
1.2.1 Objetivo Geral	22
1.2.2 Objetivos Específicos	22
1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA.....	22
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
1.4.1 Enquadramento metodológico	26
1.4.2 Campo de estudo, coleta e tratamento dos dados	27
2 INOVAÇÃO, UNIVERSIDADE E ENSINO SUPERIOR	32
2.1 BUSCAS NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA.....	32
2.2 INOVAÇÃO.....	36
2.3 INOVAÇÃO NA UNIVERSIDADE.....	49
2.4 INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	55
2.5 UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL.....	85
2.6 UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO.....	92
3 ANÁLISE DOCUMENTAL: FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E EXECUÇÃO	100
3.1 CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR.....	100
3.2 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E PRESCRIÇÃO LEGAL: POSSIBILIDADES E PRÁTICAS INOVADORAS.....	122
4 RECURSOS TECNOLÓGICOS, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO e FORMAÇÃO CONTINUADA	136
4.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES.....	136
4.2 RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS NAS AULAS.....	149
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EMPREGADOS NAS AULAS.....	152
4.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	154
4.5 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS DOCENTES INOVADORAS.....	157
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	180

1 INTRODUÇÃO

Desejável seria que todas as organizações se preocupassem com inovação, já que esta pode se referir, além de processos, a “produtos, métodos e tecnologias de produção, mercados e configurações organizacionais (ULIAN, SANTOS, GOBBO, 2012, p. 312)”, o que, em tese, diz respeito a quaisquer tipos de entidades. Considerando essa afirmação, é factível que a inovação possa acontecer de formas diversas dependendo dos tipos de organizações e seus fins. De cunho corrente se tende a associar inovação quase sempre a aspectos tecnológicos de produção, formas de comercialização, apresentação de produtos ou de processos inerentes a estes. Entretanto, haja vista a vastíssima gama de possibilidades de empreendimentos da sociedade humana, deve-se entender a permeabilidade da inovação em organizações de quaisquer segmentos econômicos, como o educacional, por exemplo, especificamente nas universidades.

Como na área de negócios empresariais (comercio, indústria, serviços) que, presumivelmente, por atuarem em ambiente de considerável volume de empresas concorrentes do mesmo segmento, estas deveriam estar muito atentas a processos de inovação (BESSANT, TIDD, 2008). Por outro lado, na área educacional, especificamente no ensino superior, as universidades, centros universitários, faculdades, escolas superiores, institutos de ensino superior, independentemente da característica constitutiva jurídica e econômica que determina seus fins, também deveriam se preocupar com inovações no ensino (MASETTO, 2012).

Há uma inequívoca necessidade de vigilância das universidades, para com os processos desencadeados nos seus espaços operacionais, desde a gestão superior (reitoria), setores de apoio técnico (corpo técnico administrativo), corpo docente (professores, pesquisadores), até findar na sala de aula, *lócus* onde se concretiza o sucesso ou fracasso do resultado do ensino. Também há de se compreender que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser mensurado, nem no tempo ou na forma, como é o resultado de uma inovação de produto ou processo de produção, ou (re)posicionamento de produto, ou ainda uma inovação de paradigma (BESSANT; TIDD, 2009) no âmbito das empresas (setor produtivo, revenda e assistência).

O campo universitário, distinto daquele das empresas, tem características próprias para atingir suas finalidades, ainda que em alguns aspectos a inovação tenha conotação semelhante ao segmento econômico empresarial. O modelo organizacional das universidades pode dificultar a implementação de inovações e disseminação do conhecimento, haja vista o

descompasso de ritmo e agilidade necessários para atender as demandas da sociedade, como também do setor empresarial (GROS, LARA, 2009). Insere-se neste contexto o conhecimento organizacional, como ele afeta as universidades em sua relação *intra corporis*, perpassando os níveis de gestão e os constructos docentes.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Certamente se acredita que as políticas institucionais de ensino, pesquisa, extensão e gestão das universidades devam apontar, entre outras, preocupações com inovação em seus processos internos, pois atenção especial deve ser dada principalmente à qualificação do corpo docente, haja vista que as IES o têm como seu último agente no processo de ensino-aprendizagem. Tratando apenas de ensino, cuidados devem ser dados a tudo que cerca a execução dos conteúdos curriculares, as formas avaliativas empregadas pelos docentes para observarem a aprendizagem dos discentes, as metodologias utilizadas nas aulas, os recursos tecnológicos empregados, além do envolvimento docente em atividades de capacitação. Deste modo, a condução da construção do conhecimento, seja ou não por meio da disseminação do saber sistematizado, merece cuidados com as maneiras possíveis de fazê-lo, incrementar e avaliar (MORETTO, 2005).

Verificar a apreensão por parte dos estudantes de tais saberes formativos é aspecto relevante que apresenta variáveis distintas daquelas de uma linha de produção industrial, na qual um feixe de *laser* pode detectar instantaneamente uma falha no produto. Existem, no processo ensino-aprendizagem, subjetividades múltiplas tanto dos avaliadores quanto nos avaliados. Neste sentido atenção deve ser dada aos conhecimentos tácitos e explícitos dos personagens que atuam no ensino superior. No campo universitário há variáveis que desafiam cotidianamente os docentes, atores e sujeitos dos processos, que em suas práticas pedagógicas no “chão da sala de aula”, devem intentar contribuir para o desenvolvimento de competências nos estudantes (PERRENOUD, 2013). Neste espaço didático-pedagógico, práticas inovadoras podem e devem concorrer para o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando-se que a inovação pode acontecer em ambientes diversos daqueles das empresas, é plausível que possa ocorrer no ambiente organizacional do ensino superior, mas as universidades geralmente se conectam com a inovação por meio da pesquisa (tríplice hélice).¹ A inovação, tanto para empresas quanto para as universidades, mesmo com fins distintos, deveria despertar maior interesse de como pode ocorrer o processo inovativo, pois,

¹ Este conceito será melhor definido adiante no capítulo 2.

de algum modo suas atividades formativas específicas contribuem significativamente para o desenvolvimento socioeconômico. Nas universidades, além da pesquisa, a inovação, mesmo que de maneira adjacente por meio do processo de ensino-aprendizagem, também pode contribuir para tal, mas pode ir além, inserta no todo organizacional das instituições.

Visualiza-se sem dificuldade a inovação em ambientes empresariais onde pode ser promovida, independentemente da multiplicidade de atividades econômicas. As empresas também podem se beneficiar da relação proporcionada pela atividade de pesquisa das universidades, como também contar com a interveniência governamental (tríplice hélice). Por outro lado, há que se verificar se os mesmos conceitos de inovação, válidos para as empresas, podem ser aplicados no ensino superior e, se sim, em que medida isto poderá ocorrer.

Há que se avaliar se as universidades propiciam condições para a ocorrência de inovações, com a finalidade de contribuir com a formação dos estudantes. Há, nas políticas institucionais, sinalizações prescritivas de possibilidades de inovação no processo ensino-aprendizagem? O que a universidade faz para estimular os professores para realizarem ações inovadoras no ensino? O corpo docente é capacitado para desencadear ações inovadoras no ensino? A infraestrutura é fundamental para propiciar condições para o professor realizar algum tipo de prática inovadora no ensino? Os programas de formação continuada propiciam oportunidades de capacitação para inovação? Para a realização do processo de ensino-aprendizagem basta aos professores deterem apenas as competências ditas “profissionais”, ignorando as pedagógicas? A universidade está organizada de modo a oferecer tempo e espaço para que ocorram aprendizados pedagógicos pelos professores? Ensina-se de modo inovador para potencializar a aprendizagem dos estudantes? É possível perceber a existência de alguma possibilidade ou prática de inovação no processo ensino-aprendizagem? Há barreiras que devem ser superadas para que ocorra a inovação no processo ensino-aprendizagem?

O curso de Ciências Contábeis da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), criado em 1975, está em sua quinta matriz curricular, sob a égide das diretrizes curriculares estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº. 10/2004, de 16 de dezembro. Foi instalado em função da carência de contadores na região, pois obrigava os interessados a estudar na capital do estado de Santa Catarina ou em estados vizinhos. Em seus 43 anos de existência graduaram-se 2.826 estudantes, matrizes curriculares com tempo de duração que variaram de 4 anos, 5 anos e 4 anos e meio. Estavam matriculados no segundo semestre de 2017, 629 estudantes. Desde sua criação o curso funciona no período noturno e a partir de 2009 com ingresso semestral de 108 estudantes. O corpo docente é formado por quarenta e seis

professores e, destes, sete possuem dedicação integral de quarenta horas semanais, divididas entre ensino, pesquisa e extensão.

Diante dos questionamentos apresentados e tendo por objeto de estudo o curso de Ciências Contábeis da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), se pode enunciar a seguinte questão de pesquisa: **existem evidências de possibilidades e de práticas inovadoras no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis?**

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Averiguar evidências de possibilidades e de práticas inovadoras no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis da UNESC.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Identificar no projeto pedagógico do curso, e também sob a ótica prescritiva legal que o fundamenta, sinalizações ou possibilidades de inovação no processo ensino-aprendizagem;
2. Verificar recursos tecnológicos, procedimentos metodológicos e instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes em suas aulas;
3. Analisar se os programas/ações de formação continuada contemplam atividades/orientações cujos conteúdos possam subsidiar os docentes para adoção de práticas inovadoras no processo ensino-aprendizagem.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Sabe-se que as universidades se assentam no tripé ensino-pesquisa-extensão. Desmembrando o tripé, se tem que a pesquisa, além de propiciar inovação, pode promover a inserção dos egressos nas organizações de forma objetiva. A extensão, que eventualmente pode inovar, em forma de mão dupla pode levar como também absorver conhecimento da comunidade e com isso contribuir com a formação discente pelo contato com a realidade. O ensino, por sua vez, onde se alojam também os estudantes que atuam na pesquisa e na

extensão, o qual abriga o maior contingente de não atuantes na pesquisa e na extensão, carece aprofundamento para entender aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem e as possibilidades de inovação.

Ao se configurar este cenário, no que tange ao aspecto formativo dos estudantes pelas IES, pelo menos para as universidades, traz a responsabilidade de tentar por meio do ensino, o desenvolvimento de competências profissionais nos estudantes não contemplados (na pesquisa e extensão). Estas capacidades são imperativas para dar aos discentes suportes em atividades que envolvam processos operacionais e/ou decisórios, que podem manter ou reconfigurar estruturas organizacionais das mais variadas e afetar a gestão das organizações. Este intento se faz necessário a todo contingente de estudantes para que as universidades possam proporcionar condições de os qualificarem como protagonistas no ambiente socioeconômico, independentemente se por meio da pesquisa, da extensão ou do ensino, nas múltiplas perspectivas de atuação profissional.

Embora os dois tipos de tríplice hélice (tradicional e público-social) contribuam para que as universidades qualifiquem seus egressos para que melhor se insiram nos espaços socioeconômicos, de plano tende-se a evidenciar a inserção provocada pelas condições criadas pela tríplice hélice tradicional (governo-empresa-universidade). Já o segundo tipo de tríplice hélice (público-social), carece de esforço adicional para demonstrar sua interação socioeconômica. Este segundo tipo é apresentado, de acordo com Senhoras (2008), normalmente atrelado a atividades interdisciplinares docentes, atuando em situações sociais-problema por meio de atividades de extensão.

Por outro lado, entretanto, há espaços ‘público-sociais’ de atuação compostos por insuficiência ou ausência estatal (BRESSER-PEREIRA, 1999). Por meio da pesquisa e da extensão se explica a inserção dos estudantes no meio socioeconômico, porém falta explicar a contribuição do vasto contingente de estudantes que não atuam nem na pesquisa e nem na extensão, mas contribuem no desenvolvimento socioeconômico, mesmo não o fazendo por meio da tríplice hélice público-social (SENHORAS, 2008) ou a tradicional (ETZKOWITZ, 2000). Nesta perspectiva, a esfera pública não estatal de Bresser-Pereira (1999), se aproxima de elementos da tríplice hélice público-social tratada por Senhoras (2008), mas em uma maior gama de possibilidades para as universidades, haja vista que ultrapassa “atividades de extensão”, apresentando um espectro de cenário bem definido de atuação.

Então, o que fazer para que de fato se concretize a inserção da totalidade dos estudantes egressos deste tipo de entidade educacional e ocorra a contribuição no desenvolvimento econômico social de um país? Se há inserção dos estudantes por meio da

pesquisa e da extensão, onde e como se inserem os que não participam nem da pesquisa e da extensão, mas vivenciaram atividades básicas de ensino? Como a universidade contribui, nesta perspectiva, com o desenvolvimento socioeconômico?

Neste contexto, a necessária preparação acadêmica dos estudantes para atuarem em ambientes dinâmicos e voláteis, leva as instituições dedicadas ao ensino superior de maneira inexorável, ao encontro do desafio do fazer pedagógico no “chão da sala de aula”, onde se dá, em instância real, a base formativa acadêmica. A sala de aula é o espaço de ocorrência do processo de ensino-aprendizagem, conduzido por docentes detentores de diversos constructos tácitos, aos quais cabe a ministração de conteúdos programáticos pré-estabelecidos, como também avaliarem, e proporem inovações por meio de instrumentos e ações específicas, a aprendizagem dos estudantes.

Desta forma, é pertinente considerar que os docentes que atuam nas IES tiveram, durante suas formações acadêmicas, seus conhecimentos tácitos afetados pelo contato com os conhecimentos tácitos de seus antigos professores, ou com conhecimentos explícitos que também causaram modificações, representados pelas atividades pedagógicas.² Estes conhecimentos reconfiguraram seus constructos tácitos (NONAKA, TAKEUCHI, 1997), mas sujeitos ao viés da formação profissional da área de atuação escolhida, o que poderá refletir em suas práticas pedagógicas.

Há, portanto, um fio condutor de cunho interdisciplinar formativo profissional, cuja trajetória inicia nos espaços didático-pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem das universidades e culmina em uma macro teia socioeconômica, por ações que podem, ou não, decorrer da tríplice hélice tradicional, da público-social ou de outro fator. É compreensível por meio de visão não estanque, perceber que o desenvolvimento socioeconômico está eivado de nuances múltiplas de atuação, as quais formam uma rede de incontáveis espaços de inserção profissional contributiva, seja de forma direta ou indireta.

Isto deve ocorrer porque as IES também possuem um ‘negócio’ a zelar, com vistas a atender suas finalidades. Da mesma forma que a empresa deve se preocupar com inovação de produtos, processos, posição ou de paradigma (BESSANT, TIDD, 2009), as IES, atuando em um ambiente cada vez maior de competição acirrada, também devem envidar esforços para adoção de processos de inovação em sua atividade educacional formativa.

Neste cenário, há necessidade de acompanhamento das IES nos processos desencadeados no espaço da sala de aula, pois é nela onde deve se concretizar de modo positivo o resultado do ensino. Há que se compreender que o processo de ensino-

² Leitura de textos e sua interpretação, estudos de caso, provas entre outros.

aprendizagem não pode ser mensurado, nem no tempo ou na forma, como o é o resultado de uma inovação de produto ou processo de produção, ou (re)posicionamento de produto, ou ainda uma inovação de paradigma (BESSANT, TIDD, 2009) no âmbito das empresas em geral.

Este significativo contingente de estudantes, que não atuam nem na pesquisa e nem na extensão, devem merecer especial atenção, além daqueles é claro, no sentido de que se investiguem formas inovadoras para serem adotadas no processo de ensino-aprendizagem. Neste cenário é fundamental inserir a preocupação com a forma de ensino e avaliação da aprendizagem que, além de apontar se os conhecimentos formativos específicos que são apreendidos pelos estudantes, devem também proporcionar o desenvolvimento de outras competências (habilidades e atitudes), fazendo com que no exercício profissional, represente de maneira crítica e competente, a participação das universidades no desenvolvimento socioeconômico.

Deste modo, as metodologias de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser elaborados em consonância com o perfil profissiográfico desejado para o estudante, estabelecido nos projetos pedagógicos de curso e fundamentado nas diretrizes curriculares pertinentes. Estes instrumentos de avaliação devem ser construídos e implementados com a finalidade de contribuir inovadoramente para o desenvolvimento de competências formativas, sedimentando o estabelecimento de competências profissionais, confluindo para melhor desempenho das prerrogativas da profissão.

Esta dissertação é resultado de inquietudes e angústias que levam o autor a reflexões sobre o ensino superior, na busca contínua de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, calcada em trajetória acadêmica de longo tempo, que possibilitou acompanhar mudanças significativas na práxis docente, nas demandas do fazer institucional, fundamentadas nos desafios que se interpõem pela sociedade, como também pelos comandos prescritivos legais.

Esta pesquisa poderá contribuir com a gestão das IES e dos cursos, pois procura apresentar evidências de possibilidades e de práticas inovadoras no âmbito dos cursos e na eficácia da oferta de cursos de formação continuada. Para os docentes, a pesquisa pode oferecer indícios de recursos tecnológicos, procedimentos metodológicos e instrumentos avaliativos que poderão ser utilizados no ofício de sala de aula. Aos estudantes, esta investigação poderá colaborar na compreensão do processo de ensino focado para aprendizagem e a responsabilidade do professor e do discente neste contexto. Por fim, a relevância do estudo para a sociedade se dá na medida em que a melhoria do ensino-aprendizagem reverbera na formação de profissionais dotados de competências para atuar de

forma eficaz, ética e responsável no desenvolvimento de suas atividades nos espaços em que transitarem.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresenta-se o enquadramento metodológico da pesquisa, do campo de estudo, da coleta e do tratamento de dados. Posteriormente, elencam-se os resultados e discussões. Esta pesquisa foi elaborada ao longo do ano de 2017 e findada em 2018.

1.4.1 Enquadramento metodológico

Trata-se de pesquisa de ótica interdisciplinar, de abordagem quali-quantitativa; quanto aos fins e objetivos é exploratório-descritiva; quanto à estratégia caracteriza-se como estudo de caso e, quanto à técnica de pesquisa inclui-se análise documental e questionário. A caracterização da pesquisa principia pelo cunho interdisciplinar já delineado pelo tratamento dado na fundamentação teórica, que subsidiará inclusive a análise e ponderações finais. Leis (2011, p. 107) fundamentado em Klein (1990) assim discorre sobre o fenômeno interdisciplinar:

A abordagem mais comum tende a ver a interdisciplinaridade como um processo de resolução de problemas ou de abordagem de temas que, por serem muito complexos, não podem ser trabalhados por uma única disciplina. Dessa forma, a interdisciplinaridade é percebida em uma integração de visões disciplinares diversas, construindo assim uma perspectiva mais abrangente.

Reconhecida a existência de assertivas disciplinares de abordagens específicas, tanto qualitativas quanto quantitativas para determinados tipos de pesquisas, entendeu-se como um aspecto significativo interdisciplinar superar tal dicotomia em relação à abordagem do problema do presente estudo. Deste modo, foi estabelecida a caracterização da pesquisa como quali-quantitativa, amparada na tutela de Souza e Kerbauy (2017, p. 21), de que esta abordagem “se pauta no entendimento que o qualitativo e o quantitativo se complementam e podem ser utilizados em conjunto nas pesquisas, possibilitando melhor contribuição para compreender os fenômenos [...], que cada vez mais se apresentam a partir de múltiplas facetas”. Tal compreensão leva a observar e compreender os fenômenos pesquisados em um espectro mais abrangente.

Em função dos objetivos da pesquisa, esta se enquadra como exploratório-descritiva: “A caracterização do estudo como pesquisa exploratória normalmente ocorre quando há pouco conhecimento sobre a temática a ser abordada. Por meio do estudo exploratório, busca-se conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torna-lo mais claro [...]” (RAUPP, BEUREN, 2006, p. 80). É um tipo de pesquisa que visa alcançar maior proximidade com o problema de estudo.

Nesse sentido, “a pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registrá-los, analisa-los, classifica-los e interpretá-los, sem interferência do pesquisador. Assim, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador” (RAUPP, BEUREN, 2006, p. 81). Quanto às estratégias de pesquisa, as quais dão início às interpretações, Denzin et al. (2003, p. 36) afirmam que, “ao mesmo tempo, as estratégias de investigação também ligam o pesquisador a métodos (formas) específicos de coleta e de análise de materiais empíricos”. Incluem-se nesta estratégia o estudo de caso que pode requerer também a análise documental e aplicação de questionários ou entrevistas. Bruyne, Herman e Schoutheete (1997 *apud* RAUPP, BEUREN, 2006, p. 84) assinalam que “o estudo de caso justifica sua importância por reunir informações numerosas e detalhadas com vistas em apreender a totalidade de uma situação. A riqueza das informações detalhadas auxilia em um maior conhecimento [...]”. De acordo com Yin,

Seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, [...] (YIN, 2015, p. 4).

Finalizando a justificativa pela opção de estudo de caso como estratégia central de pesquisa, toma-se a afirmação de Yin (2001, p. 35) de que “o estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”. Segundo o autor, o estudo de caso pode envolver características tanto qualitativas quanto quantitativas.

1.4.2 Campo de estudo, coleta e tratamento de dados

O *locus* de desenvolvimento da pesquisa foi o curso de Ciências Contábeis da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), localizada na cidade de Criciúma, a qual

atende uma população de aproximadamente 13.000 estudantes, considerando graduação e pós-graduação. O Curso foi criado em 30 de junho de 1975, para atender demandas da região por profissionais habilitados como Contadores, haja vista a expansão econômica da região. Em 2017, 1º e 2º semestres, 46 professores atuaram no Curso, atendendo um contingente médio semestral de 629 estudantes, matriculados em 17 turmas. A duração do curso é de 4,5 (quatro anos e meio) com carga horária de 3.540 horas letivas, em regime semestral. As aulas acontecem no período noturno, com quatro entradas anuais (duas turmas por semestre) de 54 vagas para cada turma. Em 43 anos, 2.826 estudantes colaram grau.

A proposição da pesquisa é por meio de estudo de caso, acostada por investigação documental e de questionário para fazer frente aos objetivos estabelecidos. Coletaram-se informações do corpo docente por meio de questionário, foram consultados documentos da Universidade e do próprio Curso, tais como resoluções, portarias, diretrizes institucionais e governamentais, Projeto Pedagógico de Curso (PPC), folha ponto dos docentes, além de informações obtidas junto à coordenação do Curso (diálogos não gravados).

Os questionários, após serem submetidos a pré-testes, foram aplicados aos docentes das disciplinas de formação profissional específica e de formação teórico-prática, pois a finalidade foi avaliar/verificar/analisar procedimentos didático-pedagógicos acontecidos no núcleo duro do Curso, composto por disciplinas e atividades profissionalizantes, que poderiam evidenciar dados significativos acerca da práxis docente. Também a operacionalização do PPC, a execução da matriz curricular e outros aspectos relevantes do Curso foram tratados por meio documental.

Durante o ano de 2017, quarenta e seis docentes atuaram no curso para ministrar todas as disciplinas da matriz curricular, sendo que alguns professores lecionaram no 1º ou no 2º semestre, e, a maioria deles, em ambos os semestres. A pesquisa, entretanto, abrangeu apenas os docentes que ministraram disciplinas de conteúdos específicos de formação profissional, como também as matérias de ensino destinadas à formação teórico-prática, identificando-se um total de trinta e sete professores a serem pesquisados.

Salienta-se que, como não foi possível obter endereçamento atualizado de dois docentes, foram enviados trinta e cinco questionários, por meio do aplicativo *Google Forms*, obtendo-se retorno de vinte e seis deles, correspondendo a 74% (setenta e quatro por cento). Absteram-se de responder nove docentes, representando 26% (vinte e seis por cento). Outra parte da pesquisa tratou da verificação/análise de documentos do Curso, da Universidade e de caráter governamental, como supracitado. A seguir apresenta-se quadro demonstrativo da logística adotada na aplicação dos questionários, como também a evidenciação em percentuais (Quadro 1).

Quadro 1: População de docentes existente no curso e da pesquisa

Itens	Professores que atuaram no Curso em 2017 em todas as disciplinas	Professores das disciplinas do núcleo formativo profissional e teórico prático	Nº de professores que receberam o questionário de pesquisa	Nº de professores que devolveram o questionário preenchido	Nº de professores que não devolveram o questionário	Nº de professores que não receberam o questionário
Nº absoluto de docentes	46	37	35	26	9	2
% em relação ao total	100%	80%	76%	56%	20%	4%
% de professores do núcleo formativo e do teórico-prático		100%	95%	71%	24%	5%
% de professores efetivamente pesquisados			100%	74%	26%	-:-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após coleta dos dados por meio do aplicativo *Google Forms*, eles foram transferidos para o editor de planilhas Excel. Assim, algumas evidenciações de dados seguem o formato de gráfico elaborado por meio do editor Excel e outras em quadros e tabelas com uso do processador de texto Word.

O questionário de pesquisa (Quadro 2) aplicado aos docentes foi configurado do seguinte modo:

Quadro 2: Configuração e conteúdo síntese do questionário aplicado

Blocos	Conteúdo
Bloco 1 (Caracterização do grupo pesquisado)	1. Informações Preliminares 1.1. Gênero 1.2. Idade 1.3. Tempo de docência no curso 1.4. Graduação 1.5. Pós-graduação 1.6. Disciplinas isoladas programas stricto sensu 1.7. Regime de trabalho na instituição 1.8. Disciplinas lecionadas em 2017 1.9. Outra atividade profissional além da docência
Bloco 2	2. Recursos tecnológicos utilizados nas aulas Para ministrar suas aulas no ano de 2017, que tipos de recursos tecnológicos utilizou e com qual frequência? (Independente de quantas disciplinas lecionou, assinalar os utilizados e quantas vezes).
Bloco 3	3. Procedimentos metodológicos de ensino nas aulas Para ministrar suas aulas no ano de 2017, que procedimentos de ensino utilizou e com que frequência? (Independente de quantas disciplinas lecionou, assinalar os utilizados e quantas vezes).
Bloco 4	4. Instrumentos de avaliação da aprendizagem Para avaliar a aprendizagem no ano de 2017, que tipos de instrumentos de avaliação utilizou e com que frequência? (Independente de quantas disciplinas lecionou, assinalar os utilizados e quantas vezes).
Bloco 5	5. Programas de formação continuada docente 5.1. Quais atividades, do programa de formação continuada de docentes do 1º semestre de 2017, você participou? (assinale sua participação abaixo) 5.2. Quais atividades, do programa de formação continuada de docentes do 2º semestre de 2017, você participou? (assinale sua participação abaixo)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A conformação metodológica do questionário aplicado, delineada no Quadro 2, além da caracterização do grupo pesquisado (Bloco 1), objetivou possibilitar extrair informações sobre recursos tecnológicos, procedimentos metodológicos de ensino, instrumentos de avaliação e programas de formação continuada docente (Blocos 2 a 5), identificando suas tipificações, usos, participações e frequências, quando requeridas pela pesquisa.

Dessa maneira, para a realização da análise dos resultados, as respostas foram categorizadas com base ajustada nos indicadores orientados para docentes, apresentados por Fidalgo et al (2013), estabelecendo-se, com ancoramento nesta vertente teórica preconizada, três categorias: 1) recursos tecnológicos, 2) procedimentos metodológicos e 3) instrumentos de avaliação da aprendizagem. Uma quarta categoria complementar, denominada formação continuada docente, foi acrescida para consecução da análise.

Para atender a cada um dos objetivos propostos e as categorias metodológicas de análise estabelecidas para a pesquisa, o processo investigativo e a consequente tessitura da explanação, foram ancorados, principalmente, nos subsídios descritos no Quadro 3:

Quadro 3: Síntese dos subsídios principais para respostas dos objetivos específicos

(Continua)

Objetivos	Descrição
Geral	Averiguar evidências de possibilidades e de práticas inovadoras no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis.
Específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar no projeto pedagógico do curso, e também sob a ótica prescritiva legal que o fundamenta, sinalizações ou possibilidades de inovação no processo ensino-aprendizagem. <ul style="list-style-type: none"> • Subsídios principais para resposta: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projeto Pedagógico do Curso (PPC). ✓ Diretrizes Curriculares de Ciências Contábeis (DCN's). ✓ Políticas Institucionais para o Ensino de Graduação. ✓ Regulamento das Atividades Práticas Específicas (APE). ✓ Regulamento do Processo Interdisciplinar Orientado (PIO). ✓ Avaliação Interdisciplinar Semestral (AIS). ✓ Semana de Práticas Específicas de Estágio (SPE). ✓ Informações obtidas com a Coordenação do Curso. 2. Verificar recursos tecnológicos, procedimentos metodológicos e instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes em suas aulas. <ul style="list-style-type: none"> • Subsídios principais para resposta: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionário aplicado aos docentes das disciplinas de formação profissional e teórico-práticas (recursos tecnológicos, procedimentos metodológicos e instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados). ✓ Políticas Institucionais para o Ensino de Graduação. ✓ Folha ponto dos docentes do 1º e do 2º semestre de 2017. ✓ Portaria de nomeação do Núcleo Docente Estruturante (NDE). ✓ Projeto Pedagógico do Curso (PPC). ✓ Atas do Colegiado do Curso. ✓ Informações obtidas com a Coordenação do Curso.

Quadro 3: Síntese dos subsídios principais para respostas dos objetivos específicos

(Conclusão)

Objetivos	Descrição
Específicos	<p>3. Avaliar se os programas/ações de formação continuada contemplam atividades/orientações cujos conteúdos possam subsidiar os docentes para adoção de práticas inovadoras no processo ensino-aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subsídios principais para resposta: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolução n.º. 11/2016/CONSU que trata das políticas de ensino de graduação. ✓ Resolução n.º. 02/2010/ Câmara Ensino de Graduação que cria o NEP. ✓ Resolução n.º. 05/2015/CONSU que trata da formação continuada dos docentes. ✓ Resolução n.º. 03/2016/Câmara Ensino de Graduação que cria o NAP e da outras providencias. ✓ Cadernos Pedagógicos – Processos pedagógicos na UNESCO, 2008, que trata de processos pedagógicos na UNESCO. ✓ Programas de atividades/ações de formação continuada ofertados aos docentes pela universidade no ano de 2017, 1º e 2º semestre. ✓ Questionário aplicado aos docentes das disciplinas de formação profissional e teórico-práticas (programas de formação continuada). ✓ Informações obtidas com a Coordenação do Curso.

Fonte: Elaborado pelo autor

Além dos subsídios descritos no Quadro 3, as respostas dos objetivos específicos estabelecidos foram acostadas, quando pertinente, pelo referencial teórico.

A dissertação foi organizada em cinco capítulos: No primeiro abordou-se a introdução onde são apresentadas considerações preliminares sobre o assunto de estudo, envolvendo o tema, o problema norteador de pesquisa, bem como os objetivos, a relevância, a justificativa da pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados, caracterização da pesquisa, campo de estudo, coleta e tratamento de dados e a estrutura do estudo da dissertação; no segundo foi desenvolvido o referencial teórico, com os estudos pertinentes ao tema e, por meio de busca na literatura, identificou-se a escassez de abordagens sobre a temática da pesquisa. Na sequência são tratados aspectos gerais sobre inovação (setor produtivo), inovação nas universidades, no ensino superior, conhecimento organizacional nas IES, a relação da universidade com o desenvolvimento socioeconômico no contexto da inovação. Análise e discussão dos resultados compõem os capítulos seguintes (terceiro e quarto), abordando-se, além do panorama dos cursos de Ciências Contábeis, o primeiro objetivo por meio de análise documental e coleta de informações suplementares com a coordenação (não gravada), o segundo e o terceiro objetivo foram tratados de forma mista (documental e de campo). No quinto capítulo o estudo foi concluído com as considerações finais.

2 INOVAÇÃO, UNIVERSIDADE E ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo são abordados aspectos relativos à literatura contemporânea, a inovação, perpassando seu sentido no mundo empresarial e no âmbito da universidade, sua conotação no fazer do ensino superior, os possíveis reflexos do conhecimento organizacional em sua ocorrência, como também sua contribuição na práxis universitária para o desenvolvimento socioeconômico.

2.1 BUSCAS NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Foram realizadas buscas nas bases de dados Spell, Scielo e Capes com alguns termos específicos com a finalidade de identificar publicações acerca da intenção de pesquisa. Na base **Spell** (*Scientif Periodicals Electronic Library*), os termos “práticas de inovação” e “ciências contábeis”, em todos os tipos de documentos, língua portuguesa e contabilidade como área de conhecimento, não houve resultados. Na mesma base com o termo “possibilidades de inovação” e “ciências contábeis”, também não apresentaram resultados. A **Scielo** (*Scientific Library Online*), que abrange periódicos científicos brasileiros, não apresentou resultados para “práticas de inovação ciências contábeis” ou “possibilidades de inovação em ciências contábeis” em todos os tipos de índices. A pesquisa feita no portal de periódicos da **CAPE**S (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), refinada por tipo de recurso, língua portuguesa, para o termo “práticas de inovação ciências contábeis”, resultou em vinte e quatro artigos e, para o termo “possibilidades de inovação ciências contábeis”, resultou em quatorze artigos, mas nem uma das publicações tratava especificamente da temática da dissertação, apresentando apenas identificação das palavras de forma aleatória.

Após a constatação acima, foram feitas buscas pelas palavras chave “ensino superior; inovação” na base **Spell**, identificando-se quatro artigos e na base **CAPE**S, utilizando-se a expressão “inovação no ensino superior”, filtro *business*, apresentou trinta artigos que depois de estratificados resultaram em sete, pois na maior parte dos artigos as palavras da procura eram assinaladas aleatoriamente. Na base **Scielo** foram localizados doze artigos utilizando na busca os termos “inovação” e “ensino superior”, restando três depois de filtrados. Os Quadros 4 e 6 demonstram os resultados dos perfis após filtragem, e, nos Quadros 5 e 7, são evidenciadas as sínteses dos assuntos tratados naqueles artigos.

Quadro 4: Perfil dos artigos encontrados na literatura

Nº	Ano	Autor	Título	Periódico	Base
1	2017	Ketter Valeria Zuchi CALIARI, Moises Ary ZILBER, Gilberto PEREZ	Tecnologias da informação e comunicação como inovação no ensino superior presencial: uma análise das variáveis que influenciam na sua adoção	Revista de Gestão	Spell
2	2016	Anna Gabriela Miranda de OLIVEIRA, Marlene Catarina de Oliveira Lopes MELO, Cristiana Fernandes de MUYLDER	Educação empreendedora: o desenvolvimento do empreendedorismo e inovação social em instituições de ensino superior	Revista Administração em Diálogo	Spell
3	2015	Alessandra CASSOL, Renata CANELA, Roberto Lima RUAS, Flavio Santino BIZZARIAS, Jussara Goulart da SILVA	O grande desafio das instituições de ensino superior: as práticas pedagógicas criativas são capazes de estimular a inovação nos discentes?	Revista Alcance	Spell
4	2012	Raquel da Silva PEREIRA, Ivaldo Donizeti FRANCO, Luiz Carlos Barnabé de ALMEIDA, Isabel Cristina dos SANTOS	O ensino de “inovação” na Administração, Ciências Contábeis, Turismo e Tecnologia em Gestão: um estudo exploratório em Instituições de Ensino Superior brasileira	Revista de Administração e Inovação	Spell
5	2012	CHIARINI, Tulio; VIEIRA, Karina Pereira	Universidades como produtoras de conhecimento para o desenvolvimento econômico: sistema superior de ensino e as políticas de CT&I	Revista Brasileira de Economia	Scielo
6	2011	CASTRO, Maria Helena de Magalhães	Universidades e inovação: configurações institucionais & terceira missão	Caderno CRH	Scielo
7	2011	NEVES, Clarissa Eckert Baeta; NEVES, Fabrício Monteiro	Pesquisa e inovação: novos desafios para a educação superior no Brasil e na Alemanha	Caderno CRH	Scielo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Utilizando-se de consulta aos resumos dos artigos, extraiu-se o objetivo de abordagem de cada uma das publicações e elaborou-se o Quadro 5 contendo os resultados obtidos nas bases Spell e Scielo.

Quadro 5: Objetivos declarados nos artigos relacionados no Quadro 4

Nº	Síntese dos artigos
1	O artigo teve como objetivo geral identificar as variáveis que contribuem para a inovação tecnológica no ambiente virtual de aprendizagem – AVA/Web aula – e levou em consideração os aspectos que podem contribuir para a sua adoção como ferramenta de apoio ao ensino superior presencial.
2	Identificar e analisar as ações praticadas por Instituições de Ensino Superior (IES) para o desenvolvimento da educação empreendedora com ênfase no empreendedorismo e inovação empresarial e social.
3	A presente pesquisa teve como propósito analisar o papel da inovação no ensino superior por meio das práticas docentes criativas.
4	Examinar a oferta de disciplina relacionada à inovação, pelas Instituições de Ensino Superior, na área de Administração, Contábeis e Turismo, na graduação e nos cursos tecnológicos de Gestão, recomendadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
5	Universidades têm funções semelhantes na maioria dos sistemas de inovação em países industrializados e em industrialização, porém a relevância do seu papel se altera substancialmente em cada economia.
6	O texto analisa a chamada “3ª Missão” da universidade de pesquisa, qual seja, a de transferir conhecimento, tecnologia e inovação; que tem sido acompanhada por reconfigurações tanto da pesquisa (alinhando-a ao novo modo de produção científica), quanto do ensino (alinhando-o aos novos perfis adequados à economia e sociedade do conhecimento).
7	O artigo analisa a dinâmica de transformações institucionais por que passam as universidades no Brasil e Alemanha para que assumam papéis estratégicos em um contexto social, político e econômico caracterizado pela dinâmica da inovação. Reformas do sistema de ensino superior, tanto quanto projetos e estratégias institucionais são objeto de análise do trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 6 apresenta os resultados obtidos na base de consulta da CAPES, depois de verificação de pertinência com a pesquisa.

Quadro 6: Perfil dos artigos encontrados na literatura

(Continua)

Nº	Ano	Autor	Título	Periódico	Base
1	2018	FINI, Maria Inês.	Inovações no ensino superior. Metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura	RAEP: Administração, ensino e pesquisa.	CAPES
2	2015	CRUZ, Jusirmar Alves da; CAVALCANTE, Márcia Beatriz; REIS, Dálcio Roberto dos.	Abordagens estratégicas e inovações organizacionais em uma Instituição de Ensino Superior	Revista Ibero-Americana de Estratégia	CAPES

Quadro 6: Perfil dos artigos encontrados na literatura

(Conclusão)

3	2015	PEREIRA, Raquel da Silva; FRANCO, Ivaldo Donizeti; SANTOS, Isabel Cristina dos; VIEIRA, Almir Martins.	Ensino de inovação na formação do administrador brasileiro: contribuições para gestores de curso	Administração: Ensino e Pesquisa RAEP	CAPES
4	2014	PAVAN, Kelly Roman.	Ensino orientado pelo respeito às inteligências múltiplas: as contribuições de Howard Gardner para o exercício da docência	Administração: Ensino e Pesquisa	CAPES
5	2013	SIMÕES, Jorge Manuel Marques; SILVA, Maria José Aguiar Madeira Valente.	A dinâmica da criação de empresas impulsionada por instituições de ensino superior por meio de redes de inovação	REGE - Revista de Gestão	CAPES
6	2012	PUFFAL, Daniel Pedro; TONDOLO, Vilmar Antônio Gonçalves; SCHREIBER, Dusan; BESSI, Vania Giseli.	Interação universidade-empresa: uma análise de empresas da indústria de <i>software</i> no Rio Grande do Sul	Revista Eletrônica de Estratégia e Negócios	CAPES

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 7 foi elaborado com o mesmo critério aplicado para a confecção do Quadro 5, isto é, partindo da consulta aos resumos dos artigos verificou-se o objetivo da abordagem de cada um, contendo os resultados obtidos na base de consulta da CAPES.

Quadro 7: Objetivos declarados nos artigos relacionados no Quadro 6

(Continua)

Nº	Síntese dos artigos
1	Inovações no ensino superior. Metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura.
2	Este trabalho objetivou identificar quais inovações organizacionais foram implementadas, decorrentes de abordagens estratégicas adotadas ao longo do período de 2008 a 2012, em uma Instituição de Ensino Superior.
3	Com o objetivo de contribuir para a gestão de negócios inovadores, este artigo investiga como a inovação é abordada nos cursos de bacharelado em Administração.

Quadro 7: Objetivos declarados nos artigos relacionados no Quadro 6

(Conclusão)

Nº	Síntese dos artigos
4	A obra de Howard Gardner intitulada <i>Inteligências Múltiplas – A teoria na prática</i> foi publicada no Brasil há quase vinte anos. Embora não se trate de obra recente, vale a pena revisita-la com um olhar crítico e destacar suas importantes contribuições para o exercício da docência.
5	O objetivo principal desta investigação é identificar se as Instituições de Ensino Superior (IES) impulsionam a criação de empresas por meio de redes de inovação.
6	A indústria de software é caracterizada pela inovação, pelo uso intensivo de tecnologia e por sua proximidade das Instituições de Ensino Superior. O artigo tem como objetivo observar a interação entre a universidade e as pequenas e médias empresas de software, atuantes no mercado internacional, localizadas no Rio Grande do Sul.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os artigos selecionados com suas sínteses de assuntos apresentados nos Quadros 5 e 7, guardam pertinência com a abordagem da fundamentação teórica. No Quadro 5 o artigo um tem ver com recursos tecnológicos empregados como suporte nas aulas; os artigos dois e seis estão relacionados com o desenvolvimento socioeconômico e com práticas de ensino; os artigos três e quatro tratam de inovações nos procedimentos de ensino; os artigos cinco e sete com desenvolvimento socioeconômico. No Quadro 7, os artigos um, três e quatro estão relacionados com inovações no ensino superior; o artigo dois aborda inovação organizacional na universidade e os artigos cinco e seis vinculam-se ao desenvolvimento socioeconômico. As indicações de relações dos artigos com o desenvolvimento da fundamentação teórica representam aquelas possibilidades, entretanto sem excluir outros tangenciamentos, pois as abordagens de alguns artigos se conectam com mais temas.

2.2 INOVAÇÃO

O Manual de Oslo traduzido pela FINEP (2005) indica quatro tipos de inovação: de produto, de processo, organizacional e de marketing. A inovação de produto trata de novos produtos (e serviços) e aperfeiçoamentos significativos nos existentes, diferindo daqueles que a empresa estava ofertando (produzindo), excluindo-se mudanças apenas estéticas ou de estilo. No caso de inovação de processo, esta diz respeito a alterações importantes nos métodos de produção e distribuição. A inovação organizacional abrange alterações nas práticas de negociação, local de trabalho e até nas relações externas da empresa. E, novo *design* de

produtos, suas embalagens, promoção e colocação no mercado, são tratados pela inovação de marketing.

Tratando-se de inovação, é reconhecida a primazia da contribuição de Schumpeter (COSTA, 1997) em sua obra “Teoria do desenvolvimento econômico”. No capítulo que aborda ‘O fenômeno fundamental do desenvolvimento econômico’, apresenta “a figura central do empresário inovador — (que é o) agente econômico que traz novos produtos para o mercado por meio de combinações mais eficientes dos fatores de produção, ou pela aplicação prática de alguma invenção ou inovação tecnológica” (COSTA, 1997, p. 9). Afirma Costa (1997, p. 10), “que a relação entre a inovação, a criação de novos mercados e a ação de empreendedor está claramente descrita por Schumpeter”:

É, contudo, o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores, se necessário, são por ele ‘educados’; eles são, por assim dizer, ensinados a desejar novas coisas, ou coisas que diferem de alguma forma daquelas que têm o hábito de consumir (SCHUMPETER *apud* COSTA, 1997, p. 10).

Ainda segundo Costa (1997, p. 10), “daí a prescrever a ‘destruição criadora’, ou seja, a substituição de antigos produtos e hábitos de consumir por novos, foi um passo que Schumpeter rapidamente deu ao descrever o processo do desenvolvimento econômico”. Para Schumpeter (1997), o empreendedor é o agente da inovação e da destruição criativa, como força que impulsiona fortemente os negócios e causa o progresso material. Por outro lado, por mais robustos que os empreendimentos se apresentem, se não adotarem a inovação como força propulsora da atividade econômica escolhida, acabarão por desaparecer do cenário econômico.

Segundo Oliveira (2014, p. 107), para Schumpeter (1997) apenas no caso em que “[...] as novas combinações aparecerem descontinuamente [é que] surge o fenômeno do desenvolvimento [sendo este] definido pela realização de novas combinações [dos meios de produção]”. Schumpeter, de acordo com Oliveira (2014, p. 108), enumera cinco casos que podem dar origem a este processo:

- i) A introdução de um novo bem ou de uma nova qualidade de bem;
- ii) A introdução de um novo método de produção ainda não testado no próprio ramo da indústria de transformação, o qual, não necessariamente, necessita ser baseado numa descoberta científica nova;
- iii) A abertura de um novo mercado, onde o ramo particular da indústria ainda não tenha entrado;
- iv) A conquista de uma nova fonte de matérias-primas ou de bens manufaturados, independentemente do fato de esta já existir ou ser criada;

v) O estabelecimento de uma nova organização de qualquer indústria, como a criação de uma posição de monopólio (por exemplo, pela trustificação) ou a fragmentação de uma posição de monopólio.

No pensamento de Schumpeter (1982) o capitalismo se desenvolvia em função do estímulo que provocava nos empreendedores, “isto é, de capitalista ou inventores extremamente criativos – os inovadores – que eram os responsáveis por todas as ondas de prosperidade que o sistema conhecia” (SHILLING, 2017, p. 6). As inovações inserem modificações importantes no mercado, alicerçadas em novos produtos e serviços, e são capazes de criar mercados até então inexistentes.

De acordo com Schilling (2017), Schumpeter baseado nos estudos do economista soviético Nicolai Kondratiev sobre a interpretação dos ciclos econômicos, que eram longos (50 ou 60 anos) e alternavam períodos de prosperidade seguidos de demoradas depressões “fez, inspirado no russo, o mais detalhado levantamento da constância das crises” (SHILLING, 2017, p. 1). A Figura 1 representativa das ‘ondas de inovação de Schumpeter’, evidencia os ciclos pontuados pela inovação tecnológica, que gera uma curva ascendente e os efeitos de sua exaustão provocando uma curva descendente (a crise):

Figura 1: As ondas de Schumpeter



Fonte: Mota (2017).

Exemplificando o cessamento dos efeitos da inovação, que podem gerar estagnação da atividade econômica, Schilling (2017, p. 6) diz que isso ocorre “quando um produto chegou aos limites mais extremos do mercado, saturando-o. Os lucros então declinam gerando uma reação negativa em cadeia, fazendo os negócios refluírem”. Essa situação força o empresário a encontrar outros produtos para manter os ganhos e, desse modo, de forma concomitante, coexistem ‘velhos’ produtos ao lado de produtos emergentes que irão substituí-los.

Na ótica de Schumpeter toda inovação implica, pois numa ‘destruição criadora’. O novo não nasce do velho, mas sim brota ao seu lado e supera-o. Pode-se derramar lágrimas pelos que foram massacrados pela tecnologia mais recente, mas isto não detém o progresso nem altera seu resultado final (SCHILLING, 2017, p. 6).

Segundo Costa (1997, p. 10), “a alternância entre prosperidade e recessão, isto é, a descontinuidade no aumento de produção, é vista por Schumpeter dentro do contexto do processo de desenvolvimento econômico, como um obstáculo periódico e transitório [...]”. Diz Schilling (2017, p. 7) que “a estagnação só será rompida quando outra inovação chegar ao mercado, impulsionando a retomada do crescimento. Nunca se sabe quanto dura um período ruim desses, quase sempre inflacionário [...]”. Tidd, Bessant e Pavitt (2008) descrevem Joseph Alois Schumpeter como o ‘pai dos estudos sobre inovação’, afirmando que o argumento central de Schumpeter era o empresário empreendedor:

Os empresários procurarão fazer uso de inovação tecnológica - um novo produto/serviço ou um novo processo para produzi-lo – a fim de obter vantagem estratégica. Por certo tempo, esse será o único exemplo de inovação, e o empresário pode esperar ganhar um bom dinheiro com ele – o que Schumpeter chama de “lucros de monopólio”. Mas é claro que outros empresários verão o que foi feito e tentarão imitá-lo, disso resultando que outras inovações surgirão e o aumento de novas ideias amortizará os lucros do monopólio até que novo equilíbrio seja alcançado (TIDD, BESSANT, PAVITT, 2008, p. 27).

É nesta cadência de ocorrências, de alternâncias entre o surgimento de uma inovação e o intervalo de tempo de exaustão do efeito inovador é que ocorrem ‘ondas’ nos negócios, com intervalos de tempo cada vez menores. Segundo Tidd, Bessant e Pavitt (2008, p.27), “Schumpeter fala de um processo de ‘destruição criativa’, em que há uma constante busca pela criação de algo novo que simultaneamente destrói velhas regras e estabelece novas – tudo sendo orientado pela busca de novas fontes de lucratividade”. Essa atitude nada mais é do que a continuidade da obtenção de ganhos para remunerar o capital investido.

Tidd, Bessant e Pavitt (2008) são três importantes autores que incursionam pela inovação em sua obra ‘Gestão da Inovação’. No capítulo ‘Fatores fundamentais na gestão da inovação’, abordam aspectos da inovação relacionados à vantagem competitiva, tipos de inovação e sua importância, inovação como processo baseado no conhecimento, continuidade e descontinuidade inovadora, os desafios de inovar, fazem referência a Schumpeter, como também a teoria da inovação rompedora (de ruptura, disruptiva) de Christensen (1990). Os autores permeiam o capítulo com exemplos ilustrativos dos tópicos abordados, tornando compreensíveis os conceitos apresentados.

Ao tratar do que impulsiona a inovação, afirmam que “a inovação é movida pela habilidade de estabelecer relações, detectar oportunidades e tirar proveito das mesmas”. Entretanto chamam a atenção para o fato de que “a inovação não consiste apenas na abertura de novos mercados – podem também significar novas formas de servir a mercados já estabelecidos e maduros” (TIDD, BESSANT, PAVITT, 2008, p. 23). Aventam os autores que a inovação não está restrita a indústria, mas que ela pode ser encontrada na prestação de serviços, tanto no setor público quanto no privado. Como exemplos citam melhoramentos obtidos na qualidade de serviços hospitalares, setor financeiro, no de seguros, oferta de produtos via internet e até a possibilidade de participação em leilões sem sair de casa.

O que essas empresas têm em comum é que seu incontestável sucesso deve-se [...] à inovação. Enquanto a vantagem competitiva pode advir de tamanho ou patrimônio, entre outros fatores, o cenário está mudando em favor daquelas organizações que conseguem mobilizar conhecimentos e avanços tecnológicos e conceber a criação de novidades em suas ofertas (produtos/serviços) e nas formas como criam e lançam essas ofertas. Essa mudança é percebida não apenas no empreendimento individualizado, mas como uma forte tendência para o crescimento econômico em proporções nacionais (TIDD, BESSANT, PAVIT, 2008. p. 25).

A inovação normalmente está vinculada a lançamento de produtos novos no mercado, mas além disso, a inovação de processos desempenha importante função estratégica. Fazer algo que ninguém faz, ou fazê-lo de uma forma melhor que os demais concorrentes, significa uma vantagem competitiva. Assim, de acordo com Tidd, Bessant e Pavitt (2008, p. 27), “a capacidade de prestar melhores serviços – mais rápidos, mais baratos, de melhor qualidade – já é há muito considerada fonte de vantagem em competitividade”.³ Por outro lado, essas inovações perdem competitividade na medida em que outras organizações a imitam. “A menos que a organização seja capaz de progredir para uma inovação ainda maior, arrisca-se a ficar para trás, já que as demais tomam a liderança ao mudarem suas ofertas, processos operacionais ou modelos que orientam seus serviços” (TIDD, BESSANT, PAVITT, 2008, p. 27). Ainda de acordo com os autores, em que pese as condições tecnológicas, sociais ou mercadológicas existentes, a maior vantagem competitiva estará com aquelas organizações que se preocuparem em inovar constantemente.

