



Universidades Lusíada

Domingos, Alexandra Margarida Clemente
Rodrigues, 1977-

As competências gerais e específicas desenvolvidas nos cursos de contabilidade do 1.º ciclo do ensino superior em Portugal : perceções dos estudantes finalistas, dos docentes de contabilidade e dos contabilistas certificados

<http://hdl.handle.net/11067/3709>

Metadata

Issue Date 2017-12-18

Abstract O presente trabalho de investigação intitula-se: “As competências gerais e específicas desenvolvidas nos cursos de contabilidade do 1.º ciclo do ensino superior em Portugal: perceções dos estudantes finalistas, dos docentes de contabilidade e dos contabilistas certificados”. Este estudo pretende contribuir para um conhecimento mais aprofundado das competências desenvolvidas no 1.º ciclo do ensino superior da Contabilidade e da importância que os contabilistas certificados atribuem a essas compet...

Keywords Contabilidade - Estudo e ensino (Superior) - Portugal, Estudantes universitários - Atitudes, Contabilistas - Prática profissional - Portugal

Type doctoralThesis

Peer Reviewed No

Collections [ULL-FCEE] Teses

This page was automatically generated in 2025-04-11T20:01:31Z with information provided by the Repository



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa

Doutoramento em Gestão

As competências gerais e específicas desenvolvidas nos cursos de contabilidade do 1.º ciclo do ensino superior em Portugal: perceções dos estudantes finalistas, dos docentes de contabilidade e dos contabilistas certificados

Realizado por:

Mestre Alexandra Margarida Clemente Rodrigues Domingos

Orientado por:

Prof.^a Doutora Eng.^a Maria Manuela Martins Saraiva Sarmiento Coelho

Prof.^a Doutora Maria Manuela Ramos Fernandes Rebelo Duarte

Constituição do Júri:

Presidente:	Prof. Doutor Afonso Filipe Pereira d'Oliveira Martins
Orientadora:	Prof. ^a Doutora Eng. ^a Maria Manuela Martins Saraiva Sarmiento Coelho
Arguente:	Prof. ^a Doutora Ana Isabel Abranches Pereira de Carvalho Morais
Arguente:	Prof. ^a Doutora Isabel Maria Estima Costa Lourenço
Vogal:	Prof. ^a Doutora Maria Isabel Craveiro Pedro
Vogal:	Prof. Doutor Joaquim José dos Santos Alves
Vogal:	Prof. Doutor Mário Caldeira Dias

Tese aprovada em: 18 de Dezembro de 2017

Lisboa

2017



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa
Doutoramento em Gestão

As competências gerais e específicas desenvolvidas
nos cursos de contabilidade do 1.º ciclo do ensino
superior em Portugal: perceções dos estudantes
finalistas, dos docentes de contabilidade e dos
contabilistas certificados

Alexandra Margarida Clemente Rodrigues Domingos

Lisboa

Abril 2017



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa
Doutoramento em Gestão

**As competências gerais e específicas desenvolvidas
nos cursos de contabilidade do 1.º ciclo do ensino
superior em Portugal: perceções dos estudantes
finalistas, dos docentes de contabilidade e dos
contabilistas certificados**

Alexandra Margarida Clemente Rodrigues Domingos

Lisboa

Abril 2017

Alexandra Margarida Clemente Rodrigues Domingos

**As competências gerais e específicas desenvolvidas
nos cursos de contabilidade do 1.º ciclo do ensino
superior em Portugal: percepções dos estudantes
finalistas, dos docentes de contabilidade e dos
contabilistas certificados**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências da
Economia e da Empresa da Universidade Lusíada de
Lisboa para a obtenção do grau de Doutor em Gestão.

Orientadora: Prof. Doutora Eng.^a Maria Manuela
Martins Saraiva Sarmento Coelho

Coorientadora: Prof. Doutora Maria Manuela Ramos
Fernandes Rebelo Duarte

Lisboa

Abril 2017

Ficha Técnica

Autora Alexandra Margarida Clemente Rodrigues Domingos
Orientadora Prof. Doutora Eng.^a Maria Manuela Martins Saraiva Sarmento Coelho
Co-orientadora Prof. Doutora Maria Manuela Ramos Fernandes Rebelo Duarte
Título As competências gerais e específicas desenvolvidas nos cursos de contabilidade do 1.º ciclo do ensino superior em Portugal: perceções dos estudantes finalistas, dos docentes de contabilidade e dos contabilistas certificados
Local Lisboa
Ano 2017

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

DOMINGOS, Alexandra Margarida Clemente Rodrigues, 1977-

As competências gerais e específicas desenvolvidas nos cursos de contabilidade do 1.º ciclo do ensino superior em Portugal : perceções dos estudantes finalistas, dos docentes de contabilidade e dos contabilistas certificados / Alexandra Margarida Clemente Rodrigues Domingos ; orientado por Maria Manuela Martins Saraiva Sarmento Coelho, Maria Manuela Ramos Fernandes Rebelo Duarte. - Lisboa : [s.n.], 2017. - Tese de doutoramento em Gestão, Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa da Universidade Lusíada de Lisboa.

I – COELHO, Maria Manuela Martins Saraiva Sarmento, 1952-

II - DUARTE, Maria Manuela Ramos Fernandes Rebelo, 1948-

LCSH

1. Contabilidade - Estudo e ensino (Superior) - Portugal
2. Estudantes universitários - Atitudes
3. Contabilistas - Prática profissional - Portugal
4. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa - Teses
5. Teses - Portugal - Lisboa

1. Accounting - Study and teaching (Higher) - Portugal

2. College students - Attitudes

3. Accountants - Practice - Portugal

4. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa - Dissertations

5. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. HF5630.D66 2017

AGRADECIMENTOS

Gostaria, nesta etapa, de manifestar o meu agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo. Esta revela-se uma árdua tarefa, existindo sempre o receio de se esquecer alguém que, através de um incentivo, uma opinião, uma crítica ou um comentário, contribuiu de forma determinante para a concretização deste desafio. Para além daqueles cujos nomes não constam aqui, mas que souberam dizer a palavra certa na altura em que precisei e que fizeram o que estava ao seu alcance para que eu pudesse concentrar-me neste meu projeto, gostaria de agradecer em particular a algumas pessoas sem as quais este trabalho não teria sido possível e cuja importância foi decisiva, revelando-se a sua contribuição de grande valor.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Manuela Martins Sarmiento Coelho, agradeço a confiança em mim depositada, a partilha da sua visão, sabedoria, ensinamento, experiência e a forma genuína, disponível e amiga com que acompanhou este projeto de investigação.

Um especial agradecimento à minha coorientadora, Professora Doutora Maria Manuela Rebelo Duarte, pelo seu grande apoio no desenvolvimento da minha carreira académica e que sempre me incentivou e ensinou a desenvolver o gosto pela investigação.

A todos os Professores que me ajudaram na construção e validação do inquérito e na revisão do texto, o meu agradecimento.

Aos Diretores de Curso das licenciaturas em Contabilidade das IES que aceitaram colaborar, a possibilidade em divulgar os inquéritos e a coordenação excecional como o processo decorreu sem a qual não seria possível realizar este trabalho em tempo oportuno.

À Ordem dos Contabilistas Certificados pela autorização, apoio na aplicação e recolha dos inquéritos dirigidos aos contabilistas certificados.

A todos os estudantes finalistas, docentes de Contabilidade e contabilistas certificados que se disponibilizaram para o preenchimento do inquérito, revelando uma total disponibilidade e generosidade, sem a qual não seria possível terminar este estudo.

A todos os entrevistados que se disponibilizaram de forma imediata a colaborar neste trabalho de investigação e pelo tempo despendido para conceder as entrevistas.

A todos os que de perto acompanharam este desafio, em particular às minhas colegas e amigas Susana Duarte, Ana Isabel Dias e Filipa Esteves, pelo incentivo e companheirismo que me deram durante a execução do trabalho, deixando de igual forma uma palavra de apreço e reconhecimento a todos os colegas e amigos que ao longo do desenvolvimento desta investigação me apoiaram, motivaram e incentivaram para que fosse possível alcançar o objetivo proposto.

Por último, mas sempre em primeiro lugar, agradeço à minha família, que viveu intensamente este período comigo, partilhando as minhas preocupações e entusiasmos, demonstrando sempre confiança, interesse e apoio total. Agradeço especialmente ao Rui, pelo seu incondicional apoio e carinho determinantes para a superação tão desejada deste desafio nas nossas vidas. À minha filha, por ter permitido que a mãe ficasse sozinha fechada no escritório tantas horas sem reclamar (muito) e por ter ficado tantas outras a brincar em silêncio (relativo) ao meu lado ou ao meu colo.

A todos aqueles que não mencionei, mas que de algum modo me auxiliaram neste percurso, expresso os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente trabalho de investigação intitula-se: “As competências gerais e específicas desenvolvidas nos cursos de contabilidade do 1.º ciclo do ensino superior em Portugal: perceções dos estudantes finalistas, dos docentes de contabilidade e dos contabilistas certificados”. Este estudo pretende contribuir para um conhecimento mais aprofundado das competências desenvolvidas no 1.º ciclo do ensino superior da Contabilidade e da importância que os contabilistas certificados atribuem a essas competências para o desempenho da atividade profissional. Tem como objetivo definir um modelo global de competências que promova a adequação do perfil dos diplomados como profissionais nesta área do conhecimento, em consonância com os desafios e com as expectativas do mercado de trabalho.

Para o estudo foi construído um questionário de competências associadas ao ensino superior da Contabilidade, aplicado a uma amostra de 892 indivíduos, composta por 345 estudantes finalistas, 155 docentes de Contabilidade e 392 contabilistas certificados. Os dados obtidos através das respostas ao questionário foram submetidos a tratamento e análise estatística com recurso ao programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences*. Paralelamente, realizaram-se 10 entrevistas confirmatórias junto de especialistas conhecedores do tema com o intuito de confirmar os resultados obtidos.

A análise dos resultados permite concluir que há quatro modelos globais de competências gerais e quatro modelos globais de competências específicas, sendo dois para os estudantes finalistas, dois para os docentes de Contabilidade, dois para os contabilistas certificados e dois para o total dos inquiridos. No modelo global de competências gerais, verifica-se que a dimensão “trabalho em equipa e tolerância à pressão” é a mais desenvolvida, quer na perspetiva dos 345 estudantes finalistas ($x_m=5,44$), quer dos 892 inquiridos ($x_m=5,49$). Na perspetiva dos docentes de Contabilidade, a dimensão “resolução de problemas” é a mais

desenvolvida pelos estudantes ($x_m=6,14$). Por outro lado, os contabilistas certificados consideram que a dimensão “análise e integração da informação para a resolução de problemas” ($x_m=5,45$) é das mais importantes para o desempenho da atividade profissional.

Quanto ao modelo global de competências específicas, verificou-se que o total dos 892 inquiridos tem a mesma perceção quanto à dimensão “conhecimentos especializados” ($x_m=5,84$). Esta dimensão é assim considerada pelos estudantes finalistas ($x_m=5,61$) e pelos docentes de Contabilidade ($x_m=6,42$) como a mais desenvolvida e pelos contabilistas certificados como das mais importantes para o desempenho da profissão ($x_m=5,83$).

As entrevistas confirmatórias permitiram concluir que a totalidade dos entrevistados confirma que a compreensão da linguagem técnica contabilística é uma das competências que os diplomados em Contabilidade trazem mais desenvolvida a par da capacidade para preparar as demonstrações financeiras (90%). Já a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão é considerada como a menos desenvolvida ao longo do percurso académico (100%), tal como a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de organizar a informação e a capacidade de reportar a informação (80%).

Verificou-se ainda que 90% dos entrevistados confirmam que a competência geral mais desenvolvida é a capacidade para trabalhar em equipa, não obstante 80% considerarem que os diplomados não conseguem avaliar a qualidade do trabalho realizado.

Se 90% dos entrevistados consideram que o ensino superior de Contabilidade prepara tecnicamente bem os seus estudantes, 80% referem que uma das lacunas é a falta de ligação entre a teoria e a prática. Não obstante, 80% dos entrevistados referem que o ensino superior da Contabilidade tem evoluído bastante nos últimos tempos devido à existência de uma unidade curricular de simulação empresarial.

Palavras-chave: Ensino Superior, Licenciatura em Contabilidade, Competências em Contabilidade, Desempenho do Profissional de Contabilidade, Estudante de Contabilidade.

ABSTRACT

This research is entitled ‘The general and specific skills developed in undergraduate accounting degree programmes in Portugal: perceptions of final-year students, accounting lecturers and certified accountants’. This study aims to contribute to a more in-depth knowledge of the skills developed in undergraduate accounting degree programmes and the importance that certified accountants assign to these skills for the performance of their professional activity. It aims to define a global skill model that promotes the adequacy of the graduate profile as an expert in this area of knowledge in line with the challenges and expectations of the labour market.

For this study, a skill survey associated with undergraduate accounting programmes was conducted among a sample of 892 individuals that included 345 final-year students, 155 accounting lecturers and 392 certified accountants.

The data collected from that survey were statistical processed using the statistical software Statistical Package for Social Sciences. At the same time, 10 confirmatory interviews were conducted among experts in the subject matter in order to confirm the results we had obtained.

The analysis of the results allowed us to conclude that there are four models of general skills and four overall models of specific skills, two for final-year students, two for accounting lecturers, two for certified accountants and two for the total of respondents. In the overall model of general skills, the team-building dimension and the ability to work under pressure are the most developed both for the 345 final-year students ($x_m=5,44$) and the 892 respondents as a whole ($x_m=5,49$). From the accounting lecturers’ perspective, the dimension ‘problem solving’ is the most developed by the students ($x_m=6,14$). On the other hand, certified accountants consider that the dimension ‘analysis and integration of

information in order to solve problems' ($x_m=5,45$) is the most important for the performance of their professional activity.

Regarding the overall model of specific skills, we saw that the total of 892 respondents has the same perception regarding the dimension 'specialized knowledge' ($x_m=5,84$). This dimension is thus considered by the final-year students ($x_m=5,61$) and accounting lecturers ($x_m=6,42$) as the most developed one, while certified accountants consider it the most important for the performance of their professional activity ($x_m=5,83$).

The confirmatory interviews allowed us to conclude that every interviewee confirms that understanding technical accounting language is one of the skills that accounting graduates develop the most, along with the capacity to prepare financial statements (90%). On the other hand, the ability to structure a management panel with information that is useful for decision-making is considered to be the least developed skill during their course of studies (100%), just like the ability to plan their work, the ability to organize information, and the ability to report information (80%).

Additionally, 90% of respondents confirmed that the most developed general skill is the ability to work in a team, although 80% consider that these graduates cannot evaluate the quality of their work.

While 90% of respondents consider that undergraduate accounting degree programmes prepare their students technically well, 80% say that these programmes lack an actual connection between theory and practice. However, 80% of respondents believe that undergraduate accounting degrees have evolved greatly in recent years due to the existence of a business simulation module.

Key-words: Higher Education, Undergraduate Degree in Accounting, Accounting Skills, Professional Accountant's Performance, Accounting Student.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xv
ÍNDICE DE QUADROS	xvii
ÍNDICE DE TABELAS	xxi
ÍNDICE DE EQUAÇÕES	xxv
LISTA DE SIGLAS	xxvii
CAPÍTULO 1: APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	1
1.1 INTRODUÇÃO	1
1.2 ENQUADRAMENTO DO TEMA	3
1.3 JUSTIFICAÇÃO DO TEMA.....	6
1.4 PERGUNTA DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO	7
1.5 PERGUNTAS DERIVADAS DA INVESTIGAÇÃO	7
1.6 OBJETO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	8
1.7 HIPÓTESES DA INVESTIGAÇÃO	9
1.8 SÍNTESE DA METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	10
1.9 MODELO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	12
1.10 SÍNTESE DOS CAPÍTULOS DA TESE	14
I PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
CAPÍTULO 2: PERSPETIVAS DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA	19
2.1 INTRODUÇÃO	19

2.2	CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIA	20
2.2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA	20
2.2.2	DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA	24
2.3	COMPONENTES DA COMPETÊNCIA.....	31
2.4	ABORDAGENS DA COMPETÊNCIA.....	35
2.4.1	ABORDAGEM COMPORTAMENTAL: AMERICANA.....	35
2.4.2	ABORDAGEM FUNCIONAL: INGLESA	38
2.4.3	ABORDAGEM INTEGRADORA.....	39
2.4.4	ABORDAGEM MULTIDIMENSIONAL E HOLÍSTICA: FRANCESA, ALEMÃ E AUSTRIACA.....	41
2.4.5	ABORDAGEM DA UNIÃO EUROPEIA.....	43
2.4.6	ABORDAGEM PORTUGUESA	47
2.5	TIPOLOGIA DA COMPETÊNCIA.....	50
2.6	SÍNTESE	56

CAPÍTULO 3: A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS NO ENSINO

	SUPERIOR	57
3.1	INTRODUÇÃO.....	57
3.2	A ABORDAGEM DAS COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR	58
3.3	A CRIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BASEADO EM COMPETÊNCIAS: AS IMPLICAÇÕES E OS DESAFIOS DO PROCESSO DE BOLONHA	63
3.3.1	NOVO PARADIGMA DE ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS.....	69
3.3.2	A IMPORTÂNCIA DO PROJETO TUNING	73
3.4	CONCEPÇÃO DE PLANOS DE ESTUDO BASEADOS NAS COMPETÊNCIAS: APRENDIZAGEM ATIVA.....	79
3.4.1	O PAPEL DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR E O MODELO DA SIMULAÇÃO EMPRESARIAL.....	83
3.4.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANO DE ESTUDOS NUM CURSO DE CONTABILIDADE.....	88
3.5	SÍNTESE	94

CAPÍTULO 4: O ENSINO DA CONTABILIDADE E AS NECESSIDADES EXIGIDAS PELO MERCADO DE TRABALHO	97
4.1 INTRODUÇÃO	97
4.2 CONTROVÉRSIAS SOBRE OS PLANOS DE ESTUDO DOS CURSOS E A NECESSIDADE DE PROMOVER ALTERAÇÕES NO ENSINO DA CONTABILIDADE	98
4.3 COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL DE CONTABILIDADE DESTACADAS PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS .	101
4.3.1 A PROFISSÃO DE CONTABILISTA SEGUNDO A IFAC	103
4.3.2 O PAPEL DO CONTABILISTA CERTIFICADO EM PORTUGAL	105
4.3.3 PROBLEMÁTICA DA ATRIBUIÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE FUNÇÕES DO CONTABILISTA, CONTABILISTA CERTIFICADO E CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANT	108
4.4 DESAFIOS E COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO ATUAL DA CONTABILIDADE	110
4.5 AS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PELO MERCADO DE TRABALHO	114
4.6 SÍNTESE.....	119
II PARTE: PRÁTICA	121
CAPÍTULO 5: METODOLOGIA DA PARTE PRÁTICA	123
5.1 INTRODUÇÃO	123
5.2 OBJETO E OBJETIVOS DO ESTUDO EMPÍRICO	123
5.3 HIPÓTESES EMPÍRICAS	124
5.4 PROCESSO METODOLÓGICO	125
5.5 IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFISSIONAL DE CONTABILIDADE	128
5.6 ELABORAÇÃO DOS INQUÉRITOS	133
5.6.1 VALIDAÇÃO DO INQUÉRITO PRELIMINAR	134
5.6.2 PRÉ-TESTE AOS INQUÉRITOS	135
5.6.3 INQUÉRITOS FINAIS.....	136
5.6.4 RECOLHA DOS DADOS.....	138
5.7 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO	140
5.8 DIMENSÃO DA AMOSTRA	140

5.9	ENTREVISTAS CONFIRMATÓRIAS	144
5.10	SÍNTESE	145

CAPÍTULO 6: RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA147

6.1	INTRODUÇÃO	147
6.2	TRATAMENTO ESTATÍSTICO AOS INQUÉRITOS APLICADOS	147
6.3	CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA DOS TRÊS GRUPOS DE INQUIRIDOS	148
6.3.1	ESTUDANTES FINALISTAS	148
6.3.2	DOCENTES DE CONTABILIDADE	150
6.3.3	CONTABILISTAS CERTIFICADOS	153
6.4	ANÁLISE DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO	155
6.4.1	ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS COMPETÊNCIAS GERAIS PARA OS TRÊS GRUPOS DE INQUIRIDOS	155
6.4.2	ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA CADA UM DOS GRUPOS DE INQUIRIDOS	161
6.4.3	CONCLUSÕES DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO	166
6.5	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS CONFIRMATÓRIAS	167
6.5.1	CONCLUSÃO DAS ENTREVISTAS	176

**CAPÍTULO 7: MODELO DE COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO SUPERIOR
DA CONTABILIDADE.....179**

7.1	INTRODUÇÃO	179
7.2	METODOLOGIA PARA A OBTENÇÃO DOS MODELOS	179
7.2.1	OBTENÇÃO DO MODELO GLOBAL PARA AS COMPETÊNCIAS GERAIS CONSIDERANDO OS GRUPOS DE ESTUDANTES FINALISTAS, DOCENTES DE CONTABILIDADE E CONTABILISTAS CERTIFICADOS	181
7.2.2	OBTENÇÃO DO MODELO GLOBAL PARA AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS CONSIDERANDO OS GRUPOS DE ESTUDANTES FINALISTAS, DOCENTES DE CONTABILIDADE E CONTABILISTAS CERTIFICADOS	200
7.3	CARACTERIZAÇÃO DOS MODELOS DE COMPETÊNCIAS	213
7.3.1	CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A AMOSTRA TOTAL.....	216

7.3.2	CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS GERAIS PARA OS ESTUDANTES FINALISTAS	220
7.3.3	CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS GERAIS PARA OS DOCENTES DE CONTABILIDADE.....	224
7.3.4	CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS GERAIS PARA OS CONTABILISTAS CERTIFICADOS.....	228
7.3.5	CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA A AMOSTRA TOTAL.....	232
7.3.6	CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA OS ESTUDANTES FINALISTAS	236
7.3.7	CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA OS DOCENTES DE CONTABILIDADE	239
7.3.8	CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA OS CONTABILISTAS CERTIFICADOS	243
7.4	SÍNTESE.....	247
CAPÍTULO 8: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES		251
8.1	INTRODUÇÃO	251
8.2	VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES.....	251
8.3	CONFIRMAÇÃO DOS OBJETIVOS	258
8.4	RESPOSTA ÀS PERGUNTAS DERIVADAS	260
8.5	RESPOSTA À PERGUNTA DE PARTIDA	263
8.6	CONCLUSÕES GERAIS	268
8.7	RECOMENDAÇÕES	270
8.8	LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO	271
8.9	INVESTIGAÇÕES FUTURAS	271
8.10	FECHO	272
BIBLIOGRAFIA		273
APÊNDICE A: LISTA DAS IES E CICLOS DE ESTUDO CONSIDERADOS NA INVESTIGAÇÃO		
		281
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS		283

APÊNDICE C: INQUÉRITO FINAL AOS ESTUDANTES FINALISTAS	285
APÊNDICE D: INQUÉRITO FINAL AOS DOCENTES DE CONTABILIDADE.....	289
APÊNDICE E: INQUÉRITO FINAL AOS CONTABILISTAS CERTIFICADOS	293
APÊNDICE F: PEDIDO DE COLABORAÇÃO À OCC	297
APÊNDICE G: GUIÃO DE ENTREVISTA	299
APÊNDICE H: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DR. RUI PIRES	301
APÊNDICE I: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DR. DOMINGOS CASCAIS	307
APÊNDICE J: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À DR. ^a JULIETA FERRO	313
APÊNDICE K: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DR. VITOR MASSENA.....	317
APÊNDICE L: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DR. CARLOS PAIS	323
APÊNDICE M: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DR. PAULO RIBEIRO	327
APÊNDICE N: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DR. JOÃO GREGÓRIO	333
APÊNDICE O: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À DR. ^a RITA ALMEIDA	337
APÊNDICE P: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À DR. ^a CÁTIA FERREIRA	341
APÊNDICE Q: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DR. JOÃO LUIS	345
APÊNDICE R: CODIFICAÇÃO ALFANUMÉRICA E CROMÁTICA DAS RESPOSTAS.....	349
APÊNDICE S: MATRIZ DAS UNIDADES DE CONTEXTO E DE REGISTO	351
APÊNDICE T: RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	361
ANEXO A: REFERENCIAL DE VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES	369

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de dependência das competências perante as mudanças ocorridas no ensino superior.	5
Figura 2: Modelo metodológico utilizado.	13
Figura 3: Modelo estrutural do trabalho de investigação.	14
Figura 4: Qualificação e competência.	23
Figura 5: Modelo conceptual de desenvolvimento de competências.	32
Figura 6: As cinco componentes da competência.	33
Figura 7: Fatores intrínsecos e extrínsecos da competência.	34
Figura 8: Modelo causal da competência.	37
Figura 9: Modelo de icebergue de competências.	40
Figura 10: Resultados de aprendizagem.	45
Figura 11: Domínios para a definição dos resultados de aprendizagem associados a cada nível.	49
Figura 12: Comparação entre o quadro europeu de qualificações e o quadro nacional de qualificações	50
Figura 13: Tipologia das competências.	51
Figura 14: Modelo holístico das competências.	52
Figura 15: Os quatro pilares da educação.	61
Figura 16: Organograma do sistema de ensino superior português.	67
Figura 17: Papéis fundamentais do contabilista profissional segundo a IFAC.	104
Figura 18: Etapas para a obtenção dos modelos globais.	180
Figura 19: Modelo global de competências gerais.	266
Figura 20: Modelo global de competências específicas.	267

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do número de estudantes inscritos no ensino superior português de 1995 a 2015.....	59
Gráfico 2: Distribuição dos estudantes finalistas por género.	148
Gráfico 3: Distribuição dos estudantes finalistas por faixa etária.	149
Gráfico 4: Curso superior frequentado.	149
Gráfico 5: Subsistema de ensino superior frequentado.	150
Gráfico 6: Distribuição dos docentes por género.	150
Gráfico 7: Distribuição dos docentes por faixa etária.	151
Gráfico 8: Distribuição dos docentes por tempo de serviço.	151
Gráfico 9: Distribuição dos docentes por habilitações académicas.	152
Gráfico 10: Distribuição dos docentes por situação profissional.	152
Gráfico 11: Distribuição dos contabilistas certificados por género.	153
Gráfico 12: Distribuição dos contabilistas certificados por faixa etária.	153
Gráfico 13: Curso de formação base dos contabilistas certificados.	154
Gráfico 14: Anos de experiência profissional dos contabilistas certificados.	154
Gráfico 15: Distribuição dos contabilistas certificados pelo exercício de funções.	155
Gráfico 16: Valores médios das competências gerais para a amostra total.	157
Gráfico 17: Valores médios das competências gerais para os estudantes finalistas.	158
Gráfico 18: Valores médios das competências gerais para os docentes de Contabilidade.	159
Gráfico 19: Valores médios das competências gerais para os contabilistas certificados. .	160
Gráfico 20: Valores médios das competências específicas para a amostra total.	163
Gráfico 21: Valores médios das competências específicas para os estudantes finalistas. .	164

Gráfico 22: Valores médios das competências específicas para os docentes de Contabilidade.....	165
Gráfico 23: Valores médios das competências específicas para os contabilistas certificados.	166
Gráfico 24: Resultado do scree plot.	185
Gráfico 25: Média das dimensões do modelo global de competências gerais para a amostra total.	218
Gráfico 26: Média das dimensões do modelo global de competências gerais para os estudantes finalistas.	222
Gráfico 27: Média das dimensões do modelo global de competências gerais para os docentes de Contabilidade.	226
Gráfico 28: Média das dimensões do modelo global de competências gerais para os contabilistas certificados.	230
Gráfico 29: Média das dimensões do modelo global de competências específicas para a amostra total.	234
Gráfico 30: Média das dimensões do modelo global de competências específicas para os estudantes finalistas.	238
Gráfico 31: Média das dimensões do modelo global de competências específicas para os docentes de Contabilidade.	242
Gráfico 32: Média das dimensões do modelo global de competências específicas para contabilistas certificados.	246

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos específicos da investigação e respetivo processo metodológico.....	8
Quadro 2: Evolução teórica da definição de competência.	30
Quadro 3: Diferenças entre as abordagens americana e inglesa sobre competências.	39
Quadro 4: Dimensões das competências na abordagem anglo-saxónica e na abordagem francesa.	41
Quadro 5: Tipologia da competência de acordo com a abordagem alemã.....	42
Quadro 6: Níveis de aprendizagem.	47
Quadro 7: Principais perspetivas das competências.	54
Quadro 8: Conjuntos de competências.	55
Quadro 9: Ordenação das competências referidas pelos empregadores e pelos recém-diplomados.....	77
Quadro 10: Ordenação das competências referidas pelos docentes universitários.	78
Quadro 11: Áreas de competência técnica e respetivos resultados da aprendizagem	91
Quadro 12: Competências profissionais.....	102
Quadro 13: Competências a desenvolver no ensino superior de Contabilidade	129
Quadro 14: Composição da comissão de validação.	131
Quadro 15: Validação das competências	132
Quadro 16: Identificação numérica dos entrevistados.....	168
Quadro 17: Análise qualitativa e quantitativa da Questão 3 das entrevistas.	169
Quadro 18: Análise qualitativa e quantitativa da Questão 4 das entrevistas.	170
Quadro 19: Análise qualitativa e quantitativa da Questão 5 das entrevistas.	171
Quadro 20: Análise qualitativa e quantitativa da Questão 6 das entrevistas.	172
Quadro 21: Análise qualitativa e quantitativa da Questão 7 das entrevistas.	173
Quadro 22: Análise qualitativa e quantitativa da Questão 8 das entrevistas.	175
Quadro 23: KMO e Teste de Bartlett.....	182

Quadro 24: Comparação dos modelos de competências gerais.	213
Quadro 25: Comparação dos modelos de competências específicas.	215
Quadro 26: As quatro dimensões do modelo global de competências gerais para a amostra total e a sua interpretação	216
Quadro 27: Resultados das dimensões do modelo global de competências gerais para a amostra total	217
Quadro 28: As quatro dimensões do modelo global de competências gerais para os estudantes finalistas e a sua interpretação.	220
Quadro 29: Resultados das dimensões do modelo global de competências gerais para os estudantes finalistas	221
Quadro 30: As quatro dimensões do modelo global de competências gerais para os docentes de Contabilidade e a sua interpretação.	224
Quadro 31: Resultados das dimensões do modelo global de competências gerais para os docentes de Contabilidade	225
Quadro 32: As quatro dimensões do modelo global de competências gerais para os contabilistas certificados e a sua interpretação.....	228
Quadro 33: Resultados das dimensões do modelo global de competências gerais para os contabilistas certificados.....	229
Quadro 34: As três dimensões do modelo global de competências específicas para a amostra total e a sua interpretação.	232
Quadro 35: Resultados das dimensões do modelo global de competências específicas para a amostra total	233
Quadro 36: As três dimensões do modelo global de competências específicas para os estudantes finalistas e a sua interpretação.	236
Quadro 37: Resultados das dimensões do modelo global de competências específicas para os estudantes finalistas	237
Quadro 38: As três dimensões do modelo global de competências específicas para os docentes de Contabilidade e a sua interpretação.	240
Quadro 39: Resultados das dimensões do modelo global de competências específicas para os docentes de Contabilidade	241
Quadro 40: As três dimensões do modelo global de competências específicas para os contabilistas certificados e a sua interpretação.....	244

Quadro 41: Resultados das dimensões do modelo global de competências específicas para os contabilistas certificados	245
Quadro 42: Lista das IES e ciclos de estudo considerados na investigação	281
Quadro 43: Codificação alfanumérica e cromática das respostas	349
Quadro 44: Matriz das unidades de contexto e de registo por questão	351

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Áreas de formação nucleares.....	93
Tabela 2: Dados da análise estatística.....	141
Tabela 3: Informação sobre as respostas obtidas.....	144
Tabela 4: Estatística descritiva quanto às competências gerais para a amostra total e para cada grupo de inquiridos.....	156
Tabela 5: Estatística descritiva quanto às competências específicas para a amostra total e para cada um dos grupos de inquiridos.....	161
Tabela 6: Variância total explicada das competências gerais para a amostra total.....	184
Tabela 7: Matriz de componentes rodada das competências gerais para a amostra total..	186
Tabela 8: Composição do fator “orientação para resultados” para a amostra total.....	187
Tabela 9: Composição do fator “análise e integração da informação para a resolução de problemas” para a amostra total.....	188
Tabela 10: Composição do fator “aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico” para a amostra total.....	188
Tabela 11: Composição do fator “tolerância à pressão e trabalho em equipa” para a amostra total.....	189
Tabela 12: Matriz de componentes rodada das competências gerais para os estudantes finalistas.....	190
Tabela 13: Composição do fator “orientação para resultados” para os estudantes finalistas.....	191
Tabela 14: Composição do fator “análise e integração da informação para a resolução de problemas” para os estudantes finalistas.....	191
Tabela 15: Composição do fator “trabalho em equipa e tolerância à pressão” para os estudantes finalistas.....	192
Tabela 16: Composição do fator “aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico” para os estudantes finalistas.....	193

Tabela 17: Matriz de componentes rodada das competências gerais para os docentes de Contabilidade.....	194
Tabela 18: Composição do fator “sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados” para os docentes de Contabilidade.....	195
Tabela 19: Composição do fator “tolerância à pressão e trabalho em equipa” para os docentes de Contabilidade.....	195
Tabela 20: Composição do fator “tecnologias de informação” para os docentes de Contabilidade.....	196
Tabela 21: Composição do fator “resolução de problemas” para os docentes de Contabilidade.....	196
Tabela 22: Matriz de componentes rodada das competências gerais para os contabilistas certificados.....	197
Tabela 23: Composição do fator “análise da informação para a resolução de problemas” para os contabilistas certificados.....	198
Tabela 24: Composição do fator “relacionamento interpessoal e apreciação da qualidade do trabalho desenvolvido” para os contabilistas certificados.....	199
Tabela 25: Composição do fator “sentido crítico” para os contabilistas certificados.....	199
Tabela 26: Composição do fator “aprendizagem ao longo da vida” para os contabilistas certificados.....	200
Tabela 27: Variância total explicada das competências específicas para a amostra total.	201
Tabela 28: Matriz de componentes rodada das competências específicas para a amostra total.....	201
Tabela 29: Composição do fator “planeamento e organização” para a amostra total.....	202
Tabela 30: Composição do fator “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos” para a amostra total.....	203
Tabela 31: Composição do fator “conhecimentos especializados” para a amostra total. .	204
Tabela 32: Matriz de componentes rodada das competências específicas para os estudantes finalistas.....	205
Tabela 33: Composição do fator “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos” para os estudantes finalistas.....	205
Tabela 34: Composição do fator “planeamento e organização” para os estudantes finalistas.....	206

Tabela 35: Composição do fator “conhecimentos especializados” para os estudantes finalistas.....	207
Tabela 36: Matriz de componentes rodada das competências específicas para os docentes de Contabilidade	208
Tabela 37: Composição do fator “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos” para os docentes de Contabilidade.	208
Tabela 38: Composição do fator “planeamento e organização” para os docentes de Contabilidade.....	209
Tabela 39: Composição do fator “conhecimentos especializados” para os docentes de Contabilidade	209
Tabela 40: Matriz de componentes rodada das competências específicas para os contabilistas certificados.....	210
Tabela 41: Composição do fator “planeamento e organização” para os contabilistas certificados.....	211
Tabela 42: Composição do fator “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos” para os contabilistas certificados.	212
Tabela 43: Composição do fator “conhecimentos especializados” para os contabilistas certificados.....	212
Tabela 44: Estatística descritiva das competências gerais para a amostra total.	361
Tabela 45: Estatística descritiva das competências gerais para os estudantes finalistas. ..	362
Tabela 46: Estatística descritiva das competências gerais para os docentes de Contabilidade.....	363
Tabela 47: Estatística descritiva das competências gerais para os contabilistas certificados.....	364
Tabela 48: Estatística descritiva das competências específicas para a amostra total.	365
Tabela 49: Estatística descritiva das competências específicas para os estudantes finalistas.....	366
Tabela 50: Estatística descritiva das competências específicas para os docentes de Contabilidade.....	367
Tabela 51: Estatística descritiva das competências específicas para os contabilistas certificados.....	368
Tabela 52: Referencial de verificação das hipóteses.	369

ÍNDICE DE EQUAÇÕES

Equação 1: Dimensão da amostra para uma população finita.	141
----------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE SIGLAS

A

- ACP *Análise de componentes principais*
A3ES *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*
AECC *Accounting Education Change Commission*
AICPA *American Institute of Certified Public Accountants*

C

- CIHE *Council of Industry and Higher Education*
CNAEF *Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação*
CNQ *Catálogo Nacional de Qualificações*
CPA *Certified Public Accountant*

D

- DGEEC *Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*
DR *Diário da República*

E

- ECTS *European Credit Transfer and Accumulation System*
EEES *Espaço Europeu de Ensino Superior*
EM *Estados-Membros*
EUA *Estados Unidos da América*

I

- IASB *International Accounting Standards Board*
IAESB *International Accounting Education Standards Board*
IES *Instituições de Ensino Superior*
IFAC *International Federation of Accountants*
IPA *Institute of Public Accountants*

K

- KMO *Kaiser-Meyer-Olkin*
KSA *Knowledge, Skill, Ability*

KSAO *Knowledge, Skill, Ability and Other*

L

LBSE Lei de Bases do Sistema Educativo

N

NIE Normas Internacionais de Educação

NIC Normas Internacionais de Contabilidade

NIRF Normas Internacionais de Contabilidade e Relato Financeiro

O

OCC Ordem dos Contabilistas Certificados

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OTOC Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas

P

PAIB *Professional Accountant in Business*

PBL *Problem Based Learning*

PSE Projeto em Simulação Empresarial

Q

QEQ Quadro Europeu de Qualificações

QNQ Quadro Nacional de Qualificações

R

REBIDES Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior

ROC Revisor Oficial de Contas

S

SNQ Sistema Nacional de Qualificações

T

TIC Tecnologias de Informação e Comunicação

U

UE União Europeia

UNESCO *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*

CAPÍTULO 1:

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

1.1 INTRODUÇÃO

Em função da globalização, da expansão do mercado de capitais e das mudanças no ambiente económico como um todo, novas necessidades emergiram, e muitas destas refletiram mudanças ao nível contabilístico e na capacitação do profissional da Contabilidade para lidar com tal estrutura. O aumento das expectativas dos empregadores, dos clientes e dos diversos *stakeholders* contribuiu para a exigência por um profissional de Contabilidade capacitado, que possua capacidades amplas e domine outras áreas do conhecimento, que vão além dos aspetos exclusivamente contabilísticos.

A destreza, a capacidade para resolver problemas, a iniciativa e a criatividade, articuladas com os conhecimentos de nível superior, são fatores que cada vez mais são privilegiados pelas entidades empregadoras (Kavanagh & Drennan, 2008). Esta situação representa assim uma mudança de perfil, visto que passa de um profissional altamente técnico, para um profissional que se utiliza de capacidades diversas.

Atualmente, a Contabilidade é uma área do conhecimento que não se limita apenas à preparação e apresentação da informação para efeitos de demonstrações contabilísticas ou do relato financeiro. Com efeito, hoje em dia, em Portugal, a Contabilidade vai muito além, transformando a informação em conhecimento aplicável à tomada de decisão, aproximando o contabilista da figura do *accountant* dos países anglo-saxónicos, onde este é parte integrante da tomada de decisão ao mais alto nível nas organizações (Jones, 2010).

