

Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

Rosa Manuela Oliveira Gouveia

**O desenvolvimento de Competências-Chave
no ensino da Contabilidade em Portugal
– estudo exploratório sobre a perceção
dos alunos**

**O desenvolvimento de Competências-Chave no ensino da Contabilidade
em Portugal – estudo exploratório sobre a perceção dos alunos**

Rosa Manuela Oliveira Gouveia

UMinho | 2017

setembro de 2017



Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

Rosa Manuela Oliveira Gouveia

**O desenvolvimento de Competências-Chave
no ensino da Contabilidade em Portugal
– estudo exploratório sobre a perceção
dos alunos**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Contabilidade

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Delfina Rosa da Rocha Gomes

DECLARAÇÃO

Nome: Rosa Manuela Oliveira Gouveia

Endereço eletrónico: rosagouveia@portugalmail.pt

Cartão do Cidadão: 12788165

Título da tese: O desenvolvimento de Competências-Chave no ensino da Contabilidade em Portugal – estudo exploratório sobre a perceção dos alunos

Orientadora:

Professora Doutora Delfina Rosa da Rocha Gomes

Ano de conclusão: 2017

Mestrado em Contabilidade

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 4 de Setembro de 2017

Assinatura:

Agradecimentos

Sou-vos inteiramente grata.

A vocês, mãe e pai, as duas pessoas mais importantes na minha vida. Agradeço-vos por tudo o que me ensinaram, pela forma como me educaram, por estarem sempre do meu lado nos momentos bons e maus, dando-me apoio, força, motivação e coragem para nunca desistir. Obrigada por me ensinarem a olhar para o futuro sem medos. A ti, Pedro, meu companheiro para toda a vida, que com a tua dedicação e apoio, silencioso, mas sempre presente, nunca me deixaste desistir. Que sempre procuraste colocar na minha cabeça pensamentos positivos de forma a reforçar a minha confiança, fazendo com que eu acreditasse em mim, acreditasse nas minhas capacidades. Obrigada por queres ver-me sorrir todos os dias.

Agradeço à minha orientadora, professora Doutora Delfina Gomes, pela disponibilidade, pelo apoio, solidariedade e compreensão ao longo desta longa caminhada, pela motivação e palavras de força e coragem, e sobretudo, por ter acreditado em mim e no meu tema. Agradeço-lhe por todo o contributo científico e técnico dado e que permitiu a concretização e o enriquecimento deste trabalho.

Preciso também de agradecer a uma amiga especial, amiga de profissão, Cláudia Teixeira pelas palavras reconfortantes e animadoras, que serviram de orientação e inspiração para conseguir terminar este trabalho.

Muito obrigada a todos.

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS-CHAVE NO ENSINO DA CONTABILIDADE EM PORTUGAL – ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A PERCEÇÃO DOS ALUNOS

Resumo

Refletir sobre o Processo de Bolonha é o nosso objetivo. Sobretudo naquilo que consideramos ser a pedra angular deste processo: o desenvolvimento de competências-chave (transversais) no ensino superior, em particular no ensino da Contabilidade em Portugal.

A Declaração de Bolonha tem como objetivos o aumento da mobilidade e da empregabilidade dos jovens através do reconhecimento de competências num espaço transnacional europeu. Trata-se de um processo de reformas de estrutura dos cursos de ensino superior, mas sobretudo, de um processo de reformas na maneira de olhar e praticar o ensino-aprendizagem, com a necessidade de mudar o paradigma da educação da simples transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de competências – chave que se querem transversais a todos os níveis na formação dos jovens.

É neste âmbito que se enquadra a presente tese de mestrado, tendo como objetivo perceber qual o cenário atual do ensino da Contabilidade no que diz respeito à passagem de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema de ensino baseado na participação ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, isto é, se esta mudança existiu ou não. Para tal, esta investigação inclui as perceções dos alunos de Contabilidade sobre a presença de um ensino onde se promove o desenvolvimento de competências transversais.

O principal contributo desta investigação passa por traçar um primeiro esboço daquilo que será a panorâmica do nosso atual sistema de ensino superior em Contabilidade, caracterizando-o ao nível das competências transversais através dos olhos dos alunos, e confrontando-o com o preconizado pelo Processo de Bolonha. Esta informação permite aos Estabelecimentos de Ensino Superior, aos organismos profissionais, às empresas e à sociedade em geral implementar estratégias que permitam aproximar o perfil dos alunos às necessidades do mercado de trabalho e às exigências colocadas pelo mundo económico, implicando assim uma aprendizagem ao longo da vida. Esta investigação enquadra-se num estudo de caso de natureza exploratória, com a utilização do questionário por amostragem. Trata-se de um estudo quantitativo. As principais conclusões que decorrem desta investigação mostram que a mudança de paradigma educacional previsto em Bolonha não existiu. Os alunos percebem que as competências transversais são adquiridas em outros contextos que não em sala de aula.

Palavras-Chave: Competências- Chave/Transversais, ensino da Contabilidade; Processo de Bolonha, alunos, *International Education Standard*

THE DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCIES IN PORTUGAL ACCOUNTING EDUCATION - EXPLORATORY STUDY ON THE PERCEPTION OF THE STUDENTS

Abstract

Reflecting on the Bologna Process is our goal. Particularly in what we consider to be the cornerstone of this process: the development of key competences (transversal competences) in higher education, in particular in Portugal accounting education.

The Bologna Declaration aims to increase the mobility and employability of the students by recognizing competences in a european transnational area. It is a process of reforms the structure of higher education courses, but above all, a process of reforms in the way of looking at and practicing teaching-learning process, with the need to change the paradigm of education from the simple transmission of knowledge to the development of key competences that we want to be transversal at all levels in the training of the students.

It is within this scope that this master's thesis is framed, aiming to understand the current scenario of accounting education in what refers to the transition from a system education based on the transmission of knowledge, to an education system based on the active participation of the students in their own learning process. This investigation includes the perceptions of Accounting students about the presence of a education system where the development of key competences is promoted.

The main contribution of this research is to outline of what will be the overview of our current system of higher education in Accounting, characterizing it at the level of key competences through the eyes of the students, and confronting it with the one recommended by the Process of Bologna. This information enables Universities, professional bodies, companies and society in general to implement strategies to bring the profile of the students closer to the needs of the labor market and the demands placed on them by the economic world. This research is part of an exploratory case study, using a sample surveys with a questionnaire. This is a quantitative study. The main conclusions of this research show that the educational paradigm change assumed in Bologna Process, did not exist yet. Students perceive that key competences are acquired in other contexts and not in the classroom.

Keywords: key/transversal competences, Accounting education, Bologna Process, students, International Education Standards.

Índice Geral

<i>Agradecimentos</i>	<i>iii</i>
<i>Resumo</i>	<i>v</i>
<i>Abstract</i>	<i>vii</i>
<i>Índice Geral</i>	<i>ix</i>
<i>Lista de Siglas/Abreviaturas</i>	<i>xi</i>
<i>Índice de Tabelas</i>	<i>xii</i>
<i>Índice de Figuras</i>	<i>xiii</i>
<i>Introdução</i>	<i>1</i>
Justificação do tema	<i>1</i>
Objetivos da pesquisa e pergunta de partida	<i>2</i>
Metodologia	<i>2</i>
Estrutura do trabalho	<i>3</i>
<i>Capítulo 1: A mudança de paradigma educacional e o desenvolvimento de competências</i>	<i>5</i>
1.1. UNESCO, OCDE, Processo de Bolonha e o desenvolvimento de competências	<i>5</i>
1.2. O desenvolvimento de competências no ensino da Contabilidade	<i>21</i>
1.3. O caso português – da Aula do Comércio ao presente	<i>29</i>
1.4. Em resumo	<i>43</i>
<i>Capítulo 2: O desenvolvimento de competências-chave no ensino da Contabilidade</i>	<i>45</i>
2.1. Contabilidade e competências-chave	<i>45</i>
2.2. Competências intelectuais	<i>52</i>
2.3. Competências pessoais	<i>59</i>
2.4. Competências interpessoais e de comunicação	<i>63</i>
2.5. Competências organizacionais	<i>69</i>
2.6. Em resumo	<i>71</i>
<i>Capítulo 3: Construção metodológica do estudo</i>	<i>73</i>
3.1. Estudo de caso como metodologia de investigação empírica	<i>73</i>
3.2. O questionário	<i>76</i>
3.3. Em resumo	<i>85</i>

<i>CAPÍTULO 4. A análise e discussão dos resultados</i>	87
4.1. Os resultados obtidos: exposição	88
4.2. Análise dos resultados por género	106
4.3. Discussão dos resultados	113
4.4. Em resumo.....	122
<i>Conclusão</i>	125
Principais conclusões	125
Limitações do estudo.....	127
Contribuições do estudo e perspectivas de investigação futura	127
<i>Referências bibliográficas</i>	131
<i>Apêndices</i>	145
Questionário	147
Ficha de avaliação.....	153

Lista de Siglas/Abreviaturas

AAA – American Accounting Association

AECC - Accounting Education Change Commission

DeSeCo – Definition and Selection of Competencies

ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System

EES – Estabelecimentos de Ensino Superior

IAESB – International Accounting Education Standard Board

IE – Inteligência Emocional

IES – International Education Standard

IFAC – International Federation of Accountants

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMC – Organização Mundial de Comércio

PBL – Problem-based Learning

PISA – Programme for International Student Assessment

PME's – Pequenas e Médias Empresas

SNC – Sistema de Normalização Contabilístico

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UE – União Europeia

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice de Tabelas

Tabela 1: Competências transversais ou genéricas - competências intelectuais	78
Tabela 2: Competências transversais ou genéricas - competências pessoais	79
Tabela 3: Competências transversais ou genéricas - competências interpessoais e de comunicação	79
Tabela 4: Competências transversais ou genéricas - competências organizacionais.....	80
Tabela 5: Competências transversais ou genéricas - justificações	81
Tabela 6: Papel das Universidades/Institutos de Ensino Superior	82
Tabela 7: Papel das Universidades/Institutos de ensino superior – Metodologias utilizadas.	83
Tabela 8: Características dos alunos (Género e idade).....	84
Tabela 9: Alpha de Cronbach.....	89
Tabela 10: Caracterização dos resultados percentuais dos alunos – competências intelectuais	92
Tabela 11: Caracterização dos resultados percentuais dos alunos – Competências pessoais.	93
Tabela 12: Caracterização dos resultados percentuais dos alunos – competências interpessoais e de comunicação	94
Tabela 13: Caracterização dos resultados percentuais dos alunos – competências organizacionais.....	95
Tabela 14: A alteração dos métodos de ensino utilizados em sala de aula, na perspetiva dos alunos	99
Tabela 15: Perceção das competências transversais (Média)	100
Tabela 16: Caracterização dos resultados percentuais dos alunos às metodologias a utilizar para promover o desenvolvimento de competências transversais.....	105
Tabela 17: Competências intelectuais (diferenças entre o sexo feminino e masculino).....	107
Tabela 18: Competências pessoais (diferenças entre o sexo feminino e masculino)	108
Tabela 19: Competências interpessoais e de comunicação (diferenças entre o sexo feminino e masculino).....	109
Tabela 20: Competências organizacionais (Diferenças entre o sexo feminino e masculino)	110
Tabela 21: Metodologias utilizadas (Diferenças entre o sexo feminino e masculino)	111

Índice de Figuras

Figura 1: Estilos de Aprendizagem	62
Figura 2: Desenvolvimento das competências transversais em sala de aula – perspectiva dos alunos	98
Figura 3: O papel das universidades/institutos de ensino superior na perspectiva dos alunos	103
Figura 4: As metodologias a utilizar para promover o desenvolvimento das competências transversais, na perspectiva dos alunos	104

Introdução

Justificação do tema

Podemos invocar três ordens de razões que servem para justificar a escolha do tema do presente trabalho de investigação.

Em primeiro lugar, num plano internacional global, o surto de sucessivas crises financeiras/bolsistas que tiveram o seu apogeu em 2008 com o caso Madoff; ao que se há-de necessariamente juntar, no plano nacional dos anos mais recentes, as sucessivas bancarrotas de alguns bancos privados cuja derrocada provoca depois o recurso aos bens dos cidadãos numa tentativa desesperada de tapar os buracos abertos – por incompetência ou por ganância, ou por ambas? – em consequência dessas auto implosões bancárias. Ora estes fenómenos interessam tanto ao economista como ao contabilista (para além, naturalmente, de importarem igualmente ao cidadão consciente).

Em segundo lugar, e no plano do duplo processo de investigação/ensino-aprendizagem da Contabilidade, podemos tomar como marco simbólico o ano da publicação de um documento, entretanto muitas vezes citado em inúmeros artigos científicos e obras de investigação da área: 1989, ano de publicação do famoso *Big Eight White Paper* (Kullberg *et al.*, 1989). O seu título original contém uma indicação certa do que viria a passar-se nos anos seguintes, até chegar aos nossos dias: *Perspectives on education: Capabilities for success in the accounting profession*. O termo *capabilities* (intraduzível por se tratar de um neologismo na língua inglesa; mas poderíamos arriscar uma tradução para o português por meio do termo, de formação análoga ao original inglês, capacidades) é antecipatório do uso do termo competências, que virá a tornar-se central para a investigação sobre a educação, em geral, e o ensino-aprendizagem da Contabilidade, em particular. Esta centralidade do conceito de competências – substituindo-se aos conceitos de conhecimentos e de aptidões – não é apenas da ordem da ciência, da educação, ou da ciência da educação: a noção de competências tem, como se verá adiante, implicações de carácter decisivo nos domínios político, social, humano, económico e ambiental. A noção de competências cruza o nível teórico com o nível prático, e o Processo de Bolonha indicia justamente esse cruzamento. O reconhecimento de competências num espaço transnacional europeu é

uma peça fundamental para dois dos grandes objetivos do Processo de Bolonha, nomeadamente a mobilidade e a empregabilidade.

Em terceiro e último lugar, interessa explorar as repercussões que estas questões têm tido no ensino superior da Contabilidade em Portugal desde que a implementação do Processo de Bolonha foi determinada pela publicação do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Como se irá verificar, o número de estudos realizados nesta área em Portugal é ainda reduzido, e este trabalho procura contribuir para atenuar essa escassez.

Objetivos da pesquisa e pergunta de partida

Para além de explorar e aprofundar as noções de competências e de competências-chave (ou transversais ou genéricas) no ensino da Contabilidade em Portugal, o presente estudo visa contribuir para um conhecimento mais detalhado da situação do ensino superior da Contabilidade pós-Bolonha, nomeadamente procurando averiguar até que ponto é que a implementação do Processo de Bolonha contribuiu, de facto, para a desejada mudança de paradigma do processo de ensino-aprendizagem: passagem de um paradigma de ensino centrado na transmissão de conhecimentos (do docente para os discentes), para um paradigma de ensino centrado na aprendizagem ativa de competências globais e específicas (dos discentes orientados pelo docente).

Perante este complexo cenário de exploração, e tendo em conta o estado da arte nesta área de investigação, procura-se a maior clareza e simplicidade possível na elaboração da pergunta de partida, que se pode exprimir pelas seguintes palavras:

- De que forma são percecionadas pelos alunos do 1.º ciclo as mudanças ocorridas no ensino superior da Contabilidade com a aplicação da Declaração de Bolonha, em particular a passagem de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema de ensino baseado no desenvolvimento de competências?

Metodologia

No sentido de cumprir com o objetivo proposto, a abrangência do estudo limita-se a um estudo exploratório. Trata-se, portanto, de um estudo sobre as perceções dos alunos acerca do desenvolvimento de competências transversais ao nível disciplinar, curricular ou académico. Paralelamente pretendemos aferir a perceção dos alunos acerca

do desenvolvimento de competências ao nível institucional, procurando gerar ideias ou hipóteses que poderão ser testadas de forma mais elaborada e rigorosa em fases posteriores, abrindo o campo para pesquisas futuras.

Dada a natureza quantitativa da informação requerida, e enquadrados pela problemática definida anteriormente, os dados empíricos serão obtidos a partir de um inquérito por questionário dirigido a alunos do 1.º ciclo do ensino da Contabilidade em cinco Estabelecimentos de Ensino Superior (EES), sendo este o nosso objeto de análise. Para a análise dos resultados, procedemos a um estudo estatístico descritivo, procurando relacionar os dados empíricos recolhidos com o enquadramento teórico previamente desenvolvido.

Estrutura do trabalho

O presente trabalho encontra-se estruturado em três pontos fundamentais: começamos com uma panorâmica geral sobre a mudança de paradigma educacional e o desenvolvimento de competências transversais, enquadradas numa perspetiva temporal evolutiva ou numa lógica histórica até ao caso particular do ensino da Contabilidade. De seguida, passa-se para a análise específica de quatro grupos de competências transversais que sustentam a parte empírica do trabalho. Posteriormente, é apresentada a construção metodológica da investigação. Procede-se à análise e discussão dos dados através do confronto dos mesmos com o quadro conceptual desenvolvido ao longo deste trabalho. Por fim, apresentam-se as conclusões do estudo desenvolvido.

Capítulo 1: A mudança de paradigma educacional e o desenvolvimento de competências

O objetivo principal deste capítulo é fornecer uma base que permita situar criticamente o nosso objeto de estudo – o desenvolvimento de competências-chave no ensino da Contabilidade – no contexto geral de uma mudança de paradigma educacional que tem caráter global: a passagem do paradigma de ensino/transmissão/conhecimentos para o novo paradigma ensino/aprendizagem/competências. Esta mudança de paradigma, que reflete e procura acompanhar as exigências colocadas pelas modernas sociedades e economias do conhecimento, constitui o quadro global para a apresentação e discussão do tema do desenvolvimento de competências.

Em seguida procura-se entender como é que essa mudança se repercute no ensino da Contabilidade, numa perspetiva internacional, em primeiro lugar; para depois apresentar um breve esboço da situação em Portugal, desde a fundação da Aula do Comércio até à implementação atual do Processo de Bolonha nas instituições de ensino superior.

1.1. UNESCO, OCDE, Processo de Bolonha e o desenvolvimento de competências

Num texto admirável que pode ser lido, se bem que seja escrito no âmbito da UNESCO, como uma espécie de guia preliminar ao Projeto de Bolonha – *Education: the necessary Utopia* – Jacques Delors (1996) enuncia como objetivo geral de uma nova educação a sua capacidade de contribuir para ultrapassar as sete principais tensões – ou potenciais fontes de conflito – que caracterizarão as sociedades modernas globais do século XXI (pp. 15-16):

- a) A tensão entre o global e o local – se o global remete para a dimensão universal da experiência humana e o local remete para a sua dimensão singular, então, como diria o poeta Miguel Torga, “o universal é o local menos os muros” (Laidi, 2003). A educação deve formar cidadãos que, da sua aldeia, tenham por horizonte o mundo, e que considerem a sua aldeia a partir desse horizonte.

- b) A tensão entre o universal e o individual – esta tensão reflete a multiculturalidade do mundo atual, e a necessidade de saber encontrar novas formas de diálogo que respeitem a diferença cultural num quadro de valores universalmente partilhados.
- c) A tensão entre a tradição e a modernidade – não há modernidade sem raízes na tradição, e a capacidade de invenção resulta sempre de um jogo com a tradição, pelo que é necessário saber conjugar o respeito pela tradição com a capacidade de admirar a invenção.
- d) A tensão entre as considerações a curto-termo e as considerações a longo-termo – entre os impulsos economicistas e consumistas e a necessidade de sustentabilidade do desenvolvimento económico e de uma política menos fomentadora do consumismo e mais informante, onde muitos dos problemas globais exigem estratégias de reforma concertadas.
- e) A tensão entre a competição e a igualdade de oportunidades – numa sociedade de conhecimento cada vez mais competitiva, onde a própria lógica do conhecimento tem tendência a mercantilizar-se e a obedecer à lei da competitividade. Neste contexto, é importante encontrar mecanismos eficazes que protejam o direito de igualdade de oportunidades e fomentem a criação de sociedades mais inclusivas, e menos geradoras de desigualdades socioeconómicas graves até ao absurdo e outras formas de exclusão, daí a necessidade de repensar o conceito de educação ao longo da vida.
- f) A tensão entre a extraordinária expansão do conhecimento e os limites da capacidade humana para o assimilar – com efeito, pode-se dizer que há neste momento um abismo entre aquilo que já sabemos sobre o que seria desejável e as políticas globais que continuam a acentuar cada vez mais o fosso da diferença entre ricos e pobres, países ricos e países pobres.
- g) A tensão, enfim, entre o espiritual e o material – entre uma sociedade livre, dotada de valores e de uma forma ética favorável ao florescimento de indivíduos integrados em comunidades com um sentido cultural e/ou espiritual, e uma sociedade dominada cegamente pelos impulsos materialistas de lucro e ganância de um número muito reduzido de seres.

No mesmo texto, Jacques Delors (1996) lança o conceito de aprendizagem ao longo da vida como peça central do futuro edifício da educação, considerando-a uma

espécie de “coração vivo da sociedade”, a partir da qual se hão-de construir os quatro “pilares” fundamentais da educação: 1. Aprender a saber, ou aprender a aprender, isto é, combinar uma educação suficientemente ampla com a capacidade de cada indivíduo se autodesenvolver, sendo este um dos passaportes para a educação ao longo da vida; 2. Aprender a fazer, ou seja, aprender a agir eficazmente sobre si e sobre o mundo; 3. Aprender a viver juntos ou aprender a conviver, quer dizer, aprender a respeitar e a valorizar a diferença; e 4. Aprender a ser, ou seja, aprender a considerar a vida pessoal como objeto de investimento estético, ético e espiritual (pp. 20-21). Aprender significa fazer, e as relações acontecem quando a experiência e a prática ganham destaque permitindo aos alunos pensarem de maneiras diferentes, e dar algum significado aos novos conhecimentos adquiridos (Stephenson, 2017).

Por outro lado, em 1997, os países membros da OCDE lançaram o PISA – *Programme for International Student Assessment* – com o objetivo de determinar até que ponto é que o estudante próximo do fim da escolaridade obrigatória adquiriu o conhecimento e as aptidões necessárias para uma participação plena na sociedade (OECD, 2005). O desenvolvimento do PISA – que introduziu o conceito de “literacia” e que faz uma avaliação do estudante enquadrada no contexto global da aprendizagem ao longo da vida – realçou a necessidade de aprofundar o conhecimento científico sobre as competências requeridas para essa participação plena na vida social, e daí nasce o Projeto DeSeCo – *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* –, cujo principal objetivo é a definição e seleção de competências-chave. O projeto DeSeCo é uma peça importante para compreendermos o Processo de Bolonha, pois este pode de certa maneira ser visto como a resposta dos Estados membros da União Europeia (e dos restantes Estados europeus que se lhe associaram) ao desafio contido pelo desenvolvimento do projeto DeSeCo.

Com efeito, Rychen e Salganik (2000) são as redatoras de um documento que se afigura crucial para o aprofundamento e compreensão da noção de competências. Nele, as autoras referem que os principais impulsionadores nos países da OCDE para realizar esforços na área das competências-chave são os empregadores e o setor dos negócios, pois que, de um ponto de vista puramente económico, as competências dos indivíduos são vistas como importantes porque contribuem para: a) o aumento da produtividade e da competitividade de mercado; b) o desenvolvimento de uma força de trabalho

qualificada e adaptável; c) a criação de um ambiente favorável à inovação num mundo dominado pela competição global (Rychen & Salganik, 2000, p. 3).

De um ponto de vista social mais vasto, o conhecimento, as aptidões e as competências são igualmente importantes porque contribuem para: a) o aumento da compreensão individual das políticas públicas e da participação nos processos e nas instituições democráticas; b) a coesão social e a justiça; c) o reforço dos direitos humanos e da autonomia como contrapesos à crescente desigualdade global de oportunidades e à marginalização individual (Rychen & Salganik, 2000, p. 3).

O interesse por ter mais informação sobre o papel do conhecimento, das aptidões e das competências deve-se em parte ao reconhecimento da importância do capital humano e do capital social sobre o funcionamento da sociedade e da economia. De acordo com as autoras, numa perspetiva conceptual global, para considerar o problema dos processos de transmissão das competências, e para utilizar indicadores e medidas adequados à sua avaliação, é preciso ter em conta quatro fatores fundamentais:

1. As visões da sociedade e dos indivíduos;
2. Os modelos e conceitos teóricos;
3. Os processos de negociação política e de formação de consensos; e
4. O contexto cultural e a variabilidade biográfica.

No que diz respeito à influência determinante das visões e/ou conceções da sociedade, dos indivíduos, e daquilo que é valorizado na sociedade e na vida em condições socioeconómicas e políticas particulares, para qualquer fundamentação conceptual ou teórica da definição e seleção de competências, temos que lembrar que o mundo atual enfrenta importantes e complexos desafios, tais como os que resultam

“das rápidas mudanças sociais e tecnológicas, da globalização económica e cultural, da crescente uniformidade e, ao mesmo tempo, da crescente diversidade social, da instabilidade das normas, de mudanças de valores de grande escala, de uma desigualdade de oportunidades substancial e global, da crescente marginalidade de certos segmentos da população, e das pressões ecológicas. Dado que há muitas e diferentes respostas sociais e individuais a estas mudanças, é importante perguntar: a que tipo de mundo aspiramos nós? Definir competências-chave levanta questões tais como para quê? em defesa de que objetivos? de acordo com que critérios?” (Rychen & Salganik, 2000, p.7).

Neste contexto, as autoras definem 3 grandes assunções normativas:

1. *As competências-chave são consistentes com os princípios dos direitos humanos e dos valores democráticos* – as competências-chave pressupõem “o respeito pela lei e pelos direitos dos outros; a importância da educação para transmitir à população o conhecimento, aptidões e competências; e a aprendizagem enquanto empreendimento para toda a vida” (Rychen & Salganik, 2000). O compromisso com os valores democráticos e os direitos humanos refletem-se numa conceptualização que vê as competências mais como adquiridas do que inatas, e que são necessárias e atingíveis por todas as pessoas; a determinação e o desenvolvimento destas competências devem ser consistentes com a autonomia e a liberdade individual e, ao mesmo tempo, com a justiça social e os ideais do igualitarismo.
2. *As competências-chave dão aos indivíduos a capacidade para ter uma vida boa e de sucesso* – uma vida boa e de sucesso inclui a existência “de relações íntimas com outras pessoas, uma compreensão de si mesmo e do seu mundo, uma interação autónoma com o seu ambiente físico e social, e um sentido de responsabilidade e de contentamento” (Rychen & Salganik, 2000). Esta conceção de uma vida satisfatória é uma alternativa às abordagens que consideram as competências predominantemente da perspectiva da produtividade e da competitividade.
3. *As competências-chave não são incompatíveis com a diversidade social e individual* – é importante conceber as competências-chave a um nível relativamente abstrato, reconhecendo que o seu desenvolvimento e aplicação podem tomar muitas formas, em função de fatores sociais e individuais.

Rychen e Salganik (2000) desenvolvem também o conceito de competência. Assim qualquer conceito é uma noção socialmente construída que facilita a compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, constrói essa realidade. Neste contexto, as autoras reconhecem “que não há nas ciências sociais nenhum uso unitário do conceito de competência, nenhuma teoria unificada nem uma definição largamente aceite” (p. 8), pelo que o projeto DeSeCo adota uma abordagem pragmática, limitando o uso do conceito com critérios que são mais ou menos explícitos, plausíveis, e cientificamente aceitáveis. De acordo com as autoras:

1. *As competências são mais vastas do que o conhecimento e as aptidões* – o projeto DeSeCo foca-se numa abordagem funcional, segundo a qual

“as competências se estruturam em volta de pedidos e tarefas. Satisfazer pedidos e tarefas complexos requer não apenas conhecimento e aptidões, mas envolve também estratégias e rotinas necessárias à aplicação do conhecimento e aptidões, bem como emoções e atitudes apropriadas, e a gestão efetiva destas componentes. Assim, a noção de competências engloba componentes cognitivas, mas também motivacionais, éticas, sociais e comportamentais. Ela combina traços estáveis, resultados da aprendizagem (e.g., conhecimento e aptidões), sistemas de crenças-valores, hábitos, e outras dimensões psicológicas. Nesta perspectiva, a leitura, a escrita e o cálculo básicos são aptidões que são componentes críticas de numerosas competências” (Rychen & Salganik, 2000, p. 8).

Esta abordagem funcional permite estabelecer uma distinção operatória entre as noções de competências, conhecimento e aptidões.

2. *As competências são aprendidas* – a aquisição de competências é um processo de aprendizagem contínuo e ao longo da vida; este processo ocorre em múltiplos contextos, dos quais são de destacar, para além da escola, a família, os pares, o trabalho, a vida política, a vida religiosa, a vida cultural, etc. A aprendizagem de competências não é um processo que dependa apenas do esforço pessoal, ela pressupõe igualmente um ambiente social e ecológico favoráveis, que inclui mas vai para além da satisfação das necessidades básicas (alimentação, habitação, saúde, etc.). Ela é também determinada pela quantidade e pela qualidade de oportunidades de aprendizagem e, por isso, a estrutura da economia e as instituições sociais desempenham um importante papel no desenvolvimento de competências.

Numa abordagem multidisciplinar ao conceito de competência, e com o objetivo de aplicar esta abordagem no contexto internacional, Rychen e Salganik (2000) identificam 4 elementos conceptuais que delimitam o campo das competências-chave de um ponto de vista teórico:

- 1. As competências-chave são multifuncionais**

Designam-se por competências-chave apenas aquelas competências que são necessárias para lidar com um conjunto de importantes e *diferentes*

exigências da vida diária, profissional e social (Rychen & Salganik, 2000, p. 12);

2. As competências-chave são transversais a vários campos sociais

Neste contexto, usa-se o termo ‘transversal’ com um sentido muito específico, para se referirem aquelas competências que atravessam diversos setores da existência humana. As competências-chave são relevantes para uma participação efetiva não apenas na escola e no mercado de trabalho, mas também no processo político, nas redes sociais e nas relações interpessoais, incluindo a vida familiar, e, em geral, para o desenvolvimento de um sentido pessoal de bem-estar. Esta conceptualização baseia-se na teoria dos campos sociais, que supõe que o meio social se estrutura em múltiplos campos sociais que partilham alguns aspetos importantes, tais como as relações de poder, os códigos sociais e as normas (Rychen & Salganik, 2000, p. 12);

3. As competências-chave referem-se a uma ordem de complexidade mental superior

As competências-chave pressupõem um elevado grau de complexidade mental, nomeadamente autonomia mental e uma abordagem ativa e reflexiva em relação à vida, que por sua vez pressupõe um pensamento crítico e uma capacidade de iniciativa bem desenvolvida. Elas podem desenvolver-se ao longo do ciclo vital, o que nos remete para a aprendizagem ao longo da vida (Rychen & Salganik, 2000, p. 13); e

4. As competências-chave são multidimensionais

As competências-chave não são competências simples, são competências compostas por várias dimensões, tais como aptidões analíticas, críticas, de comunicação e de saber-fazer (*know-how*), bem como o senso comum. Essas dimensões passam por:

- a) Reconhecer e analisar padrões, estabelecendo analogias entre situações experienciadas e novas situações (lidar com a complexidade);
- b) Perceber situações, discriminando os aspetos relevantes dos irrelevantes (dimensão perceptiva);
- c) Escolher os meios apropriados para atingir determinados fins, apreciando as várias possibilidades disponíveis, fazendo juízos e aplicando-os (dimensão normativa);

- d) Desenvolver uma orientação social, a confiança nas outras pessoas, a capacidade de ouvir e entender as posições dos outros (dimensão cooperativa); e
- e) Dar um sentido ao que acontece na vida, ver e descrever o mundo e ser capaz de distinguir o seu próprio lugar real do lugar desejável nesse mundo (dimensão narrativa) (Rychen & Salganik, 2000, p. 13).

Estes quatro elementos conceptuais podem ser resumidos naquilo que Lawson *et al.* (2014) referem como sendo as competências fundadoras que acabam por atravessar todas as outras competências de âmbito profissional.

É neste contexto global onde se destaca a importância do desenvolvimento de competências no processo de ensino-aprendizagem que devemos situar o Processo de Bolonha, cujo início formal se dá em 1999, com a assinatura da Declaração de Bolonha (European Commission, 2012a). Os principais objetivos do Processo de Bolonha são o reforço da *empregabilidade* e da *mobilidade* (Veiga, Amaral & Mendes, 2008, p. 48) dos alunos saídos do Ensino Superior, através da constituição de uma Área de Educação Superior Europeia (European Commission, 2012b) que permita aos países aderentes fazer frente aos desafios globais colocados por uma nova economia do conhecimento.

Sem apresentar nem discutir aqui os detalhes de todos os passos que têm sido percorridos desde então para implementar uma nova política educativa, salientam-se alguns dos momentos chave, incluindo o seu início informal, em maio 1998, com a assinatura da declaração de Sorbonne, o seu arranque oficial com a assinatura da declaração de Bolonha, em junho de 1999, a qual define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final de 2010, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. A declaração de Bolonha de 1999 deu origem a uma série de reformas necessárias para tornar o ensino superior europeu mais compatível, comparável, mais competitivo e mais atrativo para os europeus e para os estudantes e investigadores de outros países (European Commission, 2012b).

O processo de Bolonha foi desenvolvido por quatro países europeus em 1998, seguido por 25 em 1999, sendo atualmente adotado por 47 países, europeus e não europeus. A declaração de Sorbonne de 25 de maio de 1998 enfatizou a criação de uma área europeia do ensino superior como modelo de solução para criar a chamada “Europa

do Conhecimento”, reconhecida como um fator insubstituível para o crescimento social e humano, e como uma componente indispensável para consolidar e enriquecer a cidadania europeia, capaz de dar aos seus cidadãos as competências necessárias para enfrentar os desafios do século XXI (European Commission, 2012a).

Os objetivos gerais enunciados na declaração de Bolonha passam, como vimos acima, por construir um sistema de ensino superior que promova o aumento da mobilidade e da empregabilidade dos jovens no espaço europeu (European Commission, 2012a). Por outro lado, os objetivos deste processo evoluíram ao longo dos tempos. Em 2001, o objetivo central passava por construir um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida; em 2003, passava por construir um espaço europeu de investigação; em 2005, pela criação de diretrizes que garantissem a qualidade do ensino superior; e, em 2007, pela criação de uma estratégia para colocar o espaço europeu de ensino superior no mercado mundial da educação (Croché, 2008).

O processo de Bolonha nunca foi encarado como um pacto de uniformização ou normalização do ensino superior europeu, respeitando os princípios de autonomia e diversidade dos países signatários. A ênfase é colocada numa harmonização das estruturas do ensino superior, que conduziria, assim, a uma Europa da ciência e do conhecimento e, mais concretamente ainda, a um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior, com capacidade de atração à escala europeia e intercontinental. Ao processo de Bolonha foi dado o objetivo de harmonizar o sistema de ensino superior dos países europeus (The Bologna Process, 2010).

Para atingir os seus objetivos gerais, a declaração de Bolonha propõe um conjunto de medidas específicas, tais como: 1) a adoção de um sistema de graus baseado em três ciclos, sendo o primeiro concedente de diploma de licenciatura ou bacharelato, dirigido predominantemente para o mercado de trabalho e com, pelo menos, três anos de duração, o segundo conferente de diploma de mestrado, e o terceiro conferente de diploma de doutoramento (European Commission, 2012a); 2) a adoção de um sistema de créditos universais para promover a mobilidade; a promoção da mobilidade dos estudantes mas também dos docentes, investigadores e pessoal administrativo; 3) a cooperação na avaliação da qualidade das formações; e 4) o desenvolvimento de um novo paradigma de ensino que coloque a ênfase na aquisição de competências, numa aprendizagem orientada para o desenvolvimento da capacidade essencial de aprender a aprender, promovendo uma aprendizagem ao longo da vida,

contínua, e “provocando um desvio significativo do papel tradicional do professor no ensino formal para o de facilitador da aprendizagem e tutor” (Neves, 2005 p. 44).

Em abril de 2009, os ministros responsáveis pelo ensino superior dos 46 países, reunidos em Leuven/Louvain-la-Neuve, “apelaram aos estabelecimentos de ensino superior para uma maior internacionalização das suas atividades” (Conselho da União Europeia, 2010 p. 12). Consequentemente, mais três objetivos foram acrescentados ao processo de Bolonha. Primeiro, favorecer o desenvolvimento de uma cultura internacional no seio dos estabelecimentos de ensino superior, com o incentivo ao uso de métodos de ensino que tomem em consideração a dimensão internacional, promovendo o desenvolvimento de competências necessárias para trabalhar num ambiente internacional aberto e encorajando a adoção de perspetivas mais internacionais. Segundo, aumentar a atratividade internacional dos estabelecimentos de ensino superior com a aposta na melhoria da qualidade do serviço que prestam. Terceiro, promover a dimensão e a consciência da responsabilidade social dos estabelecimentos de ensino superior, aumentando a sua participação ativa no seio da comunidade, devolvendo o conhecimento à sociedade onde estão inseridos, para responder às suas necessidades e aos desafios que a mesma coloca (Conselho da União Europeia, 2010 pp. 12-13).

Mais recentemente, abril de 2012, em Bucareste, os Ministros dos 47 países signatários identificaram a mobilidade, a empregabilidade e a qualidade como as três grandes prioridades em todo este processo, destacando a importância do ensino superior para que a Europa consiga lidar com a atual crise económica (European Commission, 2012b). As grandes prioridades definidas para o decénio 2010-2020 foram as seguintes: garantir a qualidade do sistema de ensino; adotar o sistema de dois ou três ciclos de estudo; promover a mobilidade dos estudantes e pessoal docente e administrativo; introduzir o sistema de créditos para a avaliação da performance do estudo; adoção de um sistema de níveis facilmente identificáveis e comparáveis; o envolvimento ativo das instituições, professores e alunos no processo de Bolonha; promover a dimensão e atratividade europeia no ensino superior; promover a aprendizagem ao longo da vida; e criar os dois pilares necessários para uma sociedade baseada no conhecimento, o espaço europeu de ensino superior e o espaço europeu de investigação (European Commission, 2012b)). Esta é uma narrativa de Bolonha contada a partir de dentro.

Numa perspectiva crítica global, pode-se dizer que o Processo de Bolonha é o instrumento criado pelos atualmente 47 países aderentes para fazer face à competitividade global da economia do conhecimento, pois nas modernas sociedades de informação o conhecimento torna-se um bem valioso, e, como nos diz Adelman (2009, p. 216) ao avaliar do ponto de vista americano o impacto do Processo de Bolonha, “Bolonha lembra-nos que o conteúdo conta”. O mesmo autor refere a importância de Bolonha nos seguintes termos (Adelman, 2009, p. 191):

Os nossos colegas e estudantes (europeus) formularam, testaram, tropeçaram, reformularam, refinaram, expandiram. Descobriram discontinuidades e dissonâncias, e procuraram repará-las. Aprenderam aquilo que sabem fazer bem, e aquilo que podem fazer melhor. Sabem onde estão na liderança, e onde estão atrasados. E conseguiram fazer tudo isto através de 23 línguas diferentes e de 46 tradições maiores com todas as suas idiossincrasias, movendo-se da diferenciação para o acordo. Entretanto, as nações fora do “Processo de Bolonha 46” estudaram e começaram a adaptar alguns dos principais aspetos da reconstrução europeia. Fazem-no não para imitar, mas para melhorar dentro das suas próprias tradições. Ao fazê-lo, associam-se a um paradigma emergente onde o dinheiro inteligente está na cooperação e na conversação. O “clube da convergência” cresce todos os anos, e nos Estados Unidos estamos a começar a associar-nos. Não é assim tão má ideia.