O conceito de inovação trazido por Tidd, Bessant e Pavitt (2008, p. 30) é de que se trata de “mudança, e esta pode assumir diversas formas”, e que para esta abordagem teórica

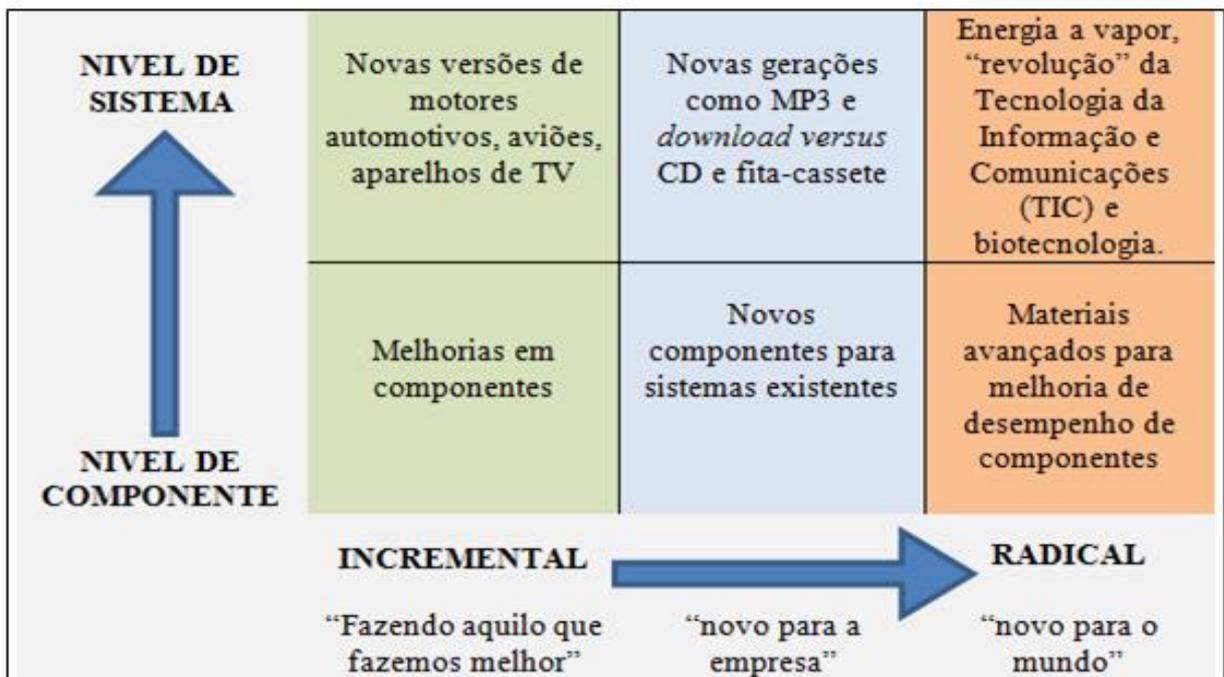
³ Um dos exemplos inovadores citado pelos autores é do Citibank, que foi a primeira instituição bancária a oferecer serviços automáticos de caixa.

proposta categorizam as mudanças em “4 Ps” da inovação: produto, processo, posição e paradigma, quais sejam:

- Inovação de produto – mudanças nas coisas (produtos/serviços) que uma empresa oferece;
- Inovação de processo – mudanças na forma em que os produtos/serviços são criados e entregues;
- Inovação de posição – mudanças no contexto em que produtos/serviços são introduzidos;
- Inovação de paradigma – mudança nos modelos mentais subjacentes que orientam o que a empresa faz (TIDD, BESSANT, PAVITT, 2008, p. 30).

De maneira geral, as inovações se apresentam de duas formas: incremental ou radical, dependendo do grau de novidade envolvido na mudança. “Há diferentes graus de novidade desde melhorias incrementais menores até mudanças realmente radicais que transformam a forma como vemos ou usamos as coisas” (TIDD, BESSANT, PAVITT, 2008, p. 32). A Figura 2 evidencia como os autores representam as dimensões da inovação:

Figura 2: Dimensões da inovação



Fonte: Tidd; Bessant e Pavitt (2008, p. 32).

Asseveram Tidd, Bessant e Pavitt (2008) que há um espaço potencial para a inovação dentro das organizações e que cabe a elas a estratégia de perceber as oportunidades e explorar as possibilidades, desde a inovação incremental (que é a mais corrente) até a mais radical. Entretanto, a forma de lidar com a mudança incremental é diferente daquela da

mudança radical em produtos ou processos. Salientam que é a percepção do nível de novidade que resta significativo, pois para uma pequena empresa ter acesso a benefícios por conectar um computador a internet pode ser até radical, porém para empresas de grande porte e tecnologicamente bem desenvolvidas com sistemas em rede é algo comum.

Há muitas variáveis que envolvem tanto a inovação incremental quanto a radical, mas é percebido que entre as duas, a incremental tem se mostrado a que ao longo do tempo traz ganhos mais significativos para os investidores (empresas), pois de acordo com Tidd, Bessant e Pavitt (2008, p. 33) “os produtos raramente são ‘novos para o mundo’ (radical); a inovação de processos é basicamente centrada na otimização ou na ‘eliminação de pragas do sistema’”, e, sendo as mudanças radicais ocasionais, esporádicas, de altíssimo risco e de vultosos investimentos, há maior longevidade da competitividade com as mudanças incrementais sustentadas, de menor risco, o que gera retornos financeiros maiores.

Tidd, Bessant e Pavitt (2008, p. 35), compreendem “a inovação como um processo baseado no conhecimento”, e que desse modo impulsiona para “criar novas possibilidades por meio da combinação de diferentes conjuntos de conhecimentos”. Neste sentido, afirmam os autores que:

Tal conhecimento pode já existir em nossa experiência, baseado em algo que já vimos ou experimentamos antes, ou pode resultar de um processo de busca – busca por tecnologias, mercados, ações de concorrência etc. Também pode ser explícito em sua forma, codificado de modo que outros possam acessá-lo, discuti-lo, transferi-lo etc. – ou pode existir de modo tácito, conhecido, mas sem formulação (TIDD, BESSANT, PAVITT, 2008, p. 35).

Em que pese ser a combinação destes diferentes conjuntos de conhecimentos fundamentais, para os autores a inovação exitosa sempre ocorre sob elevado grau de incerteza. Cabe aos gestores a tarefa de transformar a incerteza em conhecimento, como também a capacidade de articular os fluxos de conhecimento necessários, tanto explícitos quanto implícitos, haja vista que a configuração de um novo sistema de conhecimento enfrenta o desafio de ‘desaprender’ o velho, já consolidado.

Então o que as empresas devem gerenciar considerando que a inovação é um processo de renovação daquilo que a empresa oferece (produtos ou serviços) no segmento econômico escolhido para atuar? Assim, independentemente do ramo de negócio em que a empresa se situa, seu desafio principal é identificar vantagens competitivas por meio da inovação, ‘sobreviver e crescer’. Para Tidd, Bessant e Pavitt (2008, p. 61) “esse é um desafio ainda maior para as empresas (organizações) sem fins lucrativos – na atividade policial, em saúde e educação, a competição ainda está presente, e o papel da inovação ainda é a melhor vantagem

para lidar com problemas [...]” desta natureza. Sugerem os autores que neste nível mais amplo, minimamente são necessárias para as organizações quatro fases para a concretização da inovação (e apresentam a alternativa de uma quinta fase):

- Esquadrinhar e pesquisar seus cenários (interno e externo) para identificar e processar sinais potenciais de inovação;
- Selecionar estrategicamente, dentre esse conjunto de gatilhos potenciais para inovação, aquelas coisas que a organização mobilizará recursos para alcançar;
- Fornecer recursos para opção – produzir os recursos de conhecimentos necessários para explorá-la;
- Implementar a inovação, amadurecendo-a desde a simples ideia, através de vários estágios de desenvolvimento, até o produto final – como um novo produto ou serviço no mercado externo ou um novo processo ou método dentro da empresa;
- Refletir – numa quinta fase opcional – sobre as (fases) anteriores e revisar experiências de sucesso e fracasso, a fim de aprender como melhor gerenciar o processo e captar conhecimento relevante a partir da experiência (TIDD, BESSANT, PAVITT, 2008, p. 61).

Resguardam os autores que há multiplicidade de variações acerca de como as empresas operam, de sua realidade específica. As grandes empresas apresentam ambientes operacionais diversos daqueles de pequenas empresas, e isso leva ao fato de que a estruturação dos processos de inovação possa ser mais ou menos abrangente. “Organizações sem fins lucrativos podem estar mais concentradas na redução de custos e na melhoria da qualidade, enquanto o setor privado se preocupará com o mercado” (TIDD, BESSANT, PAVITT, 2008, p. 61). O foco da inovação estará voltado para o sucesso da atividade econômica empreendida, seja de que natureza for a organização.

A globalização de mercados e o fornecimento de tecnologias; o surgimento de tecnologias que permitem o modo ‘virtual’ de trabalho; o crescimento da preocupação com a sustentabilidade e o aumento da atividade em rede como modelo de negócio, são outras abordagens importantes que se debruçaram Tidd, Bessant e Pavitt (2008), como forma de sinalizar os desafios da inovação, independentemente se incremental, radical, contínua ou descontinuada.

A teoria da inovação da ruptura (ou rompedora) de Christensen (1990) também mereceu atenção de Tidd, Bessant e Pavitt (2008, p. 49): “o influente estudo de Clayton Christensen chamou a atenção para casos em que o mercado foi o verdadeiro gatilho”. Aparentemente a teoria foi lastreada na ideia da “destruição criativa” de Schumpeter, para justificar os ciclos dos negócios. Na teoria da ruptura fica evidente que, o que estava mudando, ainda que as empresas utilizassem adequadamente as tecnologias inovadoras, era

a incapacidade de as mesmas lidarem com o surgimento de novos mercados que apresentavam expectativas e necessidades muito diferentes daquelas que estavam estabelecidas. De acordo com Tidd, Bessant e Pavitt, (2008, p. 50), “geralmente tal cenário (emergente) envolvia participantes que procuravam por algo mais simples e barato para atender a um conjunto muito variado de necessidades – normalmente fora ou à margem do usual”, aspecto que pode ser ignorado nas empresas de porte e complexidade maior.

As grandes corporações podem tender a ignorar novas possibilidades emergentes, pelo simples fato de que, na maioria das vezes, não percebem o potencial de uma inovação de mercado, diferente da oferta de seus produtos ou serviços que não compõem seu portfólio tradicional, aos quais seus clientes estão habituados. Entretanto os novos mercados emergentes, com ‘preços e desempenho’ satisfatórios, rompem os mercados tradicionais gradativamente, se estabelecem e por vezes até suplantam os mercados existentes, quando não os destroem. Acerca disso afirmam Tidd, Bessant e Pavitt (2008, p. 51):

É nesse ponto que a ruptura surge – o que se iniciou como um negócio marginal (iPod, 2003), no final tornou-se usual e mudou as regras em que o usual operava. Quando os fornecedores de discos usuais já estabelecidos no setor se deram conta do que estava acontecendo, o melhor que puderam fazer foi imitar, mas de uma posição bem além na curva de aprendizagem. Não é surpresa que alguns deles tenham falhado em fazê-lo e desistiram ou faliram.

De acordo com Tidd, Bessant e Pavitt (2008, p. 52), “no seu âmago, essa importante teoria é um desafio às formas com que abordamos a gestão da inovação. As condições de sustentabilidade exigem inovação, mas no curso de caminhos muito diferentes – e com redes muito diferentes – para as condições de ruptura” Alguns fatores podem contribuir para que ocorra a ruptura, além da descontinuidade (provocada pela inovação radical), tais como o inevitável avanço tecnológico ou o uso de tecnologia consolidada, mas de forma criativa, como também pela reconfiguração de modelos de negócios, ou outros tipos de mudanças ou oscilações na economia.

A Tríplice Hélice foi outra importante contribuição ao estudo da inovação trazida pela parceria entre Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff (1990), a qual trata da relação entre universidades, empresas e governo. “Hoje a tríplice hélice evoluiu de uma teoria para um modelo, já aplicado em diversos países do mundo, estimulando o surgimento de núcleos de incubadoras, núcleos de inovação, escritórios de transferência de tecnologia, novas leis e mecanismos de fomento, inclusive no Brasil”, afirma Valente (2010, p. 6). Nas palavras do próprio Etzkowitz (2010, p. 7) a Valente (2010):

Exatamente. De uma metáfora para um modelo, de uma teoria para uma prática. Na verdade a prática já existia antes da teoria. Eu extraí a teoria da prática ao analisar o papel do Massachusetts Institute Technology (MIT) no estado da Nova Inglaterra, nos EUA, nos anos 1930 e 1940. Ali, eles já funcionavam de acordo com a hélice tríplice, mas não tinham a terminologia, nem uma teoria. Eu apenas escrevi essa história no meu livro *MIT and the rise of entrepreneurial Science*. Foi daquela análise que eu extraí a ideia.

Etzkowitz (2010) relata que atendendo um convite de estudantes da Universidade Autônoma do México (UAM) que debatiam sobre as relações universidade-empresas, percebeu que nesse binômio havia a ausência de um ator, no caso o governo. “O governo estava em toda parte, e essa foi a primeira vez que pensei na hélice tríplice: universidade-indústria-governo” (ETZKOWITZ, 2010, p. 6). Menciona que nos EUA o governo também se faz presente, mas de maneira discreta, mantendo-se por trás da universidade e de forma indireta com a indústria, desempenhando, ainda assim, um importante papel. Foi a partir da percepção deste cenário que passou a analisar diferentes modelos de relações de tríplice hélice. Valente (2010, p. 7), disse a Etzkowitz que “um dos pontos mais críticos nas relações tríplice hélice é o tempo: as universidades têm o tempo da ciência, as indústrias têm o tempo do mercado e o governo tem o tempo da busca pela aprovação pública [...]”. Seria possível, perguntou Valente (2010), que esses tempos fossem sincronizados para que universidade, empresa e governo tivessem o mesmo ritmo?

Ante o questionamento, relata Valente (2010, p. 7), Etzkowitz afirmou:

Sim, caminham em passos diferentes e ocupam espaços diferentes. Normalmente, é necessária a figura de uma organização, ou um indivíduo, que tenha o respeito de todos, para uni-los em uma discussão profícua, o que chamo de ‘espaços de consenso’, para coordenar as relações e ideias para um projeto em comum e melhorar o sistema de inovação, seja numa região, estado ou país.

Entende González de la Fe (2009, p. 742) que, mesmo que “uma inovação seja uma novidade isolada, normalmente imprevista, o importante é a organização e o controle da produção de inovações relevantes tanto do ponto de vista econômico quanto social”. Portanto, além da reconhecida necessidade de um elemento articulador dos atores propostos na tríplice hélice, se impõe, para fins de planejamento e tomada de decisões, em função do sistema produtivo em suas inserções locais, regionais ou nacionais, a possibilidade de estabelecimento de políticas de inovação, que envolvam entes capazes de impulsioná-la. É neste sentido que González de la Fe (2009, p. 742) argumenta:

O modelo (interativo) da tríplice hélice se apresenta como um esquema facilitador da planificação pública de atuação, da tomada de decisões e da

avaliação da ação pública em assuntos tão importantes como a indústria, o ensino superior e a universidade, a pesquisa científica e tecnológica. É daí que se devem analisar experiências exitosas de inovação e se proponha espaços de intervenção destinados ao fomento das inovações na economia do conhecimento, assim como nas inovações de ordem social e cultural próprias das sociedades do conhecimento.

Por isso os sistemas de inovação possuem lugar central nas economias baseadas no conhecimento, pois o interesse não está centrado no fenômeno da inovação, mas sim nos sistemas de inovação, haja vista que representam dinâmicas de mudanças tanto na produção quanto na distribuição. A visibilidade dos atores e seus entornos, que a tríplice hélice proporciona, permite ao ente governamental estabelecer mecanismos fomentadores de inovação. Segundo González de la Fe (2009, p. 741), “a inovação se converte no elemento que dota as empresas de vantagens competitivas, e a pesquisa científica e tecnológica passa ser a base para a criação de riqueza e para o desenvolvimento econômico”. Ainda de acordo com a autora, o conjunto destes fatores propicia o surgimento do conceito de economia que se fundamenta no conhecimento, e, desta forma,

[...] se converte no objetivo da maior parte das políticas econômicas dos países pós-industrializados, como acontece na União Europeia [...]. Paralelamente, desde as ciências sociais, se desenvolvem análises e modelos para explicar e dar conta da inovação como elemento principal deste novo tipo de economia, possibilitado pelas TIC's e o processo de mundialização dos mercados e suas relações conhecida como globalização (GONZÁLEZ DE LA FE, 2009, p. 741).

A contribuição significativa da tríplice hélice prende-se ao fato de que para promover condições favoráveis à produção de inovações, vincula-se as universidades como fonte de conhecimento, as indústrias com a capacidade produtiva e o ente governamental para estabelecer as formas de sua ocorrência e também como fonte de financiamento. Etzkowitz, segundo Valente (2010, p. 8), diz que “[...] não existe um modelo específico (de tríplice hélice). Em qualquer parte do mundo existirá um modelo diferente. Todos podem aprender uns com os outros, mas sempre existirá uma maneira mais apropriada para a realidade de cada local”. Para González de La Fe (2009, p. 743), “a interface em que operam os sistemas de inovação está composta pela zona de encontro entre os subsistemas da universidade, das indústrias embasadas no conhecimento e dos governos, que constituem as três pás da hélice [...]”. Assim, o modelo de processo de inovação depende do tipo pretendido para cada situação específica, considerando-se as relações do seu entorno como também as interações entre seus subsistemas.

Em um primeiro cenário, até embrionário da tríplice hélice, a ação inovadora ocorria em um ambiente onde o Estado, conforme Etzkowitz comenta, estava ‘por trás’ da indústria e das universidades, referindo a seus estudos em 1990 nos EUA: “claro que ali também existia um papel do governo, mas ele não era tão explícito” (VALENTE, 2010, p. 6). No passo seguinte, outro tipo de interação do ambiente de inovação se desenvolve, onde os atores do processo, governo, indústria e academia, se relacionam de maneira isolada, como se cada um fosse o centro de convergência. Contemporaneamente a concepção avançada da tríplice hélice, como uma intersecção das pás da hélice, a universidade tem uma mudança significativa em sua responsabilidade no ambiente de inovação, incorporando “uma tripla missão: ensino, pesquisa e desenvolvimento econômico e social (RIBEIRO, BOTELHO, DUARTE, 2016, p. 21)”. Este ambiente, de acordo com os autores, conduzem as universidades a um novo patamar nos processos de inovação, pois possibilitam “iniciativas trilaterais de desenvolvimento econômico e social, alianças estratégicas entre empresas, laboratórios de pesquisa acadêmicos e governamentais atuando em conjunto, etc. (AUDY, 2006, p. 59 *apud* RIBEIRO, BOTELHO, DUARTE, 2016, p. 21)”. Importante reportar que a ampliação das relações da universidade com o setor produtivo, além de não ser uma preocupação recente, implicam na universidade em mudanças na sua estrutura organizacional, para aproximar e intensificar estas relações, com adoção de estratégias adequadas.

Miquilim e Silva (2016, p. 102) apresentam síntese de revisão de estudo que aborda pesquisas realizadas sobre definições de inovação, constatando significativa variedade de enfoques sobre o assunto, salientando, porém, que alguns dos artigos analisados continham fatores que convergiam para o ensino superior.

Quadro 8: Conceitos de inovação

(Continua)

Autor	Ano	Sinopse
SCHUMPETER	1961	A inovação tecnológica contribui para a diferenciação das empresas e o desequilíbrio do ambiente competitivo, tornando-as aptas ou não para sobreviver a “seleção natural” da concorrência do capitalismo.
CHRISTENSEN	1990	Inovação disruptiva é o fenômeno pelo qual uma inovação transforma um mercado ou setor existente através da introdução de simplicidade, conveniência e acessibilidade em empresas onde a complicação (complexidade) e o alto custo é o <i>statu quo</i> .
KANTER	1996	Uma grande característica da inovação: a parceria ou a capacidade de desenvolver fortes vínculos entre as organizações.

Quadro 8: Conceitos de inovação

(Conclusão)

Autor	Ano	Sinopse
SENGE	1996	Chama a atenção para uma atitude fundamental em qualquer inovação: o compromisso entre os que estão envolvidos no projeto de mudança, pois inovação e mudança andam juntos.
NONAKA, TAKEUCHI	1997	O conhecimento alimenta a inovação, entretanto o conhecimento por si só não gera inovação e nem vantagem competitiva. O conhecimento é criado dentro da empresa para ser transformado em produtos ou serviços comercializáveis.
TIDD, BESSANT, PAVITT	1998	Os empresários procurarão fazer uso de inovação tecnológica – um novo produto, serviço ou um novo processo para produzi-lo - afim de obter vantagem estratégica.
MILLER, MORRIS	1999	A inovação é o processo de transformação da invenção em algo que é comercialmente útil e valioso no mercado.
DRUCKER	2002	A inovação é o instrumento específico dos empreendedores, o processo pelo qual eles exploram a mudança como uma oportunidade para um negócio diferente ou um serviço diferente.
OECD	2005	A inovação é a base da competitividade organizacional numa relação direta com a criação do conhecimento. Investimento nos ativos intangíveis eleva o estoque de conhecimento, melhora a pesquisa e o desenvolvimento, a educação e treinamentos.
MANUAL DE OSLO	2005	A inovação é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado.
TIGRE	2006	Uma” inovação puxa a outra” e as grandes mudanças tecnológicas são acompanhadas de transformações econômicas, sociais e institucionais.
DÁVILA	2007	A inovação é um processo de gestão que, para ser efetivo, exige ferramentas específicas, sistemas de avaliação, regras e disciplinas.
MOTA	2011	O conceito de inovação, de modo geral, “é correlacionado com pesquisa e desenvolvimento (P&D), mas distinto e mais amplo, estando necessariamente associado à aplicação do conhecimento [...]”

Fonte: Autor (adaptado de MIQUELIM, SILVA, 2016, p. 102)

De acordo com as autoras, a observação do Quadro 8 demonstra que “ao longo do tempo, se pode verificar uma evolução nos fatores relacionados ao conceito de inovação (MIQUELIM, SILVA, 2016, p. 102)”. Contemporaneamente a inovação é um dos fatores que se refletem no desenvolvimento social e econômico, vinculados à pesquisa e desenvolvimento, e que deste modo se relacionam com a produção e disseminação do conhecimento, necessitando de integração entre as diversas áreas do conhecimento. Concluem as autoras que “neste contexto, é inegável o estreito vínculo entre a Educação Superior, mais especificamente entre a universidade, a produção do conhecimento e a inovação (MIQUELIM, SILVA, 2016, p. 101)”,

tendo em vista que as universidades possuem competências necessárias para gerar condições para o desenvolvimento científico, econômico, social, de sustentabilidade, construindo ambientes favoráveis à disseminação da cultura da inovação. De todo modo há alguns desafios prementes a serem enfrentados pelas universidades, no que tange à sua responsabilidade formativa e inovadora:

A competitividade e a flexibilidade dos processos e dos profissionais forçam as indústrias captar profissionais com uma formação generalista, ou seja, a ideia é que o futuro profissional seja capaz de criar projetos inovadores em qualquer área e sempre conectados com a necessidade do mercado. Diante disso a situação torna-se incômoda quando percebemos a distância entre os perfis propostos pelas instituições de ensino e a real necessidade do mercado de trabalho perante os profissionais. As empresas gastam em média de três meses a um ano para treinar profissionais recém-formados. Logo podemos destacar que uma boa formação é algo imprescindível nos dias atuais (MIQUILIM, SILVA, 2016, p. 101).

Os desafios enfrentados pelas empresas para fazer frente aos seus mercados competitivos, também se impõem às universidades, pois para preparar adequadamente o estudante para o mundo do trabalho, terão que adotar uma cultura organizacional de inovação em seus processos de gestão administrativa e acadêmica. Esta necessidade se impõe para que a finalidade da universidade se aproxime cada vez mais das demandas da sociedade, conferindo aos estudantes o necessário perfil profissional.

2.3 INOVAÇÃO NA UNIVERSIDADE

A universidade se apoia no clássico tripé de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, vez por outra, surge a indagação se ‘gestão’ não deveria também ser mais um ‘pé’, ou, se ‘gestão’ seria apenas um requisito que está por trás do tripé, dando-lhe sustentabilidade, no atingimento dos fins para os quais a universidade é constituída. O *modus operandi* da gestão deste tipo de organização traz consigo a característica formativa de seus gestores no fazer ensino, pesquisa e extensão. Esta assertiva impõe para as universidades o papel da gestão, não como outro ‘pé’, mas como um meio (‘por trás’) de a universidade atender as demandas internas e externas que se apresentam.

A universidade tem uma história. Antes direcionada pelo estado e agora pelo mercado econômico/social em constante mudança. O estado exerce o papel de provedor dos direitos universais por longa data, porém entrega o comando às forças externas à instituição. E a instituição superior, para manter-se em uma sociedade em movimento, deve estar também no centro das transformações, deve mover-se por si só. Nesse fluxo, a experiência inovadora toma assento e

pode apresentar propostas desafiadoras e valorosas aos protagonistas universitários (BERNINI, OLIVEIRA, 2007, p. 137).

Isto implica em que a universidade acompanhe as constantes mudanças que ocorrem no mundo e perceba as necessidades inovadoras, tanto no ambiente interno, para poder dar respostas corporativas rápidas e efetivas, quanto no externo, onde se originam demandas de toda natureza. De acordo com Bernini e Oliveira (2007, p.130), “chega o momento de a instituição de ensino superior repensar suas teorias e práticas, tanto na complexidade do cenário quanto dos protagonistas que a compõem”. E, neste sentido, aflora a necessidade de novas configurações organizacionais, estruturais, pedagógicas e de gestão, para responder aos desafios.

Assim como na área de negócios, inerente às empresas que produzem bens e serviços e os comercializam podem inovar em vista da competitividade, a área educacional de ensino superior, independentemente da característica jurídica constitutiva que determina seus fins e propósitos, também deve se preocupar com inovação no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão. É condição *sine qua non* para a sustentabilidade de sua missão, ante o cenário de complexidades sociais dinâmicas e desafiadoras. Esta preocupação é tão preponderante que Prata-Linhares e Masetto (2013), alicerçados em Hernandez (2000), Canário (2006), Imbernón (2000), Hargreaves (2004), Herran e Paredes (2012), Masetto (2004, 2012), Carbonell (2002), Thurler (2001), Campos, Dirani e Manrique (2011), Pereira (2010), entre outros, apontam que foram realizados estudos teóricos sobre inovação no ensino superior, investigando cursos de graduação que transgrediam os modelos tradicionais e denotavam evidências de possibilidades para inovações pedagógicas.

Neste sentido afirmam os autores (2013) que:

Impulsionados por transformações ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho e na própria concepção de ser humano e de educação, instituições de Educação Superior preocupam-se em dar respostas a essas novas demandas da sociedade como um todo, mediante a construção e a oferta de propostas curriculares que procuram se estruturar de uma maneira inovadora, de modo a buscar uma sintonia entre o que se oferece enquanto curso de Educação Superior e o que se torna relevante para os aprendizes que os procuram (PRATA-LINHARES, MASETTO, 2013, p. 1).

Durante o período de realização da pesquisa, esclarecem os autores, “foi observado aumento gradual de projetos inovadores na educação superior no Brasil e a consequente busca de processos de formação de professores que sejam coerentes com as propostas implementadas ou em curso (PRATA-LINHARES, MASETTO, 2013, p. 4)”. Também foi

constatado que em todos os projetos submetidos à pesquisa e considerados inovativos, o envolvimento do corpo docente foi peça fundamental para o currículo.

Ao finalizar, os autores ponderam que ficou destacada nos resultados obtidos na investigação,

[...] a importância de projetos inovadores em currículos de graduação e práticas pedagógicas para dinamizar e atualizar a educação superior no Brasil e na pesquisa de um processo de formação continuada para professores que se comprometem com a criação e implementação desses projetos (PRATALINHARES, MASETTO, 2013, p. 4).

Neste viés, o obstáculo a ser superado é encontrar uma configuração de universidade que esteja conectada *full time* no compromisso formativo e em sua estrutura acadêmica. Gros e Lara (2009, p. 227), tratam desta questão afirmando:

A inovação nas universidades não significa ter apenas uma comunicação aberta e fluída com a sociedade (ambiente externo), mas que, em nossa opinião, trata-se também de implementá-la na própria estrutura acadêmica e no sistema formativo. [...]. A inovação não pode ser uma prática isolada. Um projeto de inovação responde a uma necessidade de diferenciação estratégica. A diferenciação é a meta e a inovação é o processo para conseguí-la. Portanto, para que uma organização seja inovadora terá de sistematizar e executar de forma atenta e controlada em seu desenvolvimento estratégico. Os termos risco, confiança, colaboração, diferenciação, sustentabilidade, valor, qualidade, são partes indissociáveis da inovação.

Do mesmo modo como em uma empresa, também as universidades possuem um ‘negócio’ a zelar, para atender suas finalidades. Assim como a empresa o faz, ao se preocupar com inovação de seus produtos e processos (TIDD, BESSANT, PAVITT, 2009), as universidades, inseridas cada vez mais em um ambiente de competição, devem também atentar para a inovação em seu ‘negócio’ de ensino, pesquisa, extensão, e na gestão.

Antes de continuar adentrando nos prolegômenos da inovação *intra corporis* da universidade, para elencar subsídios afetos ao enfrentamento necessário da questão ora posta, convém trazer, à guisa de breve evidência, aspectos do entorno socioeconômico que desafiam a universidade a se posicionar interna e externamente. Para esta abordagem, colaboram as indagações dirigidas a Torkomian (2015, p. 2-5), que estava à frente da 1ª edição do Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) Inovação, que reuniu representantes de centros de pesquisa, empresas e governo (tríplice hélice):

- Qual o papel da universidade em um sistema nacional de inovação?

- Esse papel de agente do desenvolvimento econômico está claro para as universidades brasileiras?
- Imaginemos que a perfeita sinergia entre universidades, empresas e Estado em prol da inovação seja o fim de uma estrada. Em que altura da viagem está a universidade hoje?
- Que indicadores melhor traduzem a importância da inovação para a economia?
- Como estimular o empreendedorismo inovador nas instituições de pesquisa?
- Hoje, inovação é sinônimo de tecnologia e startups⁴. Há pontos de contato entre essas empresas e a inovação vinda da academia?
- A cultura das startups chega de alguma forma à universidade?
- Como a academia enxerga métodos de gestão como “lean startup⁵” ou “customer development⁶”, nascidos da experiência de startups?

É significativa para as universidades a pertinência das questões suscitadas, haja vista que se reportam a situações que devem ser enfrentadas em seu âmbito de ser e de fazer. De modo geral, segundo Torkomian (2015, p. 1), “no mundo da inovação, a universidade é agente de desenvolvimento econômico”. Entretanto, diz ela que “em algumas áreas das universidades esse papel é mais claro, como as engenharias. Em outras, mais ligadas às ciências básicas, menos (TORKOMIAN, 2015, p. 2)”. Acerca de como estimular o empreendedorismo inovador nas universidades, a declarante fez a seguinte observação:

Tradicionalmente, nossos cursos de graduação, até mesmo nas engenharias, não formam nossos alunos para criar um negócio, mas para procurar um bom emprego. A primeira coisa a fazer para estimular o empreendedorismo na universidade é oferecer ferramentas para os alunos, para que eles sejam capazes de desenvolver modelos de negócios, estimulá-los a explorar no mercado o que aprenderam na universidade. Mas esse não é um problema exclusivo da universidade. Não há incentivo em casa. Culturalmente o brasileiro não incentiva seus filhos a empreender. Então é um caminho mais longo a percorrer (TORKOMIAN, 2015, p. 4).

Com esse cenário não é suficiente para as universidades se acercarem da inovação apenas atendendo demandas via hélice tríplice (ROSSA, GARCIA, LEZANA, 2013), haja vista o desguarnecimento de sua atividade preponderante que é o ensino. Neste contexto, em se tratando de inovação, para Torkomian (2015), apenas a pesquisa se apresenta neste ambiente de parceria universidade, governo e empresas, ou ainda em outras formatações. Em que pese iniciativas no sentido de criar agências e núcleos de inovação tecnológica, para fomentar esta relação, ainda há muito que fazer.

⁴ *Startup* é uma empresa recém-criada, normalmente de base tecnológica, ainda em fase de desenvolvimento e pesquisa de mercados.

⁵ O termo pode ser traduzido como "startup enxuta" e a ideia central dessa nova metodologia é baseada em evitar desperdício de tempo e recursos em um produto ou serviço obtendo, ainda assim, mais qualidade em seu processo final.

⁶ É um processo utilizado pelas startups para encontrar o alinhamento entre produto e mercado, considerando que as hipóteses não são válidas até serem testadas e comprovadas.

Afirmam Gros e Lara (2009, p. 224) que “na sociedade atual, o conhecimento não é monopólio das universidades porque as empresas e corporações criaram seus próprios departamentos de pesquisa e inovação”. E, desta forma, como os repositórios de conhecimento são abertos, tanto as universidades quanto as empresas podem se interessar pelo que a outra faz.. “Neste contexto a inovação surge como um elemento de criação de novos conhecimentos, produtos e processos. Faz parte (a inovação) da criação do conhecimento e da existência das organizações (GROS, LARA, 2009, p. 225)”. As tecnologias criaram formas que possibilitam o rápido acesso a informação e comunicação e também a própria criação de conhecimento.

Retoma-se aqui outra afirmação de Gros e Lara (2009, p. 227) de que “a inovação nas universidades não significa ter apenas uma comunicação aberta e fluída com a sociedade (ambiente externo), mas que, em nossa opinião, trata-se também de implementa-la na própria estrutura acadêmica e no sistema formativo”. Esta é a chave. A universidade para inovar deve ter incorporado características inovadoras no seu fazer. Suas práticas devem ser inovadoras. A pesquisa, a extensão, o ensino e a gestão devem ter pressupostos inovadores. “Até pouco tempo, a maioria das universidades não tinha a inovação como algo próprio do sistema universitário, sistema cujas peças chave tem sido a pesquisa e a docência (ensino), pois pensavam a inovação como uma atividade apenas da empresa e não do fazer acadêmico (GROS, LARA, 2009, p. 226)”. A organização interna das universidades deve primar por processos inovadores desde o ‘alto escalão’ até o ‘chão da sala de aula’ no fazer da docência, perpassar toda sua estrutura organizacional, pois não é possível dar aquilo que não se tem.

Em se tratando de modelos de inovação para ambientes empresariais ou universitários, ainda Gros e Lara (2009), ancorados em Lester e Piore (2004), apresentam (Quadro 9) duas metodologias diferentes de inovação: analítica e interpretativa.

Quadro 9: Comparativo dos enfoques analítico e interpretativo de inovação

Enfoque analítico	Enfoque interpretativo
O centro é o projeto com início e final do processo bem definidos	O centro é o processo no qual não há inícios e finais claramente definidos
A gestão está centrada na execução das metas	A gestão está centrada na direção do processo
Os gestores negociam por meio de reuniões o produto final para eliminar ambiguidades	Os gestores administram a ambiguidade por meio de reuniões com os diversos participantes
A forma se baseia em estudos prévios sobre os usuários	A forma decorre daquilo que os usuários querem e cria necessidades
Os objetivos e os meios estão claramente diferenciados	Os objetivos e os meios não estão claramente diferenciados

Fonte: Autor (adaptado de GROS e LARA, 2009, p. 228).

O enfoque analítico trata de inovação orientada para a solução de problemas, normalmente estabelecida em projetos com data de início e fim do processo, via de regra, vinculados a ações de pesquisa onde a inovação é o último elo da corrente pesquisa, desenvolvimento e inovação (I+D+i). “Sob esta perspectiva (enfoque analítico), a inovação se consolida na própria organização que a sustenta. Se trata de um processo sistemático, planejado e vinculado aos resultados derivados da pesquisa (GROS, LARA, 2009, p. 227)”. Já no enfoque interpretativo, sendo o processo muito dinâmico, este tem preponderância sobre o produto. Fins e meios se confundem, dizem Gros e Lara (2009, p. 228), para valorizar a “criação de boas redes de comunicação que se produzem para além da própria organização e a conectam com o entorno. Em certa medida, o enfoque interpretativo está relacionado com o conceito de inovação aberta, desenvolvido por Chesbrough (2006) [...]”. Poder-se-ia dizer que o enfoque analítico é um processo pré-definido enquanto o enfoque interpretativo assenta-se na maleabilidade do processo.

A inovação fechada limita o uso do conhecimento apenas no âmbito da organização sem a possibilidade de apropriação de outros, enquanto a inovação aberta propicia a criação de fluxos informacionais constantes interagindo com o entorno da organização (GROS, LARA, 2009). Adentrando a estes dois novos modelos, Gros e Lara (2009, p. 229), apresentam o conceito de Chesbrough (2006) de inovação fechada e aberta (Quadro 10).

Quadro 10: Comparativo dos modelos de inovação baseados no conceito de H. Chesbrough (2006)

Princípios de inovação fechada	Princípios de inovação aberta
Os melhores trabalhadores estão dentro da nossa instituição	Nem todos os melhores (trabalhadores) estão em nossa instituição. Portanto é necessário trabalhar com pessoas de outras instituições
A pesquisa e o desenvolvimento se fazem dentro da organização	A pesquisa e o desenvolvimento realizados juntamente com outras instituições podem criar um elemento de valor importante
A empresa que introduz uma inovação no mercado é a primeira que ganha	Criar um bom modelo de empresa é melhor que introduzir um produto que traz novidades
Deve-se controlar a inovação para que os competidores não copiem as ideias	Se há boas ideias e elas se comunicam, a empresa estará melhor posicionada

Fonte: Autor (adaptado de GROS e LARA, 2009, p. 229).

De acordo com Gros e Lara (2009, p. 229), “[...] a inovação fechada limita o uso do conhecimento interno à própria organização sem deixar que este seja utilizado por outros, já a inovação aberta cria um fluxo de comunicação constante entre interior e exterior da organização”. No entender de Gros e Lara (2009), mesmo que a universidade siga o modelo de instituição centrada no conhecimento ou o aberto ao mercado, ambos atendem a

necessidades sociais e culturais diferentes, podendo ocorrer os dois modelos simultaneamente em um mesmo entorno socioeconômico. E, além disso, a universidade tem uma responsabilidade formativa e educativa que ultrapassa apenas o ensinar.

2.4 INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A interessante observação de Masetto (2011, p. 6), de que “o conhecimento nem sempre precisa ser adquirido de forma lógica sequencial. (Que) muitas vezes a ordem psicológica que trabalha com o impacto, com o novo, com o conflito, com o problema, com o interesse, com a motivação permite uma aprendizagem mais significativa”, parece carregar consigo gatilhos de ingredientes componentes da inovação no processo ensino-aprendizagem. Vale aqui lembrar que Schumpeter (1997) provoca o *status quo* reinante com sua “destruição criativa” para, em reação proativa, surgirem desafios inovadores que suplantassem a “destruição”, gerando assim uma mola propulsora do desenvolvimento. Ora, porque não pensar, propor e fazer, se não analogamente, mas ao menos refletir sobre novas propostas didático-pedagógicas no processo formativo dos estudantes?

Apropriadamente Santos (2001, p. 73) traz para o horizonte do cenário formativo discente, o desenvolvimento dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior” como resultado das investigações dos pesquisadores Chickering e Gamson (1991), que lastrearam seus estudos no ensino superior norte-americano sobre boas práticas do ensino-aprendizagem, as quais versam:

Como os professores ensinam e como os alunos aprendem, como os estudantes trabalham e interagem uns com os outros, e como alunos e professores se relacionam, tendo em conta seis forças educacionais – atividade, cooperação, diversidade, expectativas, interação e responsabilidade. Eles vieram para contribuir para o entendimento e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, apresentando o COMO ensinar, mas não O QUE ensinar, reconhecendo a complexa interação entre pedagogia e conteúdo (SANTOS,2001, p. 73).

A adoção dos sete princípios, alega Santos (2001), podem ser aplicados a qualquer tipo de curso superior e também pode envolver qualquer tipo de estudante, resguardando-se, entretanto, as maneiras de como cada IES as implementa, advertindo que a variável aluno, entre outras circunstâncias, podem denotar reflexos outros. O Quadro 11 evidencia a proposta de Chickering e Gamson (1991):

Quadro 11: Os sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior

Nº	Princípio	Característica
01	A boa prática encoraja o contato entre aluno e professor	Professores que encorajam o contato com os estudantes, tanto dentro como fora da sala de aula, obtêm alunos mais motivados, comprometidos intelectualmente e com melhor desenvolvimento pessoal.
02	A boa prática encoraja a cooperação entre os alunos	O componente social no processo ensino-aprendizagem é mais favorecido quando resulta de um esforço de equipe.
03	A boa prática encoraja a aprendizagem ativa	A aprendizagem ativa é encorajada em classes que usam exercícios estruturados, desafios, trabalhos em grupo, estudo de caso ou método de aprendizagem individualizada (como estudo dirigido ou ensino através do computador).
04	A boa prática fornece <i>feedback</i> imediato	Relação positiva existente entre o pronto <i>feedback</i> e a satisfação e auto realização dos alunos e, principalmente, que o <i>feedback</i> imediato, informativo e direcionado as principais fontes de erros dos alunos é um dos pontos centrais do processo de aprendizagem.
05	A boa prática enfatiza o tempo da tarefa	Como usar o tempo é crítico tanto para os estudantes quanto para os professores, pois as decisões tomadas pelos docentes sobre a alocação e gerenciamento do tempo afetam diretamente a aprendizagem dos alunos.
06	A boa prática comunica altas expectativas	Professores que mantem altas expectativas (exigentes) em relação ao desempenho acadêmico dos seus alunos, alcançam geralmente efeitos positivos nos estudantes: maior rendimento, maior índice de frequência às aulas e maior senso de responsabilidade.
07	A boa prática respeita os diversos talentos e as diferentes formas de aprendizagem	Entender o processo de aprendizagem e saber reconhecer nos estudantes os seus diferentes estilos , compreender as conexões desse processo com outras áreas, como motivação e objetivos dos alunos, desenvolvimento intelectual, integração social e acadêmica, condição socioeconômica, perspectivas disciplinares (grifo nosso).

Fonte: Autor (adaptado de CHICKERING e GAMSON, 1991, *apud* Santos 2001)

No entender de Santos (2001), apoiado na exposição (Quadro 11) de Chickering e Gamson (1991), a inovação no ensino-aprendizagem inclui o açambarcamento pelo docente de *know-how* exigido pelas demandas do universo do ensino superior, onde as importantes competências profissionais (atividades não acadêmicas dos professores) são insuficientes para o exercício da docência, conseqüentemente para a aprendizagem dos estudantes. “Agora não só a formação prática do professor é importante assim como a sua formação técnica por meio de conhecimentos específicos e **principalmente a sua formação pedagógica** (ANDERE, ARAÚJO, 2008, p. 91)”. (grifo nosso). Para inovar, ou propor inovações com vistas à obtenção de melhores resultados no processo ensino-aprendizagem, o docente não pode passar ao largo das cruciais questões do fazer acadêmico da sala de aula. Segundo Santos (2001, p. 77), “o professor deverá buscar variar constantemente as suas técnicas/métodos de ensino visando **atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos** e, ainda, ser sensível às

diferenças existentes entre os estudantes, respeitando sempre as suas individualidades” (grifo nosso). É neste sentido que a formação docente torna-se obrigatória, pois não se pode conceber que nas universidades, assim como em qualquer outro tipo de organização, as pessoas (profissionais, docentes) não possuam requisitos necessários (competências) para exercerem adequadamente as funções para as quais foram designadas. No caso dos docentes que atuam no ensino superior, a formação pedagógica, de acordo com Andere e Araújo (2008, p. 95),

[...] vai além de ministrar aulas, contempla todo o planejamento do ensino, incluindo desde os objetivos gerais da disciplina, o conhecimento dos alunos, do mercado, da avaliação da aprendizagem, das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento, até a relação professor-aluno.

Há que se ponderar que a variação de técnicas/métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem deve ser empregada com conhecimento de causa, isto é, possuir uma base que lastreie a prática docente. Sein-Echaluze, Fidalgo e Garcia-Peñalvo (2014) trazem para o debate deste cenário o artigo “*Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos Seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad 2013*”, discussões que se acercam das preocupações de Chickering e Gamson (1991) sobre os sete princípios de boas práticas. Novos métodos de aprendizagem online e sua influência em redes abertas, a melhoria de competências transversais obtidas nos trabalhos em equipe, sistemas online para gerir o conhecimento, entre outros aspectos (SEIN-ECHALUCE, FIDALGO, GARCIA-PEÑALVO, 2014), são algumas abordagens sobre o fazer docente tratadas naquele congresso.

Despertam especial atenção dois títulos mencionados pelos autores: ‘estudo da auto percepção e **os estilos de aprendizagem** como fatores associados ao rendimento acadêmico em estudantes universitários’ (grifo nosso), que denota a preocupação com a forma de aprender dos estudantes e o outro, ‘videojogos para apoiar o **desenvolvimento de competências TIC na formação docente**’ (grifo nosso), que sinaliza a necessária capacitação do professor para saber lidar com o aspecto de inovação tecnológica para atuar no ensino superior. Assim, o exercício da docência impõe compreender, além de conhecer o *locus* da atividade de ensino, seu entorno, seus participantes, como também as melhores formas de abordagem para atingimento dos objetivos. Não basta apenas saber como o estudante aprende, tem que haver a necessária capacitação didático-pedagógica dos docentes para que saibam empregar os recursos tecnológicos (ou outros) disponíveis.

No que tange a aprendizagem, Corbin (2016, p. 2), traz ‘**os doze estilos de aprendizagem: em que se baseiam cada um?**’ (grifo nosso), afirmando que “os estilos de aprendizagem é a forma consistente em que os estudantes respondem ou utilizam os estímulos pertinentes à aprendizagem, isto é, são as condições educativas sob as quais um estudante tem maior probabilidade de aprender”. De acordo com Corbin (2016), há pessoas que aprendem mais facilmente olhando, observando cores, outros aprendem melhor lendo. Entretanto o certo é que não há um único modo de aprender e cada pessoa busca a melhor forma de aprendizagem.

Neste sentido, argumenta Corbin (2016, p. 2) que:

[...] os **estilos de aprendizagem** não se referem realmente ao que aprendem os estudantes, mas sim como preferem aprender e, em muitas ocasiões, como lhes é mais fácil aprender. Os estilos de aprendizagem **são uma mescla de fatores cognitivos, afetivos e fisiológicos característicos que servem como indicadores** relativamente estáveis de como o aluno percebe, interage e responde ao meio em que se dá a aprendizagem (grifo nosso).

Corbin (2016) organiza a caracterização dos doze estilos de aprendizagem (Quadro 12), iniciando com os quatro estilos propostos por Alonso, Gallego e Honey (1995) e os complementa por classificações de estilos de outros autores.

Quadro 12: Os doze estilos de aprendizagem segundo Corbin (2016)

(Continua)

N.	Estilos	Características
1	Ativos	Desfrutam de novas experiências; não são pessimistas e possuem mente aberta. Não se importam em aprender novas tarefas, pois não evitam desafios mesmo que possa afetar o que pensam de si mesmos e de suas capacidades.
2	Reflexivos	Observam as experiências de diversos ângulos. Analisam dados, mas antes refletem com determinação. São cuidadosos e não se apressam no momento de extrair conclusões de suas vivências, mesmo parecendo sempre em dúvida.
3	Teóricos	Possuem personalidade perfeccionista. São analíticos, mas gostam de sintetizar e buscam identificar os fatos com teorias coerentes, sem deixar dúvidas ou perguntas sem respostas. São racionais e procuram sempre serem objetivos.
4	Pragmáticos	São práticos e necessitam comprovar suas ideias. São realistas quando tomam decisões e resolvem questões, e orientam sua aprendizagem frente a necessidade de respostas a problemas concretos. Para eles vale a máxima “se é útil, é válido”.

Quadro 12: Os doze estilos de aprendizagem segundo Corbin (2016)

(Conclusão)

N.	Estilos	Características
5	Lógico (matemático)	Empregam a lógica e a razão ao invés de contextualizar. Utilizam esquemas para demonstrar o que é relevante. Associam palavras mesmo que pareçam sem sentido.
6	Social (interpessoal ou grupal)	Preferem trabalhar (desenvolver atividades) com os demais sempre que podem. Dividem suas conclusões com os outros e as põem em prática geralmente em grupos.
7	Solitário (intrapessoal ou individual)	Preferem o isolamento e a tranquilidade para estudar. São pessoas reflexivas; geralmente se concentram em temas de seu interesse, valorizam muito a introspecção e os ‘experimentos mentais’ como também podem experimentar com a matéria física.
8	Visual	Tem dificuldade de aprender lendo textos, porém assimilam muito bem imagens, diagramas, gráficos e vídeos. Para eles é prático o uso de símbolos ou criar uma escrita visual própria para melhor memorizar.
9	Auditivo (aural)	Aprendem melhor quando escutam. Participação em discussões ou explicações do professor. Estes aprendem muito durante as aulas escutando os professores.
10	Verbal (leitura e escrita)	Estudam melhor lendo ou escrevendo. Para estes é melhor ler anotações ou elaborá-las. O processo de elaboração de anotações é um excelente recurso para sua aprendizagem.
11	Cinestésico	Aprendem melhor com a prática, isto é, fazendo mais do que lendo ou observando. É durante a execução de atividades práticas que realizam análise e reflexão.
12	Multimodal	Combinam vários estilos de aprendizagem, pois não tem uma preferência determinada. Possuem estilo de aprendizagem flexível e se sentem a vontade para aprender com vários estilos.

Fonte: Autor (adaptado de CORBIN, 2016, p. 2-3).

A compreensão do estabelecido no Quadro 12, conduz para a percepção de que as pessoas podem aprender de diversas maneiras, haja vista o entendimento de que existem variadas capacidades mentais e, os estilos de aprendizagem, podem indicar os diferentes modos em que cada indivíduo se sente mais confortável para aprender, consolidar seu saber e desenvolver competências. Reitera-se aqui a imprescindível capacitação docente para compreender o estudante e seu entorno social, econômico e cultural, lembrando, segundo Masetto (2011, p. 6) que “o conhecimento se constrói em rede e não exclusivamente de forma

linear partindo das noções fundamentais ou primeiras na história da ciência”. Isso vale dizer que a construção do conhecimento está vinculada ao trajeto de vida de cada pessoa.

Os estilos de aprendizagem mencionados por Corbin (2016) trazem à tona a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1983), e que segundo Ferrari (2008, p. 2) “a primeira implicação desta teoria [...] é que existem talentos diferenciados para atividades específicas”. A teoria preceitua que os seres humanos possuem vários tipos de inteligências, mas que em algumas pessoas determinados tipos de inteligências se manifestam mais que em outras, não havendo, porém, uma melhor que a outra (FERRARI, 2008).