Por variadas razões de ordem económica e social, atualmente, exerce-se sobre o ensino superior em geral, a pressão da empregabilidade dos seus diplomados. Com a implementação do processo de Bolonha, as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram de se adaptar às novas regras que passaram a reger os processos de ensino e aprendizagem,

de entre as quais se destaca o desenvolvimento de uma pedagogia interativa e orientada para o desenvolvimento de competências. As IES não são, normalmente, organizações com capacidade para mudar rapidamente e isso só lhes traz a responsabilidade acrescida de tentarem ver mais à frente no horizonte temporal. Os cursos superiores em geral devem preparar o estudante para a futura profissão, na medida em que se pressupõe que este, findo o processo de aprendizagem, tenha adquirido e desenvolvido um conjunto de conhecimentos e de competências que lhe permitam entrar no mercado de trabalho sem grandes dificuldades.

A compreensão de todo um conjunto de questões à volta desta temática tem gerado reflexões e debates com o objetivo de avaliar as possíveis divergências existentes entre os cursos superiores e as reais necessidades do mercado de trabalho, de forma a preparar profissionais competentes e competitivos (Kavanagh & Drennan, 2008; Jackling & De Lange, 2009; Bui & Porter, 2010; Jackson, 2010; Cory & Pruske, 2012).

Assim sendo, faz sentido discutir a adequabilidade da formação atual do profissional de Contabilidade à luz das novas exigências socioprofissionais, para melhor conhecer as necessidades emergentes em matéria de competências, procurando enfrentar os desafios desta área do conhecimento, nas suas vertentes teórica e prática, e contribuir com uma representação pessoal das exigências pedagógicas do ensino da Contabilidade no 1.º ciclo do ensino superior.

Este estudo tem como objetivo a criação de um modelo global de competências que promova a adequação do perfil dos diplomados, futuros profissionais nesta área do conhecimento, face aos desafios e às expectativas do mercado de trabalho. Para tal, serão analisadas as perceções dos estudantes finalistas e as perceções dos docentes de Contabilidade do 1.º ciclo do ensino superior de Contabilidade, quanto ao desenvolvimento das competências gerais e específicas e à importância que os contabilistas certificados atribuem a essas competências para o desempenho da atividade profissional.

Pretende-se, assim, sugerir os ajustamentos necessários para que a formação esteja sintonizada com a realidade atual desta área científica e promova a adequação do perfil de competências dos diplomados como profissionais nesta área do conhecimento, em consonância com os desafios e com as expectativas do mercado de trabalho.

1.2 ENQUADRAMENTO DO TEMA

Nos últimos anos, temos assistido, tanto no contexto da educação como no das organizações, à importância progressiva conferida ao conceito de competência. As organizações passaram a exigir uma força de trabalho diferente, passando de uma análise funcional e de qualificações, muito característica de uma sociedade industrial, para uma força de trabalho baseada em competências.

As organizações estão assim mais despertas relativamente à força de trabalho que pretendem recrutar, tendendo a valorizar competências que estão muito para além dos saberes técnicos ou específicos associados a uma área profissional. Estas novas exigências são especialmente colocadas aos diplomados do ensino superior, nomeadamente na área científica da Contabilidade, os quais desde há muito têm vindo a ser questionados quanto às competências adquiridas no final do seu percurso académico, especialmente no que se refere às competências gerais (Albrecht & Sack, 2000; Jackling & De Lange, 2009; Jones, 2010).

Durante muito tempo, o ensino da Contabilidade evidenciou a necessidade de adaptação ao contexto de constante mudança em que as organizações operavam, tendo muitos reivindicado uma adaptação dos planos de estudo às efetivas necessidades das organizações (Albrecht & Sack, 2000).

Nos últimos tempos, muito se tem discutido sobre o conteúdo e a forma do ensino superior, em grande parte incitado pelo processo de Bolonha. Os planos de curso do ensino superior, pelo menos até à integração de Bolonha, partiam do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do básico para o profissionalizante, o que pressupunha que o estudante reproduzisse o conhecimento já trabalhado para depois aplicar esse mesmo conhecimento na prática, no final do curso.

Após a implementação do processo de Bolonha, todos os cursos superiores em Portugal depararam com alterações significativas relativamente aos anteriores modelos de ensino e os cursos de Contabilidade não foram exceção. A edificação de um novo ambiente de reflexão sobre o ensino-aprendizagem veio privilegiar a aprendizagem do indivíduo de forma criativa e autónoma, a qual se configura num modelo que prepara o estudante de uma forma mais adequada para o mercado de trabalho, em detrimento da antiga abordagem de ensino essencialmente de base teórica.

Ao contrário do que sucedia anteriormente, Bolonha veio responsabilizar as IES pelo desenvolvimento de competências e pelo desenvolvimento profissional dos estudantes em contexto formativo, partilhando essa responsabilidade com as empresas e outras entidades empregadoras (Villa, González, Auzmendi, Bezanilla & Laka, 2007).

Até aos dias de hoje, tanto o sistema de ensino superior como os profissionais têm-se confrontado com a questão das competências que os alunos, eternos aprendizes, devem adquirir, de modo a conseguirem competir eficazmente no mercado de trabalho (Jackling & De Lange, 2009).

De acordo com Van der Klink, Boon e Schlusmans (2007), a ideia de que a realidade se torna mais complexa e mais dinâmica fez aumentar, no ensino superior, a perceção de que a aquisição de conhecimentos (técnicos) consideráveis é insuficiente para lidar com essa crescente complexidade, verificando-se um fenómeno de substituição do conhecimento pela ciência. Assim, os autores referem que deter a capacidade e a motivação para continuar a aprender é determinante para atrair as organizações.

Estas mudanças no mundo do trabalho têm, obviamente, consequências no ensino superior. Espera-se dos diplomados do ensino superior que, além de competências profissionais, possuam também competências de aprendizagem, competências sociais e competências de carreira, de forma a garantir uma grande empregabilidade também a longo prazo. Estas competências constituem uma parte fundamental da aptidão dos trabalhadores na sociedade pós-industrial e devem, conseqüente, merecer a apropriada atenção nos programas curriculares do ensino superior (Van der Klink et al., 2007).

Com todas estas mudanças e alterações, torna-se necessário que o ensino superior procure e encontre a melhor forma de adaptação e resposta aos desafios que lhe são colocados, numa época em que novas possibilidades se abrem e seguem lado a lado com novos desafios e profundas inquietações geradas pela globalização.

O ensino superior tem de se abrir à sociedade e formar investigadores e profissionais que saibam adaptar os seus elevados conhecimentos científicos, criando redes de intercâmbio e estabelecendo parcerias de investigação.

Na Figura 1, pode observar-se o modelo de dependência das competências perante a educação de nível superior e a sua permeabilidade face às mudanças ocorridas no ambiente organizacional.

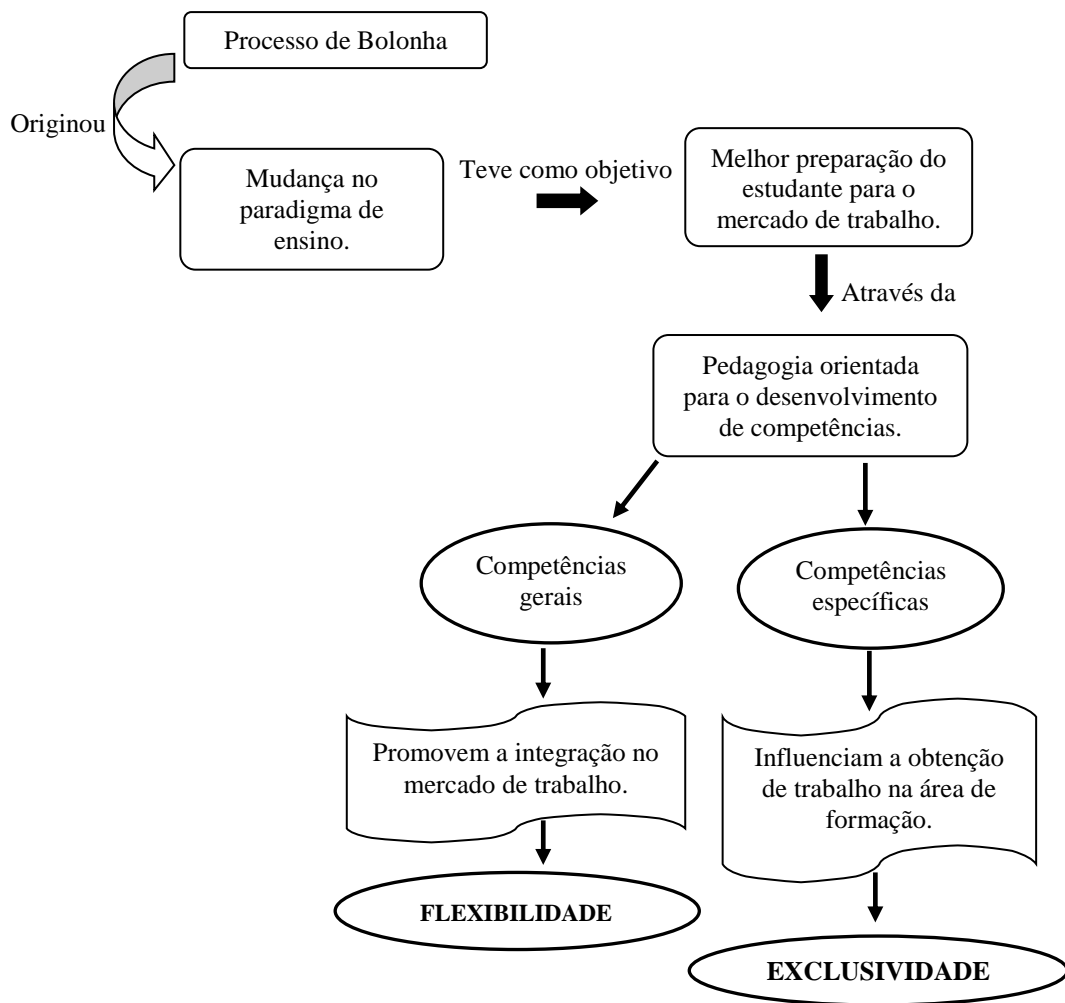


Figura 1: Modelo de dependência das competências perante as mudanças ocorridas no ensino superior.

O modelo evidencia assim a dependência das competências perante as mudanças ocorridas no ensino superior. Atualmente, com as reformas curriculares implícitas no processo de Bolonha, pretende-se que os estudantes estejam mais bem preparados para ingressarem no mercado de trabalho. Vários fatores têm contribuído para esta evolução: o próprio processo de Bolonha, os conteúdos curriculares e até mesmo os exames de acesso à profissão. Neste caso, têm sido as próprias entidades profissionais, como é o caso da Ordem dos Contabilistas Certificados (OCC), que têm imposto uma série de exigências, até ao nível dos conhecimentos, que obrigam a uma melhor preparação académica. A evolução tem acontecido no sentido positivo, havendo um esforço para credibilizar a Contabilidade, bem como os profissionais desta área.

1.3 JUSTIFICAÇÃO DO TEMA

No processo de investigação, a primeira etapa é a escolha do tema, a qual requer ponderação e reflexão por parte do investigador. A seleção do tema de investigação deverá contribuir para o desenvolvimento da ciência e do conhecimento, estar de acordo com as motivações do investigador, pautar-se por ser um assunto atual, inovador e de interesse geral (Sarmiento, 2013b).

Esta etapa constituiu o primeiro obstáculo sentido pela investigadora, e nesta escolha pesou o seu percurso profissional ao longo de treze anos de docência em Contabilidade, no qual houve um envolvimento intenso e a obtenção de diversas e importantes experiências pedagógicas e pessoais, tendo também surgido alguns dilemas que provocaram questionamentos, reflexões e interesse sobre a temática da instrução da Contabilidade em Portugal.

Enquanto docente de Contabilidade, a autora tem vindo a presenciar transformações que fazem sentir-se parte integrante da história mais recente do ensino superior, considerando que é essencial repensar a educação e as suas implicações no mundo em acelerada mudança.

Nos dias de hoje, marcados por rápidas mudanças e crescentes dificuldades económico-sociais, o sucesso e a sustentabilidade das organizações dependem, cada vez mais, das capacidades dos seus recursos humanos. Assim, uma boa formação técnica, ligada à prática profissional, é importante para garantir bons resultados na inserção profissional dos diplomados do ensino superior de Contabilidade.

É neste contexto de tomada de consciência da importância do desenvolvimento de competências em contexto de ensino superior que surge a escolha do tema. Poucos têm sido os estudos que apontem qual o futuro em termos de competências relevantes do ponto de vista do desempenho da profissão e que, especificamente, abordem a questão das competências relacionando três grandes grupos: estudantes finalistas, docentes de Contabilidade e contabilistas certificados.

1.4 PERGUNTA DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO

Todo o trabalho realizado para a definição do tema a investigar, do seu enquadramento e delimitação, é traduzido numa pergunta de partida (Sarmento, 2013b). No fundo, é uma forma de o investigador exprimir o que pretende desenvolver e funciona como um fio condutor de toda a investigação.

A necessidade de formar os estudantes finalistas com as competências necessárias para o desempenho da profissão e de lhes fornecer as ferramentas que lhes permitam desenvolver as competências exigidas para ingressar no mercado do trabalho e ultrapassar barreiras normalmente impostas por um saber exclusivamente teórico depende do desenvolvimento dessas mesmas competências ao longo do percurso formativo.

Neste contexto, de forma a orientar o presente trabalho ao longo da investigação e garantir uma estrutura coerente com os objetivos, formula-se a seguinte pergunta de partida (PPI):

PPI: Quais as competências que os cursos do 1.º ciclo de Contabilidade, do ensino superior politécnico e universitário, desenvolvem para o desempenho adequado da atividade profissional, face aos desafios da gestão atual?

1.5 PERGUNTAS DERIVADAS DA INVESTIGAÇÃO

Decorrentes da problemática gerada pela pergunta de partida, surgem perguntas derivadas, as quais advêm da necessidade de aprofundar a investigação. Assim sendo, e tendo em consideração a pergunta de partida da investigação apresentada, formularam-se as seguintes perguntas derivadas (PD):

PD1: Quais as competências que os estudantes finalistas dos cursos de Contabilidade do 1.º ciclo percecionam que são desenvolvidas no seu percurso formativo?

PD2: Quais as competências que os docentes de Contabilidade percecionam que os estudantes finalistas desenvolvem quando terminam o curso de Contabilidade do 1.º ciclo?

PD3: Quais as competências que os contabilistas certificados percecionam serem importantes para o desempenho da sua atividade profissional?

1.6 OBJETO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Delimitou-se o objeto de análise deste trabalho de investigação às IES com ciclos de estudos que atribuem o grau de licenciado em Contabilidade, acreditados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), no subsistema de ensino superior público e privado (universitário e politécnico).

O objetivo geral desta investigação é a criação de um modelo global de competências gerais e específicas que promova a adequação do perfil dos estudantes de Contabilidade do 1.º ciclo, futuros profissionais nesta área do conhecimento, face às atuais exigências do mercado de trabalho. Este modelo pode servir de referência, constituindo-se como o padrão exigido pelo mercado de trabalho, e possibilitará a elaboração de planos de estudo adequados às reais necessidades do mercado de trabalho. Esta informação poderá ser útil para que as IES possam ir mais ao encontro das necessidades atuais e futuras das empresas e, assim, incrementar a empregabilidade dos seus estudantes.

Para concretizar este objetivo principal, delimitaram-se como objetivos específicos os que se apresentam no Quadro 1:

Quadro 1: Objetivos específicos da investigação e respetivo processo metodológico.

Objetivos específicos	Processo metodológico
<ul style="list-style-type: none">• Conhecer as tendências globalizadas do ensino superior e as alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha nas IES.• Investigar sobre as competências do profissional de Contabilidade reconhecidas pelos organismos internacionais e nacionais de Contabilidade.	Análise documental
<ul style="list-style-type: none">• Perceção dos estudantes finalistas:<ul style="list-style-type: none">✓ investigar sobre a perceção dos estudantes finalistas quanto ao desenvolvimento das competências gerais e específicas no final do 1.º ciclo do curso de Contabilidade que frequentam.	Inquérito aplicado a estudantes finalistas de cursos de 1.º ciclo de Contabilidade
<ul style="list-style-type: none">• Perceção dos docentes de Contabilidade:<ul style="list-style-type: none">✓ investigar sobre a perceção dos docentes de Contabilidade quanto às competências gerais e específicas desenvolvidas pelos estudantes finalistas nos cursos de 1.º ciclo de Contabilidade em que lecionam.	Inquérito aplicado aos docentes que lecionam unidades curriculares de Contabilidade nos cursos de 1.º ciclo de Contabilidade
<ul style="list-style-type: none">• Perceção dos contabilistas certificados:<ul style="list-style-type: none">✓ identificar as competências gerais e específicas que os contabilistas certificados percecionam como importantes para o desempenho da atividade profissional.	Inquérito aplicado aos contabilistas certificados

1.7 HIPÓTESES DA INVESTIGAÇÃO

As hipóteses “são proposições conjecturais ou suposições que constituem respostas possíveis às questões de investigação” (Sarmiento, 2013b), p. 13) e que antecipam “características prováveis do objeto a ser investigado” e que “carecem de confirmação ou verificação” (Idem, 2013b), p. 14).

Para responder às perguntas derivadas da investigação foram levantadas seis hipóteses. Assim, com o objetivo de analisar a perceção dos estudantes finalistas sobre o desenvolvimento de competências gerais, atendendo a que estes já têm conhecimento dos programas de Contabilidade do 1.º ciclo, define-se a hipótese um (H1).

H1: Os estudantes finalistas que frequentam os cursos de Contabilidade desenvolvem as competências gerais.

Considerando que os docentes de Contabilidade são aqueles que ao longo do curso que lecionam melhor conhecem o que envolve o trabalho em Contabilidade, pretende-se analisar a sua perceção quanto ao desenvolvimento de competências gerais por parte dos estudantes finalistas, formulando-se a hipótese dois (H2).

H2: Os docentes de Contabilidade percecionam que os estudantes finalistas desenvolvem as competências gerais no curso em que lecionam.

De forma a analisar a perceção dos contabilistas certificados quanto à importância das competências gerais para o desempenho da sua atividade profissional, atendendo a que são estes quem planifica, organiza e coordena a execução da contabilidade das entidades, testa-se a seguinte hipótese de investigação (H3).

H3: Os contabilistas certificados percecionam que as competências gerais são importantes para o desempenho da sua atividade profissional.

De maneira a investigar as competências específicas, define-se a hipótese quatro (H4), que analisa a perceção dos estudantes finalistas sobre o desenvolvimento destas competências.

H4: Os estudantes finalistas que frequentam os cursos de Contabilidade desenvolvem as competências específicas.

Considerando-se relevante analisar a percepção dos docentes de Contabilidade sobre as competências específicas que o curso de Contabilidade desenvolve nos estudantes finalistas, define-se a hipótese cinco (H5).

H5: Os docentes de Contabilidade percebem que os estudantes finalistas desenvolvem as competências específicas no curso em que lecionam.

Por último, tendo ainda em conta as competências específicas, coloca-se a hipótese seis (H6), uma vez que se considera pertinente analisar a percepção dos contabilistas certificados quanto à importância destas competências para a sua atividade profissional.

H6: Os contabilistas certificados percebem que as competências específicas são importantes para o desempenho da sua atividade profissional.

1.8 SÍNTESE DA METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

No que concerne à metodologia de investigação, o presente trabalho encontra-se estruturado segundo o Guia para Elaboração de Dissertação de Mestrado e Teses de Doutoramento da Universidade Lusíada (2017). Todavia, nos pontos de investigação onde as normas supracitadas são omissas, optou-se por complementar as suas orientações com as instruções expostas por Sarmiento (2013b).

Na sequência das questões e dos objetivos propostos para a realização desta investigação, foi constituída uma metodologia composta por três fases distintas: a fase exploratória, a fase analítica e a fase conclusiva. De entre estas três fases, salientamos que os seis passos que constituem a fase exploratória são cruciais para a investigação, já que é neles que se “estabelecem as variáveis a observar e as fontes de dados a pesquisar e por último, a forma de recolher, registar e analisar os dados” (Sarmiento, 2013b, p. 13).

O primeiro passo consistiu na análise documental de artigos, revistas científicas, obras de referência, monografias, dissertações, teses e bases de dados informatizadas, servindo de quadro conceptual para a toda a investigação. Esta primeira fase, denominada de fase exploratória, consistiu na recolha da informação que permitisse abordar e expor o tema da investigação de forma fidedigna, permitindo elaborar o enquadramento teórico da tese,

relacionando a educação com o conceito de competência e estabelecendo a sua ligação à área científica da Contabilidade.

A partir da literatura de referência, analisaram-se os vários conceitos de competência segundo diferentes abordagens, efetuaram-se reflexões e comparações entre autores e foram ainda analisados os vários conceitos, teorias e modelos que relacionam a educação e o conceito de competência.

Através da análise de artigos científicos publicados em revistas internacionais de referência e de legislação nacional e internacional, identificaram-se as competências que são necessárias e requeridas para o exercício da profissão. Aplicou-se para tal o método dedutivo, que, segundo Sarmiento (2013b, p. 8), “baseia-se num raciocínio racional e lógico, que parte do geral para o particular” e que permite extrair conclusões.

A partir do resultado da análise documental, identificaram-se quarenta e nove competências ligadas ao contexto do ensino superior de Contabilidade. Estas competências foram submetidas ao parecer de uma comissão de validação, composta por catorze especialistas na área científica da Contabilidade, com o intuito de validarem a sua adequação ao contexto da investigação. Desta validação, confirmaram-se vinte e sete competências que serviram de referência à autora para a parte prática.

O passo seguinte, a fase analítica, passa pela realização de trabalho de campo para recolha de dados. Este passo pressupõe a adoção de métodos que permitam encontrar “respostas para a pergunta de investigação e perguntas derivadas” (Sarmiento, 2013b, p. 7).

Assim, quanto à metodologia da parte prática as alternativas de investigação empírica que se selecionaram assentaram no tratamento de dados recolhidos e nas respostas ao inquérito por questionário aos estudantes finalistas dos cursos de 1.º ciclo de Contabilidade, aos docentes de Contabilidade desses mesmos cursos e aos contabilistas certificados.

Para a elaboração do questionário, foram consultados professores especialistas na área da Contabilidade e contabilistas certificados por forma a permitir a recolha de informação sobre as questões que faziam sentido abordar e a forma como deviam ser colocadas.

Após ter-se concluído a primeira versão do questionário, o mesmo foi enviado a uma comissão de validação com o objetivo de avaliar o grau de compreensão e representatividade das questões. A seleção dos inquiridos (que, assinala-se, não foram os mesmos que haviam sido entrevistados numa primeira fase) assentou no critério de serem

especialistas na área científica da Contabilidade. Os contributos recolhidos permitiram enriquecer o questionário e aumentar o grau de compreensão por parte dos indivíduos que seriam alvo do estudo.

Deste modo, procedeu-se à validação e ao teste do inquérito para que o processo de captação de informação não fosse invalidado em resultado de uma má formulação ou interpretação das questões.

Após a aplicação da versão final do inquérito e a recolha de dados, procedeu-se ao tratamento, à análise estatística e à discussão dos resultados.

Ainda nesta fase analítica, foram realizadas dez entrevistas confirmatórias, com o intento de confirmar os resultados obtidos nas respostas aos inquéritos.

A última fase da investigação, a fase conclusiva consistiu na interpretação dos resultados obtidos e respetivas conclusões, bem como na evidência dos contributos e limitações da investigação e sugestões para trabalhos futuros.

1.9 MODELO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Na sequência das questões e dos objetivos propostos para a realização desta investigação, foi desenvolvida uma metodologia constituída pelas três fases atrás enunciadas, as quais estão esquematizadas na Figura 2 e que permitiram obter o “modelo de competências gerais e específicas para o ensino superior da Contabilidade”.

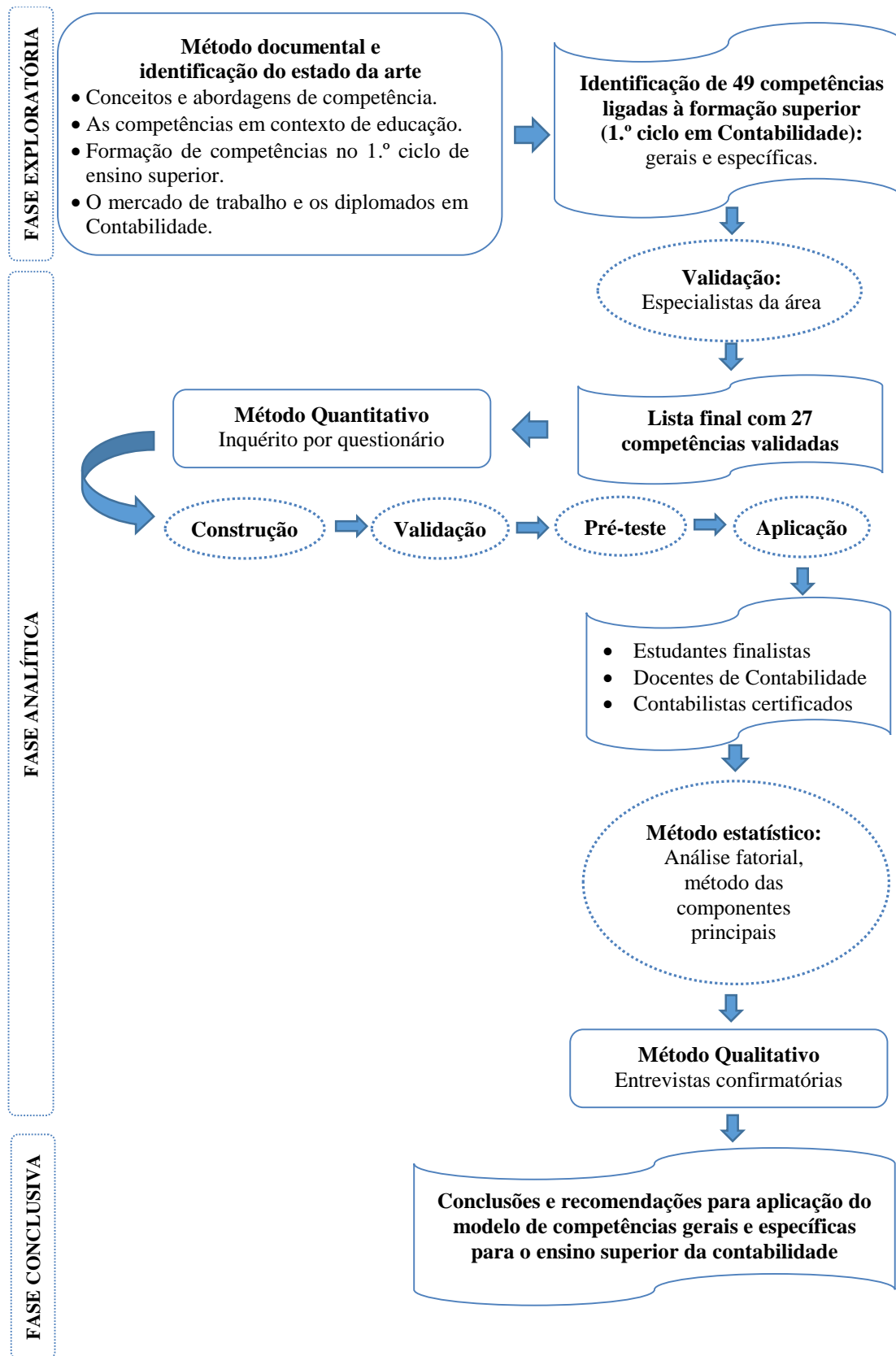


Figura 2: Modelo metodológico utilizado.

1.10 SÍNTESE DOS CAPÍTULOS DA TESE

O presente trabalho de investigação é constituído por duas partes: uma teórica, que diz respeito à revisão da literatura; e outra prática, que se refere ao trabalho de campo. A primeira parte é constituída por quatro capítulos e a segunda também por quatro capítulos. A Figura 3 representa a estrutura do presente trabalho e o seu enquadramento na metodologia adotada.

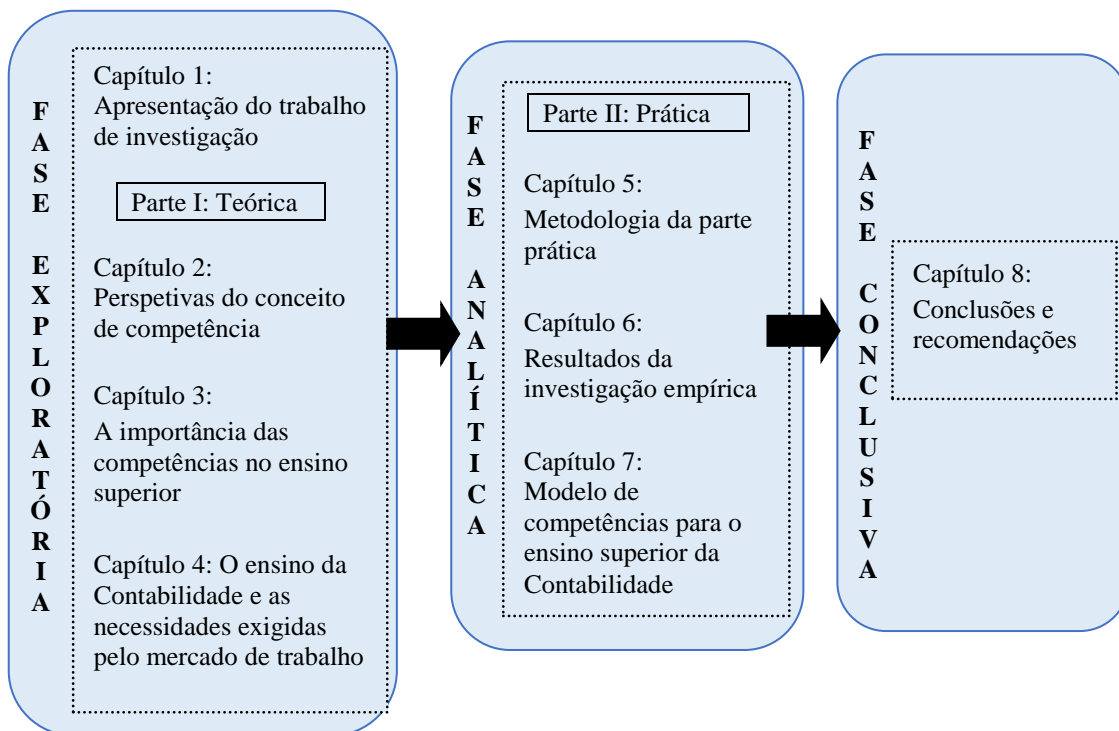


Figura 3: Modelo estrutural do trabalho de investigação.

Este trabalho de investigação inicia-se com o Capítulo 1, no qual é revelada a atualidade e a pertinência científica do tema da tese, incluindo a sua justificação, objeto e objetivos orientadores e a metodologia científica utilizada.

O Capítulo 2 é dedicado às competências, contextualizando os seus conceitos através dos contributos da Psicologia, da Gestão dos Recursos Humanos e da Educação. Serão ainda abordadas as componentes, abordagens e tipos de competências existentes.

O Capítulo 3 diz respeito ao aparecimento do conceito de competências em contexto de ensino superior (1.º ciclo), abordando os desafios e as implicações curriculares decorrentes do processo de Bolonha, nomeadamente a conceção de planos de estudos que contemplam a utilização das novas tecnologias e o modelo da simulação empresarial.

No Capítulo 4, são identificadas as competências que devem ser desenvolvidas nos estudantes de Contabilidade, mencionando os critérios definidos pelas organizações nacionais e internacionais relativamente ao exercício da profissão de contabilista. Também são apresentados os problemas atuais do ensino superior de Contabilidade, bem como as necessidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Na segunda parte da tese, apresenta-se a parte prática, na qual é explanada a metodologia e os procedimentos utilizados para a recolha de dados durante a realização do trabalho de campo e que se encontram descritos no Capítulo 5.

No Capítulo 6, faz-se a caracterização sociodemográfica dos inquiridos e apresenta-se a análise dos resultados obtidos das respostas aos inquéritos por questionário recebidas, através da estatística descritiva, bem como a análise das entrevistas confirmatórias, através da análise de conteúdo.

No Capítulo 7, define-se o modelo global de competências gerais e específicas para o ensino superior da Contabilidade, recorrendo-se à análise fatorial, método das componentes principais.

A tese termina com as conclusões finais e as recomendações que se consideram pertinentes retirar do trabalho realizado (Capítulo 8). Verificam-se as hipóteses, confirmam-se os objetivos e responde-se às perguntas derivadas e de partida da investigação. Apresentam-se ainda os contributos e as limitações da investigação e algumas recomendações para investigações futuras.

Tendo em conta que este trabalho de investigação não seria possível sem o contributo de outras investigações, obras e documentos realizados por outros autores, apresenta-se por último a bibliografia consultada, assim como os apêndices e os anexos.

I PARTE:
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 2:

PERSPETIVAS DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

2.1 INTRODUÇÃO

O conceito de competência tem vindo a assumir uma ampla e destacada expressão na literatura académica e científica, sendo objeto de múltiplas definições e interpretações, exibindo alterações de sentido de acordo com o domínio em que é utilizado e o contexto a que se refere, o que traduz, assim, uma diversidade de abordagens possíveis.

Nas últimas décadas, apesar das tentativas para encontrar um entendimento, vários autores reconhecem a diversidade conceptual e a variedade terminológica do conceito de competência. Apesar da falta de consenso, o uso deste conceito tem vindo a ganhar espaço em diferentes domínios, entre os quais o da Educação, concorrendo para uma generalização e utilização carregadas de ambiguidade.

Desta forma, considera-se importante efetuar uma revisão da literatura sobre as principais conceções associadas ao conceito de competência a partir dos diferentes domínios que contribuem para a sua clarificação, procurando compreender a origem e a evolução do conceito.

Pretende-se, deste modo, contribuir para o esclarecimento de uma perspetiva global e integradora de competência, que considere as suas múltiplas dimensões e os seus vários elementos e conteúdos no sentido de uma utilização partilhada, de modo mais incidente no domínio da educação, procurando-se, assim, encontrar uma terminologia que vá ao encontro das orientações nacionais para a área da formação superior em Contabilidade.

Estruturalmente, o presente capítulo encontra-se dividido em seis secções. Após esta introdução, na secção 2.2 apresentam-se os contributos para a compreensão dos conceitos de competência. Nas secções 2.3 e 2.4, são referidas as componentes e as abordagens da

competência. Em seguida, na secção 2.5, é abordada a tipologia da competência. Por fim, é apresentada a síntese do capítulo na secção 2.6.

2.2 CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIA

Sendo a competência um conceito central neste trabalho de investigação, far-se-á uma análise do conceito e da problemática do seu desenvolvimento de acordo com várias perspetivas e abordagens. Recorrer-se-á, assim, ao contributo de diferentes domínios disciplinares para a sua compreensão, numa perspetiva disciplinar, embora o objetivo final seja analisar as relações entre a educação/formação e o desenvolvimento das competências, procurando criar um quadro de referência multidisciplinar para o desenvolvimento da ação educativa.

2.2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

A palavra competência tem origem no latim *competentia*, um nome derivado de *competere* e que significa a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, de fazer determinada coisa, com capacidade, aptidão e idoneidade.

No fim da Idade Média, a palavra competência era associada essencialmente à linguagem jurídica. Competência dizia respeito à faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Posteriormente, veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém se pronunciar a respeito de certos assuntos. Mais tarde, passou a ser utilizada para qualificar pessoas capazes de realizar determinado trabalho (Fleury & Fleury, 2001).

Utilizado pela Psicologia, pela Linguística, pela Sociologia, pelas Ciências do Trabalho e pelas Ciências da Educação, o conceito de competência tem vindo a ser objeto de variadas definições e interpretações, mudando de sentido de acordo com o domínio em que é utilizado e o âmbito a que se refere (Rouco & Sarmiento, 2012).

Na impossibilidade de efetuar uma revisão bibliográfica completa, tendo em conta a multiplicidade de escolas existentes e a relevante produção e reformulação de conhecimentos neste domínio, foram tomadas opções, no sentido de as fontes de pesquisa deste trabalho abrangerem o conjunto dos autores que pareceram mais relevantes e pertinentes para analisar a evolução do conhecimento nesta área.

Em 1955, a partir do trabalho desenvolvido por Chomsky, surge a expressão competência linguística, na qual competência designa uma faculdade genérica, uma potencialidade, que se distingue do desempenho (Pires, 2002). No domínio da Psicologia, a competência é entendida como uma capacidade que pode não se manifestar na sua totalidade no comportamento, tanto por ação de interferentes aquando da sua tradução em desempenho, como pela insuficiência de métodos de observação que permitam a sua apreensão. São assim identificados alguns conceitos da noção de competência, com a qual se encontram diretamente ligados: capacidade — *ability, skill, competence*, em língua inglesa — e aptidão — *ability* em língua inglesa.

Neves, Garrido & Simões (2015) referem que o conceito de competência é entendido pela Psicologia como os traços da personalidade e aptidões para responder a certas solicitações colocadas pelo ambiente. De acordo com os autores, o conceito de competência designa hoje “um conjunto de comportamentos inter-relacionados, organizado em torno de uma intenção, a qual orienta a escolha e o ajustamento do comportamento adequado a uma situação específica, dentre as que definem o objeto global da competência” (Neves et al., 2015, p. 19).

Já o contributo das Ciências da Educação reflete o seu estudo nos fenómenos que se situam na interface entre o sujeito e o meio social e profissional, no domínio da educação e da formação, manifestando uma dupla preocupação face ao sujeito que aprende e aos objetivos a atingir (Pires, 2002). Assim, em razão de qualificação profissional, à medida que foram evoluindo as perspetivas sobre o mundo do trabalho, a palavra competência ganhou importância no final da década de 1970, início dos anos de 1980, no momento em que a Sociologia, a Pedagogia e a Psicologia estudavam a vida do sujeito e a própria exigência social.

Foi também nesta época que a noção de competência começou a surgir no seio dos debates entre os parceiros sociais: começou a ser salientada a importância dos saberes e das capacidades dos trabalhadores, em detrimento da análise das tarefas e dos postos de

trabalho, passando-se, desta forma, a questionar as relações de subordinação hierárquica e a reivindicação de um reconhecimento maior da pessoa nas situações de trabalho, as quais conduziram progressivamente à exigência de ter em conta competências individuais na consecução dos desempenhos (Le Boterf, 2005).

As transformações estruturais, ocorridas no mundo a partir da década de 1990, tiveram como pano de fundo o surgimento da noção de competência aplicada às políticas de formação profissional. Nessa altura, ocorre uma explosão de ideias sobre o tema em todos os setores da sociedade, incluindo a educação, tendo como principal preocupação o modo como as empresas e o mercado lidam com a força de trabalho.

Em função da abordagem empresarial das competências, no início dos anos 1990, nos Estados Unidos da América (EUA), começaram a surgir mudanças significativas no sistema de ensino, para que os jovens pudessem sair mais bem preparados para os desafios da competitividade e da produtividade. Mediante esta conceção, a escola desempenha o papel de preparar os jovens para atender às características exigidas pelo mercado de trabalho. Entende-se que a escola não está afastada da sociedade e deve preparar o indivíduo para a vida, sem ignorar o mundo do trabalho. São estas mudanças que estão na base da discussão da noção de competências, associada a resultados escolares.