Para além da necessidade de adotar medidas que dessem às universidades europeias os instrumentos capazes de acompanharem a competitividade global da economia do conhecimento, o processo de Bolonha foi também uma resposta às lacunas existentes entre as competências exigidas pela evolução tecnológica e pelas mudanças organizacionais, e as competências que estavam a ser efetivamente adquiridas pelos licenciados. Leoni (2014) no seu artigo intitulado *Graduate employability and the development of competencies. The incomplete reform of the ‘Bologna Process’* reforça esta problemática referindo que o processo de Bolonha foi uma medida implementada pela Europa com o propósito de combater a lacuna existente no capital humano ao nível das competências necessárias nos licenciados. A lacuna existente entre as competências requeridas pelas modernas organizações produtivas nos licenciados, e o conhecimento tradicionalmente transferido para os alunos pelas universidades foi central para que a Europa adotasse medidas para um sistema de ensino mais eficiente e eficaz.

Mas este processo de transformação, que efetivamente abre um novo mundo de possibilidades educativas, acarreta igualmente tensões, riscos, e potenciais perigos para o próprio sistema de educação superior. As novas possibilidades educativas passam claramente pela adoção de um novo paradigma de ensino/aprendizagem/competências, e essa mudança é de tal modo poderosa que a sua influência se faz sentir, em muitos países, não somente ao nível do ensino superior, mas também nos restantes níveis educativos, abrangendo quer os níveis mais baixos quer os mais altos do ensino secundário (Halász & Michael, 2011). Como refere Croché (2008), o processo de Bolonha deve-se situar no contexto global desta mudança de paradigma de ensino/transmissão/conhecimentos para um paradigma de ensino/aprendizagem/competências, ou de uma episteme “de tradição humanista” para uma episteme de “eficiência”, e de “orientação utilitarista”. Uma das grandes mudanças é a colocação do aluno no centro do ensino e de todo o processo de aprendizagem (Hernández-Pina & Monroy, 2015).

Por outro lado, a construção deste espaço de “acordo” transnacional levanta igualmente novos problemas que provocam nas instituições de ensino superior europeias “uma zona de tensão entre diferentes entendimentos do seu papel: entre o seu papel cultural e económico, entre uma visão utilitarista e não-utilitarista da universidade, e entre o seu papel nacional, regional e global” (Gornitzka, 2010 p. 535). Segundo este autor, à medida que a Comunidade/União Europeia se desenvolveu, a governança coletiva das instituições de ensino superior europeias foi sendo “gradualmente institucionalizada” (Gornitzka, 2010 p. 536). Assim, após uma primeira fase em que a Comissão Europeia estava excluída do processo em 1998, atualmente os países trabalham com a Comissão Europeia como organização liderante para a integração de uma educação superior europeia (Croché, 2008). Este processo de legitimação da Comissão Europeia como parceiro reconhecido pelos países na discussão das melhores políticas de harmonização mostra claramente como o que está em jogo é igualmente um processo político de cooperação a larga escala. No entanto, “a cooperação entre os países e a Comissão é frágil, em particular no contexto da harmonização” (Croché, 2008 p. 18). O objetivo da Comissão é controlar os países através do uso de técnicas tais como indicadores ou valores de referência, bem como através de avaliações e mecanismos de classificação/posição (*ranking*) das instituições de ensino superior. Estas ações constroem e limitam a esfera de influência da soberania nacional, o que naturalmente levanta toda a espécie de tensões políticas

centradas no debate sobre a legitimação. Esta situação pode, segundo Croché (2008, p. 19), ser resumida do seguinte modo:

A luta entre a Comissão e os países membros diz respeito à legitimação e à definição de categorias legítimas. O que está aqui em jogo é determinar se a educação deve ser da competência dos países ou ser deixada à mercê de fatores económicos e da Comissão. A luta pelo poder entre os níveis nacionais e o nível Europeu é uma luta pela autoridade legítima no campo da educação superior.

O que isto significa é que o Processo de Bolonha não se resume a uma mudança de paradigma de ensino; ele envolve igualmente poderosos fatores políticos e económicos que atravessam não apenas o espaço europeu, mas o mundo como um todo globalizado. Por outro lado, como mais adiante se verá quando se entrar na discussão particular do ensino da Contabilidade, o próprio sistema de ensino apresenta cumplicidades com os poderes políticos e económicos dominantes num dado momento histórico numa dada sociedade. A transformação do conhecimento num bem de produção e de consumo, numa mercadoria, ameaça a mercantilização do saber (Alexander, 1996), expondo o ensino superior a uma competitividade que tanto pode ser benéfica – melhoria da qualidade do sistema educativo, com introdução de novas metodologias e exploração de novas possibilidades, tendo em vista o novo ideal educativo formulado com base no desenvolvimento de competências ao longo da vida – como, em contrapartida, expõe o sistema educativo superior às garras dos interesses do poder económico instituído. Como afirma Teichler, na entrevista levada a cabo por Veiga e Amaral (2009), “Bolonha tem esta espécie de qualidade: exige ação concreta e urgente. É por isso que é um maná dos céus para os novos gestores presidentes e reitores” (p. 59).

A pressão para apresentar resultados sugere que as metodologias de implementação do Processo de Bolonha “induzem os países a copiar os melhores realizadores (*performers*) em vez de promover o pensamento crítico” (Veiga, Amaral & Mendes, 2008, p. 54). Ao favorecer a distorção dos quadros de políticas de práticas e resultados, a dinâmica de Bolonha contribui para negligenciar o fato de que as políticas não “interagem diretamente com o sistema académico, atuando antes e sobretudo como sistemas separados que produzem campos de força” (Gornitzka, 2005; Veiga, Amaral & Mendes, 2008, p. 54) entre o sistema académico e o sistema político. Bolonha situa-se no centro de uma encruzilhada de luta política, de luta entre o poder político e o poder

económico, de luta entre o poder libertador do conhecimento crítico e a cumplicidade político-económica dos poderes dominantes (Freire, 2005). Numa economia globalizada, a tendência para a transformação das instituições de ensino superior em indústrias de produção de conhecimento exprime e agrava “a tensão entre a educação como dominação e a educação como emancipação” (Boyce, 2004, p. 567).

Esta encruzilhada que se joga hoje o futuro é também destacada por Panitsidou, Griva e Chostelidou (2012). As autoras afirmam que apesar de já no Conselho Europeu de Lisboa, em março de 2000, se estabelecer como objetivo global das reformas educativas preconizadas por Bolonha, a construção de uma Europa que tenha “a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e uma maior coesão social”, o facto é que “a União Europeia permanece numa formação política que não pode ser considerada uma «União» no sentido corrente, tanto a nível económico como sociocultural (Panitsidou *et al.*, 2012, p. 552; Nijhof, 2005). Evidências desta situação são identificadas por Motova (2016) onde destaca que os princípios como a educação centrada no aluno, a promoção da empregabilidade e o ideal de tornar o ensino superior socialmente acessível a todos os segmentos da população ainda não são entendidos e aceites pela comunidade académica. Estas conclusões surgiram na última conferência dos Ministros da Educação que aconteceu em Yeveran na Arménia em maio de 2015.

Se o discurso político enfatiza permanentemente o valor económico do modelo de Aprendizagem ao Longo da Vida que subjaz ao processo de Bolonha, só o tempo dirá – “o próximo futuro” – se este “*slogan* particular diz respeito a uma tentativa para legitimar o imperialismo económico e a redução dos serviços de segurança social, ou proporciona um instrumento político capaz de garantir um alto padrão de vida para todos os cidadãos da União Europeia” (Panitsidou *et al.*, 2012, p. 552).

Como afirma Chomsky (2014, p.1), ao comentar a atual importação do modelo de negócio para o âmbito das instituições de ensino superior norte-americanas, sintoma do processo de mercantilização que transforma o conhecimento em mercadoria/objeto, o risco que se corre é o de que “a sociedade se divida em dois grupos. Por vezes chama-se a um dos grupos a «plutonomia» (um termo usado pelo Citibank quando aconselham os seus investidores sobre onde devem investir os seus fundos), o setor de topo da riqueza, globalmente, mas concentrado maioritariamente em

países como os Estados Unidos. O outro grupo, o resto da população, é um «preariado», vivendo uma existência precária” (Chomsky, 2014, p. 1). Estas afirmações encontram eco claro nos dias atuais da União Europeia, e reforçam a necessidade de cada um de nós desenvolver uma atitude e postura crítica e proactiva diante dos múltiplos desafios colocados por Bolonha.

Como já foi referido acima, e optimistamente, colocaram o ano 2010 como o “ano cruzeiro” de implementação deste processo, ou seja, o ano em que todas as transformações estariam realizadas. Mas a inevitável inércia e a resistência ao nível institucional, novas disposições e parceiros adicionais, tornaram o ano 2010 a conclusão de uma miragem, sendo mais provável o ano 2020 (Adelman, 2008). O mesmo autor reforça acrescentando que “o modelo de Bolonha está no bom caminho para se tornar o paradigma global dominante para o ensino superior em aproximadamente 2025” (p. 9).

O comissário responsável pela educação, cultura, saúde e desporto, Tibor Navracsics, no relatório da Comissão Europeia de 2015 sobre a situação atual da implementação do processo de Bolonha, é claro e objetivo ao referir que muito ainda tem de ser feito. Apesar de os países estarem a caminhar na mesma direção, caminham a ritmos bastante diferentes, tornando o espaço europeu da educação superior instável. Em muitos países os alunos ainda enfrentam obstáculos em terem os seus estudos reconhecidos no estrangeiro, os recém-licenciados verificam que afinal não possuem as capacidades e as competências necessárias para as suas carreiras profissionais, e o ensino centrado no aluno e não no professor continua subdesenvolvido (European Commission, 2015).

Outros autores partilham da mesma opinião. Falamos, por exemplo, de Motova (2016) com o artigo intitulado *The Bologna Process: 15 years later*. Neste artigo conseguimos perceber o ponto de situação da aplicação da Declaração de Bolonha na Europa em 2015, aquando da última conferência dos Ministros da Educação da Área de Ensino Superior Europeia e que deu origem ao relatório acima mencionado. A experiência dos últimos 15 anos veio mostrar que os objetivos da Declaração de Bolonha não podem ser atingidos sem o envolvimento de todos os *stakeholders*, ou seja, implica obrigatoriamente a participação dos alunos e dos professores, para além dos governos e das administrações das universidades (Motova, 2016). Sem dúvida que a estrutura de ensino superior europeia nestes últimos anos se tornou mais compreensível

e comparável, mas, tal como refere Motova (2016, p. 318) “diferenças continuam a existir”. As aproximações ao Processo de Bolonha são significativamente variadas, pois alguns países seguem o propósito de conseguir um ensino superior unificado, enquanto outros países simplesmente participam como observadores (Motova, 2016).

Apesar de tudo, Bolonha continua a suscitar interesse no âmbito da investigação. Bolonha continua a ser visto como um fenómeno global de grande inovação (ver Neave & Veiga, 2013; Kume & Dharmo, 2013; Leoni 2014; Sin & Saunders, 2014; Vögtle & Martens, 2014; Guccio, Martorana & Monaco, 2015; Inamet, 2015; Martinez, 2015; Ramos, Afonso, Cruchinho, Delgado, Ramos & Sapeta, 2015; Woldegiorgis, 2015; Motova, 2016).

Recentemente, o Processo de Bolonha tornou-se no maior fenómeno no sistema de ensino superior nos países europeus” (Inamet, 2015 p. 49). Enquanto inicialmente Bolonha parecia uma ameaça, agora é visto pelo mundo como uma inovação estimulante (Krupnick, 2009). Inamet (2015) vai mais longe referindo que Bolonha estimulou e continua a estimular inovações significativas nas estruturas, no funcionamento e nos resultados dos sistemas de ensino superior, não só da Europa, mas também nos Estados Unidos e em outras partes do mundo. O autor considera que Bolonha é um fenómeno “*win-win*” para todos os países, porque as reformas encorajam outros a reformarem os seus sistemas de ensino superior, em ordem a competir com os países europeus, e conseqüentemente, evitando estarem educacionalmente e economicamente atrás dos países europeus. Por isso, todos ficam a ganhar.

Podemos para já concluir que o modelo educacional em que assenta a declaração de Bolonha é fruto do reconhecimento da importância do capital humano e social no funcionamento da sociedade e da economia. Durante o séc. XX já muito havia sido discutido sobre que competências a desenvolver nos alunos, sobretudo no ensino superior. Sendo que o período que atualmente vivemos vai continuar a exigir várias competências para que, como refere Leoni (2014, p. 464), as pessoas possam funcionar eficazmente.

Apesar das limitações associadas à implementação de Bolonha numa Europa pouca unida em termos políticos, o que se destaca é sem dúvida a mudança de paradigma num ensino que se quer cada vez mais dinâmico e participativo, através de

um processo de aprendizagem que, como dizia Jacques Delors (1996), se quer que os alunos aprendam a aprender, aprendam a fazer, aprendam a conviver e aprendam a ser.

Partindo para uma análise mais particular, e tendo em consideração as necessidades da atual sociedade do conhecimento, queremos agora analisar como é que o ensino da Contabilidade tem interagido com a questão do desenvolvimento de competências – chave multifuncionais, multidimensionais e transversais.

1.2. O desenvolvimento de competências no ensino da Contabilidade

O ensino da Contabilidade tem sido objeto de debate e críticas desde a publicação do Relatório Bedford em 1986 (*American Accounting Association*, 1986). Em particular, o ensino da Contabilidade tem sido criticado pelo seu foco e ênfase restritos em abordagens procedimentais mecânicas” (Ballantine, Duff & Larres, 2008). Esta postura crítica dos profissionais de Contabilidade contribuiu para a exploração e o desenvolvimento de um modelo de ensino da Contabilidade baseado em competências (Alexander, 1995), tornando a área do ensino da Contabilidade um domínio teórico precursor em relação à subsequente afirmação do paradigma de ensino/aprendizagem/competências. Veja-se por exemplo como já em 1990 a *Accounting Education Change Commission (AECC)* afirmava a necessidade de um “perfil compósito” das competências requeridas, e estabelecia como objetivo primordial a necessidade de promover a competência «aprender a aprender» (AECC, 1990).

Podemos ainda mencionar outros estudos pioneiros: um estudo comparativo sobre as competências auto-percebidas dos contabilistas britânicos e norte-americanos confirma a existência de diferenças significativas entre ambos e sugere a necessidade de uma harmonização internacional de um perfil alargado de competências básicas (Shoenthal, 1989). Num outro estudo muito interessante sobre as perceções diferenciais das aptidões dos contabilistas públicos de alunos do Reino Unido, com ou sem aspirações de seguir carreira na Contabilidade, os resultados encontrados mostraram que, ao contrário da imagem estereotipada ou estereótipo do contabilista, os alunos com aspirações à carreira de Contabilidade valorizavam mais as competências interpessoais, a empatia, a sensibilidade, a inovação e a criatividade do que os restantes alunos, sendo que todos valorizavam de igual modo o raciocínio dedutivo e a aptidão analítica

(Ostwick, Barber & Speed, 1994). Um outro estudo que pesquisa o estado da arte após a publicação (em 1989) do *White Paper*, sugere a necessidade de estabelecer um modelo de ensino que combine a transmissão de conhecimentos com a aprendizagem ativa (Bruner, 1965; French & Tipgos, 1995) – propondo um modelo de “ensinar a aprender” repartido por três grandes “blocos” de aptidões: 1) aptidões de comunicação; 2) aptidões intelectuais; e 3) aptidões interpessoais (French & Tipgos, 1995, p. 71).

De um outro ponto de vista, e tendo em conta o estado do mundo atual, Gray e Collinson (2002), colocam a pertinente questão de saber “o que é que os contabilistas precisam de saber sobre o ambiente?, à qual acresce a questão subsidiária “como é que eles podem adquirir esse conhecimento?” Para poderem colocar essas questões, partem do pressuposto ou crença de que “é suposto a Contabilidade servir o interesse público e de que a procura de sustentabilidade é central para o interesse público” (Gray & Collinson, 2002, p. 797). Os autores tecem algumas considerações sobre a existência de um conflito entre dois tipos de orientação na prática da Contabilidade, sendo uma delas uma Contabilidade orientada por princípios e a outra uma Contabilidade orientada pelos (interesses dos) clientes (Gray & Collinson, 2002, p. 800). Se já em 2002 o tema da sustentabilidade era crucial, hoje ainda mais o é, o que é motivo suficiente para se aprofundar um pouco mais esta questão da relação entre Contabilidade e sustentabilidade (ou desenvolvimento sustentável). De acordo com os mesmos autores, existem três grandes escolas sobre a temática Contabilidade/desenvolvimento sustentável: 1) a escola ou modelo crítico; 2) a escola ou modelo de gestão (que se vê obrigada ou constrangida a lidar com o ambiente como fonte de novos elementos contabilísticos); e 3) a escola reformista, ou via média (que procura conciliar as teses mais radicais da escola crítica com a abordagem tecnicizante do modelo de gestão). É importante apresentar-se uma descrição mais pormenorizada de cada um destes três modelos.

O modelo crítico, segundo Boyce (2004), existe nas universidades australianas contemporâneas (mas esta situação não é particular à realidade australiana, antes refletindo um traço da vida universitária que é comum numa sociedade globalizada) uma tensão entre as atividades predominantemente centradas em objetivos limitados que visam preparar os estudantes para o trabalho e para serem capazes de estar à altura de trabalhadores experientes nas necessidades do negócio, e um “ideal” de universidade

“como uma comunidade de eruditos cujo papel é refletir e problematizar as ideias mais avançadas do seu tempo (...), e providenciar um espaço ativo para a diferença, o debate e até a discórdia” (Boyce, 2004, p. 566). Esta tensão reflete a “tensão dialética entre a educação como dominação e a educação como emancipação” (Boyce, 2004, p. 567). Seguindo o raciocínio do autor, existe um abundante corpo de evidências experimentais que “associa tanto as atuais injustiças económicas e sociais como a sustentação do sistema que produz essas injustiças à prática da Contabilidade” (Boyce, 2004, p. 571). Ou seja, reconhece-se hoje que o poder da Contabilidade e das suas técnicas de notação, computação, cálculo e avaliação são instrumentos fundamentais para a governação de uma sociedade e as políticas que ela procura implementar.

É neste contexto teórico crítico que Boyce (2004, p. 582) afirma que não podemos esquecer que “os educadores de todos os níveis... têm de ser vistos como intelectuais que, como mediadores, legitimadores, e produtores de ideias e de práticas sociais, desempenham uma função pedagógica que é por natureza eminentemente política”. Boyce (2004) considera igualmente que a pesquisa no domínio da Contabilidade está suficientemente bem desenvolvida para que se reconheçam os conflitos e as contradições tanto dentro da Contabilidade como decorrentes da sua prática. No entanto, segundo o autor, “o efeito deste corpo de conhecimentos sobre o conteúdo do ensino e da aprendizagem nas salas de aula de Contabilidade permanece limitado” (Boyce, 2004, p. 567). Esta limitação apenas poderá ser alterada se houver uma alteração das formas de ensino e aprendizagem da Contabilidade, que favoreçam práticas pedagógicas ‘fora da caixa’ que explorem novas possibilidades para que, juntos, tanto os professores como os alunos de Contabilidade, desenvolvam uma educação da Contabilidade socialmente relevante, ao explorarem as linhas tangenciais que ligam a prática da Contabilidade à realidade vivida enfrentada pelos alunos (Boyce, 2004). Abhayawansa, Bowden e Pillay (2017) destacam a permanência de uma grande pressão sobre os programas de Contabilidade para desenvolverem altos níveis de competências cognitivas e comportamentais através de metodologias mais completas e inovadoras. A utilização das chamadas Comunidades das Práticas Contabilísticas (tradução de *Accounting Communities of Practice*) apresentada por Stephenson (2017), tendo por base a Teoria da Aprendizagem em Comunidades, pode ser um exemplo. A autora utiliza a investigação desenvolvida por Wenger em 1998 que implica a criação de pequenas turmas denominadas por comunidades pedagógicas da prática contabilística, e

cujo funcionamento assenta em quatro componentes de aprendizagem interconectadas e que são: comunidade, identidade, compreensão e prática. Nestas comunidades, através de atividades como gestão de projetos de estudos de caso e sua execução, gestão de trabalhos de casa, gestão da assiduidade e das atividades a realizar, os alunos conseguem desenvolver competências transversais combinando as 3 estruturas de Wenger: responsabilidade para com a empresa/comunidade, compromisso mútuo e partilha de recursos. Os resultados obtidos pela autora sugerem que os alunos podem ser perfeitamente responsabilizados pelo contexto onde o seu processo de aprendizagem ocorre. A aquisição e o desenvolvimento das competências transversais adquirem significado quando são contextualizados, ao mesmo tempo que se comprometem a desenvolver competências interpessoais e sociais nas suas comunidades de aprendizagem (Stephenson, 2017).

Outro aspeto importante a ter em conta é a igualdade de todos os grupos socioeconómicos no acesso ao ensino superior (Gül *et al.*, 2010), pois é hoje reconhecido que o crescimento económico é um processo que resulta, num mundo global de sociedades e economias tecnologicamente orientadas e baseadas no conhecimento, tanto da acumulação de capital como da acumulação de conhecimento, o que aumenta o papel das instituições de ensino superior na sociedade e na economia (Gül *et al.*, 2010), e salienta ao mesmo tempo a necessidade do rigor e eficácia da gestão contabilística de finanças necessária ao desenvolvimento sustentável (Celik & Ecer, 2009).

O modelo de gestão, no conjunto da bibliografia consultada, é o ponto de vista mais infrequente, pelo que se considerará apenas o artigo de 2011 da autoria de Bloom e Webinger, intitulado *Contextualizing the intermediate Financial Accounting courses in the Global Financial Crisis*. É a abordagem, digamos, técnica e conservadora; num contexto de crise financeira global, os dados ambientais são minorizados, pois convertem-se em cifras de novas operações contabilísticas e financeiras; e cifras são apenas novos números. Segundo os autores, aquilo que é necessário é fundamentalmente tomar consciência de que, num mundo crescentemente complexo como é o mundo global, e sempre em rápida mudança e inovação tecnológica, os cursos de Contabilidade devem promover um aumento da interdisciplinaridade entre as diversas áreas ou disciplinas da Contabilidade: “a economia, a gestão bancária, a gestão,

fazem interface com a Contabilidade e a Finança” (Bloom & Webinger, 2011, p. 469). No modelo de gestão os principais conceitos interrelacionados no seu artigo são os de “manutenção de capital, liquidez, solvência, equilíbrio financeiro, hipóteses de mercado eficientes, transparência na divulgação, avaliação justa, risco moral e ética” (Bloom & Webinger, 2011, p. 469). Basicamente, “para aprender Contabilidade, os alunos têm de considerar as necessidades dos investidores, dos analistas financeiros e dos banqueiros – em particular, o modo como a Contabilidade pode acomodar tais necessidades” (Bloom & Webinger, 2011, p. 489).

O modelo reformista, como o próprio nome indica, é a abordagem de via média, que procura conciliar os aspetos técnicos e os aspetos sociopolíticos levantados pelo ensino e aprendizagem da Contabilidade tendo em conta o mundo global e os seus problemas ambientais. Hassall *et al.*, num artigo de 2005 intitulado *Priorities for the development of vocational skills in management accountant: A European perspective*, oferecem um bom exemplo desta abordagem. Os autores começam por afirmar que, se queremos melhorar a qualidade do ensino superior, “é necessário identificar os clientes do ensino superior” (Hassall *et al.*, 2005, p. 380). Invocam depois o modelo de resposta proposto por Yorke em 1992, segundo o qual há dois pontos de vista alternativos que devem ser considerados em resposta a essa questão. Do primeiro ponto de vista, o estudante é o cliente que ‘compra’ um produto (o grau do curso do programa académico escolhido) com a expectativa de uma melhoria futura no seu padrão de vida. Do segundo ponto de vista, o estudante é um ‘produto’ que é ‘transformado’ pelo processo educacional num cidadão com valor acrescentado em termos de competências (aptidões e conhecimento). Neste segundo ponto de vista mais amplo, o ‘cliente’ é a sociedade e é visto como sendo diretamente representado pelo mercado de trabalho e pelos empregadores, e indiretamente pelas instituições e administrações que suportam financeiramente o sistema educativo.

Todavia, dizem os autores, estes dois pontos de vista não têm necessariamente de ser considerados como alternativos, eles podem também ser vistos como coincidentes. Quer dizer, se as necessidades dos empregadores forem cumpridas (os estudantes adquirirem as competências requeridas), então a expectativa destes é igualmente cumprida (o estudante tem acesso ao mercado de trabalho numa posição melhor e pode por consequência elevar ou melhorar o seu padrão de vida). Os autores

concluem que, “por conseguinte, de maneira a poder responder às necessidades dos empregadores, é necessário identificar as necessidades dos empregadores” (Hassall *et al.*, 2005, p. 380). Os autores, apoiando-se na análise dos resultados obtidos no seu estudo empírico (abrangendo empregadores de Espanha e do Reino Unido), sugerem que os contabilistas recém-formados sejam encorajados a expandir a sua educação realizando cursos adicionais, e.g. fazendo um MBA. Por outro lado, consideram que, no processo de ensino/aprendizagem de Contabilidade, “outras prioridades claras são a gestão do tempo, as aptidões de comunicação interpessoal e a aptidão de trabalhar em grupo, que implica organizar e delegar tarefas” (Hassall *et al.*, 2005, p. 389).

Para finalizar a apresentação do modelo reformista, recorre-se ao artigo publicado em 2007 por Strom e Strom, intitulado *New Directions for Teaching, Learning, and Assessment*, que possuindo um alcance mais geral (não restrito aos estudantes de Contabilidade), aponta alguns dos objetivos fundamentais para uma educação de acordo com o novo paradigma de ensino/aprendizagem/competências, pelo que salienta o seguinte excerto (Strom & Strom, 2007, p.132):

As escolas de muitos países estão a adotar novas prioridades que incluem o desenvolvimento de aptidões de pensamento criativo, aptidões de trabalho em grupo, aptidões de avaliação, aptidões de Internet. Existe acordo quanto ao facto de que a realização destes objetivos começa com a revisão dos papéis que são esperados dos estudantes e dos docentes. Em vez de memorizarem conhecimento oferecido pelos professores, os estudantes em grupos cooperativos de aprendizagem deveriam trabalhar em tarefas que requerem aptidões de pensamento de ordem mais elevada, tais como a aplicação, a síntese, e a avaliação de material do curso. Os empregadores consideram as aptidões de grupo uma qualificação vital para o sucesso no posto de trabalho. Aprender a estabelecer compromissos, a negociar, e a considerar o ponto de vista dos outros são signos de maturidade. Quando os estudantes adquirem aptidões e atitudes de resolução de conflitos, o resultado da sua colaboração é habitualmente de maior qualidade. A aquisição destas aptidões durante a adolescência depende da prática para se tornar competente na avaliação da performance dos pares e da sua própria performance. As habilidades criativas que contribuem para a realização e ajustamento cognitivos são mais proeminentes quando a curiosidade é a norma, o pensamento reflexivo é comum, e todos reconhecem a imaginação como um recurso valioso. Os docentes podem incentivar estes atributos ao reconhecerem a importância da aprendizagem que tem lugar fora da escola e ao marcarem trabalhos que legitimem a utilização das fontes familiares,

culturais e da comunidade. Esta conexão entre os estudantes e diversas fontes de aprendizagem acontece quando os docentes prestam mais atenção e pensam com mais criatividade no desenvolvimento de trabalhos que encorajam os estudantes a aprender por si próprios e com os pares. A Internet, fonte de instrução preferida pelos estudantes, deve ser incluída no planeamento das lições de maneira a garantir a prática de pesquisa e das aptidões de síntese necessárias para que os estudantes se tornem aprendizes auto-orientados. Os estudantes que se aventuram na descoberta são mais capazes de partilhar *insights* com os seus professores. Esta aprendizagem recíproca pode ser o aspeto mais desafiante e mais recompensador para garantir uma educação para o futuro.

Como podemos verificar, o modelo reformista acentua a importância de mudar de paradigma educacional, de mudar de práticas educativas, de valorizar competências – de pensamento crítico e de pensamento imaginativo, de trabalho em grupo, de autoaprendizagem, etc. – que conduzem necessariamente a um novo modelo de contabilista e a uma imagem necessariamente renovada da Contabilidade, justamente na medida em que este tipo de abordagem favorece uma maior tomada de consciência da dimensão contabilística dos problemas humanos – políticos e socioeconómicos. O ensino em Contabilidade deve ajudar os alunos a tornarem-se autodidatas ao longo da vida e, continuamente, fazerem upgrades nos conhecimentos adquiridos para facilmente encontrarem os desafios que surgem do mundo empresarial e darem-lhes respostas (Ali, Kamarudin, Suriani, Saad & Afandi, 2016).

Os modelos tradicionais de ensino que caracterizaram por muito tempo o ensino da Contabilidade está inadequado a este propósito de desenvolver competências do tipo transversais, e as universidades/professores necessitam de oportunidades para promover a adoção de novas estratégias de ensino (Bunney, Sharplin & Howitt, 2015). Os mesmos autores assemelham os recém-licenciados ou graduados a ativos ou bens económicos para o negócio e para a própria economia, ou seja, o capital humano, tal como defende Klibi e Oussii (2013), que é a fonte mais importante para o desempenho de uma organização, e o “trabalho do contabilista parece ser o coração desta linha de pensamento” (p. 118).

Gray e Collison (2002), citando Bowen e Hobson (1987), afirmam que é possível esclarecer o amplo debate que concerne a mudança de paradigma educacional se reconhecermos três grandes linhas ou orientações quanto aos objetivos do sistema educativo: a) o fornecimento de aptidões básicas para o exercício de uma cidadania

funcional (literacia, aptidões sociais, consciência comunitária, etc.); b) treino e educação vocacional, ou seja, a aquisição das competências técnicas específicas de cada área disciplinar; e c) o encorajamento para o desenvolvimento de mentes mais críticas, mais independentes e mais automotivadas (podemos chamar a esta linha a linha de “transcendência”). A primeira linha compete fundamentalmente à escolaridade básica, enquanto a segunda e terceira linhas são mais abrangidas pelas universidades e pelos corpos profissionais envolvidos. O argumento de Bowen e Hobson (1987, p. 2) passa por afirmar que o treino e educação vocacional são, na sua essência, funções sociais da educação; e, como tal, embora sejam atributos cruciais de qualquer sistema educativo, eles são, por sua própria natureza, conservadores. “Sem o encorajamento de um pensamento crítico, independente e automotivado (transcendência), a sociedade terá muito pouca capacidade para se adaptar e mudar” (Gray & Collison, 2002, p. 808). Assim, é fundamental ter a capacidade de estabelecer um equilíbrio dinâmico entre essas duas linhas, de maneira a conservar ao mesmo tempo alicerces básicos e flexibilidade crítica.

Numa abordagem diferente, mas realçando a questão do desenvolvimento das competências transversais ou genéricas, Abhayawansa *et al.* (2017) questionam como é que os alunos de Contabilidade compreendem o conceito de aprendizagem, considerando que baixos níveis de compreensão do que é a aprendizagem acabam por colocar em causa as mudanças necessárias no processo de aprendizagem em Contabilidade. Neste estudo, os autores enquadraram o conceito de aprendizagem em vários contextos, sendo que pela primeira vez realçam o facto de os alunos, para além de considerarem a aprendizagem como um processo de aquisição de conhecimentos, também consideraram a aprendizagem como um processo de aquisição de competências genéricas, tais como a capacidade de saber comunicar bem. Apesar de em estudos anteriores já existir a associação das competências transversais àquilo que significa a aprendizagem como aplicação dos conhecimentos, nunca tinham evidenciado esta forma de ligação tão mais abrangente (Abhayawansa *et al.*, 2017). É importante referir que no cenário atual, estes autores conseguiram evidenciar que os alunos no segundo e terceiros anos do curso de Contabilidade têm baixos níveis de compreensão daquilo que é a aprendizagem e por isso, têm tendência a adotarem processos de aprendizagem por repetição ou memorização. Sendo assim, “é pouco provável que desenvolvam competências genéricas adequadas que um contabilista licenciado devia possuir”

(Abhayawansa *et al.*, 2017, p. 233 – 234). Também Ali *et al.* (2016) referem o mesmo, colocando a tónica do lado dos professores, referindo que estes consideram que existe muita dependência na memorização.

Podemos aplicar todos estes argumentos ao problema do ensino/aprendizagem da Contabilidade e à prática efetiva da Contabilidade. Sem transcendência crítica, será muito difícil criar as condições necessárias a uma efetiva mudança de paradigma educacional.

De uma maneira geral, constata-se que o ensino da Contabilidade se encontra no meio de um conflito entre as exigências do mundo global atual, representado sobretudo pelos empregadores, e o modelo de ensino implementado pelos responsáveis do processo de aprendizagem, no papel das universidades. Seguindo o modelo reformista apresentado por Boyce (2004), a mudança de paradigma educacional da Contabilidade é fundamental, ou seja, é necessário estabelecer um modelo de ensino que combine a transmissão de conhecimentos com a aprendizagem ativa (Bruner, 1965).

Interessa agora perceber que competências são estas em particular, e como se enquadra esta necessidade no processo de Bolonha.

1.3. O caso português – da Aula do Comércio ao presente

Mais do que oferecer uma história detalhada do ensino da Contabilidade em Portugal, interessa fundamentalmente propor um quadro esquemático que permita visualizar sucintamente os momentos ou fases mais importantes dessa história, de maneira a compreendermos melhor a situação presente e os desafios levantados pela implementação do processo de Bolonha no ensino da Contabilidade no Portugal presente. Assim, de seguida apresenta-se uma breve descrição de cada uma dessas fases.

A primeira fase decorre no período 1759-1844, em que a Aula do Comércio é uma escola que foi fundada para dar resposta às exigências de administração do reino logo após a catástrofe do terramoto de 1755. É fundada em 1759, em Lisboa, sob o reinado de José I de Portugal, no contexto das reformas empreendidas pelo seu primeiro-ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo, marquês de Pombal, com o objetivo de corrigir e melhorar os saberes deficientes dos mercadores portugueses. Ao

mesmo tempo, constitui-se como o primeiro estabelecimento de ensino europeu de verdadeira matriz técnica (Rodrigues, Gomes & Craig, 2003). Nele eram lecionadas disciplinas de carácter prático, de que é exemplo a Contabilidade. O curso tinha a duração de três anos, e nele se estudavam aritmética, pesos e medidas internacionais, câmbios, seguros ou escrituração comercial (Rodrigues, Gomes & Craig, 2004; Rodrigues, Craig & Gomes, 2010).

Caracteriza-se por uma formação educativa orientada para o mundo do trabalho e da administração pública, constituindo-se como vanguarda educativa do seu próprio tempo, sob a influência das doutrinas filosóficas e sociais do Iluminismo. Inaugura, igualmente, uma controversa dualidade, que ainda hoje se mantém em Portugal, ao pretender estabelecer uma fronteira entre um ensino universitário, de pendor mais marcadamente teórico, e um ensino politécnico, de cunho marcadamente mais prático (Gonçalves & Marques, 2011).

Durante este período, é igualmente de salientar a fundação, em 1803, no Porto, da Escola de Náutica e Desenho, que ministra aulas de francês, inglês, matemática e comércio, que dá lugar, logo a seguir, à Academia Real de Marinha e do Comércio da Cidade do Porto (1803-1837). Esta última, por sua vez, dá lugar à Academia Politécnica do Porto (1837-1911) (Gonçalves & Marques, 2011, p. 216).

A segunda fase decorre no período de 1844-1884, onde em 1844 a despromoção da Aula do Comércio ao Liceu Nacional, associada a um retrocesso dos conteúdos programáticos das disciplinas de escrituração comercial, foram fatores que determinaram a perda do prestígio que o ensino da Contabilidade em Portugal alcançara em finais do século XVIII. Concomitantemente, a redução dos privilégios conferidos aos diplomados em Comércio concorreu igualmente para a diminuição da procura de estudantes para a formação em Contabilidade. Caracteriza-se como um período de retrocesso global no ensino da Contabilidade (Gonçalves & Marques, 2011).

A terceira fase inicia-se a partir de 1884 até ao presente, procurando recuperar (tardamente) o fulgor do prestígio inicial, é (re) institucionalizado o Curso Superior de Comércio, que constitui “um marco histórico da evolução histórica da Contabilidade em Portugal” (Gonçalves, 2010, p. 38), ao confirmar definitivamente o estatuto de ensino superior da Contabilidade.

Dado que não se pretende uma análise mais detalhada da história desse período nos seus diferentes momentos, passa-se de imediato ao presente, tendo em consideração a implementação do Processo de Bolonha em Portugal.

A formalização da introdução do Processo de Bolonha em Portugal dá-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, relativo ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudo desenvolvidos no âmbito do Processo de Bolonha. No período 2005-2009, o XVII Governo definiu como objetivos a atingir:

Garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações (Decreto-Lei n.º 74/2006, p. 2242).

Este Decreto-Lei corresponde a um de três diplomas estruturantes da organização do sistema de ensino superior na sequência da alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo por intermédio da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Decreto-Lei n.º 74/2006, p. 2242). Este diploma legal, em conformidade com a Declaração de Bolonha, consagrou a criação de condições para uma aprendizagem ao longo da vida, a organização do ensino superior em três ciclos – licenciatura, mestrado e doutoramento, a mudança de paradigma de ensino com a promoção do desenvolvimento de competências e a adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*).

Conforme aquilo que já foi dito no início do presente estudo, o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, destaca o que pode ser considerado o problema central no Processo de Bolonha: a mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, para um modelo ativo baseado no desenvolvimento de competências. Dito de outra forma, a passagem de um modelo baseado na aquisição de conhecimentos e na sua transmissão por um docente da área de formação, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências. Nessas competências devem ser incluídas as competências de natureza genéricas ou transversal, que se podem subdividir em instrumentais, interpessoais e sistémicas, e as de natureza específica associadas à área de formação em causa, onde a

componente experimental e de projeto desempenham um papel importante. Nas palavras do legislador:

A definição dos objetivos de cada um dos ciclos de estudos na perspetiva das competências a adquirir, adotando os resultados do trabalho coletivo realizado a nível europeu e concretizado nos descritores de Dublin, tendo presente que a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências pelos próprios alunos é uma questão crítica central em toda a Europa, com particular expressão em Portugal (Decreto-Lei n.º 74/2006, p. 2242).

Neste contexto, e num esforço para caracterizar melhor o perfil do aluno candidato ao ingresso num EES em Portugal, será talvez útil referir um estudo de Pepper (2011) sobre a avaliação de competências-chave ao longo do currículo – com incidência nos ensinos primário e secundário – nos 27 países membros da UE. O autor utiliza a tipologia proposta por Gordon, Halasz, Knawczik, Leney, Michel, Pepper, Putkiewicz e Wisniewski (2009) (Pepper, 2011, p. 336) que identifica quatro tipos de abordagem à avaliação de competências-chave (ou transversais). O Tipo 1 refere a avaliação explícita de competências-chave (ou transversais) ao longo do currículo. O Tipo 2 refere a avaliação implícita de competências-chave transcurriculares, ou constructos parcialmente relacionados, através de avaliações orientadas por áreas ou matérias. O Tipo 1 e o Tipo 2 têm em comum uma avaliação que utiliza constructos que são mais ou menos comparáveis a competências-chave transcurriculares; por contraste, a abordagem de Tipo 3 refere-se mais à avaliação de competências intra-subjetivas do que a competências transcurriculares. A abordagem de Tipo 4 distingue-se dos outros tipos por se focar na avaliação de conhecimentos (mais do que na avaliação de competências) dos alunos individuais. Segundo Pepper (2011, p. 236), em Portugal prevalece uma abordagem de Tipo 4, o que configura um perfil de aluno candidato ao ensino superior com poucos hábitos das exigências preconizadas pelo novo paradigma de ensino/aprendizagem de competências.

Na obra “Ganhar Bolonha, ganhar o Futuro”, Crespo (2003) justifica o contributo positivo do processo de Bolonha para o sistema de ensino superior português referindo que “as universidades são instituições de ensino superior onde se ensinam e preparam os estudantes, proporcionando-lhes a obtenção de graus, fornecendo-lhes saberes que lhes permitam integrar-se na vida ativa de forma a exercer tarefas

diferenciadas para o desenvolvimento económico-social” (Crespo, 2003, p. 41). Segundo o mesmo autor, com Bolonha “as universidades preparam quadros qualificados que possam preencher as necessidades de um bom desempenho profissional e estimular o desenvolvimento das mais diversas atividades da vida moderna” (p. 42).