Quadro 13: As inteligências múltiplas de HOWARD GARDNER (1983)

Tipos de inteligências	Características
1. Lógico-matemática	Capacidade de realizar operações numéricas e fazer deduções.
2. Linguística	Habilidade de aprender idiomas e usar a fala e a escrita para atingir objetivos.
3. Espacial	Disposição para reconhecer e manipular situações que envolvam apreensões visuais.
4. Físico-cinestésica	Potencial para usar o corpo com o fim de resolver problemas ou fabricar produtos.
5. Inter e intrapessoal	Capacidade de entender as intenções e os desejos dos outros, de se relacionar bem em sociedade, de se conhecer e usar o entendimento de si mesmo para alcançar certos fins.
6. Musical	Aptidão para tocar, apreciar e compor padrões musicais.
7. Natural	Reconhecer e classificar espécies da natureza.
8. Existencial	Refletir sobre questões fundamentais da vida humana.

Fonte: Autor (adaptado de GARDNER, 1983, apud FERRARI, 2008, p. 2).

Gardner (1983) de acordo com Ferrari (2008, p. 2), estabeleceu inicialmente 7 (sete) inteligências múltiplas, mas posteriormente, além de sugerir agrupar em uma só as inteligências interpessoal e intrapessoal (Quadro 13, item 5), adicionou mais duas: a natural e a existencial. É possível aventar que as características estabelecidas para cada tipo de inteligência guardem estreita relação com os estilos de aprendizagem apresentados por Corbin (2016), pois se pode conjecturar que, se há múltiplas inteligências, certamente pode haver múltiplas maneiras de aprender (como também de ensinar).

Comenta Ferrari (2008, p. 3) que de acordo com Gardner (1983), “não é possível compensar totalmente a desvantagem genética com um ambiente estimulador da habilidade

correspondente, **mas condições adequadas de aprendizado sempre suscitam alguma resposta positiva do aluno - desde que elas despertem o prazer do aprendizado**” (grifo nosso). Adicionalmente, comenta Ferrari (2008), cada indivíduo é detentor de talentos potenciais ainda não afetados pela cultura (o que começa a acontecer por volta dos cinco anos), entretanto o sistema educacional não leva isso em consideração, reprimindo essas aptidões pela tendência niveladora do processo educacional.

O desafio de despertar o interesse pelo aprendizado, além de ser responsabilidade das políticas institucionais de ensino superior, devem se traduzir em efetividade na sala de aula pela ação docente, pois segundo Masetto (2003, p. 198) cabe as instituições a “preparação dos professores para se comprometerem com a inovação e assumirem projetos inovadores, mediante [...] formação docente contínua [...] que possibilite a reflexão sobre suas atividades docentes [...]”. Portanto ‘despertar o prazer do aprendizado’ está intrinsecamente ligado a compreender como o aluno aprende e quais metodologias e procedimentos de ensino favoreçam seu aprendizado.

Neste sentido, Gros e Lara (2009, p. 233) argumentam ser necessária a inovação nas universidades, principalmente em relação à qualificação docente quanto ao aspecto formativo dos estudantes, com o objetivo de ampliar as competências didático-pedagógicas do professor, o que inclui necessariamente compreender como os alunos aprendem.

A universidade trabalha para formar pessoas capazes de integrar e gerar mudanças, de compreender a provisoriedade do conhecimento e ter desempenho colaborativo? Algumas mudanças que estão sendo introduzidas podem facilitar novas formas docentes focadas em algumas destas questões, e por isso, pensamos que a inovação no setor formativo é especialmente urgente e necessária.

Outro aspecto reportado pelos autores acerca da inovação na docência e na aprendizagem trata-se da ‘inovação guiada’, que não nega o processo de inovação pessoal, as iniciativas individuais dos professores, mas centra a atenção na inovação dirigida e incentivada que parte da própria instituição (universidade). Gros e Lara (2009, p. 234) ilustram o contexto apresentando os sete tipos de inovações associadas propostos por Hannan e Silver (2005), para a melhora do conhecimento, decorrentes de pesquisas realizadas sobre o impacto da inovação no processo ensino-aprendizagem em cinco universidades do Reino Unido no período de 1988-1995. Foram identificadas algumas instituições inovadoras, as formas principais de inovação, como os gestores compreendiam o processo inovativo, as suas circunstâncias e posteriormente categorizadas (Quadro 14).

Quadro 14: Os sete tipos de inovação associadas de Hannan e Silver (2005)

Tipos		Características
1	Inovações individuais e de grupo	Respondem diretamente, relacionadas com a aula e o curso, as necessidades dos estudantes e os assuntos profissionais (seminários dirigidos pelos estudantes, simulações de laboratório, e outros).
2	Iniciativas disciplinares	São formadas por associações e grupos profissionais.
3	Inovações que respondem a educação por meios tecnológicos	Aproveitam as novas tecnologias, adquirem ou desenvolvem materiais associados.
4	Inovações provocadas pelo currículo	Estão implementadas para as necessidades da estrutura modular e/ou semestral e para responder as alterações de conteúdos dos campos de estudo e dos desenvolvimentos interdisciplinares.
5	Iniciativas institucionais	Incluem as decisões de normativas diferentes e dos processos de desenvolvimento profissional.
6	Iniciativas sistêmicas	Contemplam a criação de governança nas novas universidades ou comitês diferenciados e adaptados a cada instituição.
7	Derivados sistêmicos	Emergem dentro das instituições de educação superior como resultado de normativa ou práxis em todo o sistema.

Fonte: Autor (adaptado de Gros e Lara, 2009, p. 234).

Mesmo sem uma reflexão mais aprofundada acerca dos tipos de inovação apresentados por Hannan e Silver (2005), é significativo notar as preocupações com as investigações para categorizar as possibilidades de inovação nas instituições de ensino superior, em seus contextos, sinalizando caminhos para o enfrentamento dos desafios que se apresentam ante as demandas internas e externas. Concluem Gros e Lara (2009), sobre este aspecto, que **a inovação pode representar um processo planejado para introduzir uma mudança que traga melhorias para uma pessoa, um curso, ou para a educação superior em seu conjunto** (grifo nosso), mesmo que não tenha as mesmas implicações para o professor ou para o estudante, como também pode não existir necessariamente uma relação entre eles.

O pensamento de Gros e Lara (2009) referenda Fidalgo (2007), onde este afirmava que a inovação educativa quase sempre é representada por mudanças e melhorias, pois alterações no processo de formação dos estudantes podem ocasionar melhor aprendizagem, sejam elas causadas de forma abrupta ou progressivamente.

Qualquer inovação introduz novidades que provocam mudanças; essas mudanças podem ser drásticas (deixa-se de fazer coisas como se faziam antes para fazê-las de outra forma), ou progressivas (se faz de forma parecida, mas introduzindo alguma novidade); em qualquer caso a mudança sempre melhora o que mudou; quer dizer, a inovação serve para melhorar algo. As mudanças drásticas tendem estar associadas a um alto custo e são incorporadas em situações limite ou estratégicas. No entanto, as mudanças progressivas

geralmente são associadas a um baixo custo e são perfeitamente aceitáveis (FIDALGO, 2007, p. 1).

Em que pese tratem de inovação para *locus* distinto, é no mesmo sentido de Fidalgo (2007) que Tidd, Bessant e Pavitt (2008) tratam da questão da inovação nas organizações de modo geral, denominando de radical (algo totalmente novo) e incremental (fazer melhor o que já se faz). Alertam também sobre os altos custos e riscos envolvidos na inovação radical (drástica), já que a inovação incremental (progressiva), com menor custo, traz maiores benefícios ao longo do tempo, pois os produtos e processos, segundo os autores, raramente são novos para o mundo, implicando na maioria das vezes, o acréscimo de melhorias. Como se observa há inevitável aproximação no trato da inovação e sua aplicabilidade nos contextos organizacionais seja no ensino superior ou no setor produtivo.

Conclui Fidalgo (2007, p. 1) que uma inovação educacional é uma “novidade introduzida no processo formativo que permite melhorar a aprendizagem dos estudantes mantendo o esforço dedicado antes de aplicar a inovação educativa”. De acordo com o autor, as melhorias podem se caracterizar como redução de esforço, diminuição de custos, maior rapidez na obtenção de resultados, aumento da qualidade, como também responder a novas demandas da aprendizagem.

Também Masetto (2012), ao abordar a inovação no ensino superior, trata de preocupações com a inovação curricular, formação de professores, currículo por projetos, gestão no ensino superior como estratégia e avaliação formativa da aprendizagem, trazendo reflexões importantes para a atividade educacional do ensino superior. Chama a atenção, especialmente, para as responsabilidades das universidades, no sentido da abertura necessária para o enfrentamento dos desafios contemporâneos que se apresentam para o ensino superior.

Afirma o autor que a universidade deve ter:

Minimamente, abertura, diálogo, intercomunicação e parceria com as mais diversas fontes de produção do conhecimento, revisão e reformulação de seus bancos de dados e informações, implantação de novos processos informativos e de comunicação, reorganização de seus currículos, permitindo que alunos e professores usufruam dessa nova situação do conhecimento. **O tratamento dado ao conhecimento em situações de aula, de ensino, de pesquisa e de extensão exige inovações significativas** (MASETTO, 2012, p. 22) (grifo nosso).

Neste sentido, há que se registrar que Imbernón (2010) também fez considerações sobre os desafios do contexto universitário, enfocando o não pensar autônomo dos docentes sobre inovação no ensino superior. Para ele o profissional da educação não tem merecido a devida atenção das universidades no sentido de que tratam o professor “como uma pessoa

dependente que adota a inovação criada por outros, e a qual, portanto nem se concede nem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação (IMBERNÓN, 2010, p. 21)”. Esta severa observação do autor traduz a submissão do docente a um ambiente restritivo e fortemente normativo.

Os enfoques tanto de Masetto (2012) quanto de Imbernón (2010) sinalizam, de forma singela, alguns dos embates que a universidade deve travar, para incorporar em seu múnus institucional, o estabelecimento da cultura organizacional da inovação. No entender de Sein-Echaluze, Fidalgo e Garcia-Peñalvo (2014, p. 1) “o contexto educativo vive hoje uma situação de mudanças ante os novos modelos internacionais de aprendizagem [...], as tecnologias emergentes e ante a necessidade de mudanças em contextos externos (crises) e internos (revisão das políticas docentes)”. Dada à importância deste cenário, que impacta o ambiente universitário, dizem os autores que “essas mudanças necessitam destacar o forte compromisso de todos os atores relacionados com a formação: estudantes, professores e gestores (SEIN-ECHALUCE, FIDALGO, GARCIA-PEÑALVO, 2014, p. 1)”.

Em contextos competitivos, como a indústria e a economia, a inovação é reforçada, gerida e se transfere. Entretanto nos contextos formativos (universitário, empresarial e não universitário) existe um grande desconhecimento dos indicadores em que se baseia a inovação educativa, tanto para a transformação de modelos, processos e interação com os estudantes como para sua aplicação em diversos contextos. Por isso, este é o momento para reunir esforços e analisar de forma conjunta a situação, para integrar a área de educação com a área das tecnologias e para integrar a visão institucional com a dos docentes (SEIN-ECHALUCE, FIDALGO, GARCIA-PEÑALVO, 2014, p. 1).

Outra vez mais, com o posicionamento destes autores, somados aos apontamentos de Gros e Lara (2009) e Masetto (2012), fica evidenciada a imperiosidade da inovação no ambiente universitário, em todas as áreas que o compõem, nas atividades operacionais técnicas ou acadêmicas, estrutura organizacional e na forma de gestão. O foco da abordagem de Sein-Echaluze, Fidalgo e Garcia-Peñalvo (2014), e também trilhado por Masetto (2012), encontra em Romero (2011, p. 571) ponderação no mesmo sentido:

Quando nos perguntamos sobre o objeto a inovar, as respostas podem ser muitas e tão gerais ou específicas como queiramos, podem ir desde práticas educativas vigentes, processos formativos, recursos humanos e materiais, até gestão institucional, currículo e ensino que inclua atitudes. As circunstâncias para que se dê a inovação educativa podem ser de muitos tipos. Há maiores exigências externas junto a mais dificuldades internas que reclamam como resposta, por mudanças, alterações e inovações.

Fidalgo et al. (2013) apresentam um esquema para identificar e categorizar indicadores de inovação educativa (boas práticas) como experiências inovadoras concretas. “O conjunto de categorias foi denominado de cadeia de valor de uma inovação educativa, já que pode conter tanto os indicadores gerais de inovação, como os específicos de inovação educativa e responde ao processo de criação de uma experiência de inovação educativa por parte dos professores (FIDALGO et al. 2013, p. 752)”. Segue no Quadro 15 os resultados obtidos na experiência desenvolvida pelos autores:

Quadro 15: Conjunto de categorias de uma inovação educativa

Cadeia de Valor	Indicadores de inovação educativa obtidos nos estudos realizados
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de novo conhecimento
Características inovação educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de trabalho, tipo de financiamento, tipo de I+D+i, orientação da inovação, inovação para publicações científicas.
Desenvolvimento:	
<ul style="list-style-type: none"> • Processos 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologias docentes, competências, metodologia científica, temática.
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia emergente, recursos humanos e tecnológicos.
<ul style="list-style-type: none"> • Métodos 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos científicos, técnicas, competências.
Resultados:	
<ul style="list-style-type: none"> • Contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina, titulação universitária, valor conhecimento gerado.
<ul style="list-style-type: none"> • Impacto 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto externo
<ul style="list-style-type: none"> • Características 	<ul style="list-style-type: none"> • Características da inovação.
Divulgação / Acreditação	<ul style="list-style-type: none"> • Congressos, revistas.

Fonte: O autor (adaptado de FIDALGO et al. 2013, p. 752)

A evidenciação apresentada no Quadro 15, de alguns dos indicadores mais citados pelos pesquisados, segundo Fidalgo et al (2013), se trata de um trabalho de campo cuja finalidade era obter informações de cinco grupos acerca de uma boa prática de inovação educativa: grupo especialista; grupo I+D+i, grupo revistas; grupo palavras-chave e grupo trabalhos. A pesquisa consistiu em três fases: A primeira, por métodos empíricos, indicadores do ponto de vista organizacional em contextos relacionados com a inovação educativa; a segunda, também com a utilização de métodos empíricos, indicadores do ponto de vista dos professores e a terceira, método descritivo, questionário sobre inovação educativa. Medição de indicadores.

Segundo Fidalgo et al. (2013, p. 754) “os indicadores permitem medir o resultado da inovação educativa, tanto desde o ponto de vista organizacional como dos professores (corpo docente)”, apresentados no Quadro 16:

Quadro 16: Indicadores de resultado para medir a qualidade de uma inovação educativa

Indicadores Orientação para a universidade	Indicadores Orientação para os professores
<p>Tipo de I+D+i</p> <ul style="list-style-type: none"> • Básica • Aplicada • Desenvolvimento experimental <p>Fonte de financiamento</p> <p>Convocatória competitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universidade • Projeto regional • Projeto Nacional • Projeto internacional <p>Tipo de prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Estudo • Pesquisa • Desenvolvimento • Inovação <p>Recursos humanos participantes</p>	<p>Incidência na metodologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Melhora metodologia existente • Nova metodologia • Identificação metodológica <p>Incidência na aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa do estudante • Redução de esforço • Adaptabilidade de recursos às necessidades do estudante • Melhora a motivação do estudante • Melhora o resultado da aprendizagem <p>Tecnologia utilizada (não necessariamente emergente)</p> <p>Técnica de aprendizagem utilizada</p>

Fonte: Fidalgo et al (2013, p. 754)

Relatam Fidalgo et al. (2013) que, com as informações obtidas junto aos pesquisados, além dos indicadores para a universidade e professores (Quadro 16), foi possível construir outros indicadores (Quadro 17) com elementos que, se fossem incorporados, poderiam dinamizar e facilitar a inovação, como também as fontes de origem das experiências, ou ainda compreender as barreiras que não estimulam a inovação educativa. De acordo com os autores, os elementos que permitiram a construção dos indicadores foram sugestões dos pesquisados.

Quadro 17: Indicadores que influem na dinamização da inovação educativa

(Continua)

Pergunta	Indicadores principais obtidos na pesquisa
Recursos que facilitam a inovação educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio dos estudantes • Recursos tecnológicos livres / gratuitos (não institucionais) • Experiência de outros professores
Fontes de obtenção de experiência	<ul style="list-style-type: none"> • Jornada e congressos • Artigos

Quadro 17: Indicadores que influem na dinamização da inovação educativa

(Conclusão)

Pergunta	Indicadores principais obtidos na pesquisa
Barreiras para a inovação educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de indicadores • Esforços que sobrecarregam os professores • Poucos recursos de apoio disponíveis • Pouco reconhecimento institucional (externo a universidade)

Fonte: Autor (adaptado de FIDALGO et al, 2013, p. 754).

Os apontamentos de indicadores considerados por Fidalgo et al. (2013), sinalizam possibilidades tanto para a gestão organizacional acadêmica, quanto para a docência no ensino superior, tornando-se subsídios significativos a serem considerados no aprimoramento e elaboração de políticas nas universidades. Gros e Lara (2009), ao discorrerem sobre os sete tipos de inovação propostos por Hannan e Silver (2005), também contribuem nestas discussões ponderando que:

A inovação neste nível educativo tem chegado a significar um processo planejado para introduzir mudanças orientadas com novas melhoras para uma pessoa, um curso, um departamento ou à educação superior em seu conjunto e seu contexto. Este tipo de inovação, ainda que utilizado como único conceito, pode não ter as mesmas implicações para o professor e para o aluno. (Às vezes) não existe uma relação necessária entre ambos. Uma inovação nos procedimentos de aprendizagem do estudante pode ser independente de qualquer tipo de ensino em seu sentido tradicional. São necessários elementos de análises e medida (indicadores), aspecto que somente se pensou (mas não executado) (GROS, LARA, 2009, p. 234).

Masetto (2003, p. 197), ao tecer considerações sobre a inovação no ensino superior, diz que o faz compreendendo o conceito de inovação “como conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior”. Partindo deste enunciado, o autor o secciona em três partes e passa a discorrer sobre os mesmos. No primeiro ponto Masetto, (2003, p. 197) examina as “alterações que afetam os pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário”, citando:

- Projeto pedagógico de um curso ou de uma instituição desde sua criação ou alterações [...].

- Explicitação de objetivos educacionais mais amplos, incluindo, além dos aspectos cognoscitivos, habilidades e competências humanas e profissionais [...].
- Reorganização e flexibilização curricular para atender novas exigências [...].
- Reconceptualização do papel (função) das disciplinas como componentes curriculares [...].
- Integração das disciplinas e atividades curriculares em função dos objetivos educacionais [...].
- Substituição da metodologia tradicional de ensino, baseada apenas em aulas expositivas, por metodologias que favoreçam [...], estimulem o aluno a aprender e possibilitem sua participação no processo de aprendizagem.
- Exploração das novas tecnologias, baseadas na informática (TIC's), [...] propiciando atividades à distância [...].
- Revisão do conceito de avaliação, entendendo-a como avaliação formativa, instrumento de *feedback* (retro informação), que motive o aluno a aprender, colabore para seu desenvolvimento integral, o acompanhe em seu processo de aprendizagem de forma contínua, e que, com a colaboração dos colegas, professor e do próprio aluno (auto avaliação), consiga ampliar e aprofundar sua aprendizagem.
- Substituição do papel do professor de ministrador de aulas e transmissor de informações para o papel de mediador pedagógico [...].
- Preparação dos professores para se comprometerem com a inovação e assumirem projetos inovadores, mediante um trabalho de formação docente contínua e em serviço que possibilite a reflexão sobre suas atividades docentes, o intercâmbio de experiências com colegas e o diálogo entre as áreas.
- Revisão de infraestrutura de apoio para projetos inovadores, incluindo biblioteca atualizada e informatizada, laboratórios adequados, preparação dos novos ambientes de aprendizagem (MASETO, 2003, p. 197-198).

Como segundo ponto abordado, Masetto (2003, p. 198) se atêm as “alterações provocadas por mudanças na sociedade”, nas quais a universidade deve prestar atenção, pois também sinalizam necessidade de possíveis inovações no ambiente do ensino superior. “[...] é preciso avançar na reflexão sobre as consequências das alterações na sociedade, trazidas pela tecnologia, para o trabalho acadêmico na universidade, a exigir mudanças profundas na cultura organizacional da instituição” (MASETTO, 2003, p. 199). Trata-se, enfim, das Instituições estarem devidamente preparadas para desenvolver nos estudantes as competências necessárias às demandas do entorno socioeconômico onde estão inseridas.

Ainda sobre o segundo ponto, afirma o autor que

[...] as atuais demandas da ‘sociedade do conhecimento’ levam a uma crise das próprias carreiras profissionais, pela exigência de novas habilidades e competências, sem desconsiderar a competência técnica: trabalho em equipe, adaptação a situações novas, aplicação de conhecimento e aprendizagens, atualização contínua pela pesquisa, abertura à crítica, busca de soluções criativas, inovadoras, fluência em vários idiomas, domínio do computador e de processos de informática, gestão de equipe, dialogo entre os pares. Tais

exigências afetam diretamente as universidades em seu papel de formação profissional exigido pela sociedade atual. O que necessariamente leva a se pensar em inovação na educação superior (MASETTO, 2003, p. 199).

Na abordagem sobre o terceiro ponto, que trata das “alterações que traduzem na vida das instituições reflexões atuais sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior” Masetto (2003, p. 199), faz menção à Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI; Visão e Ação da UNESCO, que direciona para o ensino superior a missão de formar pessoas altamente qualificadas e comprometidas com a cidadania e aprendizagem permanente. Segundo o autor, o documento da UNESCO faz recomendações acerca da necessidade de mudanças inovadoras na educação superior: “currículos, métodos pedagógicos, na formação contínua de professores, incluindo a formação pedagógica; além da incorporação crítica da tecnologia, da educação à distância, da compreensão e exploração dos ambientes virtuais (MASETTO, 2003, p. 199)”. As mudanças inovadoras recomendadas preconizam a necessidade de gestores com perfil inovador no modo de ser e fazer, pois as sinalizações do caminho da inovação estão atreladas à sua responsabilidade.

Relata Masetto (2003, p. 199), que “tais pontos poderão provocar inovações significativas e relevantes na Educação superior”, tendo em vista que o todo organizacional das universidades não está imune a estes cenários, pois se torna evidente que o ambiente do ensino superior deva abrir-se de maneira a perceber o contexto de sua inserção, de sua responsabilidade educativa perante a sociedade do conhecimento e suas concepções.

Retomando Masetto (2003) acerca da imperiosidade de mudanças que alcancem metodologias de ensino, formação continuada docente que inclua aspectos pedagógicos e recursos tecnológicos, com vistas também ao uso de ambientes virtuais, traz, incluso para as instituições de ensino superior, a indispensável capacitação docente para descortinar as rápidas e contínuas transformações decorrentes da sociedade em movimento. Benini e Oliveira (2007, p. 132), ancoradas em Zabalza (2004), apontam que “a formação é cada vez mais necessária para o crescimento pessoal, e **o desenvolvimento se constrói pela qualidade do conteúdo e pela forma como acontece o processo de ensino**” (grifo nosso). Neste sentido, no mínimo um fator deve ser considerado: a capacitação docente para compreender novos processos didático-pedagógicos em razão do entorno que envolve o ensino superior, afetado por frequentes mudanças, como também o flutuante perfil discente, as tecnologias de apoio (TIC’s) ou as metodologias de ensino mais adequadas para contribuir de modo preponderante para a aprendizagem.

Concluem Benini e Oliveira (2007, p. 133) que:

A formação serve para qualificar o sujeito nas questões humanas, no conhecimento e nas habilidades cotidianas, enriquecendo as experiências. **O ensino universitário depara-se com a necessidade de que o professor remeta seus discentes a uma experiência desafiadora, produtiva e conectada à realidade.** Essas experiências podem ser prazerosas e empíricas desde os primeiros semestres da graduação (grifo nosso).

Entretanto, para conectar o processo de ensino-aprendizagem à realidade por meio de experiências desafiadoras, requer, além de condições favoráveis proporcionadas pela universidade, que os docentes façam uma imersão pedagógica nos processos e metodologias de ensino, para compreendê-las e, criticamente, avaliar suas aplicações. Também é necessário que os professores, ante os objetivos de suas disciplinas e quando requerido, façam adaptações criteriosas, para que possa surtir os resultados apropriados na aprendizagem.

Não se pode cogitar que na atitude docente sua prática pedagógica não ultrapasse as fronteiras das competências do exercício profissional, pois se fundamentar apenas nelas é limitar-se na compreensão do *mínus* do ensino superior e não se comprometer com autonomia dos sujeitos da aprendizagem. E, menos ainda, na emancipação dos estudantes como cidadãos no exercício de suas prerrogativas profissionais.

Dir-se-ia que, quase naturalmente, há uma miríade de formações profissionais acadêmicas que são buscadas pelos ingressantes (sujeitos da aprendizagem) nas universidades, e todas possuem um conteúdo próprio característico da área formativa escolhida. Algumas áreas propiciam, pela própria natureza da matéria de ensino, a adoção de determinadas metodologias de ensino-aprendizagem, tipos de atividades apropriadas, mais facilmente que outras. “Este movimento intencional representa sempre a visão de um grupo que ao selecionar os conteúdos [...] que comporão o currículo, estabelecerão concomitantemente as **linhas ou eixos que deverão ser seguidos e aplicados inclusive na sala de aula** (OLIVEIRA, ANDRADE, 2005, p. 4)” (grifo nosso). Ainda neste sentido expõem as autoras:

O currículo é a expressão de um conjunto de concepções, é a explicitação de tendências políticas, teóricas e metodológicas que dão direção àquilo que se quer imprimir a um projeto de formação, incorporado num projeto educacional. **A organização curricular nesta perspectiva está condicionada à leitura, compreensão e consciência da realidade, à fundamentação teórica e a instrumentalização técnica do trabalho.** Queremos dizer com isso que a implementação de um currículo supõe a seleção intencional de conteúdos. **Falar sobre decisões curriculares implica falar sobre quais conteúdos ensinar, para que ensinar e como fazê-lo** (OLIVEIRA, ANDRADE, 2005, p. 5). (grifo nosso).

Portanto, o *modus operandi* do ensino ministrado em sala de aula, ou outro local pertinente, deve estar ancorado em metodologias apropriadas para desenvolver competências nos discentes que resultem em melhor aprendizagem. Como frisado anteriormente, Benini e Oliveira (2003, p. 133) consideram que “o ensino universitário depara-se com a necessidade de que o professor **remeta seus discentes a uma experiência desafiadora, produtiva e conectada à realidade**” e, do ponto de vista de Oliveira e Andrade (2005, p. 5), as “[...] decisões curriculares implicam falar sobre **quais conteúdos ensinar, para que ensinar e como fazê-lo**” (grifos nossos). É com estas premissas que deve acontecer a busca por metodologias de ensino adequadas, tendo em vista que a relação docente/discente é, quase sempre, a que culmina no êxito ou no fracasso do processo ensino-aprendizagem.

Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 269), ao discorrerem sobre princípios de metodologias ativas, lembram que “[...] as contínuas e rápidas mudanças trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. Daí a urgente necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática [...]”. É o desafio que se impõe frente às demandas do processo ensino-aprendizagem, que se avolumam as portas das instituições de ensino superior. Repensar processos de ensino, averiguar possibilidades de implementação de novas metodologias que respondam de maneira eficaz aos requisitos do ambiente em que estão insertos os estudantes, põe-se como tarefa inadiável das instituições. O fazer da docência é o professor que faz, pois como já afirmado, é ele, em última instância e de modo indissociável, o elo mais profundo da relação com os discentes. Deste modo há a necessidade de as universidades e os docentes planejarem de forma adequada quais as melhores condições, os recursos apropriados, as metodologias de ensino, entre outras ações, para que ocorra a aprendizagem dos estudantes.

Ademais, acredita-se que toda ação proposta com a intenção de ensinar deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participarão, que via de regra, deverão apreciá-la.

[...] há necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes.

[...] É nessa perspectiva que se situa o método ativo – tido aqui como sinônimo de metodologias ativas – como uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para o estudante (aprendizagem) [...].

[...] em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe movimento inverso, ou seja, passam (os estudantes) a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem [...].

[...] essa mudança não é simples de ser efetivada, posto que toda metodologia de ensino e de aprendizagem parte de uma concepção de como o sujeito aprende. Dessa forma, cada um, no seu percurso formativo, quer como estudante, quer como professor ou professora, age em consonância com as

concepções de educação e de aprendizagem que possui. Portanto, faz-se necessário trazê-las à reflexão como possibilidade de ressignificação da prática docente (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017, p. 270-271).

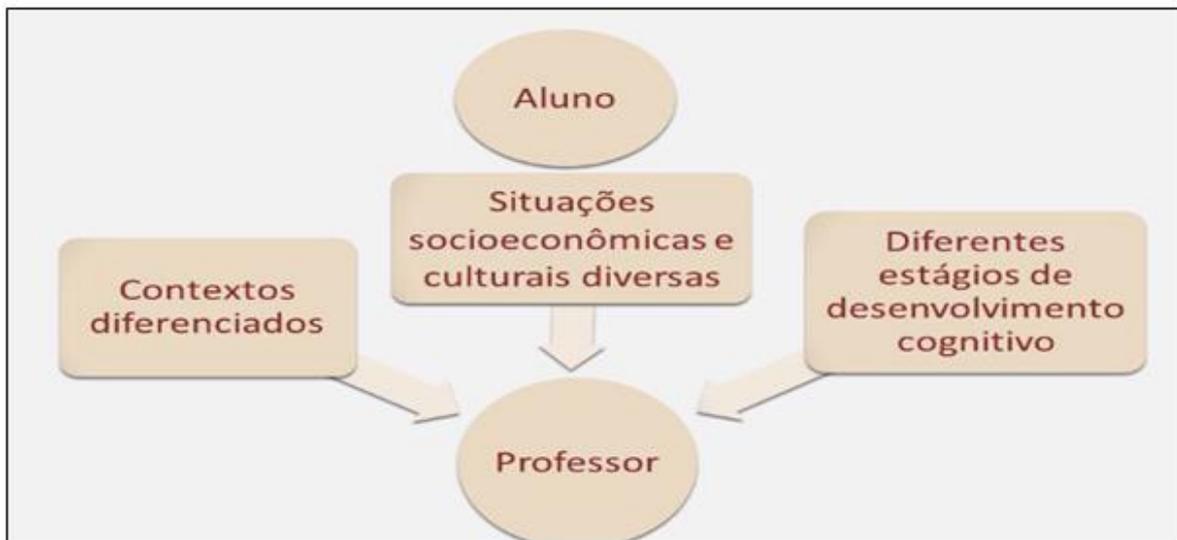
Conforme se percebe, no epicentro do processo ensino-aprendizagem encontram-se dois personagens: um, que é o sujeito da aprendizagem (o estudante) e outro, responsável pelo *modus operandi* das ações de aprendizagem (o professor). E o *locus* do epicentro é a universidade. Deslocar a tradicional postura de ensinante do professor, para a de mediador de um novo processo de realizar o ensino, encontra-se naturalmente os desafios (e resistência) para que ocorra a mudança. A desinstalação de um *status quo* reinante, no caso a abordagem tradicional de ensinar, onde o professor é o ‘detentor’ do conhecimento a ser informado ao aprendente (estudante), passa necessariamente pela alteração dos constructos mentais tácitos dos docentes, consolidados ao longo do tempo de sua formação pessoal, experiência profissional, sua concepção de mundo, de educação e de valores.

Mudar, intrinsecamente pressupõe também aprender, porque ninguém muda se não aprende algo que o faz mudar. Em consonância dizem Benini e Oliveira (2007, p. 134) que “qualquer mudança conquista o máximo de aprendizagem desejada se criadas às condições adequadas para tal. Dessa maneira, a aprendizagem acontece quando em confluência acontece também a mudança das ideias e das práticas do sujeito, na necessidade de fazer o diferente”. Isso tanto vale para o professor que é responsável pelos procedimentos educativos quanto para o discente sujeito da aprendizagem.

Trazendo a onda de choque para o ponto da aprendizagem, onde a ação educativa deve incidir, apresentam-se dois questionamentos de Vosgerau (2014, s. 1 e 3): “Múltiplas abordagens para aprender necessitam de múltiplas abordagens para ensinar? Quem recebemos em sala de aula?” Aqui se pode rememorar Corbin (2016) com os doze estilos de aprendizagem onde considera que as pessoas aprendem de formas diferentes umas das outras, indicando que as abordagens para ensinar podem ser plurais. Por outro lado também Gardner (1983), com a teoria das múltiplas inteligências, admite a existência de talentos diferentes para determinadas atividades, sobressaindo-se alguns tipos (de inteligências) mais em algumas pessoas que em outras. A percepção individual da realidade carrega consigo a possibilidade de influir no modo de como as pessoas aprendem e ensinam, principalmente porque os indivíduos são afetados, além das características genéticas, por fatores grupais e culturais.

Desse modo, se há múltiplas inteligências e estilos de aprendizagem, certamente pode haver variadas formas de aprender, e por consequência, pode haver diversas formas de ensinar. Vosgerau (2014) caracteriza o *locus* do ensino com o seguinte diagrama:

Figura 3: Quem recebemos em sala de aula



Fonte: Vosgerau (2014, s. 6).

Considerando o diagrama (Figura 3) que apresenta condicionantes representativos do ambiente onde ocorre o ensinar e o aprender, escreve a autora: “A família não educa, a escola não ensina, a igreja não dá limites, o estado não desenvolve a cidadania, o vestibular não seleciona” (VOSGERAU, 2014, s. 6). Então, pergunta ela, “porque os alunos buscam aprender? **A finalidade da aprendizagem para cada um destes alunos é a mesma? Podemos garantir esta aprendizagem, se nem sabemos a sua finalidade, com uma mesma abordagem de ensino para todos os conteúdos ensinados e para todos os alunos?**” (VOSGERAU, 2014, s. 9) (grifo nosso). Aqui, Corbin (2016) e Gardner (1983) podem ser novamente lembrados: diferentes estilos de aprendizagem para diferentes capacidades cognitivas, portanto, como anteriormente enfatizado, leva a crer em diversas abordagens para ensinar (novas metodologias), independente de ser a matéria de ensino a mesma. Um mesmo conteúdo (matéria) pode ser apresentado durante o processo de ensino-aprendizagem, com ancoramento em metodologias ativas, avaliadas como apropriadas para determinados conteúdos ou atividades a eles relacionadas. Tenha-se em mente, porém, que para isso acontecer é fundamental que os docentes assumam sua parte de responsabilidade no processo, como também os discentes, pois é um processo que exige a interação de dois sujeitos (professor e estudante) na mesma direção. Este é um ponto nevrálgico que necessita de atitudes concretas das universidades, passar do discurso para a ação efetiva, com o fim precípuo de superar condicionantes tradicionais didático-pedagógicos, para implementar inovações metodológicas de ensino centradas no estudante, de modo que o processo se torne eficaz.

A transição de métodos tradicionais de ensino para metodologias ativas de ensino exige, acima de tudo, maturidade institucional, seja ela expressa nas políticas de ensino ou nas atitudes de gerenciamento da capacitação docente. Destarte, partindo do pressuposto de que condições mínimas necessárias estão postas na universidade, o enfrentamento desta transição, de um ensino (tradicional) que tem foco no professor, passa para os estudantes que doravante serão o alvo das atenções como sujeitos ativos no processo.

De acordo com Vosgerau (2014),

O ambiente de aprendizagem ativa e colaborativa tem como propósito envolver o aluno ativamente na aprendizagem, com o auxílio de tecnologias educacionais e de metodologia adequada para o ambiente. Vantagens: possibilitam ao aluno o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem; proporcionam a ampliação da aprendizagem por pares; facilitam a inserção da pesquisa no processo de aprendizagem; proporcionam o desenvolvimento cognitivo e da expressão; estimulam o pensamento crítico, análise e a resolução de problemas; facilitam a imersão cognitiva e social; proporcionam a ampliação da aprendizagem significativa; proporcionam a ampliação da aprendizagem por meio de experimentações ativas; possibilitam discussões reflexivas (VOSGERAU, 2014, s. 30).

Em síntese, há uma gama variada de possibilidades de interação que favorecem a aprendizagem por meio de metodologias ativas, para além das metodologias tradicionais de ensino. Novas tecnologias de apoio às atividades, ambientes com espaço físico apropriado como mesas redondas que favorecem a colaboração entre os estudantes, conexões wireless facilitam pesquisar, entre outros.

Vosgerau (2014, s. 26), listou doze abordagens recenseadas de metodologias ativas (Quadro 18), a título de exemplo:

Quadro 18: Lista de metodologias ativas recenseadas segundo Vosgerau (2014)

Metodologias ativas de aprendizagem recenseadas	
Tipos	Características
Aprendizagem Colaborativa	Problem-Based Learning (aprendizagem baseada em problemas)
Aprendizagem Cooperativa	Project-Based Learning (aprendizagem baseada em projetos)
Instrução por pares (Peer Instruction)	Inquiry-Based Learning (aprendizagem por pesquisa)
Aprendizagem Reflexiva	Guide Discovery Learning (aprendizagem pela descoberta guiada)
Aprendizagem Ativa	Case Study-Based Learning (aprendizagem baseada em estudo de caso)
Mastery Learning (aprendizagem de mestria)	Flipped Class/Learning (aprendizagem/aula invertida)

Fonte: Autor (adaptado de VOSGERAU, 2014, s. 26).

Ainda sobre metodologias ativas, Vosgerau (2014, s. 33), descreve constatações resultantes de pesquisa realizada na Universidade de Minnesota (USA), sobre Active Learning Classroom (aprendizagem ativa em sala de aula), apresentada por Whiteside e Fitzgerald (2009), onde a Instituição “pôde obter previamente respostas positivas de professores e alunos sobre a sala de aula de aprendizagem ativa”:

- Em relação ao espaço físico foi relatado que: Mesas redondas: oferecem um ambiente colaborativo e permite aos alunos criar comunidades de aprendizagem com rapidez e facilidade.
- Design da sala: aproxima mais o professor dos alunos do que em uma sala de aula tradicional.
- Disposição dos móveis: as mesas beneficiam as discussões em grupo e os quadros ao redor da sala possibilitam a construção e exposição de ideias.
- Conforto e comodidade: o espaço, os móveis e suas disposições, e a conexão wireless oferecem conforto e comodidade aos alunos.
- Disponibilidade e acesso à tecnologia: a disponibilidade da tecnologia na sala de aula auxilia na aprendizagem e ajuda os alunos tornarem-se eficientes e eficazes.
- Quadros branco (vidro) auxilia os alunos nas atividades colaborativas (VOSGERAU, 2014, s. 33).

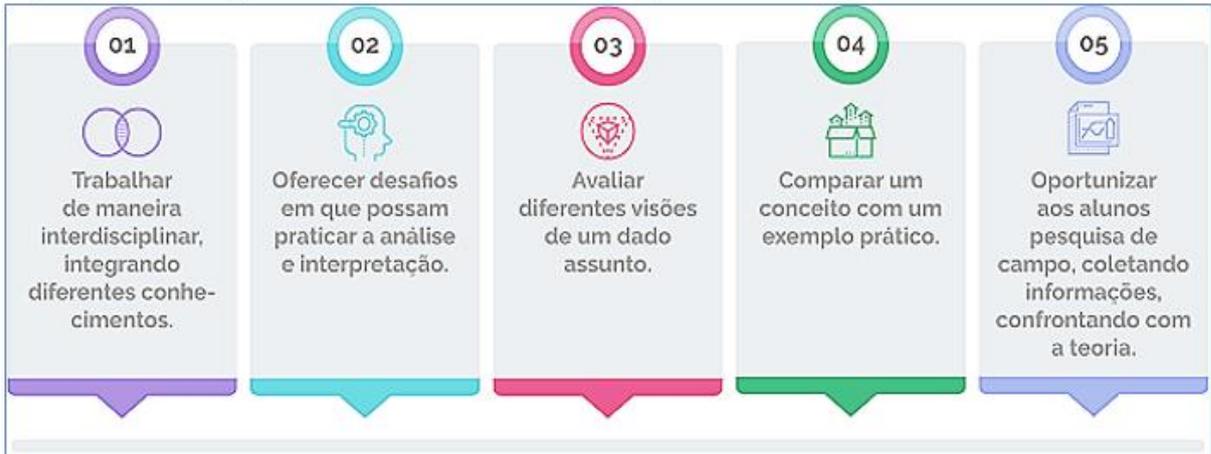
Os significativos aspectos levantados na pesquisa, de acordo com Vosgerau (2014), tem relevante importância em vista de que ambientes acolhedores e com infraestrutura adequada cativam as pessoas. Entretanto Mascarenhas (2017, p. 2) pondera que “as metodologias ativas de aprendizagem não precisam configurar atividades complexas, infraestrutura diferenciada e dispendiosa, elas podem simplesmente oportunizar a participação maior dos alunos em sala de aula, criando situações de maior vivência prática”.

Mascarenhas (2017) assinala que no aspecto metodológico,

é importante frisar que a aprendizagem ativa não significa extinguir uma aula expositiva, mas esse formato não precisa ser predominante, até porque uma questão é entender um conceito, outra questão é colocá-lo em prática. O docente pode inserir novas práticas de maneira gradativa, alternando uma **explicação expositiva** com **trabalho prático** dos alunos (MASCARENHAS, 2017, p. 2).

Fazer com que os alunos se envolvam, ou talvez a expressão seja que os estudantes sejam envolvidos em práticas pedagógicas de aprendizagem, que os levem a refletir sobre o conhecimento adquirido e como aplicá-lo em situações concretas para equacionar situações da realidade, pode desafiar os estudantes e motivá-los, resultando em melhorar desenvolvimento de competências. Por acreditar que as metodologias ativas podem ser adotadas de modo acessível, Mascarenhas (2017) sugeriu cinco exemplos (Figura 4) que os docentes podem adotar:

Figura 4: Cinco sugestões de como trabalhar metodologias ativas na sala de aula



Fonte: Mascarenhas (2017, p. 2).

Finaliza Mascarenhas (2017, p. 2) assegurando que com a adoção de metodologias ativas, “o docente pode qualificar sua aula [...], estimulando a participação dos alunos através de leituras prévias, escrita crítica, debates, trabalho prático, estudos de caso, resolução de problemas, levando conseqüentemente a uma aprendizagem mais duradoura e significativa”. Em que pese a relutância dos estudantes em ter que “estudar” conteúdos prévios para as aulas, isso pode desenvolver novas habilidades e aprendizagem autônoma.

Moura (2014) ao abordar o tema *Flipped Classroom*: uma metodologia para a aula de línguas (aula invertida) na Universidade Portucalense (Portugal), em que pese tratar apenas desta metodologia ativa específica de ensino, em sua apresentação fez, no entanto, ponderações que em sua maioria podem ser atribuídas a outras metodologias ativas. A autora observou como condição *sine qua non*: “Usar tecnologia na sala de aula. Todos temos de aprender. Primeiro é preciso que a tecnologia esteja presente na sala de aula. É o primeiro passo. Isto deve começar a acontecer cada vez mais” (MOURA, 2014, s. 3). Como já visto, Mascarenhas (2017) não elimina este pano de fundo, mas chama a atenção de que não é impedimento inexistir condições físicas (e tecnológicas) para que as aulas nestas metodologias aconteçam. Certamente que havendo ambientes mais apropriados o processo de ensino-aprendizagem ganha reforço, entretanto não deve ser obstáculo intransponível para iniciar, pelo menos, o emprego destas metodologias.

Outra consideração significativa de Moura (2014) refere-se a discussões sobre mitos acerca da adoção da metodologia ativa ‘sala de aula invertida (*Flipped Classroom*)’, aspectos estes que podem ser estendidos a outras metodologias. Para tanto a autora apresentou sete mitos acerca desta metodologia (Quadro 19):

Quadro 19: Os sete mitos sobre a aula invertida

As dúvidas	As certezas
Mito 1: A aula invertida está essencialmente relacionada com a disponibilização de aulas expositivas em vídeos online?	(Mito 1): É mais do que aulas expositivas em vídeos online e os alunos a realizar ‘trabalhos de casa’. É também o ensino baseado em pesquisa; ensino sob medida (<i>Just in time Teaching</i>) e instrução pelos pares / colegas (<i>Peer Instruction</i>).
Mito 2: É preciso inverter a aula inteira?	(Mito 2): Pode-se inverter apenas um / alguns conceito/s ou tópico/s, ou todos. Deve-se selecionar apenas conceitos ou tópicos principais, fáceis aos estudantes.
Mito 3: Os alunos adorarão não ter aulas expositivas na sala de aula?	(Mito 3): Pode haver resistência dos alunos, especialmente quanto a exigência por mais aulas do tipo expositivo.
Mito 4: A aula invertida é a última tendência educacional?	(Mito 4): As primeira inovações sobre pesquisa de informação fora da sala de aula e práticas orientadas são do final do século XIX, com o método de estudos de caso.
Mito 5: Existe apenas uma maneira de inverter a aula?	(Mito 5): Há diversas maneiras, a instrução pelos colegas, a metodologia de ensino baseada no trabalho de grupo (<i>team based learning</i>) e no desenvolvimento de projetos (<i>Project-based learning</i>).
Mito 6: A aula invertida substitui professores por computadores?	(Mito 6): Os professores são essenciais e realizam as mesmas tarefas que fariam em ambientes de ensino tradicional – auxiliar a aprendizagem dos alunos, selecionar, ensinar conteúdos e avaliar o desempenho. Para a aprendizagem invertida a aquisição do conteúdo ocorre principalmente fora da sala de aula.
Mito 7: Os alunos não trabalharão fora da sala de aula, mesmo sendo para nota?	(Mito 7): A grande maioria dos alunos realiza as atividades prévias e demonstra esforço.

Fonte: Autor (adaptado de MOURA, 2014, s. 9, 10, 11).

Ao que parece, pela exposição de Moura (2014), a aula invertida pode ser obtida por meio de vários recursos (procedimentos), pois inclui pesquisa, instrução pelos colegas (*Peer Instruction*), trabalho em grupo (TBL), por projetos (PBL), *Just-in-time Teaching* (ensino sob medida). Não se restringe apenas a determinado material de ensino. Também pode ocorrer oposição dos estudantes, em razão de estarem habituados a um estilo tradicional expositivo e esta atitude não é incomum. Relata ainda a autora alguns comentários colhidos junto a estudantes sobre a aula invertida:

É uma boa forma de aprender - É interessante este método - É muito bom aprender ao meu ritmo em casa - A aula invertida é mais motivadora e divertida - Em minha opinião, por um lado, ver as aulas em vídeo dá muito jeito, porque podemos fazer pausas e continuar quando queremos. - É um bom método para estudarmos sozinhos - A aula invertida é muito diferente da aula tradicional, mas só se aprende quando se leva a sério o trabalho da professora (MOURA, 2014, s. 29).

Como sabido, além da imprescindível atuação do professor como interlocutor do processo ensino-aprendizagem, o outro elemento principal da aprendizagem, de qualquer metodologia ativa, é o estudante comprometido. Neste sentido, acerca do envolvimento discente no processo, conclui Moura (2014, s. 31) em sua apresentação que “os alunos não estão habituados a esta metodologia. Não têm autonomia para aprender por si mesmos, estão demasiados agarrados a uma educação excessivamente dirigida e unidirecional”. A constatação da autora reforça a necessidade de empenho das instituições para propiciar programas de capacitação docente para fazer frente à transição de metodologias tradicionais para metodologias ativas.

Para ilustrar alguns cuidados pedagógicos acerca da aplicação de metodologias ativas, aporta-se aqui um exemplo, no caso *Flip Teaching*, ancorado em Fidalgo (2017, p. 1), o qual observa que, antes de aplicar o método *Flip Teaching* (numa tradução livre – ensino invertido), os docentes devem aprofundar seus conhecimentos sobre metodologias ativas, em razão dos seus objetivos como professores a respeito do método “para **saber o que é**, se está **pensando** em aplicá-lo, se **vai** aplicá-lo e se quer **publicar** os resultados após a aplicação” (grifo nosso). Essas questões postas pelo autor foram organizadas (por ele) em um ‘Mapa sobre *Flip Teaching*’ (Quadro 20), onde discorre sobre as referidas situações.

Quadro 20: Recomendações sobre o mapa *Flip Teaching* (ensino invertido)

Intenções	Recomendações
1. Saber o que é	É importante compreender o que é <i>Flip Teaching</i> , seus componentes e seu objetivo principal para poder aplicá-lo de modo correto. Uma má aplicação do método, além de não funcionar, poderia piorar a situação de aprendizagem.
2. Pensando em aplicar	Antes de aplicar <i>Flip Teaching</i> em sua disciplina, é necessário conhecer o esforço que será dispendido para tal, ter determinadas habilidades e, além disso, saber como poderá aproveitar o esforço realizado para outras tarefas que melhorarão a aprendizagem de um curso presencial ou online.
3. Vai aplicar	Se já decidiu que vai aplicar <i>Flip Teaching</i> nada como um exemplo no qual se possa embasar, incluindo também um manual sobre a forma de utilizar Moodle para aplicá-lo.
4. Publicar resultados	Nossa recomendação é que se vai utilizar <i>Flip Teaching</i> , uma vez aplicado que realize uma publicação científica. Deve-se mostrar artigos que possam ser utilizados como referência.

Fonte: Autor (adaptado de FIDALGO, 2017, p. 1).

Para a aplicação do método, de forma eficaz, parte-se do pressuposto que os docentes conheçam suas peculiaridades. Outra abordagem que Fidalgo (2017) faz é sobre o que ele denomina de “cinco mitos sobre *Flip Teaching* que deves conhecer” (Quadro 21), onde discorre sobre situações acerca da aplicação do método:

Quadro 21: Cinco mitos sobre *Flip Teaching* que deves conhecer

(Continua)

Afirmações	Ponderações
1. Hay muchas modalidades de <i>Flip Teaching</i> (Existem muitas modalidades de <i>Flip Teaching</i>)?	<i>Flipped Classroom, Flipped Learning</i> , aula inversa, aula invertida, etc. Realmente todas elas possuem uma característica em comum, que ‘invertem’ o modelo tradicional, posto que passa de ‘a lição feita na classe (sala de aula) e deveres em casa’ para ‘lição em casa e deveres na sala de aula’. Esta característica é comum a qualquer experiência ‘flip, inversa, ou volteada’. “Esta é la característica mas ostentosa, la que originó el nombre, pero hay más características que deben tener em cuenta para que el modelo funcione”.
2. El video consigue mantener la atención del alumnado (O vídeo consegue manter a atenção dos alunos)?	Dito de uma maneira breve e clara, se durante a aula de um determinado professor seus alunos dormem, também dormirão com o vídeo. Para evitar isso, uma das características do vídeo deve ser que não permita que os estudantes percam a atenção (sim, isso pode acontecer, ainda que o professor explique que o vídeo seja um pouco ‘chato/cansativo’). “El video es importante si se diseña de forma adecuada, pero incluso se podría prescindir totalmente del mismo”.
3. Com el método <i>Flip Teaching</i> el alumnado trae la lección aprendida (Com o método <i>Flip Teaching</i> os estudantes trazem a lição feita)?	Certamente que você informou numerosas vezes a seus alunos das enormes vantagens de vir para a sala de aula com a leitura prévia feita (por exemplo, de um apontamento ou um livro), eles o fazem? , pois só por substituir anotações por um video não conseguirá que o façam. “El alumnado realizara actividades previas al aula si forma parte de un proceso metodológico”.
4. Com el método <i>Flip Teaching</i> el profesorado ahorra mucho tiempo (com o método <i>Flip Teaching</i> os professores pouparão muito tempo)?	“Agora posso dedicar minhas aulas a coisas mais aplicadas”, se diz. Isso é certo, porém e se todas as disciplinas utilizassem <i>Flip Teaching</i> , quanto tempo livre sobraria para os estudantes? Certamente que se todas as disciplinas utilizassem a modalidade <i>Flip Teaching</i> , tal como se fosse normal aplicar, os alunos não poderiam cursa-las. “ <i>Flip Teaching</i> no significa añadir horas extras, es planificar el tiempo disponible de otras formas”.