A Sociologia do Trabalho é a área da Sociologia que mais tem aprofundado a questão das competências profissionais. Os conceitos de competência e de qualificação encontram-se articulados, são noções vizinhas, mas existem diferenças entre eles. De acordo com Pires (2002), a qualificação é um conceito socialmente construído, de uma forma negociada e participada, organizando-se num sistema que deve ser objeto de revisões periódicas, pois está intimamente articulada com o mundo do trabalho, e corre o risco de perder o seu valor com as alterações sociais e tecnológicas. A qualificação é, assim, analisada na perspetiva de um grupo social, considerando-se que uma pessoa é qualificada quando possui as capacidades necessárias para exercer determinada função ou determinado emprego.

Fleury e Fleury (2001) referem que a qualificação é usualmente definida pelos requisitos associados à posição, ou ao cargo, ou pelos saberes ou quantidade de conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educativo.

De acordo com Gouveia (2007), a competência como qualificação consiste num conjunto de saberes certificados, adquiridos por vias como a educação formal, a formação

profissional ou mesmo a aprendizagem realizada ao longo da vida (tal como, hoje em dia, é possível através do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências). O grau de competência de alguém decorre, assim, das certificações que obteve no âmbito de formações reconhecidas como válidas para o exercício de determinada função.

André (2013) também menciona que o conceito de qualificação é associado ao trabalhador executor, às tarefas restritas e ao estilo de organizações tayloristas. Por outro lado, à competência é associada uma noção de tarefas mais complexas, onde o trabalhador tem um papel ativo, enquanto ator da realidade organizacional. É nesta linha que se verifica uma amplificação das exigências que lhe são impostas, em termos de iniciativa e do saber saber, saber fazer e saber ser, tal como a autora demonstra através do trabalho de Le Boterf, na Figura 4:

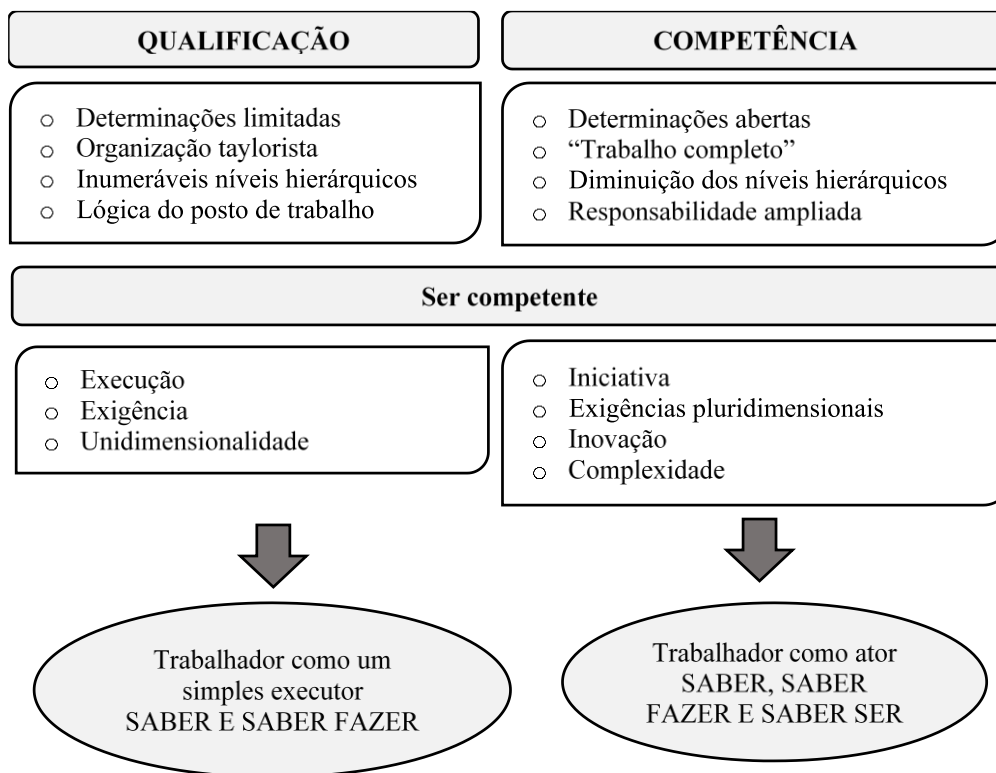


Figura 4: Qualificação e competência.

Fonte: Adaptado de André (2013, p. 15).

Nos últimos anos, a gestão de recursos humanos tem-se concentrado sobre a problemática da gestão das competências nas organizações. O modelo de gestão baseado nas

competências legitima as diferenças salariais através das características individuais. Várias têm sido as abordagens usadas neste domínio, mas é sobretudo ao nível da gestão de carácter previsionial e antecipador que a questão das competências tem vindo a ter um impacto mais significativo. A gestão previsionial procura antecipar as competências que a empresa necessitará no futuro, em função da evolução qualitativa e quantitativa dos empregos.

O reforço e “fortificação” das competências são considerados como uma resposta face à evolução dos mercados e à inovação tecnológica e cultural, sendo, assim, o desenvolvimento de competências uma das prioridades das políticas de gestão de recursos humanos (Pires, 2002).

Conforme foi demonstrado através do contributo de distintos campos disciplinares como a Linguística, a Psicologia, as Ciências da Educação, a Sociologia do Trabalho e a Gestão de Recursos Humanos, o sentido conferido ao conceito de competência depende fortemente da abordagem que o sustenta. Os conceitos de competência e de qualificação estão ligados, mas existem diferenças entre eles. O interesse crescente manifestado pela Sociologia do Trabalho e pela Gestão de Recursos Humanos pelas competências dos trabalhadores, em detrimento das suas qualificações, expressa a evolução do mercado de trabalho.

2.2.2 DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA

De uma forma geral, da revisão da literatura efetuada, verifica-se que não existe um conceito de competência aceite universalmente, tal como a visão sobre o tema não é uniforme. Existe uma falta de consenso generalizada entre os diversos autores acerca do significado do conceito e este varia também consoante o contexto ou o campo em que é utilizado. Ainda assim, é possível verificar a concordância no que respeita a ser uma combinação de conhecimentos, capacidades, aptidões e outras características individuais que podem ser medidas fiavelmente e mostrar a sua diferenciação no desempenho (Rouco & Sarmiento, 2012).

A Comissão das Comunidades Europeias (2006) define competência como a capacidade comprovada de usar o conhecimento, as aptidões e as competências sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e também pessoal. Atualmente, ao nível legal, com a criação do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), através do Decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, alterado pelo Decreto-lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro, a competência é definida como a “capacidade reconhecida para mobilizar o conhecimento, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal”.

De acordo com Van der Klink et al. (2007, p. 79), “o número de definições do conceito de competência é provavelmente incalculável”. Os autores afirmam que o conceito de competência é um conceito internacional, diferindo o seu significado de país para país e é polissémico. Estes autores constataam, com base em entrevistas a peritos, que as competências abrangem, pelo menos, conhecimentos, aptidões e atitudes e que a sua combinação pode alterar para cada competência.

Em torno desta problemática são utilizados termos como atributo, capacidade, *skill* e competência, muitas vezes de forma indiferenciada e com significados que se sobrepõem. A diversidade reflete também o facto de a palavra “competência” ter adquirido diversos entendimentos aplicáveis hoje quer no contexto educativo, quer no contexto organizacional/empresarial. Mesmo em cada um desses contextos, o conceito pode ter entendimentos diversos.

Para Almeida (2007), o conceito de competência integra um conjunto de recursos que confere ao sujeito capacidade para agir em determinados contextos, integrando as componentes de um saber mais teórico “saber saber”, um “saber fazer” e um “saber ser”, componentes estas jamais inseparáveis da vontade, da autonomia, da responsabilidade, da flexibilidade, da capacidade de resolução de problemas, da adaptabilidade, da criatividade e do dinamismo do próprio indivíduo.

No contexto organizacional, para Chiavenato (2009), competência é um conjunto de conhecimentos e capacidades utilizados de maneira eficiente e eficaz pelas pessoas ou pelas organizações. As competências são, assim, atributos de um indivíduo, com conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões, que afetam o seu desempenho ou que

servem objetivos de produção nas organizações. Nesta definição, denota-se uma associação entre competências e desempenho.

De acordo com Câmara, Guerra e Rodrigues (2013), o conceito de competência surge, modernamente, como forma de superar a dicotomia tradicional entre aptidões técnico-profissionais (habilitações e experiência) e comportamentais. Em boa verdade, segundo os mesmos autores, o facto de uma pessoa possuir uma considerável bagagem técnica, pouca utilidade tem, se a pessoa não estiver disposta a colocá-la ao serviço da empresa. Desta forma, os autores associam os conhecimentos técnicos à predisposição do indivíduo para os mobilizar, originando uma atitude interessada e um envolvimento com a empresa.

Na opinião de Câmara et al. (2013, p. 309), a competência é o “conjunto de qualidades e comportamentos profissionais que mobilizam os conhecimentos técnicos e permitem agir na solução de problemas, estimulando desempenhos profissionais superiores, alinhados com a orientação estratégica da empresa.”

Considera-se assim que, tal como referiu Ceitil (2016, p. 41), “as competências são consideradas como *outputs* de desempenho, quer dizer, são resultados específicos que as pessoas trazem para o exercício das suas atividades profissionais e são realidades suscetíveis de serem observadas, permitindo, pela sua constância e regularidade, sustentar avaliações relativamente objetivas e consistentes sobre a *performance* profissional dos seus detentores”.

Pensa-se e como sublinha Ceitil (2016), que há uma colossal diferença entre uma pessoa ter a competência *para* e ser competente *em*. O autor defende que o indivíduo que é reconhecido como competente é aquele que atua com competência, no entanto, “a competência não resulta somente do agir, mas de um querer e de um poder agir.” (p. 108)

A utilização do conceito de competência no ambiente organizacional não é recente. Os primeiros registos datam da época de Taylor (1856-1915), quando se proclamava a necessidade de as empresas deterem “trabalhadores eficientes”. O princípio Taylorista de seleção e formação de pessoas destacava o aperfeiçoamento das capacidades técnicas e específicas para o desempenho das tarefas operacionais do cargo. Nesta época, as organizações acreditavam na divisão das tarefas e os seus indivíduos tinham tarefas simples e rotineiras, o que ocasionava uma produção lenta e desmotivada. Os trabalhadores aprendiam a trabalhar com uma máquina apenas e tinham como obrigação produzir um

determinado número de peças por dia. Nesse período, tanto as organizações como os indivíduos seguiam a lógica do posto de trabalho, considerando que a tarefa exercida por estes era o triunfo da organização. Os operários eram, então, qualificados para exercer a sua tarefa.

Com a evolução da sociedade, a noção de competência alterou-se devido às mudanças que se operaram nas relações de trabalho. Assim, nos anos 1980, as empresas começaram a reconhecer que as competências das pessoas iam além das funções que ocupavam, devido ao aumento da complexidade do trabalho e à necessidade crescente de se lidar com as contingências.

Na esfera organizacional, a abordagem comportamental das competências fundamenta-se na teoria de McClelland (1973), que foi um dos primeiros autores a empregar o termo competência na gestão de recursos humanos no artigo intitulado *Testing for competence rather than intelligence* (1973) que embora originário da Psicologia teve aplicação imediata à área da gestão dos recursos humanos, mais concretamente na seleção e no recrutamento nas empresas. Nesse artigo, e contrariamente às opiniões da época, em que ser competente relacionava-se diretamente com os resultados académicos, o autor considerava que a competência é uma característica subjacente ao indivíduo, casualmente relacionada com um desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação (Le Deist & Winterton, 2005).

Para além de explicitar a noção de competência, McClelland distinguiu ainda, na mesma publicação, aptidões, capacidades e conhecimentos. Assim, o autor definiu aptidão como um talento natural e pessoal, capacidades como a demonstração prática do talento particular, isto é, das aptidões, e conhecimentos como aquilo que as pessoas precisam saber para desempenhar uma determinada tarefa (Sá & Paixão, 2013).

A teoria de McClelland teve os seus desenvolvimentos nos anos 1980 e 1990, através dos estudos de Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993). Boyatzis (1982) definiu competência como uma capacidade de demonstrar um sistema e uma sequência de comportamentos que se relaciona funcionalmente com a prossecução de um objetivo. Spencer e Spencer (1993), na sua obra *Competence at Work: Models for Superior Performance*, definem competência como as características base individuais que estão casualmente relacionadas com critérios de referência eficazes ou desempenhos superiores no trabalho ou numa dada situação (Rouco & Sarmento, 2012).

A partir dos anos 1990, os autores de origem europeia, nomeadamente Le Boterf et al. (1995), indicam a associação da competência, para além da acumulação de saberes, às concretizações dos indivíduos e à mobilização desses saberes em situações concretas. Embora possam existir características distintivas nas pessoas com elevado desempenho, o que realmente é relevante não é a presença, ou não, dessas características, mas, sim, a concretização na ação.

Os autores propõem a distinção entre recursos, que são os conhecimentos, as capacidades e os comportamentos adquiridos, e competências, que existem desde que se mobilizem efetivamente, e com conhecimento de causa, esses recursos numa situação de trabalho. A competência de um indivíduo é mais do que o conhecimento que ele possui ou o resultado da formação, ela realiza-se na ação.

De acordo com Conchado Peiró (2011), a conceção tradicional das competências correspondia ao desenvolvimento de capacidades físicas e manuais para o desempenho adequado das tarefas correspondentes às funções no trabalho.

Atualmente, na opinião da autora, considera-se que uma pessoa competente é aquela que não só sabe aplicar os seus conhecimentos, como também é capaz de se adaptar ao meio envolvente em constante mudança, pelo que, deve ao mesmo tempo, ser capaz de resolver os problemas que se apresentam a cada momento, recorrendo às estratégias de que dispõe. Isto é, a competência deixa de se limitar à boa execução das tarefas de um posto de trabalho, significando também uma boa adaptação às novas situações e aos novos requisitos das tarefas do posto de trabalho.

Hoje em dia, as organizações deverão competir não apenas em termos de oferta de produtos/serviços, mas também fazendo uso das competências, procurando atrair e desenvolver pessoas com combinações de capacidades complexas, para atender às designadas *core competences*. Prahalad e Hamel (1990) foram, em grande medida, responsáveis pela introdução eficaz do conceito de *core competence* (competência nuclear ou essencial), definindo-o como uma combinação de capacidades tecnológicas, individuais e produtivas, que possibilitam à organização sustentar uma variada linha de bens ou serviços, que seja de difícil imitação pelos concorrentes e, que constitua, assim, a sua vantagem competitiva sustentável.

Segundo os mesmos autores, uma competência nuclear pode ser um conhecimento técnico, uma tecnologia específica ou um modo de fazer único, capaz de criar um valor singular para os clientes e que distingue a organização dos seus concorrentes. Prahalad e Hamel (1990) referem que a *core competence* não diminui com o uso, pelo contrário, desenvolve-se com a sua utilização e partilha, é única e difícil de ser imitada. Neste contexto, a gestão estratégica de pessoas baseada em capacidades e competências assume a premissa de que a gestão de ativos intangíveis é de difícil imitação pela concorrência e que os colaboradores devem agregar valor pelas suas competências, fator crítico de sucesso na atual economia do conhecimento.

Focando o domínio da educação, o conceito de competência surge identificado na literatura de referência com os conceitos de capacidade, saber (em ação, em uso, combinatório, complexo, integrado, dinâmico), processo, rede/sistema, dimensão de inteligência prática, coleção de recursos e pré-requisito (Sá & Paixão, 2013).

Sendo um dos objetivos da educação em Contabilidade, o desenvolver profissionais competentes, para a *International Federation of Accountants*, IFAC, 2011), por meio do *International Accounting Education Standards Board* (IAESB), a competência é definida como a capacidade de desempenhar um papel obedecendo a um determinado padrão de referência. Para demonstrar a sua competência, um contabilista deve possuir o conhecimento e a qualificação profissional necessários, além de valores e atitudes éticas (IFAC, 2011).

Ao analisar as diferentes abordagens ao conceito de competência, verifica-se que quase tudo serve para a sua definição, isto é, a competência tem um largo espectro. A maior parte das definições ignora a defendida por McClelland, que sublinha o papel das competências na diferenciação entre o desempenho superior e médio.

Em suma, apresenta-se o Quadro 2, que resume as definições de competência defendidas pelos autores da revisão da literatura efetuada.

Quadro 2: Evolução teórica da definição de competência.

Autor/ano	Definição de competência
McClelland (1973)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de aplicar ou usar o conhecimento, as capacidades, os comportamentos e as características pessoais (mentais, emocionais, de atitude, físicas e psicomotoras) de modo a realizar um desempenho profissional bem-sucedido em tarefas críticas.
Boyatzis (1982)	<ul style="list-style-type: none"> • Característica intrínseca do indivíduo que está relacionada com um desempenho profissional superior (motivos, traços de carácter, autoconceito, conhecimentos, capacidades comportamentais e cognitivas).
Pralhad e Hamel (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de combinar, misturar e incorporar recursos em produtos e serviços.
Spencer e Spencer (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Característica subjacente de um indivíduo (algo profundo e contínuo na personalidade e que poderá ser evidenciado numa diversidade de situações) e que está casualmente relacionada com um critério que define um desempenho superior num trabalho ou numa situação.
Le Boterf (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilização, integração e transferência de conhecimentos, recursos e capacidades. Ser competente significa ser capaz de agir e fazer face às diversas situações profissionais. A competência de um indivíduo é mais do que o conhecimento que ele possui ou o resultado da formação, ela realiza-se na ação.
Fleury e Fleury (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e capacidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo.
Comissão das Comunidades Europeias (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade comprovada de usar o conhecimento, as aptidões e as competências sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e também pessoal.
Chiavenato (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Atributos de um indivíduo, com conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões, que afetam o seu desempenho ou que servem objetivos de produção nas organizações.
Câmara et al. (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de qualidades e comportamentos profissionais que mobilizam os conhecimentos técnicos e que permitem agir na solução de problemas, estimulando desempenhos profissionais superiores, alinhados com a orientação estratégica da empresa.
Ceitil (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades estruturadas de ação. São comportamentos específicos que os indivíduos demonstram, com uma certa constância e regularidade, na prática das suas diferentes atividades profissionais. A constância e a regularidade são os fatores determinantes para que as referidas ações possam ser consideradas como competências e não meras expressões de comportamentos que ocorrem casuística e esporadicamente na prática das atividades profissionais.

Verifica-se assim que, de acordo com a revisão da literatura efetuada, o conceito de competência não é um conceito recente. Os termos associados à noção de competência tornaram-se correntes e o próprio conceito de competência acabou por se afirmar a partir do artigo de Prahalad e Hamel (1990). Hoje em dia, as competências são uma ferramenta

eficaz para as organizações, nomeadamente, pela possibilidade de estimular e gerir o potencial humano e consequentemente o êxito organizacional.

2.3 COMPONENTES DA COMPETÊNCIA

As preocupações manifestadas na literatura relativamente à definição dos conteúdos da competência revelam também a vontade de descobrir o que está subjacente a cada um dos elementos da competência, procurando identificar e compreender as suas componentes ou dimensões.

Tradicionalmente, de acordo com Rouco e Sarmiento (2012), o acrónimo KSAO (*Knowledge, Skill, Ability and Other*) foi atribuído a Harvey (1991) e é usado para descrever e organizar características individuais e essenciais à execução do trabalho com sucesso.

Originalmente, o acrónimo surgia como KSA (*Knowledge, Skill, Ability*), que representava conhecimento, capacidade e atitudes. Ao longo dos anos e dependendo das fontes, o acrónimo foi evoluindo e adquiriu outros significados:

- O *knowledge* (**K**) e o *skill* (**S**) subsistiram sempre como conhecimento e capacidade, respetivamente.
- O *ability* (**A**) e o *other* (**O**) alteraram-se. O **A** representa uma ou outra aptidão, que por vezes são sinónimos de atributos ou atitudes. O **O** representa “outras características” e surge frequentemente quando o **A** representa aptidões.

Segundo Harvey (1991) as várias componentes da competência têm os seguintes significados:

- *Knowledge* (conhecimento) é a informação indispensável para a execução das tarefas associadas a uma determinada função. É adquirida através da educação formal, formação profissional ou experiência profissional.
- *Skill* (capacidade) é a desenvoltura no uso de instrumentos e equipamentos numa determinada função. Esta capacidade pode ser adquirida num ambiente educativo ou aprendida na função de modo informal.

- **Ability** (aptidão) resulta da interligação de conceitos como inteligência, orientação espacial e tempo de reação. As aptidões são medidas frequentemente através de testes que fornecem estimativas sobre a capacidade específica que uma pessoa possui para executar uma tarefa.
- **Other** (outras) são as características adicionais necessárias para um bom desempenho no trabalho, tais como as atitudes, a personalidade ou outras, como a iniciativa, a criatividade e o improviso.

Ainda segundo Rouco e Sarmiento (2012), a revisão do conceito de competência auxilia os gestores e os colaboradores a efetuarem avaliações continuamente sobre os conhecimentos, as aptidões e outras características necessárias para um desempenho eficaz. No entanto, as competências fornecem apenas os alicerces destes propósitos, sendo necessário construir grupos de competências e serem testadas numa imensa variedade de combinações e circunstâncias para determinar as componentes necessárias numa função.

Conforme ilustra a Figura 5, fica claro que a definição de competência contém frequentemente, explícita ou implicitamente, elementos que pertencem ao KSAO. No entanto, as competências podem descrever melhor a representação em níveis de análise que estejam acima de KSAO.

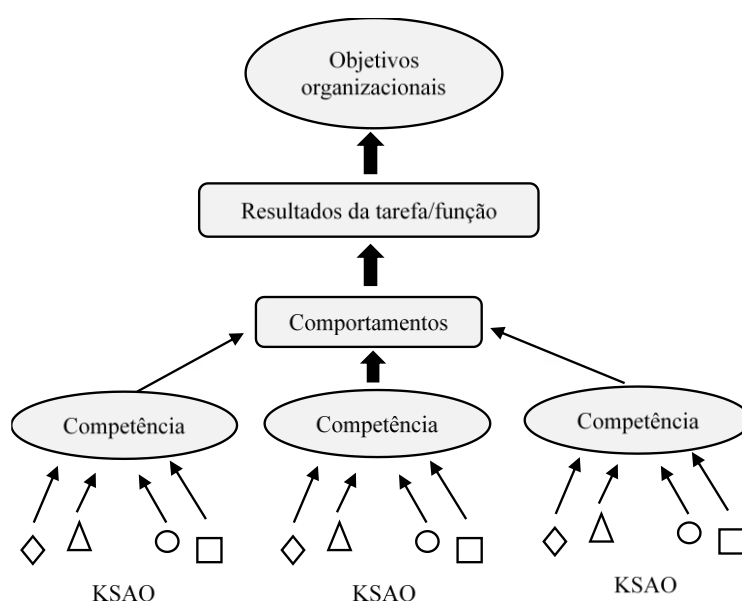


Figura 5: Modelo conceitual de desenvolvimento de competências.

Fonte: Adaptado de Rouco e Sarmiento (2012, p. 21).

Quando se compara o conceito de competência com KSAO, constata-se que são diferentes nas suas aplicações, mas não necessariamente diferentes no conteúdo ou no significado. As competências diferem de KSAO na medida em que estas definem claramente o nível de análise a partir da função e estão associadas ao que as pessoas são capazes de fazer. Esta mudança é extremamente importante nos espaços de trabalho atuais, onde o ambiente organizacional exige que a estrutura seja construída em torno dos projetos de trabalho e não com base numa tarefa claramente delineada e definida a partir de uma função. As competências salientam a importância dos recursos humanos nas organizações e o valor que estes transferem para o local de trabalho, revelando serem um fator fundamental para o sucesso organizacional (Rouco & Sarmento, 2012).

Desta forma, segundo Ceitil (2016), todo o comportamento associado a uma competência compreende cinco componentes essenciais, conforme se pode constatar na Figura 6.

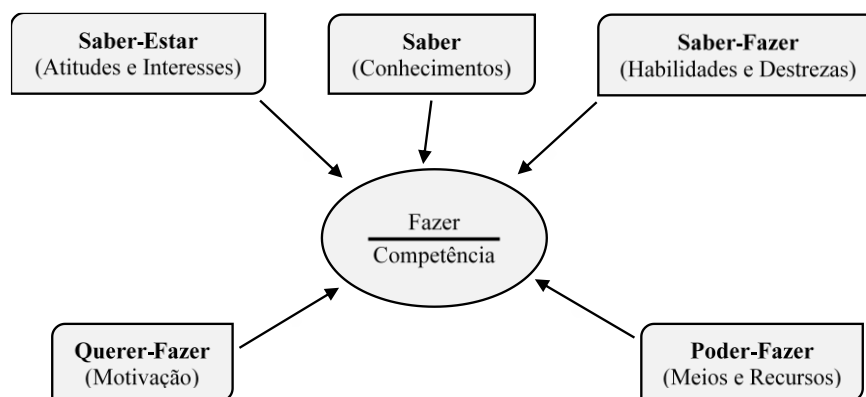


Figura 6: As cinco componentes da competência.

Fonte: Adaptado de Ceitil (2016, p. 110).

Assim, e de acordo com o mesmo autor, cada comportamento associado a uma determinada competência é produzido pelo efeito das cinco componentes anteriormente descritas:

- Saber – integra o conjunto de conhecimentos que permitem realizar os comportamentos associados às competências.
- Saber-fazer – integra o conjunto de capacidades e destrezas que fazem com que o indivíduo seja capaz de aplicar os conhecimentos que possui na solução de problemas que surjam no contexto do seu trabalho.

- Saber-estar – está relacionado com as atitudes e com os interesses do titular da função, existindo assim a necessidade de o indivíduo regular os seus comportamentos de acordo com as normas e regras da organização em geral e do seu grupo de trabalho em particular.
- Querer-fazer – reúne os aspetos motivacionais inerentes ao indivíduo, sendo consoante estes níveis de motivação que o titular da função irá desenvolver os comportamentos que compõem as competências a desempenhar.
- Poder-fazer – a organização deve dispor de todos os meios e recursos necessários que possibilitem o desempenho dos comportamentos associados às competências.

Conclui-se, então, que a competência é constituída por fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, fatores esses que condicionam o seu desempenho. A Figura 7 retrata as competências, que, independentemente de serem intrínsecas ou extrínsecas, podem ser desenvolvidas e avaliadas através da educação familiar e profissional, bem como da experiência que se vai adquirindo ao longo da vida.

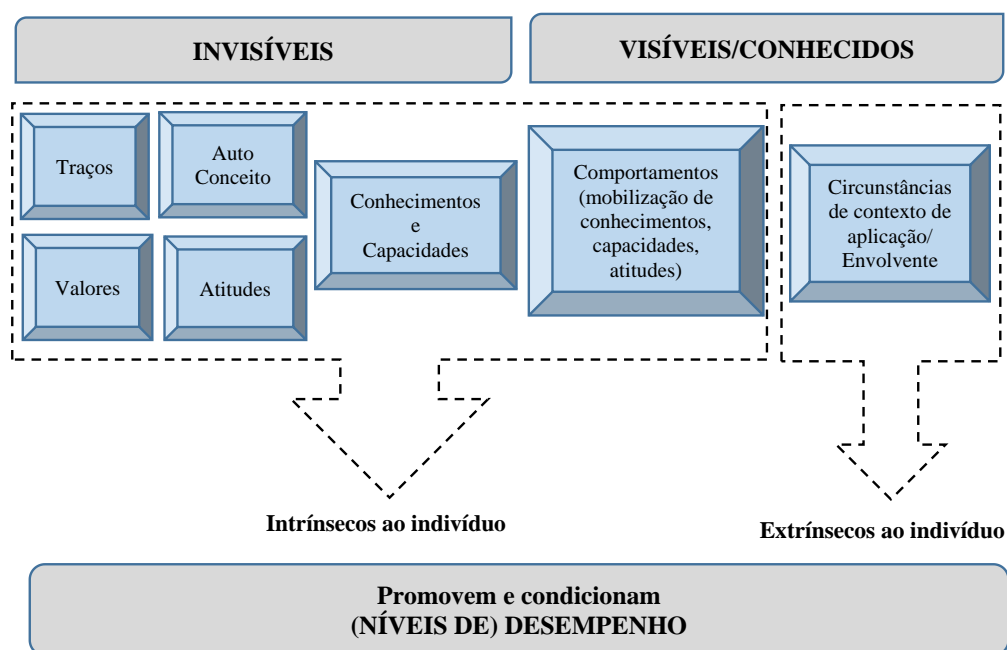


Figura 7: Fatores intrínsecos e extrínsecos da competência.

Fonte: Adaptado de André (2013, p. 20).

Elementos menos visíveis, como os traços, valores, autoconceito, conhecimentos e capacidades do sujeito, a par dos comportamentos e das circunstâncias que os enquadram (de forma visível), têm uma relação de dependência e influência face aos níveis de desempenho do indivíduo.

2.4 ABORDAGENS DA COMPETÊNCIA

A evolução do conceito de competência organiza-se de acordo com as abordagens dominantes que, desde o final da década de 1950, foram emergindo nos EUA (abordagem americana) e na Europa (abordagem europeia). Ambas surgiram do mesmo contexto ambiental, caracterizado pela mudança tecnológica, pelo aumento da competitividade, pela diminuição do lucro e pela procura de vantagens competitivas e melhoria do desempenho.

Desta forma, tendo em conta a revisão da literatura efetuada, considerou-se pertinente caracterizar, de uma forma muito breve, além das duas abordagens dominantes, outras abordagens que contribuem para o esclarecimento conceptual de competência.

2.4.1 ABORDAGEM COMPORTAMENTAL: AMERICANA

A abordagem americana é a mais clássica e a que congrega mais aceitação nos sistemas de gestão, avaliação e desenvolvimento de competência, sendo conhecida como a abordagem baseada nos *inputs* (Gouveia, 2007).

Historicamente, o responsável pela introdução, nos EUA, do conceito de competência foi o psicólogo americano, Robert W. White. Este autor define a competência como uma interação eficaz entre o indivíduo e o ambiente, alegando que existe uma componente motivadora que adiciona a esta competência algo mais do que a própria capacidade de um indivíduo. (Le Deist & Winterton, 2005).

McClelland (1973) acompanhou esta abordagem e, no seu artigo seminal, resultado de um estudo que desenvolveu para o Departamento de Estado dos EUA que pretendia rever os esquemas habituais de seleção de diplomatas: estes eram assentes em testes de aptidão e de

conhecimento académico, e revelaram-se insuficientes para antecipar os candidatos que poderiam vir a evidenciar elevados desempenhos. O pressuposto de base, segundo o autor, era o de que a aplicação dos testes psicológicos tradicionais, efetuados em contextos que não as situações reais específicas de trabalho, condicionavam bastante a sua capacidade de poderem prever o desempenho futuro.

McClelland considerava que, para efeitos de prognóstico do desempenho futuro de uma pessoa, se deveria considerar aquilo que essa pessoa espontaneamente pensa e faz numa situação não estruturada, ou então aquilo que já fez em situações semelhantes no passado. Isso implicava observar as pessoas em situações e contextos reais (ou similares), de forma a poder compreender como reagem, como resolvem problemas e como se comportam. Para o efeito, selecionou amostras de trabalhadores com elevado desempenho e de trabalhadores com desempenho médio a quem realizou entrevistas comportamentais, com vista a descobrir as características que diferenciavam um diplomata de excelência. Estas características diferenciadoras são aquilo que McClelland denominava de competência (*competency*), concluindo que o que distinguia os profissionais mais bem-sucedidos dos que eram apenas suficientemente bons para manter o emprego eram as competências.

No seu livro *The Competent Manager* (1982), Boyatzis desenvolveu a abordagem iniciada por McClelland, com base num trabalho de identificação das características distintivas e diferenciadoras dos gestores com elevado desempenho. Na sua investigação, Boyatzis identificou um conjunto de características e traços (qualidades pessoais, motivações, experiência e características comportamentais), que, na sua opinião, levariam a um desempenho superior dos gestores, tendo desenvolvido um modelo integrado de competências para os gestores, passível de ser utilizado em todos os níveis, funções e campos ou áreas da Gestão.

Estas características podem ser motivações, traços de carácter, conceito de si mesmo, conhecimentos e competências, que, interligados, são utilizados pelas pessoas e resultam num desempenho eficaz, conforme ilustra a Figura 8.

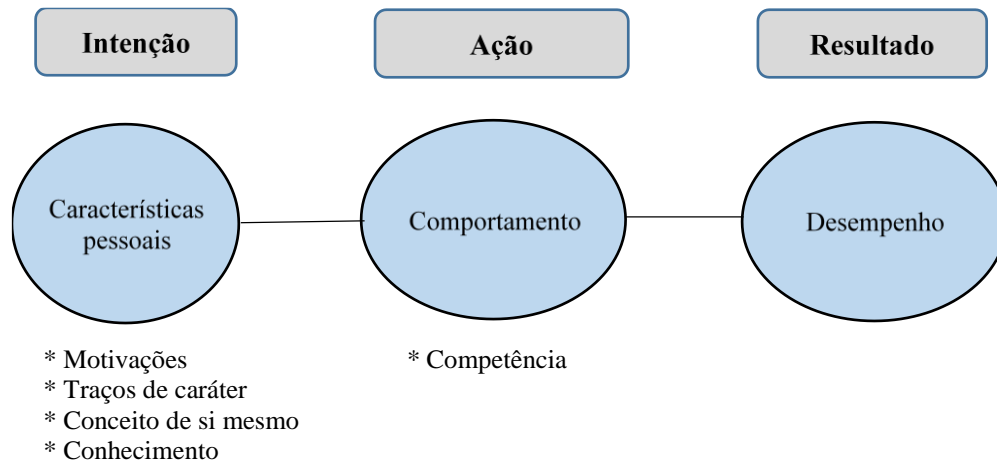


Figura 8: Modelo causal da competência.

Fonte: Adaptado de Spencer e Spencer (1993, p. 13).

Esta abordagem, iniciada por McClelland e desenvolvida por Boyatzis, tem um ponto de vista tradicional, entendendo-se as competências como qualidades ou atributos individuais fundamentais ao desempenho superior da tarefa por valorização dos processos de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de competências transversais (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006). Isto ajuda a perceber a razão pela qual os estudos realizados com base nesta abordagem se preocupam com o sistema de educação-formação, na tentativa de poderem criar orientações para o desenvolvimento de planos de estudo (designadamente, características, estratégias e metodologias a adotar) que consigam dotar as pessoas das competências necessárias ao desempenho de uma tarefa ou função.

No início da década de 1970, esta abordagem, também designada de behaviorista (comportamental), teve uma grande influência nos EUA, assente na valorização dos aspetos observáveis da competência (desempenho/comportamento diretamente observável), ou seja, de acordo com a perspetiva behaviorista, existe uma competência quando se demonstra e manifesta através de um comportamento que seja suscetível de ser diretamente observado e medido.

Apesar de ter sido uma perspetiva dominante, esta abordagem da competência mostrou-se claramente insuficiente para uma compreensão mais alargada da ação humana, sendo alvo de várias críticas, nomeadamente por ser considerada reducionista, rígida, centrada nos comportamentos e independente do contexto (Gouveia, 2007).

2.4.2 ABORDAGEM FUNCIONAL: INGLESA

Na abordagem do Reino Unido, as competências também vão para além dos atributos dos executantes do trabalho para integrar igualmente aspetos relacionados com a eficácia pessoal. Nesta perspetiva, as competências são entendidas como comportamentos ou ações e analisadas pela via do desempenho e do resultado qualificado, ou seja, é uma abordagem baseada nos *outputs* (Cabral-Cardoso et al., 2006).

Os estudos realizados no âmbito desta perspetiva tendem a incidir sobre os padrões de desempenho que permitem reconhecer e qualificar o trabalho como “competente”. Ao contrário da procura pela excelência, esta abordagem concentra-se na determinação de padrões adequados. É dada particular atenção aos momentos a jusante do desempenho, numa perspetiva menos centrada no indivíduo e nas suas características e mais nos comportamentos efetivos no local de trabalho.

A própria nomenclatura adotada é diferente. A expressão utilizada por McClelland (*competency*) é substituída por uma outra – *competence*. *Competency* é um conceito relacionado com as pessoas e, como tal, tem a ver com características potenciais que permitem distintos desempenhos. Está relacionada com os *inputs*, ou seja, o contributo que o indivíduo dá, de acordo com as suas características individuais, no seu trabalho e que resulta em desempenhos superiores.

Por outro lado, *competence* é um conceito relacionado com o trabalho e refere-se à capacidade para realizar uma tarefa qualquer. Diz respeito aos *outputs* (comportamentos observáveis) de determinado desempenho.

O argumento utilizado por quem defende esta perspetiva é o de que pouco adianta as pessoas possuírem características pessoais ou traços que sugiram um elevado desempenho se, na realidade e na prática, não conseguirem concretizar esse desempenho. De facto, há pessoas que podem possuir a capacidade e o potencial para obter elevados desempenhos em determinadas atividades, mas que, por várias ordens de razões, na prática e perante situações concretas, não os demonstram, ou seja, dispõem das capacidades e do potencial, mas não das competências necessárias (Gouveia, 2007).

Neste contexto, uma competência existe quando se evidencia e manifesta através de um comportamento que seja passível, como tal, de ser observado e medido. Nesta perspetiva, as competências deverão ser caracterizadas através de indicadores comportamentais, da

forma mais operacional possível, especificando ações concretas e não tanto características vagas.

De acordo com a revisão da literatura efetuada e de forma a destacar as diferenças das abordagens americana e inglesa no tratamento das competências, apresenta-se o Quadro 3.

Quadro 3: Diferenças entre as abordagens americana e inglesa sobre competências.

Abordagem	Americana - <i>Input</i>	Inglesa - <i>Output</i>
Expressão utilizada	<i>Competency</i>	<i>Competence</i>
Objetivo	Desenvolvimento de competências para melhorar o desempenho.	Avaliação e certificação dos funcionários.
Orientação	Orientação para os atributos e comportamentos individuais.	Orientação para resultados.
Foco	Características do indivíduo: <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos • Capacidades • Atitudes • Traços de personalidade • Autoconceito 	Desempenho: <ul style="list-style-type: none"> • Valor acrescentado • Resultado • Envolvimento
Conceptualização do trabalho/indivíduo	Dá mais ênfase ao indivíduo do que às tarefas específicas.	As características do trabalho são o ponto de partida.
Área de atuação	As competências são específicas das organizações.	As características são específicas das profissões e funções.
Perspetiva de aprendizagem	Cognitivista e comportamental.	Funcional e construtivista.
Autores	McClelland, Boyatzis, Spencer e Spencer	Le Boterf, Fleury e Fleury

2.4.3 ABORDAGEM INTEGRADORA

É com Spencer e Spencer (1993) que surge um modelo de competências que integra as duas abordagens: a comportamental e a funcional. Para explicar melhor o conceito de competência, os autores recorrem à analogia do icebergue com uma parte visível (*above the waterline – inputs*) e uma outra submersa (*below the waterline – outputs*), conforme evidencia a Figura 9.