Bolonha altera significativamente o tempo de formação de cada um dos três ciclos previstos para o ensino superior – licenciatura, mestrado, doutoramento. A este respeito, Neves *et al.* (2005) consideram que Bolonha não significa apenas o encurtamento dos ciclos de formação, indo muito para além disso, pois visa fundamentalmente uma transformação profunda da própria formação, tanto no estilo como na forma, com implicações, tanto para os docentes e o estilo de docência, como para os discentes e as novas exigências e desafios que lhes são colocados. O chamado paradigma de Bolonha é, segundo estes autores, o aspeto mais significativo de todo o processo de Bolonha, nomeadamente, a transição do modelo tradicional de ensino para o novo modelo de ensino-aprendizagem. O objetivo desta transição é substituir o modelo de ensino baseado na transmissão de conhecimentos por um modelo baseado na aprendizagem mais centrada no trabalho dos alunos, com o desenvolvimento de novas competências, num tipo de educação contínua. Os autores sustentam que os principais aspetos do paradigma de Bolonha são o “desvio significativo do papel tradicional do professor no ensino formal para o de facilitador da aprendizagem e tutor”, a “ênfase na aprendizagem orientada, com o desenvolvimento da capacidade essencial de aprender a aprender” e, conseqüentemente, a “ênfase na aquisição de competências, mais do que na informação perecível” (Neves *et al.*, 2005, p. 44).

De acordo com Cavaco (2005), os processos produtivos industriais requeriam a aquisição de competências técnicas, mas hoje, numa sociedade do conhecimento e da informação, onde a quase totalidade dos processos produtivos estão automatizados e informatizados, a aquisição de competências interpessoais e de natureza transversal assume um papel de maior destaque. O mesmo autor refere ainda que o processo de Bolonha veio precisamente afirmar a ideia de que o ensino tradicional, preocupado na transmissão de conteúdos e na realização de atividades técnicas por parte dos alunos, não responde mais às exigências da sociedade atual, preocupada com o desenvolvimento de um conjunto de competências que envolvem aspetos profissionais, mas também pessoais e interpessoais. É necessário apostar num ensino que proporcione

aos estudantes o desenvolvimento de atitudes autónomas e reflexivas, que lhes permitam serem capazes de estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e a vida quotidiana, e serem capazes de atuar de forma ativa na sociedade a que pertencem (Díaz, 2004; Leite & Afonso, 2001). Nesta linha de pensamento, com Bolonha passamos para um ensino centrado no aluno enquanto elemento ativo no processo de aprendizagem e responsável por todo esse processo (conforme já era preconizado para o ensino da medicina por Donner e Bickley, em 1993).

No contexto desta mudança de paradigma de ensino – da aquisição de conhecimentos para a aprendizagem de competências – é oportuno referir aqui o artigo 5.º do capítulo II – Licenciatura, inserido no Título II – Graus académicos e diplomas do ensino superior, do Decreto-Lei n.º 74/2006, que estabelece o conjunto de competências exigidas pela Declaração de Bolonha para atribuir o grau de licenciado, e que passamos a citar:

Artigo 5.º

Grau de licenciado

O grau de licenciado é conferido aos que demonstrem:

a) possuir conhecimentos e capacidade de compreensão numa área de formação a um nível que:

i) sustentando-se nos conhecimentos de nível secundário, os desenvolva e aprofunde;

ii) se apoie em materiais de ensino de nível avançado e lhes corresponda;

iii) em alguns dos domínios dessa área, se situe ao nível dos conhecimentos de ponta da mesma;

b) saber aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos, de forma a evidenciem uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional;

c) Capacidade de resolução de problemas no âmbito da sua área de formação e de construção e fundamentação da sua própria argumentação;

d) Capacidade de recolher, selecionar e interpretar a informação relevante, particularmente na sua área de formação, que os habilite a fundamentar as soluções que preconizam e os juízos que emitem, incluindo na análise os aspetos sociais, científicos e éticos relevantes;

e) Competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas;

f) Competências de aprendizagem que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia (Decreto-Lei nº 74/2006, p. 2245).

Fazendo uma breve análise do conteúdo deste artigo no contexto da formação em Contabilidade, percebe-se que, para além da necessidade de desenvolver competências científicas ou técnicas, é também necessário desenvolver competências de natureza pessoal e interpessoal. É tão importante incluir nos resultados de aprendizagem o saber aplicar os conhecimentos da prática contabilística, como o tratamento contabilístico dos factos patrimoniais na dimensão do reconhecimento e mensuração inicial e subsequente, a preparação da informação financeira de acordo com o Sistema de Normalização Contabilística (SNC), e a interpretação e utilização da referida informação financeira na tomada de decisões. O licenciado em Contabilidade deve também apresentar competências para o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, de argumentação lógica, de recolha, análise e organização de informações, de pensamento crítico sobre os temas contabilísticos, de comunicação oral e escrita, procurando sempre desenvolver uma certa autonomia no seu processo de aprendizagem, de modo a garantir as bases para um processo de aprendizagem contínua.

Este cenário obriga a pensar na mencionada passagem de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema de ensino baseado no desenvolvimento de competências. Assim, considera-se importante, por um lado, que os alunos desempenhem um papel mais ativo no processo de aprendizagem, a que corresponde igualmente um modelo de avaliação contínua, em detrimento de um papel mais passivo como meros absorvedores de informação e conhecimentos, a que corresponde um modelo de avaliação por testes (Margetson, 1997) e, por outro lado, que os alunos desenvolvam competências técnicas, profissionais, sociais e pessoais (Hussain *et al.*, 2007). Segundo Mansfield (2004), num sistema baseado em competências o foco está nas necessidades dos alunos, enquanto no modelo tradicional o foco está nas instituições e nos professores (Mansfield, 2004, p.301).

Ao pensar no sistema de ensino superior, e considerando que “em Contabilidade mantém-se a percepção de que a acreditação dos profissionais exige o domínio de uma variedade crescente de habilidades e conhecimentos técnicos altamente estruturados em torno de requisitos regulamentares” (Gray & Collison, 2002), facilmente se percebe que as competências exigidas pela Declaração de Bolonha são muito mais abrangentes e

globais. As competências a serem desenvolvidas nos cursos superiores de Contabilidade devem agora ir mais além do conhecimento disciplinar ou técnico e experimental, e incluir competências que preparem os alunos para uma aprendizagem ao longo da vida, competências que formem cidadãos globais, capazes de assumirem o papel de agentes para o bem social, e competências para o seu desenvolvimento pessoal à luz de um futuro desconhecido e incerto (Barrie, 2004). Dez anos depois, esta ideia de um ensino completo ou abrangente onde as competências técnicas e as transversais se juntam, continua. Klibi e Oussii (2013) defendem que um contabilista deve ser visto como um profissional com sentido de liderança, capaz de gerir uma equipa e de fazer um julgamento rigoroso e transparente de várias situações. No tocante ao ensino da Contabilidade em Portugal, Guimarães (1997) defende a necessidade de reforçar a componente conceptual (e, logo, problemática) da teoria contabilística. Gomes (2003), ao refletir sobre as motivações que desencadearam a implementação do processo de Bolonha, aponta a melhoria da qualidade académica e do grau de empregabilidade dos graduados como fatores determinantes. Segundo o autor, “para as universidades, [a empregabilidade] significa a aquisição das competências de inovação e de liderança que são importantes quer no domínio académico quer noutros sectores de emprego” (Gomes, 2003, p. 33).

A abordagem do modelo de ensino-aprendizagem baseado em competências exige, de acordo com Mansfield (2004), que os alunos possuam características como flexibilidade, adaptabilidade, polivalência e versatilidade (Mansfield, 2004, p. 303). Jackson (2010) refere explicitamente que os EES são constantemente acusados de produzirem licenciados com deficiências ao nível das competências transversais, e muitos desses EES só agora é que estão a implementar políticas de ensino direcionadas para o desenvolvimento de competências transversais nos seus alunos (Jackson, 2010, p. 29). Esta questão continua a ser debatida atualmente, o que nos leva a afirmar que ainda há muito a fazer pelas nossas universidades no que diz respeito ao desenvolvimento de competências transversais. Veja-se, e.g. o estudo efetuado por Bunney *et al.* (2015) onde os autores mostram a *bigger picture* das competências transversais dos graduados em Contabilidade, na atual economia do conhecimento:

A nova economia do conhecimento, emergida como resultado dos desenvolvimentos tecnológicos, necessita de profissionais graduados com mentalidade flexível e com um conjunto de competências transversais capazes de inovar e adaptar a um ambiente de

trabalho dinâmico. Conseqüentemente, as universidades têm de desenvolver competências transversais para que os recém- graduados consigam progredir nas suas carreiras e contribuïrem para a inovação económica e desenvolvimento social. Neste cenário, a natureza da profissão contabilística muda. Na década passada, os investigadores colocaram a sua atenção na experimentação de estratégias para ensinar competências transversais nos programas de Contabilidade. Hoje é um grande imperativo integrar estas competências nos programas de Contabilidade, traçando a sua evolução histórica e encaixando esses elementos no papel social e económico das universidades (p. 256-257).

De acordo com Boyce *et al.* (2012), a grande problemática passará por desafiar os princípios tradicionais da disciplina que continuam a priorizar as capacidades técnicas ou práticas dos profissionais de Contabilidade. “A perceção tradicional do conteúdo técnico continua a ser a essência da Contabilidade” (Boyce *et al.*, 2012, p. 48). A visão tradicional daquilo que é o ensino e a aprendizagem da Contabilidade está centrada nas técnicas e na transmissão de conhecimentos processuais, incluindo conteúdos técnico-regulamentares (Boyce, 2004). Os próprios professores tendem a adotar uma perspetiva teórica da Contabilidade e ensinam aquilo que são os seus conceitos básicos (Pratama, 2015). Com a implementação do processo de Bolonha, e no atual ambiente económico global, um novo papel é exigido ao ensino em Contabilidade. O reconhecimento dos impactos económicos, sociais e éticos no mundo empresarial, e a aptidão para posicionar a Contabilidade dentro desse novo ambiente económico global representam novos desafios para o ensino desta disciplina (Boyce *et al.*, 2012). Kirp (2000) considera que seria necessário construir uma espécie de universidades que funcionassem como comunidades de estudiosos, que procurassem refletir e problematizar as ideias atuais num espaço ativo e dinâmico, propiciatório ao florescimento da diferença, do debate e até mesmo do desacordo.

O processo de Bolonha coloca aos EES uma exigência de adaptação a “uma sociedade de múltiplos saberes e em permanente aprendizagem, que se firma na competitividade, na civilidade, na interdisciplinaridade, na cooperação e na oportunidade de se aplicar o conhecimento” (Pinheiro, Sarrico & Santiago, 2012, p. 40). As crescentes exigências geradas por esta multiplicidade de papéis acabam por atuar como impulsionadoras da necessidade de desenvolver competências abrangentes nos ambientes educacionais, e as expectativas relativas aos alunos de Contabilidade são

complexas e exigentes, obrigando-os a desenvolver competências mais amplas e a estarem comprometidos ao desenvolvimento profissional contínuo e a uma aprendizagem ao longo da vida (Cooper, 2002; Howieson, 2003).

Com Bolonha, o ensino da Contabilidade não pode continuar a desenvolver apenas competências exclusivamente profissionais, baseadas na técnica contabilística, incluindo a compreensão dos princípios e conceitos contabilísticos, assim como tudo o que está subjacente à preparação da informação financeira de acordo com o sistema de normalização aplicado. O desenvolvimento de competências como a capacidade de comunicação, o pensamento analítico e crítico por parte dos alunos e o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, não pode continuar a ser ignorado. É igualmente necessário desenvolver as capacidades dos alunos para que consigam aprender a aprender (Lin, Xiong & Liu, 2005). Tudo se prende com o propósito básico da mudança do centro de interesse do ensino para a aprendizagem (Kolmos, 1996), onde os alunos acabam por exercer um papel importante no seu próprio processo de aprendizagem ao longo da vida. Pinheiro *et al.* (2012) referem que é importante desenvolver competências que atravessem horizontalmente todo o currículo. As próprias universidades não podiam, e não podem, se assemelhar exclusivamente às empresas, adotando os valores existentes no mundo empresarial como sendo a sua principal missão, isto é, atender apenas às necessidades das empresas (Alexander, 1996). Por outro lado, e segundo Jackson (2010), atualmente as empresas estão cada vez mais relutantes em investir na aprendizagem ou ensinamento das competências transversais aos alunos recentemente graduados, colocando essa responsabilidade nos EES. Como argumenta Leoni (2014), a formação das competências transversais dentro das empresas é mais difícil e também mais dispendiosa, sendo que apenas uma pedagogia socio-constructiva é capaz de antecipar as futuras necessidades de competências, contribuindo para a aprendizagem positiva de tais competências.

As mudanças nas universidades são muitas vezes explicadas e justificadas como sendo o resultado de fenómenos como a globalização, os avanços tecnológicos e a existência de pressões ambientais externas que obrigam as mesmas a acompanhar e a adaptarem-se a essas mudanças. O papel das universidades vai para além do imperativo económico para incorporar o papel social e cultural através da introdução de competências transversais que superam as fronteiras disciplinares, e as fronteiras

internacionais (Bunney *et al.*, 2015). No entanto, o ensino universitário em particular continua demasiado situado na transmissão de conhecimento e muito pouco focado na aprendizagem de competências relacionais e organizacionais, apesar de serem aspetos amplamente defendidos e apoiados pela Europa (Leoni, 2014). O conhecimento por si só não é suficiente e é incapaz de preencher o buraco que existe no vazio das competências transversais (Ali *et al.*, 2016).

Lin *et al.* (2005) relatam que na China, por exemplo, a entrada para a Organização Mundial de Comércio (OMC) alterou o ambiente empresarial e o mundo dos negócios, criando assim a necessidade de mais profissionais de Contabilidade equipados com um vasto leque de conhecimentos e competências, a qual acabou por estimular a necessidade de existir uma reforma no ensino da Contabilidade. Apesar desta necessidade de mudança, um estudo comparativo de Chaker e Abdullah (2011) sobre as competências adquiridas pelos estudantes de Contabilidade no Cazaquistão e na China, revela que, utilizando o supracitado estudo de Lin *et al.* (2005) como padrão de comparação, enquanto no Cazaquistão os licenciados em Contabilidade possuem competências de ética profissional (aptidões de gestão e organização negocial), competências interpessoais e de comunicação, competências de escuta e de desenvolvimento e distribuição da informação (Chaker & Abdullah, 2011, p. 193), na China, apesar das reformas já introduzidas, o ensino da Contabilidade “ainda é mais baseado no treino de conhecimentos do que em componentes de aptidões tais como as aptidões de pensamento analítico/crítico, de tomada de decisão e de comunicação” (Chaker & Abdullah, 2011, p. 198). A Declaração de Bolonha é, sem dúvida, um exemplo de um fenómeno externo que obriga as universidades da União Europeia a implementar reformas nos seus cursos de nível superior.

A grande preocupação existente, no que respeita à aplicação dos princípios de Bolonha, está relacionada com o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais ou sociais como complemento ao desenvolvimento de capacidades técnicas (Drummond, *et al.*, 1998; Duff, 2004). Os alunos devem estar envolvidos de forma pró-ativa no seu próprio processo de aprendizagem e devem desenvolver as suas capacidades de pensar criticamente as matérias contabilísticas (Bloom & Webinger, 2011; Chadha, 2006).

Neste contexto, é pertinente lembrar aqui as palavras prudentes de Veiga e Amaral (2009, p. 57): segundo os autores, “é possível que uma implementação tão rápida corresponda mais a uma implementação da «forma» do que da «substância». Já num artigo publicado em 2008 sobre a implementação de Bolonha nos países da Europa do Sul, Veiga, Amaral e Mendes (2008, p. 54) apontavam a existência de indicadores que sugeriam “que a implementação da metodologia induz os países a copiarem os melhores performers em vez de promoverem o pensamento crítico sobre o contexto político de cada país”. Veiga e Amaral (2009, p. 59) citam uma afirmação de Teichler (2004) que nos diz que “Bolonha tem esta espécie de qualidade: exige uma ação concreta urgente. É por isso que é um maná caído do céu para os novos presidentes e reitores de gestão”.

Com efeito, esta urgência – na verdade, uma dupla urgência, a urgência de ação e a urgência de mostrar os resultados da ação – fez com que “os EES portugueses vissem Bolonha como uma janela de oportunidade para introduzir reformas pedagógicas e curriculares sem apontarem a reforma aos objetivos de Bolonha (e.g. mobilidade e empregabilidade)” (Veiga & Amaral, 2009, p. 62). Isso deve-se igualmente ao facto de que as políticas de educação não interagem diretamente sobre o sistema académico, antes constituindo sistemas separados que produzem campos de força entre ambos (Gornitzka, 2010). Por outro lado, as peculiaridades individuais dos EES são largamente determinadas pelas relações que elas mantêm com o mercado de trabalho – fator que se prende diretamente com as expectativas dos empregadores quanto ao perfil de competências desejado para os novos licenciados.

Para além das expectativas dos empregadores, há que ter igualmente em conta as expectativas dos estudantes. Tavares *et al.* (2008) – num artigo justamente consagrado à análise das preferências e necessidades dos estudantes portugueses do ensino superior – chegam a duas conclusões que são muito importantes: a primeira conclusão geral é a de que o sistema de ensino superior português está “longe de oferecer oportunidades iguais, já que um estudante proveniente de uma família com um capital cultural superior (educação superior) tem 10 vezes mais probabilidade de entrar na educação superior do que um estudante proveniente das classes culturalmente desfavorecidas” (Tavares *et al.*, 2008, p. 120). A segunda conclusão é a de que os estudantes portugueses se comportam, no geral, como clientes imaturos, uma vez que não fazem escolhas económicas

racionais: “A ‘vocação’ é uma razão mais forte para a escolha da área de estudos (39,3% do total de respostas) do que as perspectivas de emprego (25,2% do total de respostas)” (Tavares *et al.*, 2008, p. 120). Os resultados deste estudo parecem confirmar, de acordo com os autores, a tese de Bourdieu (1991) segundo a qual o sistema educativo reproduz a estrutura social (Tavares *et al.*, 2008, p. 121).

Neste cenário, achamos pertinente destacar duas questões que podem ser consideradas como limitações à implementação de um modelo ensino/aprendizagem/competências, e que são explicadas por Bunney *et al.* (2015):

A falta de clareza na definição e conceptualização das competências transversais, que consideram ser ainda um problema para os investigadores e governantes pelo mundo; e o facto de dar prioridade às competências transversais integrando-as num programa curricular já preenchido requer tempo adicional e até uma certa perícia, dizem eles. Completar o conteúdo dos cursos existentes e prolongar o tempo de ensino para incorporar competências transversais em cursos de Contabilidade é problemático. A maior parte dos cursos procuram a acreditação pelos organismos profissionais que impõem constrangimentos ou regras muito específicas no que diz respeito aos conteúdos técnicos. Isto significa que, o tempo do curso não pode ser tirado dos conteúdos programáticos profissionais ou técnicos, em ordem a ensinar competências transversais, e o alongamento da duração dos cursos raramente é uma opção dada as limitações institucionais relativas a essa mesma duração (p. 257 e 261).

A implementação deste modelo é fundamental. Citando as palavras de Leoni (2014, p. 463) “o papel tradicional da educação está obsoleto”. A decisão política, como apelida o autor, de identificar e privilegiar os resultados da aprendizagem e não apenas o nível de conhecimento que os alunos devem adquirir em cada ciclo, ou seja, a visão da qualificação como um todo composta por conhecimento e competências, levou a uma alteração na missão das universidades com a mudança de foco no processo de aprendizagem. Este objetivo obriga a execução de três passos: o primeiro envolve o abandono - ou pelo menos o “repensar radicalmente” - da abordagem pedagógica tradicional baseada naquilo que o professor faz e no conteúdo da disciplina, em prol de uma abordagem mais construtiva, mais cognitiva e de estratégias didáticas de carácter mais experimental. O segundo passo implica a introdução do conceito de competência no mundo da educação, em que a competência não é mais um conjunto de conhecimentos, mas sim a forma como os alunos atuam, pensam e sentem como

resultado da sua participação no processo de aprendizagem. O terceiro passo, que o autor considera como intermédio aos dois passos anteriores, passa por reformular o conceito de “objetivos”, para que este seja entendido como a descrição daquilo que queremos que os alunos sejam capazes de mostrar antes de os considerarmos competentes (Leoni, 2014).

Tal como Bunney *et al.* (2015) mencionam, Leoni (2014) também identifica algumas limitações ou problemas associados a esta mudança de paradigma. Segundo o autor, a definição de competência, e a distinção entre competências genéricas (transversais) e específicas (técnicas) são etapas que hoje continuam “metabolizadas” pela comunidade académica europeia com problemas de interpretação e com dificuldades operacionais, mas também com muita resistência. O autor apresenta a dificuldade dos professores em enfrentar uma abordagem educativa progressiva e socialmente construtiva, pois estes sentem-se impreparados, ansiosos e relutantes a estas mudanças. Os números falam por si. Leoni (2014) faz referência a dois *Stocktaking Exercise* efetuados em 2005 - *Bergen's 2005 Stocktaking*, e posteriormente o *Leuven-la.Nueve's 2009 Stocktaking* - onde aplicaram o *balanced scorecard* para medir o progresso de vários aspetos do processo de Bolonha, e no primeiro exercício a conclusão a que chegaram é que passados 6 anos desde a aplicação deste processo apenas 10% dos países participantes num total de 43 países obtiveram a pontuação mais alta, sendo que 33% obtiveram a pontuação mais baixa. O mesmo exercício feito em 2009 mostrou poucos progressos.

É importante referir que todas estas questões existem porque a investigação científica levada a cabo no século XX mostrou que é impossível conhecer a realidade sem uma intervenção ativa do indivíduo, e citando Leoni (2014, p. 452) “se o conhecimento não é objetivo, então o aluno e a sua capacidade para aprender têm um papel essencial”. Atualmente, a comunidade académica ainda não reconhece os benefícios deste tipo de participação ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem (Motova, 2016).

Em resumo, as sociedades modernas globais do séc. XXI são caracterizadas pelo rápido acesso à informação e pelo fenómeno da globalização, o que obriga a uma mudança de exigências económicas e sociais que acabam por se refletir no perfil exigido aos jovens licenciados. Torna-se cada vez mais importante que o capital

humano seja dotado de um vasto conjunto de competências transversais que possam fazer face a uma economia do conhecimento situada num mundo em constante alteração.

1.4. Em resumo

Ao longo do primeiro capítulo ficou claro que todas as fases ou etapas de construção de um quadro que define e selecione as competências-chave, desde o desenvolvimento do PISA levado a cabo pela OCDE, até à implementação da Declaração de Bolonha, assenta em quatro grandes pilares, sendo eles aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

É também neste contexto que se compreende que o desenvolvimento de competências transversais aliadas às competências técnicas ou específicas, é condição obrigatória no sistema de ensino atual. Vários tipos de competências devem ser adquiridos, levando a uma nova atitude pedagógica por parte dos EES, que devem encarar os alunos como participantes ativos no processo de aprendizagem.

Ficou também evidente que no âmbito do processo de Bolonha, o ensino da Contabilidade tem sido objeto de debate e críticas pelo seu foco restrito em abordagens mais técnicas e procedimentos mecanizados. Num mundo crescentemente complexo o ensino da Contabilidade deve promover um aumento da interdisciplinaridade entre as diversas áreas da própria Contabilidade, e ainda responder às necessidades dos empregadores. A mudança de práticas educativas, de valorização das competências-chave conduzem necessariamente a um novo modelo de contabilistas e a uma imagem necessariamente renovada da Contabilidade, na medida em que favorece uma maior tomada de consciência da dimensão contabilística dos problemas humanos. No contexto da formação em Contabilidade, é necessário desenvolver competências transversais, sobretudo de natureza intelectual, pessoal e interpessoal.

O capítulo seguinte servirá precisamente para desenhar o perfil de contabilista à luz das exigências da economia do conhecimento e da sociedade global em que vivemos. Através da abordagem das competências transversais em particular, procura-se explorar a aplicabilidade das competências transversais no âmbito do ensino da Contabilidade enquadradas naquilo que achamos ser uma solução inovadora à mudança

substancial do modelo de ensino tradicional preconizado pela Declaração de Bolonha – as *International Education Standards* (IES) desenvolvidas pelo *International Accounting Education Standard Board* (IAESB).

Capítulo 2: O desenvolvimento de competências-chave no ensino da Contabilidade

Neste capítulo procura-se enumerar e expor as competências profissionais consideradas importantes numa fase inicial do desenvolvimento profissional de um contabilista. Para tal utiliza-se como guia orientador para a educação e preparação dos profissionais de Contabilidade a *International Education Standard (IES) 3 – Initial Professional Development – Professional Skills*.

Com o objetivo de ir já traçando os contornos do estudo empírico, este capítulo serve para perceber o que já foi escrito sobre as competências-chave associadas ao perfil ideal do futuro contabilista no âmbito da necessidade de mudar o paradigma educacional, para depois enumerar e expor os quatro grandes grupos de competências-chave definidos pela IES 3, e que compreende as competências intelectuais, pessoais, interpessoais e organizacionais.

2.1. Contabilidade e competências-chave

Já em 1916, John Dewey, um dos grandes pioneiros da pedagogia moderna, colocava, a propósito do ensino da Contabilidade, as seguintes questões: “1. Qual é a história e quais são as tradições da Contabilidade? 2. Quais são as implicações sociais e económicas da Contabilidade? 3. Quais são os problemas sociais e morais relacionados com a Contabilidade que precisam de ser confrontados e resolvidos?” (Wilson, 2011, p. 10). Relativamente à primeira questão, diversos autores salientam a necessidade de reforçar o ensino na componente que diz respeito à história da Contabilidade (e.g. Williams & Schwartz 2002; Rodrigues *et al.*, 2004; Fleet & Wren, 2005; Sangster, 2010; Sangster, Franklin, Alwis, Rahim & Stoner, 2014), pois o conhecimento da história da Contabilidade é um instrumento fundamental para adquirir uma visão crítica dos princípios, da teoria e das práticas contabilísticas atuais.

Quanto à segunda e terceira questão, ambas podem ser relacionadas com a problemática do novo paradigma de ensino baseado na aquisição e desenvolvimento de competências transversais ou transferíveis, pois dirigem-se claramente a aspetos da

Contabilidade que extravasam o domínio restrito das diversas disciplinas técnicas da Contabilidade.

Num trabalho consagrado ao desenvolvimento de competências que adquiriu notoriedade, Dreyfus e Dreyfus (1986) referem que é possível discernir no processo de aquisição de uma competência (ou de um conjunto de competências necessário à realização de uma tarefa) – a competência pode ser física ou intelectual, pode ir desde o jogar xadrez até ao andar de bicicleta, do dançar até ao lecionar – uma hierarquia: “na aquisição de competências é possível discernir uma hierarquia desde o noviço ao principiante avançado, ao competente, ao proficiente e, finalmente, ao perito” (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 187-188; Wilson, 2011, p. 4).

Estes cinco níveis de competência distinguidos por Dreyfus e Dreyfus (1986) correspondem aproximadamente aos cinco níveis que Thompson (1995) distingue num artigo sobre a relação entre as qualificações profissionais e a aprendizagem baseada em competências no Reino Unido. Parafraseando o autor, eis uma breve caracterização de cada um desses níveis. No nível 1 encontra-se a competência na realização de um leque variado de atividades de trabalho, podendo a maioria delas serem de rotina ou previsíveis. No nível 2 a competência num leque significativo de variadas atividades de trabalho, realizadas em diversos e variados contextos. Algumas dessas atividades são complexas ou não-rotineiras, e verifica-se um certo grau de responsabilidade individual ou autonomia. A colaboração com outras pessoas, por exemplo num trabalho de grupo ou de equipa, é frequentemente um requisito necessário. No nível 3 encontra-se a competência num vasto leque de atividades realizadas numa certa variedade de contextos, sendo a maioria dessas atividades complexas e não-rotineiras. Verifica-se um certo grau de responsabilidade e autonomia, e frequentemente é exigida a aptidão para controlar ou orientar outras pessoas. Avançando para o nível 4 temos a competência num vasto leque de atividades de trabalho complexas, técnicas ou profissionais, numa grande variedade de contextos e com um elevado grau de responsabilidade pessoal e autonomia. Frequentemente, são exigidas igualmente a assunção de responsabilidade pelo trabalho de outras pessoas e pela distribuição de recursos (técnicos ou humanos). Por fim, no nível 5 a competência que envolve a aplicação de um significativo leque de princípios fundamentais e de técnicas complexas num espectro largo e muitas vezes imprevisível de uma grande variedade de contextos. A este nível, verifica-se uma

autonomia pessoal substancial e quase sempre uma grande responsabilidade pelo trabalho de outras pessoas e pela distribuição de recursos substanciais, bem como a assunção de responsabilidades pela análise e diagnóstico de problemas, conceção e design de soluções, planeamento, execução e avaliação de projetos (Thompson, 1995).

Aplicando de maneira simples esta hierarquia aos futuros contabilistas, podemos dizer – como refere Howieson (2003, p. 69) num estudo que cobre o exercício da profissão de contabilista no Reino Unido, nos E. U. A. e na Austrália – que:

Os futuros contabilistas desempenharão o papel de trabalhadores do ‘conhecimento’. Não obstante o facto de o domínio das tecnologias vir a ser uma importante componente no conjunto de aptidões de um contabilista, serão cada vez mais significativas as competências de análise, inovação e resolução de problemas, de comunicação e de relação com os clientes.

Desta mudança do conjunto de competências associado ao perfil ideal do futuro contabilista dá igualmente conta um estudo comparativo de Andon *et al.* (2010) sobre as preferências de personalidade de um conjunto de licenciados em Contabilidade e licenciados noutras áreas que procuram seguir uma carreira de Contabilidade. Segundo os autores, verifica-se gradualmente uma mudança de e na “imagem dos contabilistas e o seu impacto crescente numa mudança dos tipos de pessoas que poderão achar sedutor seguir uma carreira contabilística” (Andon *et al.*, 2010). Os futuros contabilistas serão cada vez menos especialistas e cada vez mais generalistas e transversais. Vejamos também o que diz Cooper (2002):

Os atributos do contabilista do futuro incluirão: atributos pessoais, que incluem introspeção (*insight*), bom julgamento profissional, capacidades de gestão de projetos, integridade e ética; qualidades de liderança de pensamento estratégico, planeamento e uma perspetiva interfuncional; ampla perspetiva de negócios, que inclui uma boa compreensão da sua organização e da indústria, gestão de riscos e sistemas e processos organizacionais; e experiência funcional nas competências técnicas tradicionais, incluindo análise financeira e fiscalidade. Consequentemente, o contabilista bem-sucedido do futuro será um grande comunicador, será conhecedor em tecnologias de informação, poderá combinar capacidades técnicas com visão estratégica, ver-se como um conselheiro profissional, estar comprometido com a aprendizagem ao longo da vida e aprender com os erros da profissão do passado.

Num dos muitos estudos sobre o perfil de competências que os empregadores mais valorizam na contratação de um futuro contabilista, Burnett (2003, p. 129) conclui igualmente que as quatro competências mais desejadas pelos empregadores são o pensamento analítico/crítico, as aptidões de comunicação oral e escrita, a capacidade de tomada de decisão e o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). Estas mudanças não podem deixar de ser associadas aos efeitos do fenómeno de globalização, e disso mesmo dá conta Needles (2010) num estudo sobre 'o impacto da globalização' no ensino da Contabilidade – tomando como pontos de referência o que se passa atualmente a este nível no Japão e nos E. U. A. Segundo o autor, observando de perto as mudanças ocorridas nos últimos anos nesses dois países no ensino da Contabilidade, é “inescapável concluir” que a “globalização está a ter um impacto importante sobre o ensino da Contabilidade e sobre os professores de Contabilidade. A globalização não apenas impacta sobre o currículo, ela coloca também novas exigências tanto aos docentes como aos discentes” (Needles, 2010, p. 605).

Apesar de os autores reconhecerem que muito mudou com Bolonha, e que por sua vez o processo de Bolonha procura responder às novas exigências criadas pelas profundas mudanças tecnológicas, sociais e económicas ocorridas nos últimos anos – em Portugal e no mundo – a um ritmo cada vez mais avassalador, será talvez bom lembrar aquilo que, a respeito do perfil desejável do licenciado em Contabilidade, dizia já em 1990 a AECC:

Para se tornarem profissionais de sucesso, os licenciados em Contabilidade devem possuir competências comunicacionais, intelectuais e interpessoais. Comunicação inclui a capacidade de receber e transmitir a informação, incluindo a capacidade de ler, ouvir, escrever e falar. As competências intelectuais incluem a capacidade para localizar, obter e organizar a informação, a capacidade de identificar e resolver problemas não estruturados em ambientes desconhecidos, e julgar a partir da compreensão de um conjunto de factos desajustados. As competências interpessoais incluem a capacidade para trabalhar em grupo e assumir a liderança quando apropriado (AECC, 1990, pp. 307-308).

Este texto coloca em evidência as competências comunicacionais, de resolução de problemas e de trabalho em grupo. No que se refere em particular ao desenvolvimento do pensamento crítico, o mesmo documento afirma o seguinte:

O foco deve estar no desenvolvimento do pensamento analítico e conceitual, e não na memorização das normas profissionais (...). O currículo para a educação no seu contexto geral deve desenvolver nos alunos as capacidades para a investigação, pensamento lógico, e análise crítica, e deve treiná-los para compreender e usar dados quantitativos (AECC, 1990, p.308).

Será igualmente de realçar o que aí se afirma no que diz respeito à questão da aprendizagem contínua:

O objetivo primordial dos programas de Contabilidade deve ser ensinar os alunos a aprender por eles próprios. Portanto, os programas de Contabilidade não se devem concentrar primeiramente na preparação para os exames profissionais. Aos alunos devem ser ensinadas as competências e as estratégias que os ajudem a aprender mais eficazmente e a usar essas estratégias de aprendizagem para continuarem a aprender ao longo das suas vidas (AECC, 1990, p.309).

Por último, no que diz respeito ao uso das TIC's, o documento resultante dessa Comissão para a Mudança do Ensino da Contabilidade menciona unicamente que “o uso criativo das tecnologias é essencial” (AECC, 1990, p.309).

Também Huff (2014, p. 583) faz menção à AECC referindo que os programas de Contabilidade devem preparar alunos para se tornarem profissionais contabilistas, e não para serem profissionais contabilistas na altura em que entram na profissão.

Já em 1989 o *Big Eight White Paper* afirmara a necessidade de uma mudança na educação da Contabilidade, referindo que “a educação para a profissão de Contabilidade deve produzir licenciados que tenham um vasto leque de capacidades e conhecimentos” (Kullberg *et al.*, 1989). O que significa que, para terem sucesso, devem possuir um conjunto de competências transversais que englobam a comunicação, a capacidade de resolução de diferentes problemas, o saber trabalhar em grupo e a adoção de um pensamento crítico aquando da tentativa de resolução dos múltiplos e variados problemas que se colocam no quotidiano do exercício da profissão de contabilista (Kullberg *et al.*, 1989). Não é suficiente que o aluno esteja bem preparado para aplicar técnicas de cálculo se não consegue integrar esses cálculos na atividade de toda a empresa, ou seja, se não conseguem ver “*The Big Picture*” da empresa (Huff, 2014).

Hunton (2002, p. 67) considera que muitas das tarefas contabilísticas tradicionais, nomeadamente as respeitantes ao registo das transações contabilísticas, podem ser automatizadas de forma confiável; logo, o verdadeiro valor de um contabilista acaba por estar refletido em competências de ordem superior como o pensamento crítico e a resolução de problemas. A aprendizagem deve estar focada no desenvolvimento do pensamento analítico e conceitual, e não na memorização de padrões profissionais (Huff, 2014).

Posteriormente, em 2010, a *American Accounting Association* (AAA) pronuncia-se sobre o assunto do desenvolvimento de competências no ensino da Contabilidade, identificando quatro grandes objetivos: o ensino da Contabilidade deve elaborar programas curriculares tendo em conta as exigências da profissão a longo prazo, e não apenas para o momento inicial ou de entrada dos alunos na carreira contabilística (Lawson *et al.*, 2014); é necessário preparar os licenciados para carreiras construídas em amplas configurações empresariais, ou seja, o ensino da Contabilidade não pode estar apenas focado nas normas e regulamentações financeiras da Contabilidade, ou nos procedimentos de auditoria, mas também, e sobretudo, em proporcionar a estes licenciados uma base de conhecimento que lhes permita a adaptação ao meio ambiente no qual a empresa se constrói (Lawson *et al.*, 2014). Em terceiro lugar, consideram que é necessário adotar uma visão estratégica do valor da Contabilidade, ou por outras palavras, da mais-valia do contabilista para o sucesso da empresa, e por último, referem que o conhecimento, as competências e habilidades devem emergir e desenvolverem-se como competências integradas, isto é, a Contabilidade deve desempenhar um papel integrador na criação de valor para a organização (Lawson, *et al.* 2014). Tendo por base estes objetivos, definiram um quadro de competências-chave a que deram o nome de competências fundamentais e que incluem a comunicação, o pensamento analítico ou crítico, a capacidade de resolver problemas, conhecimentos tecnológicos e quantitativos, e ainda as relações interpessoais (Lawson *et al.*, 2014, ver também Lawson *et al.* 2015). Ali *et al.* (2016), no estudo desenvolvido na Malásia, sobre as perceções dos empregadores e professores dão destaque a competências como a tomada de decisões, gestão da mudança, utilização das TIC's, aprendizagem contínua, espírito empreendedor, conhecimento de línguas estrangeiras, relações interpessoais, liderança, orientação para o cliente, pensamento crítico e comunicação escrita.

A proposta de norma apresentada em 2012 pelo IAESB, denominada *IES 3 – Initial Professional Development – Professional Skills*, e, entretanto, finalizada a janeiro de 2014, foca precisamente a questão do desenvolvimento de competências transversais ou não técnicas, que apelidam de *Professional Skills* (competências profissionais). Internacionalmente, encontraram uma forma de ajudar os alunos a desenvolverem competências educacionais, técnicas e pessoais (Stephenson, 2017).

O IAESB é um órgão independente do *International Federation of Accountants* (IFAC) e tem como objetivo desenvolver normas ou guias orientadores para a educação e preparação dos profissionais de Contabilidade (IAESB, 2012), sendo que pretende fazê-lo desenvolvendo um conjunto de normas de alta qualidade para os profissionais de Contabilidade, facilitando a conversão entre as normas de educação nacionais e internacionais neste âmbito (IAESB, 2012, McPeak, *et al.*, 2012). A norma prescreve um conjunto de resultados de aprendizagem que abrange o leque de competências ou habilidades profissionais exigidas aos aspirantes a profissionais de Contabilidade aquando do fim da sua licenciatura, (IAESB, 2012, 2014). Esses resultados de aprendizagem integram competências em quatro grandes áreas: intelectual, pessoal, interpessoal e de comunicação, e organizacional, sendo que estas competências profissionais, aliadas às competências técnicas, aos valores e atitudes profissionais e princípios éticos, são essenciais para que um aspirante a profissional de Contabilidade demonstre ser um profissional competente (IAESB, 2012). É de realçar que esta proposta de norma contém já como seu pressuposto o novo paradigma de ensino/aprendizagem, exigindo tanto dos docentes como dos discentes uma disponibilidade para a aprendizagem contínua (ou aprendizagem ao longo da vida), de maneira a que ambos os atores sejam capazes de desempenhar o seu papel integrado no contexto social e económico atual, em permanente e acelerada mudança, que exige a interligação de variados níveis de relações pessoais, sociais e organizacionais. De uma maneira geral, os cursos são agora definidos em termos de resultados de aprendizagem e de aquisição de competências gerais e específicas denominadas como competências-chave (Hernández-Pina & Monroy, 2015).