Quadro 21: Cinco mitos sobre *Flip Teaching* que debes conhecer

(Conclusão)

Afirmações	Ponderações
5. <i>Flip Teaching</i> saca del aula la teoría y permite centrarse em la resolución de problemas (<i>Flip Teaching</i> retira da sala de aula a teoria e permite que se concentre na resolução de problemas)?	Não esta certo. <i>Flip Teaching</i> tira da aula atividades em que o aluno se mostra passivo e promove as atividades em que está mais ativo. Dependendo de como você se concentra em uma classe de problemas, os alunos podem ficar mais inativos do que em uma aula de teoria. “La prueba [...] para saber si el alumnado esta activo seria que una persona externa entre en nuestra aula y, en un primer vistazo, no distinga al profesorado del alumnado”.

Fonte: Autor (adaptado de FIDALGO, 2017, p. 1)

Em que pese a existência de variações de *Flip Teaching*, suas aplicações requerem planejamento cuidadoso, pois, caso contrário, não surtirá o efeito desejado. Outro aspecto sobre as metodologias ativas é a de que existem alguns recursos tecnológicos, denominados de aplicativos e plataformas que podem subsidiar a ministração dos conteúdos em sala de aula (e fora dela também), tornando-os mais atraentes para os estudantes e, obviamente, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Os mapas conceituais são uma forma útil de **representar graficamente o conhecimento**, ligando conceitos [...]. Os aplicativos e sites que coletamos [...] facilitam a tarefa de organizar os conceitos e relacioná-los, facilitando que os professores desenvolvam **esquemas claros** que estruturam o conteúdo a ser ensinado em sala de aula e permitindo que os alunos usem esse conhecimento para moldar outros tópicos relacionados (EDUCACIÓN 3.0, 2018, p. 1).

Foram coletados trinta e cinco recursos tecnológicos, entre plataformas e aplicativos, elencados no Quadro 22, com o propósito de registrar que há uma gama variada de instrumentos (tecnologias) alguns de livre uso, que podem subsidiar o processo ensino-aprendizagem, com a possibilidade de torná-lo mais atraente e dinâmico.

Quadro 22: Trinta e cinco plataformas e apps para criar mapas conceituais e mentais

(Continua)

Tipo de plataforma ou aplicativo		
Bubble (<i>free</i>)	iThoughts	MindNode
Cmap Tools	KWHL Chart	MindQ
Coggle (<i>free</i>)	Lipten	Mindomo (<i>free</i>)
Connected Mind	Mapa Mental (<i>free</i>)	Mind42
Creately	Maptini	PersonalBrain

Quadro 22: Trinta e cinco plataformas e apps para criar mapas conceituais e mentais

(Conclusão)

Tipo de plataforma ou aplicativo		
Draw.io	Mapul	Popplet (<i>free*</i>)
Freemind (<i>free</i>)	MindBoard Classic	SimpleMapper
FreePlane (<i>free</i>)	MindGenius	SimpleMind+ (<i>free*</i>)
Gliffy	MindJet	Text 2 Mind Map
GoConqr (mapas conceituais)	MindManager	Wisemapping
Idea Skeeth (<i>free*</i>)	MindMaple (<i>free*</i>)	Xmind
iMindMap HD (<i>free</i>)	MindMeister (<i>free*</i>)	

Fonte: Autor (adaptado de EDUCACIÓN 3.0, 2018, p. 1)

Algumas dessas tecnologias, tanto totalmente gratuitas (*free*), ou com uma versão livre (*free**), assim como as demais pagas, possuem interfaces com outras plataformas e apps, promovendo interação e socialização de conhecimento. Citam-se cinco como exemplo:

iThoughts

A partir deste aplicativo você pode importar e exportar muitos dos formatos de aplicativos de desktop para criar mapas mentais, incluindo Novamind, Xmind, OPML, Excel, texto simples... O projeto resultante também pode ser exportado para o PowerPoint ou Keynote, Word ou Pages, PDF, PNG... Funciona com serviços como Dropbox e WebDAV, bem como com redes sociais e outras aplicações.

Maptini

Permite trabalhar colaborativamente através de diferentes iPad, iPhone ou através da web, sincronizando em tempo real todas as alterações realizadas no projeto. O aplicativo inclui armazenamento em nuvem gratuito de mapas criados, que também podem ser baixados com um único clique.

Mindomo

A melhor coisa sobre este aplicativo gratuito é que ele cria apresentações automaticamente com base em mapas mentais, que podem ser compartilhados com qualquer dispositivo. Permite trabalhar off-line.

Draw.io

É um serviço web multidisciplinar com grandes semelhanças com a interface do Google Drive. É multidisciplinar e a possibilidade de criar mapas conceituais é uma das muitas que permite, de forma muito elementar, arrastar e soltar elementos. Ele permite exportar os resultados de várias maneiras, incluindo salvá-los em vários serviços na nuvem ou enviá-los por e-mail.

Freemind

Esta página web permite a criação de mapas conceituais programados em Java. Por seu *design*, inclui uma ampla gama de ferramentas de formatação e cor. Também permite incluir hiperlinks e importar documentos e até mesmo outros mapas. No momento da exportação, dá a opção de fazê-lo em vários formatos (.html, .pdf ou jpg). Adequado para qualquer sistema operacional (EDUCACIÓN 3.0, 2018, p. 1).

Sobre as tecnologias com distintas aplicações, mas para o mesmo fim, ensino-aprendizagem, revela-se a afirmação de Vosgerau (2014, s. 32) de que “O ambiente de aprendizagem ativa e colaborativa tem como propósito envolver o aluno ativamente na aprendizagem, com o auxílio de tecnologias educacionais e de metodologia adequada para o ambiente”. Ainda sobre aplicativos digitais, Gusmão (2015), sob o título ‘Tecnologia. 10 apps que auxiliam nas aulas’, informa que:

[...] é bom estar preparado para encarar mais esse semestre de explicações, provas e trabalhos. Para ajudar [...] selecionamos alguns aplicativos que podem ser de grande utilidade na vida escolar ou acadêmica. Não são livros de estudo ou apostilas, mas sim apps para usar durante a aula ou na hora de fazer um trabalho, por exemplo. Blocos de anotações, editores de textos colaborativos, gravadores e mais (GUSMÃO, 2015, p. 1).

Para ilustrar tipos de aplicativos possíveis de serem utilizados, Gusmão (2015) descreve dez deles com algumas características básicas, conforme (Quadros 23 e 24):

Quadro 23: Dez aplicativos que podem auxiliar nas aulas (parte 1 – quatro apps)

Tipos	Características / aplicações
Evernote	Com versões para Windows, Mac, Android, iOS e Windows Phone, o Evernote é uma excelente opção para anotações em aula, principalmente pela sincronização automática de dados que faz entre vários dispositivos. Faz reconhecimento de caracteres em imagens coladas nas anotações, pode capturar trechos de mpáginas na Web com um clique e pode gravar áudio.
Google Docs/Drive	Suite online simples de edição de textos, planilhas e apresentações, que vem ganhando novos recursos. Tem boa edição conjunta, que auxilia na hora de escrever um trabalho ou montar uma apresentação. Funciona como parte do Google Drive, com bom espaço em nuvem para guardar arquivos criados e editados e, ainda pode sincronizá-los rapidamente em aparelhos com Android e iOS.
Office Web Apps	Suite online da Microsoft, traz versões simplificadas, com menos recursos, do Word, do Power Point e OneNote para rodar direto do navegador. Como o Google Docs e Google Drive, tem integração com o SkyDrive. Os arquivos criados neles podem ser guardados em disco virtual gratuito, ficando acessíveis depois em outros computadores ou mesmo em aparelhos com Android, iOS e WP, e neste último caso, o Office pré-instalado facilita a operação.
Dropbox	Ótima opção para auxiliar em trabalhos em grupo. Além de armazenar arquivos em nuvem também permite compartilhar os itens e diretórios entre vários usuários, que podem acessá-los e editá-los nas próprias máquinas e, depois, devolve-los para que as outras pessoas vejam e continuem o trabalho em outros dispositivos com Windows, Mac, Linux, Android ou iOS, ou mesmo Web. A cada indicação de novo usuário permite ampliar o espaço de armazenamento.

Fonte: Autor (adaptado de GUSMÃO, 2015, p. 1)

Quadro 24: Dez aplicativos que podem auxiliar nas aulas (parte 2 – seis apps)

Tipos	Características / aplicações
Três Gravadores de voz	Há varias formas de ouvir aulas novamente. Uma delas é o Voice Recorder , do Android, que depois da gravação permite subir o áudio direto para a nuvem do Google Drive. Outra é o Dictonic , do iOS, que segue a mesma linha do Voice Recorder, mas se conecta também com o Dropbox. Conta com controles para ajustar a qualidade da gravação. E uma outra é o Pocket Recorder , do Windows Phone, que grava em MP3 e se integra ao SkyDrive. (grifo nosso).
Feedly	Manter-se informado é essencial, e além dos meios tradicionais, um bom aplicativo versátil como o Feedly é fundamental: além de ser um plug-in para Chrome e Firefox, pode ser baixado e instalado em aparelhos com Android e iOS. A interface com os navegadores é bem organizada, mostrando os feeds de notícias em um lado da tela e as notícias em si noutro. É possível pesquisar e adicionar fontes que quiser e ainda organizá-las por assunto.
MyScript Calculator	Calculadora com versões para Android e iOS, não possui teclado numérico. Funciona por reconhecimento de caracteres: escreve-se a operação que se deseja fazer e ela apresenta o resultado. Trabalha com operações básicas (soma, subtração, multiplicação, raiz quadrada e porcentagem), assim como outras mais complexas (seno, cosseno e tangente de ângulos, log, números fatoriais e outros).
Kingsoft Office	Suite de escritório gratuita para Android e iOS, traz apps para editar texto, planilhas e apresentações e tem boa compatibilidade. Salva arquivos no formato DOC, DOCX, XLS, XLSX, PPT, PPTX, TXT e PDF das versões mais antigas e das mais recentes do pacote Office da Microsoft. Tem bons recursos para edição e formatação. Conecta-se ao Google Drive, ao Dropbox e ao Box. Para dispositivos móveis tem integração para armazenamento em nuvem.

Fonte: Autor (adaptado de GUSMÃO, 2015, p. 1)

O detalhamento das funcionalidades dos aplicativos (muitos são gratuitos) apresentados nos Quadros 23 e 24 evidenciam muitas possibilidades de emprego em diversos contextos das atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem. Tratando-se de tecnologias (aplicativos e plataformas) disponíveis no mercado, e que podem ser utilizadas para qualificar a aprendizagem, a UNIVERSIA (2012, p. 1) publicou “uma lista com os 50 melhores aplicativos para professores e (recomendava:) ‘aprenda a envolver os seus estudantes com a ajuda da tecnologia’. As ferramentas são separadas por categorias e podem ser úteis, inclusive, para o desenvolvimento profissional”, e complementava afirmando que:

As novas **tecnologias** estão cada vez mais presentes na sala de aula, seja com a programação de atividades, inserção dos estudantes nas **redes sociais** ou mesmo com o uso de aplicativos para envolver os alunos. Entretanto, para realizar a tarefa de maneira satisfatória – não só para você (professor) como para os estudantes – é necessário possuir as **ferramentas** certas. (UNIVERSIA, 2012, p. 1).

A primeira categoria da citada lista refere-se a tecnologias (apps) para uso em sala de aula; a segunda categoria trata da organização, produtividade e economia de tempo; a terceira categoria aborda desenvolvimento e treinamento profissional; a quarta categoria compõe-se de referências e a quinta categoria alude a distrações bem-vindas. Todas as categorias contam com dez aplicativos cada uma, que segundo consta, são destinados para uso dos professores. Deste modo existem aplicativos que podem atender a distintos objetivos, dependendo das estratégias didático-pedagógicas das metodologias de ensino adotadas pelos docentes:

- Primeira categoria (uso na sala de aula): hábitos e nomes dos estudantes, leituras por tablets e celulares, diagramação de informações em aula, quizz instantâneo, organização e registro de notas, calculadoras, controle para mudança de slides, gravações em áudio da aula, entre outros recursos.
- Segunda categoria (organização, produtividade e economia de tempo): base de dados/projetos, criação e visualização em PDF, Excel, PowerPoint, Word, Dropbox, elaboração de conteúdos em texto, áudio, vídeo e imagens, localização internet Wi-Fi, salvamento de páginas de blogs e sites para uso off-line, lista de tarefas, alertas de compromissos, organização pessoal, citando alguns.
- Terceira categoria (desenvolvimento e treinamento profissional): troca de arquivos com outros contatos, conexão com professores e estudantes, Facebook, compartilhamento e downloads, recomendações customizadas de livros, ideias sobre produtividade, rede social profissional (LinkedIn), atualizações de notícias, desenvolvimento de liderança do professor, modo rápido de se informar (Twitter), para citar algumas propriedades.
- Quarta categoria (referências): Calculadoras gráficas para montagem de gráficos e tabelas, orientação de estudantes, dicionários, buscas on-line, vídeos crowdsourcing (colaborativos), enciclopédias virtuais, matérias acadêmicas via celular, informações sobre países, entre outras opções.
- Quinta categoria (distrações bem-vindas): abordam informações sobre museus, Google Earth, leitura digital de clássicos e outras obras, ‘podcasts’ instrutivos, imagens, vídeos, curiosidades baseadas em estudos científicos, ilustrações e outros (UNIVERSIA, 2012, p. 1).

Em resumo, observa-se a existente disponibilidade de recursos tecnológicos diversos, para usos dos mais variados fins, para atender demandas oriundas de um público (estudantes) cada vez mais ‘tecnologizados’ em plataformas e apps (aplicativos).

Recordando Moura (2014), o uso de tecnologia em sala de aula é necessário, mas que para isso os docentes devem aprender a lidar com ela, conhecer os aplicativos e plataformas, suas características e emprego, sendo essa primeira atitude que deve ser tomada, em ritmo cada vez maior. Certamente que só o emprego de tecnologias digitais não resolve, por si só, as necessidades didático-pedagógicas, pois sua função é integrar um conjunto de ações necessárias para que ocorra a aprendizagem de modo mais efetivo e dinâmico. O emprego de metodologias ativas sejam quais forem, desde que adequadas à

matéria de ensino e os objetivos pretendidos, as tecnologias digitais tornam-se um instrumento de grande valia para o processo alcançar êxito. Isto não significa que somente se empregarão metodologias ativas se houver tecnologias digitais, pois existem metodologias ativas que podem ser utilizadas sem recurso de aplicativos digitais. Na realidade, os recursos com base tecnológica, podem facilitar o emprego de metodologias de ensino, mas não as substituem.

2.5 UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL

A universidade, em que pese os fins precípuos para os quais foi instituída, é uma organização que está sujeita aos fenômenos decorrentes da gestão do conhecimento organizacional, quiçá, pelos seus fins, muito mais que outras, haja vista que o conhecimento, em suas variadas nuances, é, por assim dizer, sua matéria prima. E, neste sentido, o ambiente organizacional universitário ultrapassa em muito outros tipos de organizações em consequência da complexidade do seu ser e fazer, que se torna a cada dia mais desafiador. Deste modo não há como abordar inovação no ensino superior sem o ingrediente conhecimento, seja tácito ou explícito (NONAKA, TAKEUCHI, 1997), que perpassa e dá forma a cultura organizacional, no sentido de responder as demandas impostas às universidades.

Como anuem Nakano e Fleury (2005), definir conhecimento não é tarefa fácil e se apoiam, neste sentido, na posição de Grant (1996) que afirma que “a questão tem intrigado alguns dos maiores pensadores do mundo, de Platão a Popper, sem o surgimento de um consenso claro. [...] desta forma muitos autores não definem conhecimento explicitamente, mas propõem classificações que revelam aspectos de sua natureza” (NAKANO, FLEURY, 2005, p. 13). Outro angulo observado pelos autores, sobre as discussões acerca da definição de conhecimento, é que:

A literatura sobre conhecimento organizacional é composta por diversas correntes, e por esse motivo é farta, tanto em número quanto em perspectivas e pontos de vista, o que acaba, em muitos casos, por se tornar um problema, pois seu mapeamento e compreensão tornam-se complexos (NAKANO, FLEURY, 2005, p. 11).

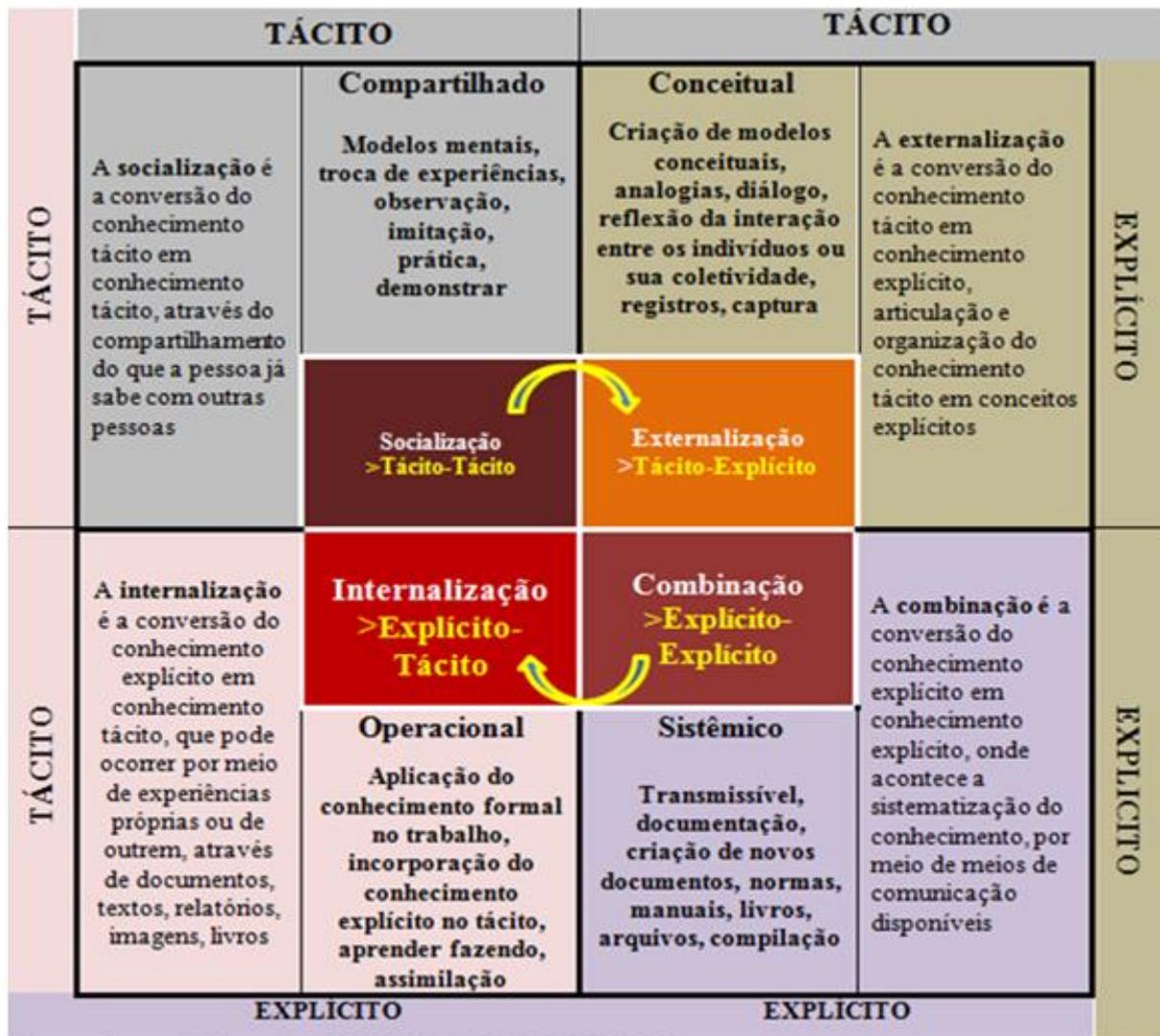
Em uma abordagem sobre revisão conceitual de modelos e quadros do conhecimento organizacional, Nakano e Fleury (2005) se ancoram, dentre outros, em Polanyi (1997), Moorman e Miner (1997), Grant (1996), Hedlund (1994), Nonaka (1994), Kogut e Zander (1992), para exemplificar as nuances do trato dos mesmos acerca do conhecimento tanto tácito quanto explícito. Este aspecto mereceu especial atenção de Nonaka e Takeuchi (1997,

p. 63) na obra ‘Criação do conhecimento na empresa: como as empresas geram a dinâmica da inovação’, chamando a atenção para o fato de que no processo de produção do “conhecimento, ao contrário da informação, (este) diz respeito a crenças e compromissos” dos indivíduos e, desta forma, é “um processo humano dinâmico de justificar a crença pessoal com relação à verdade”. Desse modo, vincula-se às ações, habilidades e atitudes das pessoas visando uma intencionalidade determinada.

De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997, p. 67), o “conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre conhecimento tácito e o conhecimento explícito”. “Essa interação”, segundo Brito (2008, p. 137), “que os autores Nonaka e Takeuchi (1997) chamam de conversão do conhecimento, seria um processo social entre indivíduos que se expande em termos de qualidade e quantidade” dentro da organização. Tomando como base que o conhecimento só é criado pelos indivíduos e de que o homem pode refletir sobre o conhecimento que produz e sua aplicabilidade (capital humano), Nonaka e Takeuchi (1997, p. 65) ponderam que esta ‘criação’ está sujeita a dois tipos de conhecimento: o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, apontando a seguinte diferenciação: “o conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto e, assim, difícil de ser formulado e comunicado. Já o conhecimento explícito ou codificado refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática”. Depreende-se, assim, que o *modus operandi* dos indivíduos é subsidiado pelos seus conhecimentos tácitos, que podem derivar de outros conhecimentos tácitos quanto de explícitos, determinando a característica de seus constructos.

Sobre a conversão do conhecimento, Nonaka e Takeuchi (1997) aventam existir quatro formas de ocorrência: a **socialização**, que se refere à conversão de conhecimento tácito em conhecimento tácito (compartilhamento de experiências, modelos mentais, habilidades técnicas, de acordo com Brito, 2008); a **externalização**, que trata da conversão de conhecimento tácito para conhecimento explícito (articulação e organização do conhecimento tácito em conceitos explícitos – modelos, analogias, por meio do diálogo, reflexão da interação entre indivíduos ou sua coletividade, também segundo Brito, 2008); a **combinação**, significando a conversão de conhecimento explícito para conhecimento explícito (processo que permite a reconfiguração das informações, de acréscimos, combinações e categorização, que pode levar a novos conhecimentos, conforme Brito, 2008) e, por último, a **internalização**, referindo-se a conversão de conhecimento explícito para conhecimento tácito, quando ocorre, segundo Nonaka e Takeuchi (1997, p. 75), “o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito”. A Figura 5 apresenta uma síntese da conversão do conhecimento:

Figura 5: Espiral do conhecimento organizacional



Fonte: Autor (adaptado de NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

De acordo com Feijoo (2017, p. 3) “o Ciclo de Nonaka e Takeuchi fornece um quadro de referência útil para selecionar as atividades que melhor estimulam e potencializam cada uma das quatro etapas do modelo, e dessa forma fomentar a aprendizagem organizacional”.

Afirma o autor acerca do conhecimento tácito e do explícito que:

Estas duas formas de conhecimento relacionam-se de forma dinâmica, e estão constantemente a transformar-se uma na outra: os programas de formação, por exemplo, procuram transmitir conhecimento explícito aos trabalhadores, que os assimilam como conhecimento tácito doravante detido por eles; no sentido inverso, as bases de dados, aplicações de CRM (gerenciamento de relações com clientes) e similares procuram capturar e registrar conhecimento tácito para poder disponibilizar a um maior número de pessoas (FEIJOO, 2017, p. 2).

Tidd, Bessant e Pavitt (2009, p. 35), também fazem alusão ao conhecimento tácito, como elemento de combinação para gerar novos conjuntos de conhecimentos, assegurando que “tal

conhecimento pode já existir em nossa experiência, com base em algo que vimos ou experimentamos antes, ou pode resultar de um processo de busca [...] ou pode existir de modo tácito, conhecido, mas sem formulação”.

Ao tratar da gestão do conhecimento vista sob a ótica da criação do conhecimento organizacional, Sales (2007, p. 100), afirma que “uma das poucas unanimidades, em se tratando da literatura da gestão do conhecimento, é o fato de que todo conhecimento, seja ele tangível ou intangível, tem origem no ser humano”, mas acrescenta, apoiado em Davenport (1998): “gerir conhecimento organizacional consiste em gerir pessoas, relações e ambientes organizacionais” (SALES, 2007, p. 100). Portanto, mesmo que a origem da geração do conhecimento seja proveniente das pessoas, de qualquer tipo de conhecimento (tácito ou explícito), há um desafio subjacente a ser enfrentado, que é gestão do mesmo nos ambientes organizacionais, considerando que estes espaços laborais estão ocupados por sujeitos de heterogêneos tipos de formação e de variados níveis de execução, operacional ou de decisão, detentores de linguagens específicas das mais diversas.

A contribuição de Feijoo (2017, p. 1) neste sentido é de que:

A gestão do conhecimento é hoje um processo organizacional de importância fundamental, que consiste em identificar, localizar, disseminar, recombinar e aplicar o conhecimento que a organização tem acesso – a partir quer do seu interior quer do exterior das suas fronteiras orgânicas – com o objetivo de otimizar aquele objetivo de competitividade, inovação e criação de valor.

Tomem-se como exemplo os ambientes das IES. A gama de perfis profissionais de docentes que operam neste contexto é muito variada, justamente em consequência da heterogeneidade das áreas de conhecimento que compõem este tipo de instituição. Esta característica torna seus protagonistas em detentores de diversos tipos de conhecimentos tácitos. Como também lidam com os conhecimentos de formação explícita específica, em razão das áreas formativas que atuam, acabam por afetar seu fazer pedagógico e de suas produções científicas e culturais, o que os impelem no sentido de criarem uma linguagem própria de suas áreas para realizarem sua comunicação, resultando em multiplicidade de linguagens no universo organizacional das universidades.

Sobre a diversidade de linguagens, Werneck (2006) ao abordar a questão da necessidade da precisão terminológica na construção do conhecimento, pondera:

Um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento do conhecimento humano advém da imprecisão dos termos utilizados na constituição dos saberes. Esta dificuldade gera confusões e inadequações de graves consequências. Termos

de significados semelhantes, mas não idênticos devem ser esclarecidos, definidos, delimitados em sua compreensão para que se possa caminhar com maior segurança (WERNECK, 2006, p. 175).

Há, assim, a necessidade intrínseca de que, conforme Sales (2007, p. 109) chama a atenção, “todos inseridos na realidade de uma organização devem ser aptos a codificar e decodificar conhecimentos, sejam eles tácitos ou explícitos”. Neste sentido há que se fazer uma consideração: se todos, na organização, devem estar em condições de codificar e decodificar conhecimentos, tácitos ou explícitos, haveria a pré-condição de se estabelecer paradigmas (no contexto) de interpretação e de conversão dos significados dos conhecimentos (e de informações), para delimitar sua compreensão e ter resolutividade adequada ao ambiente organizacional.

No quadro funcional existente nas universidades, há demandas que, independente das especificidades de linguagens das áreas formativas, devem ser adequadas à prestação dos serviços educacionais. Considerando-se a espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997), os docentes necessariamente também teriam que “dominar outras linguagens”, que é inerente às regulações legais “do negócio educacional”, tanto as de origem governamental (órgãos reguladores externos) quanto às de âmbito interno das instituições (normas, resoluções, diretrizes). Portanto, além dos ‘códigos’ específicos da matéria formativa (lecionada), apenas para se ater a um exemplo básico, mas significativo, há os ‘outros códigos’ que nem sempre fazem parte da formação dos docentes, nem do ambiente da sala de aula e nem do espaço de exercício profissional fora das universidades.

Para a criação de conhecimento organizacional, partindo do compartilhamento (socialização) dos conhecimentos tácitos entre os indivíduos, são apontadas três características para sua ocorrência segundo Nonaka e Takeuchi (1997):

- A linguagem figurada e o simbolismo para explicar o inexplicável, ou seja, o uso da linguagem figurada, da metáfora e da analogia para expressar intuições e *insights*, fazendo com que indivíduos fundamentados em diferentes contextos e com diferentes experiências compreendam algo intuitivamente através de símbolos, por exemplo, conhecimentos que têm, mas não são capazes de dizer através de palavras ou de maneira formal;
- O compartilhamento do conhecimento pessoal em conhecimento organizacional para que tenha sentido para outras pessoas e possa ser transmitido à organização por meio de discussões, diálogos e debates em grupo;
- E a ambiguidade e a redundância, de onde nascem novos conhecimentos ao estimular o diálogo frequente e a comunicação e ao criar uma “base cognitiva comum” entre os funcionários (TANAKA, TAKEUCHI, 1997, *apud* ESCRIVÃO, SILVA, 2011, p. 5).

Os docentes que atuam nas universidades tiveram, durante suas formações acadêmicas (graduação primeiramente), seus conhecimentos tácitos afetados pelo contato com os conhecimentos tácitos de seus professores, como também modificados pelo trato com conhecimentos explícitos, representados pelas atividades pedagógicas (leituras de textos e sua interpretação, estudos de caso, provas e outros) que reconfiguraram seus constructos de conhecimentos tácitos (conversão, aspecto abordado por NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Neste cenário a reconfiguração do conhecimento tácito, porém, poderá ter o viés da formação profissional da área de atuação escolhida.

Esta realidade organizacional requer maior atenção das IES, pois como afirma Sales (2007, p. 109),

A comunicação dos diversos tipos e níveis de conhecimento só se torna eficientemente possível se a linguagem utilizada para comunica-los for comum a todos. Contudo, não é descabido afirmar que a criação do conhecimento organizacional depende fundamentalmente da linguagem organizacional.

Considerando-se esta perspectiva no âmbito das universidades, além do múnus da docência, não é fato isolado os professores ocuparem cargos de gestão acadêmica ou administrativa, sendo pouco provável que não tenham contato com documentos prescritivos legais ou institucionais de natureza regulatória, o que os remeteria a sujeição do conhecimento explícito. Nesta condição os docentes são protagonistas de processos decisórios e de execução (até operacional), passando a serem indivíduos produtores e disseminadores de conhecimentos no âmbito da organização (universidade). Estes docentes deveriam possuir outros tipos de conhecimentos tácitos adquiridos anteriormente, necessários à gestão, e não serem apenas detentores de conhecimentos obtidos em sua formação acadêmica ou profissional (fora da universidade).

Tal situação leva a crer que o conhecimento explícito gerado (criado, produzido, transformado) por estes docentes tenderá a deixar uma marca *sui generis* de seus conhecimentos tácitos, pois segundo Silva e Binotto (2013, p. 142), amparados em Popadiuk e Choo (2006), “o conhecimento individual é criado pelo indivíduo. Ele existe de acordo com crenças, atitudes, opiniões e fatores que influenciam sua formação da personalidade”. Este aspecto fica mais evidente quando os professores deliberam sobre currículos, ementas, conteúdos programáticos, procedimentos metodológicos, concepção de educação, apenas para elencar alguns tópicos.

Entre estes fatores, um aspecto relevante a ser ponderado na organização, é que:

A partir do momento em que os indivíduos pertencentes a um grupo encontram uma resposta adequada ao padrão do grupo e passam a aceitar, a adotar e a difundir a solução para os demais, enfaticamente a fazem como o padrão ideal para a resposta de determinada situação particular (SILVA, BINOTTO, 2013, p. 142).

Assim, o conhecimento gerado pelos indivíduos de determinado grupo nas universidades, ao estabelecerem um paradigma sobre a maneira de decodificar determinado conhecimento explícito prescritivo, e que podem não ser detentores de um conhecimento tácito pertinente à necessidade que o contexto organizacional exige, corre-se o risco de que a decodificação e recodificação resultem se não equivocadas, mas certamente com viés carregado de significados oriundos apenas de suas formações acadêmicas e profissionais da área.

Estas formações são importantes, entretanto a preponderância apenas delas poderá obliterar o necessário olhar acadêmico (didático-pedagógico ou administrativo) mais aprofundado. Tratando-se de conhecimento explícito prescritivo neste tipo de organização, mesmo sumamente significativos, são insuficientes competências oriundas apenas do exercício profissional externo à universidade, ou mesmo interno da academia, se vinculado apenas à área formativa. São exigidas, além daquelas, também competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) afetas ao fazer do ensino superior em toda sua extensão. Uma das formas, dentre outras, pelas quais são adquiridas (desenvolvidas) as competências para atuar no ambiente organizacional das universidades é, primordialmente, em programas *stricto sensu*, que contemplem linhas de pesquisa para este tipo de discussão e reflexão. Existem outras possibilidades de aderência ao trato acadêmico pedagógico e administrativo, mas é exceção à regra, que seria o interesse “autodidata” do docente.

Este cenário vem ao encontro da imprescindível necessidade da qualificação docente para atuar em um ambiente que ultrapassa as fronteiras até então habituais do claustro universitário, tendo em vista que, de acordo com Masetto (2011, p. 602),

os conhecimentos específicos e enclausurados nas suas especialidades já não são suficientes para compreender, explicitar, analisar e encaminhar muitos fenômenos atuais que afetam a humanidade. O tipo de conhecimento hoje exigido e esperado é aquele que ultrapassa os limites de uma só área, abre-se para outras ciências e formas de conhecimento, procura integração, diálogo, complementação para melhor compreender o que está acontecendo no mundo e com a humanidade e seus fenômenos de múltipla casualidade.

Entretanto, mesmo que os docentes não ocupem cargos de gestão, mas por razões de organização acadêmica de oferta dos cursos de graduação, normalmente atividade

preponderante nas universidades brasileiras, os professores passam a integrar os colegiados dos cursos e podem fazer parte de Núcleos Docentes Estruturantes (NDE's). Esta condição os leva, no ambiente organizacional das universidades, em maior ou menor intensidade, a tratarem aspectos procedimentais, pedagógicos e ordenamentos acadêmicos ou até administrativos (gestão). Tendo em mente o ciclo da espiral do conhecimento (combinação, externalização, internalização e socialização), por meio dos protagonistas docentes, os conhecimentos tácitos e explícitos se manifestarão ao serem tratados:

- Regulamentos de estágios;
- Trabalhos de conclusão de curso;
- Práticas interdisciplinares;
- Atividades de formação complementar ou específicas;
- Matrizes curriculares de curso;
- Ementários;
- Conteúdos programáticos;
- Referências bibliográficas de disciplinas;
- Regimentos dos colegiados de curso;
- Regulamento do núcleo docente estruturante,
- Elaboração e atualização do Projeto Pedagógico de Curso;
- Diretrizes curriculares nacionais;
- Participação em colegiados institucionais;
- Outros regulamentos e atividades acadêmicas.

Este contexto em que atuam os docentes pode ser ancorado no entendimento de Silva (2004, p. 145), quando se refere à criação do conhecimento, seus formatos e conversões: “esse foco na criação de conhecimentos por meio de espaços para a contínua conversão entre o formato tácito e explícito forma o núcleo central de uma das principais abordagens sobre gestão do conhecimento [...]”, aspecto também tratado por Nonaka e Takeuchi (1997). Silva (2004, p. 145) afirma ainda, no mesmo sentido, que “uma ou mais conversões do conhecimento podem ocorrer simultaneamente”. É neste ambiente organizacional dos cursos de graduação o *locus* em que o conhecimento explícito prescritivo pode sofrer a ação (nuances) dos conhecimentos tácitos dos docentes, originando um reconfigurado conhecimento explícito prescritivo.

2.6 UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

Fava-de-Moraes (2000, p. 8), menciona no artigo ‘Universidade, inovação e impacto socioeconômico’, que “o papel da universidade é inquestionável para a formação de pessoas qualificadas e para o desenvolvimento socioeconômico de um país [...]” e que, continua ele, “principalmente quando fundamentado em uma política científica tecnológica articulada no

espaço das relações entre universidade, Estado, empresariado e outros setores sociais” (FAVA-DE-MORAES, 200, p. 8). Frisa-se aqui os aspectos abordados por Etzkowitz (1990) com o conceito da tríplice hélice, Senhoras (2008) com o espaço da tríplice hélice público-social, e Bresser-Pereira (1999) na abordagem sobre os tipos de capitalismo contemporâneo, onde evidencia a esfera pública estatal e não estatal, a corporativa e a privada, que são ambientes socioeconômicos.

O termo desenvolvimento socioeconômico, de maneira geral, manifesta o entendimento de que se trata de algo que envolve a sociedade e a economia, mesmo que não haja uma conceituação pacífica. Também pode ser retratado como um fenômeno desejado pela sociedade haja vista que se refere a práticas que relacionam aspectos que afetam tanto a ordem econômica quanto a social.

O "crescimento econômico" difere do "desenvolvimento econômico" em alguns aspectos, pois, enquanto o crescimento econômico se preocupa apenas com questões quantitativas, como por exemplo, o produto interno bruto e o produto nacional bruto, o desenvolvimento econômico aborda questões de caráter social, como o bem-estar, nível de consumo, índice de desenvolvimento humano, taxa de desemprego, analfabetismo, qualidade de vida, entre outros (RENATO, 2015, p. 1).

Em linhas abrangentes, o desenvolvimento socioeconômico, que é uma palavra composta, no sentido econômico diz-se tratar do emprego de recursos escassos na produção de bens e serviços, os quais podem atender demandas (necessidades) da sociedade. No tocante ao desenvolvimento, Furtado (1980, p. 16) o apresenta em três dimensões: “o incremento da eficácia do sistema social de produção, a satisfação das necessidades elementares da população e a consecução de objetivos a que almejam grupos dominantes de uma sociedade e que competem na utilização de recursos escassos”. Enfatiza ainda o autor que “a concepção de desenvolvimento de uma sociedade não é alheia a sua estrutura social” (FURTADO, 1980, p. 16). Por outro lado, também chama a atenção para o fato de que o aumento da eficácia do sistema produtivo não se traduz necessariamente em melhor satisfação das necessidades básicas da sociedade (população). Fato é que as preocupações de Furtado (1980), ainda são premissas que denotam validade temporal, compondo nosso cenário socioeconômico contemporâneo.

Schumpeter (1997) sinaliza para um ingrediente importante no desenvolvimento econômico, que são as transformações do processo econômico determinadas pelas inovações, as quais, segundo ele, rompem o estado de equilíbrio introduzindo novos processos

de produção, novos produtos, abertura de mercados, novas e diversificadas fontes de matérias primas.

A inovação é um elemento fundamental no campo dos negócios das empresas (significativamente no setor produtivo) e que contribui para o desenvolvimento socioeconômico. Esta área (empresarial) tem gerado maior profusão de literatura em vista da própria especificidade e abrangência de atuação deste segmento econômico, diferentemente da área de ensino superior em suas relações com o empresariado. Nesta direção, um dos tripés da universidade, a pesquisa quase que exclusivamente por meio dela é que as universidades mais interagem de forma direta junto ao setor produtivo e aos entes governamentais. Isto significa que o faz via tríplice hélice (VALENTE, 2010). A pesquisa, conquanto seja um dos caminhos que conduz as universidades a figurar como um dos atores da tríplice hélice tradicional (universidade, governo, empresa), conjugando suas relações com a indústria (empresas) e governo, não atinge a totalidade dos estudantes.

Destarte a constatação, convém refletir sobre a seguinte afirmação de Fava-de-Moraes (2000, p. 8), sobre o papel das universidades no desenvolvimento socioeconômico:

Muito se discute sobre o real significado da universidade no papel posterior dos seus recém-formados no desenvolvimento socioeconômico do país, estado ou cidade em que passam a atuar. Esta análise envolve muitos indicadores, tais como: integração a projetos de pesquisa inovadora em universidades ou institutos; participação em empresas modernas e competitivas; e criação de novas empresas de serviços ou tecnologias avançadas. Em qualquer dos casos, o objetivo é contribuir para mudanças tecnológicas, econômicas e sociais que afetem positivamente a riqueza nacional ou regional.

Fica evidente a forma de como a universidade pode se conectar com o universo produtivo. Por outro lado, o autor chamou a atenção no preâmbulo, de que também poderiam estar envolvidos “[...] outros setores sociais (FAVA-DE-MORAES, 2000, p. 8)”. Contribuindo para esta discussão, Senhoras (2008, p. 138) pondera que nos “atores e forças que moldam a arquitetura das redes do desenvolvimento econômico e social no ensino superior brasileiro”, deve-se, além de considerar o envolvimento das universidades apenas nas configurações da tríplice hélice tradicional (universidade-empresa-governo), apreciar a contribuição no formato tríplice hélice público-social (universidade-governo-sociedade). Senhoras (2008) argumenta no sentido da significativa contribuição à tríplice hélice, como exemplo brasileiro bem-sucedido no ensino superior, as Empresas Juniores (EJs) como consolidadoras entre a teoria e prática, pois agem, segundo ele, como articuladoras de

integração entre as universidades e as empresas, por meio de pesquisas e projetos, colaborando na sobrevivência em suas atividades econômicas.

No caso da tríplice hélice público-social é referida a maior inserção das universidades nos problemas sociais por meio da extensão, vinculada a uma práxis interdisciplinar docente (SENHORAS, 2008). Convém salientar, entretanto, que o ‘público-social’ pode adentrar esferas que ultrapassam a extensão universitária, haja vista a multiplicidade de organizações públicas não estatais que atendem demandas sociais diversas e, por vezes, suprindo carências de serviços governamentais.

Resguardado o contexto da afirmação de Senhoras (2008), acerca da tríplice hélice público-social e, indo além, Bresser-Pereira (1999, p. 15), amplia a expressão ‘público-social’ com a expressão ‘público não estatal’, como espaços de atuação, quando assegura:

O setor produtivo público não estatal é também conhecido por “terceiro setor”, “setor não governamental”, ou “setor sem fins lucrativos”. Por outro lado, o espaço público não estatal é também o espaço da democracia participativa ou direta, ou seja, é relativo a participação cidadã nos assuntos públicos. [...] A expressão público não estatal define com maior precisão do que se trata: são organizações ou formas de controle “públicas” porque estão voltadas ao interesse geral; são “não estatais” porque não fazem parte do aparato do Estado, seja porque não utilizam servidores públicos ou porque não coincidem com os agentes públicos tradicionais.

Bresser-Pereira (1999) sinaliza que no caso do terceiro setor, trata-se de agentes de uma terceira forma de propriedade que transita entre o setor privado e o setor estatal, porque se restringe ao não estatal enquanto produção e não se alberga no não estatal enquanto forma de controle. Recuperando aqui a expressão ‘público-social’ de Senhoras (2008), poder-se-ia talvez, em uma discussão mais aprofundada, avaliar seu alcance como espaço no desenvolvimento socioeconômico, não se limitando apenas a práticas docentes ou por meio de atividades de extensão, mas como *locus* de ocupação pelos egressos em seu exercício profissional.

Talvez a apresentação que Bresser-Pereira (1999, p. 17) faz sobre os horizontes das formas de propriedade relevantes no sistema capitalista contemporâneo, possa melhor situar o cenário aludido, abordando “a propriedade pública estatal, a pública não estatal, a corporativa e a privada”. E assim as identifica o autor:

Quadro 25: Formas / tipos de propriedade no capitalismo contemporâneo

(Continua)

Tipos	Características
Pública Estatal	Detém o poder de Estado e/ou é subordinada ao aparato do Estado

Quadro 25: Formas / tipos de propriedade no capitalismo contemporâneo

(Conclusão)

Tipos	Características
Pública não Estatal	Voltada ao interesse público, não tem fins lucrativos, ainda que sendo regida pelo direito privado
Corporativa	Não tem fins lucrativos, mas está orientada para defender os interesses de um grupo ou corporação
Privada	Voltada para o lucro ou consumo privado

Fonte: Autor (adaptado de BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 17).

Nesta perspectiva (Quadro 25), a esfera pública não estatal de Bresser-Pereira (1999), se avizinha a elementos da tríplice hélice público-social tratada por Senhoras (2008), mas em uma maior amplitude de possibilidades, haja vista que ultrapassa “atividades de extensão”, apresentando um espectro de cenário bem definido de atuação.

Certamente que os egressos, subsidiados por uma base formativa profissional acadêmica, de alguma forma submergirão no habitat socioeconômico e poderão ocupar espaços para os quais, em tese, foram previamente capacitados. Em sendo assim, há que se crer que, de uma ou outra forma, o contingente de estudantes, findo o ciclo formativo, atuará em algum tipo de função no vastíssimo espectro de atividades econômicas.

Nesta perspectiva, Fava-de-Moraes (2000) aponta pesquisa feita sobre o Massachusetts Institute of Technology (MIT), identificando a importância de seus egressos e de suas pesquisas inovadoras na economia do estado de Massachusetts (EUA) e no exterior. O estudo sinaliza também, que nem sempre há uma relação direta entre a área de formação e a de atuação. Por outro lado, as empresas criadas pelos egressos localizam-se preferencialmente em regiões próximas ao próprio MIT (centro inovador) e, quando em outras, mas próximas a universidades qualificadas. De acordo com Fava-de-Moraes (200, p. 8), “mérito acadêmico, ação estratégica para pesquisa, investimentos e transferência de conhecimento tornam-se referências para o alcance da mudança social e consolidação de uma sociedade”, o que denota existência de percepção para além dos muros que circundam o ensino superior.

Essa preocupação que se estende ao âmbito formativo profissional dos estudantes, ante as contínuas exigências impostas pelo mundo do trabalho. Para Oliveira e Andrade (2005), é a relação necessária entre educação e ensino, universidade e currículo, professor e estudante, cujo desfecho é contribuir para maior dinâmica das transformações das relações sociais e econômicas. É de máxima relevância uma articulação das práticas de ensino no *locus*

universitário que levem de modo concreto a produzir reais benefícios para atender necessidades da sociedade contemporânea.

Entretanto, nesse âmbito, deve-se levar em consideração o aspecto relevante abordado por Standing (2014, p. 9), quando trata do precariado e das lutas de classes, pois, segundo ele, “a economia mundial encontra-se em plena transformação global, produzindo uma nova estrutura de classes em nível global”, com a configuração de uma nova classe, a do precariado, “que se caracteriza por incerteza e insegurança crônicas”. Diferentemente do proletariado, cujo objetivo era ter trabalho permanente e decente, este novo mundo do trabalho, o precariado, “depende quase que exclusivamente de salários nominais, estando normalmente sujeito a flutuações e não dispondo nunca de um rendimento seguro (STANDING, 2014, p. 13)”. Como estas formas de trabalho flexível tendem a crescer no mundo, trazendo consigo desafios em função de reflexos relacionados ao desenvolvimento socioeconômico, as universidades devem ater-se ao fenômeno em relação aos seus processos formativos, tendo em vista as implicações sociais e econômicas.

Ainda que a universidade deva envidar esforços para fazer frente aos cenários que apresentam variadas demandas, da vigilância sobre os ambientes de velozes mudanças, é importante observar a cautela de Fava-de-Moraes (2000) quanto ao comprometimento institucional:

Isto quer dizer que uma boa universidade nunca deve comprometer sua missão e seus valores e nem sujeitar seus esforços apenas com resultados de interesse mercantil e jamais deve ser julgada só pelo lado econômico, como fábrica de diplomas ou forja de produtos (FAVA-DE-MORAES, 2000, p. 10).

Para Gubiani et al. (2010), as universidades têm responsabilidade fundamental no desenvolvimento do capital humano e na pesquisa, diante dos avanços da ciência em todas as áreas do conhecimento. Sinalizam os autores a necessidade de discutir a responsabilidade das universidades frente às novas demandas da economia centrada no conhecimento. A reconfiguração de suas finalidades normalmente focadas apenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, devem passar a atuar conjuntamente com a sociedade e o mundo do trabalho que se descortina, para fazer frente às demandas sociais e econômicas. Conseqüentemente esta guinada levará novos desafios ao corpo docente e estudantes, no sentido de que adentram em ambientes flexíveis para gerar empreendimentos inovadores. Segundo Gubiani et al (2010), ainda que esta nova convergência empreendedora das universidades no desenvolvimento socioeconômico apresente dificuldades para mensurar os impactos causados de forma direta ou indireta, a atuação mais constante destas instituições no mundo

dos negócios, como o de atender demandas por profissionais melhor qualificados (capital humano), representa um viés relevante que se faz cada vez mais presente.

Salientam Chiarini e Vieira (2012) que, dentre os diversos agentes socioeconômicos, a universidade é responsável significativamente pelo processo de geração e disseminação de novos conhecimento e tecnologias. Entendem os autores que **as universidades ao formarem pessoas qualificadas, estas por sua vez trarão um ganho para a sociedade no sentido da maior capacidade de absorver e utilizar conhecimentos e tecnologias para produzir mais conhecimento e, desta forma, conseqüentemente, impactam o desenvolvimento econômico** (grifo nosso).

Ainda em relação à atuação das universidades no desenvolvimento socioeconômico, ao longo do tempo se observa que se reduzem os limites e se ampliam as possibilidades. É patente que este caminho não é apenas tecnológico, via pesquisa, mas primordialmente no aspecto formativo profissional (capital humano - intelectual). Disseminado na infundável gama de composições organizacionais que estratificam o meio socioeconômico, tanto de forma direta quanto indireta, o capital humano impulsiona a ciência, a tecnologia e os serviços, alavancando o desenvolvimento em qualquer contexto.

Em vista destes espaços de atuação das universidades no contexto socioeconômico, por meio de seus egressos, cabe a elas a responsabilidade de primar por seus processos formativos, os quais são desencadeados por seus docentes, mormente em sala de aula. Como qualquer outra organização, as universidades também possuem um negócio (educacional) a zelar, com fins bem definidos (ensino, pesquisa e extensão).

Ante esta realidade, de acordo com Gros e Lara (2009) em reflexão análoga a de Favade-Moraes (2000), afirmam que as universidades ao mesmo tempo em que estão expostas a pressões sociais para atender suas demandas, não podem apenas converter-se em instrumento a serviço da economia, como também não devem fechar-se em si mesmas, pois “os professores tem de fomentar nos estudantes as competências que a sociedade exige junto a uma competência acadêmica que pressuponha a apropriação reflexiva e crítica do conhecimento e um compromisso ético com a sociedade (GROS, LARA, 2009, p. 231)”. Como bem se observa, está presente a preocupação com a responsabilidade da universidade em um campo de tensões por necessidades da sociedade, bem como a qualificação formativa dos estudantes. Dizem ainda Gros e Lara (2009, p. 231) que “alinhar os interesses da pesquisa com a inovação das universidades com os interesses comerciais gera muitas tensões”. Trazem também à discussão, a rigidez das estruturas universitárias e ausência de agilidade no trato com o segmento empresarial, mas apontam que algumas soluções adotadas para equacionar a transferência

de conhecimento, são oficinas de transferência de tecnologia, parques científicos e tecnológicos, entre outros.

No cenário descortinado até o presente momento, torna-se inquestionável, ante tantas demandas apresentadas, o enfrentamento posto às universidades que vai além da pesquisa e da extensão. O desafio de, por meio do ensino, inovar nos espaços da sala de aula para que os estudantes que não atuam nem na pesquisa e nem na extensão, contribuam de forma efetiva com o desenvolvimento socioeconômico.