Os autores descrevem, assim, a existência de duas dimensões nas competências: a dimensão desempenho, ou comportamento manifestado, que corresponde à parte visível do

icebergue, e a dimensão características das pessoas, que corresponde à parte escondida do mesmo icebergue. A zona submersa é a de mais difícil mudança, pois é onde se encontram as características da personalidade: valores, autoconceito, traços de personalidade e motivação. Por outro lado, é na zona à superfície que se encontram as capacidades (*skills*), o conhecimento e a experiência do indivíduo, sendo os fatores mais fáceis de desenvolver e manifestados através de comportamentos e ações.

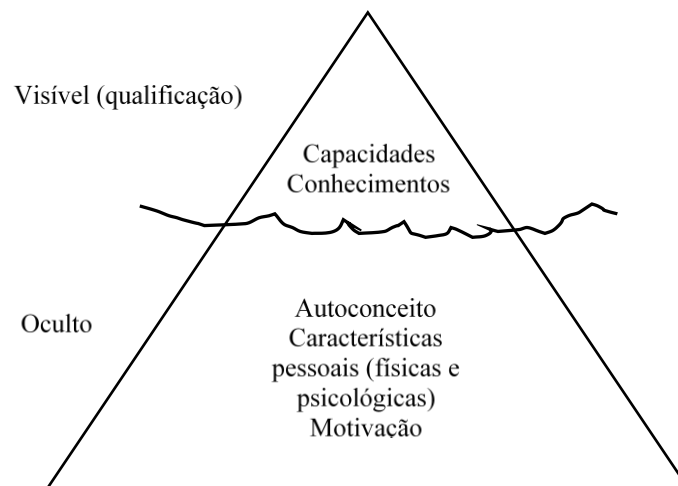


Figura 9: Modelo de icebergue de competências.

Fonte: Adaptado de Spencer e Spencer (1993, p. 11).

De acordo com Ceitil (2016), a analogia do icebergue levou à proliferação de diferentes perspetivas. Por um lado, os autores que estão ligados às escolas mais clássicas da utilização de sistemas de medida da personalidade enfatizam as competências ocultas profundamente estruturadas na personalidade, as quais influenciam e condicionam fortemente os comportamentos do indivíduo. Os autores, mais preocupados com a dinâmica dos comportamentos e com a expressão instrumental das ações sobre o desempenho profissional, destacam a dimensão visível das competências, salientando que as mesmas só se exprimem e têm verdadeiro sentido *na e pela* ação. Se bem que possam existir características pessoais ou traços, que prevejam um bom desempenho, de pouco importa que uma pessoa os possua, se esse bom desempenho não ocorrer. Dir-se-á, nesses casos, que a pessoa tem a capacidade e o potencial, mas não tem a competência.

2.4.4 ABORDAGEM MULTIDIMENSIONAL E HOLÍSTICA: FRANCESA, ALEMÃ E AUSTRIACA

Na Europa Continental, evidenciam-se duas outras abordagens: a francesa e a alemã. Em França, o conceito de competência foi aplicado ao desenvolvimento dos recursos humanos desde os anos 1990, mas a sua prática e investigação estão relacionadas com diferentes modelos normativos e práticas variadas. Essencialmente, a lógica da competência está centrada nos comportamentos individuais e nas exigências organizacionais.

De acordo com a revisão da literatura efetuada (Le Deist & Winterton, 2005; Almeida & Rebelo, 2011; Rouco & Sarmiento, 2012), vários autores franceses têm comparado a abordagem francesa com a abordagem anglo-saxónica (exclusivamente a americana), tendo os mesmos verificado que a abordagem francesa é, em geral, mais abrangente, considerando o *savoir* (competências teóricas, ou seja, conhecimento), o *savoir-faire* (competências práticas, ou seja, competências funcionais) e o *savoir-être* (competências sociais e comportamentais). Para comparar as dimensões das competências na abordagem anglo-saxónica e na abordagem francesa, apresenta-se o Quadro 4.

Quadro 4: Dimensões das competências na abordagem anglo-saxónica e na abordagem francesa.

Abordagem	Anglo-saxónica		Francesa
Dimensões	<i>Hard</i> competências essenciais para que um indivíduo corresponda às exigências no seu trabalho	<i>Soft</i> competências diferenciadoras que permitem diferenciar os desempenhos entre os indivíduos	Competências teóricas (saber)
	↓ Conhecimentos e aptidões	↓ Traços e atitudes	Competências práticas (saber-fazer) Competências sociais e comportamentais (saber-ser)

Já na Alemanha, a competência (*Kompetenz*) refere-se à vasta capacidade de atuação que permite a um indivíduo executar as tarefas laborais. Esta capacidade também compreende aspetos como a busca de sentido e a identidade profissional (Van der Klink et al., 2007).

De acordo com Rouco e Sarmiento (2012), a competência ocupacional está enraizada no conceito de *Beruf* (normalmente traduzido como ocupação, mas abrangendo as tradições

do comércio e do ofício), que define a formação vocacional e a pedagogia que lhe está associada.

Em 1996, o sistema de educação alemão adotou a conceção de competência como um conhecimento e os planos de estudo especificam os campos de aprendizagem (Straka, 2004). A tipologia da competência surge agora no início dos novos planos de estudo da formação vocacional e é elaborada conforme mostra o Quadro 5.

Quadro 5: Tipologia da competência de acordo com a abordagem alemã.

Domínio das competências ou Competências-chave	<ul style="list-style-type: none">• Voluntariedade e capacidade, com base no conhecimento ou em aptidões específicas sobre um assunto para realizar tarefas ou resolver problemas, e para julgar os resultados que sejam orientados para os objetivos apropriados, metodológicos e independentes.
Competências cognitivas	<ul style="list-style-type: none">• Capacidade de pensar e atuar de uma forma perspicaz e resolver problemas. São um pré-requisito para o desenvolvimento das competências-chave.
Competências pessoais	<ul style="list-style-type: none">• Voluntariedade e capacidade, baseada nas características da personalidade, possibilitarão a perceção, a análise e a avaliação das oportunidades, exigências e limitações familiares, no trabalho e na vida social. Desta forma, o indivíduo desenvolve as suas próprias capacidades, ao nível da decisão e desenvolvimento da sua carreira. Inclui características da personalidade como: a independência, aptidões críticas, autoconfiança, reabilitação, responsabilidade e consciência do dever, assim como os valores profissionais e éticos.
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none">• Voluntariedade e capacidade de interagir, criando relações que lhe permitam identificar e perceber benefícios e tensões, trilhando um caminho racional e consciente que inclua o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e da solidariedade.

Fonte: Adaptado de Straka (2004).

A utilização das competências como método para a implementação de estratégias transversais, no que se refere ao processo de inovação e de resolução de problemas, desenvolve-se a partir dos conceitos de competências-chave e competências cognitivas. No entanto, a aprendizagem de uma determinada competência assemelha-se às meta-competências (aprender a aprender) (Rouco & Sarmiento, 2012).

De acordo com Le Deist e Winterton (2005) e Rouco e Sarmiento (2012), a Áustria também adotou uma abordagem semelhante à da Alemanha no que respeita à conceção das qualificações-chave, definidas como funcionais, transversais e profissionais. Estas definições incluem dimensões que não são específicas da capacidade e aspetos da

formação da personalidade. Por sua vez, as qualificações estão agrupadas em competências cognitivas, sociais e pessoais, que seguidamente se discriminam:

- As **competências cognitivas** são definidas como o conhecimento, as aptidões e as capacidades que podem ser usadas numa ocupação específica, no desempenho das tarefas, servindo igualmente para desenvolver estratégias apropriadas de resolução de problemas. Assim, o pensamento teórico, o método das competências (inclui técnicas de aprendizagem) e a vocação geral, orientada para as capacidades, para a segurança no local de trabalho e para a gestão do trabalho estão incluídos nas competências cognitivas.
- As **competências sociais** estão largamente associadas às relações interpessoais e são definidas como a capacidade e a vontade de cooperar, de interagir responsabilmente com os outros e de se comportar condignamente em grupo.
- As **competências pessoais** incluem as qualificações-chave do indivíduo para lidar consigo próprio e são definidas como capacidade e vontade para desenvolver a personalidade, as aptidões, as motivações, as atitudes de trabalho e, desta forma, alargar os seus horizontes.

2.4.5 ABORDAGEM DA UNIÃO EUROPEIA

O processo de Bolonha veio estabelecer um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), que garantisse um mínimo de convergência (porque de facto, não há uma convergência total em todos os países) nos sistemas de ensino superior europeu. Foi um instrumento importante na reforma do ensino superior europeu com vista a torná-lo mais competitivo, atrativo, e responder às exigências do mercado de trabalho, de modo a potenciar a empregabilidade dos diplomados face aos desafios que emergem das transformações sociais, políticas, económicas e culturais que caracterizam a sociedade contemporânea (Dale, 2008).

A sua adoção implica uma mudança de paradigma educacional que promove sistemas curriculares centrados no estudante, nas aprendizagens ativas e no desenvolvimento de competências. A educação é orientada para os resultados e passou a existir uma

diversidade organizada. Este é um aspeto importante do processo de Bolonha: não se discute a organização do sistema educativo, como é que ele se organiza para chegar a estas qualificações. Esse é um aspeto nacional, o que interessa é o resultado.

No âmbito do processo de Bolonha, foi desenvolvido na União Europeia (UE) o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) para a Aprendizagem ao Longo da Vida, aprovado pela Recomendação 2008/C111/01/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril. Este começou a ser desenvolvido pela Comissão Europeia, em 2004, como resposta aos pedidos dos Estados-Membros (EM), dos parceiros sociais e de outras partes interessadas no sentido de existir uma referência comum que permitisse aumentar a transparência das qualificações.

O objetivo de um quadro de qualificações é fazer uma descrição sistemática das qualificações oferecidas por um determinado sistema educativo ou conjunto de sistemas, se se estiver a falar do espaço europeu, trata-se de um conjunto de sistemas educativos, que compreende as possibilidades para os aprendentes evoluírem. Essencialmente, a ideia é descrever sistematicamente estas qualificações e prever quais as possibilidades de evolução dos aprendentes dentro desse quadro.

Pode-se pensar nos Quadros de Qualificações em vários âmbitos: primeiro, o âmbito europeu que foi aquele em que ambos os quadros foram criados; depois, qualquer um deles prevê que sejam desenvolvidos a nível nacional e, portanto, haverá quadros de qualificações a nível nacional; e, por fim, a Recomendação da UE prevê também o seu desenvolvimento a nível sectorial.

No QEQ (2009) existem oito níveis, que vão desde o ensino básico até ao ensino superior e em que os quatro últimos correspondem aos do Quadro do processo de Bolonha (5.º ao 8.º níveis). Estes dois quadros correspondem-se em termos genéricos: embora a sua formulação seja diferente, a essência é semelhante.

O QEQ organiza-se através de objetivos ou resultados de aprendizagem, sendo a expressão inglesa *learning outcomes*, a mais conhecida. O QEQ (2009) definiu resultados de aprendizagem como “aquilo que o aluno sabe, compreende e consegue resolver no final do seu período de estudo.” Isto quer dizer que o destaque foi colocado nos resultados de aprendizagem, representados pelo conhecimento ancorado, pelas competências e aptidões adquiridas. As competências sociais, o relacionamento interpessoal e a capacidade de

trabalhar em equipa foram igualmente fatores que englobaram os resultados de aprendizagem. A duração das aprendizagens ou o tipo de instituições deixou de ser a informação mais importante.

O QEQ foi transposto para as legislações nacionais até 2010. Durante esse período, os diversos países relacionaram os seus sistemas nacionais com o QEQ para que os seus certificados de qualificação individual fizessem referência ao respetivo nível QEQ (Nível 1, certificado de conclusão do ensino básico, ao Nível 8, certificado de conclusão de um doutoramento). O QEQ utiliza assim os resultados de aprendizagem como ponto de referência comum (*Knowledge, Skills, Competence*) e os oito níveis de qualificação estão definidos por um conjunto de indicadores que especificam os resultados de aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível, em qualquer sistema de qualificações, como se pode constatar na Figura 10.

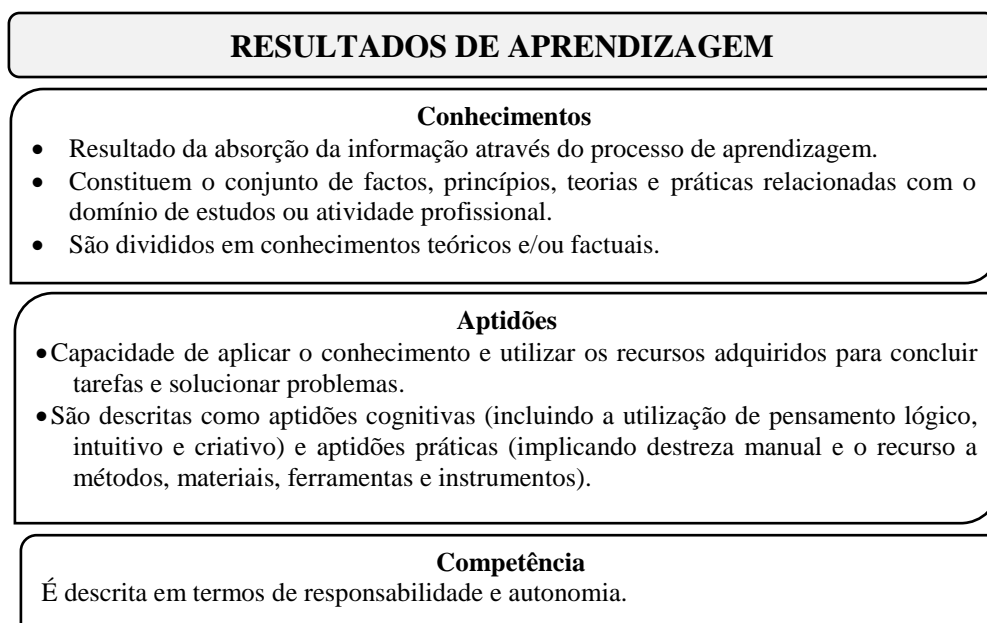


Figura 10: Resultados de aprendizagem.

Fonte: Quadro Europeu de Qualificações (2009).

Verifica-se, assim, que o QEQ teve dois objetivos principais: promover a mobilidade dos cidadãos entre países e facilitar a sua aprendizagem ao longo da vida. O primeiro objetivo teve a ver com o facto de dar aos trabalhadores a possibilidade de melhor utilizarem as

suas qualificações, tendo em vista o seu acesso a um emprego adequado noutra EM, permitindo fazer corresponder os sistemas de qualificações de vários países. Pode afirmar-se que funciona como um mecanismo de conversão de modo a tornar as qualificações mais claras e compreensíveis entre diferentes países e sistemas na Europa (Rouco e Sarmiento, 2012).

Há também uma métrica — o *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) — que permite medir a carga de trabalho. O ECTS torna os programas de estudo compreensíveis e fáceis de comparar. Pode ser utilizado para todo o tipo de cursos e contextos de aprendizagem ao longo da vida. Serve para os estudantes, em geral, e para os estudantes em mobilidade: pode funcionar em termos de acumulação de créditos dentro de uma instituição e de transferência de créditos entre instituições. Por todas estas razões o tão conhecido acrónimo “ECTS” remete agora para “Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos”. Este sistema é centrado no estudante e procura medir o seu esforço através do número médio de horas de trabalho para que este alcance os objetivos de determinado programa de estudos. Estes objetivos são especificados em termos de competências a adquirir e resultados de aprendizagem (DGES, 2016).

A carga de trabalho indica o tempo normalmente utilizado pelos estudantes, a fim de concluírem todas as atividades de aprendizagem (tais como aulas, seminários, projetos, trabalhos práticos, autoestudo e exames) necessárias para alcançar os resultados de aprendizagem previstos. O ECTS baseia-se no princípio de que 60 créditos correspondem à carga de trabalho de 1 ano de aprendizagem formal (ano académico) a tempo inteiro e aos resultados de aprendizagem associados. Na Europa, esse volume de trabalho situa-se entre as 1 500 e 1 800 horas por ano, correspondendo um crédito a 25 a 30 horas de trabalho.

Desta forma, verifica-se que o que se define é o que as pessoas são capazes de demonstrar que aprenderam, que adquiriram como conhecimentos e competências ao longo da sua formação, conhecimentos, capacidades, aptidões, atitudes, ou seja, o perfil de profissional que se quer formar. O quadro a nível europeu tem de ser extremamente genérico, dado que compreende todas as áreas do conhecimento. São competências gerais, aplicáveis em qualquer área do conhecimento. Para cada área do conhecimento ter-se-á, depois, de desenvolver competências específicas.

2.4.6 ABORDAGEM PORTUGUESA

De forma a integrar e articular as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas de educação e formação num quadro único, deve-se melhorar a transparência e a comparabilidade das qualificações entre subsistemas de educação e formação e entre estes e o mercado de trabalho para se definir referenciais para os resultados de aprendizagem associados aos diferentes níveis de qualificação e correlacionar as qualificações nacionais com o QEQ.

Neste âmbito, em Portugal, em 2009, foi publicada a Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho, que regulamenta o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), o qual adota os princípios do QEQ no que respeita à descrição das qualificações nacionais em termos de resultados de aprendizagem, de acordo com os descritores associados a cada nível de qualificação.

O QNQ contempla também oito níveis de qualificação, definidos por um conjunto de descritores que especificam os resultados de aprendizagem correspondentes às qualificações dos diferentes níveis e que estão de acordo com a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008, relativa à instituição do QEQ para a aprendizagem ao longo da vida, os quais constam do Quadro 6:

Quadro 6: Níveis de aprendizagem.

Níveis	Qualificações
1	2.º ciclo do ensino básico.
2	3.º ciclo do ensino básico obtido no ensino básico ou por percursos de dupla certificação.
3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior.
4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional – mínimo de 6 meses.
5	Qualificação de nível pós-secundária não superior com créditos para prosseguimento de estudos de nível superior.
6	Licenciatura (1.º ciclo do ensino superior).
7	Mestrado (2.º ciclo do ensino superior).
8	Doutoramento (3.º ciclo do ensino superior).

Este quadro permite que os indivíduos e os empregadores tenham uma perceção mais exata do valor relativo das qualificações, o que contribui para o melhor funcionamento do mercado de trabalho. O QNQ abrange os ensinos básico, secundário e superior, a formação

profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências obtidas por vias não formais e informais desenvolvidos no âmbito do SNQ.

Tendo como referência as Recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008, no que respeita à instituição do QEQ para a aprendizagem ao longo da vida, Portugal produziu o SNQ e o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), aprovado pela Portaria n.º 781/2009, de 23 julho, como instrumentos de gestão estratégica das qualificações de nível “não superior” e “superior”, para assegurar uma maior articulação entre as competências necessárias ao desenvolvimento socioeconómico do país e as qualificações promovidas no âmbito do sistema de educação e formação.

O SNQ prossegue no sentido do reconhecimento dos resultados de aprendizagem, o que reflete uma mudança importante na forma de conceptualização e descrição das qualificações ao permitir compará-las de acordo com as competências a que correspondem e não com os métodos ou vias de ensino e formação pelos quais foram adquiridas. Independentemente do modo como foram adquiridas, são igualmente valorizadas as competências obtidas por vias formais (educação e ensino), não formais (formação) e informais (experiência no trabalho).

A publicação do Decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, que aprovou o SNQ, criou o CNQ como instrumento de gestão estratégica das qualificações. As orientações legislativas estabelecem a estrutura e organização do CNQ, bem como o respetivo modelo de evolução para qualificações baseadas em competências. A organização da formação de dupla certificação desenvolve-se a partir dos referenciais existentes no CNQ que identificam as competências associadas a cada perfil profissional.

No quadro da sua atualização, o CNQ passa a estar organizado com base em competências. Os resultados de aprendizagem de cada nível são expressos através da conjugação de três domínios. Estes três domínios são “Conhecimento”, “Aptidões” e “Atitudes” e são definidos tal como consta da Figura 11:

CONHECIMENTO	O acerto de factos, princípios, teorias e práticas relacionadas com um domínio de estudos ou de atividade profissional.
APTIDÃO	A capacidade de aplicar o conhecimento e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. Pode ser cognitiva (utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e prática (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos).
ATTITUDE	A capacidade para desenvolver tarefas e resolver problemas de maior ou menor grau de complexidade e com diferentes graus de autonomia e responsabilidade.

Figura 11: Domínios para a definição dos resultados de aprendizagem associados a cada nível.

Fonte: Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho.

Os referenciais do CNQ aplicam-se também ao reconhecimento e à certificação de competências adquiridas por vias não formais e informais ao longo da vida. O Catálogo visa, igualmente, facilitar a transparência entre qualificações a nível nacional e internacional, promovendo, deste modo, a mobilidade, a transferência, a capitalização e o reconhecimento dos resultados das aprendizagens, permitindo, ainda, que os utilizadores tenham acesso facilitado à informação sobre as qualificações e modalidades de formação.

O referencial de competências consiste no conjunto de competências exigidas para a obtenção de uma qualificação, organizadas em unidades coerentes e com valor económico e social para o mercado de trabalho, designando estas últimas por unidades de competência. O desenho de formação define os conteúdos e outros elementos relevantes para o desenvolvimento da formação, devendo adequar-se ao referencial de competências definido para a respetiva qualificação.

O CNQ identifica, para cada qualificação, o respetivo perfil profissional, os referenciais de formação e os referenciais para o reconhecimento, a validação e a certificação de competências. As qualificações são, também, definidas em função de critérios que permitam a transferência de competências entre setores de atividade e entre as áreas de educação e formação.

A Figura 12 apresenta uma síntese entre o instrumento do sistema nacional de qualificações e o instrumento europeu de comparação de qualificações:

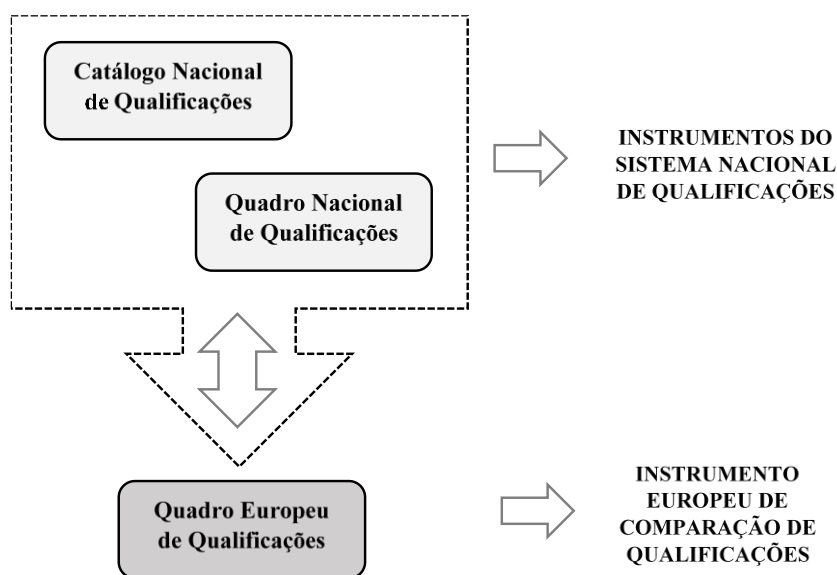


Figura 12: Comparação entre o quadro europeu de qualificações e o quadro nacional de qualificações.

De maneira a ser possível coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, foi criada a Agência Nacional para a Qualificação, designada como ponto de coordenação nacional do QEQ, nos termos da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008.

2.5 TIPOLOGIA DA COMPETÊNCIA

A revisão da literatura efetuada confirma que os quadros sobre a competência estão a levar a estruturas multidimensionais e divergentes, mesmo após os esforços de confluência no âmbito da UE. As competências funcionais e cognitivas nos EUA estão a ser acrescentadas às competências comportamentais, enquanto as competências cognitivas e comportamentais, no Reino Unido, estão a ser adicionadas ao modelo de competências funcionais ocupacionais (Rouco & Sarmiento, 2012).

Em França, na Alemanha e na Áustria, parece adotar-se uma estrutura mais holística, considerando o conhecimento, as aptidões e as atitudes como uma dimensão da competência, como existe noutros países que adotaram a formação baseada nas competências.

A partir desta análise, verifica-se que uma tipologia holística é vantajosa para compreender a combinação do conhecimento, aptidões e atitudes que são imprescindíveis para uma ocupação particular. As competências requeridas para uma ocupação incluem quatro dimensões da competência como mostra a Figura 13.

	Ocupacional	Pessoal
Conceptual	Competências cognitivas	Meta Competências
Operacional	Competências funcionais	Competências sociais

Figura 13: Tipologia das competências.

Fonte: Adaptado de Le Deist e Winterton (2005, p. 39).

As primeiras três dimensões, competências cognitivas, funcionais e sociais, são aceites de uma forma geral e estão nitidamente consistentes com a abordagem francesa (saber, saber fazer, saber ser), tal como KSA (conhecimento, capacidade e atitudes) no treino para a profissão. Assim, o conhecimento e a compreensão são relacionados com as competências cognitivas, as capacidades com as competências funcionais, e os comportamentos e as atitudes com as competências sociais. As meta-competências representam a facilidade de aquisição das restantes dimensões.

Para Le Deist e Winterton (2005), um modelo holístico de competências é melhor representado através de uma pirâmide, representando cada vértice as dimensões das competências e, assim, verifica-se a dificuldade de separar, na prática, as dimensões cognitiva, funcional e social. As meta-competências são mostradas no topo já que facilitam a aquisição da base do triângulo, tal como demonstra a Figura 14.

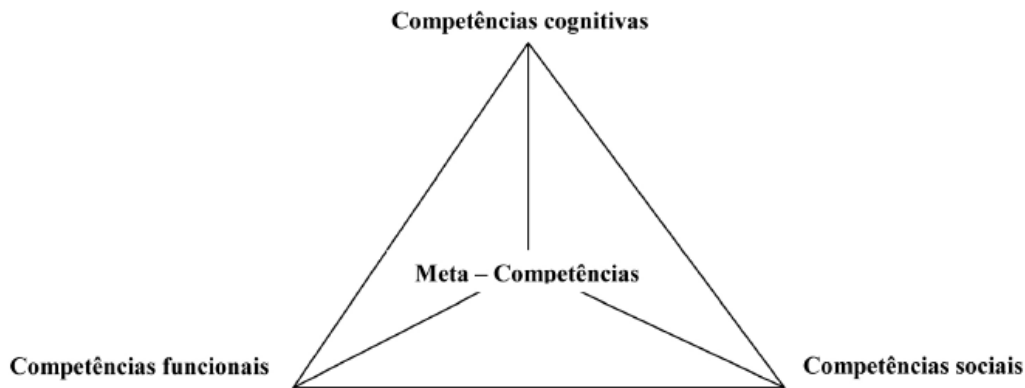


Figura 14: Modelo holístico das competências.

Fonte: Adaptado de Le Deist e Winterton (2005, p. 40).

As competências práticas podem ser concebidas combinando os elementos das dimensões da competência em proporções de variação. Para os autores, a abordagem holística multidimensional da competência está a tornar-se cada vez mais generalizada e dá a oportunidade de alinhar da melhor forma o programa educativo ao local de trabalho. Permite também explorar as sinergias entre o ensino convencional e a aprendizagem com base na experiência, para desenvolver as competências profissionais adequadas.

A forma de desenvolver competências difere de um país para outro, ou mesmo até de região para região, num mesmo Estado. Em França, dá-se muito valor aos diplomas, aos conhecimentos abstratos, à cultura geral.

Na Alemanha, a aprendizagem é muito valorizada, ou seja, manter uma relação estreita entre a organização e o colaborador é um objetivo prioritário. O colaborador entra muito novo na organização e, para alcançar um lugar de direção, a progressão faz-se muito lentamente. Aqui, a relação entre as competências técnicas e relacionais é diferente: devem ser dadas provas no terreno.

No Japão, quando um jovem colaborador ingressa numa organização, terá de ser capaz de assimilar as competências de base e a cultura da organização, bem como promover e participar na coesão social, considerados três fatores interdependentes. A experiência profissional e a integração no grupo serão, mais tarde, essenciais para assumir outras responsabilidades Silva (2009). Verifica-se, assim, que o contexto cultural e social da

organização é primordial para compreender, assimilar e partilhar os valores que habitam no interior de uma organização.

Ceitel (2016, p. 108) refere que, para sistematizar o conceito, as competências podem ser divididas em diferentes tipos ou categorias. A primeira distinção a considerar é entre as competências individuais, ou seja, as que estão presentes num indivíduo, e as nucleares, que são as competências características da organização, que a tornam inimitável e lhe dão uma vantagem competitiva. As competências nucleares, também designadas por organizacionais, estratégicas ou críticas, dizem respeito às competências-chave indispensáveis à realização de orientações estratégicas das empresas, nomeadamente a criação de valor.

O autor afirma que as competências podem, então, ser divididas em dois tipos:

- Competências transversais: apresentam duas características: a transversalidade e a transferibilidade. Isto significa que estas competências devem ser isentas de especificidades profissionais e situacionais e serem passíveis de se exercerem, espontaneamente, num domínio diferente, não só no presente, mas também no futuro próximo. Como exemplo, podem ser referidas: a comunicação oral, a iniciativa e o trabalho em equipa, que devem ser asseguradas para promoverem a flexibilidade profissional dos trabalhadores, independentemente do processo produtivo onde se encontram integrados.
- Competências específicas: estão diretamente associadas a uma atividade ou função e são hierarquizadas. Por exemplo, numa função administrativa, poderá ser necessária uma competência específica denominada “gestão de arquivos”.

No que respeita à abordagem das competências, procurou-se sintetizar aquelas que parecem ser as perspetivas mais relevantes. De acordo com a revisão da literatura efetuada, sintetiza-se no Quadro 7, as quatro perspetivas principais:

Quadro 7: Principais perspetivas das competências.

Categories	Agrupamentos	Designação
Elementos extrapessoais (atributos)	Atribuições	<ul style="list-style-type: none"> • Perspetiva mais tradicional; • Direitos de que os indivíduos podem (devem) fazer uso; inerentes a cargos ou funções específicas; • Aqui, as competências são um elemento externo à pessoa, que é adstrito a um determinado papel organizacional ou social que essa pessoa desempenha. A competência existe assim como elemento formal, quer a pessoa a use, quer não.
	Qualificações	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de saberes que os indivíduos podem adquirir via sistema formal de ensino ou formação profissional, seja ainda por outras modalidades de aprendizagem ao longo da vida, de acordo com Bolonha.
Características intrapessoais (capacidades)	Traços ou características pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Perspetiva mais conhecida, divulgada e amplamente aceite. • Defendida por McClelland, Spencer e Spencer e Boyatzis. • Conjunto de traços, motivações, aptidões que diferenciam os indivíduos com desempenhos destacados daqueles que pouco se destacam.
Fenómenos interpessoais (desempenho)	Comportamentos ou ações	<ul style="list-style-type: none"> • As competências são concebidas como um produto de interação e como resultados de desempenho. Elas só existem e fazem sentido <i>na e pela</i> ação.

Em contexto de ensino, para que as IES consigam conceber planos de estudo adequados ao desenvolvimento das competências necessárias ao profissional de Contabilidade, a maioria dos autores é da opinião de que se pode efetuar uma classificação básica das competências, dividindo-as em competências genéricas e competências específicas (González & Wagenaar, 2008; Conchado Peiró, 2011).

O *Tuning, Educational Structures in Europe*, um projeto criado em 2000, coordenado pelas Universidade de Deusto (Espanha) e apoiado pela Comissão Europeia, assenta numa metodologia para redesenhar, desenvolver, implementar e avaliar programas para cada um dos ciclos de estudo do ensino superior. Este projeto, que visa oferecer uma abordagem concreta da implementação do Processo de Bolonha ao nível das instituições de ensino superior e das diferentes áreas de estudo, classifica as competências em dois tipos: as relacionadas com uma área disciplinar (*subject-area related*) e que são específicas de uma área de estudos, conferindo-lhe identidade e consistência; e as genéricas (comuns a qualquer curso) (Villa et al., 2007).

O projeto *Tuning* distingue três tipos de competências genéricas em função da sua natureza: instrumentais, interpessoais e sistémicas. No que diz respeito às competências específicas, estas limitam-se aos conhecimentos e destrezas requeridos na sua função. O desenvolvimento destas competências não contribui para incrementar a possibilidade de ingresso do diplomado no mercado de trabalho da mesma forma que as competências genéricas, mas influencia consideravelmente a possibilidade de este encontrar trabalho relacionado com a sua área de formação (Conchado Peiró, 2011). A autora advoga mesmo que as competências genéricas são uma simples ferramenta para o desenvolvimento das competências específicas.

De acordo com Câmara et al. (2013) e conforme mostra o Quadro 8, as competências tipificam-se da seguinte forma:

Quadro 8: Conjuntos de competências.

Competências	Competências e áreas temáticas
Competências de liderança e gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Alinhar estrategicamente/conhecer o negócio (visão estratégica, abertura face ao exterior e atenção centrada no cliente, inovação e rapidez e parcerias); • Inspirar as pessoas a conhecer a organização (saber comunicar, ganhar envolvimento, trabalhar em equipa, aprender continuamente, perceber a organização); • Ser agente de mudança (líder de mudança, coragem, determinação e credibilidade e fazer com que as coisas aconteçam).
Competências técnico-profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • São muito variadas e dependem do tipo de função e da área de atividade. Este grupo de competências é essencialmente constituído pelos conhecimentos técnicos e pela experiência profissional que são exigíveis ao titular da função para ter um bom desempenho.
Competências comportamentais	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidades pessoais e aptidões comportamentais (capacidade de análise, imaginação, sentido de realidade, respeito pelos outros, integridade, eficácia interpessoal, capacidade de comunicação, proatividade e iniciativa, capacidade de gestão do stress).

Fonte: Adaptado de Câmara et al. (2013, p. 310-312).

Verifica-se após a revisão da literatura efetuada que a relevância dos estudos sobre as competências genéricas tem incrementado, uma vez que estas são consideradas essenciais para que um diplomado se adapte ao mercado de trabalho em constante mudança. Estas competências não estão associadas a um contexto de trabalho específico, mas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de comunicação e do trabalho em equipa.

2.6 SÍNTESE

Neste capítulo, foi apresentada a abrangência do conceito de competência, a partir de diferentes domínios disciplinares, e procurou-se identificar as principais abordagens que sustentam este conceito. Se a sociedade industrial privilegiava o processo de aquisição de competências técnicas, na medida em que proliferavam os processos produtivos; na moderna sociedade da informação e do conhecimento, em que se automatizaram e informatizaram os processos produtivos, passou-se a dar ênfase às competências interpessoais, de natureza mais transversal.

Se por um lado, o conceito de competência possui carácter polissémico, também parece existir um conjunto de dimensões que contribuem para a clarificação e para a compreensão dos seus processos de desenvolvimento. Apesar de todos os estudos sobre a questão da competência, é consensual que esta não pode ser considerada uma questão resolvida.

As competências podem, então, ser organizadas de acordo com diferentes domínios: (a) de si próprio; (b) da relação com os outros; (c) da função; (d) da envolvente; e (e) da gestão. Quanto ao tipo de competências, podem ser enquadradas em competências pessoais ou cognitivas, funcionais, sociais e organizacionais.

Hoje em dia, o estímulo é desenvolver uma tipologia de competências consistente e coerente num contexto onde a divergência entre os vários países se possa aproximar. A abordagem tradicional dos EUA defende que a competência (*competency*) se refere às características pessoais e comportamentais como um meio para desenvolver desempenhos superiores (excelentes). Aqui, as competências são vistas como *inputs*, como categorias ou *clusters* de conhecimentos, capacidades e atitudes que afetam potencialmente o desempenho expectável. Já no Reino Unido, a competência (*competence*) é vista como *output*, ou seja, no seu trabalho, os indivíduos são avaliados pelo grau de cumprimento dos objetivos estabelecidos, isto é, por aquilo que objetivamente produzem, ficando assim claro o valor ocupacional definido por padrões das competências funcionais e as suas aplicações no local de trabalho. A abordagem adotada em França e na Alemanha demonstra o potencial das multidimensões e aplica um conceito mais analítico da competência.

De uma forma geral, da revisão da literatura efetuada, verifica-se que existem sinais de convergência nas abordagens dos diferentes países, não apenas entre os países da Europa, mas também entre estes e os modelos dos EUA.

CAPÍTULO 3:

A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

3.1 INTRODUÇÃO

O conceito de competência na educação não é novo. Ele começou a ser discutido mais amplamente na área pedagógica, e no que respeita ao ensino superior em particular, no final dos anos 1990, não podendo ser atribuído a um único desenvolvimento, mas, sim, a um conjunto de desenvolvimentos que levaram as IES a adotar o conceito de competência nos seus programas curriculares. Quer a nível nacional, quer a nível internacional, o conceito de competência em educação tem assumido grande visibilidade, demonstrando um novo entendimento do papel da escola e da formação face a uma sociedade em permanente mudança, baseada na complexidade e na imprevisibilidade.

Desta forma, foi proposto um ensino baseado em competências, que pretende desenvolver no aluno a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos e situações e impõe uma mudança do foco tradicional de reprodução do conhecimento para o desenvolvimento de competências. Assim, o processo de formação baseado em competências requer uma mudança cultural nas IES, nos docentes e nos estudantes.

Face às alterações introduzidas pela declaração de Bolonha, o conceito de competência encontra-se na ordem do dia do debate educativo e organizacional: discute-se o conceito, o ensino baseado no desenvolvimento das competências e os processos de ensino e aprendizagem. Neste contexto, e para além dos aspetos técnicos, as IES devem proporcionar competências científicas, sistémicas e relacionais, de modo a formar profissionais dinâmicos e adaptáveis, aptos a acompanhar as rápidas mudanças do mercado de trabalho.

É incontornável o papel que as IES desempenham na formação dos seus diplomados. Estas procuram desenvolver-se de forma a adequar a qualidade dos seus diplomados às

exigências das organizações, bem como conferir-lhes uma boa reputação e o reconhecimento no mercado de trabalho, pelo que deverão efetuar uma permanente reflexão e responsabilização relativamente à forma como os programas de ensino influenciam a transição para o mercado de trabalho. Somente a aposta num sistema de ensino integrado capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes irá proporcionar um apoio adequado no processo de transição para a vida socioprofissional, capacitando o indivíduo a fazer as suas próprias opções e a responder da melhor forma aos estímulos colocados pelo mercado de trabalho.

Estruturalmente, o capítulo encontra-se dividido em cinco secções. Após esta introdução, apresenta-se, na secção 3.2, a abordagem das competências no ensino superior. Na secção 3.3, descreve-se e analisa-se a criação do ensino superior baseado nas competências com as implicações e desafios do processo de Bolonha. Na secção 3.4, aborda-se a conceção de planos de estudos baseados nas competências, focando a utilização das novas tecnologias, com especial ênfase nos modelos de simulação empresarial. Por fim, faz-se uma síntese conclusiva do capítulo na secção 3.5.

3.2 A ABORDAGEM DAS COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior em Portugal está organizado num sistema binário, que integra o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino universitário é orientado para a investigação e criação do saber científico e cultural, sendo ministrado em instituições de ensino universitário públicas e privadas. Já o ensino politécnico é direcionado para a investigação aplicada e criação do saber de natureza profissional, podendo ser ministrado em instituições de ensino politécnico públicas e privadas.

Os estabelecimentos de ensino superior privado obtêm reconhecimento prévio do Ministério com a tutela do ensino superior. A rede de ensino superior integra ainda as instituições de ensino superior militar e policial e a Universidade Católica Portuguesa.