O IAESB (2012, p. 15 & 2014, p. 7) faz a seguinte descrição sumária das quatro grandes áreas de competência já referidas:

As competências intelectuais referem-se à capacidade do profissional de Contabilidade para resolver problemas, tomar decisões e fazer bons julgamentos; as competências pessoais referem-se às atitudes pessoais e ao comportamento do profissional de Contabilidade; as competências interpessoais e de comunicação referem-se à capacidade do profissional de Contabilidade de trabalhar efetivamente com os outros; e as competências organizacionais referem-se à capacidade do profissional de Contabilidade de trabalhar efetivamente com ou dentro de uma organização de forma a obter o melhor das pessoas e dos recursos disponíveis.

As competências profissionais definidas na IES 3 incluem as competências intelectuais, pessoais, interpessoais, de comunicação e organizacionais que um profissional integra com as competências técnicas, os valores profissionais, ética e atitude para demonstrar o que será um profissional competente. Assim, as competências profissionais vão para além do conhecimento dos princípios, das normas, dos conceitos, dos factos e procedimentos contabilísticos, com o objetivo de melhorar a qualidade do trabalho dos contabilistas e promover a credibilidade da profissão de Contabilidade (IAESB, 2014).

De seguida apresentam-se os resultados de aprendizagem que caracterizam cada uma das competências definidas pela IES 3.

2.2. Competências intelectuais

O IAESB enumera na área de competência intelectual as seguintes competências-chave:

1. Avaliar informação proveniente de diversas fontes e perspetivas através da pesquisa, análise e integração das fontes;
2. Aplicar juízos profissionais, incluindo a identificação e a avaliação das alternativas, para alcançar conclusões baseadas em factos e circunstâncias relevantes;
3. Identificar quando é apropriado recorrer à consulta de especialistas para resolver problemas e chegar a conclusões;
4. Aplicar o raciocínio, o pensamento crítico e inovador na resolução de problemas;

5. Recomendar soluções para problemas multifacetados e não-estruturados (IAESB, 2012, pp. 12-13 e IAESB, 2014, p. 5).

Do ponto de vista de uma teoria das competências, realça-se deste conjunto o pensamento crítico (ou pensamento reflexivo) como suporte da capacidade de inovação, e também das outras designadas competências. Com efeito, e conforme descrito anteriormente, o pensamento crítico parece ser uma espécie de competência transversal a muitas outras competências, não exclusivas, aliás, à área de competência intelectual – por exemplo, a competência de resolução de conflitos entre diferentes perspetivas (que pertence à área de competência interpessoal e de comunicação) exige a capacidade de tomar a perspetiva do outro e a capacidade de negociar estrategicamente com o outro, que pressupõem ambas o pensamento reflexivo ou crítico.

De acordo com Kurfiss (1988, p. 2), o pensamento crítico pode ser definido como “uma investigação cujo propósito é explorar uma situação, um fenómeno, uma questão ou um problema para chegar a uma hipótese ou a uma conclusão que integra toda a informação disponível e que pode, por isso, ser claramente justificada” (ver também Kimmel, 1995, p. 300;). Kurfiss (1988) propõe ainda, inspirando-se para tal na epistemologia popperiana, a distinção entre duas fases do pensamento crítico: a fase de descoberta, sendo a parte inventiva do processo, e a fase de justificação das ideias, cabendo aqui a parte da argumentação (ver também Kimmel, 1995). Ainda na mesma matriz conceptual, mas de um outro ponto de vista, Ennis (1987) e Huffman *et al.* (1991) propõem uma abordagem processual do pensamento crítico, segundo a qual este pode ser visto como um processo com três componentes: a) uma componente afetiva, ou disposição, que corresponde às bases emocionais que sustentam ou limitam a capacidade de pensamento crítico; b) uma componente cognitiva, que corresponde aos processos de pensamento propriamente envolvidos no pensamento crítico; e c) uma componente comportamental, que corresponde às ações necessárias para concretizar o pensamento crítico, ao nível das estratégias concretas de resolução de problemas (citado em Kimmel, 1995, p. 300).

Segundo este modelo, o pensamento crítico não é uma habilidade inata, é uma competência que pode ser aprendida e desenvolvida. Na sua teoria, Kurfiss (1988) distingue uma progressão em quatro estádios de desenvolvimento, e Kitchener (1986), numa investigação empírica sobre o nível de desenvolvimento do pensamento crítico

dos alunos universitários, encontrou os seguintes resultados, que permitem distribuir os alunos por quatro níveis. No primeiro nível a maioria dos alunos que entram na universidade sustentam uma teoria ingênua segundo a qual o conhecimento é simplesmente uma coleção de factos indiscutíveis. No segundo nível, à medida que progridem, muitos alunos passam a reconhecer a existência da ambiguidade de muitos problemas; contudo, têm tendência para resolver esta ambiguidade de maneira ainda pré-crítica, aderindo a opiniões ou teorias não fundamentadas por factos. No terceiro nível, alguns alunos seniores passam a reconhecer a existência da necessidade de compilar provas como suporte das suas opiniões ou teorias. Todavia, o traço distintivo deste estágio é a adoção de uma perspectiva relativista, segundo a qual “tudo é relativo”. Deste ponto de vista, há problemas que não têm uma solução “correta”, uma vez que todas as escolhas dependem de um quadro de referência prévio. Apesar de já terem desenvolvido as competências necessárias para fornecer evidências que suportem opiniões ou teorias alternativas, exibem ainda dificuldade para escolher entre opiniões ou teorias rivais. Por último, no quarto nível estão os alunos que são capazes de pesar as vantagens e as desvantagens relativas de opiniões ou teorias rivais e, a partir dessa análise comparativa, são capazes de desenvolver argumentos fundamentados para escolher uma das teorias. Segundo Kurfiss, apenas os alunos que se encontram nos níveis 3 e 4 são capazes de sustentar um pensamento crítico, pois só então é que “reconhecem a indeterminação do conhecimento e aprendem procedimentos para dar um sentido às múltiplas possibilidades de crença e ação” (citado em Kimmel, 1995, p. 302).

Desenvolvendo esta abordagem teórica sobre o pensamento crítico, Baril *et al.* (1998) consideram o impacto dos contextos sobre a necessidade do pensamento crítico. Na vida real das empresas e dos negócios, há muitos problemas que decorrem de contextos insuficientemente estruturados e circunstâncias não-familiares, e que são ao mesmo tempo problemas que exigem, todavia, uma tomada de posição num curto período de tempo. Assim, os autores consideram que o pensamento crítico “é similar, mas não idêntico”, à capacidade para “sintetizar estrutura a partir de informação não-estruturada” de maneira a ser capaz “de tomar uma decisão num ambiente anteriormente não encontrado” (Baril *et al.*, 1998, p. 382).

Num esforço para articular melhor a relação entre o pensamento crítico e a imprevisibilidade dos contextos, os mesmos autores citam a definição de Paul (1990), segundo a qual o pensamento crítico é “um pensamento disciplinado, autorreferencial, que exemplifica a perfeição de pensamento apropriada a um modo ou domínio particular do pensar” (citado em Baril, 1998, p. 383). Desta definição é possível inferir dois aspectos do pensamento crítico que não estão explícitos na definição de Kurfiss (1988): em primeiro lugar, o pensamento crítico inclui a consideração autorreferencial dos próprios processos de pensamento; em segundo lugar, o pensamento crítico adquire diferentes matrizes que variam de acordo com a especificidade lógica de cada disciplina. Mais do que um pensamento relativista (nível 3 de Kitchener), o pensamento crítico é um pensamento perspectivista (de nível 4), quer dizer, capaz de adotar diferentes pontos de vista, a partir dos quais o objeto muda necessariamente de configuração e forma. À guisa de conclusão, os autores consideram que o pensamento crítico envolve um conjunto de competências (ou subcompetências) que inclui as aptidões de ver o “quadro global”, de transferência de conhecimento, de reconhecimento da necessidade de recolha de mais informação, de reconhecimento da existência de diferentes áreas problemáticas, e de pensar por antecipação (Baril, 1998, p. 403). Aqui, é lícito acrescentar ainda a aptidão de “pensar fora da caixa” (Huff, 2014, p. 585), hoje em dia muito apregoada nos meios de marketing e de promoção de uma filosofia do empreendedorismo. Para além destas componentes (ou subcomponentes da componente cognitiva do processo de pensamento crítico), Baril *et al.* (1998) identificam ainda uma componente afetiva, que inclui a confiança e/ou a autoconfiança e a capacidade de tomar a iniciativa, e uma componente comportamental que inclui a curiosidade e a capacidade de comunicar e argumentar com clareza e distinção.

Na mesma linha de pensamento, Braun (2004) enfatiza com particular acuidade a relação próxima entre o pensamento crítico e a capacidade de tomada de decisão em prazos curtos. Ou, dito por outras palavras, a relação entre pensamento crítico e a gestão de tempo. O tempo – em particular o tempo da decisão – é um recurso finito e quase sempre escasso na vida das empresas, “e tanto os gestores como os trabalhadores têm de navegar através de um volume crescente de informação” (Braun, 2004, p. 232) de maneira a poderem tomar as melhores decisões. Como diz o velho adágio, ‘tempo é dinheiro’; o tempo é um dos recursos mais valiosos, tanto na gestão corrente da vida de uma empresa privada como nas áreas da Contabilidade pública.

Como afirmam Wolcott *et al.* (2002), é igualmente necessário ter a capacidade de pensar criticamente sobre o que é o pensamento crítico, de maneira a sermos capazes de especificar as competências concretas que o informam e lhe dão um carácter vivo, dinâmico e atuante. Na área do exercício profissional da Contabilidade, o pensamento crítico é claramente uma competência de grande valor, mas na prática o pensamento crítico está associado a um vasto conjunto de características com pouca clareza no seu significado (Weaver & Kuleska, 2014), e aparece fundamentalmente associado às seguintes competências: a) ser capaz de articular os princípios do processo de planeamento estratégico; b) identificar as forças, as fraquezas, as oportunidades e as ameaças associadas a um cenário, a um caso, ou a uma atividade de negócio específicas; c) identificar e reunir informação proveniente de uma grande variedade de fontes de maneira a proporcionar discernimento nas interpretações que servem de base à tomada de decisão; d) ser capaz de transferir conhecimento de uma situação para outra (nas situações em que tal transferência se mostra produtiva); e, por fim, e) analisar e preparar informação estratégica (e.g. sobre os nichos de mercado, a satisfação dos clientes, as ações da concorrência, e a inovação do produto) (Young & Warren, 2011, p. 859).

Hurt (2007) define o pensamento crítico como uma competência composta, identificando quatro componentes: a capacidade para distinguir os factos relevantes dos irrelevantes num processo de tomada de decisão; a capacidade para analisar os pontos fortes e fracos de um argumento ou de uma determinada solução a um problema; a capacidade para defender um argumento, um ponto de vista ou uma possível solução a um problema perante várias alternativas viáveis; e, por último, a capacidade de expressar uma opinião razoável ou um determinado ponto de vista com clareza e certeza (Hurt, 2007). O autor vai mesmo mais longe no seu esforço para sublinhar a extrema importância do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, referindo que “os escândalos financeiros do final do século XX poderiam ter sido evitados ou descobertos mais cedo se as partes envolvidas pensassem mais criticamente” (Hurt, 2007, p. 296).

Acompanhando ainda as ideias apresentadas por Hurt (2007), é válido dizer que os clientes esperam que o profissional de Contabilidade acrescente valor aquilo que observa, lê e escreve, isto é, que analise sistemas e informações complexos, e detete, preveja, aconselhe e recomende ações apropriadas. E neste parecer, o pensamento

crítico é geralmente a denominação do processo que proporciona esta mais-valia, e que permite a comunicação dos resultados de forma efetiva (Reinstein & Lander, 2008).

Lawson *et al.* (2014) na defesa do valor acrescentado dos contabilistas numa organização naquilo que eles chamam de novas áreas de responsabilidade, definem o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas como uma competência também ela composta aliada ainda aos valores profissionais e éticos, expondo que um contabilista tem de ser capaz de aplicar um julgamento profissional sobre as alternativas definidas, e isso implica por um lado que tenha a capacidade de permanecer aberto a críticas construtivas e a pontos de vista diferentes ou considerados minoritários, ao mesmo tempo que avalia as consequências desse julgamento nos vários utilizadores da informação contabilística, os pontos fortes e fracos evidenciados e os riscos e as incertezas incorporados, tudo isto no contexto das estratégias organizacionais. Também Stephenson (2017) fala em pensamento crítico, mas associado à capacidade de resolver problemas. Os profissionais de Contabilidade devem ter a capacidade de, de forma crítica e intuitiva, resolver problemas e tomar decisões utilizando o julgamento profissional. Isto implica que os profissionais tenham uma postura de alerta a todos os tipos de informação, resultados e outros fenómenos no contexto ou no ambiente onde estão inseridos (Stephenson, 2017).

Reinstein e Lander (2008) definem o pensamento crítico como um processo de entendimento de como o pensamento e a aprendizagem funcionam, utilizando competências complexas para compreender, analisar, sintetizar e avaliar logicamente as ideias. Huff (2014) acrescenta ao pensamento crítico a necessidade de desenvolver a criatividade.

Num estudo sobre as experiências e as perceções que os alunos universitários têm do pensamento crítico, Phillips e Bond (2004) começam por afirmar que, desde que John Dewey declarou em 1933 que aprender a pensar e a usar a razão eram objetivos fundamentais da educação, uma quantidade esmagadora de evidências sugere que o desenvolvimento do pensamento crítico é um dos objetivos mais prezados em todos os sectores da educação, com particular ênfase para a educação superior. Segundo Barnett (1997, p. 2), o pensamento crítico pode ser compreendido como “um conceito definidor da Universidade Ocidental” (ver também Phillips & Bond, 2004, p.277). Mas será que as universidades vivem à altura da sua retórica? Barnett (1997) argumenta que não

vivem, e talvez muitos docentes universitários dissessem o mesmo se fossem interrogados (ver também Phillips & Bond, 2004, p. 277; Ali *et al.*, 2016).

Phillips e Bond (2004, p. 278) afirmam ter encontrado quatro grandes concepções teóricas distintas sobre o pensamento crítico:

- a) O pensamento crítico enquanto competência genérica;
- b) O pensamento crítico enquanto competência incorporada;
- c) O pensamento crítico enquanto componente de competências de aprendizagem ao longo da vida; e
- d) O pensamento crítico orientado para o ser crítico.

Curiosamente, os resultados encontrados pelos autores nas respostas dos alunos foram também organizados em quatro grandes categorias ou concepções que, de uma certa maneira, traduzem ou exprimem as visões académicas numa linguagem mais ingénua:

- a) A reflexão crítica é o ‘saber medir as consequências’;
- b) A reflexão crítica é ‘olhar para as coisas de todos os ângulos’;
- c) A reflexão crítica é a capacidade de ‘olhar para trás’ e ‘ver o filme todo’;
- d) A reflexão crítica é a capacidade de ‘ver para além do imediato’, adivinhando possíveis desenvolvimentos (Phillips & Bond, 2004, p. 283).

Hoje os alunos e os profissionais devem responder a uma prática contabilística progressivamente complexa e diversa, e desenvolver competências de aprendizagem contínua focadas nas suas capacidades para pensar de forma crítica, isto é, para entender, aplicar e adaptar conceitos e princípios numa variedade de contextos e circunstâncias (Reinstein & Lander, 2008). Os mesmos autores fazem uma analogia entre o desenvolvimento do pensamento crítico e o sistema de harmonização contabilístico internacional. A Contabilidade move-se de uma profissão baseada em regras contabilísticas para uma profissão baseada em princípios, então é crucial que os professores de Contabilidade incorporem o pensamento crítico nos programas curriculares e nas metodologias de ensino utilizadas.

Pode-se finalizar esta breve apresentação das competências intelectuais – com evidente destaque para o pensamento crítico ou reflexivo – resumindo então aquilo que

parece ser o essencial. De acordo com o modelo tripartido do pensamento crítico (Kimmel, 1995), é possível distinguir três componentes fundamentais no pensamento crítico: a afetiva, a cognitiva e a comportamental. Kimmel convida-nos a imaginar um exemplo concreto da aplicação destas três componentes numa situação em que um contabilista terá de encontrar uma solução na disputa entre dois gestores que estão preocupados em perceber até que ponto a questão dos preços de transferência podem afetar o desempenho de cada um. Assim, neste cenário, a componente afetiva determinará a capacidade do contabilista de olhar para o problema com uma mente aberta e de procurar identificar preconceitos pessoais que possam ter impacto na decisão ou impedir que o mesmo considere os diferentes pontos de vista. Para além disso, no âmbito desta componente, é importante que o contabilista consiga tolerar a ambiguidade ou a complexidade do problema e não se deixe influenciar por pressões ou influências de ambas as partes, tendo sempre como objetivo procurar a melhor solução. Na componente cognitiva, a questão fundamental será definir corretamente o problema, podendo para tal recorrer fecundamente a analogias com experiências semelhantes vividas anteriormente. Será também importante sintetizar os elementos apresentados por ambas as partes de forma significativa. Finalmente, na componente comportamental ou de ação, o contabilista terá de distinguir factos de opiniões e reunir e sintetizar a informação para conseguir encontrar uma solução o mais justa possível. O autor termina reforçando ainda a ideia de que:

Aprender regras contabilísticas tem uma utilidade limitada a não ser que se possuam competências de pensamento necessárias para aplicar essas regras em problemas não estruturados. Da mesma forma, as competências de pensamento ou cognitivas têm um uso limitado se não existir uma compreensão bem desenvolvida das normas contabilísticas (Kimmel, 1995, p. 316).

Ou, numa fórmula que parece resumir o essencial: não há problemas contabilísticos; há dimensões contabilísticas dos problemas.

2.3. Competências pessoais

O IAESB enumera na área de competência pessoal as seguintes competências-chave:

1. Demonstrar um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida;
2. Demonstrar ceticismo profissional questionando e criticando a informação recolhida aquando da sua análise e avaliação;
3. Estabelecer elevados padrões pessoais de desempenho, e monitorizar a performance pessoal através do feedback dos outros e através da reflexão pessoal;
4. Avaliar compromissos profissionais e gerir o tempo e os recursos para a sua realização;
5. Antecipar proactivamente desafios e planear potenciais soluções;
6. Demonstrar uma mente aberta para novas ideias e oportunidades (IAESB, 2012, p. 13 e IAESB, 2014, P. 5).

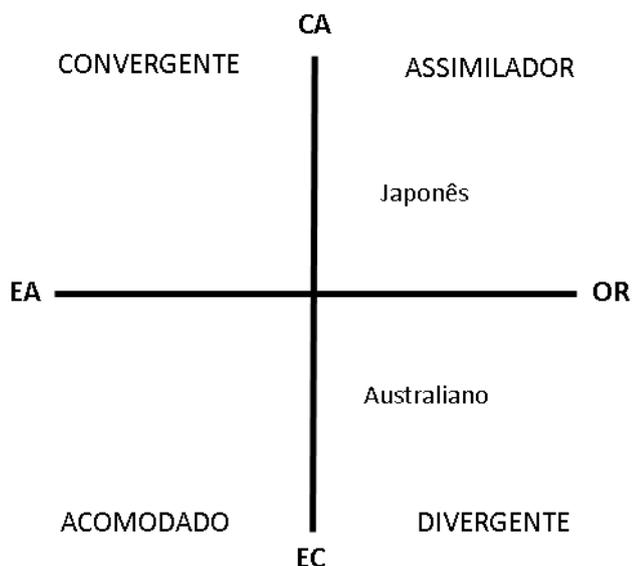
Do ponto de vista da teoria do pensamento crítico anteriormente mencionada, poder-se-ia em parte considerar o conjunto destas competências como uma espécie de discriminação da componente afetiva pessoal do pensamento crítico. Numa análise mais detalhada, em relação à competência de aprendizagem ao longo da vida, já foi dito o suficiente em secções anteriores deste estudo, pelo que não parece necessário acrescentar muitos mais argumentos que fundamentem a sua importância central nos dias de hoje. Observe-se apenas que, se, por um lado, o reconhecimento da importância da aprendizagem ao longo da vida parece ser indiscutível e universal, por outro, na realidade dos factos, “apesar de a experiência informal ser crescentemente incorporada nos processos de admissão à universidade e mesmo de atribuição de créditos nos cursos, a progressão para um acesso mais equitativo no domínio do ensino superior permanece quando muito num estado rudimentar” (Pitman, & Broomhall, 2009, p. 439; ver também Adler, & Milne, 1997).

No que diz respeito às restantes competências enumeradas, será talvez útil lembrar o papel fundamental que o docente pode ter enquanto exemplo vivo dessas mesmas competências, pois é através do exemplo que melhor se aprende. Ezeani (2012) é um dos autores que chama justamente a atenção para a importância crucial dos professores na aquisição de competências no ensino da Contabilidade. Com efeito, o autor associa o desenvolvimento destas competências à implementação do treino em empreendedorismo estipulado pela Comissão Europeia em 2008, e que estabelece que os professores devem incluir nos seus objetivos de ensino “o aumento da consciência

dos estudantes sobre as competências de negócio, o conhecimento, a promoção da criatividade, da inovação e do autoemprego”. Ora, como afirma o autor, este apelo ao ensino do empreendedorismo implica que os alunos devem idealmente adquirir “competências em áreas que (...) façam deles cidadãos produtivos, autoconfiantes e independentes da sociedade” (Ezeani, 2012, p. 25). Stephenson (2017) fala também em autoconfiança, motivação, iniciativa e independência no contexto da gestão de diversos projetos. Outros fatores a ter em conta nesta área de competências são os estilos de aprendizagem e o papel que os fatores culturais podem ter sobre a definição dos estilos de aprendizagem preferidos por diferentes alunos. Num interessante estudo comparativo entre os alunos de Contabilidade do Japão e da Austrália, Sugahara e Boland (2010, p. 235) encontraram resultados que sugerem que enquanto os estudantes japoneses preferem ‘aprender por observação’, devido à sua abordagem relativamente coletiva à aprendizagem, os estudantes australianos, mais individualistas na sua abordagem à aprendizagem, preferem ‘aprender fazendo’.

Nesse estudo, os Sugahara e Boland (2010) utilizaram uma combinação de dois quadros teóricos de referência, que se apresentam muito resumidamente pelo interesse que de facto têm para a questão de saber quais são os modelos pedagógicos mais adequados ao desenvolvimento de competências-chave. O inventário de estilos de aprendizagem desenvolvido por Kolb (1976; 1984) é o instrumento mais habitualmente utilizado pelos investigadores, e tem como base teórica o modelo de aprendizagem experiencial, segundo o qual o ciclo de aprendizagem desenvolve-se ao longo de quatro estádios. Estes estádios são a Experiência Concreta (EC), em que a aprendizagem é fortalecida por experiências ou pessoas próximas, a Observação Reflexiva (OR), em que a aprendizagem se orienta pela observação e reflexão, a Concetualização Abstrata (CA), em que a aprendizagem segue o curso do pensamento lógico e sistemático, e a Experimentação Ativa (EA), em que a aprendizagem se baseia no fazer. Para além disso, estes quatro estádios dividem o ciclo de aprendizagem em dois eixos bipolares de CA-EC e EA-OR. O eixo CA-EC mede a preferência individual pela aprendizagem pelo pensamento (CA) ou pelo sentimento (EC), enquanto o eixo EA-OR mede a preferência individual pela aprendizagem pelo fazer (EA) ou pelo observar (OR). Se combinarmos os dois eixos (ver Figura 1), obtemos quatro quadrantes que definem quatro estilos de aprendizagem.

Figura 1: Estilos de Aprendizagem



Fonte: adaptado de Sugahara e Boland (2010, p. 239 e 240)

O estilo Divergente – pessoas que preferem este estilo de aprendizagem têm mais facilidade na observação de experiências concretas (EC) de muitos e diferentes pontos de vista. A sua abordagem à situação é mais a de observar (OR) do que a de fazer. O estilo Convergente – pessoas que preferem este estilo de aprendizagem têm mais facilidade em encontrar usos práticos para as ideias e teorias (CA) do que em aprender com outras pessoas. Gostam de processar os problemas através da experimentação ativa (EA), mas são por vezes menos eficientes nas relações interpessoais. O Assimilador – pessoas que preferem este tipo de aprendizagem têm mais facilidade na compreensão de uma grande quantidade de informação e na sua organização de uma forma lógica e concisa (OR). A sua abordagem foca-se mais nas ideias e conceitos (CA) do que em aprender com outras pessoas. Finalmente, o Acomodador – pessoas que preferem este tipo de aprendizagem têm mais facilidade em aprender ‘metendo as mãos à obra’ (EC). A sua abordagem preferencial é agir a partir de intuições afetivas (EA), mais do que por análise lógica (Sugahara & Boland, 2010, pp. 239-240).

Os mesmos autores utilizaram ainda as dimensões culturais de Hofstede (1980; 1983; 2001): 1) o Individualismo – esta dimensão descreve o grau de individualismo ou de coletivismo de uma dada sociedade; 2) a Masculinidade – esta dimensão não aponta

no sentido da igualdade de género, antes insistindo na assertividade, na competitividade e na ambição; 3) a Distância do poder – esta dimensão refere-se ao modo como a desigualdade humana ocorre em áreas como o prestígio, a riqueza e o poder; sociedades diferentes apresentam soluções diferentes quanto à consistência de estatuto entre estas subdimensões; 4) o Evitar da incerteza – esta dimensão refere-se ao grau de incerteza quanto ao futuro individual, sendo fundamental para lidar com os domínios e desafios da tecnologia, da lei e da religião; e, finalmente, 5) a Orientação a longo termo – esta dimensão baseia-se no reconhecimento da perseverança e do esforço como base para as virtudes de futuras recompensas, resultantes do respeito pela tradição do passado e do presente, a conservação da reputação e o cumprimento das obrigações sociais (Sugahara & Boland, 2010, p. 241).

Os autores concluem que o padrão de estilo de aprendizagem mais comum nos estudantes australianos de Contabilidade é do tipo Assimilador, enquanto os estudantes japoneses preferem genericamente um estilo do tipo Divergente. A dimensão de Individualismo tem um impacto significativo sobre as preferências dos estudantes relativamente ao ‘aprender fazendo’ ou ‘aprender observando’ (Sugahara & Boland, 2010, p. 252).

O que este estudo mostra é que, para além da importância de se reconhecer as diferenças individuais dos estilos de aprendizagem, é necessário ter igualmente em conta o efeito dos fatores culturais sobre essas preferências individuais (ver também Duff, 2004).

2.4. Competências interpessoais e de comunicação

O IAESB enumera na área de competência interpessoal e de comunicação as seguintes competências-chave:

1. Promover a cooperação e o trabalho de equipa, trabalhando para os objetivos organizacionais;
2. Comunicar de forma clara e concisa, em situações formais ou informais, tanto por escrito como oralmente, quer na apresentação de relatórios quer em reuniões de trabalho;

3. Mostrar sensibilidade e preocupação pelas diferenças culturais e de linguagem em toda a comunicação;
4. Usar a escuta ativa e técnicas de entrevista eficazes;
5. Usar competências de negociação para atingir soluções e acordos apropriados;
6. Usar competências consultivas para minimizar ou resolver conflitos no ambiente de trabalho, resolver problemas e maximizar oportunidades;
7. Apresentar ideias e persuadir os outros a empenhar-se e dar apoio (IAESB, 2012, pp. 13-14 e IAESB, 2014, p. 5).

Já o referimos anteriormente a propósito da área de competência pessoal, e podemos dizer o mesmo sobre a área de competência interpessoal e de comunicação: o conjunto destas competências está próximo de uma descrição suplementar da componente afetiva – mas, aqui, já mais próximo de incluir igualmente competências da componente de ação ou comportamental – do pensamento crítico.

Uma e outra área aproximam-se bastante do espaço concetual desenhado pela pesquisa sobre a Inteligência Emocional (IE) (Goleman, 1996). Assim, num estudo de Wells *et al.* (2009) no qual os autores reuniram dados referentes à perceção de profissionais de Contabilidade com três a cinco anos de experiência profissional pós-graduação e também dos seus supervisores, os autores concluem que “a IE, enquanto representada pelas capacidades pessoais e interpessoais”, parece emergir como um fator mais significativo do que as competências técnicas e/ou profissionais para o bom desempenho do contabilista. Uma outra competência que emergiu como altamente significativa neste estudo foi a capacidade de responder aos clientes. Os autores concluem que “o papel dos cursos universitários no desenvolvimento das competências profissionais de trabalho de equipa e no fornecimento de experiências de aprendizagem do mundo real foram identificados como áreas que podem ser melhoradas” (Wells, *et al.*, 2009, p. 18).

Num outro estudo sobre o impacto da IE no ensino da Contabilidade tendo em vista o futuro contexto de trabalho dos licenciados em Contabilidade, Cook *et al.* (2011, p. 267) referem que “a IE pode permitir aos contabilistas uma melhor performance na liderança, na construção de equipas, na relação com os clientes e na tomada de decisão”.

Ao mesmo tempo, é de salientar que são necessários mais estudos sobre os antecedentes e o impacto da IE na formação de bons contabilistas.

Uma das competências enumeradas que merece uma atenção especial diz respeito à capacidade de escuta ativa. Num estudo sobre a natureza e a importância das competências de escuta na prática da Contabilidade, Stone e Lightbody (2012) encontraram resultados que sugerem que a habilidade para escutar é um requisito fundamental nas comunicações dos contabilistas com os clientes de Pequenas e Médias Empresas (PME's). Na sua interação com clientes de PME's, que privilegia os contatos pessoais e as conversações telefônicas, as aptidões que descrevem uma boa capacidade de escuta ativa revelam-se cruciais para um bom desempenho. Os gestores de PME's apreciam o contato direto com os contabilistas e o feedback imediato que é característico dos meios verbais ricos. Os resultados encontrados pelos autores confirmaram que os contabilistas utilizam ativamente as componentes do processo de escutas já identificados na pesquisa anterior sobre o ensino da Contabilidade e descritos como subcompetências da competência de escuta ativa: atenção, capacidade de resposta, e escuta reflexiva. Convém ainda sublinhar que o processo de escuta ativa não é apenas oral; ele inclui igualmente a capacidade dos contabilistas de interpretar adequadamente os gestos físicos e as expressões faciais – a linguagem corporal – dos seus clientes, reunindo dessa maneira informação não-verbal preciosa (Stone & Lightbody, 2012).

O já referido estudo de Goleman (1996) refere a existência de múltiplos estudos que produziram uma considerável evidência empírica sobre a existência de uma correlação positiva forte entre o desenvolvimento da inteligência emocional e o desenvolvimento da competência de interpretação e leitura apropriadas da linguagem não-verbal, tanto no que diz respeito ao significado dos gestos físicos como no que diz respeito ao significado das expressões faciais. Numa súpula que resume bem a situação atual no que diz respeito à importância da IE para o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais, eis o que afirmam Daff, Lange e Jackling, (2012, p. 627):

A IE é vista como uma qualidade desejável na medida em que permite aos contabilistas serem excelentes na tomada de decisão estratégica, no trabalho de equipa, na liderança e nas relações com os clientes. Sustentamos que na procura de encontrar os melhores empregados, os empregadores focaram-se na IE, enquanto as faculdades de

Contabilidade colocaram menos ênfase no desenvolvimento da aptidão de IE e uma maior ênfase no desenvolvimento de competências genéricas.

Esta questão da linguagem não-verbal é também exposta por Lawson *et al.* (2014) no âmbito das competências fundadoras da AAA, já faladas no capítulo 1. Os autores dizem que uma comunicação eficaz implica habilidades de diálogo e requer a capacidade de reconhecer e adaptar-se a um público específico. É cada vez mais importante o uso de uma linguagem corporal assertiva através da postura e do maneirismo.

A necessidade de incluir competências de comunicação no ensino da Contabilidade tem sido reconhecida universalmente (Gray & Hamilton, 2014), e tem sido enfatizada na literatura nos últimos anos (ver e.g. Gray & Hamilton, 2014; Huff 2014; e ainda Siriwardane & Durden, 2014). Na IES 3 a comunicação implica que os profissionais de Contabilidade devam ser capazes de apresentar, discutir, relatar e defender pontos de vista de forma eficaz, através da comunicação escrita, que pode ser formal ou informal, e através da comunicação oral (IAESB, 2010, p. 50). Weaver e Kuleska, (2014) falam da importância de uma forte competência de comunicação no papel estratégico que o contabilista tem dentro de uma empresa, e que vai para além da preparação das demonstrações financeiras.

A importância da comunicação escrita e oral, em contextos formais ou informais, é também apresentada por Siriwardane e Durden (2014). Nesta investigação, os autores fazem uma análise de 19 estudos publicados entre 1972 e 2012 sobre a perceção da comunicação escrita e oral nos profissionais e nos professores de Contabilidade, e as conclusões vão de encontro ao exposto até agora: existe um consenso de que a capacidade de comunicação informal, quer oral quer escrita, é considerada a mais significativa pelos profissionais, em detrimento da comunicação formal. Relativamente à comunicação escrita, Huff (2014) considera que os alunos devem ser capazes de escrever de forma clara pois, caso contrário, uma escrita pobre poderá trazer problemas para o contabilista a longo prazo no que diz respeito à progressão e ao desenvolvimento dentro da empresa. Por outro lado, uma forte comunicação oral permitirá aos novos contabilistas transmitir ideias e informações eficazmente a diferentes públicos através de apresentações e participações em reuniões (Weaver & Kuleska, 2014).

Webb e Chaffer (2016) destacam a comunicação oral como sendo uma das competências pouco desenvolvidas nos alunos de Contabilidade, neste caso, do Reino Unido. No estudo feito aos alunos de Contabilidade do Reino Unido sobre as suas percepções das competências genéricas, concluíram que não é dada muita relevância a esta competência no programa de estudo. Por outro lado, a comunicação escrita é cada vez mais valorizada. Riley e Simons (2016) reconhecem a importância deste tipo de competências para a disciplina de Contabilidade, e onde os EES devem enfatizar essas capacidades nas suas salas de aula, com o objetivo de preparar adequadamente os alunos para carreiras de sucesso. No artigo intitulado *The written communication skills that matter most for accountants*, de Riley e Simons (2016), são claros os resultados de aprendizagem que se pretendem ver atingidos pelos alunos e no âmbito da comunicação escrita, nomeadamente, saber organizar e redigir efetivamente frases e parágrafos; escrever de forma clara e precisa; utilizando corretamente a correção e a gramática; saber documentar completamente o trabalho e utilizar documentos precisos e que sirvam de suporte; conscientemente editando e revendo todo esse material; e efetivamente utilizando o email.

Convém igualmente sublinhar uma vez mais a importância dos métodos ou metodologia pedagógica no desenvolvimento deste tipo de competências. Com efeito, para além da óbvia importância de promover o trabalho em grupos para o desenvolvimento destas competências, são ainda de salientar alguns outros aspetos da vertente pedagógica que podem contribuir eficazmente para esse desenvolvimento. Salamero (2010), num estudo sobre a aplicação do portefólio do estudante de Contabilidade como novo instrumento pedagógico, encontrou resultados que sugerem que a utilização do portefólio individual potencia a promoção das seguintes competências: a) potencia a autonomia individual do estudante, incentivando o trabalho autónomo no sentido de favorecer uma aprendizagem significativa (e não apenas à base do ‘marranço’); b) favorece o pensamento reflexivo e crítico, pois a manutenção do portefólio obriga a que os estudantes comentem/expliquem os conteúdos finais de cada tema; c) fomenta a participação ativa de cada aluno no decorrer das aulas; e d) desenvolve a capacidade de comunicação e a capacidade de procura, interpretação e avaliação de informação proveniente de fontes diversas (Salamero, 2010).

Num estudo semelhante, envolvendo a elaboração de um diário de reflexão individual sobre os conteúdos da aprendizagem, Bisman (2011) encontrou igualmente resultados que sugerem que a elaboração de um diário de aprendizagem promove a aprendizagem centrada no aluno, beneficiando dessa maneira o desenvolvimento de competências tais como o pensamento crítico e as aptidões de comunicação. No entanto, este estudo aponta também a necessidade de introduzir novas mudanças pedagógicas (Bisman, 2011).

Uma outra metodologia pedagógica que tem sido objeto de inúmeros estudos é a assim chamada ‘aprendizagem por resolução de problemas’ (PBL – *problem-based learning*) (Sundem & Williams, 1992; Leite & Afonso, 2001; Tien, Ven, & Chou, 2003; Hussain *et al.*, 2007; Oliveira, 2010). A aprendizagem por resolução de problemas é uma abordagem ou metodologia pedagógica que valoriza a distinção entre *o que é ensinado* e *o como é ensinado*, privilegiando igualmente o princípio segundo o qual a boa teoria é muito prática (Simmonds, 1992). A PBL pode ser facilmente combinada com o trabalho em grupos, pelo que é um instrumento pedagógico muito poderoso para o desenvolvimento de competências interpessoais (e não só). Todavia, ela constitui igualmente um desafio para os professores. De acordo com Hussain *et al.* (2007, p. 769-770):

A PBL precisa de ser compreendida pelos professores e pelos alunos mais como uma metodologia do que como um método. Enquanto metodologia, ela torna-se um sistema de princípios, práticas e métodos alicerçado em pressuposições ontológicas e epistemológicas explícitas. A PBL já foi promovida como um instrumento útil para a reforma epistemológica do ensino superior (Maudsley, 1999), mas nós defendemos que isso não é possível sem uma mudança ontológica. Os professores terão de estar preparados para pensar cuidadosamente sobre as suas próprias teorias do conhecimento e os valores que as alicerçam, especialmente os tipos de conhecimento que eles pretendem que os seus alunos venham a ter. Uma crítica sistemática e uma prática reflexiva tornam-se assim elementos essenciais para aprender a ensinar PBL, e esta personalização metodológica é que fornece um fundamento às decisões pedagógicas. Esta conceção apela a que os professores façam uma viagem semelhante à que é pedida aos alunos quando se aplica a abordagem PBL.

Na sequência do trabalho em grupos, a promoção da cooperação e do trabalho em equipa é também defendida por Lawson *et al.* (2014), naquilo que designam de

competências de relações humanas. Quando falam de relações humanas falam de um conjunto de sub-competências como a capacidade de construir relações, de gerir equipas de trabalho, de aprender e aplicar métodos de negociação, desenvolver e usar abordagens éticas na resolução de conflitos, respeitando as diversidades de género e multiculturais. Stephenson (2017) utiliza a denominação de interação para explicar que os profissionais de Contabilidade devem agir como valiosos parceiros de negócios dentro das organizações e dos mercados, para além de trabalharem em equipa para encontrar soluções de negócio. Mas também refere que o sucesso desta interação depende da empatia criada com os outros e da capacidade de cada profissional se colocar no lado do outro, ou seja, a capacidade de entenderem os problemas, as preocupações e os motivos dos outros (Stephenson, 2017). Ao nível da comunicação, a autora destaca a importância de um profissional de Contabilidade ter a capacidade de comunicar eficazmente através da escrita, oralmente e através de outras formas de apresentação.

2.5. Competências organizacionais

O IAESB enumera na área de competência organizacional as seguintes competências-chave:

1. Levar a cabo compromissos de trabalho de acordo com as metodologias estabelecidas e dentro dos prazos prescritos;
2. Verificar o próprio trabalho e o dos outros para determinar se satisfaz os padrões de qualidade da organização;
3. Usar competências de gestão de pessoas para motivar e desenvolver os outros;
4. Usar competências de delegação para distribuir compromissos de trabalho;
5. Usar competências de liderança para influenciar os outros a trabalhar para atingir os objetivos organizacionais; e
6. Aplicar as ferramentas e a tecnologia apropriada para aumentar a eficiência e a eficácia e para melhorar a tomada de decisão (IAESB, 2012, p. 14 e IAESB, 2014, pp. 5-6).