3 ANÁLISE DOCUMENTAL: FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E EXECUÇÃO

Neste capítulo, a partir da coleta de dados e informações realizou-se a análise documental para se alcançar o primeiro objetivo específico (análise do PPC, fundamentação legal e sua execução). Para tanto, primeiramente apresentou-se como as Ciências Contábeis estão inseridas no contexto do ensino superior.

3.1 CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Durante os últimos oito anos, de 2009 a 2016, o curso de Ciências Contábeis ocupou a quarta posição no ranking dos dez maiores cursos de graduação do País em relação ao número de matrículas, de ingressantes e de concluintes, de acordo com o Censo da Educação Superior, realizado em 2016 pelo INEP, sendo precedido apenas por Administração, Direito e Pedagogia. Ainda de acordo com dados do Censo, a área geral em que o curso está localizado, Ciências Sociais, Negócios e Direito, seguidamente no período de 2010 a 2016, o número de matriculados sempre corresponde ao dobro da segunda área que é Educação, registrando em 2016, o total de 145,5 mil matrículas, 56,6 mil ingressantes e 23,7 mil concluintes. Os dados da Tabela 1 foram extraídos da sinopse estatística do censo do ensino superior (INEP, 2016), com o objetivo de apresentar o contexto em que o curso de Ciências Contábeis está inserto.

Tabela 1: Dados gerais dos cursos de Ciências Contábeis presenciais e a distância no Brasil (Continua)

Quesitos	Categorias				Totais (100%)
	Públicas		Privadas		
Instituições que oferecem o curso	95	9,5%	900	90,5%	995
Número de cursos	176	13%	1.130	87%	1.306
Matrículas	46.768	13%	308.657	87%	355.425
Concluintes	6.343	11%	48.959	89%	55.302
Vagas novas oferecidas	12.481	4%	301.852	96%	314.333
Candidatos inscritos para vagas novas	143.254	32%	298.295	68%	441.459
Vagas oferecidas programas especiais	9	3%	347	97%	356
Candidatos inscritos programas especiais	7	2%	335	98%	342
Vagas remanescentes oferecidas	3.078	2%	141.917	98%	144.995

Tabela 1: Dados gerais dos cursos de Ciências Contábeis presenciais e a distância no Brasil
(Conclusão)

Quesitos	Categorias				Totais (100%)
	Públicas		Privadas		
Candidatos inscritos vagas remanescentes	2.911	3%	92.806	97%	95.717
Ingressos totais	11.385	8%	126.297	92%	137.682
Ingressos por processo seletivo	10.540	9%	110.784	91%	121.324
Ingressos em vagas de programas especiais	-	-	-	-	-
Ingressos em vagas remanescentes	777	5%	15.216	95%	15.993
Ingressos por outras formas	68	19%	297	81%	365
Matrículas trancadas	4.302	7%	55.232	93%	59.534
Matrículas desvinculadas	6.043	6%	90.139	94%	96.182
Transferências para cursos da mesma instituição	130	4%	3.564	96%	3.694
Alunos falecidos	3	7%	39	93%	42

Fonte: Autor (Censo da Educação Superior INEP, 2016).

Dos 1.306 cursos de Ciências Contábeis oferecidos no País pelas 995 IES, 90,5% são privadas (900) e detém a oferta de 87% dos cursos (1.130) o mesmo percentual (87%) das matrículas (308.657 mil), e 89% dos concluintes (48.959). Também pertencem as instituições privadas, onde se situam as comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares, em todos os quesitos, percentuais superiores a 80%, exceto para candidatos inscritos para vagas novas com 68%. Compõem o espectro das instituições públicas (95), as federais, estaduais e municipais, representando um universo de 10,5% do total de instituições que abrigam os cursos de Ciências Contábeis (176), não superando a área privada em nenhuma categoria de quesitos.

Cabe destacar no contexto nacional a evasão apresentada por meio do censo (INEP, 2016) nos cursos de Ciências Contábeis. Para calcular a evasão consideram-se o número de trancamentos e abandonos que representam um universo de estudantes que, por algum motivo, não mais estão frequentando a universidade. Somados os números de matrículas trancadas de 59.534 (16,75%) com o número de matrículas desvinculadas, ou seja, abandonos, de 96.182 (27,06%), relacionados com o número total de matrículas ativas de 355.425, resultam no percentual de 43,81% de alunos evadidos. Existem, portanto, 155.716 vagas inativas no País decorrentes da evasão. Quando este cenário é observado em relação às categorias administrativas das IES, o percentual de abandonos e trancamentos nas instituições públicas representam 22,12% (10.345), enquanto nas instituições privadas o percentual é de 47,09% (145.371), considerando-se o número de matrículas ativas em cada categoria administrativa.

Nas instituições privadas os abandonos representam 29,20% (90.139), enquanto os trancamentos importam em 17,89% (55.232) e pouco mais da metade do número de matrículas desvinculadas. As IES públicas apresentam 12,92% de abandonos (6.043) e de trancamentos 9,20% (4.302). Os maiores percentuais de evasão nos cursos de Ciências Contábeis, tanto nas instituições privadas quanto públicas, concentram-se nas matrículas desvinculadas, ou seja, estudantes que abandonam o curso. Para Gargantini (2017), a educação, que de longa data faz parte de nossa sociedade, cada vez mais tecnológica e potencializada como solução para todos os tipos de problemas contemporâneos, sejam eles no plano individual, coletivo ou social, “[...] paradoxalmente, a mesma educação salvadora está sob judice em seus bastidores, pois não consegue reter seus alunos, eles a abandonam em números desconcertantes (GARGANTINI, 2017, p. 1)”. Ancorada em dados do INEP (2016), a autora afirma que:

Três milhões de estudantes desistem do ensino superior todos os anos; que 72% das vagas estão preenchidas; 11,6% das matrículas estão trancadas; 15,5% dos alunos abandonaram o curso; 27% das vagas estão inativas; 24% das desistências estão no setor privado; 15% das desistências estão no setor público; 25% da área das exatas da Unicamp evadiram; 17,6% dos jovens estão na universidade e 30 a 70% dos estudantes desistem dos cursos de baixa demanda (GARGANTINI, 2017, p. 1).

De acordo com Silva Filho et al (2007, p. 643), “os dados sobre evasão nos cursos superiores do Brasil não diferem muito das médias internacionais, variam bastante por dependência administrativa (pública ou privada), região e curso”. Lopes (2014) sinaliza que McGregor (2007) e Garner (2007) imputam evasão como uma ocorrência mundial nas universidades, variando seus percentuais em cada país, apontando como algumas causas as dificuldades financeiras, pouca escolaridade e renda familiar. Afirmação neste sentido é feita por Gargantini (2017, p. 1): “segundo um relatório de Harvard, observamos que as principais razões para abandonar a universidade são semelhantes às do Brasil. Muitas vezes o estudante não está preparado para lidar com as demandas de estudo, família e emprego, além do próprio custo da universidade”. No estudo sobre evasão Silva Filho et al (2007, p. 659) assinalavam que “não é possível afirmar que a situação da evasão brasileira é pior, ou melhor, do que a média dos índices internacionais, que variam muito de país para país”, mas recomendavam a realização de pesquisas sistemáticas para melhor identificar as causas e apontar medidas que contribuíssem na contenção de perdas tanto sociais quanto financeiras.

O número de IES que ofertam os cursos de Ciências Contábeis nas modalidades presencial e a distância, em conformidade com os dados coletados no Cadastro do e-MEC (2018), encontram-se assim configuradas por região geográfica (Tabela 2):

Tabela 2: Número de IES públicas e privadas que ofertam o Curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial e a distância no País, por região geográfica.

Região	Estados que compõem a região	Número de IES	
		Presencial	A distância
Sul	Paraná	109	51
	Rio Grande do Sul	70	49
	Santa Catarina	62	37
Sudeste	Espírito Santo	40	32
	Minas Gerais	145	53
	Rio de Janeiro	51	38
	São Paulo	264	59
Centro-Oeste	Goiás (e Distrito Federal)	60	36
	Mato Grosso do Sul	25	32
	Mato Grosso	39	33
Norte	Acre	5	16
	Amapá	6	16
	Amazônia	16	23
	Pará	32	30
	Rondônia	24	20
	Roraima	5	16
	Tocantins	17	19
Nordeste	Alagoas	16	23
	Bahia	65	40
	Ceará	39	35
	Maranhão	20	25
	Paraíba	20	23
	Pernambuco	58	30
	Piauí	21	24
	Rio Grande do Norte	21	25
	Sergipe	12	20

Fonte: Autor (Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, e-MEC, 2018).

O ensino a distância não abrange apenas os estados em que as IES têm sua sede, podendo sua atuação se estender as cinco regiões do País, dependendo de sua articulação organizacional e autorização para atuar. Normalmente são as IES que oferecem cursos presenciais que possuem autorização para oferecer ensino a distância, já que a graduação presencial, via de regra, é feita no estado onde situam sua sede, podendo, entretanto, a IES ofertar o curso por meio de extensão em outros municípios do estado sem caracterizar uma nova instituição. Praticamente todas as IES que ministram o ensino a distância ou presencial dependem de uma entidade mantenedora, a pessoa jurídica.

Consideradas as premissas expostas, e observando-se a Tabela 2 elaborada com dados coletados no e-MEC (2018), pode-se inferir que o maior número de IES (500) que possuem cursos presenciais de Ciências Contábeis em atividade se encontram localizadas na região sudeste, destacando-se o estado de São Paulo com 264 instituições e Minas Gerais com 145 unidades. A 2ª região com maior número é a Nordeste com 272 instituições, sobressaindo-se o estado da Bahia com 65 IES e Pernambuco com 58 instituições. A região sul ocupa a 3ª colocação com 241 IES, destacando o estado do Paraná com 109 instituições, Rio Grande do Sul com 70 e Santa Catarina com 62 IES. Com 206 IES a região norte ocupa o 4º lugar, cabendo os maiores números de instituições ao estado do Pará com 32 e Rondônia com 24. O menor número de IES está localizado na região Centro-Oeste com 124 IES, detendo o estado de Goiás 60 instituições e Mato Grosso 39 IES.

Como destacado anteriormente, as IES que atuam no ensino de Ciências Contábeis a distância podem ultrapassar seus estados de origem, atendendo diversas unidades da federação, e, deste modo, pode ocorrer uma sobreposição nos números de IES identificadas nas cinco regiões do País. Dessa forma depreende-se que as IES que atendem na modalidade a distância podem se repetir entre os estados de uma mesma região.

Assim, só é possível afirmar que determinado estado da federação recebe a cobertura de certo número de IES que o atende na ministração do Curso de Ciências Contábeis a distância. Por exemplo, o estado de São Paulo é atendido por 59 instituições com o curso a distância, e outra inferência com qualquer outra unidade da federação pode ser atendida por parte destas 59 IES.

Em relação ao número de matrículas em cursos de graduação (em qualquer área) oferecidos pelas instituições brasileiras no período diurno e noturno, o censo apresentou a seguinte configuração (Tabela 3):

Tabela 3: Matrículas em cursos de graduação nas IES brasileiras por turno e por categoria administrativa

Turno	Categorias administrativas das IES			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Diurno	70%	59%	26%	30%
Noturno	30%	41%	74%	70%

Fonte: Autor (Censo da Educação Superior, INEP, 2016).

A rede de ensino superior privada (70%) e municipal (74%) detém os maiores percentuais de matrículas no período noturno, enquanto na rede pública federal (70%) e estadual (59%) praticamente ocorre o inverso, concentrando-se no período diurno o maior contingente de matriculados nos cursos de graduação. De acordo com dados do censo, em 2006, havia 2.847.670 alunos no período noturno (60,9%) e 1.828.976 estudantes no período diurno (39,1%), em 2016 foi constatado 3.974.392 alunos matriculados no período noturno (60,6%) e no período diurno 2.579.891 (39,4%), demonstrando que depois de transcorrida uma década esta proporcionalidade se manteve praticamente inalterada (INEP, 2016). Os cursos de Ciências Contábeis seguem a mesma tendência dos demais cursos de graduação nas instituições privadas, sendo ofertados normalmente no período noturno. Segundo relatam Barreiro e Terribili Filho (2007, p. 89),

[...] no início dos anos 60 a luta dos estudantes excedentes por vagas nos cursos superiores implicou na abertura de faculdades no período noturno, ou seja, há cerca de 200 anos existem cursos superiores no Brasil, porém os cursos noturnos, que atualmente **representam a maior parcela do número de matrículas**, foram iniciados há menos de 50 anos (grifo nosso).

Como demonstram os dados coletados pelo INEP (2016), a realidade da existência de maior contingente de matriculados em cursos noturnos ainda é presente, pois como citado anteriormente, entre 2006 e 2016 o percentual de estudantes matriculados nos cursos noturnos permanece acima de 60%. Significativo destacar que está evidente que, individualmente, a categoria de instituições privadas detém o percentual de 70%, assim como a municipal com 74% de alunos matriculados no período noturno. De acordo com Barreiro e Terribili Filho (2007, p. 91), “a realidade brasileira do período noturno é, em geral, caracterizada por estudantes que trabalham durante o dia, em área não necessariamente associada a seu interesse, o que os leva a tentar obter recursos financeiros para realizar o curso superior”. Outro fator que influencia o estudante para o acesso a cursos noturnos trata-se do custeamento

dos estudos, haja vista que além de estudar necessita trabalhar para obter renda para sua manutenção.

Segue-se a Tabela 4 que apresenta a oferta de cursos de Ciências Contábeis, na modalidade presencial, por tipo de instituições e categoria administrativa no cenário nacional.

Tabela 4: Cursos de Ciências Contábeis presenciais no Brasil por tipo de instituição e categoria administrativa

Instituições	Categorias								Total (100%)	% no total
	Federal		Estadual		Municipal		Privada			
Total de cursos presenciais	70	6%	68	5%	32	3%	1.077	86%	1.247	100%
Universidades	68	19%	68	19%	11	3%	214	59%	361	29%
Centros Universitários	-	-	-	-	8	5%	164	95%	172	14%
Faculdades	-	-	-	-	13	2%	699	98%	712	57%
Institutos Federais	2	100%	-	-	-	-	-	-	2	-

Fonte: Autor (Censo da Educação Superior, INEP, 2016).

Dos 1.247 cursos na modalidade presencial, 86% dos cursos (1.077) são oferecidos pelas instituições privadas e as públicas comportam apenas 14% (170). Convém observar que na categoria chamada “Faculdades” (faculdades, centros universitários, institutos de ensino, escolas superiores), de natureza privada, estas são responsáveis pela oferta de 699 cursos (98%) e, em relação ao total de cursos presenciais (1.247) o percentual é de 56%. As faculdades não estão obrigadas a fazerem ensino, pesquisa e extensão, como é exigido das universidades, o que lhes possibilita manter estrutura menos dispendiosa para oferta dos cursos.

Segundo Silva e Rosa (2016, p. 104), a expansão dos cursos de Ciências Contábeis presenciais é passível de compreensão, pois “isso pode ser justificado pela expansão das instituições privadas e comunitárias, que ocorreram durante o governo dos presidentes Fernando Collor, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, com destaque para os programas FIES (Lei 10.260/01)⁷ e PROUNI (Lei 11.096/05)”⁸. São formas de financiamento para o ensino superior encontradas pelo governo federal para possibilitar o acesso a educação formativa de parcela de estudantes de menor renda.

A Tabela 5 exibe o número de estudantes matriculados nos cursos de Ciências Contábeis, na modalidade presencial, por tipo de instituições e categoria administrativa.

⁷ Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

⁸ Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Tabela 5: Matrículas em cursos de Ciências Contábeis presenciais no Brasil por categoria administrativa e por tipo de instituição

Instituições	Categorias								Total	% no total
	Federal		Estadual		Municipal		Privada			
Total de matrículas	24.611	10%	15.904	6%	5.249	2%	207.419	82%	253.183	100%
Universidades	24.242	25%	15.904	17%	1.760	2%	53.662	56%	95.568	38%
Centros Universitários	-	-	-	-	1.402	3%	41.516	97%	42.918	17%
Faculdades	-	-	-	-	2.087	2%	112.241	98%	114.328	45%
Institutos Federais	369	100%	-	-	-	-	-	-	369	-

Fonte: Autor (Censo da Educação Superior, INEP, 2016).

Somente 18% (45.764) do total das matrículas de estudantes em cursos de graduação em Ciências Contábeis estão sob a égide das instituições públicas. As instituições privadas abrigam os demais 82% do contingente (207.419). Esta situação mantém a mesma tendência dos demais cursos de graduação do País, concentrando as instituições privadas o maior volume de matrículas em Ciências Contábeis, e, entre os tipos de instituições, as faculdades possuem o maior número de alunos matriculados (112.241).

O panorama do ensino superior presencial no estado de SC apresenta, conforme Tabela 6, a seguinte situação em termos de matrículas por categoria administrativa e tipos de instituições:

Tabela 6: Matrículas em diversos tipos de cursos de Graduação presenciais em Santa Catarina por tipo de instituição e categoria administrativa

Instituições	Categorias								Total	% no total
	Federal		Estadual		Municipal		Privada			
Total de matrículas	38.843	17%	11.042	5%	26.083	11%	156.980	67%	232.948	100%
Universidades	31.166	22%	11.042	8%	20.093	14%	80.586	56%	142.887	61%
Centros Universitários	-	-	-	-	4.563	14%	28.585	86%	33.148	14%
Faculdades	-	-	-	-	1.427	3%	47.809	97%	49.236	21%
Institutos Federais	7.677	100%	-	-	-	-	-	-	7.677	4%

Fonte: Autor (Censo da Educação Superior, INEP, 2016).

Do total de matrículas no estado de Santa Catarina, as instituições públicas (federais, estaduais e municipais) retêm 33% (75.968) em seus cursos de graduação, enquanto as instituições privadas têm 67% (156.980), o que corresponde ao dobro das matrículas das

instituições públicas. Praticamente a situação no estado se repete como a do cenário nacional, as instituições privadas possuem os mais elevados percentuais de participação em quase todos os quesitos avaliados de cursos de graduação, porém em Santa Catarina não são as faculdades detentoras do maior número de matrículas, mas sim as universidades. Considerando o total de 156.980 matrículas na área privada, as faculdades privadas aquinhoam 30,5%, ou seja, 47.809 matrículas, as universidades 51%, isto é, 80.586 matrículas, cabendo aos centros universitários 18,5%, significando, 28.585 matriculados (INEP, 2016).

Por outro lado, em Santa Catarina (Tabela 7) há um espelhamento do panorama nacional da situação dos cursos de Ciências Contábeis presenciais e a distância. A Tabela 7 foi elaborada com os mesmos quesitos contidos na Tabela 1, para representar o cenário.

Tabela 7: Dados gerais dos cursos de Ciências Contábeis presenciais e a distância em Santa Catarina por categoria administrativa

Quesitos	Categorias				Totais (100%)
	Públicas		Privadas		
Instituições que oferecem o curso	7	11%	54	89%	61
Número de cursos	13	19%	54	81%	67
Matrículas	2.827	16%	14.719	84%	17.546
Concluintes	381	13%	2.564	87%	2.945
Vagas novas oferecidas	719	13%	4.912	87%	5.631
Candidatos inscritos para vagas novas	3.548	40%	5.340	60%	8.798
Vagas oferecidas programas especiais	-	-	-	-	-
Candidatos inscritos programas especiais	-	-	-	-	-
Vagas remanescentes oferecidas	210	4%	5.063	96%	5.273
Candidatos inscritos vagas remanescentes	149	15%	823	85%	972
Ingressos totais	712	11%	5.530	89%	6.242
Ingressos por processo seletivo	655	12%	4.802	88%	5.457
Ingressos em vagas de programas especiais	-	-	-	-	-
Ingressos em vagas remanescentes	55	7%	680	93%	735
Ingressos por outras formas	2	4%	48	96%	50
Matrículas trancadas	176	9%	1.814	91%	1.990
Matrículas desvinculadas	496	12%	3.720	88%	4.216
Transferências para cursos da mesma instituição	17	10%	149	90%	166
Alunos falecidos	-	-	2	100%	2

Fonte: Autor (Censo da Educação Superior, INEP, 2016).

Confirma-se na Tabela 7, panorama semelhante ao nacional (refletido na Tabela 1), concentrando-se nas instituições privadas os maiores percentuais em todas as categorias identificadas. Excetuando-se o quesito candidatos inscritos para vagas novas com 60%, todos os demais itens apresentam percentuais superiores a 80% de participação das IES privadas. No estado de Santa Catarina, das 61 instituições que ofertam o curso de Ciências Contábeis, 89% são privadas (54). O número de cursos 54 (81%), de matrículas 14.719 (84%), de concluintes 2.564 (87%), são dados bem expressivos desta área, mantendo a predominância anteriormente anunciada. Na esfera das instituições públicas, o maior percentual (40%) obtido entre todos os itens foi em candidatos inscritos para vagas novas e os demais quesitos ficam abaixo de 20%.

Do mesmo modo que no cenário nacional (Tabela 1), as IES catarinenses que possuem o curso de Ciências Contábeis em atividade, enfrentam o problema da evasão, representado por trancamentos e abandonos dos estudantes, que por diversas causas deixam de frequentar as IES. Tomando por base o número total de matrículas ativas (Tabela 7), que é de 17.546, e confrontando com o número de matrículas trancadas que é de 1.990, estas correspondem a 11,34%. Relacionando com o número de matrículas desvinculadas (abandonos) que são 4.216, obtém-se o percentual de 24,02%. Os percentuais de trancamentos e abandonos somados resultam no percentual de 35,36% de evasão em relação ao número total de matrículas. Isto significa que em Santa Catarina existem 6.206 vagas inativas. O percentual de 35,36% de evasão no estado é inferior ao percentual nacional que é de 43,81%, mantendo, entretanto, a tendência do cenário do País que concentra nas instituições privadas os maiores percentuais de evadidos. A configuração da evasão, nas IES catarinenses, quando analisada sob a ótica da categoria administrativa das mesmas, demonstra que o percentual de abandonos e trancamentos nas instituições públicas representam 23,77% (672), enquanto que nas instituições privadas o percentual é de 37,59% (5.534), considerando-se o número de matrículas ativas em cada categoria administrativa. Nas IES privadas enquanto os trancamentos importam em 12,32% (1.814), os abandonos representam 25,27% (3.720), mais que o dobro do percentual de trancamentos. As IES públicas apresentam 6,23% de trancamentos (176), enquanto as matrículas desvinculadas indicam o percentual de 17,54% de abandonos (496), que corresponde praticamente ao triplo dos trancamentos. Semelhante ao contexto nacional, tanto nas IES públicas quanto privadas, os maiores percentuais de evasão estão relacionados a matrículas desvinculadas, ou seja, estudantes que abandonam o curso de Ciências Contábeis.

Em pesquisa que envolveu IES da região sul do País (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), lastreados nos respondentes, Lopes et al. (2016, p. 51), consideraram que o entendimento deles em relação à evasão em Ciências Contábeis, se vinculava

[...] as dificuldades financeiras dos alunos; a sua falta de vocação para a área contábil; os problemas relacionados com a escolha do curso, com a didática e metodologias adotadas pelos docentes em sala de aula; a falta de motivação dos docentes; o baixo interesse dos alunos pelos estudos e a falta de informações aos potenciais candidatos sobre o curso [...].

Silva Filho et al (2007, p. 652), observaram que “enquanto o Brasil manteve uma taxa de evasão anual, entre 2001 e 2005, na faixa de 22%, para a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito este índice correspondeu a aproximadamente 25%”. Cabe salientar que a área mencionada é onde se aloja o curso de Ciências Contábeis (CAPES, 2018).

A Tabela 8 apresenta as instituições catarinenses de ensino superior, que possuem o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial.

Tabela 8: IES de Santa Catarina que oferecem o curso presencial de Ciências Contábeis identificadas por tipo de instituição e por categoria administrativa

Instituições	Categorias								Total	% no total
	Federal		Estadual		Municipal		Privada			
Total de IES	1	2%	1	2%	2	4%	42	92%	46	100%
Universidades	1	8%	1	8%	1	8%	9	76%	12	26%
Centros Universitários	-	-	-	-	1	13%	7	87%	8	17%
Faculdades	-	-	-	-	-	-	26	100%	26	57%
Institutos Federais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Autor (Censo da Educação Superior, INEP, 2016).

O maior número de IES que oferecem o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial em Santa Catarina, em todas as categorias e tipos de instituições, concentra-se na área privada: 100% das faculdades, 87% dos centros universitários e 76% das universidades (INEP, 2016). Santa Catarina possui duas universidades federais⁹, mas apenas uma oferece o curso de Ciências Contábeis. A universidade estadual¹⁰ não oferta o curso em seu *campus*, mas

⁹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), localizada em Florianópolis (capital do estado) e a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), em Chapecó, oeste catarinense.

¹⁰ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com sede em Florianópolis.

em uma extensão (outro município). Das duas IES municipais, uma universidade¹¹ e um centro universitário¹², ambas oferecem o curso em seus *campi* (E-MEC, 2018).

Os dados apresentados anteriormente (Tabela 8) foram obtidos por meio do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP em 2016 e apresentam alterações na categoria das IES privadas quando confrontados com os dados coletados no cadastro do e-MEC (2018), na oferta de cursos de Ciências Contábeis presenciais, conforme demonstrado na Tabela 9:

Tabela 9: Número de IES de Santa Catarina que oferecem o curso presencial de Ciências Contábeis por tipo de instituição e por categoria administrativa

Instituições	Categorias								Total	% no total
	Federal		Estadual		Municipal		Privada			
Total de IES	1	2%	1	2%	2	4%	58	92%	62	100%
Universidades	1	8%	1	8%	1	8%	9	76%	12	19%
Centros Universitários	-	-	-	-	1	9%	10	91%	11	18%
Faculdades	-	-	-	-	-	-	39	100%	39	63%
Institutos Federais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Autor (Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, 2018).

Dois anos depois da divulgação do Censo do INEP (2016), a situação das IES nas categorias federal, estadual e municipal permanecem inalteradas, mas a categoria das IES privadas apresenta números maiores do que aqueles demonstrados na Tabela 8. Os dados da Tabela 9 (e-MEC, 2018) destacam o avanço dos centros universitários e faculdades privadas na oferta de cursos de Ciências Contábeis na modalidade presencial. O número total de IES que oferecem o curso em Santa Catarina passou de 46 (2016) para 62 (2018), um aumento de 35%, concentrado em dois tipos de instituições privadas: os centros universitários passaram de 7 (2016) para 10 (2018), um aumento de 43%, e as faculdades que eram 26 (2016) saltaram para 39 (2018), representando um aumento de 50%. A representatividade das faculdades no número total de IES que era de 57% em 2016, passou para 63% em 2018, um crescimento de 6%; dos centros universitários passou de 17% em 2016, para 18% em 2018, um acréscimo de 1%, e as universidades que representavam 26% em 2016, reduziram para 19% em 2018, significando uma queda de 7% na composição do total das 62 IES. Em que pese estas constatações, assim como em 2016 as IES privadas eram em maior quantidade, ainda continuam com o mesmo

¹¹ Universidade Regional de Blumenau (FURB).

¹² Centro Universitário Municipal de São José (USJ).

cenário em 2018, pois não houve expansão na categoria das instituições públicas (federal, estadual, municipal), na oferta de cursos de Ciências Contábeis.

A Tabela 11, estruturada com dados do e-MEC (2018), apresenta o número de cursos presenciais de Ciências Contábeis em atividade, por tipo de instituições e por categoria administrativa.

Tabela 10: Número de cursos de Ciências Contábeis na modalidade presencial em Santa Catarina por tipo de instituição e por categoria administrativa

Instituições	Categorias								Total	% no total
	Federal		Estadual		Municipal		Privada			
Total de cursos presenciais	1	1%	1	1%	2	2%	83	96%	87	100%
Universidades	1	3%	1	3%	1	3%	30	91%	33	38%
Centros Universitários	-	-	-	-	1	7%	14	93%	15	17%
Faculdades	-	-	-	-	-	-	39	100%	39	45%
Institutos Federais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Autor (Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, 2018).

As instituições da categoria pública ofertam apenas um curso cada na modalidade presencial, coincidindo o número de cursos com a quantidade de instituições. Na categoria privada, que concentra a maior oferta de cursos de Ciências Contábeis, se tem um panorama diferente. As nove universidades privadas (vistas na Tabela 9) possuem neste segmento (Tabela 10) 91% da oferta de cursos (30). Os dez centros universitários privados (identificados na Tabela 9), e que agora são 14 (de acordo com a Tabela 10), detém 93% dos cursos (14) deste tipo de instituição e, as trinta e nove faculdades (conforme Tabela 9), oferecem 39 cursos (100%) neste segmento (Tabela 10), o que significa que cada faculdade possui um curso cada em atividade.

Outro dado significativo no contexto catarinense do número da oferta de cursos pelas IES é em relação às universidades privadas. No cenário nacional, em 2016, as 214 universidades privadas (Tabela 4) participavam com 17% do total de 1.247 cursos oferecidos e, em Santa Catarina em 2018, este tipo de IES tinha a participação de 34% (Tabela 10), tomando por base o total dos 87 cursos de Ciências Contábeis oferecidos pelas IES. As 699 faculdades (Tabela 4) que em 2016 tinham a participação de 56% na composição do total de cursos no País, no cenário catarinense em 2018 este tipo de instituição participava com 45% do total dos cursos (Tabela 10). E, os 164 centros universitários (Tabela 5), que na configuração nacional em 2016 detinham 13%, no panorama de SC os centros universitários em 2018 compunham o total de

curso em atividade em 16%. Diferente do cenário nacional, onde o maior número de cursos está vinculado às faculdades privadas, o que se observa no cenário catarinense é que a distribuição dos cursos por IES apresenta menor disparidade entre universidades e faculdades. No estado as universidades nesta categoria administrativa, em número de 9, ofertam 30 cursos, uma média de 3 cursos por universidade, enquanto as faculdades, em número de 39, ofertam 39 cursos, ou seja, um curso por instituição. No extremo sul catarinense seis instituições de ensino superior oferecem o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial, conforme Quadro 26.

Quadro 26: Instituições que ofertam o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial no extremo sul catarinense, por tipo e categoria administrativa

Instituições	Tipo de Instituição	Categoria	Município/SC	Nº de Cursos
Faculdade do Vale do Araranguá - FVA	Faculdade	Privada	Araranguá	1
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL	Universidade	Privada	Araranguá	1
Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE	Centro Universitário	Privada	Cocal do Sul	1
Escola Superior de Criciúma - ESUCRI	Faculdade	Privada	Criciúma	1
Faculdade de Ciências Econômicas da Região Carbonífera - FACIERC	Faculdade	Privada	Criciúma	1
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC	Universidade	Privada	Criciúma	1

Fonte: Autor (Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, 2018).

Somente cinco das IES que mantêm cursos de Ciências Contábeis (FVA, UNIBAVE, ESUCRI, FACIERC, UNESC), fazem parte do extremo sul catarinense. Os municípios de Criciúma e Cocal do Sul fazem parte da Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC) e, o município de Araranguá pertence à Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC), ambas as associações compõem o extremo sul do estado. A Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), tem *campus* no município de Tubarão e, portanto, pertence à Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL), oferecendo o curso de Ciências Contábeis em Araranguá por meio de extensão. A UNIBAVE tem sede no município de Orleans, que faz parte da AMREC, e oferta o curso em Cocal do Sul também por extensão. Tratando-se da oferta de cursos de Ciências Contábeis na modalidade a distância em SC, de acordo com o cadastro do e-MEC (2018), atuam no estado 37 IES, sendo 17 centros universitários, 2 faculdades e 18 universidades, com sede em diversos estados brasileiros, inclusive em Santa Catarina (Tabela 11).

Tabela 11: IES que oferecem o Curso de Ciências Contábeis na modalidade à distância em Santa Catarina, identificadas por tipo e Estados de origem.

Tipos de IES	Estados de origem das IES											Total
	AL	BA	MG	MS	PA	PE	PR	RJ	RS	SC	SP	
Centros Universitários	1	-	-	1	-	1	5	-	1	5	3	17
Faculdades	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2
Universidades			1	1	1		2	2	1	5	5	18
Total por UF	1	1	1	2	1	1	8	2	2	10	8	37
% de participação	2,7	2,7	2,7	5,4	2,7	2,7	21,6	5,4	5,4	27,1	21,6	100%

Fonte: Autor (Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, 2018).

Os dados da Tabela 11 indicam que três estados (PR, SC e SP) dominam o mercado catarinense na oferta do curso na modalidade à distância, com 70% das instituições (26). O estado de Santa Catarina possui o maior número (10) de instituições (27,1%), assim distribuídos: 5 centros universitários e 5 universidades, sendo uma delas pública. São Paulo e Paraná possuem o mesmo número de IES. São Paulo com 8 unidades (21,6%), sendo 3 centros universitários e 5 universidades. O estado do Paraná, também com oito instituições (21,6%): cinco centros universitários, uma faculdade e duas universidades. Seguem-se MS, RJ e RS com duas e os demais estados com apenas uma IES. O cenário de oferta do curso de Ciências Contábeis na modalidade a distância na região do extremo sul catarinense (AMREC e AMESC), de acordo com o cadastro do e-MEC (2018) apresentou a seguinte configuração de atendimento (Quadro 27):

Quadro 27: Instituições que ofertam o curso de Ciências Contábeis na modalidade à distância no extremo sul catarinense, por tipo de instituição, unidade federativa, categoria administrativa e municípios atendidos.

(Continua)

Instituições	UF	Tipo de IES	Categoria administrativa	Município
Faculdade Educacional da Lapa (FAEL)	PR	Faculdade	Privada	Araranguá
Universidade Castelo Branco (UCB)	RJ	Universidade	Privada	Araranguá
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	SC	Universidade	Privada	Araranguá
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SC	Universidade	Pública	Araranguá
Universidade Pitágoras (UNOPAR)	PR	Universidade	Privada	Araranguá

Quadro 27: Instituições que ofertam o curso de Ciências Contábeis na modalidade à distância no extremo sul catarinense, por tipo de instituição, unidade federativa, categoria administrativa e municípios atendidos.

(Conclusão)

Instituições	UF	Tipo de IES	Categoria administrativa	Município
Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR)	PR	Centro Universitário	Privada	Criciúma
Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto (ESTÁCIO RIBEIRÃO PRETO)	SP	Centro Universitário	Privada	Criciúma
Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI)	SC	Centro Universitário	Privada	Criciúma
Universidade Anhanguera (UNIDERP)	SP	Universidade	Privada	Criciúma
Universidade Castelo Branco (UCB)	RJ	Universidade	Privada	Criciúma
Universidade Paulista (UNIP)	SP	Universidade	Privada	Criciúma
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	SC	Universidade	Privada	Içara
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SC	Universidade	Pública	Praia Grande
Centro Universitário Internacional (UNINTER)	PR	Centro Universitário	Privada	Sombrio

Fonte: Autor (Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, 2018).

O Quadro 27 deixa em evidência a predominância de IES de Santa Catarina, na oferta do curso de Ciências Contábeis a distância no extremo sul catarinense, num total de cinco instituições, seguido do Paraná com quatro, São Paulo com três e duas instituições são do Rio de Janeiro. Ao todo são nove universidades, quatro centros universitários e uma faculdade.

Expostos os dados e análises anteriores, acerca de aspectos importantes do ensino superior de Ciências Contábeis no contexto nacional e catarinense, outra questão que merece especial atenção é a titulação do corpo docente das instituições privadas, categoria administrativa onde a Universidade que mantém o curso de Ciências Contábeis objeto desta pesquisa está vinculada. O cenário destas instituições tem mostrado um comportamento de avanços significativos na qualificação docente.

Em relação a qualificação de professores no País, a tabela do Censo da Educação Superior do INEP (2016) que trata do número de docentes em exercício na educação superior, por categoria administrativa e grau de formação, abrangendo o período de 2006 a 2016 (dez anos), indica que o número de docentes com apenas graduação que era em 2006 de 22.717, diminuiu drasticamente (98,8%) para apenas 278 (1,2%) em 2016; os professores especialistas passaram de 73.100 para 61.412, um decréscimo de 16%; o número de mestres aumentou (30%)

de 80.486 para 104.589 e, o número de doutores praticamente dobrou (93,5%), de 24.947 em 2006 para 48.268 em 2016.

As notas estatísticas do Censo (INEP, 2016), registram que na rede pública há predominância de docentes com titulação de doutorado enquanto na rede privada o grau mais frequente é o de mestrado, mas ainda assim as instituições privadas possuem um número elevado de especialistas, pois ocupam a segunda posição no grau de formação. A meta número 13 do Plano Nacional de Educação (PNE), tem o propósito de “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% de doutores (ABMES, 2016)”. Os dados do censo do INEP (2016) sobre qualificação do corpo docente tendem a confirmar o objetivo estabelecido na meta 13 do PNE. Em 2016, atuavam nas instituições públicas e privadas de ensino superior do País 384.094 professores, sendo que destes 21,8% possuíam especialização, 39,2% mestrado e 39,0% doutorado, demonstrando uma tendência de evolução da qualificação docente, fator essencial para a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo o INEP (2016, p. 15) “a participação de docentes com doutorado, tanto na rede pública quanto na rede privada continua crescendo, e a participação dos que têm até especialização cai a cada ano nas duas redes”. Do total de bolsas de pós-graduação mestrado (47.830), doutorado (43.188) e pós-doutorado (6.999), que foram distribuídas no Brasil pela CAPES até o ano de 2016, o estado de Santa Catarina foi contemplado com 2.028 (4,24%) para mestrado; 1.848 (4,27%) para doutorado e 238 (3,4%) para pós-doutorado, sendo que destas foram alocadas à UNESC 81 (4%) de mestrado, 46 (2,5%) de doutorado e 5 (2%) para pós-doutorado (CAPES, 2018).

Dentre as 14 instituições de Santa Catarina contempladas com bolsas de estudo em 2016 nas três categorias (mestrado, doutorado e pós-doutorado), a UNESC ocupa o 5º lugar em número total de bolsas (3,2%), sendo que o maior percentual (68%) coube a UFSC, seguida da UDESC em 2º lugar com 12%; em 3º lugar a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) com 4,7% e em 4º lugar a FURB com 3,4%. Dos três estados que compõem a região sul do Brasil, entre todas as modalidades de bolsas destinadas pela CAPES em 2016, a participação de Santa Catarina é de 4.196 (18%), o Paraná com 8.010 (34%) e Rio Grande do Sul com 11.198 (48%). Este cenário em 2006 apresentava Santa Catarina com o mesmo percentual de participação (18%) correspondendo a 1.172 bolsas, Paraná com 1.803 bolsas (29%) e o Rio Grande do Sul com 3.336 bolsas (53%) (CAPES, 2018). Santa Catarina, passada uma década, não conseguiu ampliar a participação na captação de recursos (bolsas) na Capes para a qualificação docente

para atuarem no ensino superior, mantendo o percentual de 18%. Neste mesmo período o estado do Paraná passou de 29% em 2006 para 34% em 2016, representando um acréscimo de 5%, e o Rio Grande do Sul apresentou redução de 5%, passando de 53% em 2006 para 48% em 2016, mas ainda assim aproximando-se da captação de quase metade dos recursos destinados ao *stricto sensu* (CAPES 2018). Certamente que para realizar inferências mais aprofundadas há necessidade de avaliar outros aspectos, porém neste quesito específico fica patente a estagnação catarinense.

No contexto da região sul do Brasil, observando-se dados da área de avaliação intitulada “Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo”, inclusa na grande área de Ciências Sociais Aplicadas (CAPES, 2018), os mesmos indicam a seguinte situação (Tabela 12), em relação à distribuição de doutores **nos diversos tipos de programas *stricto sensu*** naquela área de avaliação (grifo nosso).

Tabela 12: Total de doutores no País e na região sul, alocados na área de avaliação da CAPES “Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo” inclusa na grande área de Ciências Sociais Aplicadas.

Referência CAPES		Doutores			Total
Área de Avaliação	Situação	Permanente	Colaborador	Visitante	
Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo.	País	3.105	696	44	3.845
Total de doutores alocados em diversos tipos de programas <i>stricto sensu</i> na Região Sul do País (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina)	Região sul do País	714	124	6	844
Participação em % da região sul	-	23%	18%	14%	22%

Fonte: Autor (GEOCAPES – Sistemas de Informações Georreferenciadas, CAPES 2018).

A área de avaliação da CAPES “Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo” é onde também estão alojados os programas *stricto sensu* de Ciências Contábeis, Contabilidade, Controladoria do País. Do contingente de 3.845 docentes alocados nos diversos programas *stricto sensu* daquela área de avaliação da Capes, pouco mais de 1/5 (22%) de doutores permanentes, colaboradores e visitantes (844), representam a região sul. Em uma verificação *prima facie*, se encontra esta área em 8º lugar com 3.845 mil doutores representando um percentual de 3,8%, dentre as demais áreas de avaliação da CAPES (2018). O total de docentes distribuídos nos diversos programas *stricto sensu* no Brasil, de acordo com os dados da CAPES (2018), é de 100.264 mil doutores alocados nas 48 áreas de avaliação. Antecedem a área de “Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo”,

em 1º lugar “Engenharias” (I, II, III e IV) com 10.158 mil doutores (10,1%); 2º lugar a área “Interdisciplinar” com 7.111 mil doutores (7,1%); 3º lugar “Medicina” (I,II e III) com 6.532 mil doutores (6,5%); 4º lugar “Ciências Biológicas” (I, II e III) com 5.500 mil doutores (5,5%); 5º lugar “Educação” com 4.361 mil doutores (4,4%); 6º lugar “Ciências Agrárias I” com 4.335 mil doutores (4,3%) e, em 7º lugar “Linguística e Literatura” com 4.267 mil doutores (4,2%). O cenário da região sul deixa claro o difícil desafio imposto a área das Ciências Contábeis, para superar os 0,84% em relação ao número total das 48 áreas existentes.

Estratificando-se a distribuição dos doutores na região sul, por estados que a compõem, mantida a área de avaliação da CAPES (2018) e grande área de enquadramento, o panorama se apresenta de acordo com a Tabela 13:

Tabela 13: Distribuição de doutores na região sul por Estado, alocados na área de avaliação da CAPES “Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo” inclusa na grande área de Ciências Sociais Aplicadas

Referência CAPES		Doutores			Total
Área de Avaliação	Situação	Permanente	Colaborador	Visitante	
Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo.	Região sul do país	714	124	6	844
IES do Paraná	PR	204	41	1	246
% de participação		29%	33%	17%	29%
IES do Rio Grande do Sul	RS	339	48	5	392
% de participação		47%	39%	83%	46%
IES de Santa Catarina	SC	171	35	-	206
% de participação	-	24%	28%	-	25%

Fonte: Autor (GEOCAPES – Sistemas de Informações Georreferenciadas, CAPES 2018).

A Tabela 13 apresenta a participação das IES da região sul do país, identificadas por cada estado (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), na distribuição dos docentes doutores vinculados a diferentes programas *stricto sensu* oferecidos pelas instituições, na área de avaliação da CAPES denominada “Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo”, que compõem a grande área de “Ciências Sociais Aplicadas”. Deste modo, as IES do Paraná compõem o total (844) com a participação de 29% dos doutores (246) ocupando o 2º lugar; Rio Grande do Sul participa com 46% dos doutores (392) em 1º lugar, e em 3º lugar Santa Catarina contribuindo com 25% dos doutores (206).

Tratando-se especificamente da formação em programas *stricto sensu* em Ciências Contábeis no País, Soares et al (2011, p. 63) constataram que:

Existem mais de 14 mil profissionais da Contabilidade para cada curso de mestrado e mais de 72 mil contadores para cada curso de doutorado, indicando índices elevados quando comparados com a área de Economia e Administração, que também são ciências sociais aplicadas. [os autores] estimaram a existência de um índice de 0,3 doutores em Contabilidade por curso de graduação em Ciências Contábeis existente no Brasil no ano de 2003. Ao final de 2010, o índice é de aproximadamente 0,19, ou seja, houve uma redução entre 2003 e 2010, porque os cursos de graduação se multiplicaram mais rápido que os doutores em Contabilidade.

Foram encontrados nos registros da CAPES (2018), na área de avaliação “Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo”, 35 programas *stricto sensu* sob as denominações de Contabilidade (7), Ciências Contábeis (16), Ciências Contábeis e Atuariais (1), Ciências Contábeis e Administração (1), Contabilidade e Administração (1), Controladoria (1), Controladoria e Contabilidade (4), Controladoria e Finanças (1), Controladoria e Finanças Empresariais (1), Administração e Controladoria (1) e Administração e Ciências Contábeis (1). Estes programas abrigam 509 doutores que representam 13,24% do total de doutores (3.845 mil) da área de avaliação da CAPES (2018). O atual número (35) de programas *stricto sensu* em Contabilidade, sinaliza um contexto mais promissor do que o apontado por Soares et al (2011, p. 61) de que “A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) possuía, em abril de 2011, dezenove cursos de mestrado e quatro de doutorado recomendados na área de Contabilidade”. No entanto, quando se observa outros aspectos relacionados aos programas de pós-graduação em Contabilidade, a realidade mostra-se diferente.

Considerando-se (conforme a Tabela 4) o número de 1.247 (INEP, 2016) cursos de Ciências Contábeis presenciais em atividade no País e o número de 509 (CAPES, 2018) doutores dos programas *stricto sensu* da área, ter-se-á 0,4 doutores por curso. Este índice é ligeiramente maior que o citado por Soares et al (2011), porém muito aquém da exigência de 1/3 de docentes com *stricto sensu* nos cursos de graduação, mesmo que parte destes sejam de mestres. Confrontando-se com o número de cursos presenciais e a distância (1.306) com o de doutores (509), o índice baixa para 0,38 doutores por curso. Se a comparação for feita dos programas *stricto sensu* (35) com o número de cursos de graduação presenciais de Ciências Contábeis (1.247), o índice é de 0,028 programas por curso. E se dividido pelo número de cursos presenciais e a distância (1.306), o índice é de 0,026. Ao que

tudo indica é que o cenário desenhado por Soares et al (2011), pouco mudou: crescimento vertiginoso dos cursos de graduação e baixa proliferação de programas *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

Focando-se a oferta de programas *stricto sensu* em Ciências Contábeis na região sul, 9 instituições atuam na região, 3 por cada estado, conforme Tabela 14:

Tabela 14: IES que ofertam *stricto sensu* em Ciências Contábeis na região sul do país, categoria administrativa, programas e distribuição de docentes

Instituições			Programa			Doutores		
Nome	UF	Categoria	Nome	Tipo	Nota	Permanente	Colaborador	Total
UEM	PR	Estadual	Ciências Contábeis	M	3	10	2	12
UFPR	PR	Federal	Contabilidade	M/D	5	10	5	15
UNIOESTE	PR	Estadual	Contabilidade	M	3	13	1	14
FURB	SC	Municipal	Ciências Contábeis	M/D	5	17	1	18
UFSC	SC	Federal	Contabilidade	M/D	5	14	6	20
UNOCHAPECÓ	SC	Privada	Ciências Contábeis e Administração	M	3	11	-	11
FURG	RS	Federal	Contabilidade	M	3	9	1	10
UFRGS	RS	Federal	Controladoria e Contabilidade	M	3	15	-	15
UNISINOS	RS	Privada	Ciências Contábeis	M/D	5	16	1	17
Total						115	17	132

Fonte: Autor (GEOCAPES – Sistemas de Informações Georreferenciadas, CAPES 2018).

Dos 35 programas *stricto sensu* da área de Ciências Contábeis citados anteriormente, 9 deles estão localizados na região sul do Brasil, alocados em 4 universidades federais, 2 estaduais, uma municipal e 2 privadas. Recortando-se da Tabela 14 a situação das instituições sediadas no estado catarinense, elas possuem 49 doutores (não há docentes visitantes) em seus programas *stricto sensu* e, confrontados com o número de cursos presenciais de Ciências Contábeis (87) em atividade no estado (Tabela 10), obtém-se o índice de 0,56 doutores por cada curso de graduação, valor ligeiramente superior ao encontrado em nível nacional (0,4). Cotejando-se o número de programas *stricto sensu* das IES de Santa Catarina (3), com o número de cursos presenciais de Ciências Contábeis (87), o índice é de 0,034 programas por curso de graduação, pouco maior que o índice nacional (0,028). O cenário catarinense, mesmo exibindo pequenas variações em relação aos índices nacionais, é similar ao aduzido por Soares et al (2011).

O número de doutores (49) dos programas *stricto sensu* de Santa Catarina, confrontado com o número de docentes doutores distribuídos nos diversos programas *stricto sensu* no Brasil, de acordo com os dados da CAPES (2018), que é de 100.264 mil doutores, resultam em 0,048% daquele total. Se comparados ao total de doutores (3.845) alocados nos programas *stricto sensu* na área de avaliação de “Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo”, se obtém o percentual de participação de 1,27%, e, confrontados aos 509 doutores dos programas *stricto sensu* da área específica de Ciências Contábeis, o percentual salta para 9,62% de representação do total.

Além dos aspectos já tratados salienta-se que dentre os quatro programas de mestrado/doutorado em Contabilidade mantidos pelas IES da região sul, dois deles pertencem a duas instituições públicas catarinenses, sendo uma municipal (FURB) e outra federal (UFSC). Como se observa as notas dos programas *stricto sensu* da região sul, na área da Contabilidade, são 3 e 5, que fazem parte de uma escala que vai de 1 a 7, em avaliação realizada a cada quatro anos pela CAPES:

Os programas recebem notas na seguinte escala: 1 e 2, tem canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos; 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; 4 é considerado um bom desempenho e 5 é a nota máxima para programas com apenas mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional. O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, reconhece os resultados da avaliação dos cursos novos e da Avaliação Periódica da Capes (CAPES, 2015).

Andere e Araújo (2008) ao abordarem ‘aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação’, investigaram quatro condições para a necessária formação docente: a prática, que engloba conhecimentos do exercício profissional; a técnico-científica, que inclui conhecimentos teórico-específicos, além de atividades de pesquisa acadêmica; a pedagógica, relacionada às competências necessárias ao desempenho da prática docente, e, a social e política, que além de permitir abordagem de conhecimentos de assuntos socioeconômicos, também políticos, alcança a cidadania da profissão.

E as autoras fazem a seguinte afirmação:

[...] o docente de Contabilidade, além de necessitar dos conhecimentos e das habilidades da profissão [...], necessita de conhecimentos teóricos, estruturais, didáticos e pedagógicos. Essa formação ampla e complexa é adquirida com a experiência de mercado e com o **aperfeiçoamento contínuo por meio de cursos de pós-graduação**, como os de especialização e, **principalmente, mestrado e doutorado**. A exigência de professores com uma formação mais completa é imposta pelo mercado e, principalmente, pelas IES que seguem

regras do MEC, o qual exige, segundo a Lei nº 9.394, art. 52, inciso II, pelos menos um terço do corpo docente das IES com titulação acadêmica de mestrado ou Doutorado (ANDERE, ARAÚJO, 2008, p. 95) (grifo nosso).

Extraí-se de Soares et al (2011, p. 67) quando tratam do tema ‘pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil: contexto e processo de seleção’, que “é papel da educação superior, e mais especificamente da pós-graduação, a formação de recursos humanos que atuem na pesquisa científica e na docência [...]”. E que, “a baixa quantidade de profissionais docentes formados em cursos de pós-graduação *scripto sensu* reflete diretamente na qualidade dos cursos de graduação”. Comunelo et al (2012) afirmam que a formação pedagógica docente ultrapassa o domínio apenas de técnicas de como lecionar, mas que vai muito além:

Este conceito passa pelo conhecimento do professor sobre os objetivos gerais e específicos da instituição de ensino e da disciplina, o dos alunos e do mercado de trabalho, da seleção dos conteúdos, da avaliação da aprendizagem, das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento e da relação professor aluno (COMUNELO et al, 2012, p. 10).