Os dois subsistemas encontram-se articulados, sendo assegurada a possibilidade de transição de um para o outro. Têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com curso secundário ou equivalente que realizem, ou tenham realizado nos últimos dois anos, os exames nacionais correspondentes às provas de ingresso exigidas para os diferentes

curso e instituições a que vão concorrer. Podem ainda ingressar no ensino superior os indivíduos maiores de 23 anos que, não tendo aquela habilitação, façam provas especialmente adequadas ao referido ingresso (DGES, 2016).

De acordo com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEES), existem atualmente quase 400 mil estudantes distribuídos por 35 instituições de ensino superior público e 94 instituições de ensino superior privado. Atualmente, o sistema de ensino superior em Portugal apresenta um ligeiro declínio em termos do número de alunos, após um período de crescimento consecutivo. Estes dados foram transcritos e podem ser observados no Gráfico 1 que a seguir se apresenta.

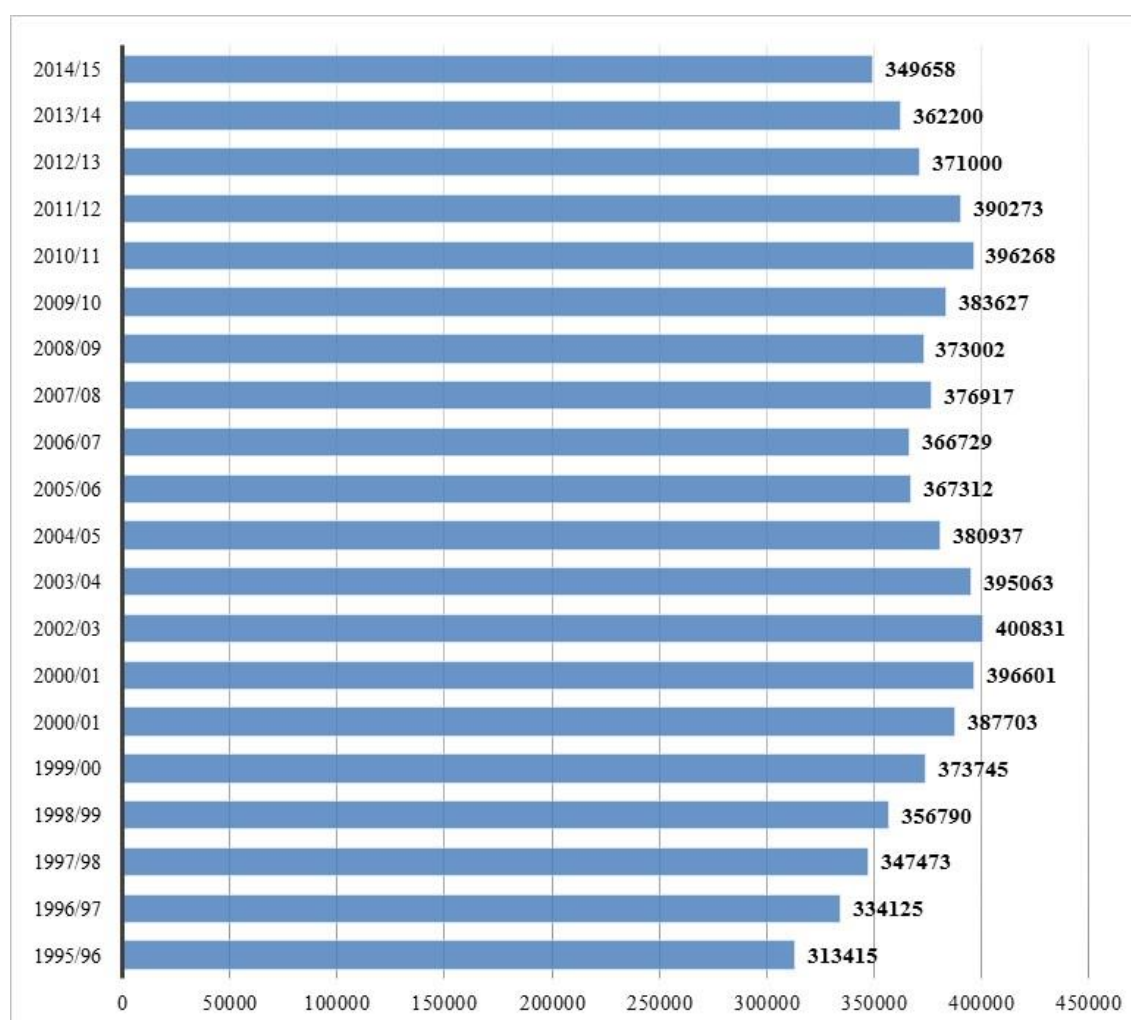


Gráfico 1: Evolução do número de estudantes inscritos no ensino superior português de 1995 a 2015.

Fonte: DGEES (2016).

A análise do Gráfico 1 revela uma diminuição do número de alunos inscritos no ensino superior desde o ano letivo de 2010/2011. Esta situação deve-se a diversos fatores, tais como: a retenção e o abandono escolar no final do ensino secundário; a subsistência da crise económica do nosso país, o que dificulta às famílias assegurarem os custos de uma educação superior; o aumento do desemprego, o que faz com que existam menos garantias do retorno desse investimento. E há também o aumento da emigração, que poderá estar a contribuir para a redução do número de potenciais estudantes.

O ensino superior tem como missões principais a formação, a investigação e a colaboração com a sociedade, proporcionando o aprofundamento das formações anteriores. Conforme refere Sousa (2011), aos sistemas educativos, especialmente ao nível do ensino superior, cabe o papel de preparar os estudantes para uma plena cidadania, isto é, os estudantes devem ser preparados para uma vida social ativa e, igualmente, para estarem preparados para um exigente mercado laboral. A autora adianta ainda que os conceitos incutidos pelo processo de Bolonha implicam que as novas licenciaturas, 1.º ciclo de estudos superiores, desenvolvam competências com vista à empregabilidade, capacidade criativa e de inovação e iniciativa. Estes primeiros ciclos devem preparar os estudantes para o exercício de uma profissão. O objetivo é, igualmente, que os futuros empregados sejam capazes de criar diferença, isto é, criar valor.

Delors et al. (1996) afirmam que o ensino superior tem como missão transmitir o saber a níveis elevados, mas enquadrado no espaço e no tempo, abrindo-se a todos os grupos sociais e económicos, quaisquer que sejam os estudos anteriores da pessoa. Este nível de ensino deve dar o exemplo no campo da inovação, investigação e sua divulgação, em termos de novas perspetivas de aprendizagem em conceções de programas de ensino que permitam a aprendizagem ao longo da vida, articulados com o mercado de trabalho. No Relatório para a *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (Delors et al., 1996), são citados como educação pluridimensional os aspetos da educação durante toda a vida, assentes em quatro pilares, os quais servem de orientação para as IES aplicarem uma metodologia inovadora, baseada no desenvolvimento de competências que privilegiem um desenvolvimento integral da pessoa, capacitando-a para atuar de forma responsável e eficaz na sociedade, como se constata ao observar a Figura 15.

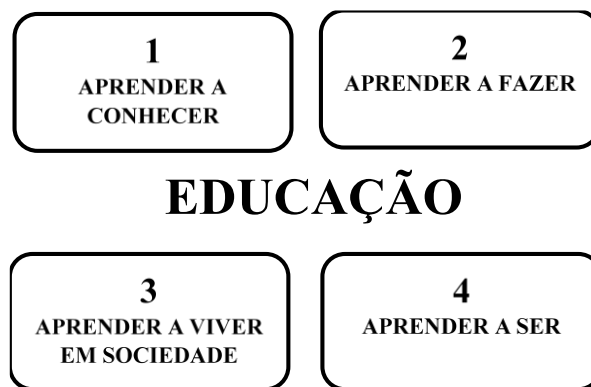


Figura 15: Os quatro pilares da educação.

Fonte: Adaptado de Delors et al. (1996).

Estes pilares são assim fatores intimamente ligados a experiências vividas no quotidiano e assinaladas por momentos de esforço de compreensão. Assim:

1. Aprender a conhecer: ter-se-á presente a necessidade de aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o raciocínio. O papel do professor passará por despertar no estudante o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir, ou seja, a ideia é que os estudantes sejam estimulados a descobrir o prazer de estudar, valorizando a curiosidade e a autonomia. Este pilar tem também como objetivo que os estudantes consigam estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos e as situações vividas no quotidiano.
2. Aprender a fazer: neste pilar, será necessário conciliar a qualificação técnica para realizar uma tarefa com o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa e a capacidade de iniciativa. Este pilar pressupõe que se tenha o primeiro bem consolidado: não se pode fazer sem antes se conhecer.
3. Aprender a viver em sociedade: este é o pilar mais difícil, de acordo com o relatório da UNESCO. Uma estratégia é desenvolver nas pessoas o espírito de tolerância, de cooperação e de não-violência, ou seja, desenvolver a compreensão do outro e a perceção das interdependências, realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos.
4. Aprender a ser: este pilar pressupõe o total desenvolvimento do indivíduo, o qual deve ser preparado para elaborar raciocínios autónomos e críticos e para realizar os seus próprios juízos de valor, de modo que possa decidir, por si mesmo, como

agir nas diferentes circunstâncias da vida. Este pilar reafirma o conceito de educação ao longo da vida no seu sentido mais amplo: o de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento humano tanto no aspeto pessoal como no profissional.

Pode-se afirmar que os pilares da educação enunciados por Delors et al. (1996) são, na verdade, características básicas do desenvolvimento de qualquer ser humano. No entanto, extraindo tais conceitos e aplicando-os ao desenvolvimento do profissional da Contabilidade, características como a aceitação do próximo (observada no pilar “Aprender a viver em sociedade”) ou traduzir os conceitos numa prática ética e satisfatória (refletido no pilar “Aprender a Fazer”) são elementos que o profissional da Contabilidade deve ter presente para o seu desempenho ser promissor.

Uma das principais finalidades do processo de Bolonha (tema a desenvolver no ponto seguinte deste capítulo) é tornar os programas de estudo e os períodos de aprendizagem comparáveis e compatíveis, através de conceitos como níveis/ciclos, resultados de aprendizagem, competências e créditos ECTS. Desde a implementação deste modelo de organização do ensino superior que o tema das competências tem sido particularmente importante. O conjunto de medidas introduzidas pela assinatura da declaração de Bolonha provocou uma verdadeira reconfiguração do sistema de ensino superior em Portugal, sendo que as suas repercussões e consequências têm-se vindo a sentir, podendo-se afirmar que o cenário hoje difere substancialmente do experienciado nos últimos anos do século XX. Enquanto que, no passado, o centro de análise do ensino estava fundamentalmente nos *inputs* e no processo educativo em si mesmo, desde há alguns anos, tem sido dada uma crescente atenção aos objetivos finais e aos resultados desejados, em particular dos cursos de ensino superior.

Van der Klink et al. (2007, p. 79) mencionam a necessidade de ligação entre os requisitos dos diplomados do ensino superior e as competências exigidas pelo mercado de trabalho como uma das condições básicas para um ensino baseado nas competências. É certo que os empregadores continuam a dar importância às competências mais específicas, ligadas ao seu contexto, mas o ensino superior não pode ignorar a importância crescente das competências genéricas, que garantirão a empregabilidade a longo prazo.

O conceito de competências transversais permite, segundo Cabral-Cardoso et al. (2006), a adaptabilidade a um mercado progressivamente mais competitivo e pautado por uma

constante mudança. O conceito de competências transversais distingue-se do de competências específicas (associadas a uma determinada função, profissão, emprego), pela apresentação de duas características: a transversalidade (inexistência de especificidades e adaptação a contextos particulares) e a transferibilidade, adquiridas num contexto e passíveis de serem exercidas em contextos diferentes (Ceitil, 2016).

Conclui-se, então, que o ensino superior deve encontrar um equilíbrio entre competências que promovam a empregabilidade no curto prazo e aquelas que promovem a empregabilidade no médio e longo prazo, tendo em conta que a sociedade do conhecimento se caracteriza por mudanças permanentes.

3.3 A CRIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BASEADO EM COMPETÊNCIAS: AS IMPLICAÇÕES E OS DESAFIOS DO PROCESSO DE BOLONHA

O Processo de Bolonha teve o seu marco inicial em 1998, na Universidade de Sorbonne, em Paris, aquando de um encontro dos Ministros da Educação de quatro países europeus (Alemanha, França, Itália e Reino Unido), que assinaram a *Declaração de Sorbonne*, dando assim um novo passo na direção de políticas educativas ao nível do ensino superior.

A 19 de junho de 1999, os Ministros da Educação de 29 estados-membros, entre os quais o ministro português, assinaram a Declaração de Bolonha (presentemente adotada por 45 países), um compromisso político com o objetivo explícito de construir um EEES uniformizado, dando continuidade e apoiando os princípios gerais estabelecidos na *Declaração de Sorbonne*. Os objetivos gerais desta declaração consistem no aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e na promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu (DGES, 2016).

A realização dos objetivos gerais acima discriminados pressupõe a obtenção com êxito de objetivos mais específicos, devidamente explanados na Declaração de Bolonha. Como protagonistas desta construção, as IES aceitaram o desafio de construir um EEES que tivesse como propósito:

- a) adotar um sistema de graus académicos facilmente comparáveis e legíveis, incluindo também a implementação do Suplemento ao Diploma;

- b) adotar um sistema fundamentalmente baseado em dois ciclos, incluindo:
- um primeiro ciclo que, em Portugal, conduz ao grau de licenciado, com um papel significativo para o mercado de trabalho europeu e com uma duração compreendida entre seis e oito semestres;
 - um segundo ciclo que, em Portugal, conduz ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres;
 - o estabelecimento e generalização de um sistema de créditos académicos, designados de ECTS, não apenas transferíveis, mas também acumuláveis, independentemente da instituição de ensino frequentada e do seu país;
- c) promover a mobilidade interna e externa de estudantes, docentes e investigadores;
- d) fomentar a cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade dos diversos sistemas de ensino;
- e) incrementar a dimensão europeia do ensino superior.

Na continuação do compromisso político assumido em Bolonha, em maio de 2001, os Ministros da Educação Europeus reunidos em Praga, reconheceram a importância e a necessidade de mais três linhas de ação para o evoluir do processo:

- f) promoção da aprendizagem ao longo da vida;
- g) maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior;
- h) promoção da atratividade do EEES.

Em setembro de 2003, de forma a reafirmar os objetivos definidos em Bolonha e em Praga, os ministros responsáveis pela Área do Ensino Superior de 33 Países Europeus, reunidos em Berlim, adicionaram ainda:

- i) a necessidade de promover vínculos mais estreitos entre o EEES e o Espaço Europeu de Investigação, de modo a fortalecer a capacidade investigadora da Europa, de maneira a melhorar a qualidade e a atratividade do ensino superior europeu.
- j) o alargamento do atual sistema de dois ciclos, incluindo um terceiro ciclo no processo de Bolonha, constituído pelo doutoramento, e aumentar a mobilidade quer ao nível do doutoramento como do pós-doutoramento. As instituições devem

procurar aumentar a sua cooperação ao nível dos estudos de doutoramento e de formação de jovens investigadores.

Só a partir de 2003, com a aprovação do Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior, através da Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro, o Estado Português começou a transpor a visão do EEES para o sistema educativo nacional. A publicação deste documento marcou um momento importante na viragem do ensino superior português, pois tinha em vista uma nova estrutura de estudos, um sistema de créditos, uma garantia de qualidade, a acreditação dos cursos das IES, assim como ofertas de aprendizagem ao longo da vida.

O verdadeiro impulso para as IES começarem a pensar seriamente no EEES surgiu com a publicação dos “Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu do ensino superior” no Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, posteriormente alterado pelo Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de junho. Pensa-se ter sido este o momento em que as IES sentiram que a mudança era inevitável e que reformas curriculares e pedagógicas eram essenciais e teriam de ser implementadas a curto prazo, sem que, no entanto, todos os atores intervenientes no processo estivessem muito certos do que se esperava deles.

Em 2005, foram dados os primeiros passos para a reforma do sistema de ensino superior, com a introdução de um novo sistema de créditos para ciclos de estudos, de mecanismos de mobilidade e do suplemento ao diploma, entre outros. A concretização do processo de Bolonha originou algumas alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, republicada e renumerada em anexo à última.

Posteriormente, foram criados os novos cursos, principalmente, do primeiro e do segundo ciclos, através do Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de junho, Decreto-lei n.º 230/2009, de 14 de setembro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 81/2009, de 27 de outubro, e Decreto-lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, com republicação.

A nova estrutura organizada em três ciclos de estudo foi introduzida em 2006 e totalmente implementada em Portugal a partir do ano letivo de 2009/2010. Os descritores de qualificação genéricos foram também estabelecidos para cada ciclo de estudos, com base

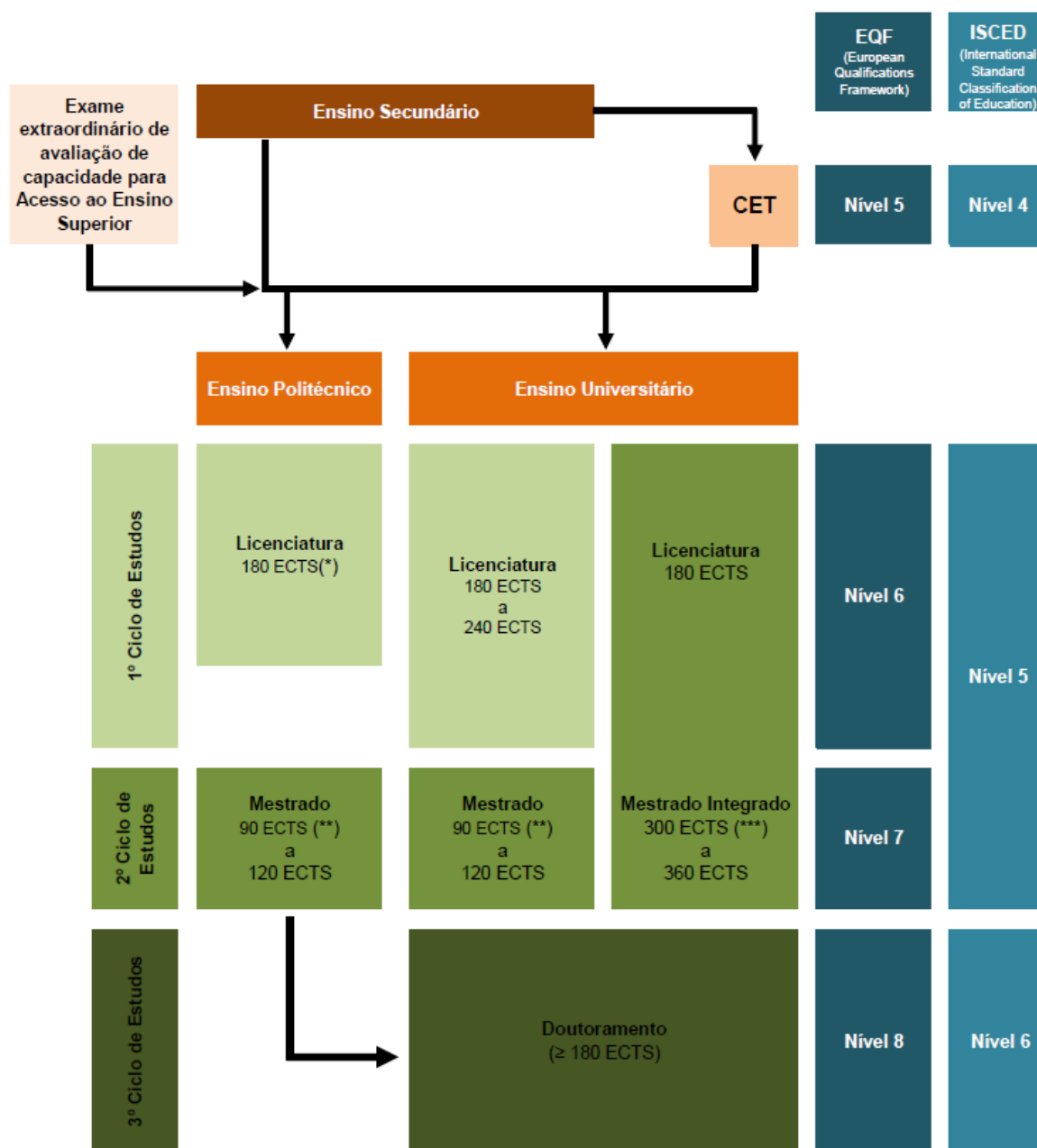
nas competências adquiridas, assim como a definição de intervalos de ECTS para o primeiro e segundo ciclos de estudos.

Os conceitos instituídos por Bolonha implicaram que as novas licenciaturas (ou primeiro ciclo de estudos superiores) desenvolvessem competências com vista à empregabilidade, capacidade criativa e de inovação e iniciativa. Este primeiro ciclo deve preparar os estudantes para o exercício de uma profissão. O objetivo é, igualmente, que os futuros profissionais sejam capazes de criar valor para a organização, passando a empregabilidade a ser uma preocupação central. Este primeiro ciclo de estudos superiores terá de capacitar profissionalmente os estudantes a serem capazes de responder, com competência e com capacidade de adaptação, às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico, global e necessariamente mais exigente.

Por sua vez, o segundo ciclo e os doutoramentos (terceiro ciclo), devem ser a continuação desta dinâmica, criando nos estudantes e nos docentes o desejo de inovação e criação de valor. Estes segundo ciclos devem estar direcionados para a especialização e para a investigação.

Um dos aspetos mais significativos da Declaração de Bolonha é a proposta de criação e generalização de um Sistema Europeu de Acumulação e Transferências de Créditos, desenvolvido pela Comissão das Comunidades Europeias em 1989, com o objetivo de originar procedimentos comuns que garantissem o reconhecimento da equivalência académica dos estudos efetuados noutros países, aspeto que facilita a mobilidade de estudantes (DGES, 2016).

De seguida, apresenta-se, na Figura 16, um organograma do Sistema de Ensino Superior Português de acordo com os princípios de Bolonha, que evidencia claramente a constituição deste:



(*) Excetuam-se os casos em que seja indispensável, para o acesso ao exercício de determinada atividade profissional, uma formação compreendida entre 210 e 240 ECTS.

(**) Excepcionalmente, e sem prejuízo de ser assegurada a satisfação de todos os requisitos relacionados com a caracterização dos objetivos do grau e das suas condições de obtenção, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa especialidade pode ter 60 créditos em consequência de uma prática estável e consolidada internacionalmente nessa especialidade.

(***) O grau de mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado, nos casos em que, para o acesso ao exercício de uma atividade profissional, essa duração: a) seja fixada por normas legais da União Europeia e; b) resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia. Nestes casos, o grau de licenciado é atribuído aos alunos que tenham realizado 180 ECTS (3 anos, 6 semestres).

Figura 16: Organograma do sistema de ensino superior português.

Fonte: DGES (2016).

A aprendizagem ao longo da vida foi efetivada com a publicação do Decreto-lei n.º 64/2006, de 21 de março, posteriormente alterado pelo Decreto-lei n.º 113/2014, de 16 de julho e recentemente, pelo Decreto-lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, sendo outro dos pilares desta reforma, e traduz-se na criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, destinada aos maiores de 23 anos não titulares de habilitação de acesso ao ensino superior e aos titulares de qualificações pós-secundárias apropriadas.

A promoção deste tipo de aprendizagem foi reforçada, ainda, com a publicação do Decreto-lei n.º 88/2006, de 23 de maio, que aprova os regimes especiais de acesso e ingresso e de frequência do ensino superior para os trabalhadores-estudantes, bem como com os cursos de ensino pós-secundário não superior, que visam a formação especializada e que conferem um diploma de especialização tecnológica.

A aprovação do Regulamento dos Regimes de Mudança de Curso, Transferência e Reingresso no Ensino Superior (Portaria n.º 181-D/2015, de 19 de junho que revogou, com efeitos a partir do fim da candidatura à matrícula e inscrição no ano letivo de 2015-2016, a Portaria n.º 401/2007, de 5 de abril, alterada pela Portaria n.º 232-A/2013, de 22 de julho e pelo Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho) e a promoção e aprofundamento do processo de Bolonha no ensino superior (Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de junho, que veio atualizar o Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março) foram outros dos avanços na promoção de um sistema de ensino baseado no desenvolvimento de competências e na valorização da aprendizagem não formal.

No que respeita à regulação da qualidade, aprovou-se o regime jurídico da avaliação do ensino superior (Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto), exigindo um novo quadro de referência para a avaliação da qualidade do ensino superior, através da avaliação de parâmetros de desempenho relacionados com a atuação e com os resultados dela decorrentes e pondo fim à ausência de mecanismos de vigilância e de certificação ou a formas de controlo à margem da supervisão governamental. Esta avaliação interna e externa é de carácter obrigatório e periódico, e deve ter a intervenção de docentes, estudantes e entidades externas. É esperado que os resultados da avaliação externa fundamentem, obrigatoriamente, as decisões sobre a acreditação das IES e dos seus ciclos de estudos.

Neste contexto, surge a A3ES (Decreto-lei n.º 369/2007, de 5 de novembro) para promover e garantir a qualidade do ensino superior. A missão da A3ES é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das IES e dos seus ciclos de estudo. Deste modo, a sua principal finalidade consiste na melhoria do desempenho institucional e respetivos ciclos de estudo, de forma a garantir o cumprimento dos requisitos básicos e, assim possibilitar o seu reconhecimento oficial.

Relativamente à constituição do corpo docente, são definidos requisitos (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro) em número e qualidade, específicos e consagrados na lei que estabelece o regime jurídico das IES, conforme se trate de ensino universitário ou ensino politécnico. Neste último, destaca-se a figura do especialista, com atividade profissional na área em que foi atribuído o título, de forma a garantir a vocação mais profissionalizante conferida a este subsistema de ensino superior.

3.3.1 NOVO PARADIGMA DE ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS

Na abordagem tradicional do plano de estudos, o professor era considerado o dono da verdade ou do conhecimento. O estudante não ousava sequer pô-lo em causa, restando-lhe seguir e memorizar o discurso do professor e ter a capacidade de reproduzir aquilo que lhe foi transmitido. Todo o processo pedagógico assentava no autoritarismo e no individualismo, e o sistema de avaliação era baseado em modelos individualistas que privilegiavam a capacidade de memorização (Rodrigues, 2011).

De acordo com o mesmo autor, a pedagogia por objetivos relaciona-se com a abordagem técnica do plano de estudos, na qual o professor se limita a ensinar o que está no programa e o estudante fica com a noção de que conseguirá melhor colocação no mercado de trabalho, se, o seu currículo, mostrar melhores classificações nas unidades curriculares que fazem parte do plano de estudo do curso, sendo que o programa de cada unidade curricular deverá ser cumprido na íntegra. Neste tipo de pedagogia, resta ao estudante preocupar-se em obter as melhores classificações em todas as unidades curriculares, sem ter de se importar com a aquisição de conhecimentos, já que o que importa é obter as boas classificações.

Pires (2007) considera que os objetivos principais do ensino superior deverão passar por ensinar os estudantes a pensar criticamente e não a memorizar pequenos factos; a refletir sobre os temas e a colocar questões; a desenvolver a capacidade de imaginação narrativa e a capacidade de decifrar significados; a formar futuros cidadãos capazes de viver numa era de cosmopolitismo crescente e, desta forma, criar uma comunidade que saiba raciocinar em conjunto sobre os problemas, sem confundir educação com a estrita preparação para uma profissão e com a aprendizagem das artimanhas de um ofício.

Na mudança de paradigma para a pedagogia por competências, começa-se a perceber que a abordagem curricular centrada na pedagogia por objetivos não satisfaz os propósitos educativos, nem os de integração no mundo social e laboral. Significa admitir que, para além do desenvolvimento cognitivo, é preciso saber operacionalizar esse conhecimento (o saber fazer) assim como saber relacionar-se com base em princípios, valores éticos e de deontologia profissional (o saber ser e o saber estar).

Assim, este modelo de ensino-aprendizagem pretende-se assente numa pedagogia virada para a prática, na qual o estudante passa a ter um papel ativo no processo educativo, sendo o centro das atenções e das práticas curriculares. Além, disso, este novo modelo utiliza métodos capazes de proporcionar ao estudante na sua individualidade o conhecimento e as competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho. O objetivo primordial da abordagem das competências é desenvolver nos estudantes o pensamento reflexivo crítico, fazendo com que estes saibam analisar, decidir, planear e transmitir as suas ideias.

Alguns autores já apontavam como solução para os problemas do ensino superior, e para a necessidade de mudança, modelos de ensino baseados em competências (Adler & Milne, 1995 e 1997; Hassall, Joyce, Montaña & Anes, 2005; Almeida, 2007). Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática foram os desafios com que se confrontaram as IES.

De acordo com Almeida (2007), o modelo das competências surgiu para dar resposta às necessidades da nova economia e de uma nova conjuntura social, cujo modelo atual, o das qualificações, se revela cada vez mais insuficiente. Professores, estudantes, profissionais e entidades empregadoras partilham, de uma forma geral, a mesma opinião, considerando que o desenvolvimento de competências não técnicas torna os futuros profissionais mais aptos e capazes de melhores respostas, perante as novas questões que lhes são formuladas.

Segundo Wesselink, Biemans, Mulder & Van den Elsen (2007), apesar de só agora ter sido adotado na Europa, o ensino baseado nas competências (*competency-based education*) é um conceito que existe há várias décadas nos EUA, de onde é originário. Durante esses anos, o ensino baseado nas competências caracterizava-se pelas suas análises particularizadas dos aspetos comportamentais das tarefas profissionais.

Este desafio colocado pelo processo de Bolonha ultrapassou claramente a matriz formal do quadro de alterações propostas. A abordagem por competências requereu uma mudança de paradigma e constituiu, sem dúvida, o maior e o mais complexo desafio que foi colocado às IES do espaço europeu e, em particular, às IES portuguesas. O Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março, veio decretar a obrigatoriedade e os limites para que as IES iniciassem as medidas necessárias à implementação de Bolonha nos cursos oferecidos. A meta indicada no processo de Bolonha, explanada no decreto anterior, foi retomada no Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de junho, em que se afirma que:

Há igualmente que atingir uma das outras metas do Processo de Bolonha, a da transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento das competências dos estudantes, em que as componentes de trabalho experimental ou de projecto, entre outras, e a aquisição de competências transversais devem desempenhar um papel decisivo. (Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de junho, p. 3835).

À missão de instruir, elemento-chave do modelo escolar outrora em vigor, junta-se também a missão de qualificar, tornando os estudantes capazes de empreender e de realizar, com êxito, um percurso profissional e pessoal ou social, através do domínio de competências profissionais e sociais. Tendencialmente, a missão de qualificar, entendida no sentido de disponibilizar aos estudantes um conjunto de recursos e “ensinar” a mobilizar esses recursos para a resolução de problemas reais, deverá ser a função principal das IES, deixando para segundo plano a missão de instruir.

No entanto, na opinião de Van der Klink et al. (2007, p. 78), as instituições que enveredaram pela criação do ensino baseado nas competências depararam-se com alguns problemas de que são exemplo as seguintes situações:

- É difícil chegar a um acordo sobre a definição de competência, pelo que falta, muitas vezes, uma visão partilhada sobre o ensino baseado nas competências que se pretende realizar.
- Uma das condições básicas para poder conceber um ensino baseado nas competências reside na existência de um perfil profissional e de formação, em que os requisitos dos diplomados do ensino superior estejam relacionados com as competências exigidas no mercado de trabalho.
- Existe uma grande incerteza sobre o modo como o ensino baseado nas competências deve ser concebido e criado e sobre a metodologia a usar para esse efeito.

Contudo, apesar do destaque dado à empregabilidade e ao desenvolvimento de competências, não há qualquer referência, no quadro legislativo e regulamentar, quanto à participação e ao envolvimento da parte empregadora na reforma do modelo de ensino superior. Esta poderá estar subentendida no processo de avaliação que deverá envolver entidades externas às instituições de ensino.

A ligação ao mercado de trabalho, em particular às entidades empregadoras, deve entender-se como um fator determinante para assegurar condições de empregabilidade mais fortalecidas e hipóteses de mobilidade mais seguras aos estudantes, bem como para a conquista de um espaço enquanto instituições de referência no contexto nacional, em particular, e no EEES, em geral. Por exemplo, de acordo com Sousa (2011), o envolvimento das entidades empregadoras no desenho e na reestruturação dos planos de estudo é uma realidade no Reino Unido e na Irlanda

Segundo Kraemer (2005), com a internacionalização da economia e com a concorrência cada vez mais global, as organizações procuram restringir a ocupação de quadros e funções à formação especializada, exigindo competências e aptidões específicas. Neste sentido, já Almeida (2004) afirmava ser fundamental ao estudante de Contabilidade apresentar-se ao mercado de trabalho com capacidade de, no imediato, se integrar e estar familiarizado com as estruturas organizacionais, estar apto para trabalhar em equipa, sob pressão, entre outras situações laborais. O autor refere que várias IES já adotaram práticas de simulação empresarial nos planos de estudo dos cursos de Contabilidade, como forma de proporcionar situações reais de trabalho e desempenho profissional aos estudantes.

Van der Klink et al. (2007) também apontam a necessidade de ligação entre os requisitos dos diplomados do ensino superior e as competências exigidas pelo mercado de trabalho como uma das condições básicas para um ensino baseado nas competências.

É, pois, neste contexto, que surge um plano de curso de natureza bem diferente: mais orientado para o desenvolvimento de competências, promovendo novas práticas pedagógicas, capazes de um trabalho mais eficaz e satisfatório, em que os conteúdos a trabalhar são importantes não pela simples memorização de factos, de saberes e de tarefas previamente definidas, mas, sim, por terem presente a sua finalidade ou as competências a alcançar.

Desta forma, torna-se evidente que as unidades curriculares ou saberes não estão no plano de estudo do ensino por direito próprio, mas, sim, enquanto elementos necessários ao desenvolvimento dos estudantes com determinadas competências.

Assim, deste plano constam as competências gerais a serem atingidas no final do curso, as competências específicas para cada área disciplinar de acordo com cada um dos três ciclos e, ainda, diversos exemplos de experiências educativas a serem desenvolvidas pelo professor, para que todos os estudantes alcancem as competências consideradas essenciais para a vida ativa. Neste sentido, a noção de competência aparece como o pilar em torno do qual se organiza, se desenvolve e se gere o plano de estudo.

3.3.2 A IMPORTÂNCIA DO PROJETO TUNING

A abordagem do projeto *Tuning* assentou numa metodologia para redesenhar, desenvolver, implementar e avaliar programas para cada um dos ciclos de estudo do ensino superior. Apesar de ser, na sua essência, europeu, é um projeto com validade mundial, pois foi testado com sucesso em diferentes continentes (González & Wagenaar, 2008).

De acordo com os autores, o projeto *Tuning* serviu como uma plataforma para tornar os programas de estudo compatíveis, comparáveis e transparentes, através da definição de pontos de referência expressos em resultados de aprendizagem (*learning outcomes*) e competências (*competences*):

Learning outcomes are statements of what the learner is expected to know, understand and be able to demonstrate after completion of a learning experience. According to Tuning, learning outcomes are expressed in terms of the level of competence to be obtained by the learner. Competences represent a dynamic combination of cognitive and meta-cognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, and ethical values. (González & Wagenaar, 2008, p. 9).¹

Esta distinção entre resultados de aprendizagem e competências permite distinguir os diferentes papéis dos principais agentes: docentes e estudantes. No projeto *Tuning*, as competências descrevem-se como pontos de referência para a conceção e avaliação dos planos de estudo e não pretendem ser moldes rígidos. Desta forma, é garantida a flexibilidade e a autonomia na conceção dos planos de estudo, bem como a possibilidade de utilizar uma linguagem comum para descrever os objetivos dos planos.

O projeto *Tuning* considera, então, que competência, ou um conjunto de competências, é a capacidade que o sujeito demonstra para consumir uma tarefa ou uma avaliação. Neste contexto, é patente que as competências podem ser avaliadas e desenvolvidas, ou seja, não se pode dizer, simplesmente, que os sujeitos possuem ou não possuem uma determinada competência. As competências representam uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão, capacidades e atitudes, sendo obtidas e desenvolvidas pelo estudante ao longo do seu processo de aprendizagem e formadas em várias unidades do curso. Os resultados de aprendizagem a atingir são formulados pelos docentes, preferencialmente envolvendo representantes dos estudantes no processo, com base no *input* de *stakeholders* internos e externos, tendo sido definidos como aquilo que se espera que um estudante deva saber, entender e/ou ser capaz de demonstrar no final de um período de aprendizagem. Podem referir-se a uma unidade ou a módulo de um determinado curso, ou a um período de estudos (ciclo).

¹ “Os resultados de aprendizagem são afirmações que exprimem o que se espera que o aluno conheça, compreenda e seja capaz de demonstrar, após a conclusão de uma experiência de aprendizagem. De acordo com o projeto Tuning, os resultados de aprendizagem são expressos em termos do nível de competência a ser obtido pelo aluno. As competências representam uma combinação dinâmica de capacidades cognitivas e meta-cognitiva, conhecimento e compreensão, capacidades interpessoais, intelectuais e práticas e valores éticos.” (Tradução nossa).

A nova abordagem baseada nas competências é, então, uma das novidades introduzidas pelo projeto. As competências descrevem os resultados de aprendizagem: o que um estudante sabe ou consegue demonstrar uma vez completado um processo de aprendizagem. Por sua vez, os resultados de aprendizagem especificam os requisitos mínimos para se obter créditos.

O projeto *Tuning*, que, como já foi referido, foi um projeto conduzido por Universidades Europeias, cuja finalidade é oferecer uma abordagem concreta à implementação do Processo de Bolonha, segue uma abordagem integradora do conceito de competência, considerando-a através da combinação dinâmica de atributos que, em conjunto, permitem uma *competent performance*, ou como parte de um produto final de um processo educativo (Villa et al., 2007). As competências incluem:

- saber e compreender (*knowing and understanding*): o conhecimento teórico de uma área académica, a capacidade para saber e conhecer;
- saber agir (*knowing how to act*): aplicação prática e operacional dos saberes a certas situações;
- saber ser (*knowing how to be*): valores como um elemento integral da forma de perceber e viver com os outros e num contexto social, representando uma combinação de atributos (relacionados com saberes e a sua aplicação, atitudes, capacidades e responsabilidades) que descrevem o nível ou grau em que uma pessoa é capaz de os desempenhar.

Portanto, as competências podem ser avaliadas e desenvolvidas através da educação e da experiência. Em geral, as pessoas não possuem, ou deixam de possuir, uma competência em termos absolutos, mas, sim, um grau variável do domínio da mesma.

O projeto *Tuning* desenvolveu um processo de consulta a empregadores, diplomados (entre três e cinco anos) e docentes, a nível europeu, para identificar as competências mais importantes que deveriam ser desenvolvidas num programa de ensino superior. O resultado deste processo foi a identificação das competências genéricas e específicas mais relevantes.

Para a realização do estudo, efetuou-se a distinção entre dois grandes grupos de competências: as competências genéricas e as competências específicas. As primeiras podem estar relacionadas com qualquer grau ou curso e são consideradas importantes para uma melhor integração socioeconómica dos cidadãos; as segundas estão relacionadas com

as diversas áreas académicas, relacionadas com os conhecimentos singulares de cada área de estudo, competências académicas específicas, que transmitem consistência e identidade aos planos de estudo. No primeiro grupo, encontram-se, por exemplo, atributos como: conhecimentos gerais; compreensão da dimensão europeia e internacional; capacidade de análise e de síntese, de cooperação e comunicação, de organização e planificação; capacidade para liderar; e capacidade para a autoaprendizagem e tenacidade.