As competências de delegação e distribuição do trabalho e de liderança ocupam aqui um lugar central. A capacidade de lidar com e aplicar as novas TIC's é também central, mas diversos estudos sugerem que os alunos se encontram regra geral bem preparados nesta última competência (ver e.g. Hunton, 2002; Byrne & Flood, 2003; Lawson *et al.*, 2014). Por este motivo, dedica-se uma atenção mais especial à capacidade de liderança e restantes competências organizacionais elencadas, que de certa maneira são coadjuvantes da aptidão de liderança.

A liderança implica o desenvolvimento e a implementação da visão e missão da organização, sustentada em determinados valores que permitam a criação de uma organização sustentável. Esses valores devem estar focados na melhoria contínua do desempenho, na criação de experiências positivas nos que com ela trabalham, no investimento da aprendizagem e desenvolvimento da força de trabalho e na construção de um espírito de liderança nos outros (Lawson *et al.*, 2014). Associada à liderança está também a capacidade de organizar e delegar tarefas, motivar e ajudar ao desenvolvimento dos recursos humanos (Pratama, 2015). Ser líder implica conseguir influenciar, inspirar e motivar indivíduos e grupos para alcançarem resultados (Stephenson, 2017).

Um dos fatores que mais parece contribuir para o desenvolvimento das competências organizacionais dos alunos de Contabilidade é o envolvimento das empresas, nomeadamente no apoio à realização de estágios profissionais (Gibbons-Wood & Lange, 2000). Num outro estudo sobre a perceção dos alunos e dos empregadores quanto à eficácia dos estágios na promoção destas (e de outras, pessoais, interpessoais e de pensamento crítico) competências, Paisey e Paisey (2010) obtiveram resultados que sugerem que tanto uns como outros – alunos e empregadores – percebem os estágios de aprendizagem como um instrumento muito útil para o desenvolvimento de um vasto leque de competências não-técnicas.

Outra técnica pedagógica que favorece este tipo de competências é a simulação de negócio (Springer & Borthic, 2004). Os autores deste estudo concluem que a simulação de negócio favorece igualmente o desenvolvimento do pensamento crítico e de outras competências-chave ou transversais.

Na obra já anteriormente citada, Goleman (1996) indica a existência de considerável evidência que sugere uma correlação forte entre a inteligência emocional e a capacidade de liderança.

2.6. Em resumo

Em teoria, é relativamente simples distinguir estas quatro grandes áreas de competência: intelectual (pensamento crítico), pessoal, interpessoal e de comunicação, e organizacional. Na prática, porém, estas áreas não se distinguem como zonas perfeitamente delimitadas num mapa; apresentam antes zonas de sobreposição, uma vez que umas são suporte das outras, dependem umas das outras ou são interdependentes (Ciudad-Gómez, 2011). Como afirmam Hancock *et al.* (2010, p. 62), “a comunicação, a resolução de problemas, a análise crítica, a gestão de si e o trabalho de equipa” são muito importantes para o futuro contabilista, e encontram-se interligadas.

Uma outra maneira de o dizer é afirmar que, numa sociedade de conhecimento e informação, a gestão de conhecimento é uma competência-chave ou transversal; nesta ótica, Hardern (1995, p. 25) distingue seis tipos distintos de conhecimento, todos interligados: 1) conhecimento situacional; 2) conhecimento das pessoas; 3) conhecimento da prática; 4) conhecimento conceptual; 5) conhecimento processual; e 6) conhecimento de controlo (autorregulação). Como afirma Eraut (1994) o conhecimento é transformado pelo processo de ser usado, daí que o conhecimento usado apenas em contexto de formação não irá ser igual a um conhecimento aparentemente semelhante usado no trabalho; e o conhecimento usado num contexto de trabalho não irá ser exatamente igual a um conhecimento similar usado num outro contexto” (Eraut, 1994, p. 25-26; Hardern, 1995, p.26).

Para terminar, lembremos uma vez mais o *Big Eight White Paper* (Kullberg *et al.*, 1989). Nesse texto seminal para a mudança de paradigma no ensino da Contabilidade, os autores consideram que a Contabilidade é uma profissão particularmente difícil no que diz respeito à aquisição de um alto nível de entendimento da prática contabilística. Essa dificuldade deve-se a dois motivos, ambos relacionados com o modelo pedagógico específico da Contabilidade. Com efeito, as profissões ligadas à área da saúde usam um modelo clínico de ensino/aprendizagem, no qual os

professores são ao mesmo tempo praticantes do saber que ensinam. Por outro lado, noutras profissões, como nas que estão ligadas ao direito, a maior parte da prática constitui matéria de registo público facilmente acessível às faculdades e aos estudantes. Ora, o carácter não-clínico e confidencial da prática contabilística acrescenta ao ensino da Contabilidade uma dificuldade suplementar que só a imaginação crítica pode, caso a caso, solucionar.

Capítulo 3: Construção metodológica do estudo

O capítulo metodológico compreende a descrição de todos os procedimentos realizados na investigação com a finalidade de alcançar os objetivos propostos.

O objetivo geral deste trabalho é o de procurar contribuir para a discussão teórica sobre como os alunos percebem o desenvolvimento das competências transversais ao nível disciplinar ou curricular, no cenário da mudança de paradigma educacional evocado pela Declaração de Bolonha. Apoiados nos diversos autores que compõem o nosso quadro conceptual da investigação, é possível sustentar a tese de que o desenvolvimento de competências transversais não está presente nas metodologias utilizadas nas unidades curriculares. Isto significa que a mudança de paradigma de ensino / transmissão / conhecimentos para o novo paradigma ensino / aprendizagem / competências poderá efetivamente não existir no âmbito da Declaração de Bolonha e do ensino da Contabilidade.

Em termos mais específicos, pretendemos perceber como é que os alunos percebem o sistema de ensino utilizado atualmente em contexto de sala de aula, relativamente ao desenvolvimento de competências transversais. Paralelamente, pretendemos compreender como é que os alunos percebem o papel dos EES na aquisição das competências transversais, incluindo o tipo de técnicas e metodologias que consideram potenciar o desenvolvimento dessas competências.

3.1. Estudo de caso como metodologia de investigação empírica

Uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar. Todas as ciências sociais podem ter por base investigações empíricas porque as observações deste tipo de investigação podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas (Yin, 1989 p.13).

Após a explanação do objetivo desta investigação, prosseguimos com a definição da metodologia de trabalho. Assim sendo, optamos por utilizar o estudo de caso, limitando a nossa pesquisa a um estudo de natureza exploratório desenvolvido e concebido para o efeito.

A investigação suportada por estudos de caso tem vindo a incrementar-se e a ganhar maior reputação. Segundo Meirinhos e Osório (2010) esta crescente notoriedade no campo da educação e das ciências sociais, deve-se em muito a autores como Yin e Stack, que embora tendo perspectivas não muito coincidentes, têm procurado aprofundar, sistematizar e credibilizar o estudo de caso no âmbito da metodologia de investigação.

O estudo de caso é um método de investigação utilizado no âmbito das Ciências Sociais que pressupõe uma apresentação rigorosa de dados empíricos, baseada numa combinação de evidências quantitativas e qualitativas (Barañano, 2004).

Yin (1989, p.13) descreve estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e dentro do seu contexto do mundo real, especialmente quando as fronteiras entre fenómeno e contexto possam não ser evidentes.” A utilização de múltiplos estudos de caso, segundo Yin (1989), permitirá fortalecer as conclusões em vez de levar a uma replicação direta em comparação com um único estudo de caso. Barañano (2004, p. 102) corrobora com a mesma afirmação anterior, referindo que:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que (i) estuda um fenómeno contemporâneo, dentro de um contexto real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes; (ii) lida com uma situação na qual pode haver muitas variáveis de interesse; (iii) conta com muitas fontes de evidência; e (iv) precisa do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para orientar a recolha e a análise de dados.

No nosso caso, a aplicação do estudo de caso serve para ajudar a ilustrar certos tópicos sobre o desenvolvimento das competências transversais, através de uma abordagem descritiva do problema, para explorar situações nas quais a intervenção, sendo avaliada, não apresenta um conjunto claro e único de resultados (Barañano, 2004). Portanto, a escolha do método de pesquisa depende da própria questão de pesquisa. O estudo de caso é utilizado de preferência em questões de pesquisa onde a pergunta é formulada utilizando os termos “como” e “porquê” (Yin, 1989 & Gog, 2015), muito embora também se aplique em questões do tipo “qual” (Barañano, 2004). É também utilizado quando não existe total controlo do investigador sobre o tema e quando falamos de temas contemporâneos (Yin, 1989).

Os estudos de caso têm vantagens e desvantagens. Para Gog (2015) a aplicação do método de estudo de caso permite, por um lado ganhar uma perspectiva holística e real do mundo, mas por outro lado as questões de confiabilidade e de generalização dos resultados são criticadas. Consideramos que nesta fase, a opção por um estudo de caso resulta, essencialmente, da necessidade de existir um estudo preliminar, ou seja, criar algum elo de familiarização com o tema de forma a que posteriormente possa ser desenvolvida uma investigação mais concreta ou com maior precisão e detalhe. O nosso objetivo é encontrar um padrão ou uma linha de ideias, e complementar o conhecimento sobre os aspetos conceptuais envolvidos, e se revelar uma oportunidade de interesse e divulgação ao nível do ensino superior e, em particular, ao nível dos cursos superiores de Contabilidade (Pinheiro *et al.*, 2011). Não é o nosso objetivo testar hipóteses, mas sim explorar um tema que neste momento encontra-se pouco desenvolvido, e assim, encontrar linhas de investigação futura. Tal como afirma Barañano (2004), um estudo de caso realiza-se para obter informação sobre um caso representativo de uma população, com o objetivo de conhecer melhor essa população, e se tornar um caso piloto de um futuro estudo de casos múltiplos, ou até ser um caso com objetivos exploratórios que posteriormente poderão ser reformulados (Pinheiro *et al.*, 2011). Para Yin (1993), os estudos de caso permitem criar uma base de dados importante para posteriores investigações e para aperfeiçoar questões metodológicas.

No âmbito dos estudos em educação, o estudo de caso não foi sempre bem aceite como uma ferramenta de investigação. Yin (1993) chega a afirmar que entre os educadores o estudo de caso era uma ferramenta não muito apreciada e pouco utilizada, considerando que só era utilizada em último recurso. Mesmo tendo que usar, era utilizada com desconfiança e incerteza. Hoje em dia, isto não acontece. Os estudos de caso são frequentemente utilizados entre os investigadores na educação para analisar, por exemplo, as inovações na educação, a implementação de políticas que ajudem a educação, a excelência nas escolas e ainda a utilização dos resultados da avaliação na educação (Yin, 1993).

Existem três tipos de estudos de caso: estudos exploratórios, descritivos e explicativos. No caso particular dos estudos exploratórios, no final de uma pesquisa exploratória, conheceremos mais sobre aquele assunto, e estaremos aptos a construir hipóteses. Como qualquer exploração, a pesquisa exploratória depende da intuição do explorador/pesquisador. Por ser um tipo de pesquisa muito específica, quase sempre ela

assume a forma de um estudo de caso (Gil, 2002). Yin (1989) fala sobre os estudos exploratórios referindo que estudos de caso são também usados como etapas exploratórias na pesquisa de fenómenos ainda pouco investigados ou como uma espécie de estudos-piloto para orientar a construção de estudos de casos múltiplos. Note-se que, aqui, aparece um outro critério que justifica a escolha do estudo de caso como abordagem adequada de um problema de pesquisa: o facto de se tratar de um fenómeno pouco investigado, e que exige um estudo aprofundado de poucos casos, e que leva à identificação de categorias de observação ou à criação de hipóteses para estudos posteriores.

Tendo em consideração o objetivo de estudo e a pergunta de partida, o tipo de informação que se pretende perceber e recolher, assim como o envolvimento do máximo de elementos ou participantes possíveis, nomeadamente os alunos, optamos por utilizar o questionário por amostragem como método de recolha da informação, com a posterior análise quantitativa dos dados obtidos.

3.2. O questionário

O método de investigação utilizado para a recolha dos dados foi o questionário por amostragem. O questionário por amostragem é aquele que é levado a cabo sobre uma amostra, ou seja, sobre uma fração da população total estudada, com o objetivo de obter a informação necessária sobre essa população no momento certo e ao menos custo possível (Barañano, 2004). É claro que este método de recolha de dados tem as suas limitações, nomeadamente, a amostragem permite apenas garantir resultados aproximados e não exatos. Mas tem vantagens, no que respeita à redução dos custos, à maior rapidez no apuramento dos resultados, bem como uma maior profundidade no tratamento da informação (Barañano, 2004).

O questionário foi construído tendo por base todo o quadro teórico apresentado, e a questão de investigação formulada (ver apêndice 1). Trata-se de um questionário novo, construído unicamente tendo por base a revisão de literatura efetuada neste trabalho. Isto implicou a análise de outros estudos feitos com o mesmo objetivo de estudar a perceção dos alunos quanto ao desenvolvimento das competências transversais, mas com perguntas de partida ou hipóteses de análise diferentes. O

questionário surgiu de uma junção de vários aspectos analisados por vários autores no âmbito do mesmo tema, mas seguindo exclusivamente as competências definidas pela IES 3 como fio condutor para a elaboração deste questionário.

Com o objetivo de descrever uma população (Barañano, 2004), o questionário é composto apenas por questões fechadas e foi apresentado a alunos do 1.º ciclo do ensino superior, em concreto, aos alunos que se encontravam a terminar a licenciatura em Contabilidade.

Os itens analisados centraram-se no grau de concordância dos alunos em relação ao desenvolvimento das competências transversais, nomeadamente, as competências intelectuais, pessoais, interpessoais e de comunicação e organizacionais nas unidades curriculares ao longo do curso de Contabilidade, sobretudo no grau de concordância dos mesmos acerca da mudança de paradigma, incluindo o papel dos EES neste processo e as metodologias que podem potenciar esse desenvolvimento.

Todos os itens analisados foram avaliados utilizando a escala de *Likert*. Neste caso, os alunos posicionam-se numa escala de pontos em que o valor 1 corresponde à categoria do “discordo totalmente”, o valor 2 a “discordo parcialmente”, o valor 3 a “nem concordo nem discordo (sem opinião)”, o valor 4 a “concordo parcialmente” e o valor 5 a “concordo totalmente”.

O questionário está dividido em duas partes. Na primeira parte encontramos em análise o desenvolvimento das competências transversais ao longo do curso, e na segunda parte evidenciamos o papel das universidades/institutos de ensino superior no desenvolvimento dessas competências transversais, e conseqüentemente, na mudança de paradigma.

A primeira parte do questionário é constituída por duas questões, e com as mesmas pretende-se: avaliar a perceção dos alunos quanto ao desenvolvimento das competências transversais, ou seja, perceber até que ponto os alunos consideram que adquiriram ou não as competências transversais numa espécie de autoavaliação (questão 1.1.), e avaliar a perceção dos alunos acerca da forma como essas competências foram desenvolvidas, ou seja, em sala de aula nas respetivas unidades curriculares ou através de atividades extracurriculares (questão 1.2.).

Seguindo a mesma estrutura da IES 3 (2012 e 2014), dividimos as competências transversais em 4 áreas: competências intelectuais, interpessoais e comunicacionais, pessoais e organizacionais. Todas estas áreas estão inseridas no nível de conhecimento intermédio, ou seja, estamos a falar de resultados de aprendizagem de nível moderado no que diz respeito à ambiguidade, complexidade e incerteza das tarefas profissionais a desempenhar.

As competências intelectuais (ver tabela 1) estão relacionadas com a capacidade de resolver problemas, tomar decisões e aplicar juízos profissionais. Os resultados de aprendizagem analisados foram:

Tabela 1: Competências transversais ou genéricas - competências intelectuais

Ao longo do meu curso desenvolvi as seguintes competências transversais ou genéricas na Universidade/Instituto:	Discordo totalmente...	Discordo parcialmente...	Nem concordo nem discordo...	Concordo Parcialmente...	Concordo totalmente...
1. COMPETÊNCIAS INTELECTUAIS					
1.1. Avaliar informação proveniente de diversas fontes e perspetivas através da pesquisa, análise e integração das fontes.	1	2	3	4	5
1.2. Aplicar juízos profissionais, incluindo a identificação e a avaliação das alternativas, para alcançar conclusões baseadas em factos e circunstâncias relevantes.	1	2	3	4	5
1.3. Identificar quando é apropriado recorrer à consulta de especialistas para resolver problemas e chegar a conclusões.	1	2	3	4	5
1.4. Aplicar o raciocínio, o pensamento crítico e inovador na resolução de problemas.	1	2	3	4	5
1.5. Recomendar soluções para problemas multifacetados e não-estruturados.	1	2	3	4	5

As competências pessoais (ver tabela 2) estão relacionadas com as atitudes pessoais e com os comportamentos, sendo que aqui identificamos os seguintes resultados de aprendizagem:

Tabela 2: Competências transversais ou genéricas - competências pessoais

Ao longo do meu curso desenvolvi as seguintes competências transversais ou genéricas na Universidade/Instituto:	Discordo totalmente...	Discordo parcialmente...	Nem concordo nem discordo...	Concordo Parcialmente...	Concordo totalmente...
2. COMPETÊNCIAS PESSOAIS					
2.1. Assumir um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida.	1	2	3	4	5
2.2. Assumir ceticismo profissional questionando e criticando a informação recolhida aquando da sua análise e avaliação.	1	2	3	4	5
2.3. Estabelecer elevados padrões pessoais de desempenho, e monitorizar a performance pessoal através do feedback dos outros e através da reflexão pessoal.	1	2	3	4	5
2.4. Avaliar compromissos profissionais e gerir o tempo e os recursos para a sua realização.	1	2	3	4	5
2.5. Antecipar proactivamente desafios e planear potenciais soluções.	1	2	3	4	5
2.6. Desenvolver uma mente aberta para novas ideias e oportunidades.	1	2	3	4	5

As competências interpessoais e comunicacionais (ver tabela 3) estão relacionadas com a capacidade de trabalhar e interagir com outros. Aqui identificamos os seguintes resultados de aprendizagem:

Tabela 3: Competências transversais ou genéricas - competências interpessoais e de comunicação

Ao longo do meu curso desenvolvi as seguintes competências transversais ou genéricas na Universidade/Instituto:	Discordo totalmente...	Discordo parcialmente...	Nem concordo nem discordo...	Concordo Parcialmente...	Concordo totalmente...
3. COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS E DE COMUNICAÇÃO					
3.1. Promover a cooperação e o trabalho de equipa, trabalhando para os objetivos organizacionais.	1	2	3	4	5
3.2. Comunicar de forma clara e concisa, em situações formais ou informais, tanto por escrito como oralmente, quer na apresentação de relatórios quer em reuniões de trabalho.	1	2	3	4	5
3.3. Mostrar sensibilidade e preocupação pelas diferenças culturais e de linguagem em toda a comunicação.	1	2	3	4	5
3.4. Utilizar a escuta ativa e técnicas de entrevista eficazes.	1	2	3	4	5

3.5. Possuir a capacidade de negociação para atingir soluções e acordos apropriados.	1	2	3	4	5
3.6. Possuir capacidades consultivas para minimizar ou resolver conflitos no ambiente de trabalho, resolver problemas e maximizar oportunidades.	1	2	3	4	5
3.7. Apresentar ideias e persuadir os outros a empenhar-se e dar apoio.	1	2	3	4	5

Por fim, as competências organizacionais (ver tabela 4) estão relacionadas com a capacidade de trabalhar eficazmente dentro de uma organização para obter os melhores resultados das pessoas e dos recursos disponíveis. Assim sendo, identificamos os seguintes resultados de aprendizagem:

Tabela 4: Competências transversais ou genéricas - competências organizacionais

Ao longo do meu curso desenvolvi as seguintes competências transversais ou genéricas na Universidade/Instituto:	Discordo totalmente...	Discordo parcialmente...	Nem concordo nem discordo...	Concordo Parcialmente...	Concordo totalmente...
4. COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS					
4.1. Levar a cabo compromissos de trabalho de acordo com as metodologias estabelecidas e dentro dos prazos prescritos.	1	2	3	4	5
4.2. Verificar o próprio trabalho e o dos outros para determinar se satisfaz os padrões de qualidade da organização.	1	2	3	4	5
4.3. Ser capaz de gerir pessoas para motivar e desenvolver os outros.	1	2	3	4	5
4.4. Ser capaz de delegar tarefas para distribuir compromissos de trabalho.	1	2	3	4	5
4.5. Mostrar liderança para influenciar os outros a trabalhar para atingir os objetivos organizacionais.	1	2	3	4	5
4.6. Aplicar as ferramentas e a tecnologia apropriada para aumentar a eficiência e a eficácia e para melhorar a tomada de decisão.	1	2	3	4	5

Com o objetivo de encontrar possíveis justificações para as respostas dadas pelos alunos na avaliação do desenvolvimento de competências transversais, e atendendo às limitações da utilização de um questionário, incluímos as seguintes questões, tal como apresentado na tabela 5:

Tabela 5: Competências transversais ou genéricas - justificações

Considero que atualmente ...	Discordo totalmente...	Discordo parcialmente...	Nem concordo nem discordo...	Concordo parcialmente...	Concordo totalmente...
O desenvolvimento de competências transversais é o método de ensino utilizado nas unidades curriculares pela Universidade/Instituto, em oposição ao método de transmissão de conhecimentos.	1	2	3	4	5
As competências transversais são adquiridas em atividades como seminários, estágios curriculares, simulação empresarial, conferências, cursos específicos de formação, e não nas atividades das unidades curriculares.	1	2	3	4	5
O método de ensino baseado no desenvolvimento de competências transversais está de acordo com as necessidades e exigências dos empregadores e profissionais de Contabilidade.	1	2	3	4	5
O desenvolvimento de competências transversais é um método de ensino adequado em oposição ao método de ensino baseado na transmissão de conhecimentos.	1	2	3	4	5

Com a primeira questão pretendemos analisar qual é a perceção dos alunos acerca da utilização do método de desenvolvimento de competências nas unidades curriculares em oposição ao método de transmissão dos conhecimentos. Será que os alunos têm a perceção de qual o método de ensino utilizado em sala de aula? Será que os alunos estão sensibilizados para esta questão, e conseguem ter a noção e consciência de qual dos métodos de ensino está a ser utilizado nas unidades curriculares?

Para alargar o contexto em que estas competências transversais podem ser desenvolvidas, colocamos a segunda questão. Aqui conseguimos abranger outras unidades curriculares como o estágio curricular ou simulação empresarial, e ainda atividades que podemos designar como extracurriculares, tais como seminários, conferências, cursos de formação específica etc.

A terceira questão surge da necessidade de perceber se os alunos consideram que aquilo que está a ser feito ao nível do desenvolvimento de competências, quer nas unidades curriculares, quer em atividades extracurriculares, vai ao encontro das necessidades dos empregadores, fazendo aqui a ligação obrigatória, imperativa, com a questão do mercado de trabalho. Não faria sentido falar em competências ou resultados

de aprendizagem sem falar das questões profissionais, dos empregadores. Esses resultados de aprendizagem têm de ser aplicados no contexto profissional, e a própria IES 3 assume esse objetivo.

A quarta e última questão surge para perceber se os alunos consideram que o desenvolvimento de competências é ou não um método adequado, permitindo alargar aqui a perspetiva para a existência de outros métodos de ensino.

Na segunda parte do questionário abordamos questões relacionados com o papel dos EES no desenvolvimento de competências transversais (ver tabelas 6 e 7). De uma forma geral, procuramos descrever como é que os alunos percebem o papel desenvolvido pelos EES, quer ao nível da construção dos programas de educação em Contabilidade, nomeadamente, o plano curricular dos cursos de Contabilidade de ensino superior, quer ao nível das metodologias utilizadas em sala de aula e outras metodologias incentivadas pela própria comunidade educativa. E será que os alunos consideram que é obrigação dos EES promover e incentivar o desenvolvimento de competências transversais, ou consideram que esta é uma obrigação dos empregadores? Para tentar responder a esta pergunta, e apresentar um quadro de opinião dos alunos, colocamos as seguintes questões:

Tabela 6: Papel das Universidades/Institutos de Ensino Superior

Considero que atualmente ...	Discordo totalmente...	Discordo parcialmente...	Nem concordo nem discordo...	Concordo parcialmente...	Concordo totalmente...
As unidades curriculares do plano de estudos do curso frequentado na Universidade/Instituto facilitaram a aquisição de competências transversais.	1	2	3	4	5
A forma como foram lecionadas as unidades curriculares (métodos e técnicas pedagógicas utilizadas) do curso frequentado na Universidade/Instituto facilitou a aquisição de competências transversais.	1	2	3	4	5
Uma das obrigações da Universidade/Instituto é promover o desenvolvimento de competências transversais nos seus alunos.	1	2	3	4	5
De uma forma geral, a Universidade/Instituto potencia o desenvolvimento de competências transversais nos seus alunos.	1	2	3	4	5

Tabela 7: Papel das Universidades/Institutos de ensino superior – Metodologias utilizadas

A aquisição de competências transversais pode ser potenciada...	Discordo totalmente...	Discordo parcialmente...	Nem concordo nem discordo...	Concordo parcialmente...	Concordo totalmente...
Através de unidades curriculares de opção em que sejam trabalhadas as competências transversais.	1	2	3	4	5
Através de cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores externos à Universidade/Instituto, onde sejam trabalhadas as competências transversais.	1	2	3	4	5
Alterando os métodos de ensino utilizados pelos professores, para que, no âmbito das unidades curriculares, fossem adquiridas competências transversais (ex: aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projeto, estudos de caso, etc...).	1	2	3	4	5
Através da organização de atividades extracurriculares onde os alunos fossem chamados a intervir (seminários, jornadas, congressos, etc...).	1	2	3	4	5
Através da oferta de estágios ao longo da licenciatura.	1	2	3	4	5
Promovendo formas de participação mais alargadas dos alunos em cargos de gestão da Universidade/Instituto.	1	2	3	4	5
Através do desenvolvimento de Projetos de licenciatura multidisciplinares.	1	2	3	4	5

Para verificar a necessidade de ajustar as questões realizou-se um pré-teste numa turma do 3.º ano da licenciatura em Contabilidade de um dos EES estudados, constituída por 22 alunos. Imediatamente após a aplicação do questionário, e com o objetivo de perceber a existência de qualquer problema encontrado no preenchimento do mesmo, incluímos uma ficha de avaliação (apêndice 2). Nesta ficha de avaliação procuramos avaliar a compreensibilidade das questões, a extensão e clareza das questões e termos utilizados, a adequação do formato do questionário e o tempo gasto no seu preenchimento. O pré-teste levou à reformulação do questionário, com a introdução de mais uma questão na primeira parte do questionário, nomeadamente, “Considero que atualmente as competências transversais são adquiridas em atividades como seminários, estágios curriculares, simulação empresarial, conferências, cursos específicos de formação, e não nas atividades das unidades curriculares”, pela pertinência do objetivo em alargar o âmbito de análise do desenvolvimento das

competências transversais aos estágios curriculares e simulação empresarial, e a outras atividades extracurriculares.

Quanto à forma de aplicação do questionário aos alunos, optou-se pelo seu preenchimento presencial em 5 EES na região norte do país, dos quais 1 universidade pública, 2 institutos politécnicos públicos, e 2 institutos politécnicos privados.

Com a autorização e ajuda dos docentes de Contabilidade de cada EES, aplicamos o questionário a 300 alunos que se encontravam a terminar a licenciatura em Contabilidade, num total de 643 alunos inscritos. Estamos perante um questionário por amostragem, amostra essa não aleatória, por conveniência geográfica, com a consciência das limitações associadas a este tipo de questionários em que apenas garantimos resultados aproximados (Barañano, 2004). Os chamados métodos de amostragem não-casual, tal como é referido por Hill e Hill (2002), não são aconselháveis quando se pretende extrapolar para o universo os resultados e conclusões obtidos com a amostra, mas são úteis no início de uma investigação.

A todos os alunos foi explicado o objetivo do estudo, sendo os alunos convidados a participar de forma anónima. O questionário foi aplicado aos alunos durante os meses de maio e junho de 2016. Para o tratamento dos dados recolhidos utilizamos o programa estatístico IBM SPSS Statistics 22.

A amostra é constituída por 103 (34,3%) alunos do sexo masculino e 197 (65,7%) do sexo feminino ($Mo^3 = 1$), sendo que 257 (85,7%) participantes encontram-se na faixa etária dos 19 aos 30 anos, 25 (8,3%) participantes na faixa etária dos 31 aos 40 anos, 12 (4,0%) participantes na faixa etária dos 41 aos 50 anos, e 6 (2,0%) participantes na faixa etária dos mais de 50 anos ($Mo^3 = 0$), como é possível verificar na tabela 8.

Tabela 8: Características dos alunos (Género e idade)

Género		
	Frequência	Percentagem
Masculino	103	34,30%
Feminino	197	65,70%
Total	300	100,00%

Idades		
	Frequência	Porcentagem
De 19-30 anos	257	85,70%
De 31-40 anos	25	8,30%
De 41-50 anos	12	4,00%
Mais de 50 anos	6	2,00%
Total	300	100,00%

Esta foi a forma que definimos para caracterizar os elementos da amostra, mas conscientes das limitações que nos trouxe, sobretudo no âmbito da análise das respostas dadas por idade. Ao definirmos escalas do tipo intervalar ficamos limitados na recolha e análise de dados que nos indicassem diferentes respostas conforme a idade do aluno. No 1.º ciclo do ensino superior as grandes diferenças de idade existem e, um aluno com 20 anos dará uma resposta baseada numa experiência e num contexto de vida diferente de um outro aluno que já tenha 25 anos ou 30 anos cuja experiência de vida e até profissional é outra.

3.3. Em resumo

Ao longo deste capítulo conseguimos mostrar como pretendemos dar resposta à nossa pergunta de partida. A correta definição de todos os aspetos relacionados com o processo prático de investigação é fundamental para orientar em todas as fases posteriores do projeto de investigação e determinar, principalmente, as fontes de informação a utilizar (Barañano, 2004). Com o objetivo principal de preparar um estudo preliminar e com isso conhecer melhor o tema e definir um padrão de ideias sobre a mudança de paradigma no ensino da Contabilidade conforme as exigências de Bolonha, decidimos utilizar o estudo de caso de natureza exploratória. Como método de recolha da informação, utilizamos o questionário por amostragem.

Em resumo, neste capítulo expomos o instrumento de investigação utilizado, isto é, o questionário. Tendo consciência das limitações desta ferramenta, o questionário por amostragem é composto por questões fechadas para simplificar a recolha de informação, e procurar abranger o máximo de inquiridos possível.

Caracterizados também os elementos da nossa amostra, passamos para o capítulo 4 com a análise e discussão dos dados obtidos.

CAPÍTULO 4. A análise e discussão dos resultados

A Declaração de Bolonha assinada em 1999 pelos ministros da educação europeus, abriu portas para um período de reformas no sistema de ensino superior (Guccio, Martorama & Monaco, 2015). Assim, passada mais de uma década após a implementação de Bolonha, continua a existir um grande interesse em avaliar as reformas do processo de Bolonha (Cardoso *et al.*, 2006; Veiga *et al.*, 2008; Macris, 2008; Agasisti & Dal Bianco, 2009; Gül *et al.*, 2010; Leoni, 2014; Inamet, 2015).

Desde inícios da década de 80 do século XX que o ensino superior em Contabilidade tem sido alvo de críticas por parte dos académicos, dos profissionais e dos organismos profissionais de Contabilidade (Bui & Porter, 2010; Ballantine, Duff,, McCourt & Larres, 2008; Albrecht & Sack, 2000; American Accounting Association, 1986). Por exemplo, Albrecht e Sack (2000) colocam a tónica no facto de os métodos pedagógicos utilizados em muitas salas de aula valorizarem, significativamente, as capacidades de memorização em detrimento das capacidades de entendimento e relacionamento entre os conceitos. Estes mesmos autores referem ainda a sua preocupação com a questão da relevância e da atualidade dos assuntos abordados curricularmente. Outros autores (e.g. Ballantine *et al.*, 2008) referem a sua preocupação com a preparação dos estudantes para o sucesso nos exames em prejuízo de uma formação adequada para o mundo dos negócios em constante mudança. É oportuno então colocar as seguintes questões “Estaremos perante uma reforma incompleta do processo de Bolonha?” (Leoni, 2014). Será que o que se pretendia era efetivamente uma reforma do paradigma de ensino? Ou será meramente uma questão política? Os alunos sabem o que são competências transversais? Os alunos sabem que resultados de aprendizagem pretendemos que eles atinjam no final do 1.º ciclo? E os professores ou académicos, têm a formação adequada para conseguirem implementar em sala de aula este novo sistema de ensino? Os programas curriculares, estão definidos tendo em conta os resultados de aprendizagem pretendidos por Bolonha? Ou continuamos a privilegiar os objetivos técnicos e científicos com metodologias de ensino baseadas na exposição de conhecimentos? Não serão necessárias mudanças de atitude e de mentalidades por todos os intervenientes relacionados a Bolonha e ao sistema de ensino europeu que querem implementar e manter? Neste contexto, interessa-nos refletir e traçar um retrato sobre a forma como os alunos olham para o novo sistema de ensino superior baseado no

desenvolvimento de competências transversais, ou seja, baseado no paradigma de ensino centrado na aprendizagem do aluno, paradigma este defendido por Bolonha.

4.1. Os resultados obtidos: exposição

A análise dos dados foi iniciada com a avaliação da fiabilidade do questionário aplicado aos elementos da amostra, no âmbito das competências transversais. Para tal recorreu-se ao coeficiente de fiabilidade interna *Alpha de Cronbach* (Hill & Hill, 2002; Pestana & Gageiro, 2008). Segundo Hill e Hill (2002) é muito importante dar atenção à fiabilidade de um questionário porque não vale a pena tirar conclusões, a partir de uma medida que não tem fiabilidade adequada. Para estes autores, a escala seguinte dá uma indicação aproximada para avaliar o valor de uma medida de fiabilidade (Hill & Hill, 2002, p. 149):

- Maior que 0,9 – Nível de fiabilidade excelente;
- Entre 0,8 e 0,9 – Nível de fiabilidade bom;
- Entre 0,7 e 0,8 – Nível de fiabilidade razoável;
- Entre 0,6 e 0,7 – Nível de fiabilidade fraco;
- Abaixo de 0,6 – Nível de fiabilidade inaceitável.

No entanto, Maroco e Garcia-Marques (2006) apresentam um conjunto de autores que evidenciam outras classificações diferentes da indicada por Hill e Hill (2002). Contudo, mencionando que é unânime que um instrumento é considerado fiável se apresenta um *Alpha de Cronbach*, pelo menos, de 0,7. Porém, indicam que em alguns casos é aceitável um *Alpha* de 0,6, desde que a sua interpretação seja efetuada com as devidas prudências (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Ao analisar os diversos itens que compõem os diferentes grupos de competências em estudo, chegamos aos seguintes dados, tal como apresentado na tabela 9:

Tabela 9: Alpha de Cronbach

Grupo de competências	N.º itens analisados	Alpha de Cronbach
Competências Intelectuais	5	0,73
Competências Pessoais	6	0,78
Competências Interpessoais e de Comunicação	7	0,829
Competências Organizacionais	6	0,808

Para as competências interpessoais, de comunicação e organizacionais, obtivemos um *Alpha de Cronbach* bom. Nas competências intelectuais e pessoais ficamos por um grau de fiabilidade razoável.

Quanto à análise estatística, os dados resultantes das respostas dadas pelos inquiridos foram estudados ao nível da estatística descritiva e aplicando-se testes não-paramétricos.

Neste estudo utilizamos escalas nominais e ordinais. Pelo facto de não existirem escalas intervalares ficamos impedidos de utilizar testes paramétricos. No caso de variáveis ordinais e nominais, apenas podemos recorrer a testes não-paramétricos, os quais são mais rígidos e menos robustos do que os testes paramétricos (Martins, 2011). A aplicação de testes paramétricos exige a verificação de um conjunto de condições, nomeadamente, (i) a variável a analisar tem de ser intervalar; (ii) essa variável tem de seguir uma distribuição aproximadamente normal; e (iii) tem de se verificar a homogeneidade das variâncias (Maroco, 2007; Coutinho, 2011; Martins 2011). Não se verificando os pressupostos de aplicação dos testes paramétricos, a opção é o recurso a estatística não-paramétrica (Maroco, 2007).

De acordo com Coutinho (2011), as escalas nominais são utilizadas apenas para denominar, identificar e classificar dados sobre os indivíduos ou factos em estudo, como por exemplo, o sexo, a profissão, as preferências, tratando-se de uma escala pouco sofisticada e que apenas permite a realização de contagens do número de situações. Segundo Martins (2011) são variáveis puramente qualitativas, traduzindo qualidades dos participantes. Por seu lado, as escalas ordinais organizam os indivíduos atendendo a um conjunto de características e através de um processo de comparação (Coutinho,

2011). De acordo com Martins (2011) são variáveis qualitativas em que é possível ordenar de forma crescente ou decrescente as suas diversas categorias.

Maroco (2010) refere que várias investigações têm demonstrado que é possível obter resultados de confiança recorrendo a variáveis do tipo ordinal com um número de classes de, pelo menos, 5. No entanto, é necessário que se verifique a condição de normalidade. Neste sentido foi efetuado o teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors, pois o número de observações é superior a 50, chegando à conclusão que as nossas variáveis em estudo não seguem uma distribuição normal, violando o segundo pressuposto da aplicação de testes estatísticos paramétricos. Tal como refere Martins (2011), caso os pressupostos relativos à normalidade da distribuição não estejam cumpridos, ainda que na presença de uma variável intervalar, devemos recorrer a testes não paramétricos.

Para além destas questões, Martins (2011) refere também que a decisão pelo teste a utilizar no âmbito da estatística inferencial está ainda relacionada com a formulação das questões de investigação. Assim, e de acordo com esta autora, pode-se estar perante testes de associação ou testes de diferenças. No nosso caso, vamos utilizar os testes de diferenças na abordagem às competências transversais por género, que será apresentado no ponto 4.2. Como consequência, Martins (2011) considera que devemos recorrer a testes não-paramétricos, nomeadamente, o teste de Mann-Whitney (U), o teste de Wilcoxon (Z) e o teste de Kruskal-Wallis (χ^2). No caso do nosso estudo iremos utilizar apenas o teste de Mann-Whitney (U) para verificar se existem diferenças no grau de concordância entre homens e mulheres na avaliação que fazem das competências transversais adquiridas ao longo do curso.

Na primeira parte do questionário apresentaram-se as competências transversais a avaliar pelos alunos agrupadas em quatro categorias: competências intelectuais, pessoais, interpessoais e de comunicação e organizacionais. À pergunta qual o seu grau de concordância relativamente ao desenvolvimento das competências transversais ao longo do curso, as respostas foram praticamente todas na mesma direção – concordam parcialmente e totalmente. Numa perspetiva global dos resultados conseguimos verificar posições uniformes dos alunos. As tabelas 10, 11, 12 e 13 permitem verificar que a maioria dos alunos concorda com a presença do desenvolvimento das competências transversais ao longo do curso. Isto significa então, que numa primeira análise, os

alunos conseguem efetivamente terminar o 1.º ciclo do ensino superior com as competências transversais defendidas pela IES 3. Se assim é, também significa que cumprimos com o que a Declaração de Bolonha pretende implementar – um ensino baseado no desenvolvimento de competências que lhes permitam adquirir mais valias importantes para o futuro ao nível profissional e pessoal.