Os cenários descortinados por Andere e Araújo (2008), Soares et al (2011) e Comunelo et al (2012), ilustram de modo adequado alguns aspectos significativos do contexto do ensino superior de Ciências Contábeis no País. E, em que pesem dificuldades formativas discentes (graduação) e docentes (*stricto sensu*), alargamento da oferta de ensino superior pós década de 1990, com ampliação das IES privadas e, ainda que os programas *stricto sensu* em Ciências Contábeis, não tenham acompanhado a velocidade da multiplicação dos cursos de graduação da área, não há sinais de involução, mas ao contrário, mesmo que mínimos e lentamente, há indicativos de avanços.

3.2 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E PRESCRIÇÃO LEGAL: POSSIBILIDADES E PRÁTICAS INOVADORAS

No Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis, que estabelece o norteamento legal, metodológico e didático-pedagógico, encontra-se a seguinte afirmação: “O PPC é um documento que objetiva permanente reflexão, como meio de nortear e explicitar as ações a serem implementadas no decorrer de determinado período, projetando-se, assim, o futuro” (UNESC, 2016, p. 43), o que se pode traduzir como uma intencionalidade didático-pedagógica do PPC, a ser observada pelos docentes sob a supervisão da Coordenação de Curso.

A estruturação do PPC está calcada na Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004, que estabeleceu as diretrizes curriculares para os cursos de graduação de Ciências

Contábeis, portanto obrigatórias para todas as IES do país, a qual determinou em seu artigo 2º, que a organização curricular se dê por meio de Projeto Pedagógico (atualmente denominado Projeto Pedagógico de Curso – PPC), e elencou oito itens, que nomeou de aspectos, os quais necessariamente devem fazer parte do PPC:

- I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades;
- II - componentes curriculares integrantes;
- III - sistemas de avaliação do estudante e do curso;
- IV - estágio curricular supervisionado;
- V - atividades complementares;
- VI - monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição;
- VII - regime acadêmico de oferta;
- VIII - outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto (MEC, 2004, p. 1).

Na sequência, o parágrafo 1º do próprio artigo 2º, estabelece que o Projeto Pedagógico (de Curso) deve conter determinados elementos estruturais, sem prejuízo de outros:

- I - objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e para integralização do curso;
- IV - **formas de realização da interdisciplinaridade;**
- V - **modos de integração entre teoria e prática;**
- VI - **formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;**
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - **incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;**
- IX - **concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;**
- X - **concepção e composição das atividades complementares;**
- XI - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso (TCC) (MEC, 2004, p. 1-2) (grifos nossos).

Os grifos apostos tem o intuito de evidenciar alguns itens que denotam oportunidades de avanços didático-pedagógicos criados pelas possibilidades da pesquisa, da interdisciplinaridade, da integração entre teoria e prática, do processo avaliativo, da concepção de estágio, das atividades complementares, sinalizados por ocasião da construção (elaboração) ou, quando couber, da atualização do PPC em função da dinâmica formativa oriunda do mundo do trabalho, como também de prerrogativas da profissão. Isto posto, se tem que as diretrizes preconizam, por meio de conhecimento explícito prescritivo (NONAKA, TAKEUCHI, 1997) de modo objetivo, mas flexível, os elementos necessários a formatação do Projeto Pedagógico

de Curso (PPC) de Ciências Contábeis, com indicações de espaços que permitem a elaboração de um projeto inovador de curso (MASETTO, 2013), como sinalizam os Incisos IV, V, VI, VIII, IX e X, do parágrafo 1º do artigo 2º, grifados no texto.

Há outras recomendações que a Resolução faz acerca do que deve constar no PPC, como linhas específicas de formação, cursos *lato sensu* atrelados às linhas, competências e habilidades desejadas, objetivos pretendidos, e, obviamente tipos de conhecimentos/conteúdos necessários. Fica patente, entretanto, pela análise do documento, que o núcleo central da estruturação do PPC está firmemente ancorado no artigo 2º e seu parágrafo 1º. As demais menções neste sentido são complementares. Por outro lado, convém frisar, as possibilidades de estruturação de um projeto de curso dinâmico e inovador, além do suporte de infraestrutura física (salas de aula, laboratórios, centros de práticas, entre outros), ancora-se primordialmente na concepção de mundo, de educação, de valores individuais, de formação acadêmica, de percepção didático-pedagógica, tanto de quem conduz o processo de elaboração como do grupo de trabalho que participa das discussões. Este aspecto de conhecimento tácito (NONAKA, TAKEUCHI, 1997), pertinentes aos envolvidos e que inferem na organização do PPC, encontra em Silva e Binotto (2013) a observação de que a formação da personalidade do indivíduo está alicerçada nas crenças, atitudes, opiniões e fatores e, em decorrência disso, suas atitudes estarão impregnadas desta formação. Deste modo, o coletivo docente que atua na configuração de um projeto pedagógico de curso tenderá, dependendo do alinhamento das concepções formativas pessoais, referendar propostas ousadas (inovadoras) ou tradicionais, conservadoras.

Lastreado nas prescrições das diretrizes curriculares pertinentes ao Curso de Ciências Contábeis, o PPC apresenta em seu sumário os seguintes tópicos estruturantes:

1. Apresentação;
2. Estrutura do curso;
3. Contextualização;
4. Justificativa de implantação do curso;
5. **Princípios norteadores do currículo;**
6. **Objetivos do curso;**
7. **Perfil do egresso;**
8. **Organização curricular;**
9. **Atividades de ensino articuladas a pesquisa e a extensão;**
10. Avaliação institucional;
11. Instalações físicas;
12. Referencial; Anexos (UNESC, 2016) (grifo nosso).

Do mesmo modo que foram identificadas nas diretrizes curriculares possibilidades de inovação, no PPC do 5º ao 9º item, grifados nos tópicos estruturantes acima, também são oportunidades de avanços na elaboração de um projeto inovador de curso. Na mesma direção se encontra no PPC – Princípios Norteadores do Currículo – (5.1 princípios filosóficos), a

viabilidade inovativa nas políticas de ensino de graduação da Universidade, que recomenda a necessária observação pelos cursos, além das diretrizes curriculares nacionais na organização dos currículos, a adoção de cinco princípios norteadores na elaboração dos PPC's, assim estabelecidos:

Flexibilização: sistema integrado e flexível, articulado ao ensino, pesquisa e extensão, permitindo trajetórias e liberdade de escolha aos envolvidos no processo.

Contextualização: processo de articulação, diálogo e reflexão entre teoria e prática, incluindo a valorização do conhecimento extraescolar do aluno (práticas sociais e mundo do trabalho).

Competência: capacidade do docente e do discente de acionar recursos cognitivos, visando resolver situações complexas.

Problematização: processo pedagógico desenvolvido por meio de situações problema, com vistas à elaboração de conhecimentos complexos.

Interdisciplinaridade: processo de intercomunicação entre os saberes e práticas necessários à compreensão da realidade ou objeto de estudo, sustentando-se na análise crítica e na problematização da realidade (UNESC, 2016, p. 45) (grifo nosso).

A apropriação no PPC destas orientações de conhecimento explícito organizacional acadêmico da Instituição, como princípios norteadores (flexibilização, contextualização, competência, problematização e interdisciplinaridade), são componentes de significativa abrangência e de possibilidades na organização curricular, tanto quanto como construção de espaços didático- pedagógicos de ações inovadoras por parte dos docentes. Estes princípios têm o sentido de sinalizar, de modo objetivo, situações que remetem a vasta gama de oportunidades de inovar no fazer acadêmico de ensino superior.

Outro aspecto encontrado no PPC, no sentido de possibilidades de ações inovativas, que poderão contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, é mencionado no item 7, Perfil do Egresso, estando descrito que “o Curso realiza ações com intuito de proporcionar condições para alcançar o perfil desejado para o egresso, tais como:”

- **Oportunizar o desenvolvimento de pesquisas científicas e incentivar a participação em eventos:** a) trabalhar parte dos conteúdos disciplinares com atividades relacionadas à pesquisa bibliográfica e de campo; b) auxiliar na elaboração de projetos de iniciação científica e de extensão; c) incentivar o desenvolvimento do TCC e artigos científicos para publicação; e, d) motivar os estudantes a participar de eventos científicos na modalidade de comunicação oral e ouvinte.
- **Oportunizar o desenvolvimento de competências:** a) trabalhar conteúdos por meio de práticas de ensino de acordo com as tendências de mercado, das diretrizes curriculares nacionais e dos organismos internacionais; b) realizar pesquisas que apontem as competências exigidas pelo mercado de trabalho para os contadores visando adequar o processo de

formação do aluno; e, c) promover palestras com intuito de conscientizar o aluno da importância da contabilidade nas organizações.

- **Oportunizar o desenvolvimento de potencialidades humanas:** a) realizar atividades de grupos e individuais; e, b) promover palestras e seminários de modo a estimular o aluno a tornar-se participativo, comunicativo, organizado, responsável, dinâmico, reflexivo e capaz de tomar decisões e liderar pessoas.

- **Contribuir para a difusão da ética nos espaços educativos:** a) estudar o código de ética do profissional de contabilidade; b) promover discussões sobre ética na profissão, responsabilidade profissional, social e ambiental; c) estimular a aquisição do Código de Ética do Contador; e, d) inserir nos conteúdos curriculares temas referentes à inclusão social, direitos humanos, ética, cidadania, respeito à natureza e ao ser humano, visando à promoção da democracia e da justiça social (UNESC, 2016, p. 50).

Uma vez mais fica caracterizada a sinalização e o desafio aos docentes na aceção de alavancar o processo ensino-aprendizagem por meio de práticas inovativas, possibilitando explorar metodologias significativas para atingimento dos objetivos propostos no PPC para formação dos estudantes.

Em 8.1 Estratégias de implantação do currículo, ao ser feita referência ao objetivo da formação teórico-prática, a qual tem o intuito de aproximar as atividades cotidianas do exercício profissional nos espaços didático-pedagógicos proporcionados pelo processo ensino-aprendizagem, está afirmado que a matriz do Curso “**possui uma estrutura curricular inovadora, desvinculada da rigidez hierárquica de disciplinas e pré-requisitos [...]**” (UNESC, 2016, p. 51) (grifo nosso). De fato, não há no PPC ou em outro documento complementar, estabelecimento de pré-requisitos para cursar as disciplinas arroladas na matriz do Curso, o que denota uma concepção inovadora de ensino-aprendizagem, pois leva os estudantes a tomada de decisão na escolha das disciplinas. Esta circunstância colabora com o desenvolvimento de competências do aluno na construção da autonomia para atuar no mundo do trabalho, tendo em vista que todo ato acadêmico deve somar-se às demais atividades que fazem parte do processo de aprendizagem.

É bem verdade que a disposição das disciplinas em uma matriz curricular, de modo geral, está estruturada em uma ordem que inicia com conteúdos básicos, passando pelos intermediários e concluindo com os mais complexos (avançados), o que poderia ser considerado um sistema ‘natural’ de pré-requisitos. Entretanto, no caso em questão, não há uma regulamentação prescrita de pré-requisitos (como sobejamente se conhece nas matrizes curriculares), o que pode ser considerada uma iniciativa que reconhece a não linearidade do conhecimento, pois segundo Masetto (2003), este pode ser construído pelos indivíduos de modo não linear. Adiciona-se a esse cenário interposto pela construção do conhecimento, em relação as pessoas, os estilos de aprendizagem veiculados por Corbin (2016) e pelas possibilidades das

inteligências múltiplas de Gardner (1983), configurando-se desse modo a vasta heterogeneidade das formas de aprender e apreender dos indivíduos, isto é, da construção do conhecimento individual, neste caso dos estudantes.

Sobre a matriz curricular, encontra-se, no PPC, que a mesma está “[...] voltada para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de competências, **além de utilizar-se de uma metodologia interativa, dinâmica, participativa e investigativa** (UNESC, 2016, p. 47)” (grifo nosso). É uma indicação ousada, uma proposta corajosa e de múltiplos desdobramentos considerando os desafios que se apresentam no processo ensino-aprendizagem e, principalmente, pela necessária aderência do corpo docente, onde se sabe que imperam dificuldades formativas significativas de compreensão do múnus da docência. Fato relevante, neste sentido, foi identificado quando da análise da participação dos docentes nos programas de formação continuada, como se verá na tessitura do terceiro objetivo específico.

Esse aspecto de envolvimento dos professores é tão necessário que, em pesquisa citada por Prata-Linhares e Masetto (2013, p. 2) que objetivou investigar inovações em cursos de graduação, foi constatada “a importância fundamental da participação e do papel (responsabilidade) dos docentes na idealização, na implantação e na sustentação de um projeto inovador”. Portanto, ao se propor uma metodologia ‘interativa, dinâmica, participativa e investigativa’, são requeridos perfis docentes comprometidos e que sustentem tal proposta, pois caso contrário, há o risco de se traduzir em uma expressão de efeito discursivo. Também neste particular, convém lembrar Gros e Lara (2009), ao apresentarem os sete tipos de inovação associadas, propostos por Hannan e Silver (2005), após estudos em cinco universidades do Reino Unido no período 1988-1995, nos quais demonstram necessárias características docentes e acadêmicas que vão desde as inovações individuais e de grupo, disciplinares, por meios tecnológicos, currículo, institucionais, sistêmicas e derivados sistêmicos, como um conjunto de elementos que podem dar consistência a uma proposta pedagógica inovadora de curso. O que leva novamente a imprescindível formação docente ainda que haja infraestrutura física necessária.

Ainda dentro das Estratégias de Implantação (item 8.1 do PPC), está descrito que:

A Matriz Curricular [...] apresenta conteúdos em conformidade com os objetivos do Curso e com a proposta **de perfil profissional do egresso**, que é **embasado em competências**, englobando: **conhecimentos, habilidades e atitudes**, ofertando disciplinas sintonizadas com as áreas de formação e atuação do Contador. Desta forma, além das disciplinas de formação básica, profissional e teórico-práticas, propõe **atividades e práticas pedagógicas integradoras**, tais como: Atividades de Formação Complementar – AFC, **Atividades Práticas Específicas – APE**, Estágio Curricular Obrigatório,

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, **além do Processo Interdisciplinar Orientado – PIO** (UNESC, 2016, p. 52) (grifos nossos).

Propõe-se destacar na citação, sem o açambarcamento de todos, os seguintes elementos de forte desafio para o processo ensino-aprendizagem: **perfil profissiográfico do egresso; embasamento em competências (conhecimentos, habilidades e atitudes); atividades e práticas pedagógicas integradoras; Atividades Práticas Específicas (APE) e Processo Interdisciplinar Orientado (PIO)**. Dentre estes elementos, citar dois: APE e PIO (grifo nosso).

De acordo com o PPC,

As Atividades Práticas Específicas – APE consistem em ações extraclasse, concomitantes ao desenvolvimento de disciplinas curriculares, previamente selecionadas para este fim, visando consolidar e **complementar conteúdos de disciplinas que contemplem esta prática pedagógica em suas ementas, objetivando agregar novos conhecimentos advindos fora do ambiente da sala de aula**, como por exemplo, pesquisa observacional (filmagem, fotografia, acompanhamento *in loco*, etc.); descrição de fluxograma (de atividades, processos, etc.); entrevistas; questionários; pesquisa documental (em sítios eletrônicos e documentos de organizações). Possuem caráter de obrigatoriedade (120 horas/relógio) e **devem ser desenvolvidas pelos acadêmicos de maneira planejada** conforme regulamento específico (UNESC, 2016, p. 52) (grifos nossos).

Esta atividade denominada APE denota uma proposta curricular de significado inovador em sua formatação, pois tem como objetivo ampliar o alcance do processo de ensino-aprendizagem para além da sala de aula, haja vista que desafia tanto o docente na propositura e planejamento de ações extraclasse, complementares à sua disciplina curricular, quanto os estudantes em sua realização. Considere-se também o cuidado de estabelecimento de prescrição regulamentadora para conduzir a execução desta atividade.

Outro elemento didático-pedagógico que merece atenção é a prática interdisciplinar denominada Processo Interdisciplinar Orientado (PIO), assim fundamentado no PPC:

É uma prática interdisciplinar que possibilita o desenvolvimento de competências educacionais, técnico-científicas, culturais e profissionais. Compreende, assim, a coordenação e supervisão de diversas atividades, tais como: pesquisa, produção textual, seminários, debates, palestras, gincanas, viagens de estudos, entre outras, que são realizadas durante o período letivo e baseiam-se em assuntos/eixos/temas inerentes aos conteúdos curriculares, bem como para sua complementação. Para isso, **estão previstas 2 (duas) etapas desenvolvidas no decorrer de cada semestre, sendo disciplinado por regulamento** (UNESC, 2016, p. 53) (grifo nosso).

O PIO não é uma disciplina, mas sim um procedimento didático-pedagógico de interação com as disciplinas curriculares, com o objetivo de fazer parte do processo de ensino-

aprendizagem, “[...] que possibilita o desenvolvimento de competências educacionais, técnico-científicas, culturais e profissionais”. Como prescrito em normativa, ocorrem estas atividades em duas oportunidades durante o semestre estabelecidas em calendário, sendo que na primeira etapa, que tem duração de uma semana (20 horas aula) de forma intensiva, é desencadeado o processo com a definição das ações a serem executadas e o envolvimento das disciplinas curriculares. Até ocorrer a segunda etapa (final), os estudantes desenvolvem as atividades extraclases, recorrendo quando necessário, aos professores coordenadores de cada turma e aos docentes das disciplinas. Esta prática interdisciplinar envolve os alunos do curso e interrompe a tradicional rotina de ensino conteudista de sala de aula, criando uma inovadora “desinstalação pedagógica” de aprendizagem, visando proporcionar situações concretas de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, que fortaleçam a formação profissional do estudante.

Por concluso, de acordo com o PPC,

A Resolução nº. 13/2011 da Câmara Ensino de Graduação, que aprovou a interdisciplinaridade como elemento estrutural do novo Projeto Pedagógico do Curso e determinou a elaboração de regulamento para a sua realização. O Processo Interdisciplinar Orientado (PIO) compreende o estabelecimento de ações e atividades que contemplem assuntos, eixos, temas, ou outras tarefas de caráter interdisciplinar, que propiciem o alcance do perfil profissiográfico proposto no Projeto Pedagógico do Curso, como também norteadores e estimuladores para realização dos conteúdos curriculares ministrados (UNESC, 2016, p. 47).

Em que pese à disposição da Resolução nº. 13/2011 da Câmara Ensino de Graduação, acerca da interdisciplinaridade nos cursos, esta atividade interdisciplinar inovadora denominada PIO está implementada no Curso desde o principiar de 2004, quando da elaboração da matriz curricular n. 4, alicerçada nos pressupostos da chamada do Edital nº. 4/97/MEC/SEsu e nos fundamentos das discussões que posteriormente resultaram na Resolução CNE/CES 10/2004, de 16 de dezembro. Como se vê, há um hiato temporal significativo à frente das resoluções mencionadas, demonstrando intencional apreço inovativo para o processo ensino-aprendizagem.

Como o Curso de Ciências Contábeis da Instituição tem a duração de quatro anos e meio, a prática interdisciplinar denominada PIO ocorria em todas as nove fases. Ao final de 2016, após discussões e ocorrência de processo eletivo para Coordenação do Curso, a partir do 1º semestre de 2017 o PIO passou a ocorrer apenas de 1ª até a 4ª fase. Em função da possibilidade curricular de flexibilidade, sua denominação e metodologia foram modificadas para aplicação de 5ª até a 8ª fase. Essa alteração teve como finalidade acompanhar e contribuir interdisciplinarmente nas atividades de estágio supervisionado, passando a denominar-se

Semana de Práticas Específicas de Estágio (SPE). Isto ocorreu porque o estágio é uma atividade de aplicação teórico-prática, que necessariamente agrega múltiplos conteúdos em sua execução, tendo como eixo integrador o objetivo principal de cada estágio, conseqüentemente interdisciplinar. A SPE, que é realizada nos mesmos períodos de ocorrência do PIO, consiste em atividades didático-pedagógicas programadas, concentradas e intensivas, tendo como objetivo consolidar as práticas de estágio supervisionado em uma dinâmica de ensino diferenciada no desenvolvimento de competências profissionais. A SPE também possui professores coordenadores que acompanham os estudantes durante a realização dos conteúdos determinados em cada fase, constituindo-se em mais uma ação inovadora que contribui decisivamente no processo ensino-aprendizagem. Tanto nas atividades do PIO quanto da SPE, durante suas ocorrências, são acompanhadas pelos docentes coordenadores de turma, juntamente com os professores de cada dia letivo correspondente naquelas semanas. É um procedimento distinto, inovador, pois segundo a Coordenação do Curso, não há procedimento semelhante em outros cursos da Instituição.

De acordo com as informações colhidas junto à Coordenação do Curso, no último dia da semana de apresentações dos trabalhos do PIO e SPE, é realizada uma Avaliação Interdisciplinar Semestral (AIS), elaborada com os conteúdos das disciplinas de cada fase, nos moldes das questões do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Esta modalidade de avaliação está em fase de ajustes da regulamentação, mas vem sendo aplicada desde 2016, regularmente. Esta avaliação possui uma escala de pontuação em função do número de acertos e que os estudantes podem adicionar em alguma disciplina de sua escolha.

Para a 9ª fase foi implementada uma atividade denominada “Orientação Metodológica para TCC (OMT)”, a qual tem a finalidade de dar suporte, primordialmente, aos alunos concluintes do Curso e que estão em fase de desenvolvimento (elaboração) de TCC, sob a forma de monografia ou artigo (a partir de 2018 será adotada apenas a forma de artigo). Esta atividade ocorre nos mesmos períodos do PIO e SPE, sob a coordenação de docente, consistindo em orientações para elaboração, normas metodológicas, fontes de consulta, bases de dados, sugestões de apresentação perante as bancas, postura, entre outras informações pertinentes. Tanto a SPE quanto a OMT, segundo informações colhidas junto à Coordenação do Curso, estão em fase de normatização.

A Coordenação do Curso, no período que antecede cada novo semestre letivo, discute e elabora um quadro geral informativo, denominado CRONOAULAS, que contém o calendário letivo, recomendações de procedimentos acadêmicos, realização de eventos e demais

informações pertinentes ao semestre que se iniciará, afixado em todas as salas de aulas, Centro de Práticas Contábeis, secretaria do curso e outras dependências utilizadas. O referido quadro também é enviado via e-mail para todos os docentes do curso, para que possam organizar suas agendas letivas.

Ainda atinente à organização curricular, chama-se a atenção, dentre o rol de disciplinas elencadas na matriz, para uma em especial intitulada Contabilidade, Meio Ambiente e Responsabilidade Social, que de acordo com o PPC,

Traz em seu conteúdo programático questões atinentes à responsabilidade social das organizações, Balanço Social, Demonstração do Valor Adicionado, Gestão Ambiental, a Relação entre Contabilidade e Meio Ambiente, Mensuração, Legislação e Relatórios. Tais aspectos enfatizam que o progresso econômico não pode vir a qualquer custo, tendo a sustentabilidade do ambiente de vida (inserida na missão da UNESCO) como pressuposto à vida, devendo, portanto, ser contemplada de maneira obrigatória no mundo dos negócios (UNESCO, 2016, p. 60).

Esta disciplina foi incluída na matriz nº. 4 de 2004, apresentando caráter inovador no processo de ensino-aprendizagem, pois rompeu com os conteúdos tradicionais formativos. Sua permanência foi reafirmada por ocasião da revisão do PPC em 2016 “[...] b) promover discussões sobre ética na profissão, responsabilidade profissional, social e ambiental [...] (UNESCO, 2016, p. 50)”. A intencionalidade pedagógica foi de inserir discussões e ações acerca da responsabilidade social das organizações, tanto quanto do Contador no exercício profissional, ante um planeta debilitado pela agressão ao meio ambiente pela exploração dos recursos naturais de modo desenfreado. Durante os 14 (quatorze) anos de sua implementação, Trabalhos de Conclusão de Curso abordam frequentemente esta temática de cunho socioambiental. Como decorrência e parte integrante do desenvolvimento de seu conteúdo programático, semestralmente os estudantes organizam uma mostra didático-pedagógica nomeada de ‘Conhecer para Preservar’, com temas pertinentes à proposta da disciplina.

Constam do PPC, sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, as disposições regimentais da Universidade, que de acordo com Resolução nº 01/2007/CSA, artigo 86, estabelece que “a avaliação do processo de ensino aprendizagem, **corresponsabilidade de todos os sujeitos envolvidos**, estará fundamentada no Projeto Político Pedagógico Institucional e **será processual, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos**” (UNESCO, 2016, p. 70) (grifo nosso), esclarecendo ainda que,

Por processualidade do desempenho acadêmico, **entende-se uma concepção de avaliação que esteja integrada ao processo de ensino-aprendizagem**, objetivando o acompanhamento do desempenho do acadêmico e do professor.

[...]

Os princípios da avaliação processual da UNESCO, que normatiza as avaliações processuais, **definindo os critérios de avaliação e recuperação da aprendizagem**, por disciplina, são apresentados aos discentes ao início de cada semestre por meio do plano de ensino.

[...]

[...] estabelecendo-se como pressupostos a avaliação processual, no sentido de que **os docentes diversifiquem os instrumentos de avaliação**, bem como discutam com os acadêmicos os resultados de cada avaliação, possibilitando recuperação de conteúdos e, posteriormente, de nota.

[...]

Havendo necessidade de outras formas de recuperação de conteúdos o professor poderá optar por uma ou mais sugestões, tais como: **realização de seminários, saídas de campo, estudos dirigidos, análise escrita de vídeos, relatórios de aulas práticas e ou de atividades, resolução de casos [...], análise de artigos, entre outras.**

[...]

Cabe ao professor escolher quais procedimentos utilizar tanto para a recuperação de conteúdo quanto de nota, de acordo com os procedimentos apresentados (UNESCO, 2016, p. 70) (grifo nosso).

Destarte que se estabeleça que a **avaliação seja processual**, e sendo estabelecido no regimento da Universidade “o mínimo de três avaliações, sendo ao menos duas individuais, atribuindo-se às mesmas notas de zero a dez (UNESCO, 2016, p. 70)”, via de regra é interpretado como ‘no mínimo três provas’, pois assim é a prática estabelecida no Curso de Ciências Contábeis na quase totalidade das disciplinas, excetuando-se a disciplina de Projeto de TCC e de Estágio Supervisionado. Esta prática avaliativa pode ser comprovada pelos registros nos diários de classe e pelas respostas obtidas dentre os 26 professores pesquisados (Tabela 22). Entre todos os instrumentos de avaliação indicados pelos docentes, a prova individual foi a mais utilizada, obtendo o menor percentual de refutação (19%), o que significa que 21 docentes (81%) a empregaram para avaliar a aprendizagem: 42% duas vezes, 19% três vezes, 16% quatro ou mais vezes e apenas um docente a utilizou uma vez (4%). As disciplinas de Projeto de TCC e de Estágio Supervisionado não adotam provas para avaliar a aprendizagem. Considerando especificamente este tipo de instrumento avaliativo, também a prova em dupla com percentual de refutação de 38%, foi utilizada uma vez por 50% dos docentes e duas, três e quatro ou mais vezes por 12%, significando que 16 professores (62%) lançaram mão dela para avaliar.

Considerando esta predominância entre os professores do instrumento ‘prova’, e tendo em vista que “cabe ao professor escolher quais procedimentos utilizar tanto para a recuperação de conteúdo quanto de nota [...] (UNESCO, 2016 p. 70)”, é pertinente que se dedique a ele (docente) a atenção necessária no sentido de qualificá-lo, pois segundo Moretto (2010, p. 9) “o professor, no contexto do seu dia a dia, precisa continuar a elaborar provas como instrumentos de avaliação”. Prova em trio, em grupo e de revezamento (Tabela 22), são modalidades

avaliativas que, ainda com percentuais de refutação superiores a 80% (nunca utilizaram), prenunciam tentativas de variação da formatação da “prova”. Por outro lado, não se deve ignorar a recomendação institucional para que os docentes procurem diversificar os instrumentos de avaliação da aprendizagem (UNESC, 2016).

A avaliação processual ultrapassa a prova, que é apenas um dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, mas sua formatação também poderá apresentar indícios do modo de ensinar dos docentes. Para a construção dos instrumentos avaliativos, as disposições estabelecidas no PPC (grifadas em citação anterior) indicam aos professores possibilidades de ações inovadoras no processo de avaliação da aprendizagem, ainda que por meio de provas. Moretto (2010) enfatiza que o momento da ‘prova’ deve ser mais uma oportunidade de aprendizado para o estudante e que este instrumento de avaliação deve ser elaborado criteriosamente de modo que conduza o aluno a refletir e externar ter adquirido competências para abordar situações complexas. “[...] não é acabando com a prova escrita ou oral que melhoraremos o processo de avaliação da aprendizagem, mas ressignificando o instrumento e elaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica” (MORETTO, 2010, p. 9).

Neste sentido, ressalta-se as seguintes recomendações da Universidade acerca do processo de avaliação da aprendizagem:

- É de corresponsabilidade de todos os sujeitos envolvidos;
- Avaliação processual, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- Concepção de avaliação que esteja integrada ao processo de ensino-aprendizagem;
- Definição dos critérios de avaliação e recuperação da aprendizagem pelo curso;
- Diversificação, pelos docentes, dos instrumentos de avaliação;
- Realização de seminários, saídas de campo, estudos dirigidos, análise escrita de vídeos, relatórios de aulas práticas e ou de atividades, resolução de casos [...], análise de artigos, entre outras;
- Cabe ao professor escolher quais procedimentos utilizar (UNESC, 2016).

Como bem se pode observar, as disposições encontradas no PPC, acerca do processo avaliativo, amparam inúmeras possibilidades para serem exploradas nos procedimentos de avaliação da aprendizagem, não apenas nas formações tradicionais, mas principalmente de modo inovador. Para Moretto (2010, p. 11) deve-se “dar ao processo de avaliação um novo sentido, isto é, transformá-lo em oportunidade para o aluno ler, refletir, relacionar, operar mentalmente e demonstrar que tem recursos para absorver situações complexas”. Neste contexto, ainda que a avaliação seja de corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo (docente e discente), frise-se que “cabe ao professor escolher quais procedimentos utilizar”

(UNESC, 2016, p. 70). Esta assertiva remete a que o conhecimento organizacional prescritivo acadêmico, acerca do processo de avaliação, é bem claro e oportuniza possibilidades de inovar. Entretanto, pode ocorrer que o limitador da ação inovadora esteja centrado no conhecimento tácito, do qual o detentor é o docente, onde pode residir o maior desafio a ser superado pela Universidade.

O Curso também realiza a intersecção do ensino junto à pesquisa e a extensão. O Curso possui dois grupos de pesquisa, devidamente validados pela Universidade junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Núcleo de Estudos Contábeis (NECON), criado em 2007, com foco de interesse na área de Ciências Sociais Aplicadas, e com linhas de pesquisa em: a) ensino e pesquisa em ciências sociais aplicadas; b) contabilidade gerencial; c) gestão do conhecimento; e, d) terceiro setor e responsabilidade socioambiental. O Núcleo de Estudos em Gestão Organizacional (NEGEO), foi criado em 2014, e tem como objeto de investigação as instituições privadas, públicas e não governamentais (terceiro setor), por meio de trabalhos teóricos e teórico-empíricos, com as temáticas: controle e evidenciação e mensuração e desempenho e de valor. Ambos os grupos apresentam características interdisciplinares, pois são constituídos por docentes e discentes de Ciências Contábeis e de outros cursos. Durante suas trajetórias os Grupos de Pesquisa (GP's) tiveram projetos aprovados e realizados, gerando artigos científicos. Os GP's são responsáveis pela coleção Saberes Contábeis, a qual está na 5ª edição eletrônica (CITTADIN, GUIMARÃES, GIASSI, 2015).

Na área de extensão foi criado no final de 2015, o Programa de Extensão em Gestão Contábil (PEGC), originado de um TCC de Ciências Contábeis, e em sintonia com os debates do Núcleo Docente Estruturante do Curso e da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas (UNACSA),¹³ compreendendo as especificidades do Curso de Ciências Contábeis e o perfil desejado ao egresso. O PEGC tem como objetivo prestar apoio a pessoas físicas de baixa renda, associações e entidades civis sem fins lucrativos e micro e pequenas empresas sem acesso às orientações básicas da contabilidade, finanças, custos e gestão. Promover debates participativos, organizados por professores e estudantes. Unir as questões de cidadania com a prática pedagógica do Curso; oportunizar capacitação diferenciada aos estudantes do Curso de Ciências Contábeis; estreitar relacionamento com instituições, tais como: Conselho Regional de Contabilidade de Santa Catarina (CRC/SC), empresas prestadoras de serviços de contabilidade da região, contadores de entidades de natureza pública e/ou privada, Receita Federal do Brasil e outros órgãos governamentais; buscar parcerias com outras instituições a

¹³ Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas (UNACSA) deixou de existir a partir de meados do segundo semestre de 2017, após reforma acadêmico-administrativa.

fim de captar recursos externos ao Programa; identificar demandas individuais e coletivas para ampliar a atuação do programa na Universidade e fora dela e divulgar os resultados das práticas extensionistas (MILANEZE et al, 2016).

Assim, o curso procura, dentro do âmbito de sua competência, inter-relacionar o ensino, a pesquisa e a extensão, alargando espaços de atuação docente e consequente capacitação discente, tendo em vista que os projetos de cunho extensionista permitem a integração com o ensino e a pesquisa e, em alguns casos, temas para TCC's.

4 RECURSOS TECNOLÓGICOS, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo foi fundamentado na coleta de dados com a utilização de questionário e documentos, realizando-se a análise para atender os dois últimos objetivos específicos, a saber: recursos tecnológicos utilizados, procedimentos metodológicos adotados, instrumentos e avaliação da aprendizagem e participação docente em programas de formação continuada. Em função deste propósito inicialmente foi realizada a caracterização do grupo pesquisado.

4.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES

O curso de Ciências Contábeis, *lócus* que albergou a pesquisa, possui em sua matriz curricular quarenta e quatro unidades pedagógicas (entre disciplinas e atividades complementares), estruturadas em torno de três eixos de conteúdos, em consonância com as disposições da Resolução CNE/CES n. 10/2004 e amparados no PPC:

- 1) Formação Básica com oito unidades, com carga horária de 576 horas;
- 2) Formação Profissional com vinte e nove unidades, com carga horária de 2.016 horas e,
- 3) Formação Teórico-prática com sete unidades, com carga horária de 948 horas. (UNESC, 2016).

Conforme se encontra estabelecido no PPC do curso em vigor, estas três unidades devem ser cumpridas no transcorrer de quatro anos e meio, , totalizando 3.540 horas.

Para a execução da matriz curricular organizada com as disciplinas e atividades expostas no PPC, o Curso contou, em 2017, com a atuação de quarenta e seis docentes, sendo que 76% deles lecionaram em ambos os semestres e 24% atuaram no primeiro ou no segundo semestre, conforme se pode constatar pelo exame das folhas ponto¹⁴ daquele período. Como a pesquisa se ateve apenas aos docentes que ministraram disciplinas que tratam da formação profissional específica e formação teórico-prática, o grupo estudado foi composto de trinta e cinco professores. Entretanto, como nove deles não retornaram o questionário, a análise dos dados está assentada em vinte e seis respondentes (74%).

Com base nas respostas coletadas no Bloco 1 do questionário, “Informações preliminares”, foi estruturado o Quadro 28 como um panorama geral, que permitiu evidenciar o

¹⁴ Em razão do sigilo necessário devido aos respondentes, não se inseriu, em anexo, exemplar da folha ponto.

perfil do grupo dos vinte e seis docentes participantes da pesquisa, os quais representam 56% em relação ao total de professores (46) vinculados ao curso que atuaram em 2017.

Quadro 28: Dados diversos coletados por meio de questionário dos 26 docentes que atuaram em 2017
(Continua)

Prof	Gen	Idd	TdD	Grad	Titulação	CdI	RdT	Outra atividade profissional
P1	M	26	6m	Adm	Especialista	Sim/ M	Hor	Func. Empresa Privada
P2	F	38	6m	Adm/Dir Ped	Esp (CM17)	Não	Hor	Advogada
P3	M	54	2a	Con	Mestre	Não	Hor	Não se aplica
P4	F	27	6m	Con	Especialista	Não	Hor	Prop. Empresa de Serviços de Contabilidade
P5	F	45	18a	Con	Mestra	Sim/ D	Int	Empresária
P6	M	48	1a	Con	Esp (CM17)	Não	Hor	Prop. Empresa de Serviços de Contabilidade
P7	M	42	15a	Con	Doutor	Não	Int	Não se aplica
P8	F	48	11a	Con	Mestra (CD17)	Não	Int	Não se aplica
P9	F	29	4a	Con	Especialista	Não	Par	Func. Empresa Privada
P10	M	65	17a	Eco	Especialista	Não	Hor	Consultor Financeiro e de Custos
P11	M	57	16a	Con	Especialista	Sim/ M	Par	Prop. Empresa Consultoria Financeira e Tributária
P12	F	41	12a	Con	Mestra	Sim/ D	Int	Não se aplica
P13	M	42	12a	Con	Especialista	Sim/ M	Par	Servidor Entidade Pública
P14	M	47	10a	Con	Mestre	Não	Int	Perito
P15	F	25	1a	Ace	Mestra	Não	Hor	Não se aplica
P16	M	30	5a	Con	Especialista	Sim/ M	Hor	Prop. Empresa Consultoria Financeira e Tributária
P17	M	48	22a	Con	Especialista	Não	Hor	Contador e Controller de Empresa Privada
P18	M	53	28a	Con	Especialista	Não	Hor	Prop. Empresa Consultoria Financeira e Tributária
P19	F	37	6a	Dir	Especialista	Sim/ M	Hor	Advogada
P20	M	36	10a	Con	Especialista	Não	Hor	Controller
P21	M	39	15a	Con	Mestre	Sim/ D	Hor	Contador Empresa Privada e Perito
P22	M	36	13a	Con	Especialista	Não	Hor	Contador Emp. Priv., Prop. Emp. Serv. Contábeis, Perito e Empresário

Quadro 28: Dados diversos coletados por meio de questionário dos 26 docentes que atuaram em 2017 (Conclusão)

Prof	Gen	Idd	TdD	Grad	Titulação	CdI	RdT	Outra atividade profissional
P23	M	42	6m	Con	Especialista	Não	Hor	Auditor
P24	M	66	30a	Con/Dep	Esp (CM17)	Não	Int	Não se aplica
P25	M	32	5a	Con	Especialista	Sim/M	Hor	Prop. Empresa Consultoria Entidade Pública
P26	M	57	3a	Con/Adm Dir/Eco	Doutor	Não	Int	Perito
Abreviaturas do Título		Prof = professores; Gen = Gênero; Idd = Idade; TdD = Tempo de docência no Curso; Grad = Graduação; CdI = cursou/cursando disciplina isolada no mestrado ou doutorado; RdT = Regime de trabalho.						
Abreviaturas do Conteúdo		P1 a P26 = professores pesquisados; M = Masculino; F = Feminino; m = mês; a = ano; Con = Ciências Contábeis; Adm = Administração; Ace = Administração Comércio Exterior; Dir = Direito; Ped = Pedagogia; Dep = Desenho e Plástica (Artes Visuais); Eco = Economia; Esp (CM17) = Especialista cursando mestrado em 2017; Mestre/a (CD17) = Mestre/a cursando doutorado em 2017; Sim/M e Sim/D = cursou/cursando disciplina isolada no mestrado ou doutorado; Hor = Professor horista; Int = Professor tempo integral; Par = Professor tempo parcial.						

Fonte: Dados da pesquisa.

Como espelhado no Quadro 28, o Bloco 1 – Informações Preliminares, foram contempla as questões de 1 a 1.9, as quais se reportam a gênero, idade, tempo de docência no Curso, graduação, titulação, se cursou disciplinas isoladas cursadas em programas *stricto sensu*, regime de trabalho, disciplinas lecionadas e outra atividade profissional além da docência. Os dados evidenciados no Quadro 28, para realização de análise, foram reconfigurados em novos gráficos, quadros e tabelas como segue.

Desse modo, foi possível constatar que dentre os docentes pesquisados, oito são do gênero feminino (31%) e 18 são do gênero masculino (69%). Já a estratificação etária (Tabela 15) do grupo respondente apresentou o seguinte resultado:

Tabela 15: Estratificação etária do grupo docente pesquisado

Faixa Etária	Nº de Docentes	Percentual
25 a 30 anos	5	19%
31 a 40 anos	6	23%
41 a 50 anos	9	35%
51 a 60 anos	4	15%
61 a 70 anos	2	8%

Fonte: Dados da pesquisa.

Mais que um terço (35%) dos docentes pesquisados estão inclusos na faixa central (41 a 50 anos), que somados às faixas subsequentes, indicam um contingente docente de 58% predominante acima dos quarenta anos.

Em relação ao tempo de docência (Tabela 16) ficou demonstrado que quatorze dos vinte e seis pesquisados (54%) tem mais de nove anos de atuação no Curso, chegando os mais longevos a trinta anos, e, de doze docentes (46%) de seis meses até seis anos.

Tabela 16: Tempo de docência no Curso

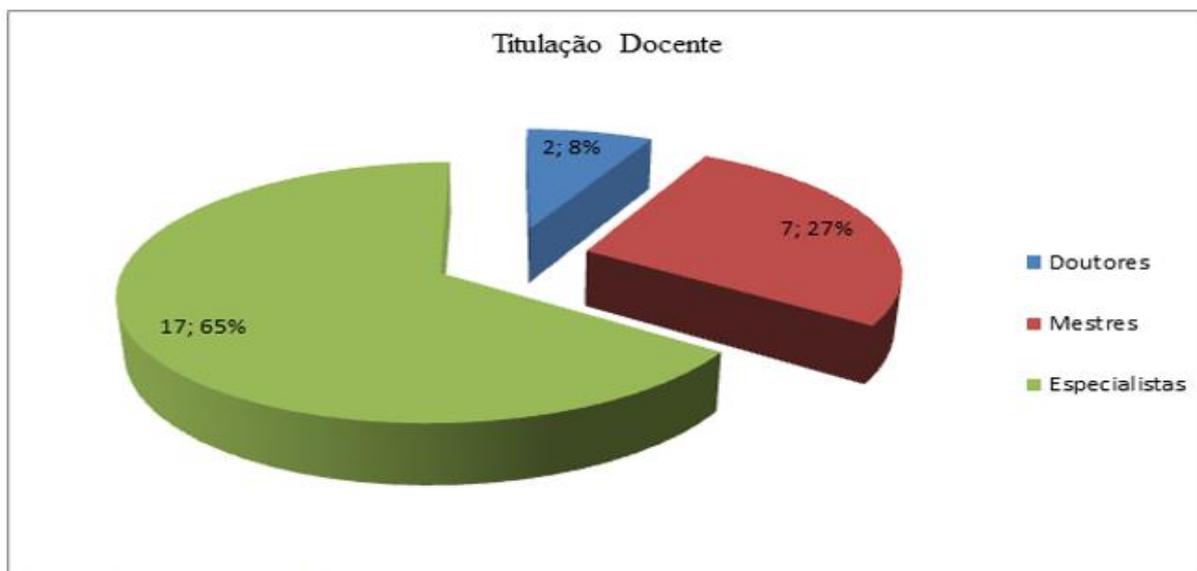
Tempo de Docência	Incidência		Agrupamento
De 6 meses a 2 anos	7	27%	12 professores até 6 anos 46%
De 4 a 6 anos	5	19%	
De 10 a 13 anos	6	23%	14 professores a partir de 10 anos 54%
De 15 a 18 anos	5	19%	
Com 22 anos	1	4%	
De 28 a 30 anos	2	8%	

Fonte: Dados da pesquisa.

Desse modo, considerando-se que o curso foi criado em 30 de junho de 1975, portanto há 43 anos, torna-se significativa a pouca rotatividade docente. Levando-se em conta o percentual de 54% dos professores com tempo de docência a partir de dez anos, *prima facie* sinaliza um quadro de maior estabilidade (permanência) de professores, podendo se pressupor que estejam, em tese, mais comprometidos com os processos didático-pedagógicos do curso.

Acerca da titulação dos docentes (Gráfico 1), extrai-se a seguinte situação:

Gráfico 1: Titulação docente em 2017



Fonte: Dados da pesquisa.

É relevante a preponderância de docentes especialistas (65%), contrapondo-se ao de mestres (27%) e doutores (8%). Ainda que somados os percentuais de doutores e mestres perfaçam 35%, aproximando-se da exigência do MEC de 1/3 de professores com titulação *stricto sensu*. Este cálculo, entretanto, é feito em relação ao total de docentes (46) que atuaram no Curso em todas as disciplinas, o que representaria apenas 20%. Para um curso com trajetória quase cinquentenária, onde o tempo de permanência dos professores é de 54% na faixa que vai de 10 a 30 anos (Tabela 16), esperar-se-ia um número mais significativo de docentes detentores de titulação *stricto sensu*. Por outro lado, ao se observar as atividades profissionais desenvolvidas além da docência (Tabela 19), fica patente o reduzido número de docentes com dedicação integral à docência, e o elevado número de professores apenas horistas, isto é, os que ministram aulas à noite e durante o dia dedicam-se exclusivamente a outras atividades profissionais. Ainda que as atividades decorrentes do exercício profissional subsidiem o necessário aspecto técnico, esta condição pode impedi-los de vivenciar mais intensamente o ambiente acadêmico, conseqüentemente afetando a participação nas discussões didático-pedagógicas e outras atividades cotidianas do Curso, além de deixarem em segundo plano a busca por titulação *stricto sensu*.

Em que pese esta condição quase impeditiva de muitos docentes, normalmente vinculada aos especialistas, de se qualificarem academicamente e de atuarem de modo mais participativo nas atividades do Curso, um alento positivo é demonstrado por treze professores (50%) entre especialistas e mestres, conforme Quadro 29:

Quadro 29: Participação de docentes em programas de pós-graduação *stricto sensu*

(Continua)

Prof	Gen	Idd	TdD	Grad	Titulação	CdI	RdT	Outra atividade profissional
P1	M	26	6m	Adm	Especialista	Sim/ M	Hor	Func. Empresa Privada
P2	F	38	6m	Adm/Dir Ped	Esp (CM17)	Não	Hor	Advogada
P5	F	45	18 ^a	Con	Mestra	Sim/ D	Int	Empresária
P6	M	48	1 ^a	Con	Esp (CM17)	Não	Hor	Prop. Empresa de Serviços de Contabilidade
P8	F	48	11 ^a	Con	Mestra (CD17)	Não	Int	Não se aplica
P11	M	57	16 ^a	Con	Especialista	Sim/ M	Par	Prop. Empresa Consultoria Financeira e Tributária
P12	F	41	12 ^a	Con	Mestra	Sim/ D	Int	Não se aplica

Quadro 29: Participação de docentes em programas de pós-graduação *stricto sensu*

(Conclusão)

Prof	Gen	Idd	TdD	Grad	Titulação	CdI	RdT	Outra atividade profissional
P13	M	42	12 ^a	Con	Especialista	Sim/M	Par	Servidor Entidade Pública
P16	M	30	5 ^a	Con	Especialista	Sim/M	Hor	Prop. Empresa Consultoria Financeira e Tributária
P19	F	37	6 ^a	Dir	Especialista	Sim/M	Hor	Advogada
P21	M	39	15 ^a	Con	Mestre	Sim/D	Hor	Contador Empresa Privada e Perito
P24	M	66	30 ^a	Con/Dep	Esp (CM17)	Não	Int	Não se aplica
P25	M	32	5 ^a	Con	Especialista	Sim/M	Hor	Prop. Empresa Consultoria Entidade Pública
Abreviaturas do Título		Prof = professores; Gen = Gênero; Idd = Idade; TdD = Tempo de docência no Curso; Grad = Graduação; CdI = Cursou/cursando disciplina isolada no mestrado ou doutorado; RdT = Regime de trabalho.						
Abreviaturas do Conteúdo		P1 a P26 = professores pesquisados; M = Masculino; F = Feminino; m = mês; a = ano; Con = Ciências Contábeis; Adm = Administração; Ace = Administração Comércio Exterior; Dir = Direito; Ped = Pedagogia; Dep = Desenho e Plástica (Artes Visuais); Eco = Economia; Esp (CM17) = Especialista cursando mestrado em 2017; Mestre/a (CD17) = Mestre/a cursando doutorado em 2017; Sim/M e Sim/D = cursou/cursando disciplina isolada no mestrado ou doutorado; Hor = Professor horista; Int = Professor tempo integral; Par = Professor tempo parcial.						

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 29, em destaque central, 50% dos professores pesquisados ou estão cursando *stricto sensu* como disciplinas isoladas, ou mestrado, ou doutorado. Este é um fator positivo a ser considerado em relação à necessária titulação do corpo docente do Curso, principalmente em relação aos docentes especialistas, tendo em vista que três deles (11,5%) estão cursando mestrado e seis (23%) cursam disciplinas isoladas nos programas de mestrado. Além da atitude proativa deste grupo de docentes especialistas, dentre os mestres três (11,5%) cursam disciplinas isoladas em programas de doutorado e um está cursando doutorado (3,8%). Esta constatação pode ser um indicador relevante para o Curso, no sentido do despertar dos docentes em busca de qualificação e titulação. Assim, concretizando-se a convergência por titulação e mantendo-se no curso os atuais doutores e mestres, somarão doze docentes titulados *stricto sensu*, aproximando-se da disposição legal do MEC de 1/3 de mestres e doutores no Curso. Como aventado anteriormente, o número mínimo é de quinze professores titulados *stricto sensu*, considerando-se o número total do corpo docente (46).

Um fato que tem contribuído para que estes docentes tenham procurado por programas de pós-graduação *stricto sensu*, é o firme direcionamento feito pela coordenação do Curso nas reuniões de Colegiado que precedem o início de cada semestre letivo, conforme atestam as atas das reuniões. Outro elemento contributivo é que, tanto para cursar disciplinas isoladas quanto para ingressar em programas *stricto sensu* da Instituição, a mesma concede incentivo em forma de bolsa de estudo em valores proporcionais à carga horária do docente.