Na preparação dos questionários utilizados no projeto, foi feita a revisão de mais de 20 estudos na área das competências genéricas e identificadas 85 competências genéricas diferentes consideradas relevantes quer pelas IES, quer pelas empresas. Essas competências foram classificadas em três grupos (Villa et al., 2007):

1. Competências instrumentais, aquelas que têm uma função instrumental:
 - capacidades cognitivas: capacidade para entender e manipular ideias e pensamentos;
 - capacidades metodológicas: tais como, capacidade organizativa, de gestão do tempo, estratégias de aprendizagem, tomada de decisões e resolução de problemas, entre outras;
 - capacidades tecnológicas: relacionadas com o uso dos diversos tipos de tecnologias;
 - capacidades linguísticas: domínio da comunicação oral e escrita na língua materna e em línguas estrangeiras.
2. Competências interpessoais, aquelas que facilitam os processos de interação social e de cooperação:
 - capacidades individuais: relacionadas com as capacidades de expressão dos próprios sentimentos, capacidade de crítica e autocrítica;
 - capacidades sociais: relacionam-se com capacidades interpessoais, trabalho em equipa ou a expressão de um compromisso social ou ético.
3. Competências sistémicas, aquelas que se relacionam com o sistema na sua totalidade. Pressupõem a combinação da compreensão, da sensibilidade e do conhecimento, que permite ao indivíduo ver como as partes de um todo se relacionam e se agrupam. Exigem a aquisição prévia de competências instrumentais e interpessoais.

Os resultados do projeto *Tuning* mostraram que as competências mais importantes em alguns campos se consideraram irrelevantes noutros. Apesar disto, foi possível verificar a semelhança entre as respostas obtidas em diferentes locais, sendo que, em todas, se consideraram as competências gerais como as mais importantes. O Quadro 9 apresenta as trinta competências genéricas presentes no questionário final utilizado pelo projeto *Tuning*, consideradas como as mais importantes pelos empregadores e pelos recém-diplomados.

Quadro 9: Ordenação das competências referidas pelos empregadores e pelos recém-diplomados.

Ordem	Descrição
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de análise e síntese ▪ Capacidade para aprender ▪ Capacidade para resolver problemas
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade para colocar o conhecimento em prática
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de adaptação a novas situações ▪ Preocupação com a qualidade
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade para trabalhar a informação ▪ Capacidade de trabalhar autonomamente
5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade para trabalhar em grupo
6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de organização e planificação ▪ Competências orais e escritas na língua materna ▪ Competências interpessoais ▪ Vontade de vencer
7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criatividade (capacidade de conceber novas ideias)
8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidades tecnológicas básicas
9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade para tomar decisões
10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade crítica e autocrítica
11	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade para trabalhar numa equipa interdisciplinar ▪ Iniciativa e espírito empreendedor
12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura geral ▪ Domínio dos conhecimentos básicos da profissão ▪ Capacidade de comunicar com especialistas das diferentes áreas
13	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromisso ético
14	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento de um segundo idioma ▪ Capacidade de construção e gestão de projetos
15	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidades de investigação ▪ Liderança
16	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aptidão para trabalhar em um contexto internacional
17	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorização da diversidade e do multiculturalismo
18	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão das culturas e dos costumes de outros países

Fonte: Adaptado de González e Wagenaar (2008, p. 44).

Uma das principais conclusões do estudo foi a aproximação das respostas dadas pelos empregadores e pelos recém-diplomados em toda a Europa. Para ambos os grupos, a capacidade de análise e síntese, a capacidade para aprender, a capacidade para resolver problemas e transpor a teoria para a prática e a flexibilidade são as características privilegiadas.

Os inquéritos realizados aos docentes universitários apresentaram resultados um pouco diferentes. Em primeiro lugar, foi dada importância à cultura geral, elemento fundamental para o desenvolvimento de muitas outras competências e normalmente associado à formação de nível superior, e só depois surge a capacidade de análise e síntese. O aprender a aprender surge com a mesma importância que as capacidades para gerar novas ideias e para colocar em prática essas ideias. O Quadro 10 mostra esta hierarquização das competências genéricas.

Quadro 10: Ordenação das competências referidas pelos docentes universitários.

Ordem	Descrição
1	<ul style="list-style-type: none">▪ Cultura geral▪ Capacidade de análise e síntese
2	<ul style="list-style-type: none">▪ Capacidade para aprender
3	<ul style="list-style-type: none">▪ Criatividade (capacidade de conceber novas ideias)▪ Capacidade para colocar o conhecimento em prática
4	<ul style="list-style-type: none">▪ Capacidade crítica e autocrítica▪ Capacidade de adaptação a novas situações▪ Domínio dos conhecimentos básicos da profissão
5	<ul style="list-style-type: none">▪ Competências orais e escritas na língua materna▪ Capacidade para trabalhar numa equipa interdisciplinar
6	<ul style="list-style-type: none">▪ Capacidades de investigação
7	<ul style="list-style-type: none">▪ Capacidade para tomar decisões▪ Compromisso ético▪ Competências interpessoais▪ Conhecimento de um segundo idioma
8	<ul style="list-style-type: none">▪ Capacidades tecnológicas básicas▪ Compreensão das culturas e dos costumes de outros países

Fonte: Adaptado de González e Wagenaar (2008, p. 45 e 46).

Nestas duas visões, está bem patente uma possível caracterização destes dois grupos e das suas visões de mercado: uma, economicista, que privilegia a materialização do

conhecimento e a sua concretização no terreno, a dos recém-diplomados e empregadores. Outra, que privilegia a construção do conhecimento, a importância da investigação e da cultura como fatores de construção de riqueza, a dos docentes universitários. O cruzamento destas duas visões parece ser o ideal para a construção de planos de curso equilibrados e flexíveis, preenchendo diversas necessidades aos níveis social, cultural e económico.

Pode-se, assim, concluir que os contributos do projeto *Tuning* para a consolidação do processo de Bolonha são evidentes, já que os seus estudos e as suas propostas permitiram o desenvolvimento e a construção do tão desejado EEES, no qual foi possível às IES aprimorarem os seus planos de estudo, sem, no entanto, perderem a sua autonomia e capacidade inovadora.

3.4 CONCEPÇÃO DE PLANOS DE ESTUDO BASEADOS NAS COMPETÊNCIAS: APRENDIZAGEM ATIVA

Nos últimos anos, os planos de estudo dos cursos têm sido uma preocupação crescente da sociedade atual, sendo um dos aspetos fundamentais ao nível da educação. O desenvolvimento de competências nos estudantes contribuiu para a passagem do paradigma tradicional de transmissão de conhecimentos para um paradigma ativo de construção de conhecimento, de valorização da empregabilidade e da cidadania e da criação do EEES. A formação superior, de acordo com o processo de Bolonha, deve centrar-se na aquisição de competências por parte dos estudantes, sendo, portanto, a ênfase dada aos resultados de aprendizagem, patentes naquilo que os estudantes são capazes de fazer quando terminarem o processo educativo, bem como aos procedimentos de ensino que lhes permitirão continuar a aprender, de forma autónoma, ao longo da sua vida. Daí que a chave da reforma do ensino superior não esteja no acomodar dos planos de estudos à nova estrutura, mas, sim, numa mudança de mentalidade.

De acordo com Yániz (2006), a elaboração do plano de estudos de um curso envolve normalmente as seguintes tarefas: selecionar as competências a desenvolver; analisar cada competência e identificar as componentes, as competências, as atitudes e os conhecimentos, selecionando os que devem ser trabalhados em cada módulo; identificar as matérias e outras intervenções projetadas especificamente para esta finalidade; formular

resultados de aprendizagem que permitam identificar a especificidade das competências que são propostas para os estudantes desenvolverem; planificar o desenvolvimento dos objetivos, escolhendo estratégias de aprendizagem e de ensino, e conceber o sistema de avaliação; distribuir o tempo de trabalho dos estudantes de acordo com o número de unidades de crédito e horas correspondentes entre os diferentes módulos, pelo que é essencial avaliar a importância relativa das competências que se vão trabalhando em cada período dentro do projeto, para que esta distribuição seja coerente.

Bolívar (2007) defende a conceção de um plano de estudos como um processo de reflexão e tomada de decisões sobre os objetivos que se pretendem atingir, os conteúdos (cursos e programas) que podem ser mais adequados, assim como os processos de ensino-aprendizagem que se vão desenvolver. Este processo proporciona a articulação da prática futura, analisando os elementos envolvidos em termos das competências necessárias para o perfil dos profissionais que se pretendem formar.

Van der Klink et al. (2007) afirmam que os programas curriculares baseados nas competências ensinam os estudantes a orientar o seu próprio desenvolvimento. Assim, num plano de curso baseado nas competências, é dada relevância não só à melhor ligação possível com o mercado de trabalho, como também à renovação didática. Além de integrar as competências correspondentes ao perfil profissional e de formação, os programas das unidades curriculares baseados nas competências apresentam, na maioria das vezes, algumas das seguintes características didáticas:

- importância dada aos problemas da prática profissional;
- integração da aquisição e da aplicação de conhecimentos e aptidões;
- autorresponsabilização dos estudantes;
- aprendizagem cooperativa;
- novas formas de avaliação do percurso ou aprendizagem dos estudantes;
- utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Os mesmos autores defendem que, ao longo de todo o plano curricular, os problemas da prática profissional ocupam um lugar primordial. Estes podem assumir diferentes formas, incluindo, entre outras, simulação de casos e descrição de situações problemáticas em ambiente escolar, empresas virtuais e formação prática em contexto laboral (estágios, trabalhos para estudantes do ensino superior). A aquisição de conhecimentos, aptidões e

atitudes e a sua aplicação são integradas. Assim, em vez de os estudantes aprenderem primeiro todos os conhecimentos e aspetos das aptidões separadamente e, mais tarde, aplicarem os mesmos numa situação prática, a aquisição dos conhecimentos e aspetos das aptidões é estimulada a partir da prática.

Sousa (2011) defende que os planos curriculares devem ser organizados tendo em conta um núcleo central de conteúdos, mas baseando-se no desenvolvimento de competências pessoais e sociais que possibilitem a aquisição de um conjunto de competências transferíveis, capazes de tornar os estudantes em cidadãos plenos.

Outra questão a ter em conta é a avaliação baseada nas competências, a qual pressupõe a avaliação integral dos conhecimentos, aptidões e atitudes. Ainda de acordo com Van der Klink et al. (2007), é necessário pensar não só numa avaliação sumativa no final do processo de aprendizagem, mas também numa avaliação formativa, destinada a fornecer informações intercalares aos estudantes sobre o seu progresso e promover a reflexão sobre o seu próprio desempenho. As formas de avaliação tradicionais, como os testes de escolha múltipla ou as perguntas de resposta livre, são consideradas insuficientes para extrair conclusões sobre as competências, porque, frequentemente, apenas incidem sobre os conhecimentos. As novas formas de avaliação, tais como as simulações, os *skills labs* (laboratórios de aptidões) ou as avaliações em situações de trabalho, deverão ser acrescentadas ao programa de avaliação para se poder analisar de forma satisfatória se os estudantes alcançaram o nível de competências exigido.

Shephard (2008) defende a transdisciplinaridade dos planos curriculares, afirmando que os programas deverão ir além das matérias específicas de cada unidade curricular, devendo ser contextualizados e cruzando as diversas unidades curriculares, interligando-se e indo para além dos conteúdos. Este autor defende, assim, o desenvolvimento de capacidades para ouvir e para lidar com os outros; de capacidades de adaptação, de discernimento, de comportamento ético e a capacidade de julgamento e readaptação face a novas evidências, isto é, um processo de construção de conhecimento partilhado e capaz de proporcionar respostas inovadoras e contextualizadas.

Sousa (2011) afirma que as melhorias de uma mudança curricular só surgirão se os professores, como decisores centrais do processo educativo, se sentirem envolvidos. Isto implica que lhes tenha de ser facilitada a atualização e os meios logísticos para poderem implementar e inovar no campo da pedagogia e das metodologias que levam à construção

de conhecimento por parte dos estudantes e a uma melhoria dos resultados de aprendizagem. Os estudantes terão de ser informados das mudanças e das suas vantagens de forma a também se envolverem, de modo que o sistema de decisão e todos os atores envolvidos participem da mudança. Esta autora defende que o programa curricular como centro do sistema educativo deve combinar três fatores fundamentais: sociedade (em que se insere), que determina as normas gerais a seguir; sujeito a ensinar; e conhecimento a ministrar.

Neste sentido, a autora verifica que os projetos curriculares exigem que os professores não desempenhem o papel único de ensinar, mas, sobretudo, o de fazer com que os estudantes aprendam. E aprender significa que a informação recebida é perseverada em conhecimentos já existentes e consolidados, fazendo sentido para o estudante e permitindo-lhe adquirir competências. Aos professores é exigido:

- inovação;
- reflexão;
- atitude de investigação;
- definição de linhas de atuação pedagógica;
- adequação dos processos de ensino aos ritmos distintos dos estudantes e saber integrar os conhecimentos e as capacidades dos estudantes;
- capacidade de dinamização de cada uma das suas aulas;
- liderança;
- negociação e parcerias com os estudantes e com a comunidade.

Mas não é só para os professores que se defende um papel ativo. Os estudantes, como parte fundamental do sistema, devem ser cada vez mais autoresponsabilizados pela sua aprendizagem e pelo desenvolvimento das suas competências.

No estudo efetuado pela mesma autora, para a grande maioria dos docentes, as condições logísticas são apontadas como a causa principal para a não implementação de mudanças, e este cenário, como muitos afirmam, conduz à desmotivação e, até, a um ciclo vicioso. No entanto, Sousa (2011) defende que o cerne da questão da mudança não se encontra nas condições materiais, mas, sim, essencialmente na atitude que os intervenientes demonstrem para assumirem e desejarem a mudança.

Desta forma, pode-se defender a construção de um plano de estudos aberto, baseado em competências, isto é, que fomente a interação entre conhecimentos, capacidades e atitudes impulsionadoras de ambientes criativos. Planos de estudo que formam construtores de conhecimento, adquiridos ou aprendidos ao longo da vida; ou assentes em metodologias ativas e adaptados ao público diversificado do ensino superior atual; ou ainda que sejam capazes de responder aos desafios de uma sociedade em constante evolução, permitindo às IES ocupar um lugar de destaque na linha da frente do pensamento e de serem elas mesmas os motores da mudança social.

Concordando com Pacheco (2009), uma simples alteração dos planos curriculares, a mudança de nome de unidades curriculares e a atribuição de créditos a essas unidades, não iria alterar as formações, nem a maneira de estar dos estudantes e dos docentes perante o processo de ensino-aprendizagem. Foi, então, estritamente necessário que estes interiorizassem a necessidade de mudança de paradigma e do seu papel neste novo cenário. A mudança não acontece apenas porque existe um quadro legislativo exaustivo e completo, a mudança acontece quando os principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem a assumem como sua.

3.4.1 O PAPEL DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR E O MODELO DA SIMULAÇÃO EMPRESARIAL

De entre as metodologias de ensino focadas no estudante, a aprendizagem baseada em problemas, *Problem Based Learning* (PBL) é, de acordo com a revisão da literatura efetuada, uma metodologia que permite desenvolver capacidades que conduzam à resolução de problemas e à aquisição de conhecimentos relacionados com o tipo de problema apresentado.

A PBL foi implementada pela primeira vez em 1969 pela *McMaster University Medical School* do Canadá, como um caminho radical, inovador e alternativo para a aprendizagem na educação médica, estabelecendo uma nova tendência educativa. Atualmente, esta metodologia já se espalhou amplamente por todo o mundo e muito para além da área da Medicina (Gwee, 2009).

As metodologias PBL utilizam situações desafiantes do mundo real para motivar os estudantes a identificar e pesquisar conceitos e princípios que necessitam saber para resolver estes problemas. Através do contacto com problemas reais, esta metodologia apela à participação dos estudantes, ao desenvolvimento das suas capacidades críticas e à sua autoaprendizagem. Como metodologia centrada no estudante, a metodologia PBL reforça os interesses pessoais do estudante, levando a uma aprendizagem motivada e responsável. Na prossecução e validação destes objetivos, surgem as novas tecnologias que incluem os modelos de simulação empresarial como possível atitude metodológica e ferramenta de trabalho no “novo” ensino superior. Os modelos de simulação empresarial, inseridos em modelos PBL, são assim apontados por vários autores como possíveis atitudes metodológicas e ferramentas de trabalho para fazer face a várias das questões que se colocam ao ensino superior.

No estudo efetuado por Almeida et al. (2015), foi possível verificar que 92% dos inquiridos concordam que a unidade curricular de Projeto em Simulação Empresarial (PSE) contribui para o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos temas no âmbito do seu curso; 84% dos alunos concordam que aplicam no PSE os conteúdos programáticos adquiridos noutras unidades curriculares; e 88% consideram que o PSE permite a aplicação prática de conceitos, o que facilita o processo de aprendizagem e a aquisição de competências relacionadas com o mesmo. Os autores verificaram ainda que cerca de 77% dos alunos inquiridos consideram que a unidade curricular pode contribuir para um melhor desempenho profissional.

Ainda de acordo com Almeida et al. (2015), os modelos de simulação empresarial permitem, assim, estimular no estudante um conjunto de competências que vão de encontro aos objetivos do “novo” ensino superior, das quais se destacam:

- levar a uma visão prática da profissão;
- permitir uma aproximação à vivência ética da profissão e dos negócios;
- desenvolver a capacidade de trabalhar sob pressão em termos de tempo e volume de tarefas;
- desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo;
- desenvolver a análise crítica em relação ao seu próprio trabalho e ao de terceiros;
- aperfeiçoar a capacidade de expressão oral e escrita;

- desenvolver no aluno os valores da liderança e do trabalho em equipa típicos de uma organização empresarial viva (que dificilmente se aprendem durante a fase de estudo individual);
- promover a consciência de que a qualidade e as competências adquiridas ao longo do curso criarão condições para o sucesso profissional.

Os autores puderam, assim, concluir que a simulação empresarial poderá ser a resposta aos novos objetivos do ensino superior, indo ao encontro dos desafios por este criado, contribuindo ativamente para a qualidade da formação dos estudantes, bem como para a adequação dos perfis formativos às necessidades do mercado de trabalho.

Os avanços das TIC permitiram a introdução de novos métodos pedagógicos. Cory e Pruske (2012) referem que muitos programas de Contabilidade foram ampliados para além de apenas ajudar os estudantes a obter conhecimentos básicos de Contabilidade. Hoje em dia, as estruturas curriculares em Contabilidade incorporam unidades curriculares que ajudam os estudantes a adquirir competências em *software* como o *Excel*, o *Word* e o *Access*, e ensinam os estudantes a aprender mais sobre a tecnologia, como *software* de telecomunicação, *intranets* e gestão de cliente/servidor. Outras unidades curriculares ajudam os estudantes a tomar consciência do impacto dos diversos locais de trabalho, bem como de questões globais, éticas e ambientais.

No seu estudo, Van der Klink et al. (2007) referem que as TIC são, muitas vezes, consideradas uma ferramenta essencial para a elaboração de um programa curricular baseado nas competências, tratando-se, sobretudo, da instrumentalização do processo de aprendizagem num ambiente de aprendizagem eletrónico.

A utilização das novas tecnologias nos ambientes académicos, nomeadamente a simulação empresarial, tem sido referida como uma vantagem (Salas, Wildman & Piccolo, 2009; Xu & Yang, 2010; Pinheiro, Sarrico & Santiago, 2011), mas também como uma desvantagem (Salas et al., 2009; Pasin & Giroux, 2011).

Salas et al. (2009) afirmam que a utilização de simulações proporciona uma melhor aprendizagem, porque ajuda os estudantes a desenvolverem as capacidades de resolução de problemas, de tomada de decisões e de trabalho em grupo. Ao aproximar-se do ambiente de negócios que simula, este tipo de metodologia permite ainda obter uma perceção global

da realidade empresarial, tornando-se mais cativante e motivadora do que outras metodologias de aprendizagem.

Xu e Yang (2010) também apresentam as vantagens da aplicação da simulação empresarial. Para os autores, há a necessidade de uma participação mais ativa dos estudantes que lhes permita criar competências ao nível da resolução criativa de problemas profissionais, ou o reconhecimento de que a interação social que é permitida pela metodologia de simulação empresarial parece ter um impacto positivo na construção do conhecimento dos estudantes, permitindo-lhes lidar de forma mais eficaz com modelos mentais mais complexos.

Contudo, Pasin e Giroux (2011) argumentam que a utilização de simulações inseridas em metodologias PBL não deve substituir seminários, leituras ou outros métodos de aprendizagem mais tradicionais. Estes autores referem ainda que, se, por um lado, esta questão pode ser vista como uma ameaça ao estilo tradicional de ensino, por outro lado, pode também ser vista como uma oportunidade para a promoção de modelos metodológicos alternativos que impulsionam estratégias capazes de atravessarem horizontalmente todo o plano de estudos.

No entanto, a utilização da simulação no ensino superior apresenta também um conjunto de dificuldades para a sua implementação: a questão dos recursos materiais e humanos necessários. Segundo Salas et al. (2009) e Pasin e Giroux (2011), a aprendizagem com recurso à simulação pode tornar-se mais dispendiosa que outras metodologias de ensino: a formação dos docentes e os recursos tecnológicos devem ser em número suficiente, uma vez que as simulações consomem uma quantidade excessiva de tempo quando comparadas com outras metodologias.

De acordo com Covas, Pinheiro e Ferreira (2012), tanto as IES, como os docentes, os estudantes, as entidades empregadoras e até mesmo a OCC, reconhecem a importância de os cursos superiores de Contabilidade contemplarem nos seus planos de estudo uma unidade curricular de simulação empresarial que aproxime os futuros profissionais da realidade empresarial que os espera no final do curso.

A importância reconhecida à simulação por parte da OCC é de tal forma significativa, que, nas IES que estão reconhecidas, a frequência com aproveitamento daquela unidade curricular possibilita a dispensa do estágio profissional obrigatório para ser admitido à

realização do exame de aptidão profissional que dá acesso à Ordem. Reforçando o reconhecimento e importância atribuída àquela unidade curricular, diversas IES do país inseriram nos seus planos curriculares unidades curriculares de características metodológicas semelhantes.

Mais especificamente, e de acordo com a legislação em vigor respeitante ao Regulamento de Inscrição, Estágio e Exame Profissionais (Anúncio n.º 6106/2010 - DR n.º 126 - 2.ª Série, alterado pelos Anúncios n.º 2796/2011 - DR n.º 43 - 2.ª série e n.º 11692/2011- DR n.º 153 - 2.ª série), a simulação empresarial permite uma aprendizagem relativa à forma de organização da Contabilidade, à prática de controlo interno, ao apuramento e preenchimento de documentação legal, à preparação do dossiê fiscal e à informação contabilística da entidade para quem o estudante presta serviço, a identificação e o acompanhamento relativo à resolução de questões relacionadas com a profissão ou a conduta ética e deontológica que lhe estão associadas.

Em particular, a filiação da OCC na maior e mais importante organização mundial independente que tem por objetivo fortalecer a profissão de contabilista, a *International Federation of Accountants* (IFAC), permite aproximar as escolas que dispõem de uma unidade curricular de simulação empresarial das diretrizes internacionais sobre a formação profissional dos contabilistas.

Fundada em 7 de outubro de 1977, na Alemanha, a IFAC agrupa atualmente mais de 175 membros e associados em mais de 130 países e jurisdições², representando cerca de três milhões de contabilistas que desempenham funções nos setores público e privado, na educação, nos serviços estatais, na indústria e no comércio.

Após um longo e exigente processo, é de salientar o facto de a OCC ser membro efetivo da IFAC desde 16 de novembro de 2016, o que lhe permite, na sua nova qualidade, com mais influência, ser uma voz ativa no processo legislativo e decisório da normalização contabilística internacional, tutelando, defendendo e promovendo melhores Normas Internacionais de Contabilidade (NIC); normas essas que possam ir ao encontro dos interesses dos contabilistas certificados e que intensifiquem o crescimento das condições do exercício da profissão da Contabilidade ao nível mundial, mas com especial atenção à realidade dos membros da própria Ordem.

² Dados reportados a outubro de 2016.

Das recomendações da IFAC, relativas à aproximação da escola ao mundo empresarial, salientam-se a importância de uma aquisição sólida de conhecimentos técnicos que permitam ao futuro diplomado identificar rapidamente os resultados finais das aprendizagens, a par da necessidade de aquisição de um conjunto de competências que facilitem a demonstração destas mesmas aprendizagens (IFAC, 2005).

3.4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANO DE ESTUDOS NUM CURSO DE CONTABILIDADE

No estudo desenvolvido por Carr, Chua e Perera (2006) acerca da conceção dos cursos de Contabilidade, afirma-se que muitos dos problemas associados ao ensino da Contabilidade devem-se a, pelo menos, duas razões: a atenção inadequada dada ao esboço dos próprios cursos e a visão reduzida patente na abordagem das partes interessadas relativamente às questões da educação.

Dadas as controvérsias financeiras em que alguns profissionais de Contabilidade se viram envolvidos, por exemplo, no caso da *Enron* e da *WorldCom* nos EUA e no caso da Parmalat em Itália, as atenções têm-se virado para o ensino da Contabilidade. Desde os anos 1980 até agora, a qualidade dos programas de Contabilidade das IES tem sido objeto de discussão e debate entre alguns investigadores. Relatos da diminuição da quantidade e qualidade dos estudantes de Contabilidade e das deficiências no plano de estudos e na pedagogia dos cursos de Contabilidade foram alguns dos fatores subjacentes aos repetidos apelos para a implementação de cursos de Contabilidade baseados em competências (Jackling & De Lange, 2009; Carnegie & Napier, 2010; Evans, Burritt & Guthrie, 2010).

Na opinião de Sousa (2011), ao contrário de outros níveis de ensino, o ensino superior tem a grande vantagem de serem as próprias instituições a conceberem e proporem os seus planos curriculares, tendo os seus docentes autonomia para os gerir. Logo, este facto deveria constituir um fator de vantagem na criação de novos ambientes de ensino-aprendizagem, nomeadamente no que respeita ao ensino da Contabilidade.

Dando ferramentas e orientação aos profissionais da Contabilidade e apoiando-se nas áreas da auditoria e da qualidade do controlo na Contabilidade do setor público e no ensino da Contabilidade e da ética, a IFAC desenvolve estudos sobre temas que podem ser do maior interesse para os seus membros e *stakeholders*, de entre os quais se destaca a educação.

Esta organização mundial analisa e trabalha o tema da educação através do *International Accounting Education Standards Board* (IAESB), organismo que, embora fazendo parte da estrutura da IFAC, tem autonomia de ação.

Assim, enquanto organismo de normalização independente, o IAESB serve o interesse público criando normas na área da educação profissional de Contabilidade, as quais estabelecem competências e capacidades profissionais técnicas, valores, ética e atitudes. Através das suas atividades, o IAESB melhora a educação, desenvolvendo e implementando Normas Internacionais de Educação (NIE)³, o que aumenta a competência da profissão contabilística em termos globais e contribui para reforçar a confiança pública.

Estas normas orientadoras podem servir de apoio a qualquer IES de Contabilidade para a elaboração de planos curriculares, bem como a qualquer docente que leccione nesta área científica. Atualmente existem oito NIE (IAESB, 2015):

- NIE 1 - Requisitos de entrada para Programas de Educação Profissional em Contabilidade (2014).
- NIE 2 - Desenvolvimento Profissional Inicial – Competências Técnicas (2015).
- NIE 3 - Desenvolvimento Profissional Inicial – Competências Profissionais (2015).
- NIE 4 - Desenvolvimento Profissional Inicial – Valores profissionais, Ética e Atitudes (2015).
- NIE 5 - Desenvolvimento Profissional Inicial – Experiência Prática (2015).
- NIE 6 - Desenvolvimento Profissional Inicial – Avaliação da Competência Profissional (2015).
- NIE 7 - Desenvolvimento Profissional Contínuo (2014).
- NIE 8 - Requisitos de Competência para Profissionais de Auditoria (2008).

A NIE 1 define os requisitos para os conteúdos educativos dos programas de ensino da Contabilidade. Além disso, esta NIE também pode ser útil às IES na elaboração dos seus planos curriculares, às entidades empregadoras, aos reguladores da profissão, às autoridades governamentais e a quaisquer outras partes interessadas que apoiem a aprendizagem e o desenvolvimento dos futuros profissionais de Contabilidade. O objetivo desta norma é assegurar que os candidatos a membros da IFAC tenham um conhecimento

³ Internacionalmente são conhecidas por IES – *International Education Standards*.

contabilístico profissional suficiente que lhes permita trabalharem como profissionais competentes num ambiente em permanente mudança e extremamente complexo.

Já os requisitos em matéria de acesso à profissão estão contemplados nas normas 2 a 6. A IFAC enfatiza que os estudantes devem adquirir conhecimentos, competências, valores, ética e atitude profissional e ser capazes de integrar esses elementos; além disso, a componente “conhecimento” do programa de ensino da Contabilidade profissional pode ser usada, igualmente, para desenvolver aptidões profissionais.

De acordo com a NIE 2, a conceção dos programas de educação de Contabilidade deve contemplar onze áreas de competência. Os nomes dos cursos e das unidades curriculares podem não ser idênticos aos prescritos na norma, tal como o peso das diferentes unidades curriculares pode variar de um programa para outro. Segundo esta norma, as onze áreas de conhecimento não indicam uma ordem ou importância.

A NIE 2 refere também que, nos programas de Contabilidade, um organismo membro da IFAC pode incluir áreas de competência adicionais, aumentar o nível de proficiência para algumas áreas de competência ou ainda desenvolver resultados de aprendizagem adicionais que não tenham sido especificados na norma. Por exemplo, isso pode acontecer quando determinado organismo prepara futuros contabilistas profissionais para atuarem num determinado setor (ex.: setor público) ou para exercerem uma função específica (ex.: *controller* ou auditor).

Sendo o objetivo principal do ensino da Contabilidade formar profissionais competentes, um profissional da Contabilidade é competente quando detém conhecimento, competências, valores, ética e atitude. Contudo, é de assinalar, que o nível de competência de cada indivíduo irá variar dependendo de fatores como a complexidade do ambiente, a complexidade e a variedade das tarefas, a necessidade de conhecimentos especializados, a influência no trabalho dos outros, o grau de confiança no trabalho dos outros, o seu nível de autonomia e o seu nível de exigência, de decisão ou julgamento (IAESB, 2015). No Quadro 11 apresentam-se as onze áreas temáticas prescritas na NIE 2.

Quadro 11: Áreas de competência técnica e respetivos resultados da aprendizagem (1/2).

Competência	Resultados da aprendizagem
Contabilidade e Relato Financeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar os princípios contabilísticos nas transações e outros eventos. • Aplicar as <i>International Financial Reporting Standards</i> (IFRS), ou outras normas relevantes para transações e outros eventos. • Avaliar a adequação das políticas contabilísticas utilizadas para preparar demonstrações financeiras. • Preparar demonstrações financeiras, incluindo as consolidadas, em conformidade com as IFRS ou com outras normas relevantes. • Interpretar as demonstrações financeiras e as divulgações relacionadas. • Interpretar relatórios que incluem dados não financeiros, por exemplo, relatórios de sustentabilidade e relatórios integrados.
Contabilidade de Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar técnicas de apoio à tomada de decisões da gestão, incluindo o custo do produto, análise de variância, gestão de inventários e orçamentos e previsões. • Aplicar técnicas quantitativas apropriadas para analisar o comportamento dos custos e geradores de custos. • Analisar dados financeiros e não financeiros para fornecer informações relevantes para a tomada de decisão da gestão. • Preparar relatórios para apoiar a tomada de decisão da gestão, incluindo relatórios que incidem sobre planeamento e orçamentação, gestão de custos, controle de qualidade, medição de desempenho e <i>benchmarking</i>. • Avaliar o desempenho de produtos e segmentos de negócio.
Finanças e Gestão Financeira	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar as diversas fontes de financiamento disponíveis para uma organização, incluindo o financiamento bancário, instrumentos financeiros e obrigações, ações e mercados de tesouraria. • Analisar o fluxo de caixa de uma organização e os requisitos de fundo de maneio. • Analisar a posição financeira atual e futura de uma organização, utilizando técnicas como a análise de rácios, a análise de tendências e a análise de fluxos de caixa. • Avaliar a adequação das componentes utilizadas para calcular o custo do capital de uma organização. • Aplicar técnicas de orçamentação de capital na avaliação de decisões de investimento de capital. • Explicar as abordagens de rendimentos, as baseadas em ativos e as de avaliação de mercado relativamente a decisões de investimento, planeamento de negócios e gestão financeira a longo prazo.
Fiscalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar os requisitos nacionais de apresentação e cumprimento fiscal. • Preparar cálculos de impostos diretos e indiretos para indivíduos e organizações. • Analisar questões fiscais associadas a operações internacionais não complexas. • Explicar as diferenças entre planeamento fiscal, elisão fiscal e evasão fiscal.
Auditoria e Garantia	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever os objetivos e as etapas envolvidas na realização de uma auditoria às demonstrações financeiras. • Aplicar as normas de auditoria relevantes e as leis e regulamentos aplicáveis a uma auditoria às demonstrações financeiras. • Avaliar os riscos de distorção relevante nas demonstrações financeiras e considerar o impacto sobre a estratégia de auditoria. • Aplicar métodos quantitativos que são usados em trabalhos de auditoria. • Explicar os elementos-chave de trabalhos de verificação e normas aplicáveis que são relevantes para tais compromissos.

Competência	Resultados da aprendizagem
Governança, Gestão de Riscos e Controlo Interno	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar os princípios da boa governação, incluindo os direitos e as responsabilidades dos proprietários, dos investidores e dos responsáveis pela governação; e explicar o papel das partes interessadas em requisitos de governação, divulgação e transparência. • Analisar as componentes da estrutura de governação de uma organização. • Analisar os riscos e as oportunidades, de uma organização, através de um quadro de gestão de riscos. • Analisar as componentes do controle interno relacionadas com o relatório financeiro.
Leis e regulamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar as leis e os regulamentos que regem as diferentes formas legais das entidades. • Explicar as leis e os regulamentos aplicáveis ao ambiente no qual os contabilistas profissionais operam.
Tecnologias de Informação	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a adequação das tecnologias de informação em geral e sua aplicação relevante. • Explicar de que forma as tecnologias de informação contribuem para a análise de dados e para a tomada de decisão. • Usar as tecnologias de informação para apoiar a tomada de decisão através da análise de negócios.
Ambiente empresarial e organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever o ambiente no qual uma organização opera, incluindo as principais forças económicas, legais, políticas, sociais, técnicas, internacionais e culturais. • Analisar os aspetos do ambiente global que afetam o comércio e as finanças internacionais. • Identificar as características da globalização, incluindo o papel das multinacionais, do comércio eletrónico e dos mercados emergentes.
Economia	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever os princípios fundamentais da microeconomia e da macroeconomia. • Descrever o efeito das mudanças nos indicadores macroeconómicos referentes à atividade das empresas. • Explicar os diferentes tipos de estruturas de mercado, incluindo concorrência perfeita, a concorrência monopolística, o monopólio e o oligopólio.
Estratégia e Gestão Empresarial	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar as várias formas de conceção e estruturação das organizações. • Explicar a finalidade e a importância dos diferentes tipos de áreas funcionais e operacionais dentro das organizações. • Analisar os fatores internos e externos que podem influenciar a estratégia de uma organização. • Explicar os processos que podem ser utilizados para implementar a estratégia de uma organização. • Explicar de que forma as teorias do comportamento organizacional podem ser utilizadas para melhorar o desempenho do indivíduo, das equipas e da organização.

Fonte: Adaptado da NIE 2 (IAESB, 2015).

A nível nacional, a OCC definiu os critérios para o reconhecimento da habilitação académica adequada para o exercício da profissão de contabilista certificado, de acordo com o processo de Bolonha (Anúncio n.º 6060/2010, DR n.º 125 – 2ª Série). Neste sentido,

e fruto da reestruturação dos cursos com a adoção do processo de Bolonha, as IES foram obrigadas a alterar os seus cursos, consubstanciando-os na obtenção de competências em áreas nucleares e em áreas complementares, caracterizadas por conteúdos programáticos específicos e obedecendo ao referencial quantitativo do sistema ECTS, nos termos apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Áreas de formação nucleares.

	Horas*	ECTS	(-25%)	Semestres
Contabilidade e Relato Financeiro	360	36	(27)	6
Contabilidade Analítica e de Gestão	180	18	(14)	3
Fiscalidade	180	18	(14)	3
Finanças	180	18	(14)	3
Direito das Empresas	120	12	(9)	3
Ética e Deontologia	45	3	(2)	1
Totais	1 065	105	(84)	19

*Horas de contacto

Fonte: Anúncio n.º 6060/2010 – DR n.º 125, 2ª série, de 30 de junho de 2010.

Uma vez que as diferentes IES têm planos curriculares próprios, estes critérios proporcionaram maior harmonização entre os diversos cursos, permitindo uma flexibilização ao sistema de ECTS, definindo uma tolerância em cada área nuclear.

Relativamente às áreas complementares, em termos da formação global, que estabelece o enquadramento da formação específica e necessária à aquisição das competências para o desempenho do contabilista certificado, a OCC refere que deverão ser consideradas unidades curriculares das seguintes áreas:

- Auditoria (Auditoria, Controlo Interno e Análise de Risco).
- Organização e Gestão de Empresas (Introdução à Gestão, Comportamento Organizacional e Gestão de Recursos Humanos, Logística e Gestão da Produção, Marketing, Gestão Estratégica, Gestão Internacional).
- Economia (Macro e Microeconomia).
- Matemática (Métodos Quantitativos e Estatística para a Gestão).
- Tecnologias e Sistemas de Informação.
- Inglês para negócios.

Estas unidades curriculares deverão ter, em termos globais e no mínimo, 40 ECTS. De entre as seis áreas disciplinares, deverão ser contempladas pelo menos quatro.

Com todos estes requisitos as IES tendem a tornar-se mais exigentes, dinâmicas, rigorosas e competitivas, estimulando os estudantes a aperfeiçoarem as suas competências, de forma a dignificar, cada vez mais, a profissão de contabilista certificado.

3.5 SÍNTESE

A reforma curricular de Bolonha, com uma nova estrutura organizada em três ciclos de estudos, foi introduzida em 2006 e totalmente implementada em Portugal a partir do ano letivo de 2009/2010, tendo tido uma dupla dimensão: (i) harmonizar as estruturas curriculares de modo a favorecer a mobilidade e (ii) permitir o acesso ao mercado de trabalho em todos os países europeus. O processo de Bolonha pretende aumentar a qualidade, através de mecanismos de avaliação externa e de competição entre as IES. O ensino passou a ser voltado para o desenvolvimento das competências dos estudantes, do saber e do saber-fazer.

No presente capítulo, procurou-se caracterizar o conceito de competência, a sua lógica e os constrangimentos que estão associados à sua emergência em contexto de ensino. No entanto, a abordagem por competências, em si mesma, não contempla um modelo de planificação. A determinação das competências genéricas pode, efetivamente, contribuir para a definição das tarefas que os estudantes devem dominar, além de poder contribuir, numa perspetiva aberta, para uma mudança da metodologia e dos procedimentos de avaliação, pois o planeamento não é apenas um documento burocrático, elaborado em resposta às exigências administrativas.