Como já foi referido anteriormente, a análise dos dados obtidos acerca do grau de concordância no desenvolvimento das competências transversais foi feita através de medidas descritivas, nomeadamente a mediana como medida de tendência central, e o intervalo interquartilico como medida de dispersão. Assim sendo, vejamos os resultados:

Tabela 10: Caracterização dos resultados percentuais dos alunos – competências intelectuais

		PERCENTAGEM VÁLIDA					Ausentes	Total
		Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente		
Competências intelectuais	Avaliar informação proveniente de diversas fontes e perspetivas através da pesquisa, análise e integração das fontes	0,3%	4,0%	15,3%	63,0%	17,3%	0,0%	100,0%
	Aplicar juízos profissionais, incluindo a identificação e a avaliação das alternativas para alcançar conclusões baseadas em factos e circunstâncias	1,0%	7,7%	19,0%	60,7%	11,7%	0,0%	100,0%
	Identificar quando é apropriado recorrer à consulta de especialistas para resolver problemas e chegar a conclusões	0,7%	5,0%	20,3%	52,0%	22,0%	0,0%	100,0%
	Aplicar o raciocínio, o pensamento crítico e inovador na resolução de problemas	1,3%	7,7%	12,0%	54,3%	24,7%	0,0%	100,0%
	Recomendar soluções para problemas multifacetados e não-estruturados	0,7%	8,0%	26,3%	57,7%	7,3%	0,0%	100,0%

1.º lugar
 2.º lugar
 3.º lugar

Tabela 11: Caracterização dos resultados percentuais dos alunos – Competências pessoais

		PERCENTAGEM VÁLIDA						
		Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Ausentes	Total
Competências pessoais	Assumir um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida	0,0%	1,0%	8,0%	41,3%	49,7%	0,0%	100,0%
	Assumir ceticismo profissional questionando e criticando a informação recolhida aquando da sua análise e avaliação	0,7%	3,3%	18,0%	50,0%	28,0%	0,0%	100,0%
	Estabelecer elevados padrões pessoais de desempenho, e monitorizar a performance pessoal através do feedback dos outros e através da reflexão pessoal	1,0%	3,7%	18,0%	53,7%	23,7%	0,0%	100,0%
	Avaliar compromissos profissionais e gerir o tempo e os recursos para a sua realização	0,7%	3,0%	15,7%	45,0%	35,7%	0,0%	100,0%
	Antecipar proativamente desafios e planear potenciais soluções	1,0%	6,7%	24,0%	50,0%	18,3%	0,0%	100,0%
	Desenvolver uma mente aberta para novas ideias e oportunidade	0,7%	2,7%	14,0%	47,0%	35,7%	0,0%	100,0%

1.º lugar
 2.º lugar
 3.º lugar

Tabela 12: Caracterização dos resultados percentuais dos alunos – competências interpessoais e de comunicação

		PERCENTAGEM VÁLIDA						
		Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Ausentes	Total
Competências interpessoais e de comunicação	Promover a cooperação e o trabalho de equipa, trabalhando para os objetivos organizacionais	0,3%	3,7%	9,3%	49,7%	36,7%	0,3%	100,0%
	Comunicar de forma clara e concisa em situações formais ou informais, tanto por escrito como oralmente, quer na apresentação de relatórios quer em reuniões de trabalho	0,0%	5,7%	19,7%	47,3%	27,0%	0,3%	100,0%
	Mostrar sensibilidade e preocupação pelas diferenças culturais e de linguagem em toda a comunicação	0,3%	5,0%	22,0%	45,7%	26,7%	0,3%	100,0%
	Utilizar a escuta ativa e técnicas de entrevista eficazes	3,7%	9,3%	31,7%	43,0%	12,0%	0,3%	100,0%
	Possuir a capacidade de negociação para atingir soluções e acordos apropriados	2,0%	6,7%	30,3%	46,0%	14,7%	0,3%	100,0%
	Possuir capacidades consultivas para minimizar ou resolver conflitos no ambiente de trabalho, resolver problemas e maximizar oportunidades	1,3%	3,7%	20,7%	55,0%	19,0%	0,3%	100,0%
	Apresentar ideias e persuadir os outros a empenhar-se e dar apoio	2,0%	3,7%	22,3%	55,0%	16,7%	0,3%	100,0%

 1.º lugar
  2.º lugar
  3.º lugar

Tabela 13: Caracterização dos resultados percentuais dos alunos – competências organizacionais

		PERCENTAGEM VÁLIDA						
		Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Ausentes	Total
Competências organizacionais	Levar a cabo compromissos de trabalho de acordo com as metodologias estabelecidas e dentro dos prazos prescritos	0,3%	1,0%	11,7%	49,3%	37,7%	0,0%	100,0%
	Verificar o próprio trabalho e o dos outros para determinar se satisfaz os padrões de qualidade da organização	0,7%	2,3%	17,7%	51,0%	28,3%	0,0%	100,0%
	Ser capaz de gerir pessoas para motivar e desenvolver os outros	3,0%	6,7%	23,0%	48,3%	19,0%	0,0%	100,0%
	Ser capaz de delegar tarefas para distribuir compromissos trabalho	1,3%	4,3%	21,7%	48,0%	24,7%	0,0%	100,0%
	Mostra liderança para influenciar os outros a trabalhar para atingir os objetivos organizacionais	1,3%	6,3%	27,7%	45,7%	19,0%	0,0%	100,0%
	Aplicar as ferramentas e a tecnologia apropriada para aumentar a eficiência e a eficácia e para melhorar a tomada de decisão	1,0%	4,0%	15,7%	54,7%	24,6%	0,0%	100,0%

1.º lugar
 2.º lugar
 3.º lugar

Nas competências intelectuais (ver tabela 10) verificamos em certa medida a existência de posições positivas sobre o desenvolvimento deste grupo de competências. Na amostra de 300 alunos, mais de 50% das respostas dadas para cada competência em análise foram “*Concordo parcialmente*” ($Mdn = 4$). Em segundo lugar, como resposta mais dada, temos o “*Concordo totalmente*”. Excepcionalmente, às afirmações “*Ao longo do meu curso desenvolvi a competência de aplicar juízos profissionais, incluindo a identificação e avaliação das alternativas para alcançar conclusões baseadas em factos e circunstâncias relevantes*”, e “*...desenvolvi a competência de recomendar soluções para problemas multifacetados e não-estruturados*” a segunda resposta mais dada foi “*Nem concordo nem discordo*” com 19% e 26,3% respetivamente. É de destacar também a proximidade das respostas dadas pelos alunos à competência que implica o recurso a especialistas para resolver problemas e chegar a conclusões. Aqui 20,3% dos alunos responderam “*Nem concordo nem discordo*” ao mesmo tempo que 22% dos alunos responderam “*Concordo totalmente*”. Apesar destes 20,3% dos alunos estarem de certa forma indecisos quanto ao desenvolvimento desta competência em particular, continuamos a ter no geral mais de 75% dos alunos a responderem afirmativamente à análise das competências intelectuais.

No âmbito das competências pessoais (ver tabela 11) a maior parte dos alunos mantêm a resposta positiva ao desenvolvimento destas competências, com mais de 75% dos alunos a responderem que concordam com o desenvolvimento das competências pessoais ao longo do curso ($Mdn = 4$). Curiosamente, ao compromisso com a aprendizagem ao longo da vida, 49,7% concordam totalmente com a presença desta competência no leque de competências desenvolvidas ao longo do curso ($Mdn = 5$). Apesar da tendência maioritariamente positiva, é importante salientar aqui, e mais uma vez, a existência de 24% dos alunos que não concordam nem discordam com o desenvolvimento da capacidade de antecipar proactivamente os desafios.

Nas competências interpessoais e de comunicação (ver tabela 12) mais de 50% dos alunos respondem positivamente ao desenvolvimento das competências de cooperação e trabalho em equipa, comunicação escrita e oral de forma clara e concisa e na sensibilização pelas diferenças culturais. Contrariamente, nas competências da escuta ativa, da capacidade de negociação para atingir soluções, das capacidades consultivas para minimizar conflitos no ambiente de trabalho e na apresentação de ideias para persuadir os outros a empenharem-se e dar apoio, mais de 20% responderam que não

concordam nem discordam colocando na segunda posição das respostas mais dadas. Por outro lado, apesar da tendência maioritariamente positiva, é igualmente necessário não descuidar que no caso das competências interpessoais e de comunicação, encontramos pelo menos 25% das respostas dadas no grau do discordo e no grau neutro, ou seja, nem concordam nem discordam em relação às seguintes competências em análise: presença das competências da comunicação clara e concisa, da sensibilidade e preocupação pelas diferenças culturais, da utilização da escuta ativa e técnicas de entrevista eficazes, das capacidades de negociação para atingir soluções e acordos apropriados, das capacidades consultivas para minimizar os conflitos no ambiente de trabalho e da apresentação de ideias e persuasão dos outros a empenharem-se e a dar apoio.

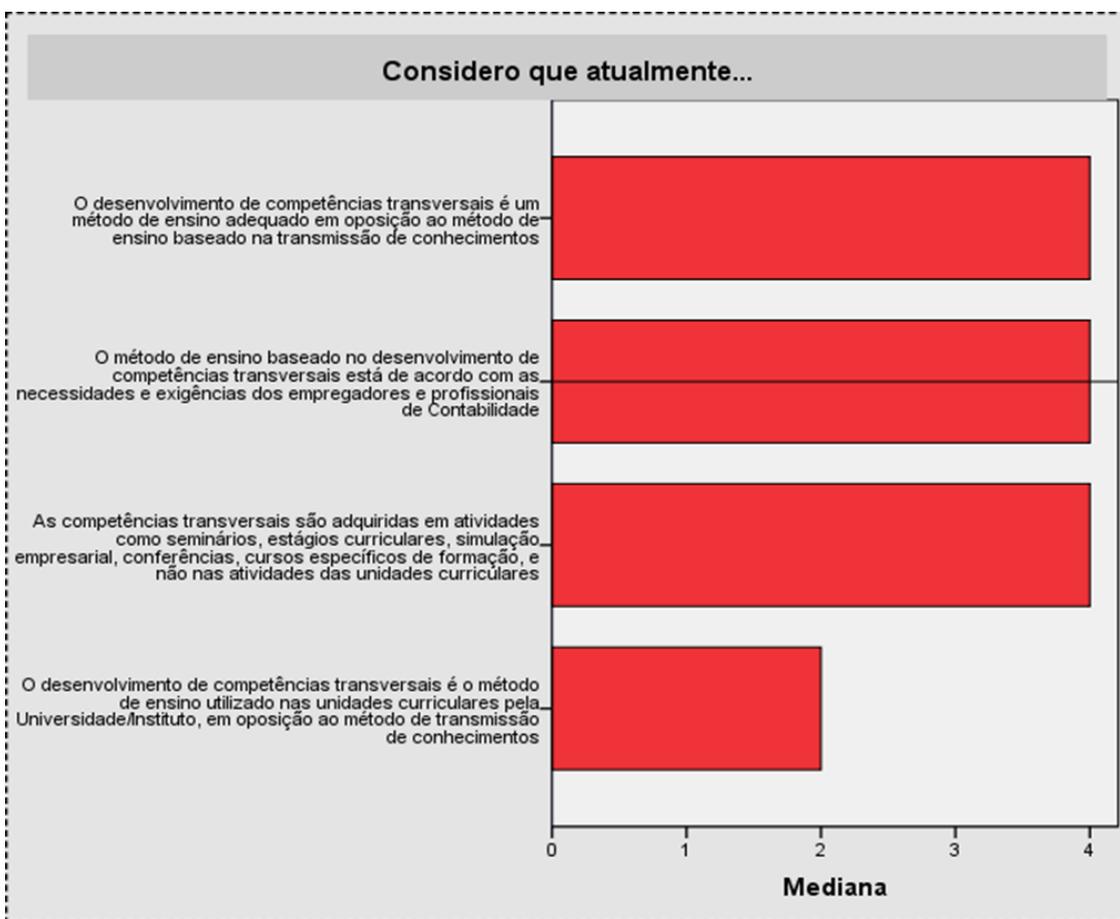
No caso das competências organizacionais (ver tabela 13), os resultados continuam a mostrar a existência de percepções positivas dos estudantes na presença do desenvolvimento deste tipo de competências ($Mdn = 4$). Esta evidência denota-se sem qualquer dúvida nas competências “levar a cabo compromissos de trabalho de acordo com as metodologias estabelecidas e dentro dos prazos prescritos”, “verificar o próprio trabalho e o dos outros para determinar se satisfaz os padrões de qualidade da organização” e ainda na aplicação das “... ferramentas e a tecnologia apropriada para aumentar a eficiência e a eficácia e para melhorar a tomada de decisão”. Curiosamente, tratam-se de competências importantes na relação entre pessoa-organização. Esta evidência positiva já não é tão expressiva quando falamos da relação entre pessoa-pessoa no contexto organizacional. Senão ora vejamos: nas competências “Ser capaz de gerir pessoas para motivar e desenvolver os outros”, “Ser capaz de delegar tarefas para distribuir compromissos de trabalho” e “Mostrar liderança para influenciar os outros a trabalhar para atingir os objetivos organizacionais” 25% dos alunos estão no grau do discordo e não concordo nem discordo. No caso da capacidade de gerir pessoas para as motivar e na liderança para influenciar a atuação e o desempenho dos outros, a avaliação neutra passa a ser a segunda resposta mais dada pelos alunos. No caso da capacidade de delegar tarefas para distribuir compromissos de trabalho, a resposta não concordo nem discordo está em terceiro lugar com 21,7%, mas muito próximo dos 24,7% presentes no grau de concordância total.

Resumidamente, e pela primeira avaliação efetuada ao nível das competências, verificamos que os alunos ao concordarem com a presença destas competências transversais ao longo do curso de Contabilidade, acabam então por concordar com a

efetiva passagem de um modelo de ensino baseado na simples transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências, conforme o previsto na Declaração de Bolonha. Assim, e para já, podemos supor que para além das alterações de estrutura prevista em Bolonha, ocorreram também alterações de conteúdo, de metodologia de ensino e de objetivos de aprendizagem a atingir em contexto de sala aula e em programas curriculares.

Os resultados apresentados anteriormente são justificados pelos alunos com as atividades como seminários, estágios curriculares, simulação empresarial, conferências, cursos específicos de formação, e não nas atividades desenvolvidas nas unidades curriculares ao longo do curso (Figura 2).

Figura 2: Desenvolvimento das competências transversais em sala de aula – perspetiva dos alunos



A interpretação dos dados obtidos permite inferir que a maioria dos alunos considera que o desenvolvimento de competências transversais é um método adequado em oposição ao método de ensino baseado na transmissão de conhecimentos, com

68,3% dos alunos a responderem que concordam parcialmente com esta afirmação e 21,3% a concordarem totalmente ($Mdn = 4$), mas ao mesmo tempo reconhecem que o método de ensino baseado na transmissão de conhecimentos continua a ser o método de ensino privilegiado em sala de aula, com 70,3% dos alunos a responderem que “discordam parcialmente” ($Mdn = 2$) à presença do método de ensino baseado no desenvolvimento de competências transversais. Como consequência podemos questionar em que situações os alunos conseguem então desenvolver as competências transversais que dizem ter? Segundo eles, conseguem através de atividades como seminários, simulação empresarial, estágios curriculares, conferências e cursos específicos de formação com 62,7% dos alunos a responderem que concordam parcialmente, e 22% a concordarem totalmente ($Mdn = 4$). Na segunda parte do questionário, ao perguntar aos alunos de que forma podem ser potenciadas as competências transversais, os mesmos reforçam a ideia de que é necessária uma alteração dos métodos de ensino utilizados pelos professores para que no âmbito das unidades curriculares fossem adquiridas competências transversais através, por exemplo, de uma aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projeto, estudos de caso, etc... (ver tabela 14).

Tabela 14: A alteração dos métodos de ensino utilizados em sala de aula, na perspetiva dos alunos

A aquisição de competências transversais pode ser potenciada alterando os métodos de ensino utilizados pelos professores para que, no âmbito das unidades curriculares, fossem adquiridas competências transversais (ex. aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projeto, estudos de caso, etc...)

Discordo totalmente	0,3%
Discordo parcialmente	1,0%
Nem concordo nem discordo	9,7%
Concordo parcialmente	51,7%
Concordo totalmente	37,3%
Ausentes	0,0%
Total	100,0%

No âmbito da adequação do método de ensino baseado no desenvolvimento de competências e as exigências dos empregadores 51,7% dos alunos concordam parcialmente com esta afirmação, e 16% concordam totalmente ($Mdn = 4$). Pese embora 14,3% dos alunos discordem parcialmente com esta adequação (ver figura 2).

Apesar de a média ser uma medida de tendência central utilizada quando as variáveis são intervalares, se a aplicarmos ao nível do grau de concordância dos alunos no desenvolvimento de cada competência transversal e organizar os resultados num ranking decrescente (ver tabela 15) conseguimos perceber que no global e na perspectiva dos alunos as competências pessoais, organizacionais, interpessoais e de comunicação são as mais desenvolvidas ao longo do curso. A tabela 15 mostra, por ordem decrescente, os resultados da análise inicial para a pontuação média de cada competência transversal no seu total, para todos os inquiridos.

Tabela 15: Perceção das competências transversais (Média)

	N	Média ¹	Desvio Padrão
Assumir um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida (Comp. Pessoais)	300	4,40	,679
Levar a cabo compromissos de trabalho de acordo com as metodologias estabelecidas e dentro dos prazos prescritos (Comp. Organizacionais)	300	4,23	,716
Promover a cooperação e o trabalho de equipa, trabalhando para os objetivos organizacionais (Comp. Interpessoais e de comunicação)	299	4,19	,777
Desenvolver uma mente aberta para novas ideias e oportunidades (Comp. Pessoais)	300	4,14	,803
Avaliar compromissos profissionais e gerir o tempo e os recursos para a sua realização (Comp. Pessoais)	300	4,12	,825
Verificar o próprio trabalho e o dos outros para determinar se satisfaz os padrões de qualidade da organização (Comp. Organizacionais)	300	4,04	,783
Assumir ceticismo profissional questionando e criticando a informação recolhida aquando da sua análise e avaliação (Comp. Pessoais)	300	4,01	,810
Aplicar as ferramentas e a tecnologia apropriada para aumentar a eficiência e a eficácia e para melhorar a tomada de decisão (Comp. Organizacionais)	300	3,98	,809
Comunicar de forma clara e concisa em situações formais ou informais, tanto por escrito como oralmente, quer na apresentação de relatórios quer em reuniões de trabalho (Comp. Interpessoais e de comunicação)	299	3,96	,834

¹ Por ordem decrescente

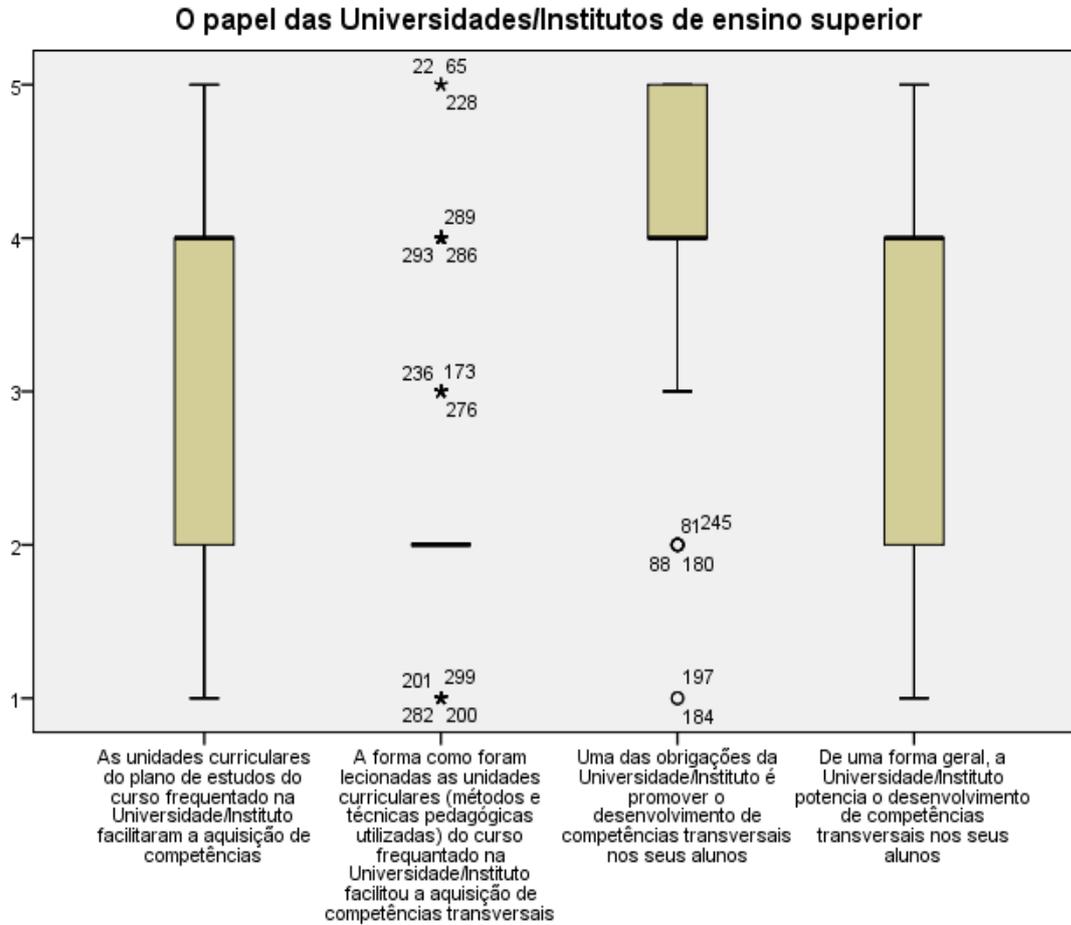
Estabelecer elevados padrões pessoais de desempenho, e monitorizar a performance pessoal através do feedback dos outros e através da reflexão pessoal (Comp. Pessoais)	300	3,95	,808
Mostrar sensibilidade e preocupação pelas diferenças culturais e de linguagem em toda a comunicação (Comp. Interpessoais e de comunicação)	299	3,94	,847
Aplicar o raciocínio, o pensamento crítico e inovador na resolução de problemas (Comp. Intelectuais)	300	3,93	,890
Avaliar informação proveniente de diversas fontes e perspectivas através da pesquisa, análise e integração das fontes (Comp. Intelectuais)	300	3,93	,717
Ser capaz de delegar tarefas para distribuir compromissos de trabalho (Comp. Organizacionais)	300	3,90	,866
Identificar quando é apropriado recorrer à consulta de especialistas para resolver problemas e chegar a conclusões (Comp. Intelectuais)	300	3,90	,822
Possuir capacidades consultivas para minimizar ou resolver conflitos no ambiente de trabalho, resolver problemas e maximizar oportunidades (Comp. Interpessoais e de comunicação)	299	3,87	,807
Apresentar ideias e persuadir os outros a empenhar-se e dar apoio (Comp. Interpessoais e de comunicação)	299	3,81	,828
Antecipar proativamente desafios e planear potenciais soluções (Comp. Pessoais)	300	3,78	,857
Mostrar liderança para influenciar os outros a trabalhar para atingir os objetivos organizacionais (Comp. Organizacionais)	300	3,75	,882
Aplicar juízos profissionais, incluindo a identificação e a avaliação das alternativas para alcançar conclusões baseadas em factos e circunstâncias relevantes (Comp. Intelectuais)	300	3,74	,800
Ser capaz de gerir pessoas para motivar e desenvolver os outros (Comp. Interpessoais e de comunicação)	300	3,74	,944
Possuir a capacidade de negociação para atingir soluções e acordos apropriados (Comp. Interpessoais e de comunicação)	299	3,65	,883
Recomendar soluções para problemas multifacetados e não-estruturados (Comp. Intelectuais)	300	3,63	,763
Utilizar a escuta ativa e técnicas de entrevista eficazes (Comp. Interpessoais e de comunicação)	299	3,51	,950
N válido (de lista)	299		

Os resultados sugerem que os alunos percecionam que o curso de Contabilidade teve o seu maior contributo para o desenvolvimento da competência pessoal “assumir um compromisso com a aprendizagem contínua” com uma pontuação média global de 4,40. Outras competências transversais altamente classificadas pelos alunos são “levar a

cabo compromissos de trabalho de acordo com as metodologias estabelecidas e dentro dos prazos prescritos” (média de 4,23), “promover a cooperação e o trabalho de equipa, trabalhando para os objetivos organizacionais” (média de 4,19), “desenvolver uma mente aberta para novas ideias e oportunidades” (média de 4,14), “avaliar compromissos profissionais e gerir o tempo e os recursos para a sua realização (média de 4,12). Para a maior parte, as competências pessoais são as mais pontuadas. Por sua vez, as respostas sugerem que os alunos não concordam com o contributo do curso no desenvolvimento de competências como “utilizar a escuta ativa e técnicas de entrevista eficazes” (média de 3,51).

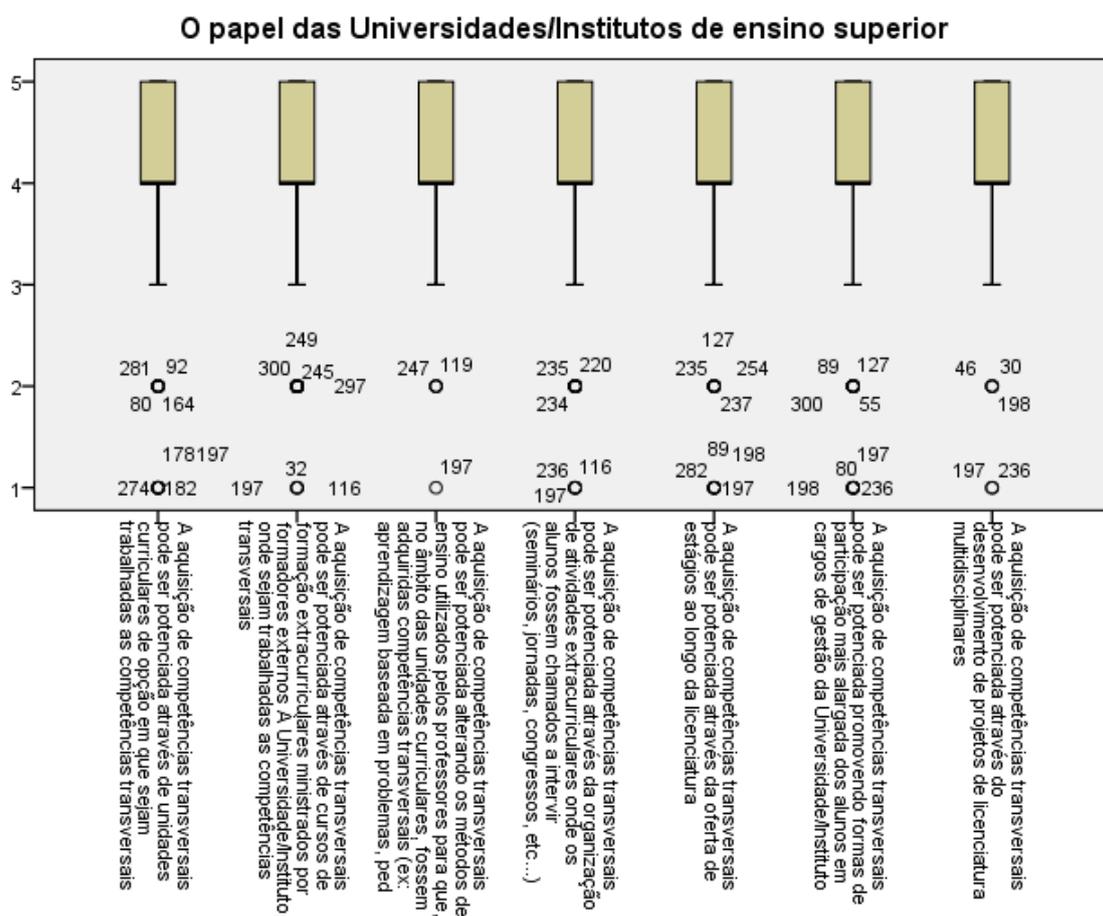
Ao analisar o papel das universidades/institutos de ensino superior (ver figura 3), a opinião dos alunos é clara quando lhes perguntamos se acham que uma das obrigações dos EES é promover o desenvolvimento de competências transversais. Dos alunos 51,3% respondem que concordam parcialmente e 40,3% respondem que concordam totalmente ($Mdn = 4$). Quando perguntamos sobre a forma como foram lecionadas as unidades curriculares, ou seja, quando a questão é abordada fazendo referência aos métodos e técnicas pedagógicas utilizadas, as respostas tendem para o negativas, sendo que 76,7% dos alunos discordam parcialmente ($Mdn = 2$). As dúvidas surgem na análise geral do papel das universidades/institutos. Ao perguntar se as unidades curriculares facilitaram a aquisição das competências transversais, e se de uma forma geral as universidades/institutos potenciam o desenvolvimento destas competências, mais de 50% respondem positivamente ($Mdn = 4$), mas é também evidente algumas dúvidas, ou incertezas nestas afirmações, pois mais de 35% dos alunos discordam parcialmente com tais afirmações (ver figura 3).

Figura 3: O papel das universidades/institutos de ensino superior na perspectiva dos alunos



Paralelamente a estas questões, achamos também pertinente abordar a questão das metodologias que os alunos acham que poderão ser utilizadas ao longo do curso de Contabilidade e que potenciam o desenvolvimento das competências transversais (ver figura 4).

Figura 4: As metodologias a utilizar para promover o desenvolvimento das competências transversais, na perspetiva dos alunos



Dos resultados obtidos concluímos que a maioria dos alunos concorda parcialmente com todas as metodologias e técnicas apresentadas para análise ($Mdn = 4$). Desde a utilização de projetos multidisciplinares, à participação dos alunos em cargos de gestão da Universidade/Instituto, à organização de seminários, jornadas e congressos, à criação de cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores externos ao EES ou através de unidades curriculares de opção em que sejam trabalhadas as competências transversais, até à oferta de estágios curriculares ao longo do curso e não no final do curso, todas estas metodologias ou técnicas são apreciadas de forma positiva pelos alunos. Todavia, e apesar da tendência maioritariamente positiva, é necessário não descurar que um grupo residual de alunos discordam com a utilização dos itens referenciados (ver tabela 16).

Tabela 16: Caracterização dos resultados percentuais dos alunos às metodologias a utilizar para promover o desenvolvimento de competências transversais

A aquisição de competências transversais pode ser potenciada...	PERCENTAGEM VÁLIDA						
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Ausentes	Total
Através de unidades curriculares de opção em que sejam trabalhadas as competências transversais.	2,0%	2,7%	19,3%	50,3%	25,7%	0,0%	100,0%
Através de cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores externos à Universidade/Instituto, onde sejam trabalhadas as competências transversais.	1,0%	6,3%	16,7%	49,0%	27,0%	0,0%	100,0%
Através da organização de atividades extracurriculares onde os alunos fossem chamados a intervir (seminários, jornadas, congressos, etc...)	1,3%	3,3%	15,7%	46,0%	33,3%	0,3%	100,0%
Através de ofertas de estágios ao longo da licenciatura	1,7%	2,3%	10,3%	37,3%	47,7%	0,7%	100,0%
Promovendo formas de participação mais alargadas dos alunos em cargos de gestão da Universidade/Instituto.	2,0%	2,3%	13,3%	48,0%	33,7%	0,7%	100,0%
Através do desenvolvimento de projetos de licenciatura multidisciplinares	0,7%	1,0%	14,0%	55,7%	28,3%	0,3%	100,0%

De forma semelhante, os resultados apresentados na tabela 16 permitem detetar respostas neutras de alunos que acabam por nem concordar nem discordar com a utilização destes métodos e técnicas para ajudar ao desenvolvimento das competências de natureza transversais. Ou seja, os valores percentuais apresentados parecem indiciar que estes novos formatos de aprendizagem encontram alguma resistência de um grupo numericamente menos relevante de alunos, traduzindo, provavelmente, uma certa desconfiança ou indecisão destes em relação a métodos alternativos de aprendizagem ao método tradicional.

Em conjunto, os dados revelam que a maioria dos alunos inquiridos consideram possuir as competências transversais previstas na IES 3 no final do 1.º ciclo do ensino superior em Contabilidade. Pelos resultados conseguidos com a análise dos dados podemos apontar que os alunos justificam a aquisição dessas competências através de atividades como os estágios curriculares, seminários, simulações empresariais, conferências, etc. tudo atividades fortemente presentes no último ano do curso. Outro aspeto a realçar é a perceção clara por parte dos alunos inquiridos de que o método de ensino utilizado em sala de aula é o método tradicional, onde o aluno assume uma posição mais passiva do que interventora, mais de ouvinte do que participante (Pinheiro *et al.*, 2011). Mas mostram consciência de que efetivamente o método de ensino baseado no desenvolvimento de competências transversais é o método adequado em oposição ao método tradicional. No seguimento destas ideias, a maioria dos alunos concordam com a utilização de métodos e técnicas alternativos ao ensino de transmissão de conhecimentos, colocando o grau de concordância positivo em todos os exemplos de métodos pedagógicos evidenciados. No entanto, temos obrigatoriamente que destacar as respostas neutras em partes importantes do questionário. Destacam-se assim as respostas dadas em cada grupo de competências transversais, e as respostas dadas nos métodos e técnicas utilizados para potenciar o desenvolvimento das competências transversais.

4.2. Análise dos resultados por género

Uma perspetiva global dos resultados obtidos e filtrados por género permite verificar que na maioria das situações analisadas e avaliadas as posições adotadas pelos alunos do sexo masculino são coincidentes com as posições do sexo feminino.

Para a análise dos resultados por gênero foi utilizado o Teste de Mann-Whitney (Mann-Whitney Test, U).

O teste de Mann-Whitney averigua se as ordens médias de dois grupos independentes ao nível de uma variável dependente de natureza ordinal diferem, ou seja, permite comparar dois grupos, mas ao nível de uma variável ordinal (Martins, 2011).

Para tal definimos a seguinte questão de investigação: O grau de concordância definido pelos alunos face ao desenvolvimento de cada competência transversal ao longo do curso superior de Contabilidade varia em função do gênero? A nossa hipótese nula (H_0) será a não existência de diferenças entre os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino ao nível do grau de concordância no desenvolvimento das competências transversais ao longo do curso. A hipótese alternativa (H_1) será a existência de diferenças entre os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino ao nível do grau de concordância no desenvolvimento das competências transversais ao longo do curso.

O Teste de Mann-Whitney é o teste adequado para esta situação, por três razões: (i) a questão de investigação aponta no sentido de diferenças no contexto de um design inter-sujeitos, (ii) onde serão comparados dois grupos de indivíduos (sexo feminino e masculino) e (iii) a variável dependente – ‘Grau de concordância no desenvolvimento das competências transversais ao longo do curso’ é ordinal (Martins, 2011).

Ao nível das competências intelectuais não se verificaram diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino (ver tabela 17).

Tabela 17: Competências intelectuais (diferenças entre o sexo feminino e masculino)

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		μ	p
	(n = 103)		(n = 197)			
<i>Grau de concordância face ao desenvolvimento de competências intelectuais:</i>	Ordem média	Média (DP)	Ordem média	Média (DP)		
Avaliar informação proveniente de diversas fontes e perspetivas através da pesquisa, análise e integração das fontes	147,10	3,88 (.796)	152,28	3,95 (.672)	9795,00	0,568

Aplicar juízos profissionais, incluindo a identificação e a avaliação das alternativas para alcançar conclusões baseadas em factos e circunstâncias relevantes	150,46	3,77 (.782)	150,52	3,73 (.810)	10141,00	0,994
Identificar quando é apropriado recorrer à consulta de especialistas para resolver problemas e chegar a conclusões	143,97	3,85 (.797)	153,91	3,92 (.835)	9473,00	0,304
Aplicar o raciocínio, o pensamento crítico e inovador na resolução de problemas	152,54	3,96 (.885)	149,43	3,92 (.894)	9935,00	0,745
Recomendar soluções para problemas multifacetados e não-estruturados	150,56	3,63 (.78)	150,47	3,63 (.756)	10139,50	0,992

Em todas as competências intelectuais analisadas verificamos que o valor da probabilidade é superior a 0,05. O valor da probabilidade sendo $p > 0,05$ permite-nos aceitar a hipótese nula (H_0) e rejeitar a hipótese alternativa (H_1), e concluir que não existem diferenças significativas entre o sexo masculino e feminino ao nível do grau de concordância no desenvolvimento das competências intelectuais.

Relativamente às competências pessoais, as diferenças nas respostas dadas pelo sexo masculino e feminino são mais evidentes (ver tabela 18).

Tabela 18: Competências pessoais (diferenças entre o sexo feminino e masculino)

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		μ	P
	(n = 103)		(n = 197)			
<i>Grau de concordância face ao desenvolvimento de competências pessoais:</i>	Ordem média	Média (DP)	Ordem média	Média (DP)		
Assumir um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida	133,63	4,25 (.71)	159,32	4,47 (.651)	8407,50	0,007
Assumir ceticismo profissional questionando e criticando a informação recolhida aquando da sua análise e avaliação	135,98	3,88 (.82)	158,09	4,08 (.798)	8649,50	0,023
Estabelecer elevados padrões pessoais de desempenho, e monitorizar a performance pessoal através do feedback dos outros e através da reflexão pessoal	135,53	3,80 (.844)	158,32	4,04 (.778)	8604,00	0,017

Avaliar compromissos profissionais e gerir o tempo e os recursos para a sua realização	138,00	3,97 (.923)	157,04	4,20 (.76)	8858,00	0,052
Antecipar proativamente desafios e planear potenciais soluções	144,55	3,71 (.925)	153,61	3,82 (.819)	9532,50	0,353
Desenvolver uma mente aberta para novas ideias e oportunidades	145,96	4,11 (.791)	152,87	4,16 (.811)	9678,00	0,477

No âmbito do compromisso com a aprendizagem contínua, na adoção de uma postura e atitude profissionalmente mais crítica quanto à informação recolhida e na autoavaliação do desempenho e sua monitorização através do feedback dos outros e até proveniente da própria reflexão pessoal, os alunos do sexo feminino mostram um grau de concordância positivo mais evidente que os alunos do sexo masculino ($p < 0,05 =$ rejeição da hipótese nula e aceitação da hipótese alternativa).

Avançando para as competências interpessoais e de comunicação (ver tabela 19) existem diferenças na promoção da cooperação e trabalho de equipa em prol dos objetivos organizacionais. Aqui, e mais uma vez, os alunos do sexo feminino relatam maior grau de concordância em relação aos alunos do sexo masculino. Curioso será dizer que nas competências da escuta ativa, da negociação para atingir soluções, de consulta para minimizar ou resolver conflitos no ambiente de trabalho, na apresentação das ideias e na capacidade de persuadir os outros a empenharem-se e a dar apoio, ou seja, nas competências onde é necessário um certo espírito de liderança, os alunos do sexo masculino mostram um maior grau de concordância em relação ao sexo feminino, embora a diferença não seja significativa.

Tabela 19: Competências interpessoais e de comunicação (diferenças entre o sexo feminino e masculino)

	Sexo Masculino (n = 102)		Sexo Feminino (n = 197)		μ	P
	Ordem média	Média (DP)	Ordem média	Média (DP)		
<i>Grau de concordância face ao desenvolvimento de competências interpessoais e de comunicação:</i>						
Promover a cooperação e o trabalho de equipa, trabalhando para os objetivos organizacionais	136,39	4,07 (.774)	157,05	4,25 (.774)	8658,50	0,031

Comunicar de forma clara e concisa em situações formais ou informais, tanto por escrito como oralmente, quer na apresentação de relatórios quer em reuniões de trabalho	140,02	3,87 (.792)	155,17	4,01 (.854)	9029,00	0,123
Mostrar sensibilidade e preocupação pelas diferenças culturais e de linguagem em toda a comunicação	146,67	3,90 (.85)	151,72	3,95 (.847)	9707,50	0,608
Utilizar a escuta ativa e técnicas de entrevista eficazes	154,08	3,56 (.918)	147,89	3,48 (.967)	9631,00	0,533
Possuir a capacidade de negociação para atingir soluções e acordos apropriados	151,95	3,66 (.906)	148,99	3,64 (.872)	9848,50	0,764
Possuir capacidades consultivas para minimizar ou resolver conflitos no ambiente de trabalho, resolver problemas e maximizar oportunidades	153,78	3,89 (.878)	148,04	3,86 (.769)	9661,50	0,547
Apresentar ideias e persuadir os outros a empenhar-se e dar apoio	150,91	3,83 (.809)	149,53	3,80 (.839)	9954,00	0,885

Para as competências organizacionais, os alunos do sexo feminino mostram um grau de concordância face à verificação do próprio trabalho e o dos outros para determinar se satisfaz os padrões de qualidade da organização superior aos alunos do sexo masculino. Curiosamente, e mais uma vez, os alunos do sexo masculino mostram maior concordância na presença da liderança para influenciar os outros a trabalhar para atingir os objetivos organizacionais do que os alunos do sexo feminino (ver tabela 20).