No tocante a formação acadêmica/graduação (Tabela 17), que define um aspecto do perfil do grupo de professores pesquisados, foi obtido o seguinte resultado:

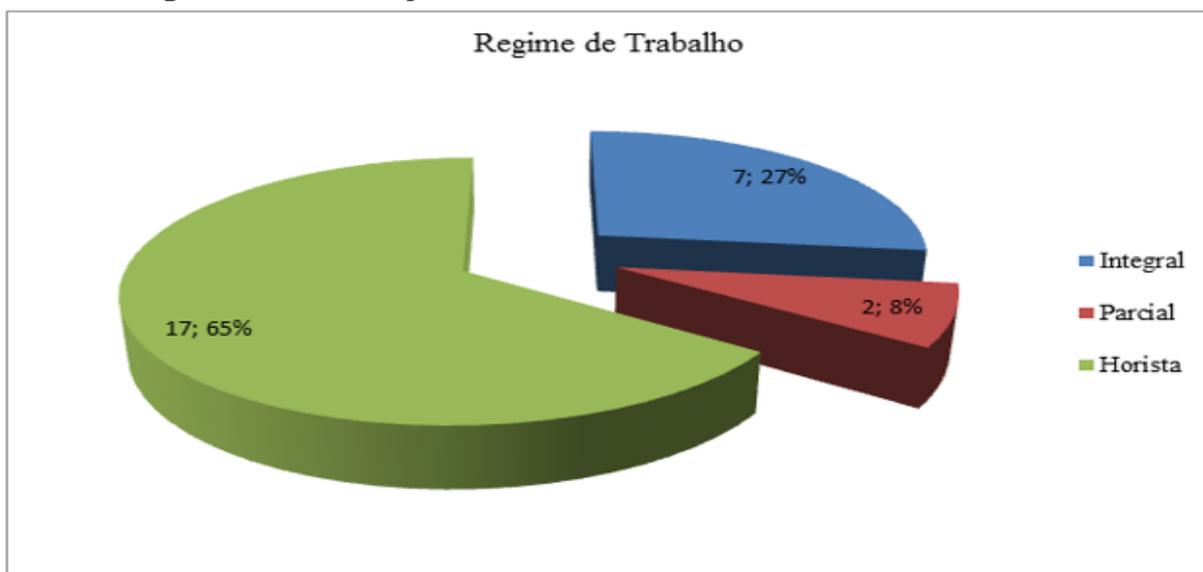
Tabela 17: Formação acadêmica docente (área de graduação)

Áreas de graduação		Total	
		Nº	Percentual
Áreas de graduação conexas	• Ciências Contábeis	21	68%
	• Administração	3	10%
	• Administração Comércio Exterior	1	3%
	• Direito	3	10%
	• Economia	2	6%
Outras áreas	Pedagogia	1	3%
	Desenho e Plástica (Artes Visuais)	1	3%

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os 26 docentes pesquisados (74%), três deles (11%) possuem mais de uma graduação, sendo um em Ciências Contábeis, Administração, Direito e Economia; outro em Ciências Contábeis e Desenho e Plástica (Artes Visuais) e o terceiro em Administração, Direito e Pedagogia, perfazendo, deste modo, 32 incidências (respostas). Os demais professores (89%) declararam possuir apenas uma graduação. Certamente que, sendo um curso de graduação em Ciências Contábeis, o maior percentual tende a ser de docentes com graduação na área de Ciências Contábeis, pois 68% dos respondentes à detém. Conseqüentemente, é onde se concentra o maior número de professores apenas especialistas (50%), ainda que os dois doutores e os sete mestres também tenham graduação em Ciências Contábeis.

O regime de trabalho é dividido em três categorias (Gráfico 2): 1) tempo integral (ou 40 horas); 2) tempo parcial (ou 20 horas); e, 3) horista (de acordo com a carga horária ministrada, mas inferior a 20 horas). Os dados coletados apresentaram o seguinte resultado:

Gráfico 2: Regime de trabalho dos professores

Fonte: Dados da pesquisa

Confirma-se no Gráfico 2 a preponderância de docentes categorizados como horistas (65%), em sua quase totalidade especialistas. Como visto na literatura abordada, esta característica é típica de IES privadas, ainda que se constate sinais de aumento gradativo do número de mestres e doutores.

Estratificando-se os dados evidenciados no Gráfico 2, procurou-se abordar alguns aspectos do envolvimento dos professores tempos integrais e parciais em relação a sua participação/situação docente no Curso (Quadro 30), incluindo-se comparecimento (ou não) nos programas de formação continuada de 2017 (tratado adiante no Bloco 5 do questionário).

Quadro 30: Professores regime de trabalho tempo integral e parcial

(Continua)

Profs	Gen	Idd	TdD	Grad	Titulação	CdI	RdT	OaP	FcD 1° S	FcD 2° S
P5	F	45	18 a	Con	Mestra	Sim/D	Integral	Empresária	P	P
P7	M	42	15 a	Con	Doutor	Não	Integral	Não se aplica	NP	NP
P8	F	48	11 a	Con	Mestra (CD17)	Não	Integral	Não se aplica	P	P
P9	F	29	4 a	Con	Especialista	Não	Parcial	Func. Emp. Privada	P	P
P11	M	57	16 a	Con	Especialista	Sim/M	Parcial	Prop. Emp. Cons. Finan. Trib.	P	P
P12	F	41	12 a	Con	Mestra	Sim/D	Integral	Não se aplica	P	P
P13	M	42	12 a	Con	Especialista	Sim/M	Parcial	Servidor Entidade Pública	P	P

Quadro 30: Professores regime de trabalho tempo integral e parcial

(Conclusão)

Profs	Gen	Idd	TdD	Grad	Titulação	CdI	RdT	OaP	FcD 1° S	FcD 2° S
P14	M	47	10 a	Con	Mestre	Não	Integral	Perito	P	P
P24	M	66	30 a	Con	Especialista (CM17)	Não	Integral	Não se aplica	P	P
P26	M	57	3 a	Con	Doutor	Não	Integral	Perito	NP	NP
Abreviaturas Título	Profs = Professores; Gen = Gênero; Idd = Idade; TdD = Tempo de docência no curso; Grad = Graduação; CdI = cursou disciplina isolada no mestrado ou doutorado; RdT = Regime de trabalho; Oap = Outra atividade profissional; FcD 1° S = Formação continuada docente 1° semestre 2017; FcD 2° S = Formação continuada docente 2° semestre 2017.									
Abreviaturas Conteúdo	P5 a P26 = professores pesquisados; M = masculino; F = feminino; m = mês; a = ano; Con = Ciências Contábeis; Especialista (CM17) = especialista cursando mestrado em 2017; Mestre/a (CD17) = mestre/a cursando doutorado em 2017; Sim/D e Sim/M = cursou / cursando disciplina isolada no doutorado ou mestrado em 2017; P = Participou da formação continuada docente em 2017; NP = não participou da formação continuada docente em 2017;									

Fonte: Dados da pesquisa.

Constataram-se as seguintes particularidades dos docentes com regime de trabalho em tempo integral e parcial que atuaram no curso no ano de 2017:

- Todos possuem graduação em Ciências Contábeis;
- Os sete docentes tempos integrais tem idade superior a 40 anos;
- Os professores tempos parciais são todos especialistas;
- Exceto dois professores com titulação de doutor os demais (tempos integrais e parciais) participaram dos programas de formação continuada docente no ano de 2017;
- Sete docentes (78%) possuem tempo de atuação no Curso de 10 a 30 anos Apenas dois professores (22%), um tempo integral e outro parcial, tem tempo de docência no curso de 3 e 4 anos respectivamente;
- Um docente tempo integral na IES faz parte de quadro de professores de programa *stricto sensu*, mas também ministra disciplinas de graduação;
- Dos dois professores especialistas tempos parciais, um cursou disciplinas isoladas em programas de mestrado em 2017;
- Um professor especialista tempo integral estava cursando mestrado em 2017;
- Um professor tempo integral estava cursando doutorado em 2017;
- Dois docentes tempos integrais cursaram disciplinas isoladas em programas de doutorado em 2017;
- Exceto um docente doutor todos os demais professores tempos integrais fazem parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso, conforme Portaria nº. 01/2017/COLEGIADO UNACSA.

Em suma depreende-se que esta parcela do corpo docente (35%) é estável, considerando que 78% deles tem tempo de docência entre dez e trinta anos; com regime de trabalho integral (predominante) e parcial; com formação (graduação) majoritária na área específica que ministram disciplinas; excetuando-se o professor P9 (em razão de suas atividades profissionais), os demais participam ativamente das ações do curso, integram-se especialmente por meio do NDE (tempos integrais); possuem boa relação entre si e, de acordo com a coordenação do curso, sempre que solicitados atuam com empenho nas atividades propostas ou de apoio pedagógico. Pode-se observar, contudo, que há maior envolvimento dos professores com tempo integral, os quais se dedicam somente às atividades acadêmicas (em que pese dois deles se declararem peritos e um empresário, cumprem 40 horas na atividade docente). Os tempos parciais em virtude de possuírem outras atividades profissionais ficam tolhidos de participação mais efetiva. Todos os membros do NDE deixaram de atuar na iniciativa privada para se dedicarem ao ensino superior. Afigura-se a busca por melhor qualificação (titulação) que decorre de um processo de tomada de consciência por parte do docente, estimulada pela Coordenação, em vista da necessidade de capacitação adequada para compreender o processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de oferecer ensino de melhor qualidade.

A Tabela 18 apresenta a quantidade de disciplinas lecionadas em 2017 pelos docentes:

Tabela 18: Número (quantidade) de disciplinas lecionadas por cada professor em 2017

(Continua)

Prof	Gen	Idd	TdD	Grad	Titulação	CdI	RdT	Nº de disciplinas lecionadas	%
P1	M	26	6m	Adm	Especialista	Sim/M	Hor	2	2,4
P2	F	38	6m	Adm/Dir Ped	Esp (CM17)	Não	Hor	2	2,4
P3	M	54	2a	Con	Mestre	Não	Hor	4	4,7
P4	F	27	6m	Con	Especialista	Não	Hor	2	2,4
P5	F	45	18a	Con	Mestra	Sim/D	Int	3	3,6
P6	M	48	1a	Con	Esp (CM17)	Não	Hor	2	2,4
P7	M	42	15a	Con	Doutor	Não	Int	6	7,2
P8	F	48	11a	Con	Mestra (CD17)	Não	Int	3	3,6

Tabela 18: Número (quantidade) de disciplinas lecionadas por cada professor em 2017

(Conclusão)

Prof	Gen	Idd	TdD	Grad	Titulação	CdI	RdT	Nº de disciplinas lecionadas	%
P9	F	29	4a	Con	Especialista	Não	Par	4	4,7
P10	M	65	17a	Eco	Especialista	Não	Hor	2	2,4
P11	M	57	16a	Con	Especialista	Sim/ M	Par	4	4,7
P12	F	41	12a	Con	Mestra	Sim/ D	Int	4	4,7
P13	M	42	12a	Con	Especialista	Sim/ M	Par	4	4,7
P14	M	47	10a	Con	Mestre	Não	Int	7	8,4
P15	F	25	1a	Ace	Mestra	Não	Hor	3	3,6
P16	M	30	5a	Con	Especialista	Sim/ M	Hor	3	3,6
P17	M	48	22a	Con	Especialista	Não	Hor	2	2,4
P18	M	53	28a	Con	Especialista	Não	Hor	2	2,4
P19	F	37	6a	Dir	Especialista	Sim/ M	Hor	2	2,4
P20	M	36	10a	Con	Especialista	Não	Hor	2	2,4
P21	M	39	15a	Con	Mestre	Sim/ D	Hor	4	4,7
P22	M	36	13a	Con	Especialista	Não	Hor	3	3,6
P23	M	42	6m	Con	Especialista	Não	Hor	4	4,7
P24	M	66	30a	Con/Dep	Esp (CM17)	Não	Int	5	6,0
P25	M	32	5a	Con	Especialista	Sim/ M	Hor	4	4,7
P26	M	57	3a	Con/Adm Dir/Eco	Doutor	Não	Int	1	1,2
Total								83	100

Fonte: Dados da pesquisa.

O número obtido de 83 disciplinas na Tabela 18 (em destaque à direita) é consequência da existência de duas turmas de estudantes, haja vista que o Curso possui duas entradas semestrais. Deste modo, o professor “A” lecionou a mesma disciplina para a

“turma 1” e para a “turma 2” (em dias e horários alternados) perfazendo, para efeito de quantificação, duas disciplinas. No caso específico e único das disciplinas de estágio (1, 2, 3, 4 e 5), como as duas turmas (T1 e T2) atuaram juntas no Centro de Práticas Contábeis no mesmo dia (noite) e horário, foram consideradas como uma só turma.

Destarte estas observações, ainda assim é perceptível a pulverização de disciplinas atribuídas aos docentes. Excetuando-se três professores (tempos integrais) que em algum momento foram responsáveis, durante o ano de 2017, por 5, 6 e 7 disciplinas, oito docentes responderam por quatro disciplinas; nove atuaram com duas; cinco docentes ministraram até três, e, um professor por apenas uma disciplina. Um dos fatores que contribuíram para este cenário de poucas disciplinas para muitos docentes trata-se da existência de um número reduzido de professores tempo integral (apenas sete), e os demais, incluindo os dois tempos parciais, são docentes que possuem outras atividades profissionais preponderantes durante o dia (Tabela 19) e, em determinados dias da semana, ministraram aulas no Curso. Estes docentes normalmente não se dispõem lecionar em todos os dias da semana, fazendo com que se responsabilizem por apenas 1, 2, 3 ou, excepcionalmente, no máximo quatro disciplinas, que neste caso foram constatados oito docentes com esta carga horária. Nesta situação de responsabilidade por um número reduzido de disciplinas observa-se a existência de professores com longo tempo de docência no Curso. Outro elemento a ser considerado são as especialidades da Contabilidade, tais como custos, finanças, auditoria, perícia, teoria da contabilidade, contabilidade ambiental, controladoria, ética e legislação profissional, tributos e outras, em que nem todos os profissionais professores se dispõem lecionar, preferindo ministrar conteúdos afetos ao seu dia-a-dia nas organizações.

Acredita-se que, na medida em que os docentes adentrem aos programas *stricto sensu* e a universidade os admitir em carga horária integral, ampliar-se-iam as possibilidades da existência de um colegiado menor que, além de melhor qualificado para o exercício da docência, assumam um maior número de disciplinas. Entretanto, o aumento de docentes em regime de trabalho integral (ou 40 horas semanais) implicará necessariamente em custos adicionais de permanência de pessoal docente e, nesta circunstância, a tendência das instituições é não onerar a folha de pagamento além do estritamente necessário.

Outro fato que merece atenção é a existência de docentes em tempo integral com carga horária de sala de aula reduzida (com 1, 3 e 4 disciplinas). Estes professores poderiam responder pela ministração de até cinco disciplinas (de segunda a sexta-feira), isto significaria vinte horas aulas semanais cada um, evitando, até certo ponto, a pulverização das disciplinas para um contingente maior de docentes. Esta possibilidade de diminuição do

número de docentes também contribuiria para o atingimento do requisito exigido pelo MEC de 1/3 de mestres e doutores no Curso.

Por último, concluindo a análise dos dados coletados no Bloco 1 de Informações Preliminares do questionário, apresenta-se a Tabela 19 demonstrando as outras atividades profissionais exercidas pelos professores (além da docência):

Tabela 19: Outras atividades profissionais exercidas pelos docentes

Tipos de funções exercidas	Número	%
Advogada	2	6,5
Auditor	1	3,2
Consultor Financeiro e de Custos (autônomo)	1	3,2
Contador de Empresa Privada	3	9,7
Controller	2	6,5
Empresário/a	2	6,5
Funcionário de Empresa Privada	2	6,5
Não se Aplica	6	19,1
Perito	4	13,0
Proprietário de Empresa de Consultoria para Entidades Públicas	1	3,2
Proprietário de Empresa de Consultoria Financeira e Tributária	3	9,7
Proprietário de Empresa de Prestação de Serviços de Contabilidade	3	9,7
Servidor de Entidade Pública	1	3,2
Total	31	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Alguns professores exercem mais de uma atividade profissional (além da docência), razão pela qual o quadro apresenta 31 indicações. O maior percentual (19,1%) apresentado da indicação ‘Não se aplica’ contempla docentes que atuam no Curso em tempo integral (40 horas semanais) e que, antes de se dedicarem exclusivamente ao ensino universitário, atuaram na iniciativa privada, alguns como Contadores e outros em atividades atinentes à Contabilidade, tais como área de custos, financeira, cooperativa, recursos humanos e gerencial, por períodos entre cinco e vinte anos. A atividade de Perito com 13% evidenciou-se em segundo lugar nas atividades dos docentes. Contadores de empresas privadas (9,7%),

proprietários de empresas prestadoras de serviços de contabilidade (9,7%), proprietários de empresas de consultoria financeira e tributária (9,7%), se igualam e representam o terceiro percentual mais elevado entre as atividades. Controladoria, auditoria, empresariado, advocacia e colaboradores de empresas privadas ficam com percentuais de 6,5% e 3,2% das ocupações. Esta configuração de ocupações favorece o processo ensino-aprendizagem no Curso, pois demonstra que os docentes detêm conhecimentos tácitos, habilidades e atitudes profissionais em razão de vivências decorrentes do exercício de suas atividades. Este aspecto da competência profissional é importante para a atividade docente, pois permite relacionar o conteúdo teórico com o prático nas disciplinas que ministram. Por outro lado, ainda que as competências profissionais sejam inegavelmente importantes, não são suficientes para o exercício da docência no ensino superior. Masetto (2011) alerta para esta situação quando afirma que os conhecimentos específicos das especialidades não bastam para fazer frente aos desafios interpostos pela sociedade, que exigem análise e compreensão para além de uma só área de conhecimento. É neste sentido que, mesmo que o grupo de professores seja bem-sucedido em suas áreas de atuação, que detenham habilidades técnicas profissionais pertinentes à matéria de ensino, ainda assim há necessidade de se apropriarem de competências didático-pedagógicas essenciais para conduzir o processo ensino-aprendizagem.

4.2 RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS NAS AULAS

Adentrando a análise do segundo bloco do questionário, que aborda quais recursos tecnológicos os professores utilizaram durante a execução de suas aulas em 2017, a Tabela 20 espelhou a seguinte situação:

Tabela 20: Utilização de recursos tecnológicos na ministração das aulas em 2017

(Continua)

Tipos de recursos tecnológicos	Frequência de utilização				
	Sempre	Frequen- temente	Ocasio- nalmente	Rara- mente	Nunca
Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	62%	27%	8%	-	3%
Power point	50%	34%	8%	4%	4%
Internet	27%	31%	23%	4%	15%
Software Excel	11%	43%	27%	4%	15%
Quadro de vidro	34%	23%	19%	4%	20%

Tabela 20: Utilização de recursos tecnológicos na ministração das aulas em 2017

(Conclusão)

Tipos de recursos tecnológicos	Frequência de utilização				
	Sempre	Frequen- temente	Ocasio- nalmente	Rara- mente	Nunca
Calculadoras	31%	19%	15%	-	35%
Laptop	15%	19%	19%	11%	35%
Software Word	8%	38%	11%	8%	35%
Vídeos Youtube	8%	8%	34%	8%	42%
Centro de Práticas Contábeis (CPC)	38%	11%	-	4%	47%
Dropbox	23%	11%	8%	4%	54%
Laboratórios de informática	4%	8%	31%	-	57%
Google Acadêmico	4%	15%	19%	-	62%
Software específico da disciplina	19%	8%	4%	-	69%
Telefone celular	-	8%	15%	8%	69%
Tablet	-	8%	11%	11%	70%
Lousa Digital	-	4%	11%	11%	74%
Sala de metodologias ativas	-	4%	11%	8%	77%
Google Docs	4%	-	4%	15%	77%
Smartphone	-	8%	15%	-	77%
Google Drive	8%	4%	4%	4%	80%
Skype	4%	4%	8%	-	84%
Outro/s	-	4%	8%	4%	84%
Ambiente Moodle	4%	4%	4%	-	88%
Socrative	-	-	4%	4%	92%
Web Conferência	-	-	8%	-	92%
Flipchart (cavalete)	-	4%	-	4%	92%
Prezi	-	-	-	-	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observando-se inicialmente a coluna “nunca”, fica patente que os tipos de recursos mais utilizados pelos professores, são aqueles que apresentam o menor percentual de refutação (nunca). Dentre as 28 opções de respostas oferecidas aos docentes, acerca de quais recursos tecnológicos empregaram para viabilizar suas aulas durante o ano de 2017, e, optando-se pela soma das alternativas “sempre” e “frequentemente”, nove delas obtiveram

indicações significativas, sendo que Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (89%) e PowerPoint (PPT) (84%) tiveram a preferência avassaladora dos professores para desenvolverem suas aulas. Internet (58%), Quadro de Vidro (57%), Excel (54%) e Calculadora (50%) foram mais quatro citações de maior destaque, mas razoavelmente distantes de AVA e PPT. Centro de Práticas Contábeis (CPC) (49%), software Word (46%) e, empatados, Laptop e Dropbox com 34% cada. As demais opções apresentaram indicações inferiores a 24%. Um dos aplicativos que não mereceu atenção (100%) por parte dos docentes foi o aplicativo Prezi, ainda que estudantes concluintes do Curso o tenham empregado em apresentações de bancas de Trabalhos de Conclusão de Curso.

Com o mesmo critério de junção de colunas, agora com a soma dos percentuais das indicações “ocasionalmente” e “raramente”, se tem Vídeos Youtube (42%), Laboratório de Informática (31%), Telefone Celular (23%), Tablet e Lousa Digital com 22%, e com 19% cada Google Acadêmico, Google Docs e Sala de Metodologias Ativas, utilizados vez por outra nas aulas. Não se pode descartar, porém, a possibilidade de que alguns destes recursos possam ter sido utilizados juntamente com os de maior preferência (sempre e frequentemente), como coadjuvantes em atividades específicas.

O aplicativo Socrative (8%), considerado como uma metodologia ativa, uma inovação metodológica, recebeu indicações positivas apenas nas colunas “ocasionalmente” e “raramente”, o que representa emprego por apenas dois docentes durante todo o ano de 2017. Do mesmo modo sala de metodologias ativas, que com sua utilização poderia caracterizar um viés promissor para o emprego de metodologias inovadoras, como salientado (19%), somente cinco docentes fizeram uso deste tipo de infraestrutura.

A expectativa que poderia pairar no quesito “Outros”, onde os docentes tiveram a oportunidade de sinalizar algum avanço tecnológico adotado em suas aulas, não apontou inovações significativas além do emprego de simulador de bolsa de valores, whatsapp, e-mail e utilização de espaços físicos para mostras didático-pedagógicas (exposições de banners).

Depreende-se pelo conjunto das informações produzidas que há preponderância no emprego, pela maior parte dos docentes, de tecnologias mais tradicionais (PPT, AVA, Internet, Word, Excel, Quadro de Vidro, CPC e Calculadoras). Destarte a constatação de utilização de tecnologias mais conservadoras, deve-se considerar que as sinalizações das colunas “ocasionalmente” e “raramente”, ainda que contemplados com percentuais pouco expressivos, indicam que os professores, mesmo timidamente, já se aventuram no uso de outras tecnologias (Google Acadêmico, Google Docs, Socrative, Lousa Digital, Tablets, Sala de Metodologias Ativas). Esta sinalização pode representar, de acordo com Gros e Lara

(2009, p. 234), “inovações que respondem a educação por meios tecnológicos”, pois podem favorecer o desenvolvimento de materiais inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Vosgerau (2014), a Universidade de Minnesota (USA), constatou por meio de pesquisa que professores e alunos consideraram proveitoso o uso de sala de aula de aprendizagem ativa, pois sua configuração física, disposição de mobiliário criavam comunidades de estudo, propiciavam discussões de ideias e contribuía para melhor interação entre eles. Também “a disponibilidade da tecnologia (wireless, internet) na sala de aula auxilia(va) na aprendizagem e ajuda(va) os alunos a tornarem-se eficientes e eficazes” (VOSGERAU, 2014, s. 33), favorecendo o processo ensino-aprendizagem. Sein-Echaluce, Fidalgo e Peñalvo (2014), enfatizam que novas tecnologias emergentes levam a novas formas de ensinar e que as instituições devem, neste sentido, rever suas políticas de ensino, envolvendo estudantes, professores e gestores.

Ao tratar da construção de indicadores de inovação educativa, ou seja, boas práticas no ensino, Fidalgo et al. (2013, p. 752), citam “tecnologia emergente, recursos humanos e tecnológicos”, como elementos considerados como indicadores de desenvolvimento na representação da cadeia de valores educativos. Outro indicador citado por Fidalgo et al (2013, p. 754), trata-se de “recursos tecnológicos livres / gratuitos (não institucionais)”, como os aplicativos digitais (Quadros 22, 23 e 24) indicados por Gusmão (2015) e EDUCACIÓN 3.0 (2018) que podem contribuir tecnologicamente para o dinamismo das aulas e atrair o interesse dos estudantes, mas o caminho para se empregar novas tecnologia educacionais de forma efetiva ainda é longo. Para a consecução deste objetivo haverá de ter convergência para o mesmo ponto, tanto da Instituição quanto dos docentes.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EMPREGADOS NAS AULAS

A Tabela 21 trouxe à luz um retrato mais conservador dos professores quanto aos procedimentos metodológicos utilizados pelos mesmos:

Tabela 21: Procedimentos metodológicos adotados nas aulas em 2017

(Continua)

Tipos de recursos metodológicos	Frequência de utilização				
	Sempre	Frequen-temente	Ocasio-nalmente	Rara-mente	Nunca
Aulas expositivas (exposição fundamentada do conteúdo da atividade)	50%	42%	8%	-	-
Aulas expositivas dialogadas (exposição do conteúdo, contextualizado e dialogada com os estudantes)	31%	54%	11%	4%	-

Tabela 21: Procedimentos metodológicos adotados pelos docentes em suas aulas em 2017

(Conclusão)

Tipos de recursos metodológicos	Frequência de utilização				
	Sempre	Frequen- temente	Ocasio- nalmente	Rara- mente	Nunca
Aulas práticas (resolução de exercícios após orientação de como proceder)	54%	38%	4%	-	4%
Trabalho em equipe (atividade de trabalho conjunto, com responsabilidades atribuídas a cada membro para resolver um problema coletivo)	11%	39%	35%	11%	4%
Trabalho em grupo (atividade de trabalho individual para troca de conhecimentos entre os integrantes do grupo em busca de um objetivo)	11%	39%	28%	11%	11%
Estudo de Caso (alunos analisam uma situação real e propõem alternativas de solução)	11%	28%	39%	11%	11%
Visitas técnicas (saídas a campo para visitar organizações)	-	-	11%	-	89%

Fonte: Dados da pesquisa.

Interessante observar que “aulas (apenas) expositivas” e “aulas expositivas dialogadas”, foram duas opções que não tiveram nem uma indicação de refutação (“nunca”) por parte dos docentes. Somados os percentuais das opções “sempre” e “frequentemente”, as alternativas de “aulas (apenas) expositivas” e “aulas práticas”, ambas obtiveram 92% de indicações cada, sendo que “aulas expositivas dialogadas” mereceu o terceiro maior número de citações (85%). Estes resultados confirmam uma atitude conservadora adotada pelos docentes, não no sentido de ‘segurança’, mas no viés de um procedimento ‘tradicional’, certamente decorrente de alicerçamento de seus constructos tácitos que principiaram em suas formações escolares iniciais e acadêmicas. É, em tese, a reprodução do aprendizado.

Após aquelas três maiores preferências de procedimentos metodológicos utilizados, seguem-se “trabalho em grupo” e “trabalho em equipe” com 50% cada, “estudo de caso” com 39% e, em último lugar, na opção “ocasionalmente”, “visitas técnicas” com 11% (que apresentou refutação de 89%). Estes tipos de procedimentos metodológicos também fazem parte de recursos mais usuais adotados pelos professores, que em princípio não se caracterizam como inovadores na ministração das aulas.

Acerca do panorama das práticas docentes em relação às metodologias de ensino, Masetto (2003, p. 199) faz referência a documento da UNESCO no qual há advertência sobre a imperiosidade de mudanças inovadoras na educação superior, tais como “[...] métodos

pedagógicos, na formação de professores, incluindo a formação pedagógica [...]” e, sinalizando na mesma direção, Benini e Oliveira (2007, p. 132) reconhecem que a formação (docente) é relevante, tendo em vista que o “desenvolvimento (do estudante) se constrói pela qualidade do conteúdo e pela forma como acontece o processo de ensino”. É uma constatação pertinente ante os desafios para o ensino superior, mas também é verdade que adotar novas metodologias de ensino não é tarefa fácil e nem rápida, principalmente no curso de Ciências Contábeis, onde o contingente de docentes, composto majoritariamente por profissionais horistas (65% conforme Gráfico 2), dificilmente se dedicam a experimentações de novas metodologias de ensino, como evidenciam os elevados percentuais obtidos em “aulas expositivas” (92%), “aulas práticas” (92%) e “aulas expositivas dialogadas” (85%).

Para Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 271), é necessária uma ressignificação da prática docente, “[...] posto que toda metodologia de ensino e de aprendizagem parte de uma concepção de como o sujeito aprende”, agindo tanto o estudante quanto o professor de acordo com suas concepções de mundo, de educação e de aprendizagem que detém. Para Masetto (2003), torna-se premente que as instituições passem a se preocupar sobremaneira com a formação docente, com novos métodos pedagógicos. Ainda no entender de Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 271) “há necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes”. Mascarenhas (2017) pondera que novas metodologias (ativas) de ensino-aprendizagem não tem a necessidade de se apresentarem como complexas, exigindo infraestrutura específica, mas que de forma simples os docentes oportunizem maior participação dos estudantes em sala de aula, aproximando-os de situações concretas, em outras palavras, podendo fazer adaptações nas metodologias tradicionais, inovando.

4.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O último quesito (Tabela 22) respondido que conclui o segundo objetivo, tratou dos instrumentos empregados pelos professores para avaliar o processo ensino-aprendizagem:

Tabela 22: Instrumentos de avaliação utilizados no processo ensino-aprendizagem em 2017

(Continua)

Tipos de instrumentos	Forma de utilização				
	Uma vez	2 vezes	3 vezes	4 ou + vezes	Nunca
Provas individuais	4	42	19	16	19
Entrega de relatório	35	8	11	11	35

Tabela 22: Instrumentos de avaliação utilizados no processo ensino-aprendizagem em 2017
(Conclusão)

Tipos de instrumentos	Forma de utilização				
	Uma vez	2 vezes	3 vezes	4 ou + vezes	Nunca
Provas em duplas	50	4	4	4	38
Apresentação de trabalhos por equipes	19	23	8	4	46
Apresentação de trabalhos por grupos	23	19	-	4	54
Apresentação de trabalhos individuais	11	19	4	-	66
Apresentação de banners	31	-	-	-	69
Apresentação de projetos	19	4	-	4	73
Provas em grupos	8	4	-	4	84
Defesa em banca	4	4	-	8	84
Prova de revezamento (equipe)	8	4	-	-	88
Apresentação de trabalhos em duplas	4	-	-	4	92
Provas em trios	4	-	-	-	96

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa tabela as respostas dos quesitos foram organizadas iniciando com aquelas em que os tipos de instrumentos de avaliação apresentaram menor percentual de refutação (“nunca”) junto aos docentes, pois deste modo ficam destacados os instrumentos de maior utilização, independente da forma indicada pelos docentes. Nessa configuração, quatro instrumentos apresentaram menores percentuais de refutação (19, 35, 38 e 46%) que foram assinalados em todas as opções de formas apresentadas (uma vez, 2, 3 e 4 ou mais vezes), porém a forma de avaliação “Provas individuais”, aplicadas “2 vezes” (42%), mereceu o menor percentual de refutação (19%). Este tipo de avaliação também obteve 19% na forma “3 vezes”, 16% em “4 ou mais vezes” e 4% em “uma vez”. Compreende-se que este tipo de instrumento tenha obtido 42% na forma “2 vezes” pelo fato de recomendação regimental de que sejam realizadas, no mínimo, duas avaliações individuais, o que leva os docentes a se aterem a este mínimo exigido. Com percentual de refutação (“nunca”) abaixo de 50%, juntamente com “provas individuais”, os outros três tipos de instrumentos de avaliação, “entrega de relatório” com 35% na forma “uma vez”, “provas em duplas” com 50% também na forma “uma vez” e, “apresentação de trabalhos por equipes” com 23% na forma “2 vezes”, foram as formas mais relevantes indicadas.

Em relação aos demais instrumentos de avaliação (do 5º ao 13º tipo na Tabela 22), os percentuais de refutação (“nunca”) vão de 54 a 96%, indicando menor emprego dos instrumentos por parte dos docentes. Cabe salientar entretanto, que em alguns casos, determinados tipos de instrumentos avaliativos, tais como “apresentação de banners” com 31% na forma “uma vez” e refutação (“nunca”) de 69% e, “apresentação de projeto” com 19% também na forma “uma vez” e percentual de refutação de 73%, são tipos de instrumentos de avaliação empregados em disciplinas que tratam de mostra científica (banners) e de projetos de TCC, que em função de características metodológicas próprias ocorrem uma única vez, atendendo-se a um número menor de docentes que os empregam em razão das turmas e disciplinas que lecionam. Também “entrega de relatórios” é praticamente uma especificidade das disciplinas de estágio supervisionado, mas que pode comportar alguma variação, dependendo da característica da matéria de ensino.

Por outro lado, algumas modalidades de instrumentos de avaliação, em que aparecem citações nas diversas formas com percentuais pouco expressivos (8%, 4%), tais como “provas em grupos”, “defesa em banca”, “prova de revezamento”, “apresentação de trabalhos em duplas” e “provas em trio”, sinalizam algumas iniciativas isoladas por parte de alguns docentes, ainda que em pequeno número, representam a busca por diversificação (inovação) dos instrumentos avaliativos no processo ensino-aprendizagem (SANTOS, 2001). Um docente assinalou uma vez “provas individuais”, uma vez “provas em duplas”, uma vez “prova de revezamento” e uma vez “prova em trio”. É uma constatação isolada, mas pode bem caracterizar busca individual por variações de um mesmo instrumento de avaliação (prova), principalmente considerando a determinação regimental.

As “formas de avaliação do ensino e da aprendizagem” é uma das condições estabelecidas na Resolução CNE/CES 10/2004, Inciso VI, parágrafo 1º do artigo 2º, como um dos elementos, entre outros, que devem estruturar o PPC do Curso. No mesmo artigo 2º, porém denominado de aspectos, encontra-se o Inciso III, “sistemas de avaliação do estudante e do curso”, tratando-se de outro determinante prescritivo de conhecimento explícito (TANAKA, TACKEUCHI, 1997). Acerca da avaliação do ensino-aprendizagem, cabe as Instituições (por meio dos PPC’s) possibilitarem que os docentes tenham atitudes inovadoras, mesmo que por meio de inovação guiada (GROS, LARA, 2009) a qual centra a atenção na inovação dirigida e incentivada pela própria instituição, sem desmerecer as iniciativas pessoais dos docentes. Masetto (2003) recomenda que os conceitos de avaliação sejam revistos no sentido de compreendê-la como avaliação formativa, como um instrumento que acompanhe o desenvolvimento do estudante de forma contínua, permitindo

avaliar e aprofundar o processo de aprendizagem. Moretto (2010), em sua obra ‘Prova, um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas’, pondera que o instrumento “Prova”, em suas diversas modalidades, deve significar mais um momento de aprendizagem para o estudante, onde ele possa demonstrar que adquiriu conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe permitam realizar abordagens dos conteúdos matéria de ensino e prepará-lo para a atividade profissional.

4.5 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS DOCENTES INOVADORAS

A regulação da formação continuada docente iniciou com as primeiras políticas para o ensino de graduação da Unesc, estabelecidas por meio da Resolução nº. 05/2008/CONSU, revisadas em 2014 e 2016. A Resolução nº. 11/2016/CONSU, indica que tais políticas “pretendem constituir-se no marco referencial que expressa à concepção de ensino-aprendizagem que orientará as práticas educativas que concretizam os Projetos Pedagógicos dos Cursos [...] (UNESC, 2016, p. 1)”. Citada resolução trata do ensino, **do currículo, da avaliação da aprendizagem, da metodologia de ensino-aprendizagem**, da acessibilidade e inclusão no ensino superior, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, da valorização docente, **da gestão do processo pedagógico do ensino de graduação**, dos estágios curriculares, da educação a distância e, por último, da internacionalização (UNESC, 2016) (grifo nosso).

Em complemento disciplinar das políticas de ensino, no interregno 2008/2016, foi editada a Resolução nº. 05/2015/CONSU, aprovando a ‘Política de Formação Continuada dos Docentes da Unesc’, “[...] **visando à qualificação do processo de ensino-aprendizagem**” (grifo nosso), estabelecendo que:

O programa de formação continuada não se esgota no docente, mas em um processo transversal, envolvendo sim os docentes, como também gestores acadêmicos e administrativos, e colaboradores institucionais que estão em setores como secretarias de cursos, de apoio ao estudante, entre outros (UNESC, 2015, p. 1).

A citada resolução aborda a constituição do Núcleo de Pedagogia Universitária (NEP),¹⁵ criado pela Resolução nº. 02/2010/Câmara Ensino de Graduação, integrado por coletivo de docentes representantes de setores de ensino de graduação e pós-graduação e de setores de apoio

¹⁵ Por meio da Resolução nº 03/2016 da Câmara Ensino de Graduação (que será tratada adiante) o NEP foi substituído pelo Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP).

acadêmico, atribuindo-lhe o encargo de gerenciamento e execução do programa de formação continuada dos docentes. Neste sentido foram estabelecidos oito princípios que o NEP deve seguir para atingir seus fins:

1. Excelência no ensino de graduação;
2. Melhoria do processo ensino-aprendizagem;
3. Socialização de saberes, concepções e metodologias de ensino;
4. Formação pedagógico-profissional do docente;
5. Reflexão permanente sobre as relações humanas no processo ensino-aprendizagem;
6. Ampliação dos repertórios de experiências ativas na construção do conhecimento;
7. Articulação entre os projetos políticos-pedagógicos, os programas de ensino e as práticas pedagógicas. Fortalecimento das tecnologias de informação e comunicação na Educação Superior, e
8. Fortalecimento da modalidade de Educação a Distância (EAD) na Educação Superior (UNESC, 2015, p. 2-3).

Adentrando ao objetivo do programa de formação continuada, encontra-se que este “propõe-se a oportunizar um espaço de reflexão e de construção contínua de uma identidade profissional docente, de modo a qualificar os saberes docentes, para que estejam inseridos [...] como agentes de mudança de forma participativa e crítica (UNESC, 2015, p. 3)”. Neste diapasão, a resolução apresenta quadro que enfoca aspectos relacionados a formação docente, a que chamou de modelo centralizado (real) e descentralizado (ideal) do controle das ações formativas, onde trata de pressupostos e características, compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente, formatos usuais de estratégias de formação, e de formatos de acompanhamento de avaliação (UNESC, 2015).

Por oportuno, a Resolução aborda também a periodicidade, atividades e programas e da avaliação permanente dos programas. No que tange ao público alvo dos programas, desdobra-os em:

- Programa de formação continuada docente;
- Programa de formação continuada dos docentes recém-contratados;
- Programa de formação continuada dos coordenadores de curso;
- Programa de formação continuada específica das Unas;
- Programa de formação na pós-graduação *stricto sensu* (UNESC, 2015, p. 8-10).

Desta forma, as atividades dos programas têm características gerais (comuns a todos os programas) e específicas em função do público alvo. De acordo com a Resolução, “em princípio, são programadas (as atividades) a partir das necessidades institucionais e das sugestões dos docentes, muito embora não haja instrumentos e ações orgânicas para isso,

podendo ocorrer em grupos ou individualmente” (UNESC, 2015, p. 7). São citados como exemplos de atividades:

- Conferência sobre temas relevantes com docentes da UNESC e de outras instituições de ensino;
- Encontros para socialização de **inovações pedagógicas** e experiências na educação superior;
- Capacitação no âmbito da pesquisa e da extensão;
- Grupos de estudo para reflexão da **prática pedagógica dos docentes**;
- Minicursos com temáticas sugeridas pelos docentes;
- Oficinas sobre o **uso de tecnologias no processo ensino-aprendizagem**;
- **Disciplinas nos cursos de especialização, mestrado e/ou doutorado** em consonância com as disciplinas que leciona ou com a docência superior, e
- Orientações individuais aos docentes para solucionar questões pontuais referentes à pedagogia universitária (UNESC, 2015, p. 9) (grifo nosso).

Vislumbra-se até aqui, no exame das duas resoluções que sustentam o arcabouço prescritivo institucional, no que tange a política voltada ao programa de formação continuada docente, que se acerca das necessidades demandadas pelo ensino de graduação. Assim, acostada por estas regulamentações afetas ao conhecimento organizacional explícito, ao longo do tempo a Instituição vem ofertando regularmente em cada semestre, as atividades dos programas mencionados, conforme disposto na Resolução nº. 05/2015/CONSU, item 3.1 que trata da periodicidade das atividades:

As atividades gerais dos Programas de Formação Continuada dos docentes ocorrem semestralmente no período de fevereiro e julho durante o recesso dos professores, e as atividades específicas acontecem com grupos menores de docentes ou individualmente, ao longo do semestre com encontros pré-determinados. Além desses encontros, a Unidade Acadêmica também pode promover atividades para atender as necessidades específicas das áreas de conhecimento (UNESC, 2015, p. 7) (grifo nosso).

O grifo inserto na citação tem o objetivo de destacar que o maior contingente de docentes atuantes em Ciências Contábeis, de acordo com informações coletadas junto à coordenação do Curso, participa das capacitações quando usufruem dos períodos de recesso (não há aulas), em função de que em sua maioria são professores profissionais liberais ou com vínculo de trabalho na iniciativa privada e assim dispõem de tempo. Esta situação pode limitar que os docentes (exceto os que trabalham integralmente na Universidade) frequentem atividades específicas no transcorrer do semestre em dias e horários alternativos. Desse modo, e por ser de maior representatividade docente, opta-se por apresentar as atividades gerais dos programas de formação continuada para docentes, ofertados no primeiro e segundo semestre do ano de 2017.

Antes de adentrar na verificação dos programas de formação continuada, convém registrar que na esteira da edição da primeira resolução (05/2008/CONSU) que tratou das políticas de ensino de graduação, a Universidade, no mesmo ano, editou um livreto com 34 páginas, intitulado “CADERNOS PEDAGÓGICOS - Processos pedagógicos na Unesc”, com sumário dividido em quatro seções:

1. Estratégias de ensino-aprendizagem;
2. I. Estratégias para iniciar uma disciplina;
3. II. Estratégias usadas em ambientes presenciais e,
4. III. Estratégias usadas em ambientes virtuais (UNESC, 2008).

O citado caderno em sua página de abertura, antes de abordar o escopo a que se presta, alarga o primeiro título indicado no sumário para ‘Estratégias de ensino-aprendizagem na docência universitária’, e sinaliza que “a aprendizagem dos estudantes se constitui no objetivo maior da ação pedagógica dos docentes na universidade [...]” (UNESC, 2008. p. 3), no sentido de estimular o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), que contribuam para sua formação (do estudante) profissional e de cidadania.

Neste sentido, preconiza que:

Para atingir esses fins, cabe ao professor utilizar recursos variados, uma vez que os estudantes apresentam diferentes modalidades de aprendizagem, ou seja, diferentes formas de se apropriar do objeto de conhecimento (UNESC, 2008, p. 3).

Há também (no citado livreto) um alerta importante ao contingente docente universitário, quando é feita a seguinte reflexão:

[...] muitos professores ainda não atribuem o real significado no uso das estratégias de ensino-aprendizagem em sua prática docente, pois acreditam ser o domínio de conteúdo suficiente para fazer com que os estudantes aprendam. Ainda hoje, os docentes do ensino superior, estão muito preocupados em transmitir informações, utilizando praticamente de aulas teóricas expositivas e de aulas práticas (UNESC, 2008, p. 3).

Em sequência é explicitado no Caderno o significado de estratégias e de técnicas de ensino-aprendizagem, fundamentadas em Masetto (2003) e Anastasiou (2004). Há também a recomendação aos docentes de que “[...] ao fazer uso das tecnologias, é importante propor situações que desafiem o estudante a utilizar operações mentais [...]”, apresentando para tal quadro contendo a taxonomia de Bloom (1973), como recurso didático-pedagógico na organização e execução dos conteúdos programáticos. A estruturação redacional detalhada

de cada estratégia exposta no texto do Caderno Pedagógico é composta por operações de pensamento; planejamento/papel do professor; aplicação e procedimentos de avaliação.

O Quadro 31 nomina, em síntese, as estratégias tratadas no Caderno Pedagógico.

Quadro 31: Estratégias de ensino-aprendizagem na docência universitária

Tipos de Estratégias		
Para iniciar uma disciplina	Usadas em ambientes presenciais	Usadas em ambientes virtuais
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação cruzada em dupla; 2. Complemento de frases; 3. Deslocamento físico; 4. Brainstorming. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aula expositiva; 2. Estudo de caso; 3. Dramatização; 4. Seminário; 5. Júri simulado; 6. Simpósio; 7. Estudo de texto; 8. Portfólio; 9. Mapa conceitual; 10. Solução de problemas; 11. Ensino com pesquisa; 12. Estudo dirigido; 13. Phillips 66; 14. Grupo de verbalização e de observação; 15. Painel. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso do ambiente virtual de aprendizagem; 2. Blog pedagógico; 3. Atividade fórum; 4. Atividade Web Page na sala de aula; 5. Atividade reunião online

Fonte: Autor (adaptado de Unesc, 2008).

Destarte as estratégias metodológicas contempladas no referido livreto pedagógico editado em 2008, é inegável seu valor didático no sentido de fornecer importantes subsídios aos professores do ensino superior para aprimoramento de suas práticas docentes. Em que pese o livreto não ser um ‘programa de formação continuada’, deve-se reconhecer sua relevância pedagógica para o momento de sua edição, tanto quanto ainda o é contemporaneamente no embasamento formativo docente.

Como sinalizado anteriormente, o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) sucedeu o Núcleo de Pedagogia Universitária (NEP), por comando da Resolução nº. 03/2016/Câmara Ensino de Graduação,¹⁶ aprovada em 02 de junho, e apresentou como objetivo do NAP:

Promover reflexões e ações sobre a docência universitária possibilitando uma reconfiguração dos processos de ensinar, aprender e avaliar na educação superior [...]; Também tem como função assessorar, orientar e acompanhar o trabalho da ação didática e pedagógica do corpo docente dos cursos, visando

¹⁶ A Resolução nº. 03/2016/Câmara Ensino de Graduação, que revoga a Resolução nº. 02/2010 da mesma câmara, se fundamenta e faz referências à Resolução nº 05/2015/CONSU, de 17 de junho.

a construção dos conhecimentos, habilidades e atitudes previstas nas diretrizes dos cursos de graduação da Unesc (UNESC, 2016, p. 2).

A Resolução nº. 03/2016 manteve as prescrições pretéritas em relação a pedagogia universitária, procurando adequar algumas disposições ao cenário presente, inserindo orientações e, em outras vezes, apenas o aspecto redacional foi caracterizado com outra roupagem. Entretanto, o fulcro de seu objetivo não se distanciou das disposições reguladas anteriormente pela Resolução nº. 05/2015, pois as repete. Houve alteração no que tange à composição do NAP; foram estabelecidas como atividades as assessorias às coordenações de cursos (elemento novo), docentes e docentes ingressantes; e, criadas duas linhas de programas: 1) Programa de Inovação Curricular (PROINC), comportando o Grupo de Estudos em Metodologias de Aprendizagem (GEM) e o Núcleo de Estudos Étnicos-raciais, Afro-brasileiros, Indígenas e Minorias (NEAB); 2) Programa de Formação Continuada (PFC), abrigoando o Programa de Formação Continuada Docente (PFCD); o Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém-contratados (PFRC); o Programa de Formação Continuada dos Coordenadores de Curso (PFCC); o Programa de Formação Continuada Especifica das UNAs (PFCEU); e, Cursos de Curta Duração (UNESC, 2016).

Saliente-se que estes programas já estavam previstos na Resolução nº. 05/2015, assim como o GEM que figurava como “atividade”, porém o NEAB, um quinto item denominado “Publicações” e uma das assessorias, foram instituídos na reformulação. Cabe registrar que indo ao encontro de possibilidades de inovações no ensino superior, ocorreu sinalização neste sentido no Programa de Inovação Curricular (PROINC), que “[...] visa promover ações curriculares que contribuam para a inovação pedagógica nos cursos” (UNESC, 2016, p. 3), destacando-se alguns pontos, tais como:

- Promover reflexões sobre a aprendizagem na cultura digital e a docência na educação presencial e a distância [...];
- Refletir sobre as inovações nas práticas pedagógicas e no uso de tecnologias da informação e comunicação;
- Socializar saberes/concepções/metodologias dos cursos;
- Estudar outras possibilidades e/ou modelos curriculares para o ensino de graduação;
- Assessorar os coordenadores dos cursos sobre questões pedagógicas relacionadas a aula universitária (UNESC, 2016, p. 3).

O grupo de estudos GEM, que faz parte do PROINC, constituído por docentes de diversas áreas do conhecimento, traz como objetivos, dentre outros, “[...] implementação e socialização de metodologias ativas de aprendizagem; propor metodologias ativas de aprendizagem; incentivar o compartilhamento de experiências relacionadas com o uso de

metodologias ativas de ensino e aprendizagem [...]” (UNESC, 2016, p. 4). Estas disposições contidas na Resolução nº. 03/2016/Câmara Ensino de Graduação, representam as primeiras sinalizações da Universidade no sentido de preocupar-se com a inovação no processo ensino-aprendizagem e abordagem de metodologias ativas.

Tem-se assim, a apresentação da Resolução nº. 11/2016/CONSU que tratou das políticas de ensino de graduação; a Resolução nº. 05/2015/CONSU que fundamenta a política de formação docente, estabelecendo as linhas mestras das ações formativas para professores; o livro “Cadernos Pedagógicos – Processos pedagógicos na Unesc”, que preceitua possibilidades operacionais didático-pedagógicas para a sala de aula, e a Resolução nº. 03/2016/Câmara Ensino de Graduação, que tem o mérito de principiar a abordagem sobre inovação no ensino de graduação da Universidade.

Feitas as considerações acerca da regulação que contempla o programa de formação continuada docente, foram examinados os programas de formação continuada oferecidos no ano de 2017. Inicialmente é apresentado, em consonância com o objetivo específico de pesquisa, o programa oferecido no primeiro semestre de 2017, principiado pela chamada institucional para esta a atividade de capacitação (Figura 6):

Figura 6: Chamada para as atividades de formação continuada docente 2017/1



Fonte: Unesc (2017).

Elenco de atividades oferecidas aos docentes no programa:

1. **Seminário sobre metodologias ativas** (tema: estudo de caso); (grifo nosso).
2. Palestra: Desenvolvimento humano e a construção da cidadania;
Eixo Saberes docentes: processo ensino-aprendizagem (grifo nosso):
3. **Peer Instruction (instrução por pares)**: Ementa: conceitos introdutórios. Etapas do método. Uso do aplicativo Socrative como apoio pedagógico as atividades do *peer instruction*. Simulações em laboratório (grifo nosso);

4. Avaliação para aprendizagem e elaboração de questões (moldes do Enade). Ementa: Avaliação formativa. Prática sobre elaboração de questões de prova objetiva e dissertativa nos moldes do Enade;

5. **TBL – Aprendizagem baseada em times.** (pré-requisito: ter realizado capacitação em metodologias ativas). Ementa: Conceitos, princípios, benefícios. Planejamento e formação das equipes. Etapas da TBL. *Feedback* e avaliação (grifo nosso);

6. Teorias da aprendizagem. Ementa: Concepções sobre o ensinar e o aprender;

7. Nuvem de palavras. Ementa: Ferramenta digital de apoio pedagógico: o que é Nuvem de Palavras e sua utilização para aprendizagem. Passo a passo para elaboração da nuvem de palavras. Ferramentas online para criação de “nuvens de palavras”;

Eixo Saberes docentes: formação humana e diversidade:

8. Formação humana na constituição do sujeito. Ementa: Aprendizagem. Distúrbios de aprendizagem / dificuldades de aprendizagem. Deficiências / transtornos;

9. Da contra indiferença racial: Direitos humanos, relações raciais e interculturalidade. Ementa: As teorias raciais do século XX. Abolição da escravidão. A sociedade brasileira do início do século XX. Movimentos sociais negros. Os direitos humanos no contexto do pós II guerra mundial. Igualdade e ações afirmativas. Igualdade e reconhecimento. Contra indiferença, interculturalidade e políticas públicas;

Eixo Saberes docentes: tecnologias no ensino superior:

10. Docência e tutoria na EAD. Ementa: Professor tutor. Tutoria nos cursos de graduação e pós-graduação à distância da Unesc. Protocolo de atividades tutoriais. Moodle e tutoria;

11. **Construção e edição de vídeos no movie maker.** Ementa: Construção de vídeos, edição. Inserindo áudio e vídeos, efeitos de animação e transição. Recortando áudio e vídeo. (grifo nosso);

12. **O uso dos recursos das lousas digitais interativas no ensino superior.** Ementa: Lousas digitais, ferramentas, planejamento de aulas com o software da lousa, internet e lousa, lousa e AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem; (grifo nosso).