O foco do ensino superior passou a ser a aprendizagem dos estudantes com o objetivo de contribuir para a sociedade do conhecimento e de formar cidadãos diplomados técnica e cientificamente capazes para o mercado de trabalho, tendo em conta as necessidades de inovação, polivalência, adaptação, cooperação e formação ao longo da vida.

Tal como afirmou Bolívar (2007), a reforma dos cursos corria o risco de se ficar por uma reforma estrutural, sem realmente melhorar o ensino e os modos de aprendizagem, uma

vez que não bastava alterar os planos curriculares, alterar o nome das unidades curriculares, atribuindo-lhes créditos, pois isso não iria alterar as formações, nem a maneira de estar dos estudantes e dos docentes perante o processo de ensino-aprendizagem. A ideia era influenciar a cultura do ensino superior, ou seja, os modos de ensinar e aprender, por isso não era uma mera "reformatação" de títulos e temas a abordar.

Para lidar com os novos desafios da globalização e do avanço das tecnologias de informação, é importante olhar para a educação em Contabilidade de uma forma estratégica para melhor alinhar a aprendizagem com as exigências dos mercados de trabalho. A educação em Contabilidade deve desenvolver nos estudantes o gosto pela aprendizagem, tendo sido necessário modificar o modelo de ensino centrado na transmissão de conhecimentos, que se mostrava desatualizado e obsoleto, e implementar novas estratégias de ensino.

Desta forma, novas metodologias têm vindo a ser ponderadas: os modelos de simulação empresarial associados à utilização de metodologias PBL emergiram como possíveis atitudes metodológicas e ferramentas de trabalho num modelo de ensino superior que se pretende mais interativo e próximo da realidade, ensinando e simulando.

A inserção de unidades curriculares de simulação empresarial nos planos curriculares do ensino superior de Contabilidade, como complemento ao ensino tradicional, tornou-se uma ferramenta poderosa para a formação de profissionais competentes e competitivos, com as capacidades exigidas pela sociedade atual, que procuram edificar-se em conhecimentos sólidos e profundos da realidade.

Desta forma, este tipo de abordagem baseada nas competências obriga a uma mudança de paradigma centrado no ensino, procurando salientar a importância da responsabilização dos estudantes pela própria aprendizagem e contribuindo para a consciencialização do estudante relativamente aos processos necessários à construção do conhecimento.

CAPÍTULO 4:

O ENSINO DA CONTABILIDADE E AS NECESSIDADES EXIGIDAS PELO MERCADO DE TRABALHO

4.1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o mercado de trabalho tem atravessado grandes mudanças, fruto do processo de globalização, do aumento das pressões competitivas a que tem estado sujeito e da emergência de novas tecnologias de informação e comunicação, o que tem vindo a conduzir a uma crescente competitividade, obrigando as organizações a reconsiderar as suas estratégias e práticas de gestão, nomeadamente ao nível da gestão de recursos humanos. A adoção destas novas práticas conduz, conseqüentemente, à redefinição das qualificações, das habilitações, dos conhecimentos e das competências fulcrais, exigidas para o exercício da profissão.

Neste contexto, têm sido recorrentes, nas últimas décadas, os debates de investigadores, académicos, entidades empregadoras e organizações profissionais, sobre a capacidade das IES para preparar adequadamente os estudantes da área da Contabilidade para um mercado de trabalho cada vez mais complexo, dinâmico e competitivo. A compreensão de todo um conjunto de questões à volta desta temática tem gerado reflexões e debates com o objetivo de avaliar as possíveis divergências existentes entre os cursos superiores e as necessidades do mercado de trabalho, de forma a preparar profissionais competentes e competitivos (AECC, 1990; Albrecht & Sack, 2000; Kavanagh & Drennan, 2008; Jackling & De Lange, 2009; Bui & Porter, 2010; Jackson, 2010; Cory & Pruske, 2012).

Os cursos superiores em geral devem preparar o estudante para a futura profissão, na medida em que se pressupõe que este, findo o processo de aprendizagem, tenha adquirido e desenvolvido um conjunto de conhecimentos e de competências que lhe permitam entrar no mercado de trabalho sem grandes dificuldades. Sendo a transição do ensino superior

para o mercado de trabalho uma experiência desafiante, ao domínio técnico e científico deve associar-se um perfil de competências gerais que estimule o bom desempenho. O papel das IES consiste, assim, em desenvolver ações deliberadas que otimizem os contextos de aprendizagem, orientando os estudantes para lidar com as exigências atuais das organizações.

Estruturalmente, o presente capítulo encontra-se dividido em seis secções. Após esta introdução, apresenta-se, na secção 4.2, as controvérsias existentes sobre os planos de estudo dos cursos e a necessidade de promover alterações no ensino da Contabilidade. Na secção 4.3, descrevem-se as competências do profissional de Contabilidade destacadas pelos organismos internacionais e nacionais. A secção 4.4 versa os desafios e as competências para o ensino atual da Contabilidade. A secção 4.5 trata das competências exigidas pelo mercado de trabalho aquando do recrutamento de um diplomado em Contabilidade. Por fim, faz-se uma síntese conclusiva do capítulo na secção 4.6.

4.2 CONTROVÉRSIAS SOBRE OS PLANOS DE ESTUDO DOS CURSOS E A NECESSIDADE DE PROMOVER ALTERAÇÕES NO ENSINO DA CONTABILIDADE

Desde sempre, o ensino da Contabilidade tem refletido a necessidade de adaptação ao contexto de mudanças constantes em que as organizações operam. As organizações profissionais têm analisado as necessidades do profissional de Contabilidade, no sentido de garantir uma formação nesta área que prepare os estudantes para o sucesso profissional. Para tal, é necessário que as IES proporcionem uma formação aprofundada e especializada, que permita aos seus diplomados satisfazerem as atuais necessidades do mercado de trabalho, procurando uma aproximação das formações oferecidas aos perfis predominantemente procurados pelo mundo laboral (Kavanagh & Drennan, 2008).

A *Accounting Education Change Commission* (AECC), criada em 1990 com o objetivo específico de implementar as melhorias necessárias na educação dos profissionais de Contabilidade, não só nos EUA, onde a comissão foi criada, mas em todo o mundo, argumentava que os estudantes deveriam ter conhecimento geral, organizacional e de negócios, além de um excelente conhecimento contabilístico.

No que respeita aos objetivos da educação para os profissionais da Contabilidade, a *AECC's Position Statement Number One* (1990) refere que os estudantes devem ser participantes ativos no processo de aprendizagem; que o aprender fazendo deve ser salientado; que o trabalho em grupo deve ser encorajado; e que os estudantes devem ter a capacidade de localizar, obter e organizar informações, bem como desenvolver a capacidade de identificar e resolver problemas não estruturados em ambientes estranhos, além de exercer um juízo baseado na compreensão de um conjunto de factos (AECC, 1990).

Vários autores, ao longo do tempo, têm invocado o desenvolvimento de uma gama mais ampla de competências necessárias para os diplomados em Contabilidade, uma vez que o desalinhamento entre o perfil apresentado pelo recém-diplomado em Contabilidade e o exigido pelo mercado de trabalho parece ser, na opinião de diversos autores, a principal fonte de críticas dirigidas ao ensino da Contabilidade (Albrecht & Sack, 2000; Bolt-Lee & Foster, 2003; Hassal et al., 2005; Rodrigues, 2006; Kavanagh & Drennan, 2008; Jackling & De Lange, 2009; Cory & Pruske, 2012).

Em 2000, Albrecht e Sack chamavam a atenção para o facto de os líderes e profissionais da Contabilidade considerarem que o seu ensino, da forma como se encontrava estruturado, estava desatualizado e a necessitar, urgentemente, de ser remodelado e repensado para ir ao encontro das necessidades dos estudantes, como futuros profissionais. Estes autores defendiam que as fraquezas do ensino da Contabilidade, a estruturação do plano de estudos e as pedagogias eram as ameaças mais diretas à sua sobrevivência. De uma forma geral, a linha educativa que era seguida encarava o estudante como um mero reproduzidor de ideias entendidas como verdades, impossibilitando-o de ir mais além, ou seja, era um ensino com base no conhecimento transmitido, sem deixar espaço para a crítica ou para a criatividade.

De entre diversos aspetos, Albrecht e Sack (2000) apontavam como principais problemas do ensino da Contabilidade: o facto de os estudantes não serem preparados para a ambiguidade do mundo dos negócios; o facto de a pedagogia não evidenciar a criatividade; o facto de os planos de estudos dos cursos serem, na sua maioria, limitados, desatualizados e irrelevantes, muito focados nos conteúdos, não estando virados para as necessidades do mercado de trabalho; e o facto de esses mesmos planos de estudos não mostrarem aos estudantes, de maneira adequada, conceitos importantes como a globalização, a ética e a tecnologia.

Para Bolt-Lee e Foster (2003), as discussões sobre a necessidade de promover alterações no ensino da Contabilidade intensificaram-se na década de 1980, quando os profissionais culpavam as IES por não os terem preparado suficientemente para enfrentarem as pressões provenientes de um mercado fortemente regulamentado, as mudanças no ambiente de negócios e os avanços da tecnologia de informação.

Hassall et al. (2005) afirmavam que a globalização das práticas económicas e de negócios, que se traduz num ambiente cada vez mais dinâmico, leva ao reconhecimento da necessidade de reorientação do ensino da Contabilidade para o desenvolvimento de competências e de capacidades não técnicas, uma vez que essas, segundo o IFAC (2015), são importantes porque habilitam o contabilista profissional a ter sucesso na aplicação dos conhecimentos que foram adquiridos durante a sua formação. Os mesmos autores reconhecem que as IES desta área do conhecimento não dão a devida atenção ao desenvolvimento das competências não técnicas.

Rodrigues (2006) menciona que as críticas normalmente apontadas ao ensino da Contabilidade se resumem a questões como: a não formação de profissionais capazes de se adaptarem de forma permanente à evolução da sociedade; a falta de adequação dos planos de estudo à realidade empresarial do momento, uma vez que os professores não acompanham a evolução dos tempos; a insatisfação dos empregadores com a capacidade de resolução de problemas, embora estejam satisfeitos com as capacidades técnicas no âmbito da Contabilidade.

No estudo desenvolvido por Kavanagh e Drennan (2008), é referido que as entidades empregadoras procuram, cada vez mais, uma vasta gama de capacidades nos novos diplomados, passíveis de assegurarem e manterem vantagens competitivas. Os autores afirmam que muitas das competências não-técnicas, que consideram essenciais para o exercício da profissão de contabilista, não estão a ser desenvolvidas satisfatoriamente nos planos de curso do ensino superior de Contabilidade.

Por outro lado, o estudo de Jackling e De Lange (2009) mostra que as entidades empregadoras exigem uma vasta gama de competências genéricas que os diplomados em Contabilidade indicaram não estarem a ser adequadamente ensinadas nos cursos que frequentaram. Os autores concluíram ainda que as áreas de divergência na perspetiva das entidades empregadoras são: a capacidade de trabalhar em equipa, a liderança, a comunicação verbal e as capacidades interpessoais dos diplomados.

Cory e Pruske (2012) referem que muitos profissionais de Contabilidade expressaram insatisfação com o nível de conhecimentos e capacidades contabilísticas que os seus novos contratados evidenciaram após concluírem o curso superior. De acordo com os autores, os planos dos cursos de Contabilidade deveriam contemplar unidades curriculares que desenvolvam, além dos conhecimentos básicos de Contabilidade, o domínio da tecnologia relacionada com a prática contabilística atual, como é o caso do *Excel*, *Word*, *Access*, *software* de telecomunicação, intranets e gestão de redes.

4.3 COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL DE CONTABILIDADE DESTACADAS PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

Os resultados de aprendizagem das competências profissionais que os futuros profissionais de Contabilidade são obrigados a demonstrar até ao final do seu percurso de ensino da Contabilidade estão prescritos na NIE 3 (IAESB, 2015). Todos os organismos membros da IFAC têm a responsabilidade de assegurar que os programas de educação cumprem os requisitos desta norma.

A NIE 3 refere também que os requisitos gerais de educação variam muito de um programa para outro e de país para país e determina ainda que a formação geral pode incentivar a aprendizagem ao longo da vida e proporcionar os seus alicerces, podendo ser adquirida de diferentes maneiras e em diferentes configurações, em qualquer fase do programa de ensino.

As competências profissionais estão divididas em quatro grupos: as competências intelectuais, as competências interpessoais e de comunicação, as competências pessoais e as competências organizacionais, conforme se pode verificar pela leitura do Quadro 13 que a seguir se apresenta. Além destas competências, a norma menciona que o profissional da Contabilidade deve integrá-las juntamente com valores profissionais, ética e atitudes, de forma a conseguir demonstrar competência profissional, enfatizando que o comportamento ético é tão importante como as competências técnicas (IAESB, 2015).

Quadro 12: Competências profissionais.

Competência	Descrição	Resultados da aprendizagem
Intelectual	Refere-se à capacidade de o profissional de Contabilidade para resolver problemas, tomar decisões e exercer o seu julgamento profissional.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a informação a partir de uma variedade de fontes e perspetivas através de pesquisa, análise e integração. • Aplicar o julgamento profissional, incluindo a identificação e avaliação de alternativas, para chegar a conclusões bem fundamentadas com base em todos os factos e circunstâncias relevantes. • Identificar quando é apropriado consultar especialistas para resolver problemas e chegar a conclusões. • Aplicar o raciocínio, a análise crítica e o pensamento inovador para resolver problemas. • Recomendar soluções para problemas não estruturados e multifacetados.
Interpessoal e de comunicação	Referem-se à capacidade de um profissional de Contabilidade para trabalhar e interagir eficazmente com os outros.	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar cooperação e trabalho em equipa com o intuito de atingir os objetivos organizacionais. • Comunicar de forma clara e concisa ao apresentar, discutir e relatar em situações formais e informais, quer por escrito quer oralmente. • Demonstrar conhecimento das diferenças culturais e de linguagem em toda a comunicação. • Saber ouvir e aplicar técnicas de entrevista eficazes. • Aplicar técnicas de negociação para chegar a soluções e acordos. • Aplicar as competências consultivas para minimizar ou resolver conflitos, resolver problemas, e maximizar oportunidades. • Apresentar ideias e influenciar os outros de forma a obter apoio e empenho.
Pessoal	Refere-se às atitudes pessoais e ao comportamento de um profissional de Contabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida. • Aplicar o ceticismo profissional, questionando e avaliando criticamente todas as informações. • Estabelecer elevados padrões pessoais de entrega e de monitorização do desempenho pessoal, através da reflexão e do parecer dos outros. • Gerir o tempo e os recursos para alcançar compromissos profissionais. • Antecipar os desafios e planear possíveis soluções. • Aplicar uma mente aberta para novas oportunidades.
Organizacional	Referem-se à capacidade de um profissional de Contabilidade para trabalhar de forma eficaz com uma organização ou dentro dela, de forma a obter os melhores resultados ou desfechos com os recursos disponíveis.	<ul style="list-style-type: none"> • Assumir funções de acordo com as práticas estabelecidas para cumprir os prazos definidos. • Rever o próprio trabalho e o dos outros para determinar se está em conformidade com os padrões exigidos pela organização. • Aplicar as competências de gestão de pessoas para motivar e desenvolver os outros. • Aplicar competências de delegação para distribuir tarefas. • Aplicar competências de liderança para influenciar os outros a trabalhar no sentido de atingir os objetivos organizacionais. • Aplicar as ferramentas e as tecnologias adequadas para aumentar a eficiência e a eficácia e melhorar a tomada de decisão.

Fonte: Adaptado da NIE 3 (IAESB, 2015).

As competências organizacionais têm vindo a adquirir importância para os profissionais de Contabilidade, na medida em que, atualmente, é pedido para serem mais ativos e terem mais influência na gestão das organizações e no seu dia-a-dia. Ao contrário do que acontecia anteriormente, estes profissionais fazem agora parte da equipa que toma decisões.

Além da utilidade para as IES na elaboração dos planos curriculares, a NIE 3 poderá também ser útil para as entidades empregadoras, para os reguladores da profissão, para as autoridades governamentais e para quaisquer outras partes interessadas que apoiam a aprendizagem e o desenvolvimento dos futuros profissionais de Contabilidade. Segundo esta norma, todos os programas de educação devem incluir uma parte de formação geral, a qual pode contribuir significativamente para a aquisição de competências profissionais.

4.3.1 A PROFISSÃO DE CONTABILISTA SEGUNDO A IFAC

De acordo com a IFAC, o *Professional Accountant in Business* (PAIB) conta com uma vasta área de ação e inúmeras responsabilidades, nomeadamente no âmbito da Contabilidade de Gestão e da Gestão Financeira, considerando que esta profissão tem, assim, um enorme valor de alcance social. A IFAC (2005) refere também que estes profissionais constituem um grupo muito diversificado de contabilistas que trabalham no comércio, na indústria, nos serviços financeiros, na educação, no setor público e no setor não-lucrativo, podendo ser empregados, consultores ou proprietários das organizações.

Quanto às suas características, de acordo com esta organização internacional, o PAIB tem de ser pragmático no âmbito das suas funções, de exercer uma análise racional, disciplinada e objetiva, com sentido crítico face a uma informação que, muitas vezes, é ambígua e imperfeita.

Na execução das suas atividades, o PAIB deverá ter uma ampla base de competências, incluindo uma compreensão profunda dos princípios de Finanças, Economia e Contabilidade. Para ser bem-sucedido um PAIB irá aplicar diversos recursos analíticos, incluindo a análise estratégica, a avaliação da concorrência, o *benchmarking*, a análise de rácios, a análise estatística e a avaliação de risco, sendo igualmente obrigatório o seguimento de uma série de princípios fundamentais de Contabilidade de Gestão. Além

disso, deverá ainda possuir um grau elevado de compreensão do negócio, do ambiente em que a empresa opera e do ambiente competitivo, aliada à integridade e à ética profissional irrepreensível para que a gestão possa confiar nos seus relatórios, conclusões e recomendações.

Além destas características, a IFAC (2005) menciona que o PAIB deverá ter boa capacidade de comunicação, pois, segundo este organismo, comunicar de forma eficaz e inovadora é essencial para apresentar análises e recomendações, as quais vão influenciar as decisões. Em conformidade com este objetivo e com os papéis fundamentais que o PAIB exerce, a IFAC estabeleceu quatro dimensões, onde compete a este profissional desempenhar um papel determinante e otimizar o seu equilíbrio. A Figura 17 mostra que os papéis fundamentais dos PAIB são: estar presente na criação, capacitação, preservação e transmissão de valor sustentável para as suas organizações, em ambos os domínios, desempenho e conformidade.

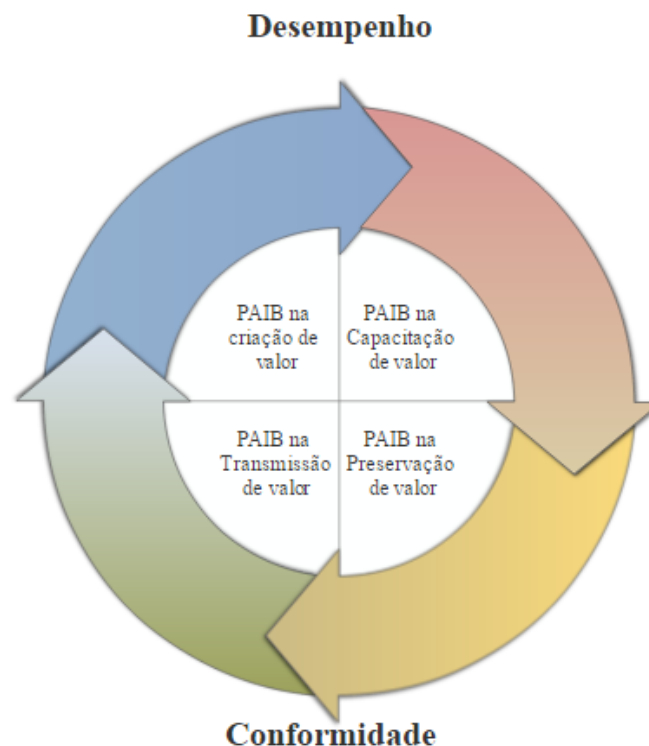


Figura 17: Papéis fundamentais do contabilista profissional segundo a IFAC.

Fonte: Adaptado de IFAC (2011, p. 16).

Relativamente à criação de valor, entende-se o desempenho de um papel de liderança na conceção e implementação de estratégias, políticas, planos, estruturas e medidas de governação que estabelecem o curso para a criação sustentável de valor.

A capacitação de valor tem a ver com a informação e orientação de decisões de gestão e tomada de decisões operacionais e implementação de estratégias para alcançar a criação sustentável de valor, de planeamento, monitorização e melhoria dos processos de apoio.

Outro papel fundamental é a preservação de valor, na medida em que o PAIB deve garantir a proteção de uma estratégia sustentável de criação de valor contra os riscos estratégicos, operacionais e financeiros, bem como garantir a conformidade com os regulamentos, as normas e as boas práticas. Por último, na transmissão de valor, deve favorecer a comunicação transparente de informação sobre a criação de valor sustentável para os interessados.

Em resposta à evolução das expectativas da sociedade, dos mercados financeiros e das organizações, o posicionamento que o PAIB deve visar é um dos grandes objetivos a atingir pela IFAC, como forma de promover e contribuir para a valorização deste profissional nas organizações em que colabora (IFAC, 2011).

4.3.2 O PAPEL DO CONTABILISTA CERTIFICADO EM PORTUGAL

Apesar das dificuldades de regulação, a profissão de contabilista certificado tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, conhecendo um grande impulso e reconhecimento a partir da década de 1990. Institucionalizada em Portugal enquanto tal desde 1995, encontra-se atualmente regulada no Estatuto dos Contabilistas Certificados, aprovado pela Lei n.º 139/2015, de 7 de setembro.

Atualmente, designam-se por contabilistas certificados os profissionais inscritos na OCC, nos termos do respetivo Estatuto, sendo-lhes atribuído, em exclusividade, o uso desse título profissional, bem como o exercício da respetiva profissão. A entidade reguladora da profissão, em Portugal, a OCC, é a maior ordem profissional portuguesa com cerca de 72 mil membros.

De acordo com o art.º 10.º do Capítulo I da Lei n.º 139/2015, de 7 de setembro, ao contabilista certificado são atribuídas várias funções e responsabilidades, que deve cumprir: executar a contabilidade, assumir a responsabilidade pela regularidade técnica nas áreas contabilística e fiscal, efetuar consultoria nessas áreas, assinar demonstrações financeiras e declarações fiscais e intervir no processo e no procedimento tributário em representação das entidades por cuja contabilidade são responsáveis.

O contabilista de hoje é o oposto do guarda-livros do passado. É um profissional altamente especializado, que está atento à vasta produção legislativa e que não resume a sua atividade ao ato de debitar e creditar nem ao preenchimento de declarações fiscais. Competem ainda, assim, ao contabilista certificado as funções de consultoria nas áreas da Contabilidade e da Fiscalidade, sendo, o principal conselheiro do empresário. Esta competência advém do facto de que, sendo o contabilista quem determina o valor patrimonial da empresa, é ele o elemento mais capaz para assessorar o empresário na tomada de decisão.

Em 2009, a OCC, enquanto entidade reguladora da profissão, nomeou uma Comissão Eventual para o acompanhamento do processo de Bolonha, com o objetivo de propor os ajustamentos e procedimentos necessários ao reconhecimento das competências que os candidatos à inscrição como contabilista certificado devem adquirir numa formação académica, tendo em conta o novo modelo de ensino superior (CTOC, 2009). Esta situação deveu-se ao facto de o contabilista certificado ter de adquirir as competências necessárias que lhe permitam laborar num mercado em expansão constante e cada vez mais complexo, que o obriga a uma permanente atualização para fazer face às mudanças que acontecem a cada momento.

Além dos desafios inerentes ao objetivo principal do processo de Bolonha, existe ainda uma tendência, evidenciada na maior parte dos países, para a adoção de uma harmonização a nível global dos respetivos referenciais contabilísticos, aderindo às Normas Internacionais de Contabilidade (NIC) / Normas Internacionais de Relato Financeiro (NIRF) do *International Accounting Standards Board* (IASB), o que exige competências específicas para a interpretação e aplicação dessas normas.

Para garantir a competência profissional e o adequado exercício da profissão dos contabilistas certificados, o art.º 6.º do Código Deontológico dos Contabilistas Certificados (anexo II da Lei n.º 139/2015, de 7 de setembro) refere que estes devem: (a) contínua e atualizadamente desenvolver e fomentar os seus conhecimentos e qualificações técnicas e

as dos seus colaboradores; (b) planear e supervisionar a execução de qualquer tarefa pela que sejam responsáveis, bem como avaliar a qualidade do trabalho realizado; (c) empregar os meios técnicos apropriados ao desempenho completo da sua atividade; e (d) socorrer-se ou sugerir o recurso a assessoria técnica adequada, sempre que tal seja indispensável.

Os principais requisitos para a inscrição como contabilista certificado, de acordo com o artigo 16.º do Capítulo IV da Lei n.º 139/2015, de 7 de setembro, consistem em deter uma habilitação académica ao nível da licenciatura ou superior, ministrada por estabelecimento de ensino superior público, particular ou cooperativo; na realização de estágio profissional; e na realização de exame profissional. O estágio pode ser dispensado se a habilitação académica obtida pelo candidato for reconhecida pela OCC (Anúncio n.º 6106/2010 - DR n.º 126 - 2.ª Série, alterado pelos Anúncios n.º 2796/2011 - DR n.º 43 - 2.ª série e n.º 11692/2011- DR n.º 153 - 2.ª série).

Desta forma, e após a comprovação de todos os requisitos expressos anteriormente, o indivíduo pode inscrever-se para a realização do exame que, se concluído com aprovação, lhe dará o título profissional e o acesso ao exercício da função como contabilista certificado.

Quanto ao modo de exercício da atividade, o artigo 11.º do Capítulo IV da Lei n.º 139/2015, de 7 de setembro, refere que os contabilistas certificados podem exercer a sua atividade: (a) como profissionais independentes; (b) como sócios, administradores ou gerentes de uma sociedade profissional de contabilistas certificados ou de uma sociedade de contabilidade; (c) no âmbito de uma relação jurídica de emprego público, enquanto trabalhadores que exercem funções públicas, desde que exerçam a profissão de contabilista certificado na administração direta e indireta do Estado ou na administração regional ou local; (d) no âmbito de uma relação contratual celebrada com outro contabilista certificado, com uma sociedade de profissionais, com uma sociedade de contabilidade, com outra pessoa coletiva ou com um empresário em nome individual.

4.3.3 PROBLEMÁTICA DA ATRIBUIÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE FUNÇÕES DO CONTABILISTA, CONTABILISTA CERTIFICADO E *CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANT*

Atualmente, na área científica da Contabilidade, os termos contabilista, contabilista certificado e *Certified Public Accountant* (CPA) são, por vezes, interpretados da mesma forma, embora sejam termos bem distintos. De acordo com Guimarães (2006), contabilista é a designação mais utilizada internacionalmente, nomeadamente nas Associações de Contabilidade, e a mais utilizada pelas pessoas (senso comum). O mesmo autor refere que o termo contabilista tem a sua origem no termo de contador. Todavia, a designação de contabilista por vezes é confundida com o termo de guarda-livros, o qual tinha como função escriturar livros, distinguindo-se do contabilista pelo facto de o primeiro ser aquele que pratica a arte da escrituração da Contabilidade, que segue uma rotina e apenas sabe a prática da técnica contabilística. Já o contabilista é aquele que conhece a ciência e o fundamento da Contabilidade, estuda, organiza e dirige, tendo de possuir amplos conhecimentos.

De acordo com o Artigo 9.º do Capítulo II da Lei n.º 139/2015, de 7 de setembro, designam-se por contabilista certificado os profissionais, nacionais ou de qualquer outro EM da União Europeia, inscritos na Ordem, sendo-lhes atribuído, em exclusividade, o uso desse título profissional, bem como o exercício das respetivas funções. As funções e responsabilidades do contabilista certificado foram já abordadas no ponto 4.3.2.

Nos países anglo-saxónicos existe o termo de contabilista e o de CPA. Para o *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA), o CPA é um título estatutário dos EUA, atribuído àqueles que obtiveram aprovação no *Uniform Certified Public Accountant Examination* e que reúnem as exigências educativas e de experiência, que variam de estado para estado, para obterem a certificação. O CPA é, assim, um conselheiro financeiro de confiança, que ajuda os indivíduos, empresas e outras organizações no planeamento dos seus objetivos e metas de forma a serem atingidas (AICPA, 2016).

Deve-se destacar que os CPA são todos contabilistas, mas nem todos os contabilistas são CPA. A diferença entre um CPA e um contabilista é o nível de educação escolar (secundário, licenciatura, mestrado), a experiência profissional e a oportunidade (AICPA, 2016). Assim sendo, o CPA é aquele que requer o nível de educação mais elevado e exigente. O CPA estende-se para além dos indivíduos que trabalham para uma entidade

pública. Reconhece-se através desta expressão um profissional altamente qualificado de elevada qualidade, respeitável no setor ou indústria a que está dedicado.

De acordo com o IPA (2016), um CPA é um contabilista público independente, cujas principais funções incluem a auditoria de relatos financeiros e o planeamento de sistemas contabilísticos e financeiros, assistindo às funções da Contabilidade de Gestão, prestando serviços de consultoria de gestão e de preparação de impostos. Os CPA também podem prestar serviços a qualquer organização do setor privado, ou seja, prestando serviços diretamente ao público ou funcionários de qualquer organização privada, os CPA podem trabalhar em praticamente qualquer área financeira.

De acordo com o artigo 1.º do capítulo I do regime geral, presente no Decreto-lei n.º 1/72 de 3 de janeiro, que dispõe sobre a profissão do Revisor Oficial de Contas (ROC), compete ao ROC a revisão da contabilidade de empresas comerciais ou de quaisquer entidades, o exercício das funções de membro de conselho fiscal ou de fiscal único e a prestação de serviços de consultoria compreendidos no âmbito da sua especialidade. Assim, pode-se concluir que o termo anglo-saxónico CPA é o que em Portugal corresponde ao ROC.

O AICPA contempla ainda um modelo de competências-chave que devem ser apresentadas pelos profissionais da Contabilidade ao ingressarem no mercado de trabalho. Bolt-Lee e Foster (2003) indicam que as recomendações deste modelo resultaram da opinião de mais de três mil profissionais da Contabilidade e compreendem as seguintes competências:

- Funcionais - correspondem às competências técnicas: modelagem de decisões, análise de risco, mensuração e relatórios.
- Pessoais - dizem respeito aos comportamentos e atitudes que podem melhorar a forma como cada indivíduo se relaciona com os demais e facilitar a aprendizagem individual: pesquisa, comportamento profissional, resolução de problemas e tomada de decisão, interação, liderança e comunicação.
- Relacionadas com os negócios – têm em consideração a compreensão dos ambientes interno e externo das empresas: visão do setor, pensamento crítico e estratégico, perspetiva global, perspetiva legal, *marketing* focado no cliente e utilização das TIC.

4.4 DESAFIOS E COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO ATUAL DA CONTABILIDADE

Ao desenvolver a sua atividade, o profissional da Contabilidade tem necessidade de relacionar as diversas áreas curriculares, de interrelacionar os diversos saberes e de ter consciência da crescente importância das suas opiniões e conclusões para a tomada de decisão nas organizações. Há a necessidade de consciencialização por parte dos profissionais da Contabilidade, que têm de perceber que o seu papel é cada vez mais importante para a continuidade e crescimento sustentáveis das organizações em que se inserem.

Kraemer (2005) reforça esta ideia, referindo que, no mundo atual, com a economia globalizada, formar profissionais da área da Contabilidade que apenas registem os factos contabilísticos ocorridos é muito limitador, uma vez que este profissional tem a necessidade de procurar relacionar as diversas áreas curriculares. Neste contexto, é imprescindível formar os estudantes, devendo estes ser chamados a intervir no seu próprio processo de formação, tornando-se parte ativa da sua aprendizagem. A mesma autora refere que qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar em grupo, de gerir e de resolver conflitos se tornam cada vez mais importantes.

No documento emitido pelas (então) oito grandes empresas de Contabilidade (*Big Eight accounting firms*), *White Paper*, estão identificadas algumas competências e alguns conhecimentos exigidos para o trabalho profissional em Contabilidade, nomeadamente: as capacidades ao nível da comunicação, competências intelectuais e interpessoais, conhecimentos de Contabilidade e auditoria e conhecimento do negócio da organização.

O *White Paper* solicitou a académicos de Contabilidade, reitores de universidades, organizações profissionais e entidades acreditadas, para colaborarem, no sentido de serem efetuadas mudanças apropriadas no ensino de Contabilidade, de modo a assegurar um futuro positivo para a profissão (Kullberg et al., 1989).

No seguimento do *White Paper*, a AECC (1990), na sua revisão dos planos de estudo em Contabilidade, detalhou quais as competências que um diplomado nesta área deveria possuir. Uma delas foi a capacidade de comunicação, que inclui a leitura eficaz, o ouvir, o escrever e o falar. Foram também apontadas competências intelectuais, que se baseiam na capacidade de localizar, obter e organizar informações, bem como a capacidade de

identificar e resolver problemas não estruturados em ambientes estranhos. Já as competências interpessoais foram definidas como a capacidade de trabalhar de forma eficaz em grupo e assegurar a liderança quando apropriado.

Na opinião de Almeida (2004), um estudante do primeiro ciclo deverá desenvolver competências gerais ou transversais, assim como algumas específicas. Este autor identifica como competências gerais ou transversais as seguintes:

- pesquisa e pensamento lógico e abstrato, assim como compreensão do pensamento crítico;
- análise e desenvolvimento de conclusões razoáveis para problemas estruturados e não estruturados através de um conjunto de informação disponibilizada e de informação adquirida pelo estudante;
- localização e recolha de dados, transformação e análise de informação a partir de múltiplas fontes;
- o uso das TIC na aquisição, análise e comunicação da informação; atualmente estas capacidades incluem o uso de folhas de cálculo, *software* de processamento de texto e bases de dados *on-line*;
- identificação e resolução de problemas que não sejam apresentados de forma estruturada, ou que apresentem configurações que não sejam familiares, bem como a aplicação de competências na resolução de problemas;
- escolha e definição de prioridades, tendo em conta os recursos restritos, organização do trabalho de forma a cumprir prazos de entrega muito curtos e trabalho sob pressão;
- trabalho em grupo e outras capacidades de interação;
- expressão oral e escrita;
- conhecimento geral das ideias, dos assuntos e das forças económicas, políticas e sociais que vão atuando no mundo;
- investigação e avaliação da informação quantitativa e qualitativa;
- avaliação crítica de argumentos e factos;
- aprendizagem de forma independente e autónoma.

Como competências específicas, o autor salienta algumas, destacando-se as seguintes:

- ter conhecimentos teóricos e gerais e a capacidade de aplicar conhecimentos técnicos de uma forma analítica e prática;
- perante problemas técnicos múltiplos, ser capaz de identificá-los e estabelecer uma ordem prioritária para a sua resolução;
- ser capaz de distinguir a relevância da não relevância de um conjunto de dados ou de informações para a resolução de um problema em particular ou concreto;
- ser capaz de comunicar de forma efetiva ao utente ou destinatário do seu trabalho, formulando recomendações realísticas de uma forma lógica e concisa;
- conhecer e aplicar os requisitos éticos da profissão;
- compreender os contextos em que a Contabilidade opera, que podem incluir, como exemplos, os ambientes legal e social, a profissão de contabilista, a entidade empresarial, os mercados de capitais e o setor público;
- ter capacidade de operar pelo menos dois sistemas de processamento de dados e sistemas operativos; estes seriam um sistema num microcomputador isolado e um local de trabalho para mais de um utilizador, integrado num sistema em rede;
- ter capacidade de usar pelo menos um programa ou *software* de Contabilidade como parte de um programa ou *software* integrado;
- ter capacidade de comunicação, incluindo a de apresentar informação quantitativa e qualitativa em conjunto com a análise, argumentação e comentários apropriados aos respetivos destinatários ou utentes;
- ter capacidade de realizar análises económicas, financeiras e respetivas projeções;
- elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz, em função do modelo organizacional;
- ser capaz de estruturar um painel de gestão, preparando informação ou conhecimento útil para a tomada de decisão informada e participando dessa mesma tomada de decisão;
- ser capaz de proceder a uma gestão fiscal com observância dos processos de infração e atuações fiscais, tendo em atenção o processo de penalizações por atrasos, erros ou desconformidades.

Milner e Hill (2007) recordam que diversas investigações têm apontado para um diferencial relativamente às expectativas, em termos de competências, que retrata o facto de os diplomados em Contabilidade apresentarem falta de capacidade de comunicação e de

resolução de problemas, competências estas que são esperadas num profissional de Contabilidade. Dada a rapidez dos acontecimentos, os programas de ensino de Contabilidade teriam de preparar os futuros profissionais desta área com novas competências e novos conhecimentos.

Bloom e Myring (2008) reconhecem que, na última década, a procura por profissionais da Contabilidade qualificados tem aumentado, enquanto a oferta tem diminuído. Esta diminuição pode ser atenuada se a profissão continuar a evidenciar as novas competências necessárias para o sucesso no atual ambiente empresarial, salientando as competências interpessoais e a capacidade de pensamento crítico. Apesar destas competências serem difíceis de ensinar, elas podem ser promovidas ou incitadas através do plano de estudos. Os mesmos autores afirmam que, atentas a esta problemática, as IES têm alterado os seus planos de estudo, dando mais atenção à aprendizagem da descoberta através da experimentação e de aplicações práticas.

De acordo com Neves et al. (2015), atualmente, para além dos conhecimentos técnicos, o colaborador de uma organização precisa de reunir um conjunto de competências genéricas de carácter pessoal e interpessoal, que o capacite a defrontar e a ultrapassar a diversidade de situações e oportunidades profissionais com que é confrontado diariamente.

Os mesmos autores apontam as capacidades de adaptação, reflexão, flexibilidade, autonomia, iniciativa, liderança, comunicação, trabalho em equipa, controlo emocional, capacidade de organização, de decisão e, igualmente, de resolução de problemas, inovação e criatividade, gestão de conflitos e negociação.

Além destas, Neves et al. (2015) sublinham que o indivíduo deve dominar uma panóplia de competências instrumentais mais específicas para que consiga adaptar-se à diversidade das situações e das oportunidades profissionais com que vai sendo confrontado. É esta a preocupação que os sistemas de educação e formação americanos e europeus vêm demonstrando, ao pressionarem os seus responsáveis no sentido de oferecerem nos planos de estudo, informação e conhecimento (saber), ação e vivência (saber fazer) de todas estas competências.

Paisey e Paisey (2010) também argumentam que, embora o conhecimento técnico seja a base para uma carreira em Contabilidade, a empregabilidade nesta área depende muito do nível de competências genéricas que um diplomado possui.

Segundo Pan e Perera (2012), a procura pelas competências intelectuais e interpessoais foi aumentando significativamente, devido ao reconhecimento de que tais competências iriam melhorar as perspectivas dos diplomados quando se candidatassem a um emprego. A revisão da literatura mostra, por exemplo, que os profissionais são da opinião de que as competências para trabalhar em grupo, resolver problemas do mundo real e pensar criticamente são imperativas para os diplomados em Contabilidade serem bem-sucedidos.