Tabela 20: Competências organizacionais (Diferenças entre o sexo feminino e masculino)

<i>Grau de concordância face ao desenvolvimento de competências organizacionais:</i>	Sexo Masculino (n = 103)		Sexo Feminino (n = 197)		μ	p
	Ordem média	Média (DP)	Ordem média	Média (DP)		
Levar a cabo compromissos de trabalho de acordo com as metodologias estabelecidas e dentro dos prazos prescritos	141,98	4,15 (.759)	154,96	4,27 (.69)	9267,50	0,175
Verificar o próprio trabalho e o dos outros para determinar se satisfaz os padrões de qualidade da organização	137,66	3,92 (.788)	157,22	4,10 (.776)	8822,50	0,043
Ser capaz de gerir pessoas para motivar e desenvolver os outros	143,89	3,63 (1,066)	153,95	3,79 (.87)	9465,00	0,306

Ser capaz de delegar tarefas para distribuir compromissos de trabalho	150,46	3,87 (.977)	150,52	3,92 (.804)	10141,50	0,995
Mostrar liderança para influenciar os outros a trabalhar para atingir os objetivos organizacionais	152,13	3,77 (.899)	149,65	3,74 (.876)	9977,50	0,801
Aplicar as ferramentas e a tecnologia apropriada para aumentar a eficiência e a eficácia e para melhorar a tomada de decisão	144,47	3,90 (.88)	153,65	4,02 (.769)	9524,50	0,336

Na análise geral pedida no questionário sobre a existência ou não do desenvolvimento de competências como método ensino utilizado em sala de aula ou em outras atividades extracurriculares, e também no âmbito do papel das Universidades e Institutos, não se evidenciam grandes diferenças entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino ($p > 0,05$). No entanto, ao nível das técnicas ou métodos através dos quais se poderá potenciar o desenvolvimento de competências transversais, as diferenças são mais evidentes (ver tabela 21).

Tabela 21: Metodologias utilizadas (Diferenças entre o sexo feminino e masculino)

	Sexo Masculino (n = 103)		Sexo Feminino (n = 197)		μ	p
	Ordem média	Média (DP)	Ordem média	Média (DP)		
A aquisição de competências transversais pode ser potenciada através de unidades curriculares de opção em que sejam trabalhadas as competências transversais	144,81	3,91 (.818)	153,48	3,97 (.88)	9559,00	0,372
A aquisição de competências transversais pode ser potenciada através de cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores externos à Universidade/Instituto, onde sejam trabalhadas as competências transversais	131,09	3,73 (.931)	160,65	4,06 (.837)	8146,00	0,002

A aquisição de competências transversais pode ser potenciada alterando os métodos de ensino utilizados pelos professores para que, no âmbito das unidades curriculares, fossem adquiridas competências transversais (ex: aprendizagem baseada em problemas, ped	131,37	4,08 (.723)	160,50	4,34 (.662)	8175,00	0,002
A aquisição de competências transversais pode ser potenciada através da organização de atividades extracurriculares onde os alunos fossem chamados a intervir (seminários, jornadas, congressos, etc...)	129,60	3,82 (1,017)	160,72	4,20 (.737)	7993,00	0,001
A aquisição de competências transversais pode ser potenciada através da oferta de estágios ao longo da licenciatura	131,50	4,04 (1,043)	158,87	4,40 (.734)	8160,00	0,004
A aquisição de competências transversais pode ser potenciada promovendo formas de participação mais alargada dos alunos em cargos de gestão da Universidade/Instituto	131,42	3,86 (1,020)	159,05	4,22 (.738)	8180,50	0,004
A aquisição de competências transversais pode ser potenciada através do desenvolvimento de projetos de licenciatura multidisciplinares	136,10	3,95 (.821)	157,30	4,18 (.646)	8662,50	0,024

Nestes dados percebe-se claramente que os alunos do sexo feminino relatam maior grau de concordância quanto às várias metodologias que podem ser utilizadas com o objetivo principal de promover o desenvolvimento de competências de natureza transversais. Em algumas metodologias, como por exemplo, a existência de cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores externos à Universidade/Instituto, a organização de atividades extracurriculares onde os alunos fossem chamados a intervir (seminários, jornadas, congressos, etc) e a participação mais alargada dos alunos em cargos de gestão da Universidade/Instituto os alunos do sexo masculino mostram mais indecisão quanto à vantagem destas metodologias na promoção do desenvolvimento deste tipo de competências. Para além disto, destacamos a questão dos estágios curriculares aos longo do curso e não apenas na reta final do primeiro ciclo de ensino superior. Ambos os sexos concordam que esta metodologia

será eficaz no desenvolvimento das competências transversais. Não sabemos é de que forma gostavam de ver implementada esta metodologia. Também ambos os sexos concordam que a mudança de métodos na sala de aula tem de existir para que consigam assim adquirir as competências transversais necessárias para uma aprendizagem ao longo da vida e mais próximo possível do mercado de trabalho.

Ao nível das idades dos alunos, sabemos que poderão existir diferenças nas respostas dadas por um aluno com 20 anos de idade de um aluno com 30, 40 e 50 anos de idade, atendendo à experiência de vida e aos conhecimentos já adquiridos ao longo da idade. Esta foi inclusive uma das limitações deste estudo identificada no capítulo 3. O facto de a variável idade estar definida numa escala intervalar impede que se faça o chamado teste de Kruskal-Wallis (*Kruskal-Wallis Test, X^2*). O Teste de Kruskal – Wallis averigua se há diferenças entre três ou mais grupos independentes (idades) ao nível de uma variável dependente ordinal (Martins, 2011). O Teste de Kruskal – Wallis é o teste mais adequado nesta situação por três razões: (i) a questão de investigação aponta no sentido de um design inter-sujeitos, (ii) onde serão comparados quatro grupos de indivíduos (alunos que estão no patamar dos 19 aos 30 anos, dos 31 aos 40 anos, dos 41 aos 50 anos e mais de 50 anos) e (iii) as variáveis dependentes (Martins, 2011).

4.3. Discussão dos resultados

Conduzidos pelo objetivo formulado e após a apresentação dos resultados obtidos, muitas questões podem ser levantadas neste estudo exploratório, e que servirão de ponto de partida para investigações futuras. Na relação entre alunos-ensino-professores, muitas interpretações poderão ser feitas à questão da aplicação do desenvolvimento de competências transversais em sala de aula, e a sua importância no desenvolvimento e crescimento de uma sociedade que se quer cada vez mais autossuficiente, flexível e capaz de enfrentar os desafios do mundo atual e de se adaptarem, e até moldarem-se às mudanças de um mundo globalizado.

Numa primeira análise, os resultados mostram que os alunos têm a percepção da existência de um ensino baseado no desenvolvimento de competências que se querem transversais e genéricas. Os alunos concordam que efetivamente ao longo do 1.º ciclo do ensino superior em Contabilidade conseguiram adquirir as competências intelectuais,

personais, interpessoais, comunicacionais e organizacionais. Terminam a licenciatura com as competências enumeradas na IES 3. Assim, numa primeira análise podemos referir que nesta vertente o processo de Bolonha foi bem executado em Portugal. No entanto, não podemos ignorar os resultados obtidos referentes à indecisão dos alunos na perceção do desenvolvimento de cada competência avaliada. Em todas as competências analisadas a resposta “não concordo nem discordo” obteve percentagens quase sempre acima dos 10%, e muitas das vezes ultrapassava os 20%. Estes resultados podem mostrar que os alunos não sabem exatamente o significado de cada competência transversal analisada e o que se pretende com cada uma. O próprio conceito de competência transversal pode não ser perceptível pelos inquiridos. Por outro lado, os resultados podem expressar que para os alunos indecisos tais competências não são essenciais em contexto de sala de aula para que posteriormente facilitem a entrada no mercado de trabalho e mesmo para evoluírem profissionalmente agregando cada vez mais conhecimento e experiência, num compromisso pleno com a aprendizagem ao longo da vida. A falta de compreensão, ou até a falta de conhecimento por parte dos alunos inquiridos ao conceito de competências transversais, e depois a dificuldade de interpretação das competências analisadas no questionário, pode ser a razão das percentagens significativas nas respostas neutras.

Esta nossa análise é também defendida por Leoni (2014) quando afirma existirem problemas de interpretação e dificuldades operacionais na estrutura académica europeia onde o processo de transformação do ensino e seus estilos ou metodologias encontram-se ainda metabolizados. Melo (2017), num estudo de caso comparativo de um curso lecionado em duas instituições de ensino superior universitário e politécnico portuguesas, numa espécie de análise ao ensino superior em Portugal pós-Bolonha, reforça a questão da compreensão do conceito de competência referindo que o conceito de competência não aparece definido em qualquer um dos programas curriculares das instituições de ensino analisadas onde os próprios alunos mostraram desconhecer o verdadeiro alcance do conceito de competência. Este estudo de caso conseguiu mostrar que mesmo nos docentes entrevistados não existe consenso sobre a definição de competência, e apesar de a aquisição de competências ser um dos motes do Processo de Bolonha, o mesmo não é entendido dessa forma pelos docentes participantes. Citando Melo (2017, p. 96):

Dos resultados obtidos junto dos docentes entrevistados na instituição A, os mesmos associaram o conceito de competência a um processo contínuo de desenvolvimento do saber fazer. Porém, este saber fazer, para os docentes, refere-se apenas à capacidade de o aluno transmitir determinado conceito, tendo um dos professores acrescentado que a competência e o conhecimento podem não coexistir, contrariando o que foi por nós explorado no enquadramento teórico.

Abhayawansa *et al.* (2017), conforme já mencionado no capítulo um, considera até que existem lacunas na própria compreensão daquilo que é o conceito de aprendizagem por parte dos alunos. O estudo desenvolvido pelos autores, vai de encontro ao que acabamos de ilustrar e que poderá ser um dos problemas atuais: mais de 50% dos alunos mostraram possuir baixos níveis de compreensão do conceito de aprendizagem, sendo assim pouco provável que desenvolvam competências genéricas. Os autores falam num problema ‘endémico’ para a Contabilidade, e se for este o caso, então é previsível que a aprendizagem e o processo de ensinar não reflita adequadamente as mudanças que ocorrem na prática contabilística, as necessidades da profissão e as complexas exigências do mercado de trabalho do século XXI.

Ao avançarmos na análise dos resultados, e conjugando as duas vertentes analisadas no questionário, nomeadamente o sistema de ensino e o papel dos EES, ambos em relação ao desenvolvimento de competências transversais e sempre da perspetiva dos alunos, destaca-se a perceção dos alunos de que não é em sala de aula onde estão a desenvolver as competências transversais. Este não é o método utilizado, mas sim a simples transmissão de conhecimentos. Existe então o reconhecimento por parte dos alunos que é necessária a implementação de estratégias de ensino mais ativas e experimentais, que promovam nos alunos uma transformação e reflexão do conhecimento (Bisman, 2011). Nos últimos 20 anos surgiram muitos argumentos que os cursos de Contabilidade estão ultrapassados, que são convencionais e baseados em modelos de ensino transmissivos e preocupados exclusivamente com as avaliações (Accounting Education Change Commission, 1990, Albrecht & Sack, 2000). Como consequência, os alunos são pobres em competências como o pensamento crítico, a comunicação e capacidades de reflexão, que são essenciais para uma aprendizagem independente e de sucesso no desempenho da profissão (Mohamed & Lashine, 2003; Springer & Borthick, 2004).

O estilo tradicional de ensinar baseado na disciplina e nas tarefas impede os alunos de adquirirem e desenvolverem aquilo que o autor Leoni (2014) chamou de competências ocultas que o estilo de ensinar por exemplo baseado em problemas permitiria aprender, onde os alunos aprendem a analisar e a resolver problemas em pequenos grupos com o objetivo de prosseguir um processo de aprendizagem ativo e autodirigido. Este autor menciona que os diferentes estilos de ensino-aprendizagem têm diferentes impactos nas competências adquiridas pelos alunos no sentido em que também afeta a aquisição de uma série de traços de personalidade, como por exemplo, orientados para os resultados, integração, análise crítica e inovadora, orientado para a criação de relações com os outros, traços estes que constituem a parte escondida do problema. Leoni (2014) vai mais longe argumentando que as qualificações académicas se tornaram sinais pobres e com pouca relevância nos dias de hoje, não porque o ensino superior se tornou irrelevante, mas sim porque os instrumentos didáticos e pedagógicos utilizados pelos professores se tornaram irrelevantes. Ao nível nacional, Fernandes (2008) considera que não está claro como é que as competências são de facto adquiridas, dizendo acerca da implementação do Processo de Bolonha em Portugal (p. 60):

Mas o que fizeram menos bem foi evidenciar a forma como essas competências são adquiridas ao longo de um plano curricular: a integração das várias unidades curriculares, os objetivos específicos de cada uma das unidades curriculares e como é que elas interagem para garantir que no final se obtenham essas ditas competências, que estão bem especificadas. Isso já não é tão óbvio, não se vê com tanta clareza como se veem os objetivos finais o que nos deixa algumas interrogações, sobretudo naquilo que o Professor Marçal Grilo referiu quanto a competências transversais e gerais. Percebe-se pouco como é que no plano curricular e na implementação do plano de estudos essas competências são de facto adquiridas.

Segundo Veiga e Amaral (2011) ao longo do tempo de implementação do Processo de Bolonha, as questões da prática pedagógica foram debatidas, e em Portugal só em 2009, perto do ano de conclusão do processo, é que o discurso político incorpora questões de ordem pedagógica, o que significa que as reformas que deviam estar concluídas em 2010 viram-se prolongadas porque, tal como referem os autores, “a questão pedagógica, enraizada na cultural institucional e académica das várias áreas científicas leva muito tempo a ser resolvida” (Veiga & Amaral, 2011, p. 39).

A um nível global, nomeadamente europeu, na última conferência dos Ministros da Educação que decorreu em maio de 2015 em Yerevan na Arménia, ficou evidenciado que um dos maiores problemas ainda existentes é a não compreensão e a não aplicação do princípio da aprendizagem centrada no aluno, especialmente em termos de motivar os alunos para participarem ativamente na organização do seu próprio processo de aprendizagem e na avaliação dos resultados alcançados (Motova, 2016). O relatório da Comissão Europeia (2015) sobre a implementação de Bolonha refere que a concretização dos objetivos da Declaração de Bolonha depende da implementação bem-sucedida dos resultados das aprendizagens, ou seja, da prevalência do desenvolvimento das competências transversais nos programas curriculares das disciplinas (European Commission, 2015). O mesmo relatório refere que “deve-se ter em mente que as linhas de ação levam mais tempo para implementar corretamente do que introduzir mudanças estruturais. A pré-condição para a introdução adequada dos resultados de aprendizagem e dos processos de avaliação é uma mudança de paradigma do professor para a aprendizagem centrada no aluno” (European Commission, 2015, p. 72).

Estas referências confirmam os resultados obtidos ao nível do método de ensino utilizado em sala de aula, mas contradizem aquilo que os alunos percecionam ao nível das competências transversais que afirmam possuir. Então se os alunos mencionam ter as competências transversais no final do curso, mas a perceção que têm é que não são adquiridas em sala de aula, é oportuno levantarmos a questão de onde e como conseguem desenvolvê-las. A resposta está nas atividades como seminários, estágios curriculares, simulação empresarial, conferências, e cursos específicos de formação. Em sala de aula os resultados mostram que é necessária uma mudança de métodos de ensino utilizados pelos professores. O estudo exploratório realizado por Lopes e Menezes (2016) à transição para o Processo de Bolonha em Portugal, através de quatro entrevistas realizadas a dois docentes e a dois alunos de dois cursos do mesmo EES, concluíram que a existência de unidades curriculares de natureza laboratoriais, como os estágios e simulações, bem como a existência de uma unidade curricular dedicada à aprendizagem de competências transversais, como por exemplo o Programa de Desenvolvimento de Competências Transversais da Escola de Economia e Gestão implementado pela Universidade do Minho, conseguem ajudar na concretização dos pressupostos exigidos por Bolonha.

Outra questão que poderá justificar os resultados aqui obtidos, está na própria divisão estrutural das unidades curriculares que passaram a funcionar por semestres com uma avaliação intermédia ou contínua que implicou alterações ao nível do trabalho dos estudantes, pois levou-os a assumir um outro ritmo de estudo, uma vez que o momento de avaliação não fica remetido para o final do ano letivo (Lopes & Menezes, 2016). A questão é que atividades como os estágios e simulações empresariais são realizadas no último ano do curso. Não estamos a falar de um processo de aquisição de competências transversais contínuo, gradual e interdisciplinar com o envolvimento dos alunos em cada unidade curricular. Será que os alunos consideram mais vantajoso que o processo de aquisição de competências seja feito desta forma? Onde a maior incidência ou preocupação aconteça apenas no final do curso, ao em vez de se trabalhar cada competência em sala de aula, em cada unidade curricular e interagindo com as unidades curriculares do curso? Será também possível colocar aqui como hipótese a falta de formação dos professores para esta vertente de ensino mais dinâmica e centralizada no aluno, como também a forma como os programas curriculares são elaborados dando ênfase aos conhecimentos e objetivos técnicos e científicos que se pretende que um aluno adquira, até porque na área científica da Contabilidade, os alunos para poderem exercer a sua profissão de forma plena devem - se submeter a um exame escrito promovido pela Ordem dos Contabilistas Certificados, esquecendo aqui a vertente das capacidades e das competências transversais.

Os professores universitários em geral são incapazes de encontrar e enfrentar os desafios educacionais da condição de emprego atual, devido sobretudo à forma como são treinados e selecionados (Leoni, 2014). Na opinião do mesmo autor, os professores atualmente estão demasiados focados na pesquisa e menos, ou até mesmo em nada, no papel de treinador e instrutor. Quando os professores são críticos e reflexivos da sua própria prática educativa, estão a fazer o exercício de a perceber, e indiscutivelmente também os torna mais capazes de entender os seus alunos (Paisey & Paisey, 2005). Lopes e Menezes (2016) mostraram que os professores e os próprios diretores de curso têm uma visão muito clássica do ofício do aluno, considerando que as atividades extracurriculares podem afastar os alunos daquilo que é e sempre foi, o seu ofício: realizar com sucesso as unidades curriculares de forma mais ou menos tradicional. Leoni (2014, p. 464) diz:

O que realmente falta em Bolonha é uma análise das competências exigidas aos formadores académicos, quer já estejam dentro do sistema de ensino, quer os que ainda estão fora ou os novos professores, e a indicação de alguma ação adequada para intensificar as motivações e as reflexões sobre os instrumentos da epistemologia moderna, a fim de dominar a distinção fundamental entre a própria disciplina e o mecanismo que regula a sua aprendizagem.

Tal como refere Hernández-Pina e Monroy (2015) no contexto do ensino superior em Espanha, mas que pode ser generalizado, o grande desafio do espaço europeu para o ensino superior é sem dúvida a introdução de processos de ensino e a aprendizagem centrada no aluno, onde o desenvolvimento de competências é uma das pedras angulares do processo de reforma do ensino superior. Outro autor que reforça o que acabamos de expor é Leoni (2014), tendo por base o ensino universitário italiano. Na relação entre competências requeridas pelos empregadores e competências adquiridas no ensino superior, diz o autor que existe um desajustamento francamente visível pondo em causa a reforma europeia do sistema de ensino sustentada pelo Processo de Bolonha. Considera que a mudança ocorrida nos modelos organizacionais e tecnológicos desde meados dos anos 90, tem trazido consequências nas competências requeridas pelas empresas em comparação com aquilo que é adquirido pelos alunos em sala de aula. Hoje, as empresas estão internamente mais flexíveis, mais modulares que acabam por impor mudanças fundamentais nas competências de trabalho. Leoni (2014) fala em rutura ou inadequação do conceito de competência.

No papel das Universidades/Institutos de Ensino Superior, a maioria dos alunos concordam que o desenvolvimento de competências transversais é obrigação dos EES. Do ponto de vista dos alunos, a obrigatoriedade não estará então do lado dos empregadores. Quando a questão é abordada ao nível das metodologias de ensino aplicadas em sala de aula, os alunos mantêm a opinião de que efetivamente não facilitaram o desenvolvimento de competências transversais. Autores como Leoni (2014) conseguiram demonstrar que as empresas remuneram as competências e em menos extensão o conhecimento disciplinar, sendo que o próprio contexto cultural onde os alunos estão inseridos tende a assumir uma grande importância na formação das competências transversais, e em menos importância a educação formal. Refere Leoni (2014, pág. 448):

O Processo de Bolonha pode ultrapassar esta situação, desde que integrado numa abordagem pedagógica construtiva, uma ferramenta que falta hoje, mas que é vital na concessão de processos educativos que permitam aos alunos adquirir e desenvolver as competências exigidas pelas modernas técnicas de produção.

No entanto, a educação universitária ainda está focada na transmissão do conhecimento e pouco focada nas competências de aprendizagem, relacionais e de gestão, apesar de tudo isto ser largamente subsidiado na Europa (Leoni, 2014). Este autor fala em excesso de educação (*overeducation*) e na rigidez dos próprios EES, referindo que os alunos tradicionalmente aprendem as disciplinas para conhecer, e o resultado disciplinar da aprendizagem escolar é uma parte visível do problema, mas é sobretudo o reflexo do estilo de ensino utilizado pelos professores, que pode variar de estar centrado na perspetiva académica da disciplina, para se centrar em tarefas, e finalmente na aprendizagem.

Um estudo semelhante ao nível metodológico foi feito por Keneley e Jackling (2011) na Austrália. Neste estudo procuravam perceber qual a perceção dos alunos sobre a aquisição de competências genéricas no curso de Contabilidade como preparação para o mercado de trabalho. De acordo com a pesquisa, a questão de investigação foi colocada da seguinte forma: “Em que medida os alunos percecionam que o seu curso de Contabilidade contribuiu para o desenvolvimento das suas competências genéricas?” (Keneley & Jackling, 2011, p. 607). Através de um desenho diferente do nosso ao nível das competências transversais, agrupando-as apenas em competências comportamentais e cognitivas, chegaram à conclusão que os alunos percecionam que os seus estudos contribuíram para o desenvolvimento das competências genéricas. Num âmbito e objetivos diferentes em relação ao presente estudo, os resultados mostraram que os alunos acreditam que o seu curso de Contabilidade promove o desenvolvimento de competências genéricas. Keneley e Jackling (2011) perceberam que as competências comportamentais, ou seja, as nossas competências pessoais e interpessoais, são menos pontuadas em relação às competências cognitivas, ou seja, as nossas competências intelectuais e organizacionais. Ao contrário dos nossos resultados, que mostraram que as competências pessoais são as mais bem pontuadas. Enquanto que Keneley e Jackling (2011) alegam que estas pontuações podem estar associadas às expectativas dos alunos em relação ao mercado de trabalho e, segundo Kavanagh e Drennan (2008), da própria perceção dos mesmos

quanto à relevância de cada competência que influencia a motivação dos alunos em aprender e adquirir competências genéricas, no nosso caso, relacionado exclusivamente com o método de ensino utilizado ao longo do curso, poderá estar associado à questão da compreensão e interpretação das competências pessoais comparando com as restantes competências. Para a nossa amostra será mais fácil compreender e identificar a presença das competências pessoais ao longo do curso de Contabilidade.

Nos exemplos dados de metodologias de ensino que podem ser utilizadas para promover o desenvolvimento das competências transversais, os alunos foram unânimes nas respostas dadas, mostrando a perceção positiva que têm dos vários métodos que podem ser utilizados. De acordo com as respostas dadas, podemos referir que os alunos mostram receptividade à utilização de metodologias que no fundo implicam uma atitude e uma posição mais ativa e interventiva por parte dos alunos no seu processo de aprendizagem. O paradigma das metodologias mais ou menos tradicionais parece estar aqui ultrapassado pela vontade dos alunos saírem de um registo de ouvintes para passarem a estar num registo mais de participantes. Tal como refere Paisey e Paisey (2005) metodologias como a pesquisa-ação, traduzindo à letra o conceito de *action research*, ajudam a melhorar a educação, é crítico e reflexivo, e enfatiza a centralidade do praticante. A definição de problemas, por exemplo, permite uma aprendizagem profunda em vez de superficial, ativa em vez de passiva, e ajuda a desenvolver competências intelectuais tal como a capacidade de pesquisa (Paisey & Paisey, 2005). No entanto, não conseguimos saber em que condições devem ser aplicadas estas metodologias. E quando falamos da aplicabilidade, falamos sobretudo da questão da carga horária que passaria a ser atribuída em cada curso. Os alunos concordam que estas metodologias são fundamentais para conseguirem desenvolver as tais competências transversais, incluindo as mudanças em contexto de sala de aula, mas aplicadas como um complemento ou como um acréscimo no horário? Reduzindo a carga horária das disciplinas e até eliminando algumas disciplinas? A legitimidade destas questões está espelhada nas percentagens obtidas nos indecisos, que mais uma vez, ultrapassam os 10% dos inquiridos em todas as metodologias apresentadas.

Nesta vertente mais metodológica, é pertinente voltar ao estudo feito por Leoni (2014) e à questão dos programas curriculares. Aqui o autor refere que os programas curriculares não podem estar focados no nível de conhecimento que querem que os alunos adquiram em cada nível do curso, mas sim nos resultados da aprendizagem. Isto

é certamente composto por conhecimento, mas sobretudo por competências. É claro que esta medida obriga a uma mudança: a passagem da transmissão do conhecimento do professor para a aprendizagem pelos alunos, e do conhecimento disciplinar para as competências. Levanta-se a questão de como conseguir esta mudança. Leoni (2014) identifica três passos: o primeiro passo passa por abandonar ou pelo menos repensar de forma radical a abordagem pedagógica tradicional baseada no que o professor faz e do conteúdo disciplinar, para uma abordagem com estratégias mais construtivas, cognitivas e experimentais. O segundo passo passa por implementar o conceito de competência no mundo da educação, e o terceiro passo sendo ele um passo intermédio entre o primeiro e o segundo, é a reformulação do conceito de objetivos para passarem a ser entendidos como a descrição da performance que queremos que os alunos mostrem antes de os considerar competentes. Mas a aplicação do processo de Bolonha tem enfrentado obstáculos. Estes obstáculos foram identificados por Leoni (2014, pág. 453) e que consideramos os mesmos no caso particular do ensino superior português, nomeadamente, problemas de interpretação, dificuldades operacionais e muita resistência por parte dos professores e das instituições. Estes são sinais da dificuldade de muitos professores que tendem a ser mais investigadores e cientistas do que professores. Que ao enfrentarem uma abordagem educacional mais progressiva e socialmente construtiva, sentem-se impreparados, hesitantes e relutantes.

4.4. Em resumo

Pelo exposto ao longo deste capítulo, podemos afirmar que o Processo de Bolonha é uma reforma incompleta (Leoni, 2014). A análise e interpretação dos dados obtidos evidencia um grupo, sendo a sua grande maioria, composto por alunos cuja perceção é da existência de um método de ensino tradicional com a preocupação suprema de transmitir conhecimentos, onde os alunos assumem uma posição passiva e de recetores do conhecimento, ao contrário daquilo que está preconizado na Declaração de Bolonha, e que respondem afirmativamente quanto à presença e ao desenvolvimento das competências intelectuais, pessoais, interpessoais, de comunicação e organizacionais, mas adquiridas em contextos de estágios, simulações empresariais, conferências e seminários, e um outro grupo de alunos, embora mais ou menos residual, que respondem afirmativamente à existência de um método de ensino tradicional, à

semelhança do que já foi dito acima, mas que mostram dificuldade em assumir uma posição positiva ou negativa quanto à presença e ao desenvolvimento das competências transversais ao longo do curso, podendo evidenciar dificuldades de compreensão do conceito de competência e interpretação de cada competência individualmente. Em geral, a presença de metodologias mais dinâmicas e ativas em contexto de sala de aula são apreciadas pelos alunos, e todos consideram importante enquadrar as competências transversais analisadas ao ambiente profissional/mercado de trabalho. Neste capítulo conseguimos também apresentar que pela perspectiva dos alunos o sucesso profissional depende não só, dos conhecimentos técnicos, mas, também, e cada vez mais, dos aspetos externos aos fatores profissionais, ou seja, os alunos têm consciência que envolve também aspetos do foro pessoal, social e intelectual. Todavia, muito ainda terá de ser feito, e podemos utilizar novamente o último relatório da Comissão Europeia sobre a implementação do Processo de Bolonha em 2015 para resumidamente mostrar isso mesmo.

Segundo a European Commission (2015) a implementação da estrutura de créditos, a aprendizagem centrada no aluno, os níveis de qualificações, a garantia interna da qualidade nas instituições de ensino superior e outras linhas de ação importantes dependem da implementação bem-sucedida daquilo que são os resultados da aprendizagem, ou seja, os programas curriculares devem ser redefinidos na base de resultados de aprendizagem, resultados estes que permitirão aos alunos desenvolver as competências transversais. No entanto, deve-se ter em mente que estas linhas de ação levam mais tempo para implementar corretamente do que introduzir mudanças estruturais, e a pré-condição para a introdução adequada dos resultados de aprendizagem e dos processos de avaliação é uma mudança de paradigma do professor para a aprendizagem centrada no aluno. O relatório é claro ao referir que o uso dos resultados de aprendizagem, e por sua vez, a promoção do desenvolvimento de competências transversais, cresceu substancialmente nos países envolvidos, mas o uso desses resultados e das competências transversais na avaliação dos alunos é muito menos evidente, pondo em causa a respetiva mudança de paradigma no ensino. Assim sendo, esta é e continua a ser uma reforma incompleta. Por sua vez, se o ensino da Contabilidade tem sido alvo de críticas ao longo dos últimos anos por não se ajustar às necessidades do mercado de trabalho, a acrescentar as críticas por associação a

escândalos financeiros e à corrupção, continuará a sê-lo enquanto estas mudanças não existirem.

A solução passa por todos trabalharem em conjunto. Os decisores políticos, o pessoal académico e instituições, os alunos e os empregadores devem trabalhar em conjunto dentro dos países e através das fronteiras, aprender com os outros e identificar e alcançar objetivos mensuráveis, de forma a que os alunos consigam responder às necessidades mais amplas da sociedade e do mercado de trabalho (European Commission, 2015).

Conclusão

Principais conclusões

Este estudo procurou responder à pergunta de partida: de que forma são percecionadas pelos alunos do 1.º ciclo as mudanças ocorridas no ensino superior da Contabilidade com a aplicação da Declaração de Bolonha, em particular a passagem de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema de ensino baseado no desenvolvimento de competências. Utilizando as competências intelectuais, pessoais, interpessoais e de comunicação e organizacionais, definidas pela IES 3, com o questionário por amostragem como ferramenta para a obtenção da informação, constatou-se que os alunos percebem que esta mudança não existiu. Portanto, a ideia, como a percebemos, é a de que o processo de Bolonha está incompleto. Existem três momentos ao longo do estudo que nos dão a resposta à pergunta de partida: o primeiro momento ocorre quando afirmamos que o desenvolvimento de competências transversais é o método de ensino utilizado nas unidades curriculares pela Universidade/Instituto, em oposição ao método de transmissão de conhecimentos onde os alunos respondem discordando. O segundo momento acontece quando, no espaço geral das Universidades/Institutos, afirmamos que a forma como foram lecionadas as unidades curriculares do curso frequentado facilitou a aquisição de competências transversais, e mais uma vez as respostas foram tendencialmente negativas. Por último, quando abordamos os métodos e técnicas pedagógicas utilizadas afirmamos que as competências transversais podem ser potenciadas alterando os métodos de ensino utilizados pelos professores, as respostas foram positivas. Por isso, os alunos percecionam que as aulas não são lecionadas de forma a facilitarem a aquisição de competências transversais.

Em conjunto, a análise empírica também revelou que os alunos têm uma perceção positiva acerca das competências transversais que, de uma forma geral, conseguiram desenvolver ao longo do curso de Contabilidade e assim possuir no final do 1.º ciclo do ensino superior, mas desenvolvidas em parte em atividades como estágios curriculares, simulações empresariais, seminários, conferências e/ou cursos específicos de formação. Em sala de aula o método de ensino utilizado pelos professores é o da transmissão de conhecimentos, continuando assim num registo pouco participativo por parte dos alunos e focado na transmissão e aquisição de conhecimentos

científicos essenciais para o desenvolvimento de profissionais que se encaixam nas exigências do mercado de trabalho. Há uma sugestão evidente por parte dos alunos que os métodos de ensino devem ser alterados para que no âmbito das unidades curriculares fossem adquiridas competências transversais. Alguns métodos foram sugeridos, como a aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projeto, estudos de caso, etc. Estas evidências seguem a mesma linha de pensamento que Leoni (2014) quis mostrar no seu estudo, ao destacar como os progressos organizacionais e tecnológicos tornaram o papel tradicional da educação obsoleto, e demonstraram o irresistível aparecimento do conceito de competência, quer no mundo do trabalho, quer na esfera da educação, como uma espécie de ligação entre os atores, ou seja, professores e alunos, as organizações, e as instituições de ensino superior.

Paralelamente, conseguimos perceber que os alunos consideram que o desenvolvimento das competências transversais é da responsabilidade das Universidades/Institutos, que dentro dos quatro grupos de competências apresentados, as competências pessoais, interpessoais e organizacionais são as mais percebidas, muito embora as competências pessoais são as mais pontuadas. Em relação às metodologias potenciadoras da aquisição deste tipo de competências, reforça-se a ideia de que a utilização de métodos e técnicas que promovam, por um lado, a participação dos alunos no âmbito da unidade curricular e, por outro lado, a participação dos alunos na vida dos EES e do ambiente empresarial, são bem aceites pelos alunos.

Neste cenário, estão subjacentes algumas hipóteses que podem servir de justificação para os resultados obtidos. Em primeiro lugar os problemas de compreensão e de interpretação de cada competência transversal analisada por parte dos alunos, ou seja, o que se pretende com cada competência e até o próprio conceito de competência pode estar em causa. Esta questão influenciará a sensibilidade dos mesmos para a perceção das competências presentes em cada aula lecionada, e em cada técnica ou metodologia utilizada pelo professor. Em segundo lugar, a própria questão da relevância atribuída pelos alunos a cada competência analisada no âmbito do curso de Contabilidade. E por fim, a idade de cada aluno pode estar a influenciar as respostas dadas, visto que os alunos trabalhadores estudantes podem ter uma visão diferente das competências atribuídas e podem inclusive combinar, ou diríamos até confundir, competências desenvolvidas em sala de aula e competências adquiridas ao longo da vida profissional.

Limitações do estudo

Os resultados obtidos têm limitações. O estudo foi aplicado apenas num grupo de 5 EES da zona norte do país, mostra as percepções dos alunos do terceiro ano do 1.º ciclo de estudos no ensino superior sobre as competências transversais através dos seus estudos universitários de Contabilidade, não tendo em consideração o número de unidades curriculares que cada aluno realizou. Isto é, não sabemos, e por isso não conseguimos identificar ou criar subamostras, dos alunos que responderam ao questionário e que estavam inscritos numa turma do último ano, em que nível estão na realização das unidades curriculares do curso, e conseqüentemente o progresso que cada aluno tem no curso e que pode colocar em causa a percepção e o nível de desenvolvimento de cada competência. É também do nosso conhecimento que os alunos desenvolvem as competências transversais num conjunto de unidades curriculares, mas também das suas próprias experiências, principalmente experiências profissionais que já possam ter (Keneley & Jackling, 2011). Apesar de limitarmos as questões ao nível do curso e das aulas, não sabemos até que ponto as suas experiências profissionais e de vida possam ter interferido nas respostas dadas. Para além, da própria idade dos alunos que nesta fase do ensino superior podemos ter alunos com 19 anos como alunos com 25 anos e outros com 30 ou 50 anos, e cujas respostas não são certamente as mesmas. Acabamos por assumir que a amostra é composta por alunos relativamente homogêneos. Tal como refere Keneley e Jackling (2011, p. 619), “estas limitações precisam ser levadas em conta na interpretação dos resultados e merecem ser consideradas em termos de projetos de estudos futuros que abordem o desenvolvimento de competências transversais”.

Contribuições do estudo e perspectivas de investigação futura

As conclusões deste estudo fornecem uma base para uma maior extensão do questionário, o que proporcionará aos professores e aos organismos profissionais um quadro mais completo da existência da integração das competências no currículo (Keneley & Jackling, 2011). É necessária uma investigação mais profunda do nível de competências transversais demonstradas pelos alunos recém-licenciados. Numa investigação futura mais afundada, será importante colocar em análise a opinião dos professores e dos diretores dos EES. Os professores consideram que no ensino da Contabilidade existe muita dependência na leitura e na memorização dos conteúdos (Ali

et al., 2016). Numa investigação futura será também importante acrescentar informação qualitativa aos resultados quantitativos obtidos com o questionário, através de entrevistas a alunos e professores.

Em síntese, consideramos que o grande contributo deste estudo é funcionar como alerta. Alerta para o que o ensino superior em Portugal na área disciplinar da Contabilidade ainda deve fazer para que efetivamente se consiga ter um sistema de ensino baseado no desenvolvimento de competências transversais, ao nível do que a Declaração de Bolonha preconiza. Comparativamente, este estudo pode ser uma espécie de análise *swat* - análise esta preliminar e básica - ao sistema atual do ensino superior na área da Contabilidade, onde conseguimos identificar alguns pontos fortes e pontos fracos. Como ponto forte do sistema de ensino atual, consideramos a existência de atividades que contribuem para o desenvolvimento de competências transversais, tais como os estágios e as simulações empresariais. Os alunos concordam que estas atividades são efetivos contributos ao desenvolvimento das competências transversais, e são a razão para afirmarem que possuem as competências transversais identificadas ao longo do presente estudo. Para além disso, o estudo também consegue mostrar a receptividade dos alunos à introdução ou aplicação de determinadas atividades que potenciem o desenvolvimento de competências transversais. Percebemos que do ponto de vista dos alunos o caminho a seguir é este, isto é, do desenvolvimento de competências transversais e mais um reforço à razão de ser do processo de Bolonha. Como pontos fracos identificamos a permanência do sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos e do valor excessivo dado aos conhecimentos científicos e técnicos na área disciplinar da Contabilidade, e também a dificuldade dos alunos em perceber o conceito de competência, em interpretar o significado e o objetivo de cada competência analisada. Isto significa que existe ainda um longo trabalho a fazer por parte dos EES e dos professores em mostrar aos alunos estes conceitos, explicar também o que se pretende com cada competência e como as mesmas podem ser desenvolvidas em sala de aula. Para além de objetivos técnicos, há que mostrar aos alunos as competências a desenvolver.

Tal como Pinheiro *et al.* (2011) referiram, esperamos ter reforçado a ideia de que é crucial colocar a temática sobre novas formas de ensinar na ordem do dia. Continuando a referenciar os autores, numa ligação ao processo de Bolonha, o sistema de ensino dos dias de hoje tem de ser um processo de modelação cada vez mais amplo e

complexo, integrado numa sociedade do hoje e do amanhã, onde a escola, o trabalho e a realização individual se completam. Do nosso ponto de vista esta temática do desenvolvimento de competências no âmbito de Bolonha é e continuará a ser uma questão em aberto por se tratar, tal como diz Leoni (2014), de uma reforma incompleta do sistema de ensino.