13. **Introdução ao uso do software IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).** Ementa: Inicializar e sair do SPSS, formação de um banco de dados estatísticos no SPSS, estatísticas descritivas simples, frequências e porcentagens, cruzamento de variáveis, computação de variáveis, criando uma nova variável a partir de uma variável pré-existente, trabalhando com parte de um banco de dados sem perder informações; (grifo nosso).

14. Capacitação portal de periódicos da CAPES. Ementa: Cadastro no portal da CAPES (criação do Meu Espaço), tipos de pesquisas (assunto, periódicos, livro e bases), Armazenamento e recuperação de pesquisas no Meu Espaço;

Eixo Saberes docentes: Gestão no Ensino Superior:

15. Gestão democrática: ferramentas e dispositivos de tomada de decisão na gestão universitária. Ementa: Papel do docente na gestão democrática. Papel do discente na gestão democrática. Oficina Radar: Conceitos, objetivos, principais eixos, aplicação prática;

16. A liderança e a gestão de conflitos no ambiente acadêmico. Ementa: Formas de abordar os conflitos em sala de aula. A inteligência emocional na relação entre professor x aluno, Coordenação x professor e Coordenação x aluno. O papel do professor na pluralidade do ambiente social da sala de aula.

A influência como estratégia de envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem;

17. O instrumento de avaliação e a gestão do projeto pedagógico: ações e princípios de governança. Ementa: O instrumento de avaliação e seus desdobramentos. A importância e a utilidade do instrumento para o NDE. O papel do NDE na gestão do PPC. Uma visão dos indicadores: ações, cuidados e oportunidades. Estudos de caso;

18. O Enade e o CPC como instrumento de gestão: Impactos estratégicos e regulatórios. Ementa: A caracterização do CPC e suas conexões com a regulação. O Enade e seus desdobramentos estratégicos. Ações para a gestão dos insumos e a importância do trabalho preventivo. Sensibilização, cultura e racionalidade: o CPC como indicador norteador da estratégia do curso. Estudos de caso;

Eixo Saberes docentes: Currículo e formação humana:

19. Reflexão sobre o contexto histórico da extensão e do currículo. Ementa: Concepção de currículo e extensão. O contexto histórico e a curricularização da extensão;

20. A extensão e o currículo: o que temos e o que queremos? Ementa: Política de ensino: reflexões sobre a concepção de currículo. Política de extensão: reflexões sobre a concepção de extensão. Reflexão sobre o posicionamento político/filosófico da extensão e do ensino na Unesc. Definição do conceito institucional da extensão e do currículo. Reflexão sobre a extensão que temos e os encaminhamentos para o processo de inserção da extensão no currículo (UNESCO, 2017).

O programa de atividades para o primeiro semestre de 2017 foi alicerçado sobre cinco eixos temáticos, oferecendo vinte opções de atividades aos docentes:

1. Eixo Saberes docentes: processo ensino-aprendizagem;
2. Eixo Saberes docentes: formação humana e diversidade;
3. Eixo Saberes docentes: tecnologias no ensino superior;
4. Eixo Saberes docentes: gestão no ensino superior, e
5. Eixo Saberes docentes: currículo e formação humana (UNESCO, 2017).

Estas atividades, proporcionadas pela Universidade, comportam significativa relação didático-pedagógica para o fazer docente, pois contemplam conteúdos e recursos capazes de subsidiar os professores para adoção de práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Dentre as atividades oferecidas pode-se destacar “*Peer Instruction* (instrução pelos pares)” e “TBL – Aprendizagem baseada em times” (como metodologias ativas), “Construção e edição de vídeos no movie maker”, “O uso dos recursos das lousas digitais interativas no ensino superior” e “Introdução ao uso do software IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS)” (como recursos tecnológicos). Frise-se que, de modo geral, as atividades de formação continuada docente possuem um amplo alcance didático-pedagógico, relevante em vários aspectos para o fortalecimento do exercício da docência universitária.

Posto isso, a seguir é apresentado e avaliado o programa de formação continuada docente para o segundo semestre de 2017, iniciando também pela chamada institucional para

as atividades formativas. Observar-se-á *prima facie* que há significativa diferenciação estrutural e quantidade de conteúdos/atividades em relação ao programa de formação continuada docente executado no primeiro semestre de 2017, como se verá adiante.

Figura 7: Chamada para as atividades de formação continuada docente 2017/2



Fonte: Unesc (2017).

Elenco de atividades /ações oferecidas aos docentes no programa:

1. Palestra: O papel do docente na gestão universitária;
2. Disciplinas a distância na Unesc: Planejamento e desenvolvimento. Ementa: Educação a Distância (EaD): Conceito e Regulação. Planejamento e organização de disciplinas na EaD. Professor na EaD: Autor e Tutor. Equipe de Apoio. Relatos de Experiência na graduação. Ensino Presencial e os recursos da EaD;
3. **Oficina: TBL - Aprendizagem baseada em times.** Pré-Requisito: Ter Realizado Capacitação Em Metodologias Ativas. Ementa: Conceito, Princípios, Benefícios. Planejamento e formação das equipes. Etapas da TBL. *Feedback* e avaliação; (grifo nosso).
4. **Peer Instruction.** Ementa: *Peer Instruction* (Instrução por Pares): conceitos introdutórios. Etapas do método. Uso do aplicativo Socrative como apoio as atividades do *Peer Instruction*. Simulações em laboratório; (grifo nosso).
5. Currículo e ensino superior: Perspectivas teórico-práticas (não apresenta ementa);
6. Oficina: Elaboração de itens para o Enade. Ementa: uma visão dos itens sob a ótica do BNI. Exercícios para a elaboração de itens, relacionados com o Enade;
7. As implicações didáticas, pedagógicas e de gestão, relacionadas ao Enade. Ementa: O ENADE e suas implicações no âmbito do projeto pedagógico do curso de graduação. Uma visão geral dos indicadores do CPC como instrumentos de governança e um conjunto de ações para gerenciar o CPC como um elemento estratégico;
8. O instrumento de avaliação de curso e sua relação com o projeto pedagógico. Ementa: Uma visão do instrumento de avaliação de curso e suas relações com o CPC. Possibilidades e desafios para a gestão do projeto pedagógico (UNESC, 2017).

Este programa de atividades para o segundo semestre de 2017 foi organizado sobre três eixos temáticos, oferecendo oito opções de atividades aos docentes:

1. Eixo Gestão universitária;
2. Eixo Currículo no ensino superior, e
3. Eixo Práticas pedagógicas (UNESC, 2017).

Observa-se que inserido neste programa, as duas atividades do último dia foram destinadas para coordenadores de cursos, no amparo da Resolução nº. 02/2010/Câmara Ensino de Graduação. Menos abrangente que o programa do primeiro semestre de 2017 (com doze opções a menos), este programa ofereceu menor quantidade de atividades (ou conteúdos) de capacitação didático-pedagógicas, em vista do reduzido número de opções para os docentes. Ainda assim, há especificamente duas atividades (também oferecidas no primeiro semestre) com conteúdos capazes de subsidiar os docentes para adoção de práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem (“*Peer Instruction* – instrução pelos pares” e “TBL – Aprendizagem baseada em times”). Outra peculiaridade do programa do 2º semestre é que as atividades formativas objetivam maior quantidade de ações dirigidas para o gerenciamento acadêmico universitário, em que pese constar na tarja de chamada do programa “Gestão Universitária – Currículo no Ensino Superior – Práticas Pedagógicas” (UNESC, 2017).

Na organização do programa do 2º semestre de 2017, a estrutura redacional divergiu daquela utilizada no 1º semestre, pois, além de apresentar um número menor de atividades, não indicou a quais eixos temáticos pertenciam as mesmas.

A análise documental realizada demonstra que a Instituição tem políticas de ensino definidas (Resolução nº. 11/2016/CONSU), e estas, por sua vez, remetem a políticas de formação continuada docente (Resolução nº. 05/2015/CONSU e Resolução nº. 03/2016/Câmara Ensino de Graduação) para atender a capacitação dos professores (e coordenadores de curso). Adjacentemente, no ano de 2008, quando foi editada a primeira resolução que tratou das políticas de ensino de graduação, a Universidade publicou um livreto com 34 páginas denominado “Cadernos Pedagógicos – Processos pedagógicos na Unesc”, enfocando estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem, descritas de modo didático (NONAKA, TAKEUCHI, 1997). O objetivo do livreto foi o de proporcionar conteúdos de conhecimento explícito acerca de recursos pedagógicos que poderiam subsidiar a prática docente de sala de aula.

Além de atender, em 2017, a necessidade formativa dos professores, em cumprimento das disposições da Resolução nº. 05/2015/CONSU e da Resolução nº. 03/2016/Câmara Ensino

de Graduação, a Universidade, desde 2008, vem ofertando programas de formação continuada docente semestralmente. Avaliados os programas do 1º e do 2º semestre de 2017 foi possível constatar que os citados programas de formação continuada contemplaram conteúdos que poderiam não só melhorar as práticas pedagógicas existentes, mas também subsidiar os docentes para adoção de possíveis ações inovadoras em sala de aula.

Considerando-se que, de algum modo, a Universidade ofertou conteúdos didático-pedagógicos, verificou-se a participação dos docentes nos programas de formação continuada que está evidenciada no Quadro 32 que, além de conter informações preliminares, apresenta um panorama geral da frequência dos docentes nos referidos programas de formação continuada no ano de 2017:

Quadro 32: Participação docente nos programas de formação continuada em 2017.

(Continua)

Prof	Gen	Idd	TdD	Grad	Titulação	CdI	RdT	Participação 1º Sem.	Participação 2º Sem.
P1	M	26	6m	Adm	Especialista	Sim /M	Hor	NP	P
P2	F	38	6m	Adm/Dir Ped	Esp (CM17)	Não	Hor	NP	NP
P3	M	54	2a	Con	Mestre	Não	Hor	P	P
P4	F	27	6m	Con	Especialista	Não	Hor	NP	P
P5	F	45	18a	Con	Mestra	Sim /D	Int	P	P
P6	M	48	1a	Con	Esp (CM17)	Não	Hor	NP	NP
P7	M	42	15a	Con	Doutor	Não	Int	NP	NP
P8	F	48	11a	Con	Mestra (CD17)	Não	Int	P	P
P9	F	29	4a	Con	Especialista	Não	Par	P	P
P10	M	65	17a	Eco	Especialista	Não	Hor	P	P
P11	M	57	16a	Con	Especialista	Sim /M	Par	P	P
P12	F	41	12a	Con	Mestra	Sim /D	Int	P	P
P13	M	42	12a	Con	Especialista	Sim /M	Par	P	P
P14	M	47	10a	Con	Mestre	Não	Int	P	P
P15	F	25	1a	Ace	Mestra	Não	Hor	P	P

Quadro 32: Participação docente nos programas de formação continuada em 2017.

(Conclusão)

Prof	Gen	Idd	TdD	Grad	Titulação	CdI	RdT	Participação 1º Sem.	Participação 2º Sem.
P16	M	30	5a	Con	Especialista	Sim/ M	Hor	NP	NP
P17	M	48	22a	Con	Especialista	Não	Hor	P	NP
P18	M	53	28a	Con	Especialista	Não	Hor	NP	NP
P19	F	37	6a	Dir	Especialista	Sim/ M	Hor	P	P
P20	M	36	10a	Con	Especialista	Não	Hor	NP	NP
P21	M	39	15a	Con	Mestre	Sim/ D	Hor	P	P
P22	M	36	13a	Con	Especialista	Não	Hor	NP	NP
P23	M	42	6m	Con	Especialista	Não	Hor	NP	NP
P24	M	66	30a	Con/Dep	Esp (CM17)	Não	Int	P	P
P25	M	32	5a	Con	Especialista	Sim/ M	Hor	NP	NP
P26	M	57	3a	Con/Adm Dir/Eco	Doutor	Não	Int	NP	NP
Abreviaturas				P = Participou da formação continuada NP = Não participou da formação continuada					

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise do panorama geral de participação dos docentes, no ano de 2017, nos programas de formação continuada, indica que 50% (13) deles estiveram presentes em ambos os programas, 12% (3) tiveram participação parcial (estiveram no 1º ou no 2º semestre) e 38% (10) não participaram em nenhuma das capacitações oferecidas pela Universidade. Considerando o regime de trabalho, os 17 professores horistas tiveram a seguinte frequência: 35% (6) participaram em ambos os programas; 18% (3) frequentaram parcialmente, isto é, estiveram presentes no 1º ou no 2º semestre e 47% (8) não compareceram a nenhum dos programas ofertados em 2017. Dos sete docentes tempos integrais, 71% (5) compareceram em ambos os programas e 29% (2) estiveram ausentes nas duas capacitações. Os 2 professores tempos parciais (8%) participaram dos dois programas. A comparação feita com o regime de trabalho mostra que dentre os professores horistas aproximadamente metade deles (47%) se fizeram ausentes nos programas de capacitação durante o ano, enquanto os docentes tempos

integrais 29% não o fizeram. Os tempos parciais 100% compareceram. Esta constatação pode representar que, com maior carga horária de trabalho no Curso, tende a significar maior participação nos eventos de capacitação docente. Um segundo aspecto analisado foi em relação ao tempo de docência no Curso e as participações nos programas de formação continuada. Para efeito de análise, os professores foram divididos em três grupos, considerando hiatos de tempos de docência de quatro anos entre os grupos: primeiro grupo de 6 meses a 5 anos (com 12 docentes); segundo grupo de 10 a 17 anos (com 11 docentes) e terceiro grupo de 22 a 30 anos (com 3 docentes). No primeiro grupo ocorreram 16 não participações e 8 participações; no segundo grupo, 6 não participações e 16 participações e, no último grupo, aconteceram 3 não participações e 3 participações. Ressalvada a heterogeneidade da constituição dos grupos, constatou-se que o segundo grupo de tempo de docência no Curso (10 a 17 anos) concentrou o maior número de participações (16) nas atividades formativas. No primeiro grupo (6 meses a 5 anos) ocorreram 6 participações, sendo que este grupo apresentou o maior número de não participações (16), e no terceiro grupo (22 a 30 anos) as participações foram 3 e não participações também 3. O que fica evidente é que o 1º grupo teve o maior número de abstenções (16), onde se concentra um número de professores de ingresso mais recente no Curso, ao passo que a frequência aos eventos foi mais alta (16) no 2º grupo com professores de tempo de docência intermediário no Curso, levando em consideração que o Curso possui 43 anos de existência. Este cenário indica que devem ser adotadas ações junto aos docentes do 1º grupo para que aumente a participação nos programas de formação continuada, principalmente porque são professores (12) que ingressaram mais recentemente no Curso que, em tese, deveriam estar mais afetos a novas tecnologias e metodologias. Ao mesmo tempo devem ser estimulados os docentes (11) do 2º grupo, com ações de manutenção e ampliação da participação, assim como os professores (3) do 3º grupo.

A relevância da necessidade de ações institucionais para que ocorra maior participação docente nas capacitações, tem relação com o desenvolvimento de competências docentes (PERRENOUD, 2013). Elas são necessárias para apropriação e utilização de recursos tecnológicos, aplicação de novas metodologias de ensino, construção ou melhoramento de instrumentos de avaliação da aprendizagem, além de aperfeiçoamento didático-pedagógico para atuação em sala de aula (MASETTO, 2003, ANDERE, ARAÚJO, 2008).

Depois de perscrutar a participação dos professores nos programas de formação continuada, verificou-se o interesse docente por eventos que tratavam especificamente de metodologias ativas. Para tanto, inicialmente foram identificados os docentes (Tabela 23) que participaram dos programas de formação continuada em algum tipo de atividade com

conteúdo relacionado a metodologias ativas (palestras, cursos, oficinas, painéis, seminários, entre outros).

Tabela 23: Participação docente em eventos de metodologias ativas na formação continuada em 2017

Prof	Gen	Idd	TdD	Grad	Tit.	CdI	RdT	1º Semestre		2º Semestre	
								M. A.	Outra	M. A.	Outra
P3	M	54	2ª	Con	Me	Não	Hor	2	2	1	1
P5	F	45	18a	Con	Ma	Sim/D	Int	2	-	1	1
P8	F	48	11a	Con	Ma (CD17)	Não	Int	1	2	1	3
P9	F	29	4ª	Con	Esp	Não	Par	1	-	-	1
P10	M	65	17a	Eco	Esp	Não	Hor	1	4	-	2
P11	M	57	16a	Con	Esp	Sim/M	Par	1	3	-	1
P12	F	41	12a	Con	Ma	Sim/D	Int	2	1	-	1
P13	M	42	12a	Con	Esp	Sim/M	Par	1	1	-	1
P19	F	37	6ª	Dir	Esp	Sim/M	Hor	1	3	-	1
P21	M	39	15a	Con	Me	Sim/D	Hor	1	2	-	1
P24	M	66	30a	Con/Dep	Esp (CM17)	Não	Int	1	3	-	3
Abreviaturas				M. A. = Participação em eventos de metodologias ativas Outra = Participação em outro tipo de atividade							

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 23 reporta-se a 11 docentes (42%) dentre os 26 pesquisados, que lecionaram no ano de 2017. Participaram em algum tipo de evento relacionado com metodologias ativas nos dois programas oferecidos três docentes. Os demais oito professores participaram somente no programa do 1º semestre. Nos dois programas, a instituição ofereceu capacitação em dois tipos de metodologias ativas: “*Peer Instruction* (instrução pelos pares) e “*TBL- Aprendizagem Baseada em Times*”. Para saber quais docentes participaram especificamente de capacitação naqueles dois tipos de metodologias ativas, foram analisados os questionários individualmente, e verificou-se que no primeiro semestre de 2017, dentre os onze docentes, cinco o fizeram (45%). Os professores P3, P12 e P13, frequentaram a atividade ‘*Peer Instruction* (instrução

pelos pares)” e os professores P5 e P10, estiveram presentes na atividade “TBL – Aprendizagem baseada em times”. No segundo semestre, 3 professores (27%) entre os 11 frequentaram as mesmas atividades de capacitação em metodologias ativas. O docente P3 declarou participar da capacitação sobre “*Peer Instruction* (instrução pelos pares)”, enquanto os professores P5 e P8, frequentaram a atividade “TBL- Aprendizagem Baseada em Times”. Os docentes que demonstraram interesse por capacitação em metodologias ativas compõem-se de 1 mestre horista (P3), 2 mestres tempos integrais (P5 e P12) que também cursaram disciplinas isoladas em programas de doutorado, 1 mestre tempo integral (P8) que cursa doutorado, 1 especialista horista (P13) que cursou disciplina isolada em programa de mestrado e 1 especialista horista (P10). Esta configuração pode significar, pela atitude de quatro professores pelo menos, uma maior aderência nas questões didático-pedagógicas por docentes de maior dedicação, titulação (ou busca dela) e disponibilidade para o exercício da docência. Conjugando-se este cenário ao de utilização de recursos tecnológicos empregados pelos docentes em suas aulas (Tabela 20), onde dos 26 docentes pesquisados 2 (8%) afirmaram utilizar o “Socrative”, e 6 (23%) o uso da ‘sala de metodologias ativas’, pode representar, mesmo de modo ainda incipiente, instigamento ao uso de metodologias ativas. Dos 6 docentes que declararam uso da sala de metodologias ativas, 4 deles também participaram das atividades sobre “*Peer Instruction* (instrução pelos pares)” ou “TBL-Aprendizagem baseada em times”. Considere-se, neste panorama, que as opções “Socrative” e “Sala de metodologias ativas”, eram opções da lista de recursos a serem assinalados no questionário, e que os respondentes tinham a liberdade de relatar outras metodologias (ou recursos) na opção “Outros”. Em síntese preliminar, após evidências apresentadas na Tabela 23, dos vinte e seis docentes pesquisados, ressalte-se que 15 (58%) deles não participaram de nem uma atividade específica de metodologia ativa ofertada pela Instituição no ano de 2017, quais sejam, “*Peer Instruction* (instrução pelos pares)” e “TBL – Aprendizagem Baseada em Times”. A conectividade com inovação no processo ensino aprendizagem, considerando a participação dos docentes na capacitação em 2017 em metodologias ativas, são indícios de possibilidades que começam a ser exploradas, demandando, entretanto, ações institucionais de maior envergadura e objetividade.

A formação docente, no entender de Masetto (2003, p. 198), é de responsabilidade das instituições, que devem preparar os professores para assumirem os desafios da inovação, “mediante [...] formação docente contínua [...] que possibilite a reflexão sobre suas atividades docentes [...]”. Ainda de acordo com o autor, a UNESCO reconhece ser desafio do ensino superior preparar pessoas bem qualificadas, recomendando que para isso sejam adotadas inovações no ensinar, estimulando os docentes por meio da formação continuada como um dos

elementos (MASETTO, 2003). Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 269) mencionam que em função de um cenário caracterizado por contínuas exigências do mundo do trabalho, há premência de um novo perfil de ensinantes (docentes), levando a “urgente necessidade de repensar a formação de professores”, para tornar o processo ensino-aprendizagem eficaz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou compreender o desafio institucional-docente-discente, com fulcro em averiguar evidências de possibilidades e de práticas inovadoras no processo ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis, e demonstrou que o curso possui um PPC com características inovadoras, flexível para adaptar-se a novas demandas formativas com dinamicidade operacional. É um projeto inovador na medida em que ultrapassa o rol de disciplinas da matriz curricular e se estende para várias possibilidades didático-pedagógicas.

No PPC foi possível identificar vários atributos de caráter inovativo (PIO, SPE, APE, AIS, CMR, para citar algumas). Sabe-se, entretanto, que essas atividades previstas não são “autorrealizáveis”, não acontecem de “per si”, são necessárias pessoas para coordenar e executa-las, são necessários os professores. Neste sentido, quando a investigação se deteve nos resultados do segundo e terceiro objetivos específicos, que envolviam o posicionamento do corpo docente, pela própria característica didático-pedagógico do processo ensino-aprendizagem e de seus elementos envolvidos, vislumbrar possibilidades e práticas inovadoras nesse contexto, exigiu ultrapassar a análise do PPC, requerendo perceber para além da objetividade documental.

Em qualquer tipo organização, um projeto só chega a bom termo quando todos os envolvidos, sem exceção, estão firmemente comprometidos, em todos seus aspectos, em sua implantação e/ou execução. Não é diferente o PPC de um curso de ensino superior, neste caso o de Ciências Contábeis. A Instituição que abriga o curso, a coordenação que o conduz e os docentes que executam os programas de ensino, tem de estar incondicionalmente alinhados, comprometidos com a necessidade de atingir os objetivos propostos no PPC. É neste ponto que surge a responsabilidade e o engajamento do corpo docente, pois ainda que a Instituição propicie todas as condições de infraestrutura física, tecnológica, regulatória e adequado ambiente de trabalho, como também a coordenação tenha zelo esmerado e incansável, o território do chão da sala de aula pertence ao professor, ao seu constructo tácito, a sua concepção de mundo, de educação, de convicções, a sua forma de ser, de ver e de conduzir o processo-ensino aprendizagem.

Desse modo, as evidências de possibilidades e de práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem na ministração das aulas, seja nos recursos tecnológicos empregados, metodologias de ensino adotadas e instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados, foram possíveis de perceber em função da maior evidência apresentada dos tipos tradicionais utilizados. Isto significa dizer que os recursos que se diferenciam dos tradicionais são os que

apontaram para a existência de evidências das possibilidades de práticas inovadoras, mesmo que de modo incipiente. O que se percebeu é que existem alguns docentes que, ao mesmo tempo em que usam recursos tecnológicos tradicionais (AVA, PPT, internet, Excel, quadro de vidro, calculadoras, laptop, Word), esporadicamente ensaiam abordagens com recursos tecnológicos menos usuais, tais como Tablet, Lousa Digital, Google Acadêmico, Google Docs e Sala de Metodologias Ativas. A evidência de inovação, nesse caso, é representada pelos baixos percentuais apresentados em alguns recursos tecnológicos assinalados pelos docentes, que são utilizados de forma concomitante aos ditos recursos tradicionais.

Também a análise das metodologias de ensino empregadas nas aulas resultou em um cenário bastante conservador, onde se destacaram as aulas de cunho mais individual (expositivas, dialogadas e práticas/exercícios), que concentrou altos percentuais de execução na frequências de “sempre e frequentemente”. No entanto as aulas de cunho mais coletivo (trabalhos em equipes, grupos e estudo de caso), que necessitam de maior esforço de preparação, mas que poderiam proporcionar maior interação entre os estudantes, apresentaram frequências de emprego mais disseminadas.

No que tange ao emprego dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, com elevados percentuais de utilização afluíram provas individuais, entrega de relatório, provas em duplas apresentação de trabalhos por equipes, sinalizando as formas mais tradicionais para avaliar a aprendizagem. E, desse modo, as incursões inovativas em outras metodologias e instrumentos de avaliação concentraram-se nas formas que apenas alguns docentes indicaram utilizar (provas em trio, prova de revezamento, prova em grupos, apresentação de trabalhos em duplas), normalmente entremeadas com as formas convencionais.

Estes resultados são compreensíveis na medida em que foi identificado um elevado percentual de docentes que não participaram dos programas de formação continuada, onde poderiam ter acesso a capacitações pertinentes às novas metodologias de ensino, inovações pedagógicas, socialização de experiências de outros docentes, estudos de reflexão pedagógica. Este contingente de docentes, em não o fazendo, deixam de expandir seus horizontes de conhecimentos tácitos necessários ao exercício da docência contemporaneamente, em outras palavras, não se capacitam. Tal aspecto se torna preocupante pelo elevado contingente de professores horistas que ministram disciplinas específicas de formação profissional e de formação teórico-prática, que fazem parte do núcleo duro do curso, portanto decisivo no desenvolvimento de competências profissionais e atitudinais no estudante. Acrescente-se a essa constatação, que se for considerada uma análise, ainda que perfunctória, do perfil dos professores não respondentes, haveria a possibilidade desse cenário se agravar.

Diante desse contexto, fica evidente a dificuldade de conduzir a consecução do PPC, por melhor que tenham sido as discussões durante sua elaboração (ou revisão) e as possibilidades didático-pedagógicas inovadoras do mesmo, pois torna-se um processo moroso e desgastante para a coordenação. A aderência do corpo docente ao projeto pedagógico está diretamente ligada ao êxito ou fracasso do processo ensino-aprendizagem realizado pelos professores em sala de aula. Paira ainda o entendimento, como crença equivocada de parcela do corpo docente (e a literatura corrobora isso), que para ser um “bom professor” basta ser um “bom profissional, competente, de sucesso”, residindo talvez aí, a razão da ausência de parte desses docentes nos programas de formação continuada, como também nos programas *stricto sensu*, cursando disciplinas isoladas ou mesmo ingressando nos programas.

Culturalmente temos um tipo de professor que acredita que para o exercício da docência é suficiente possuir “competente experiência profissional fora da universidade”, mas paradoxalmente, não percebe que também necessita ser “competente no exercício da docência dentro da universidade”, isso é, apoderar-se de conhecimentos pertinentes, adquirir habilidades didático-pedagógicas, e demonstrar atitudes profissionais no exercício da docência. Crer ser competente não é o mesmo que ser competente, é necessário desenvolver competências apropriadas à função e, neste sentido, faltam aos “profissionais do mercado” as competências didático-pedagógicas relevantes para o adequado exercício da docência. Em concluso, para qualificar o processo ensino-aprendizagem, para torna-lo eficaz, para realizar melhorias no ensino, para implementar inovações didático-pedagógicas, os docentes necessitam inquestionavelmente preparar-se para ter bom desempenho como professor do ensino superior.

Para que tal aconteça é imprescindível à necessária qualificação docente, que deve ocorrer em mão dupla, isto é, a universidade deve de modo planejado e proativo oferecer atividades capacitarias e, ao mesmo tempo, os docentes devem convergir para elas, haja vista que a habilidade ou inabilidade de condução do processo ensino-aprendizagem está intrinsecamente ligada ao exercício da docência, à sala de aula, território de dois tipos de habitantes: professores e estudantes. Certamente que condições de trabalho e infraestrutura adequada à execução dos serviços educacionais não devem ser ignorados como elementos relevantes do ensino, da pesquisa e da extensão, porém a centralidade do processo ensino-aprendizagem, em última instância, está a cargo do professor.

Portanto, há um longo caminho a ser percorrido, envolvendo a universidade, os docentes e os discentes, no processo ensino-aprendizagem. A universidade oferecendo infraestrutura, condições adequadas de trabalho, e o estabelecimento de políticas de ensino, pesquisa e extensão. Os docentes, como mediadores do processo ensino-aprendizagem, com suficiente

formação profissional em suas áreas e, principalmente, detentores de titulação e capacidade didático-pedagógica necessária à função da docência. E, os estudantes, comprometidos com o processo do qual são sujeitos, usufruindo de todas as condições de aprendizagem. Esta caminhada, que se inicia na sala de aula deve chegar ao desenvolvimento socioeconômico, passando pelo posicionamento da Universidade para enfrentamento dos desafios, em uma perspectiva inovadora, tanto organizacional quanto de ensino, para promover adequada formação dos estudantes, tendo como condutores últimos do processo formativo os professores. Assim, além dos demais requisitos institucionais, não há como ignorar os construtos tácitos dos docentes e a importância da qualificação dos mesmos para atuarem de maneira proativa e decisiva em sala de aula, propondo formas inovadoras de desenvolver competências nos estudantes, os quais, em algum momento, independentemente se por meio da pesquisa, extensão ou só do ensino, alojar-se-ão em espaços socioeconômicos.

Durante a realização deste estudo e diante das questões que nortearam seu desenvolvimento, foi possível constatar que a Instituição, ainda que de modo modesto, procura propiciar condições de tempo e espaços para atitudes inovativas dos docentes por meio de programas regulares de formação continuada. Entender-se que as ações sejam modestas estão ligadas ao fato de que, mesmo que caiba à Resolução nº. 03/2016/Câmara Ensino de Graduação a primazia de estabelecer propósitos acerca de inovação e tratar de metodologias ativas, não se observou uma política institucional específica sobre inovação de ação sistêmica organizacional acadêmica, limitando-se as ações aos programas de formação continuada, onde, praticamente, apenas dois tipos de metodologias ativas foram ofertados aos docentes em 2017. Por outro lado, os professores podem inovar por meio das oportunidades oferecidas pelo PPC, ainda que parcela significativa do corpo docente ainda relute em participar das capacitações e, deste modo, permaneçam alheios as possibilidades de inovar no processo ensino-aprendizagem. Poucos docentes participaram de atividades específicas sobre metodologias ativas e, para desencadear atitudes inovadoras não bastam apenas as ditas competências profissionais, é necessário o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas docentes. Ensinar de modo inovador exige qualificação para tal. Reconhece-se que alguns professores, mesmo que autonomamente, tem incursionado no emprego de recursos inovativos. Como abordado na literatura vista, a infraestrutura é importante como espaço de realização de procedimentos inovadores, mas não é necessariamente determinante. A superação de obstáculos para que aconteça a inovação tem a ver com a aderência do corpo docente ao PPC, com a participação efetiva nos programas de formação continuada e com o ingresso em programas *stricto sensu*, pois sem a devida qualificação docente, não ocorre o processo de internalização de mudança,

de avaliação sobre a prática pedagógica em sala de aula e dos resultados decorrentes dela. Sem reflexão sobre a prática pedagógica docente é pouco provável que haja inovação no ensino.

O assunto em tela é intenso, extenso e necessita de novas pesquisas delineadoras, pois os questionamentos são latentes, tendo em vista que se reduzem os limites e se ampliam as possibilidades de atuação das universidades para contribuir no desenvolvimento socioeconômico. Esta contribuição se dá pela formação dos estudantes por meio da execução de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) inovadores. Entretanto é necessário saber “em que altura do caminho” a Universidade, por meio dos cursos de graduação, se encontra para atender de forma eficaz e inovadora as demandas formativas. É patente que este caminho não é apenas via pesquisa ou extensão, mas primordialmente no viés formativo do ensino profissional, o capital humano, intelectual. Disseminado na infindável gama de composições organizacionais que compõem o meio socioeconômico, tanto de forma direta quanto indireta, o capital humano impulsiona a ciência, a tecnologia e os serviços, alavancando o desenvolvimento.

No ambiente universitário, o “chão da sala de aula” é aspecto relevante do *lócus* que principia a formação profissional qualificada, que redundará em protagonistas atuantes nas intersecções promovidas pelas relações entre universidade, governo, empresas e sociedade. Tendo como pano de fundo o perfil profissiográfico do concluinte do curso, é necessário que os docentes busquem o desenvolvimento de recursos inovadores para realização do ensino e avaliação da aprendizagem, com a finalidade de obter resultados que signifiquem eficácia no aprendizado do estudante. Com maior interatividade do trabalho docente junto aos alunos ocorrerá o conseqüente desenvolvimento de competências quanto às habilidades pessoais (liderança, disciplina, criatividade, ética), atitudes pessoais (dedicação, responsabilidade, bom senso, cooperação, proatividade, pontualidade), habilidades técnicas (ouvir, oratória, equipe, autonomia, negociação, decisão) e, em relação ao conhecimento (conteúdos).

Os egressos, subsidiados por uma base formativa profissional, proporcionada pelas experiências acadêmicas vivenciadas, de alguma forma submergirão no *habitat* socioeconômico e poderão ocupar espaços para os quais foram previamente capacitados. De um ou outro modo, o grande contingente de estudantes, findo o ciclo formativo universitário, atuará (ou continuará atuando) em algum tipo de função no mundo do trabalho que permeia as múltiplas atividades econômicas, e contribuirá para o desenvolvimento socioeconômico.

Por fim, se deve considerar as limitações que cercam o estudo de caso, pois trata-se de análise de uma situação particular tornando as inferências vinculadas ao contexto do fenômeno pesquisado. Por outro lado é possível, de modo criterioso, triangular com outras pesquisas acadêmicas que possam se assemelhar.

Algumas questões surgiram durante o transcorrer do estudo, que podem ensejar novas pesquisas, tais como: 1) Quais são as mudanças que a universidade deve fazer para que efetivamente aconteça a inovação no processo ensino-aprendizagem? Ou, Quais políticas a universidade deve implementar para efetivar a inovação no processo ensino-aprendizagem? 2) Quais são as causas que determinam a pouca aderência dos docentes nas capacitações que tratam de metodologias ativas nos programas de formação continuada? 3) A inovação no processo ensino-aprendizagem pode ocorrer sem que a universidade tenha uma cultura de inovação organizacional? 4) Em que medida a não participação docente em programas de qualificação *stricto sensu* afeta o processo ensino-aprendizagem e dificulta a inovação no ensino superior? 5) De que forma o conhecimento tácito e o explícito modelam a cultura organizacional da universidade e afeta o processo ensino-aprendizagem? 6) Como avaliar a contribuição no desenvolvimento socioeconômico produzido pelos egressos dos cursos de graduação da universidade?

REFERÊNCIAS

- ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista de Contabilidade e Finanças – FIPECAFI-USP**. São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91 – 102 setembro/dezembro 2008.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR-ABMES. **Censo da Educação Superior 2016 - Números do Ensino Superior**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <<https://abmes.org.br/documentos/categoria/41/numeros-do-ensino-superior>>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR-ABMES. **Censo da Educação Superior 2016 - Apresentação**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <<https://abmes.org.br/documentos/detalhe/535/censo-da-educacao-superior-2016-apresentacao>>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE STARTUPS. Disponível em <<https://abstartups.com.br/2017/11/18/o-que-e-metodologia-customer-development/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- BARREIRO, I. M. de F.; TERRIBILI FILHO, A. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 81-102, jan./mar. 2007.
- BENINI, M. M. G.; OLIVEIRA, V. F. de. Um olhar crítico ao ensino superior: inovações necessárias aos interesses da sociedade em movimento. **Revista Educação do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 32 – n. 01, p. 129-142, 2007.
- BESSANT, J.; TIDD, J. **Inovação e Empreendedorismo**. Porto Alegre: Bookman – Artmed, 2009.
- BESSANT, J.; TIDD, J.; PAVITT, K. **Gestão da Inovação**. Porto Alegre: Bookman – Artmed, 2009.
- BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- BLOOM, B. S. KRATHWOHL, D.; ENGELHART, M.; FURST, E.; HILL, W. **Taxonomia de Objetivos Educacionais – 1 Domínio Cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1977.
- BRASIL. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Comunicado nº 004/2012 – Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Considerações sobre multidisciplinaridade e interdisciplinaridade na área**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Interdisciplinaridade_administracao.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Sobre Avaliação de Cursos**. 2015. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema e-MEC. **Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Entre o estado e o mercado**: o público não estatal. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. (Orgs). O Público Não Estatal na Reforma do Estado. Rio de Janeiro. FGV, 1999, 15-48.

BRITO, L. M. P. Gestão do conhecimento – instrumento de apropriação pelo capital do saber do trabalhador. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [30]. P. 135-148, janeiro/junho, 2008.

CHIARINI, T; VIEIRA, K. P. Universidades como produtoras de conhecimento para o desenvolvimento econômico: sistema superior de ensino e as políticas de CT&T. **Revista Brasileira de Educação** - Rio de Janeiro, v. 66, n. 1, p. 117-132, Jan-Mar, 2012.

CITTADIN, A.; GUIMARÃES, M. L. F.; GIASSI, D. Demandas para a formação do Contador: do ensino à pesquisa e extensão – a trajetória do curso de Ciências Contábeis da UNESC. In: CITTADIN, A.; GUIMARÃES, M. L. F.; GIASSI, D. (Orgs.). **Saberes Contábeis** (recurso eletrônico). Curitiba. Multideia, 2015, vol. 1, 282p.

CORBIN, J. A. **Los 12 estilos de aprendizaje: em qué se basa cada uno?** Psicología educativa e do desenvolvimento. Argentina, 2016. Disponível em: <<https://psicologiyamente.net/desarrollo/estilos-de-aprendizaje>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

COSTA, R. V. da. In: SCHUMPETER, J. A. **Introdução à obra teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as empresas gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, 2017. Volume 14, n. 1. p. 268 - 288. Lajeado, RS.

EDUCACIÓN 3.0. Plataformas y apps para crear mapas conceptuales y mentales. **Revista Educación 3.0**. Madrid, Espanha. 2018.

FAVA-DE-MORAES, F. Universidade, inovação e impacto socioeconômico. **São Paulo em Perspectiva**. Vol. 14 no. 3. São Paulo. July/Sept. 2000.

FEIJOO, J. P. **Gestão do conhecimento**: O ciclo de Nonaka e Takeuchi. Cranberry ABC. Lisboa. PT, 2017.

FERRARI, M. Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas. **Nova Escola**, 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

FIDALGO B., Á. **O que é inovação educativa?** 2007. Disponível em: <<https://innovacioneducativa.wordpress.com/2007/01/09/que-es-innovacion-educativa/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

FIDALGO B., Á.; SEIN-ECHALUCHE, M. L. LERIS, D.; PEÑALVO, F. J. G. Sistema de gestión de conocimiento para la aplicación de experiencias de innovación educativa em la formación. **Anais... II Congresso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2013)**. Actas del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013, Madrid, 6-8 de noviembre de 2013 (pp. 750-755). Madrid, España: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.

FURTADO, C. **Pequena introdução ao desenvolvimento: enfoque interdisciplinar**. São Paulo. Nacional, 1980.

GARGANTINI, T. **Evasão nas universidades, a frustração de trilhões de dólares**. Disponível em: <<https://www.expoensino.com.br/evasao-nas-universidades-a-frustracao-de-trilhoes-de-dolares/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

GONZÁLEZ DE LA FE, T. El modelo de triple hélice de relaciones universidad, Industria y gobierno: um análisis crítico. **ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura CLXXXV 738** julio-agosto (2009). Madrid, España. 2009.

GROS S., B.; LARA N., P. Estrategias de innovación em la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 49, 2009, p. 223-245, ES.

GUBIANI, J. S., MORALES, A. B. T., SELIG, P. M., LOPES, L. F. D. Atividades das universidades e o impacto no desenvolvimento regional. In: XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção. **Anais... XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. São Carlos, SP. 12 a 15 de outubro de 2010.

HANNAN, A., SILVER, Harold. **La innovación em la enseñanza superior**. Madrid, España. Narcea, 2005.

IMBÉRNON, F. **A Educação no Século XXI – Desafios de um futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INOVAÇÃO E TI. O que é lean startup? Disponível em <<https://meusuccesso.com/artigos/inovacao-e-tecnologia/o-que-e-lean-startup-10/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2016 – Principais Resultados**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília: Inep, 2017. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2016 – Notas Estatísticas**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

LEIS, H. R. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In: **interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. PHILIPPI Jr, A.; SILVA NETO, A. J. B., SP. Manole, 2011.

LOPES, J. C. S.; OTT, E.; KRONBAUER, C. A.; THOMAZ, J. L. P. Evasão de alunos nos cursos de graduação em Ciências Contábeis em IES da Região Sul do Brasil. **Revista de Informação Contábil (UFPE)**, v. 10, p. 38-58, 2016.

MASCARENHAS, M. Metodologias ativas na prática. **Hoper Educação**. Disponível em: <<https://www.hoper.com.br/single-post/metodologias-ativas-na-pratica>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

MASETTO, M. T. Inovação Curricular no Ensino Superior. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 7, n. 2, agosto 2011. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

MASETTO, M. T. **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

MIQUILIM, D.; SILVA, M. T. da. Inovação no Ensino Superior: uma revisão histórica. **Anais... XIV International Conference on Engineering and Technology Education**. February 28 – March 2, 2016. Salvador, Brasil.

MORETTO, V. P. **Prova - um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOTA, P. L. **Schumpeter: inovação, destruição criadora e desenvolvimento**. Terraço Econômico. 2016. Disponível em: <<http://terraoeconomico.com.br/schumpeter-inovacao-destruicao-criadora-e-desenvolvimento>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

MOURA, A. Flipped Classroom: uma metodologia para a aula de línguas - Transcrição da apresentação slide share. **Anais... II Ciclo de Conferências**. Janeiro 2014. Universidade Portucalense (Porto). Portugal. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/linade/flipped-classroom-uma-metodologia-para-a-aula-de-linguas>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

- NAKANO, D. N.; FLEURY, A. C. C. Conhecimento organizacional: uma revisão conceitual de modelos e quadros de referência. **Produto & Produção**. vol. 8, n. 2, p. 11-23, jun. 2005.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- OCDE, Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento. **Manual de Oslo**. Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. 3ª ed. Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). 2005.
- OLIVEIRA, C. A. H. da S.; ANDRADE, M. Â. R. A. O debate sobre o ensino superior e suas implicações na formação profissional em serviço social. In: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. **Anais...** 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Unioeste. Cascavel, PR. 13 a 15 de outubro de 2005.
- OLIVERIA, M. A. **Conceitos descritivos, explicativos e prescritivos**. 2013, p. 1. Disponível em: <<http://marco-oliveira.com.br/blog/conceitos-descritivos-explicativos-e-prescritivos/>>. Acesso em: 22 dez. 2015.
- PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso. 2013.
- PRATA-LINHARES, M. M.; MASETTO, M. T. Inovação no ensino superior: uma pesquisa em rede. **Anais...** IV Seminário de Formação de Professores da UFTM e a 1ª Conferência Internacional sobre formação de Professores da UFTM. Uberaba, MG. 28 e 29 de Novembro de 2013.
- RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicada as ciências sociais. In: **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: Teoria e prática. BEUREN, I. M. Organizadora e colaboradora. 3ª ed. São Paulo. Atlas, 2006.
- RENATO, F. **Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade econômica**. 2017. Transcrição prezi. Disponível em: https://prezi.com/4_fc_wowp0-n/crescimentodesenvolvimentoe-flutuacoes-da-atividade-econom/>. Acesso em: 18 jun. 2017.
- RIBEIRO, L. M.; BOTELHO, S. S. da C.; DUARTE, N. L. Modelo interativo e aberto: repensando o papel da universidade na geração do conhecimento e da inovação. **Espacios**, v. 37 (Nº 33), Año 2016. Caracas, Venezuela.
- ROMERO, J. M. Innovación em la educación superior. Antecipándonos al futuro? **Anuario Jurídico y Económico Escurialense**, XLIV (2011) 567-578, Xalapa, México.
- ROSSA, R. M.; GARCIA, J. R.; LEZANA, Á. G. R. A abordagem hélice tríplice das relações entre universidade-indústria-governo. **Anais...** SIMPOI, 2013.
- SALES, R. de. A questão da linguagem usada dentro das organizações: um levantamento bibliográfico. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 99-111, jan/jun. 2007.

SANTOS, S. C. dos. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v. 08, n. 1, janeiro/março 2001.

SCHILLING, V. **História – Mundo – Crises Econômicas**. 2017. Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/crise_economia.htm>. Acesso em: 28 maio 2017.

SEIN-ECHALUCE L., M. L.; FIDALGO B., Á.; PEÑALVO, F. J. G. Buenas prácticas de innovación educativa: artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013. **RED – Revista de Educación a Distância**. n. 44, 15-Nov-2014.

SENHORAS, E. M. As redes do desenvolvimento econômico e social no sistema de ensino superior brasileiro. **Liinc em Revista**, v. 4, n. 1, março 2008, Rio de Janeiro, p. 138-153.

SILVA FILHO, R. L. L.; MONTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M. Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. Mogi das Cruzes, SP, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

SILVA, G. M. dos S. da; ROSA, F. S. da. O curso de Ciências Contábeis no Brasil: um estudo sobre as políticas públicas de ensino superior e seu reflexo na oferta e na demanda no período de 2001 a 2013. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade** – UNEB. Salvador, v. 6, n. 2, p. 94-111, maio/ago., 2016.

SILVA, I. F.; BINOTTO, E. O conhecimento e a aprendizagem organizacional no contexto de uma organização rural. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa. v. 3, n. 1, p. 132-156, jan/jun. 2013.

SILVA, L. da. Gestão do conhecimento: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 143-151, mai/ago. 2004.

SIMÕES, G. Tecnologia. Dez apps que ajudam nas aulas. **Revista Exame**. 2015. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/tecnologia/10-apps-para-a-volta-as-aulas/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR – SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016**. São Paulo, SP. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

SOARES, S. V.; WILL, R. A.; MIRANDA, M. P.; PFITSCHER, E. D. Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil: Contexto e processo de seleção. **Revista Ambiente Contábil – UFRN**, Natal-RN. v. 3, n. 2, p. 59 – 74, jul/dez. 2011.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Tereza Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

STANDING, G. O precariado e a luta de classes. **Revista Crítica de Ciências Sociais** (online), 10. Maio 2014, p. 9-24.

TORKOMIAN, A. L. V. No mundo da inovação, universidade é agente de desenvolvimento econômico. **1ª edição do SBPC Inovação**. São Carlos, SP. 2015.

UFMG. Programa de pesquisa em gestão do conhecimento tácito. **Departamento de Engenharia de Produção da UFMG**. 2015. Disponível em: <<http://www.pesquisas.dep.ufmg.br/gestaodotacito/index.php5>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

ULIAN, E.; SANTOS, J. B. dos; GOBBO JUNIOR, J. A. Inovação Verde como ferramenta estratégica para obter o desenvolvimento sustentável. In: 4º Simpósio de Tecnologia em Meio Ambiente e Recursos Hídricos – FATEC. **Anais...** do 4º Simpósio de Tecnologia em Meio Ambiente e Recursos Hídricos – FATEC – Jahu. 24/10/ 2012.

UNESC. Cadernos pedagógicos. **Processos pedagógicos na Unesc** (livreto). 2008.

UNESC. Formação continuada de docentes. **1ª Jornada de Saberes Docentes e Acessibilidade**. Fevereiro 2017. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/663/10664/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

UNESC. Formação continuada de docentes. **Gestão Universitária – Currículo no Ensino Superior – Práticas Pedagógicas**. Julho 2017. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/703/11151/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

UNESC. Portaria nº. 01/2017/COLEGIADO UNACSA. **Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Ciências Contábeis**. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/14406.pdf?1494970996>. Acesso em: 01 ago. 2018.

UNESC. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis (PPC)**. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/46/8693/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

UNESC. **Regulamento das Atividades Práticas Específicas (APE) do Currículo Pleno do Curso de Ciências Contábeis da Unesc**. 2009. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/3522.pdf?1395786163>. Acesso em: 01 ago. 2018.

UNESC. Resolução nº. 02/2010/Câmara Ensino de Graduação. **Núcleo de Pedagogia Universitária da Unesc (NEP)**. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/13176.pdf?1468863731>. Acesso em: 01 ago. 2018.

UNESC. Resolução nº. 03/2016/Câmara Ensino de Graduação. **Núcleo de Assessoria Pedagógica da UNESC (NAP)**. Disponível em:

<http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/13176.pdf?1468863731>. Acesso em: 01 ago. 2018.

UNESC. Resolução nº. 05/2015/CONSU. **Política de Formação Continuada dos Docentes da Unesc**. Disponível em:

<<http://www.unesc.net/portal/capa/index/233/0/0/componente/documentos/listar/0/2/10/0/0/0/Resolucao%20n.%2005~2015~CONSU%20/0/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

UNESC. Resolução nº. 07/2017/COLEGIADO UNACSA. **Regulamento do Processo Interdisciplinar Orientado (PIO) do Curso de Ciências Contábeis**. Disponível em:

<http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/14408.pdf?1494973029>. Acesso em: 01 ago. 2018.

UNESC. Resolução nº. 11/2016/CONSU. **Políticas de Ensino de Graduação da Unesc**. Disponível em:

<<http://www.unesc.net/portal/capa/index/233/0/0/componente/documentos/listar/0/2/10/0/0/0/Resolucao%20n.%2011~2016~CONSU%20/0/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

UNESC. Resolução nº. 14/2013/Câmara de Ensino de Graduação. **Regulamento do Núcleo Docente Estruturante, NDE UNESC**. Disponível em:

<http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/9520.pdf?1434113566>. Acesso em: 01 ago. 2018.

UNESC. Resolução nº. 58/2009/Câmara de Ensino de Graduação. **Matriz Curricular n. 5 do Curso de Ciências Contábeis**. Disponível em:

<<http://www.unesc.net/portal/resources/files/46/Matriz%205%20.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

UNIVERSIA. 50 aplicativos para professores. **Fundação Universia**, Setembro/2012.

Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/ciencia-tecnologia/noticia/2012/09/05/964350/50-aplicativos-professores.html>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

VALENTE, L. Hélice tríplice: metáfora dos anos 90 descreve bem o mais sustentável modelo de sistema de inovação. **Conhecimento & Inovação**. 2010, v. 6, n. 1, p. 6-9.

VOSGERAU, D. S. A. R. **Utilização de metodologias ativas no ensino superior** —

Transcrição da apresentação slide player. Observatório de Inovação e Criatividade no Processo de Ensino e de Aprendizagem UFLA. Nov/2014. Disponível em:

<<http://slideplayer.com.br/slide/3247057/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 173-196, abr/jun. 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.