Em suma, todo o Processo de Bolonha foi bem conseguido na sua implementação estrutural e administrativa (Melo, 2017) mas mal sucedido ao nível da concretização prática e citando as palavras de Sampaio da Nóvoa (2013), sobre Bolonha diz “está quase tudo certo nos documentos e quase tudo errado na prática” alegando que no Processo de Bolonha existe muita cosmética e pouca mudança efetiva, sendo esta uma questão que constituirá seguramente um importante motivo de reflexão de todos os intervenientes: dirigentes, docentes e alunos.

Referências bibliográficas

Abhayawansa, S., Bowden, M. & Pillay, S. (2017). Students' conceptions of learning in the context of an accounting degree. *Accounting Education*, 26 (3), 213-241.

Accounting Education Change Commission (1990). Objectives of education for accountant: position statement number one. *Issues in Accounting Education*, 5 (2), 307-312.

Adelman, C. (2008). Accountability light: Our version is going the way of the dollar vs. the euro. *Liberal Education*, 94 (4), 6-13.

Adelman, C. (2009). *The Bologna Process for U.S. eyes: re-learning higher education in the age of convergence* [Internet]. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy. Consultado em março 27, 2016, em [U.S. Eyes-Final_The Bologna Process](#).

Adler, R. W. & Milne, M. J. (1997). Improving the quality of accounting students' learning through action-oriented learning tasks. *Accounting Education: An International Journal*, 6 (3), 191-215.

Agasisti, T. & Dal Bianco, A. (2009). Reforming the university sector: effects on teaching efficiency – evidence from Italy. *Higher Education*, 57 (4), 477-498.

Albrecht, W. S. & Sack, R. J. (2000). Accounting Education: Charting the course through a perilous future. *Accounting Education Series*, 16, 1-72.

Alexander, D. (1995). Competence-based learning – an introduction and an overview. *Accounting Education*, 4 (1), 1-3.

Alexander, D. (1996). Globalisation of Edu-biz. *Social Alternatives*, 15 (1), 38-41.

Ali, I., Kamarudin, K., Suriani, N., Saad, N. & Afandi, Z. (2016). Perception of employers and educators in accounting education. *Procedia Economics and Finance*, 35, 54-63.

American Accounting Association, Committee on the Future Structure, content and scope of Accounting Education (1986). Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession. *Issues in Accounting Education*, 1 (1), 168-195.

Andon, P., Chong K. M. & Roebuck, P. (2010). Personality preferences of accounting and non-accounting graduates seeking to enter the accounting profession. *Critical Perspectives on Accounting*, 21, 253–265.

Assembleia da República (2005). Lei de Bases 49/2005. *Diário da República*, 166, série I-A de 30 de Agosto, 5122-5138.

- Ballantine, J. A., Duff, A. & Larres, P. M. (2008). Accounting and business students' approaches to learning: A longitudinal study. *Journal of Accounting Education*, 26, 188-201.
- Barañano, A. M. (2004). *Métodos e técnicas de investigação em Gestão – Manual de apoio à realização de trabalhos de investigação* (1.^a Ed), Lisboa : Edições Sílabo.
- Baril, C. P., Cunningham, B. M., Fordham, D. R., Gardner, R. L. & Wolcott, S. K. (1998). Critical thinking in the public accounting profession aptitudes and attitudes. *Journal of Accounting Education*, 5 (3/4), 381-406.
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business* [Internet]. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press. Consultado em março, 27, 2016, em [Barnett_A Critical Business](#).
- Barrie, S. (2004). A research-based approach to generic graduate attributes policy. *Higher Education Research and Development*, 23 (3), 261-275.
- Bisman, J. (2011). Engaged pedagogy: a study of the use of reflective journals in accounting education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (3), 315-330.
- Bloom, R. & Webinger, M. (2011). Contextualizing the Intermediate Financial Accounting Courses in the global financial crisis. *Accounting Education: An International Journal*, 20 (5), 469-494.
- Bourdieu, P. (1991). La noblesse d'État — Grandes écoles et esprit de corps. *Revue française de pédagogie*, 94, 93-98.
- Boyce, G. (2004). Critical accounting education: teaching and learning outside the circle. *Critical Perspectives on Accounting*, 15, 565–586.
- Boyce, G., Greer, S., Blair, B. & Davids, C. (2012). Expanding the horizons of Accounting Education: Incorporating social and critical perspectives. *Accounting Education: An International Journal*, 21 (1), 47-74.
- Bowen, J. & Hobson, P. R. (1987). *Theories of Education: Studies of significant innovation in western education though* (2.^a Ed.) [Internet]. New York: John Wiley and Sons. Consultado em março, 14, 2016, em [Bowen e Hobson - Theories of education](#).
- Braun, N. M. (2004). Critical thinking in the business curriculum. *Journal of Education for Business*, 79 (4), 232-236.
- Bruner, J. S. (1965). *The Process of Education* [Internet]. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Consultado em março, 14, 2016, em [Bruner Process of education](#).

- Bunney, D., Sharplin, E. & Howitt, C. (2015). Generic skills for graduate accountants: the bigger picture, a social and economic imperative in the new knowledge economy. *Higher Education Research & Development*, 34 (2), 256-269.
- Burnett, S. (2003). The future of Accounting Education: a regional perspective. *Journal of Education for Business*, 78 (3), 129-134.
- Bui, B. & Porter, B. (2010). The expectation-performance gap in accounting education: an exploratory study. *Accounting Education: an international journal*, 19 (1-2), 23-50.
- Byrne, M. & Flood, B. (2003). Defining the present and shaping the future: the changing nature of accounting education in Ireland. *Journal of Accounting Education*, 21, 197-213.
- Cardoso, A. R., Portela, M., Sá, C. & Alexandre, F. (2006). Demand for higher education programs: the impact of the Bologna Process. *IZA World of Labour, IZA Discussions papers n.º 2532*, 1-31.
- Cavaco, F. (2005). Bolonha e as competências: novos desafios à Universidade. Em: Neves, F. (org), *Quem tem medo da Declaração de Bolonha?* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Celik, O. & Ecer, A. (2009). Efficiency in accounting education: evidence from Turkish Universities. *Critical Perspectives on Accounting*, 20, 614-634.
- Chadha, D. (2006). A curriculum model for transferable skills development. *Engineering Education*, 1 (1), 19-24.
- Chaker, M. N. & Abdullah, T. A. T. (2011). What accountancy skills are acquired at college? *International Journal of Business and Social Science*, 2 (18), 193-199.
- Chomsky, N. (2014). *Thinking Like Corporations is Harming American Universities* [Internet]. Altnet – Alternative News and Information. Consultado em dezembro, 26, 2014, em [Chomsky - Thinking corporations harming american universities](#).
- Ciudad-Gómez, A. (2011). Design of the Accounting course focusing on the development of competences. *Journal of International Education Research*, 7 (5), 15-21.
- Conselho da União Europeia (2010). Conclusões do Conselho de 11 de Maio de 2012, sobre a Internacionalização do ensino superior. *Jornal Oficial da União Europeia*, 26 maio, 12-14.
- Cook, G. L., Bay, D., Visser, B., Myburgh, J. & Njoroge, J. (2011). Emotional Intelligence: the role of accounting education and work experience. *Issues in Accounting Education*, 26 (2), 267–286.

Cooper, B. (2002). The Future Accountant [Internet]. *Business Line Financial - Daily from the Hindu group of publications*. Consultado em maio, 30, 2013, em [The Future Accountant Barry Cooper](#).

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Crespo, V. (2003). *Ganhar Bolonha, Ganhar o Futuro*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Croché, S. (2008). How and why the European Commission has acquired the right to vote in a Europeanization Process in a field of national competency. *European Education*, 40 (1), 8-19.

Daff, L., Lange, P. & Jackling, B. (2012). A comparison of generic skills and Emotional Intelligence in accounting education. *Issues in Accounting Education*, 27 (3), 627-645.

Delors, J. (1996). *Education: the necessary utopia* [Internet]. Em Learning: The Treasure Within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, 11-33. Paris: UNESCO Publishing. Consultado em abril, 11, 2015, em http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf.

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine – the power of mind intuition and expertise in the era of computer* [Internet]. New York: The Free Press. Consultado em abril, 10, 2016, em [E Book Mind over machine](#).

Díaz, J. A. C. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1 (1), 3-16.

Donner, R. S. & Bickley, H. (1993). Problem-based learning in American medical education: an overview. *Bulletin Medical Library Association*, 81 (3), 294-298.

Drummond, I.; Nixon, I. & Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6 (1), 19-27.

Duff, A. (2004). The role of cognitive learning styles in accounting education: developing learning competencies. *Journal of Accounting Education*, 22, 29-52.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence* [Internet]. London: RoutledgeFalmer. Consultado em março, 27, 2016 em [Developing professional knowledge and competence_Eraut](#).

European Commission (2007). *Key competences for lifelong learning - European reference framework* [Internet]. European Commission. Consultado em abril, 26, 2013, em [EU2007-keyCompetences](#).

European Commission (2012a). *The Bologna Declaration of June 1999* [Internet]. European Commission. Consultado em dezembro, 26, 2013, em [europa/higher-education/bologna](#).

European Commission (2012b). *The Bologna Process - towards the European Higher Education Area* [Internet]. European Commission. Consultado em dezembro, 26, 2013, em [europa/higher-education/bologna](#).

European Commission/EACEA/Eurydice (2005). *The European Higher Education Area in 2005: Bologna Process Stocktaking Report*. Bergen: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2009). *The European Higher Education Area in 2009: Bologna Process Stocktaking Report*. Louvain – La Neuve's: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ezeani, N. S. (2012). The teacher and skills acquisition at business education: from the perspective of accounting skills. *Arabian Journal of Business and Management Review (OMAN Chapter)*, 2 (4), 25-36.

Fernandes, João F. (2008). A implementação do Processo de Bolonha nas instituições. Em seminário sobre o *Processo de Bolonha e os seus Desenvolvimentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Fleet, D. & Wren, D. (2005). Teaching history in business schools: 1982-2003. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (1), 44-56.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* [Internet]. New York: The Continuum International Publishing Group Inc. Consultado em dezembro, 26, 2013, em [Downloads/FreirePedagogyoftheOppressed.pdf](#)

French, G. R. & Tipgos, M. A. (1995). Teaching Accountants to learn and "Building Blocks" for accounting education. *International Advances in Economic Research*, 1 (1), 71-78.

Gibbons-Wood, D. & Lange, T. (2000). Developing core skills – lessons from Germany and Sweden. *Education & Training*, 42 (1), 24-32.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.^a edição) [Internet]. São Paulo: Atlas SA. Consultado em novembro, 27, 2016, em [Como elaborar projetos de pesquisa](#).

- Gog, M. (2015). Casy study research. *International Journal of Sales, Retailing and Marketing*, 4 (9), 33-41.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, J. F. (2003). *Refletir Bolonha: reformar o Ensino Superior*. Porto: Universidade do Porto.
- Gonçalves, M. (2010). Entrada da Contabilidade no Ensino Superior em Portugal. *Revista da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas*, 120, 38-40.
- Gonçalves, M. & Marques, M. C. C. (2011). Evolução do ensino da contabilidade em Portugal na segunda metade do século XIX: uma análise histórica, 1844-1886. *Revista Pecvnia*, 13, 201-220.
- Gordon, J., et al. (2009). *Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education* (n.º 87). Polónia: Center for Social and Economic Research on behalf of CASE Network.
- Gornitzka, A. (2005). *Coordinating policies for a Europe of knowledge: emerging practices of the Open Method of Coordination in education and research*, 16. Oslo: Universidade de Oslo – Arena Centre for European Studies. Consultado em março, 13, 2016, em arena-publications/workingpapers/2005.
- Gornitzka, A. (2010). Bologna in context: a horizontal perspective on the dynamics of governance sites for a Europe of Knowledge. *European Journal of Education*, 45 (4), 535-548.
- Gray, F. & Hamilton, L. (2014). Communication in accounting education. *Accounting Education: an international journal – Guest editorial*, 23 (2), 115-118.
- Gray, R. & Collison, D. (2002). Can't see the wood for the trees, can't see the trees for the numbers? Accounting Education, Sustainability and the Public Interest. *Critical Perspectives on Accounting*, 13, 797-836.
- Guimarães, J. F. C. (1997). O Ensino da Contabilidade no Ensino Superior. *Jornal do Técnico de Contas e da Empresa*, 390, 68-69.
- Guccio, C., Martorana, M. F. & Monaco, L. (2015). Evaluating the impact of the Bologna Process on the efficiency convergence of Italian universities: a non-parametric frontier approach. *Journal of Productivity Analysis*, 45 (3), 275-298.
- Gül, H., Gül, S. S., Kaya, E. & Alican, A. (2010). Main trends in the world of higher education, internationalization and institutional autonomy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1878-1884.

- Halász G. & Michel, A. (2011). Key competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46 (3), 289-306.
- Hancock, P. *et al.* (2010). Accounting for the Future. Em Evans, E., Burrirt, R. & Guthrie, J. (eds., 2010) *Accounting Education at a Crossroad in 2010* (pp. 54-62). Sydney: The Institute of Chartered Accountants in Australia.
- Hardern, G. (1995). The development of standards of competence in accounting. *Accounting Education*, 4 (1), 17-27.
- Hassall, T., Joyce, J., Montaña, J. L. A. & Anes, J. A. D. (2005). Priorities for the development of vocational skills in management accountant: a european perspective. *Accounting Forum*, 29 (4), 379-394.
- Hernández-Pina, F. & Monroy, F. (2015). A preliminar study of teachers' perception of core competencies for undergraduate students. *Psicología Educativa*, 21, 11-16.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2.^a Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Howieson, B. (2003). Accounting practice in the new Millennium: is accounting education ready to meet the challenge? *British Accounting Review*, 35, 69-103.
- Huff, P. (2014). The goal project: a group assignment to encourage creative thinking, leadership abilities and communication skills. *Accounting Education: An International Journal*, 23 (6), 582-594.
- Hunton, J. E. (2002). Blending information and communication technology with accounting research. *Accounting Horizons*, 16 (1), 55-67.
- Hurt, B. (2007). Teaching what matters: a new conception of accounting education. *Journal of Education for Business*, maio/junho, 295-299.
- Hussain, R. M. R., Mamat, W. H. W., Salleh, N., Saat, R. & Harland, T. (2007). Problem-based learning in Asian universities. *Studies in Higher Education*, 32 (6), 761-772.
- Inamet, U. (2015). The academic discipline of management and the Bologna Process: the impacts on the United States in a globalizing world. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 19 (1), 49-57.
- International Accounting Education Standards Board (2012). *Initial Professional Development – Professional Skills (Revised)* [Internet]. International Accounting Education Standards Board. Consultado em janeiro, 2, 2013, em [IAESB 2012](#).

International Accounting Education Standards Board (2014). *Initial Professional Development – Professional Skills (Revised)* [Internet]. International Accounting Education Standards Board. Consultado em fevereiro, 10, 2016, em [IAESB 2014 IFAC](#).

Jackson, D. (2010). An international profile of industry-relevant competencies and skill gaps in modern graduates. *International Journal of Management Education*, 8 (3), 29-58.

Kavanagh, M. H. & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, 48 (2), 279-300.

Keneley, M. & Jackling, B. (2011). The acquisition of generic skills of culturally-diverse student cohorts. *Accounting Education: an international journal*, 20 (6), 605-623.

Kimmel, P. (1995). A framework for incorporating critical thinking into accounting education. *Journal of Accounting Education*, 13 (3), 299-318.

Kirp, D. L. (2000). *The New U*. The Nation. Consultado em novembro, 24, 2014, em [The nation](#).

Klibi, M. F. & Oussii, A. A. (2013). Skills and attributes needed for success in accounting career: do employers' expectations fit with students' perceptions? Evidence from Tunisia. *International Journal of Business and Management*, 8 (8), 118-132.

Kolmos, A. (1996). Reflections on project work and problem-based learning. *European Journal of Engineering Education*, 21 (2), 141-148.

Krupnick, M. (2009). *U.S. Universities seek to adapt to European advances*. *The News Record*. Consultado em fevereiro, 11, 2016, em [Universities in America](#).

Kullberg, D. R., et al. (Big Eight White Paper) (1989). *Perspectives on education: Capabilities for success in the accounting profession*. Consultado em março, 14, 2014, em [AAAHQ_Org/AECC/Big8](#).

Kume, V. & Dharmo, Z. (2013). Has the Bologna Process improved master's education standards? Perspectives of Albanian employers. *Serbian Journal of Management*, 8 (1), 67-77.

Kurfiss, J. (1988). *Critical thinking: theory, research, practice and possibilities* (2.^a Ed) [Internet]. Washington, D. C.: Association for the Study of Higher Education. Consultado em março, 13, 2014, em [Books google Critical thinking](#).

Laidi, Z. (2003). Globalização e Universalidade. Em *Representação e Complexidade* (pp. 183-200). Rio de Janeiro: Garamond Universitaria Ltda. Consultado em março, 13, 2014, em [Books google Globalizacao e Universalidade Laidi](#).

- Lawson R. *et al.* (2014). Focusing accounting curricula on students' long-run careers: recommendations for an integrated competency-based framework for accounting education. *Issues in Accounting Education*, 29 (2), 295-317.
- Lawson R. *et al.* (2015). Thoughts on competency integration in accounting education. *Issues in Accounting Education*, 30 (3), 149-171.
- Leite, L. & Afonso, A. (2001). Aprendizagem baseada na resolução de problemas: características, organização e supervisão. *Boletín das Ciências*, 48, 253-260.
- Leoni, R. (2014). Graduate employability and the development of competencies. The incomplete reform of the "Bologna Process". *International Journal of Manpower*, 35 (4), 448-469.
- Lin, Z. J., Xiong, X. & Liu, M. (2005). Knowledge base and skill development in accounting education: evidence from China. *Journal of Accounting Education*, 23, 149-169.
- Lopes, H. & Menezes, I. (2016). Transição para o Processo de Bolonha: significações de docentes e estudantes da Universidade do Porto [Internet]. *Educação, Sociedade & Culturas*, 93-125. Consultado em maio, 1, 2017, em [Processo Bolonha Univ Porto](#).
- Măcriș, A. (2008). The reform of Romania's education system within the context imposed by Bologna Process. *Annals of the University of Petroșani, Economics*, 8 (1), 301-306.
- Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, 28 (2/3/4), 296-309.
- Margetson, D. (1997). Why is problem based-learning a challenge? [Internet]. Em Boud, D. e Feletti, G. 2ª Ed. *The Challenge of Problem-based Learning*. London, Kogan Page Limited. Disponível em: [Problem based learning Margetson](#) [Acedido a 30 de maio de 2013].
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Martinez, D. (2015). Language, history, politics and culture in global communication through the Bologna Process documentation. *Computers and Composition*, 38, 151-163.

- Martins C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS – Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- McPeak, D., Pincus, K. V. & Sundem, G. L. (2012). The International Accounting Education Standards Board: influencing global Accounting Education. *Issues in Accounting Education*, 27 (3), 743-750.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER Revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Melo, A. S. (2017). Processo de Bolonha e o repensar do papel do ensino superior: um ensino centrado na aquisição e competências. Em Albuquerque, C., Oliveira, A., Seixas, A., Ferreira, A., Santos, C., Paixão, M. & Paixão, R. (coord), *O ensino superior pós-Bolonha: Tempo de Balanço, Tempo de Mudança*. Coimbra: Edição Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (s.d.). *O Processo de Bolonha* [Internet]. Direção Geral do Ensino Superior. Lisboa. Consultado em abril, 17, 2012, em [DGES/Estudantes/Processo_Bolonha](#).
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República, I série – A, nº 60*, 2242-2257.
- Mohamed, E. K. A. & Lashine, S. H. (2003). Accounting knowledge and skills and the challenges of a global business environment. *Managerial Finance*, 29 (7), 3-16.
- Motova, G. N. (2016). The Bologna Process: 15 years later. *Russian Education & Society*, 58 (4), 313 – 333.
- Neave, G. & Veiga, A. (2013). The Bologna Process: inception, ‘take up’ and familiarity. *High Education*, 66, 59-77.
- Needles Jr., B. E. (2010). Conference panel report – Accounting Education: the impact of globalization. *Accounting Education: an international journal*, 19 (6), 601-605.
- Neves, F. (2005). *Quem tem medo da Declaração de Bolonha?* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Nijhof, W. (2005). Lifelong learning as a european skill formation policy. *Human Resources Development Review*, 4 (4), 401-417.
- Nóvoa, A. S. (2013). *Não temos licenciados a mais, essa é a conversa mais medíocre desde o século XIX*. Revista Expresso. Consultado em maio, 7, 2017, em [Entrevista a Sampaio da Nóvoa](#).
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies – executive summary*. Kei DeSeCo Publications. Consultado em abril, 26, 2013, em [OECD.ORG/PISA](#).

- Oliveira, S. (2010). *Metodologias PBL e competências: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Oswick, C., Barber, P. & Speed, R. (1994). A study of the perception of public accounting skills held by UK students with accounting and non-accounting career aspirations. *Accounting Education*, 3 (4), 283-296.
- Paisey, C. & Paisey, N. J. (2005). Improving accounting education through the use of action research. *Journal of Accounting Education*, 23, 1-19.
- Paisey, C. & Paisey, N. J. (2010). Developing skills via work placements in accounting: Student and employer views. *Accounting Forum*, 34, 89-108.
- Panitsidou, E., Griva, E. & Chostelidou, D. (2012). European Union policies on lifelong learning: in-between competitiveness enhancement and social stability reinforcement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 548-553.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J.N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS (5ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pepper, D. (2011). Assessing key competences across the curriculum – and Europe. *European Journal of Education*, 46 (3), 335-353.
- Phillips, V. & Bond, C. (2004). Undergraduates' experiences of critical thinking. *Higher Education Research & Development*, 23 (3), 277-294.
- Pinheiro, M. M., Sarrico C. S. & Santiago, R. A. (2012). Simulação Empresarial: um estudo de caso sobre competências profissionais numa Licenciatura em Contabilidade. *Contabilidade & Gestão*, 12, 37-65.
- Pitman, T. & Broomhall, S. (2009). Australian universities, generic skills and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 28 (4), 439-458.
- Pratama, A. (2015). Bridging the gap between academicians and practitioners on accountant competencies: an analysis of international education standards (IES) implementation on Indonesia's accounting education. *Social and Behavioral Sciences*, 211, 19-26.
- Ramos, A. F., Afonso, P., Cruchino, A., Delgado, F., Ramos, G. M. A. & Sapeta, A. P. (2015). Pedagogical changes towards the implementation of the Bologna Process: indicators' structure of measurement. *Journal of Further and Higher Education*, 39 (1), 67-84.
- Reinstein, A. & Lander G. (2008). Developing critical thinking in college programs. *Research in Higher Education Journal*, 1, 78-94.

- Riley, T. & Simons, K. (2016). The written communication skills that matter most for accountants. *Accounting Education*, 25 (3), 239-255.
- Rodrigues, L. L., Gomes, D. & Craig, R. (2003). Aula do Comércio: primeiro estabelecimento de ensino técnico profissional oficialmente criado no mundo? *Revista da Câmara dos Técnicos Oficiais De Contas*, 34, 46-54.
- Rodrigues, L. L., Gomes, D. & Craig, R. (2004). The Portuguese School of Commerce, 1759-1844: a reflection of the 'enlightenment'. *Accounting History*, 9 (3), 53-71.
- Rodrigues, L. L., Craig, R. & Gomes, D. (2010a). A intervenção do Estado no Ensino Comercial: o caso da Aula do Comércio, 1759 (I). *Revista da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas*, 118, 39-48.
- Rodrigues, L. L., Craig, R. & Gomes, D. (2010b). A intervenção do Estado no Ensino Comercial: o caso da Aula do Comércio, 1759 (II). *Revista da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas*, 119, 39-44.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2000) A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations – Definition and Selection of Key Competencies. SFSO, OECD, ESSI, Neuchâtel.
- Salamero, A. M. M. (2010). Una experiencia docente de aplicación del portafolio del estudiante en Contabilidad. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 1 (1), 21-42.
- Sangster, A. (2010). Using accounting history and Luca Pacioli to put relevance back into the teaching of double entry. *Accounting, Business & Financial History*, 20 (1), 23-29.
- Sangster, A., Franklin, E., Alwis, D., Rahim, J.A. & Stoner, G. (2014). Using Pacioli's pedagogy and medieval text in today's introductory accounting course. *Journal of Accounting Education*, 32, 16-35.
- Shoenthal, E. R. (1989). Classification of accounting systems using competencies as a discriminating variable: a Great Britain-United States study. *Journal of Business Finance & Accounting*, 16 (4), 549-563.
- Simmonds, K. (1992). Broadening management accounting education: more theory, more practicality. *Accounting Education*, 1 (1), 47-54.
- Sin, C. & Saunders, M. (2014). Selective acquiescence, creative commitment and strategic conformity: situated national policy responses to Bologna. *European Journal of Education*, 49 (4), 529-542.

Siriwardane, H. & Durden, C. (2014). The communication skills of accountants: What we know and the gaps in our knowledge. *Accounting Education: an international journal*, 23 (2), 119-134.

Springer, C. W. & Borthick, A. F. (2004). Business simulation to stage critical thinking in Introductory Accounting: rationale, design and implementation. *Issues in Accounting Education*, 19 (3), 277-303.

Stone, G. & Lightbody, M. (2012). The nature and significance of listening skills in accounting practice. *Accounting Education: An International Journal*, 21 (4), 363-384.

Strom, R. D. & Strom, P. S. (2007). New directions for teaching, learning, and assessment. Em Maclean, R. (ed.), *Learning and Teaching for the Twenty-First Century* (115-134). Festschrift for Professor Phillip Hughes, Springer.

Stephenson, S. S. (2017). Accounting Community of Practice pedagogy: a course management invention for developing personal competencies in accounting education. *Accounting Education*, 26 (1), 3-27.

Sugahara, S. & Boland, G. (2010). The role of cultural factors in the learning style preferences of accounting students: a comparative study between Japan and Australia. *Accounting Education: an international journal*, 19 (3), 235–255.

Sundem, G. L. & Williams, D. Z. (1992). Accounting education in the USA – Changes in accounting education: preparing for the twenty-first century. *Accounting Education*, 1 (1), 55-61.

Tavares, D., Tavares, O., Justino, E. & Amaral, A. (2008). Students' preferences and needs in Portuguese Higher Education. *European Journal of Education*, 43 (1), 107-122.

The Bologna Process (2010). *About the bologna process: A European reform process aimed at creating the European Higher Education Area* [Internet]. European Higher Education Area. Consultado em fevereiro, 11, 2014, em <https://www.ehea.info/>.

Thompson, P. J. (1995). Competence-based learning and qualifications in the UK. *Accounting Education*, 4 (1), 5-15.

Tien, C.-J., Ven, J.-H. & Chou, S.-L. (2003). Using the Problem-based learning to enhance student's key competencies. *Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 2 (2), 454-459.

Veiga, A., Amaral, A. & Mendes, B. (2008). Implementing Bologna in Southern European countries: comparative analysis of some research findings. *Education for chemical engineers*, 3, e47-e56.

- Veiga, A. & Amaral, A. (2008). How does the Bologna Process challenge the national traditions of higher education institutions? Em Välimaa, J. & Ylijoki, O. (Eds.) (245-263), *Cultural perspectives on higher education*. Netherlands: Dordrecht Springer.
- Veiga, A. & Amaral, A. (2009). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *High Educ*, 57, 57-69.
- Veiga, A. & Amaral, A. (2011). Uma interpretação do olhar da história sobre Bolonha. História, *Revista da FLUP - Porto, IV Série, 1*, 29-40.
- Vögtle, E. M. & Martens, K. (2014). The Bologna Process as a template for transnational policy coordination. *Policy studies*, 35 (3), 246-263.
- Weaver, P. & Kuleska, M. (2014). Critical skills for new accounting hires: what's missing from traditional college education? *Academy of Business Research Journal*, 4, 34-49.
- Webb, J. & Chaffer, C. (2016). The expectation performance gap in accounting education: a review of generic skills development in UK accounting degrees. *Accounting Education*, 25 (4), 349-367.
- Wells, P., Gerbic, P., Kranenburg, I. & Bygrave, J. (2009). Professional skills and capabilities of accounting graduates: the New Zealand expectation gap? *Accounting Education*, 18 (4), 1-31.
- Williams, S. & Schwartz, B. (2002). Accounting History in undergraduate introductory financial courses: an exploratory study. *Journal of Education for Business*, 77 (4), 198-202.
- Wilson, R. M. S. (2011). Alignment in accounting education and training. *Accounting Education: an international journal*, 20 (1), 3-16.
- Wolcott, S. K. et al. (2002). Critical thought on critical thinking research. *Journal of Accounting Education*, 20, 85-103.
- Woldegiorgis, E. T., Jonck, P. & Goujon, A. (2015). Regional higher education reform initiatives in Africa: a comparative analysis with the Bologna Process. *International Journal of Higher Education*, 4 (1), 241-253.
- Young, M. & Warren, D. L. (2011). Encouraging the development of critical thinking skills in the introductory accounting courses using the challenge problem approach. *Issues in Accounting Education*, 26 (4), 859-881.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research – design and methods* (Revised edition). Londres: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Londres: Sage Publications, Inc.

Apêndices

Questionário

QUESTIONÁRIO

O presente questionário enquadra-se num estudo intitulado “O ensino da Contabilidade em Portugal e o Desenvolvimento de Competências – Estudo Exploratório sobre a Perceção dos Alunos”, inserido num trabalho de mestrado a decorrer na Universidade do Minho. Tem como objetivo central aferir a perceção dos alunos finalistas do 1.º ciclo do curso superior de Contabilidade sobre o desenvolvimento das competências previstas na Declaração de Bolonha, baseado no desenvolvimento de competências globais ou transversais e específicas.

Por competências transversais entendem-se todas as competências que não estão diretamente relacionadas com os aspetos técnicos ou científicos ligados à área de formação que estudam, e sim a um conjunto de capacidades e conhecimentos que podem ser utilizados em diferentes atividades profissionais.

Ao longo do questionário é solicitado que reflita sobre um conjunto de aspetos relacionados com o desenvolvimento de competências, de uma forma geral, ao longo do curso de contabilidade. A sua colaboração é importante para o sucesso deste estudo e, como tal, pedimos-lhe para responder a cada uma das questões exprimindo a sua opinião. Estas questões não possuem respostas certas e/ou erradas, visando apenas obter o seu grau de concordância sobre as mesmas.

Todas as informações prestadas são confidenciais e os questionários são tratados de forma agregada. Agradecemos a sua colaboração.

1. COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS OU GENÉRICAS

1.1. Da seguinte lista de competências transversais, indique, **assinalando com um círculo**, o seu grau de concordância relativamente ao desenvolvimento das mesmas ao longo do curso, segundo a seguinte escala:

1. Discordo totalmente com o desenvolvimento desta competência	2. Discordo parcialmente ...	3. Nem concordo nem discordo (sem opinião) ...	4. Concordo parcialmente ...	5. Concordo totalmente ...
--	------------------------------	--	------------------------------	----------------------------

Ao longo do meu curso desenvolvi as seguintes competências transversais ou genéricas na Universidade/Instituto:	Discordo totalmente...	Discordo parcialmente...	Nem concordo nem discordo...	Concordo Parcialmente...	Concordo totalmente...
1. COMPETÊNCIAS INTELECTUAIS					
1.1. Avaliar informação proveniente de diversas fontes e perspetivas através da pesquisa, análise e integração das fontes.	1	2	3	4	5
1.2. Aplicar juízos profissionais, incluindo a identificação e a avaliação das alternativas, para alcançar conclusões baseadas em factos e circunstâncias relevantes.	1	2	3	4	5
1.3. Identificar quando é apropriado recorrer à consulta de especialistas para resolver problemas e chegar a conclusões.	1	2	3	4	5
1.4. Aplicar o raciocínio, o pensamento crítico e inovador na resolução de problemas.	1	2	3	4	5
1.5. Recomendar soluções para problemas multifacetados e não-estruturados.	1	2	3	4	5



Ao longo do meu curso desenvolvi as seguintes competências transversais ou genéricas na Universidade/Instituto:	Discordo totalmente...	Discordo parcialmente...	Nem concordo nem discordo...	Concordo Parcialmente...	Concordo totalmente...
2. COMPETÊNCIAS PESSOAIS					
2.1. Assumir um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida.	1	2	3	4	5
2.2. Assumir ceticismo profissional questionando e criticando a informação recolhida aquando da sua análise e avaliação.	1	2	3	4	5
2.3. Estabelecer elevados padrões pessoais de desempenho, e monitorizar a performance pessoal através do feedback dos outros e através da reflexão pessoal.	1	2	3	4	5
2.4. Avaliar compromissos profissionais e gerir o tempo e os recursos para a sua realização.	1	2	3	4	5
2.5. Antecipar proactivamente desafios e planear potenciais soluções.	1	2	3	4	5
2.6. Desenvolver uma mente aberta para novas ideias e oportunidades.	1	2	3	4	5
3. COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS E DE COMUNICAÇÃO					
3.1. Promover a cooperação e o trabalho de equipa, trabalhando para os objetivos organizacionais.	1	2	3	4	5
3.2. Comunicar de forma clara e concisa, em situações formais ou informais, tanto por escrito como oralmente, quer na apresentação de relatórios quer em reuniões de trabalho.	1	2	3	4	5
3.3. Mostrar sensibilidade e preocupação pelas diferenças culturais e de linguagem em toda a comunicação.	1	2	3	4	5
3.4. Utilizar a escuta ativa e técnicas de entrevista eficazes.	1	2	3	4	5
3.5. Possuir a capacidade de negociação para atingir soluções e acordos apropriados.	1	2	3	4	5
3.6. Possuir capacidades consultivas para minimizar ou resolver conflitos no ambiente de trabalho, resolver problemas e maximizar oportunidades.	1	2	3	4	5
3.7. Apresentar ideias e persuadir os outros a empenhar-se e dar apoio.	1	2	3	4	5
4. COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS					
4.1. Levar a cabo compromissos de trabalho de acordo com as metodologias estabelecidas e dentro dos prazos prescritos.	1	2	3	4	5
4.2. Verificar o próprio trabalho e o dos outros para determinar se satisfaz os padrões de qualidade da organização.	1	2	3	4	5
4.3. Ser capaz de gerir pessoas para motivar e desenvolver os outros.	1	2	3	4	5
4.4. Ser capaz de delegar tarefas para distribuir compromissos de trabalho.	1	2	3	4	5
4.5. Mostrar liderança para influenciar os outros a trabalhar para atingir os objetivos organizacionais.	1	2	3	4	5
4.6. Aplicar as ferramentas e a tecnologia apropriada para aumentar a eficiência e a eficácia e para melhorar a tomada de decisão.	1	2	3	4	5

1.2. Indique, assinalando com um círculo, o seu grau de concordância em relação às seguintes situações, de acordo com a escala anteriormente utilizada:

Considero que atualmente ...	Discordo totalmente...	Discordo parcialmente...	Nem concordo nem discordo...	Concordo Parcialmente...	Concordo totalmente...
O desenvolvimento de competências transversais é o método de ensino utilizado nas unidades curriculares pela Universidade/Instituto, em oposição ao método de transmissão de conhecimentos.	1	2	3	4	5
As competências transversais são adquiridas em atividades como seminários, estágios curriculares, simulação empresarial, conferências, cursos específicos de formação, e não nas atividades das unidades curriculares.	1	2	3	4	5
O método de ensino baseado no desenvolvimento de competências transversais está de acordo com as necessidades e exigências dos empregadores e profissionais de Contabilidade.	1	2	3	4	5
O desenvolvimento de competências transversais é um método de ensino adequado em oposição ao método de ensino baseado na transmissão de conhecimentos.	1	2	3	4	5

2. O PAPEL DAS UNIVERSIDADES/INSTITUTOS DE ENSINO SUPERIOR

2.1. Indique, assinalando com um círculo, o seu grau de concordância relativamente aos seguintes elementos relacionados com o papel da Universidade/Instituto na aquisição de competências transversais, utilizando a seguinte escala:

1. Discordo totalmente com o desenvolvimento desta competência	2. Discordo parcialmente ...	3. Nem concordo nem discordo (sem opinião) ...	4. Concordo parcialmente ...	5. Concordo totalmente ...	
Considero que atualmente ...	Discordo totalmente...	Discordo parcialmente...	Nem concordo nem discordo...	Concordo Parcialmente...	Concordo totalmente...
As unidades curriculares do plano de estudos do curso frequentado na Universidade/Instituto facilitaram a aquisição de competências transversais.	1	2	3	4	5
A forma como foram lecionadas as unidades curriculares (métodos e técnicas pedagógicas utilizadas) do curso frequentado na Universidade/Instituto facilitou a aquisição de competências transversais.	1	2	3	4	5
Uma das obrigações da Universidade/Instituto é promover o desenvolvimento de competências transversais nos seus alunos.	1	2	3	4	5
De uma forma geral, a Universidade/Instituto potencia o desenvolvimento de competências transversais nos seus alunos.	1	2	3	4	5

2.2. Indique, assinalando com um círculo, o grau de concordância relativamente às técnicas ou métodos através das quais a Universidade/Instituto poderá potenciar a aquisição de competências transversais, de acordo com a escala anteriormente mencionada:

A aquisição de competências transversais pode ser potenciada...	Discordo totalmente...	Discordo parcialmente...	Nem concordo nem discordo...	Concordo Parcialmente...	Concordo totalmente...
Através de unidades curriculares de opção em que sejam trabalhadas as competências transversais.	1	2	3	4	5
Através de cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores externos à Universidade/Instituto, onde sejam trabalhadas as competências transversais.	1	2	3	4	5
Alterando os métodos de ensino utilizados pelos professores, para que, no âmbito das unidades curriculares, fossem adquiridas competências transversais (ex: aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projeto, estudos de caso, etc...).	1	2	3	4	5
Através da organização de atividades extracurriculares onde os alunos fossem chamados a intervir (seminários, jornadas, congressos, etc...).	1	2	3	4	5
Através da oferta de estágios ao longo da licenciatura.	1	2	3	4	5
Promovendo formas de participação mais alargadas dos alunos em cargos de gestão da Universidade/Instituto.	1	2	3	4	5
Através do desenvolvimento de Projetos de licenciatura multidisciplinares.	1	2	3	4	5

3. DADOS PESSOAIS

- 3.1. Sexo: Masculino Feminino
- 3.2. Idade: 19-30 31-40 41-50 Mais de 50
- 3.3. Estabelecimento de Ensino Superior onde está a concluir a licenciatura:
- Universidade do Minho ISCAP IPCA ISPGAIA ISVOUGA
- Outra Qual? _____

Muito obrigada pela sua colaboração.

Rosa Gouveia
Universidade do Minho

Ficha de avaliação

FICHA DE AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Esta ficha tem como objetivo fornecer elementos para a reformulação, se necessário, do questionário em análise. Tratando-se de um pré-teste do questionário pretendemos assim avaliar a sua eficácia. Para tal, é fundamental o preenchimento desta ficha com o registo de todas as observações que entender pertinentes.

1. Quanto tempo demorou a preencher o questionário? _____ minutos.
2. Os termos utilizados são compreensíveis e não suscitam dúvidas? Sim Não
3. Se respondeu **não** à questão anterior, indique qual ou quais os termos que lhe suscitaram dúvidas.
Pergunta: _____ Termo: _____
Pergunta: _____ Termo: _____
Pergunta: _____ Termo: _____
Pergunta: _____ _Termo: _____
4. As questões são esclarecedoras? Sim Não
5. Se respondeu **não** à questão anterior, indique qual ou quais e porquê.
Pergunta: _____ Porquê? _____
Pergunta: _____ Porquê? _____
Pergunta: _____ Porquê? _____
Pergunta: _____ _Porquê? _____
6. Na sua opinião foi omitido algum tópico importante? Sim Não
Qual? _____
7. Considera o formato do questionário adequado? Sim Não
8. Algumas sugestões ou comentários?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Rosa Gouveia
Universidade do Minho