Face a esta preocupação da formação superior, são cada vez mais as organizações, nomeadamente as que têm responsabilidades acrescidas na área da formação, que se preocupam em oferecer aos estudantes estas competências fundamentais para a sua inserção no mercado de trabalho. Conforme já foi referido na secção 3.3 deste trabalho de investigação, de acordo com o processo de Bolonha, é crucial a definição das competências transversais necessárias a qualquer cidadão com educação superior.

É nesta envolvente, de constante transformação, que a competência profissional passa a ter um lugar de destaque nas preocupações das organizações e dos próprios indivíduos. As organizações percebem que as pessoas são um ativo valioso e que a gestão de recursos humanos tem um impacto no desempenho organizacional.

A lógica da competência resulta assim, segundo Gouveia (2007), da necessidade de uma nova resposta à atual relação colaborador/empresa/contexto. Segundo o autor, a atual “Sociedade do Conhecimento” origina tanto nas pessoas, como nas organizações, a necessidade de saber fazer face ao acaso, aos imprevistos e à complexidade das situações, impondo aos profissionais não só uma execução em função do que está instituído, mas, sobretudo, que saibam ir mais além. É assim necessário, na opinião de Gouveia (2007), inovar, saber fazer escolhas, saber tomar a iniciativa, saber avaliar, saber assumir riscos, saber reagir em circunstâncias imprevistas e saber assumir responsabilidades.

4.5 AS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PELO MERCADO DE TRABALHO

Cada vez mais, a profissão de contabilista consiste em fazer parte de uma equipa inserida num ambiente de negócios global, no qual as capacidades de comunicação, de inovação, de análise crítica, de trabalho em equipa e de liderança, necessárias para ser parte integrante

do processo decisório da entidade em que trabalham, são valorizadas (Bolt-Lee & Foster, 2003).

Atuando num mundo de crescente incerteza e complexidade, os contabilistas precisam de competências para lidar com a ambiguidade e com situações problemáticas. O contabilista deve, assim, ter uma compreensão do contexto global, do ambiente económico, do funcionamento interno das organizações, da dinâmica de grupo, das posições dos vários intervenientes, das competências interpessoais e da dinâmica de grupo, deve dominar a tecnologia da informação e ter uma compreensão da ética (Jones, 2010).

De acordo com o estudo efetuado por Hassall et al. (2005), as competências mais valorizadas pelas entidades empregadoras são: trabalhar em equipa; organizar as cargas de trabalho para reconhecer e cumprir prazos curtos e até coincidentes; utilizar *software* relevante; apresentar e defender verbalmente os pontos de vista e os resultados do seu trabalho aos colegas, aos clientes e aos superiores; selecionar e atribuir prioridades, com iguais cargas de trabalho; ouvir efetivamente de forma a obter informação e a entender diferentes pontos de vista; identificar e compreender problemas não estruturados; ter uma visão abrangente e global da organização; organizar e delegar tarefas; e assumir o compromisso de aprendizagem ao longo da vida.

Num mundo ideal, a teoria e a prática funcionariam em conjunto para benefício mútuo. Contudo, conforme já foi referido ao longo deste trabalho de investigação, alguns autores apontam para a existência de uma lacuna entre as competências que os estudantes adquirem na IES e as competências requeridas pelo mercado de trabalho.

No estudo desenvolvido por Kavanagh e Drennan (2008) acerca das competências importantes e inerentes à profissão contabilística segundo a visão dos estudantes e as expectativas dos empregadores, os autores concluíram que os estudantes revelaram a aprendizagem contínua ao longo da carreira como a competência mais importante para as suas carreiras no futuro. Não obstante, os estudantes destacaram também a importância das competências de comunicação oral e escrita, das competências analíticas e de resolução de problemas, das competências de pensamento crítico e de tomada de decisão, não afastando a importância de competências pessoais, tais como a atitude profissional, a auto-motivação, as competências de liderança e a capacidade de trabalhar em grupo.

Verifica-se, assim, através do estudo de Kavanagh e Drennan (2008), que, segundo a percepção dos estudantes, as únicas competências que são desenvolvidas são as áreas que abordam o ensino da técnica contabilística e as competências de investigação. Já as entidades empregadoras esperam que os diplomados em Contabilidade tenham desenvolvido as três competências que eles consideram as mais importantes: capacidade analítica para resolução de problemas, um nível de conhecimento empresarial ou de experiência real de vida nesta área, a par das competências básicas de Contabilidade. Porém, os autores constataram que os empregadores também esperam que os diplomados em Contabilidade tenham boas competências ao nível da comunicação oral e escrita, competências profissionais e de ética, capacidade de trabalho em equipa e compreensão da interdisciplinaridade natural dos negócios.

Kavanagh e Drennan (2008) puderam então concluir que existe convergência entre o que os alunos e os empregadores consideram como competências e capacidades fundamentais num profissional de Contabilidade e que os professores de Contabilidade devem ter em conta estas perceções na elaboração dos planos curriculares, de forma a colmatar a lacuna existente entre as competências necessárias para o mercado de trabalho e as competências fomentadas pelo plano curricular.

Carnegie e Napier (2010) defendem que, hoje em dia, os profissionais de Contabilidade estão mais envolvidos do que antes em consultoria e serviços de consultoria de negócios, devido à crescente procura de informações financeiras e não-financeiras. Também é esperado que estes trabalhem em diversas áreas de negócio, tais como produção, gestão, recursos humanos, *marketing*, logística e administração geral. Com a natureza mutável do trabalho de Contabilidade, estes profissionais são, atualmente, conhecidos como "profissionais do conhecimento", com uma mentalidade global.

Também Jones (2010) defende que, hoje em dia, os profissionais de Contabilidade não estão circunscritos apenas aos departamentos de Contabilidade, sendo cada vez mais procurados para realizar trabalho de consultoria, o que significa, na opinião deste autor, que os profissionais de Contabilidade devem possuir conhecimento quer do contexto global e do ambiente económico em que a empresa se insere, quer do funcionamento interno das organizações e das posições das diversas partes interessadas, quer ainda sobre o uso das tecnologias da informação e da forma como as empresas atuam e aplicam os conceitos éticos inerentes à profissão. Ainda segundo o mesmo autor, na sociedade

globalizada atual, o profissional de Contabilidade é parte integrante de uma equipa, ambiente em que as capacidades de comunicação, a análise crítica e analítica, o trabalho em grupo, as capacidades interpessoais, a flexibilidade, a iniciativa, a criatividade e a inovação são bastante valorizadas.

Por sua vez, o relatório apresentado pelo *Council of Industry and Higher Education* (CIHE) (2008), do Reino Unido, cita uma lista com as dez competências mais importantes exigidas no recrutamento de um recém-diplomado. Fazem parte desta lista as seguintes competências:

- de comunicação;
- de trabalhar em grupo;
- as relacionadas com a integridade ética;
- as intelectuais;
- de confiança;
- de carácter e de personalidade;
- de planeamento e organização;
- de escrita;
- as relativas à boa relação com os números e de análise;
- de tomada de decisão.

No entanto, apesar da insatisfação demonstrada pelas empresas porque consideram que os diplomados não estão a acompanhar as necessidades reais sentidas pelo mercado empresarial, autores como Albrecht e Sack (2000) e Jackson (2010) mencionam que também as empresas não estão a agir no sentido de resolver este problema, uma vez que não procuram transmitir as suas necessidades reais às IES.

Para Jackson (2010), com a evolução da economia mundial é essencial avaliar constantemente a opinião dos empregadores sobre o que pretendem de um diplomado e garantir que os planos de estudo dos cursos estão devidamente alinhados com os objetivos do mercado de trabalho. Ou seja, parece ser fundamental todo um trabalho conjunto entre as IES e o mercado de trabalho, não só para identificar adequadamente os resultados pretendidos com a formação diplomada, mas também para analisar o que a experiência parece definir como sendo o melhor caminho pedagógico para alcançar os objetivos pretendidos. No entanto, o mesmo autor refere que subsiste a ideia da inexistência de

comunicação entre as entidades empregadoras e as IES sobre o que realmente necessitam para serem competitivas.

A questão da proximidade entre a parte empregadora e a parte formadora não é recente. Albrecht e Sack (2000) defendiam que a educação em Contabilidade devia mudar para atender às necessidades do mercado de trabalho e, dez anos depois, também Jones (2010) continuava a afirmar que é necessário reestruturar o ensino da Contabilidade para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho.

Bui e Porter (2010) apontaram algumas razões para o ensino da Contabilidade não fornecer diplomados com as competências desejadas. Estas dividem-se essencialmente em quatro grandes categorias: diferenças nas expectativas dos estudantes e entidades empregadoras; perceção dos estudantes acerca dos cursos de Contabilidade e da sua profissão e as suas competências e aptidões; constrangimentos institucionais; e a ineficácia do ensino superior.

Todas estas situações abordadas requerem mudanças educativas e desafiam os educadores a reformularem a instrução tradicional em sala de aula para incluir as capacidades exigidas pelo mercado de trabalho. Assim, urge transformar os sistemas tradicionais de ensino em estruturas metodológicas centradas no estudante que valorizem a discussão, a análise crítica e a aplicação dos conteúdos em diferentes situações, por forma a colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, desenvolvendo métodos pedagógicos diferentes dos tradicionalmente utilizados, em que o professor assume uma posição ativa e o estudante uma posição passiva (Pinheiro et al., 2011).

De acordo com a revisão da literatura efetuada, parece ser necessário inserir no plano de estudo de um curso de Contabilidade unidades curriculares capazes de dotar os estudantes de competências para a identificação, compreensão e resolução de problemas não estruturados ou complexos, para o treino da comunicação oral e escrita, para o planeamento e organização e para o desenvolvimento do trabalho em grupo, competências estas sempre desenvolvidas num ambiente com amplo conhecimento das tecnologias e do negócio. A aquisição destas competências será possível ou, pelo menos, facilitada, através de pedagogias com uma forte componente prática, em que os estudantes sejam chamados a agir e reagir a situações reais do mundo empresarial.

De acordo com o entendimento internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), as competências transformaram-se na moeda

global das economias do século XXI. No entanto, essa moeda pode desvalorizar-se à medida que evoluem as necessidades do mercado de trabalho e os indivíduos perdem as competências que não utilizam. Para que as competências preservem o seu valor, devem ser desenvolvidas continuamente (OCDE, 2014, p.10).

4.6 SÍNTESE

É internacionalmente reconhecida a importância que se tem dado, nos últimos anos, ao esforço demonstrado para dotar os indivíduos do século XXI com as competências não só de carácter técnico, mas também de carácter pessoal e relacional, que permitam a sua adaptação a um mundo complexo, caracterizado pela imprevisibilidade e pela incerteza.

Hoje em dia, as organizações valorizam cada vez mais as competências gerais/transversais em detrimento das competências específicas. São nas primeiras que o indivíduo pode mostrar a sua capacidade de liderança, de iniciativa, de cooperação, de adaptação à organização em que se insere, enquanto as segundas, as competências específicas, se centralizam nas experiências e no percurso profissional específico do indivíduo. Os seus saberes e conhecimentos são mais restritos e específicos a determinada profissão ou setor profissional. A partir do momento em que conclui os seus estudos académicos, o indivíduo é confrontado automaticamente com as competências pessoais, relacionais e profissionais que serão incitadas pela entidade empregadora, razão pela qual deverá refletir acerca de si, dos seus pontos fortes e fracos, para que se torne ativo e competitivo na sociedade.

Verifica-se, então, que as organizações procuram indivíduos que sejam agentes e não operadores, que interliguem os saberes (saber-fazer, saber-ser e saber-saber), os conhecimentos e as competências, de forma a gerarem vantagens competitivas nas organizações onde trabalham. Os indivíduos deverão, assim, possuir capacidade crítica, capacidade de negociação, capacidade de organização, capacidade de planeamento, capacidade de inovação, capacidade de visão e orientação para os resultados, bem como autonomia, espírito de iniciativa, flexibilidade, liderança, responsabilidade e saber trabalhar em equipa.

Neste contexto, o ensino da Contabilidade tem passado por profundas mudanças nos últimos anos. Apesar das alterações decorrentes do processo de Bolonha, parece que os

estudantes de hoje estão mais bem preparados para os desafios da vida profissional, o que se deve, também, ao desenvolvimento teórico-prático da Contabilidade, consubstanciado em pós-graduações, mestrados e doutoramentos em Contabilidade e áreas conexas, como Fiscalidade, Auditoria, Gestão ou Finanças. As próprias entidades reguladoras têm imposto uma série de exigências, o que obriga a mais e melhor preparação académica. Não é por acaso que a OCC tem aumentado o grau de exigência e os requisitos de acesso a esta profissão, nomeadamente através da elaboração de exames e de estágios profissionais, facilitando, desta forma, a integração dos recém-diplomados na vida ativa. Afirma-se, assim, que a evolução tem acontecido no sentido positivo e tem havido um esforço para credibilizar a Contabilidade, bem como os profissionais desta área do conhecimento.

No entanto, o debate sobre os planos de estudo dos cursos de Contabilidade dura há várias décadas e parece que vai continuar no futuro, uma vez que grande parte das entidades empregadoras, de acordo com a revisão da literatura efetuada, expressou insatisfação com o nível de conhecimentos de Contabilidade e capacidades demonstradas pelos seus novos colaboradores. No futuro, o ensino superior, nomeadamente o ensino da Contabilidade, precisa assim de continuar a trabalhar novas formas de ensino e aprendizagem, devendo estender-se muito para além das capacidades técnicas desta profissão em célere crescimento e cada vez mais diversificada. O ensino superior deve, desta forma, encontrar um equilíbrio entre competências que promovam a empregabilidade no curto prazo e aquelas que promovem a empregabilidade no médio e longo prazo, dado que as economias do conhecimento se caracterizam por mudanças permanentes.

Existe, por isso, a necessidade de estudar o ajustamento entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho, de forma a criar um modelo de ensino superior que se pretende mais interativo e próximo da realidade, ensinando e simulando. É ainda importante a questão da aprendizagem ao longo da vida, uma vez que se pretende que o estudante seja conduzido a um percurso educativo que o leve a “aprender a aprender”.

II PARTE:
PRÁTICA

CAPÍTULO 5:

METODOLOGIA DA PARTE PRÁTICA

5.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo incorpora os procedimentos adotados nas diferentes fases deste trabalho de investigação. Pretende-se, com o mesmo, caracterizar o tipo de estudo, definir as hipóteses empíricas, caracterizar a amostra, apresentar os instrumentos utilizados na recolha de dados, apresentar as variáveis e os procedimentos utilizados no tratamento estatístico dos dados.

5.2 OBJETO E OBJETIVOS DO ESTUDO EMPÍRICO

O presente trabalho prático propõe criar um modelo global de competências gerais e um modelo global de competências específicas, que sirvam de referência às IES, para a elaboração dos planos de estudo em Contabilidade (do 1.º ciclo), de forma a que um estudante desenvolva as competências necessárias para o desempenho da sua profissão, quando chegar ao fim do seu percurso de formação superior.

Pretende-se, desta forma, verificar a existência de lacunas nesse nível de formação e permitir a elaboração de planos de estudo adequados às reais necessidades do mercado de trabalho.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Investigar sobre a perceção dos estudantes finalistas quanto ao desenvolvimento das competências gerais e específicas no final do 1.º ciclo do curso de Contabilidade que frequentam.

- Investigar sobre a perceção dos docentes de Contabilidade quanto às competências gerais e específicas desenvolvidas pelos estudantes finalistas nos cursos de 1.º ciclo de Contabilidade em que lecionam.
- Identificar as competências gerais e específicas que os contabilistas certificados percecionam como importantes para o desempenho da atividade profissional.

Assim, pretende-se contribuir para:

- definir um conjunto de competências gerais e específicas associadas ao final do percurso de formação superior do 1.º ciclo em Contabilidade, as quais constituirão o padrão exigido pelo mercado de trabalho;
- proporcionar a integração de um modelo global de competências gerais e de um modelo global de competências específicas nas diferentes licenciaturas em Contabilidade ministradas pelas IES em estudo;
- disponibilizar a todas as IES estudadas uma referência relativa às competências gerais e específicas exigidas pelo mercado de trabalho para a obtenção de um bom desempenho profissional, que irá permitir um ajuste constante através da formação institucional ou da autoaprendizagem.

5.3 HIPÓTESES EMPÍRICAS

Tendo por base o modelo teórico proposto, no âmbito deste trabalho de investigação, são consideradas seis hipóteses que procuram investigar as competências que os cursos do 1.º ciclo de Contabilidade, do ensino superior politécnico e universitário, desenvolvem para o desempenho adequado da atividade profissional, face aos desafios da gestão atual:

H1: Os estudantes finalistas que frequentam os cursos de Contabilidade desenvolvem as competências gerais.

H2: Os docentes de Contabilidade percecionam que os estudantes finalistas desenvolvem as competências gerais no curso em que lecionam.

H3: Os contabilistas certificados percecionam que as competências gerais são importantes para o desempenho da sua atividade profissional.

H4: Os estudantes finalistas que frequentam os cursos de Contabilidade desenvolvem as competências específicas.

H5: Os docentes de Contabilidade percebem que os estudantes finalistas desenvolvem as competências específicas no curso em que lecionam.

H6: Os contabilistas certificados percebem que as competências específicas são importantes para o desempenho da sua atividade profissional.

5.4 PROCESSO METODOLÓGICO

Quanto à metodologia científica utilizada, a investigação percorreu três fases distintas, designadamente: a fase exploratória, a analítica e a conclusiva. Na fase exploratória, foi definido o problema a investigar, o objetivo da investigação, a pergunta de partida e as perguntas derivadas, formulando-se as hipóteses de investigação e efetuando-se a revisão do estado da arte. A partir da revisão da literatura, identificaram-se as competências que estão fortemente relacionadas com a formação superior do 1.º ciclo em Contabilidade.

Na fase analítica, a partir das competências identificadas na revisão da literatura, foram identificadas as competências necessárias ao profissional de Contabilidade, conforme ponto 5.5 que a seguir se apresenta. De seguida, foi elaborado um inquérito por questionário com duas partes: na primeira, é efetuada a caracterização demográfica dos respondentes; e, na segunda parte, constam vinte e sete competências separadas em competências gerais e específicas, com as respetivas descrições. Estas são o resultado da análise crítica realizada aos diferentes autores da revisão da literatura efetuada. O questionário foi submetido a uma comissão de validação constituída por quatro membros.

As alternativas de investigação empírica que se selecionaram assentaram no tratamento dos dados recolhidos a partir das respostas dadas aos inquéritos por questionário efetuados aos três grupos de inquiridos. A referida seleção baseou-se no facto de o inquérito por questionário constituir um instrumento de investigação quantitativa, que, segundo Sarmiento (2013b), fornece dados primários, tendo em conta que são pesquisados pelo investigador, motivado por uma necessidade específica de informação. Consiste num

método fundamental para o tipo de análise a realizar, dado que a sua aplicação permite a recolha de uma grande quantidade de informação suscetível de ser medida e analisada.

Seguidamente, foi elaborada uma versão preliminar dos inquéritos, que foi submetida a uma comissão de validação constituída por quatro membros, e realizado um pré-teste a doze indivíduos (quatro estudantes finalistas, quatro docentes de Contabilidade e quatro contabilistas certificados). O pré-teste procurou garantir que as questões não suscitavam dúvidas e eram entendidas com clareza. Verificou-se que todas as questões foram interpretadas adequadamente pelos inquiridos. Desta forma, não tendo sido detetada qualquer incongruência no pré-teste, procedeu-se à aplicação do mesmo (Hill & Hill, 2012).

Após a aplicação da versão final do inquérito e a recolha de dados, procedeu-se ao tratamento e à análise estatística, através do recurso ao programa estatístico *IBM SPSS Statistics*, cuja análise dos dados consiste nos seguintes passos: introduzir as variáveis da amostra no editor de dados; seleccionar o procedimento de análise de um dos menus; seleccionar as variáveis a analisar e, por fim, interpretar e discutir os resultados. A opção pela utilização deste programa prende-se com questões de usabilidade e fiabilidade associadas ao *software IBM SPSS*.

Em termos de análise da informação dos inquéritos por questionário, e com o intuito de determinar a forma de distribuição dos dados na escala dos valores possíveis, recorreu-se a técnicas de estatística descritiva e de análise exploratória dos dados. Relativamente às questões da segunda parte dos questionários, uma vez que todos os dados se enquadravam na mesma escala nominal de 1 a 7, a distribuição das frequências foi uma análise extremamente válida e importante, que permitiu, de forma imediata, perceber o maior ou menor grau de concordância com cada uma das competências.

No que respeita às medidas de tendência central, foi utilizada a média aritmética ponderada, que permitiu efetuar uma comparação da tendência das respostas dos respondentes em termos globais. Relativamente às medidas de dispersão, apenas se utilizou o desvio-padrão, para a análise da variabilidade dos dados. De acordo com Pestana e Gageiro (2014), na análise univariada, cada variável é tratada separadamente e esse deve ser o primeiro passo na exploração dos dados.

Em termos de análise multivariada, foi utilizada a análise fatorial, método das componentes principais, que é uma técnica de análise exploratória multivariada que transforma um conjunto de variáveis correlacionadas num conjunto menor de variáveis independentes, combinações lineares das variáveis originais, designadas por componentes originais (Marôco, 2014).

As componentes principais são calculadas por ordem decrescente de importância, isto é, a primeira combinação linear explica o máximo possível da variância dos dados originais, a segunda combinação linear explica o máximo possível da variância ainda não explicada, e assim por diante. A última componente principal é a que menor contribuição dá para a explicação da variância total dos dados originais. Como cada combinação linear explica o máximo possível da variância não explicada e terá de ser ortogonal a qualquer outra combinação, o conjunto de todas as combinações encontradas constitui uma solução única.

A análise fatorial permite, assim, identificar novas variáveis, em número menor que o conjunto inicial, mas sem perda significativa da informação contida nesse conjunto. Passa-se, então, a um conjunto menor de variáveis, mais facilmente analisáveis e representativas do conjunto inicial. Desta forma, no contexto deste estudo, a técnica multivariada anteriormente descrita servirá, em particular, para a verificação da validade e fiabilidade dos dados recolhidos a partir dos questionários, bem como, numa fase seguinte, para a identificação das variáveis latentes identificadas com as competências propostas para este estudo. As técnicas de análise multivariada têm uma enorme aceitação no seio das ciências sociais, em particular, no que diz respeito ao tratamento de dados recolhidos através de questionários, nomeadamente para a análise de correlações entre variáveis medidas por meio de escalas de ponderação (Hill & Hill, 2012).

Posteriormente, foram ainda realizadas dez entrevistas confirmatórias, uma vez que estas permitem ao investigador, após a realização de inquéritos, obter “confirmações de alguns resultados, junto de especialistas conhecedores do tema em investigação” (Sarmiento, 2013b, p. 33). Neste âmbito, a elaboração das entrevistas confirmatórias respeitou os métodos e os procedimentos enunciados por Sarmiento (2013b).

Na fase conclusiva, efetuou-se a interpretação dos resultados, procurando saber se os objetivos foram ou não alcançados, retiraram-se as conclusões e apresentaram-se recomendações.

5.5 IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFISSIONAL DE CONTABILIDADE

Tendo por base a vontade em alargar a compreensão dos modelos de competências em contexto de educação superior em Contabilidade, avança-se para a criação de um instrumento que permita diagnosticar e desenvolver as necessidades de atualização nesta área do conhecimento.

A identificação das competências necessárias ao profissional de Contabilidade teve assim em consideração as competências procedentes dos organismos nacionais e internacionais e também aquelas que os autores presentes na revisão da literatura efetuada consideraram como mais relevantes. Pretendeu-se, assim, selecionar as competências a apresentar no inquérito, a partir de uma base científica sólida, com a indicação daquelas que seriam relevantes integrar. Esta seleção foi importante uma vez que a revisão da literatura descreve as competências de forma muito detalhada, pelo que a sua total integração levaria à realização de um inquérito demasiado extenso, o que poderia comprometer a taxa de resposta, além de os seus objetivos diferirem dos do presente trabalho de investigação.

Desta forma, a identificação das competências para preparar as variáveis a serem mensuradas, passou por três fases: análise da revisão da literatura sobre o conceito de competência; análise das competências mais citadas na revisão da literatura e agregação das competências. No decurso do processo de agregação, foi necessário fundir o número de competências nos casos em que a essência de uma competência estava contida noutra já mencionada e foi também indispensável dividir algumas das competências, uma vez que estas agregavam mais de uma ideia. Este procedimento permitiu tornar o conjunto de competências mais lógico e claro, evitando ideias repetidas e reduzindo, assim, os erros de interpretação por parte dos respondentes. Este passo constituiu o culminar da maior dificuldade sentida na construção daquela que será a segunda parte do instrumento de recolha de dados, de forma a impedir a inclusão de perguntas múltiplas (Hill & Hill, 2012).

No Quadro 13, apresentam-se, de seguida, as competências mais referidas pela revisão da literatura efetuada e que devem ser desenvolvidas em contexto de educação:

Quadro 13: Competências a desenvolver no ensino superior de Contabilidade (1/2).

COMPETÊNCIAS	AUTORES
Capacidade de comunicação (oral e escrita)	Almeida (2004); Hassal et al. (2005); Kraemer (2005); Cabral-Cardoso et al. (2006); Milner e Hill (2007); Bloom e Myring (2008); Kavanagh e Drennan (2008); Jackling e De Lange (2009); Sousa (2011); Projeto <i>Tuning</i> ; IAESB (2015).
Capacidade para trabalhar em equipa	Almeida (2004); Hassal et al. (2005); Kraemer (2005); Cabral-Cardoso et al. (2006); Bloom e Myring (2008); Kavanagh e Drennan (2008); Jackling e De Lange (2009); Pan e Perera (2012); Sousa (2011); Projeto <i>Tuning</i> ; IAESB (2015).
Capacidade de organização	Hassal et al. (2005); Bloom e Myring (2008); Projecto <i>Tuning</i> .
Capacidade de identificar problemas	Almeida (2004); Cabral-Cardoso et al. (2006); Milner e Hill (2007); Kavanagh e Drennan (2008); Cory e Pruske (2012); Pan e Perera (2012); Projeto <i>Tuning</i> ; IAESB (2015).
Capacidade de resolver problemas	Almeida (2004); Cabral-Cardoso et al. (2006); Milner e Hill (2007); Kavanagh e Drennan (2008); Sousa (2011); Cory e Pruske (2012); Pan e Perera (2012); Projeto <i>Tuning</i> ; IAESB (2015).
Capacidade para utilizar as tecnologias de informação e comunicação	Almeida (2004); Cabral-Cardoso et al. (2006); Kavanagh e Drennan (2008); Jackling e De Lange (2009); Sousa (2011); Cory e Pruske (2012); Projeto <i>Tuning</i> ; IAESB (2015).
Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	Almeida (2004); Kavanagh e Drennan (2008); Jackling e De Lange (2009); Cory e Pruske (2012); Projeto <i>Tuning</i> ; IAESB (2015), OCC.
Capacidade de liderança	Cabral-Cardoso et al. (2006); Kavanagh e Drennan (2008); Sousa (2011); Projeto <i>Tuning</i> ; IAESB (2015).
Capacidade de relacionamento interpessoal	Cabral-Cardoso et al. (2006); Kavanagh e Drennan (2008); Jackling e De Lange (2009); Projeto <i>Tuning</i> .
Criatividade (capacidade de conceber novas ideias)	Cabral-Cardoso et al. (2006); Kavanagh e Drennan (2008); Sousa (2011); Projeto <i>Tuning</i> .
Capacidade para tomar decisões	Cabral-Cardoso et al. (2006); Kavanagh e Drennan (2008); Sousa (2011); Projeto <i>Tuning</i> ; IAESB (2015).
Capacidade de crítica	Almeida (2004); Cabral-Cardoso et al. (2006); Projeto <i>Tuning</i> ; IAESB (2015).
Capacidade de autocrítica	Almeida (2004); Cabral-Cardoso et al. (2006); Projeto <i>Tuning</i> ; IAESB (2015).
Capacidade para trabalhar sob pressão	Almeida (2004); Cabral-Cardoso et al. (2006).
Cultura geral	Almeida (2004); Cabral-Cardoso et al. (2006); Projeto <i>Tuning</i> .
Capacidade de negociação	Cabral-Cardoso et al. (2006); Kavanagh e Drennan (2008); IAESB (2015).
Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	Cabral-Cardoso et al. (2006); Kavanagh e Drennan (2008); Sousa (2011); Projeto <i>Tuning</i> ; IAESB (2015), OCC.
Mente aberta a novas oportunidades	Cabral-Cardoso et al. (2006); IAESB (2015).
Capacidade para gerir conflitos	Almeida (2004); Kraemer (2005); IAESB (2015).

COMPETÊNCIAS	AUTORES
Capacidade de trabalhar autonomamente	Cabral-Cardoso et al. (2006); Kavanagh e Drennan (2008); Projeto <i>Tuning</i> .
Capacidade de pesquisa da informação	Kavanagh e Drennan (2008); IAESB (2015).
Capacidade para analisar a informação	Almeida (2004); Projeto <i>Tuning</i> ; IAESB (2015).
Capacidade de integração da informação	IAESB (2015)
Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	Projeto <i>Tuning</i>
Capacidade de avaliar a necessidade de recorrer a especialistas de diferentes áreas	Projeto <i>Tuning</i> ; OCC; IAESB (2015).
Julgamento profissional	IAESB (2015)
Capacidade de raciocínio	IAESB (2015)
Pensamento inovador	IAESB (2015)
Cooperação	IAESB (2015)
Comunicação intercultural	Cory e Pruske (2012); IAESB (2015).
Ceticismo profissional	IAESB (2015).
Gestão do tempo	Sousa (2011); IAESB (2015).
Gestão de recursos	Kavanagh e Drennan (2008); IAESB (2015).
Gestão de pessoas	IAESB (2015)
Capacidade para delegar tarefas	Hassal et al. (2005); IAESB (2015).
Capacidade de motivar os outros	IAESB (2015)
Capacidade de cumprir com prazos e regras	IAESB (2015)
Capacidade para tratar dados	Almeida (2004)
Capacidade para organizar a informação	Almeida (2004)
Capacidade para reportar a informação	Almeida (2004); IAESB (2015); OCC.
Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	Almeida (2004)
Compreender a linguagem técnica contabilística	Almeida (2004); Kavanagh e Drennan (2008); Jackling e De Lange (2009).
Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	Almeida (2004)
Capacidade para efetuar uma análise financeira	Almeida (2004)
Capacidade de elaborar orçamentos globais	Almeida (2004)
Capacidade de planificar o trabalho	OCC
Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	Almeida (2004)
Capacidade para preparar relatórios de desvios de desempenho	Almeida (2004)
Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	OCC

Para a redução e validação das competências analisadas, o conjunto das quarenta e nove competências apresentadas no Quadro 13 foi submetido a uma comissão de validação constituída por catorze especialistas. À comissão de validação foi solicitado que se manifestasse relativamente às competências enunciadas serem ou não imprescindíveis para o desempenho da profissão de contabilista certificado, conforme Apêndice B – Questionário de validação das competências. Pretendeu-se que as competências fossem analisadas baseadas em duas respostas padrão: “sim” ou “não”. A informação obtida foi analisada de forma global, não havendo lugar a interpretações individualizadas, uma vez que foi solicitado que as respostas fossem anónimas e confidenciais.

O Quadro 14 mostra a constituição da comissão de validação.

Quadro 14: Composição da comissão de validação.

Nome	Cargo	Local
Prof. Especialista Fernando Carvalho	Vice-Presidente	ISCAL
Mestre Pedro Pinheiro	Vice-Presidente	ISCAL
Mestre João Asseiceiro	Diretor Administrativo e Financeiro (aposentado)	CP – Comboios de Portugal
Prof. Especialista Luís Campanha	Diretor de controlo de gestão, sistemas e tecnologias de informação (aposentado)	Sovena Oilseeds Portugal, S.A.
Prof. ^a Doutora Cristina Góis	Diretora do curso de Contabilidade e Auditoria	ISCAC
Prof. ^a Doutora Estefanía Rodríguez	Coordenadora do curso de Contabilidade	IESF
Prof. Doutor António Gregório	Coordenador do curso de Contabilidade	Instituto Superior Politécnico Gaya
Prof. ^a Doutora Luísa Ribeiro	Coordenadora do curso de Gestão Comercial e Contabilidade	Universidade Fernando Pessoa
Dr. ^a Paula Garcia	Revisora Oficial de Contas	Pontes, Baptista e Associados SROC
Prof. Doutor Francisco Carreira	Responsável Departamento Contabilidade e Finanças	ESCE Setúbal
Mestre José Azevedo Rodrigues	Bastonário e Presidente do Conselho Diretivo da Ordem dos Revisores Oficiais de Contas	OROC
Prof. ^a Doutora Fátima David	Diretora do curso de Contabilidade	Instituto Politécnico da Guarda
Prof. ^a Doutora Manuela Sarmiento	Presidente da Comissão Científica do Mestrado Integrado em Administração Militar	Academia Militar
Prof. ^a Doutora Manuela Duarte	Ex-Presidente	ISCAL

Das respostas obtidas pela comissão de validação resultaram vinte e sete competências, tendo-se desprezado respostas com uma percentagem de resposta positiva inferior a 75%, conforme consta do Quadro 15.

Quadro 15: Validação das competências (1/2).

COMPETÊNCIAS		
1	Capacidade de resolver problemas	100,00%
2	Capacidade para analisar a informação	100,00%
3	Capacidade para utilizar as tecnologias de informação e comunicação	100,00%
4	Capacidade para organizar a informação	100,00%
5	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	100,00%
6	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	100,00%
7	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	100,00%
8	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	100,00%
9	Capacidade para tomar decisões	100,00%
10	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	92,86%
11	Capacidade para reportar a informação	92,86%
12	Compreender a linguagem técnica contabilística	92,86%
13	Capacidade de organização	85,71%
14	Capacidade para efetuar uma análise financeira	85,71%
15	Capacidade para trabalhar em equipa	85,71%
16	Capacidade de crítica	85,71%
17	Capacidade de autocrítica	85,71%
18	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	85,71%
19	Capacidade de planificar o trabalho	85,71%
20	Capacidade de cumprir com prazos e regras	85,71%
21	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	85,71%
22	Capacidade para trabalhar sob pressão	78,57%
23	Capacidade de relacionamento interpessoal	78,57%
24	Capacidade de integração da informação	78,57%
25	Gestão do tempo	78,57%
26	Capacidade de raciocínio	78,57%
27	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	78,57%
28	Capacidade para preparar relatórios de desvios de desempenho	71,43%
29	Capacidade de elaborar orçamentos globais	64,29%
30	Capacidade para tratar dados	64,29%
31	Capacidade de identificar problemas	64,29%

COMPETÊNCIAS		
32	Capacidade de trabalhar autonomamente	64,29%
33	Capacidade de pesquisa da informação	64,29%
34	Capacidade de avaliar a necessidade de recorrer a especialistas de diferentes áreas	64,29%
35	Cooperação	64,29%
36	Capacidade de motivar os outros	64,29%
37	Capacidade para delegar tarefas	64,29%
38	Julgamento profissional	57,14%
39	Gestão de recursos	57,14%
40	Capacidade de liderança	57,14%
41	Cultura geral	50,00%
42	Mente aberta a novas oportunidades	50,00%
43	Criatividade (capacidade para conceber novas ideias)	42,86%
44	Capacidade de negociação	42,86%
45	Capacidade para gerir conflitos	42,86%
46	Ceticismo profissional	42,86%
47	Gestão de pessoas	42,86%
48	Comunicação intercultural	35,71%
49	Pensamento inovador	28,57%

5.6 ELABORAÇÃO DOS INQUÉRITOS

Tendo por base o objeto, os objetivos e as questões de investigação, e de forma a extrair os melhores resultados possíveis, optou-se por seguir uma abordagem quantitativa, tendo-se optado pelo inquérito por questionário.

De acordo com Sarmiento (2013b, p. 67), “o inquérito é um instrumento de pesquisa, que permite recolher os dados, os quais após a sua introdução numa base de dados e a aplicação adequada dos métodos de análise, originam informações, que se consubstanciam em resultados. Estes resultados são analisados, comparados e comentados.”

A opção por este instrumento teve a ver com o facto de este ser o que melhor se enquadrava no âmbito do trabalho, pelas potencialidades a ele associadas, pelo acesso universal aos dados e pelo tratamento estatístico. A possibilidade de retirar conclusões abrangentes e para as quais seja possível a generalização (Burns & Burns, 2008) também esteve na base desta opção, na medida em que o inquérito constitui um método

fundamental para o tipo de análise a realizar, uma vez que a sua aplicação permite a recolha de uma grande quantidade de informação suscetível de ser medida e analisada.

A elaboração dos inquéritos obedeceu a rigorosos cuidados relatados na revisão da literatura. Desta forma, foram considerados critérios de formulação objetiva, simplicidade, obtenção de competências importantes, amplitude e abrangência do assunto em estudo. As competências foram previamente validadas por uma comissão de validação, conforme se apresentou anteriormente.

A estrutura de todos os inquéritos foi relativamente semelhante, pelo facto de se pretender comparar os dados recolhidos de todas as fontes e, simultaneamente, validar os dados recolhidos. A aparência estética e o tamanho do inquérito são referidos como essenciais na decisão de cooperação dos potenciais respondentes (Hill & Hill, 2012; Sarmiento, 2013b).

A aparência estética dos inquéritos encontra-se, neste estudo, limitada pelas ferramentas utilizadas para a sua construção, ainda que, na sua escolha, tenha pesado a possibilidade de dotar o inquérito de uma aparência agradável. Também se procurou, na sua construção, que este fosse o mais curto possível (Sarmiento, 2013b) e que as questões fossem construídas de modo que o tempo de resposta não fosse demasiado longo. Neste contexto, foi também tido especial cuidado com a clareza das perguntas e instruções na sua formulação, de modo a não perder dados para o tratamento estatístico (Hill & Hill, 2012).

5.6.1 VALIDAÇÃO DO INQUÉRITO PRELIMINAR

Previamente ao envio dos inquéritos finais a todos os intervenientes, validou-se a versão preliminar de cada um dos instrumentos utilizados e os seus itens foram inicialmente validados quanto ao seu conteúdo por uma comissão de validação, composta por quatro especialistas⁴. É de salientar que a análise e o contributo de cada elemento da comissão foram obtidos de forma direta e individual a fim de evitar influência de opiniões.

Os objetivos desta validação foram testar a compreensão e adequabilidade do inquérito construído a vários níveis (como a adequabilidade das questões, a compreensão dos itens

⁴ Especialistas da comissão de validação: Professora Doutora Manuela Sarmiento (Academia Militar); Professora Doutora Manuela Duarte (ISCAL); Professor Especialista Fernando Carvalho (Vice-Presidente do Conselho Diretivo do ISCAL) e Mestre Pedro Pinheiro (Vice-Presidente do Conselho Diretivo do ISCAL).

ou a sua extensão), perceber a sensibilidade de algumas questões nele incluídas e obter sugestões de melhoria dos mesmos. Uma vez que os inquéritos foram construídos de raiz para o presente estudo, este passo na investigação pareceu ser ainda mais relevante, uma vez que constituiria a única oportunidade de realizar um teste previamente à sua aplicação experimental, na qual se pretendia que ele estivesse já o mais apropriado possível.

Como resultado da revisão efetuada pela comissão de validação e da reflexão com as orientadoras, entendeu-se dividir as competências em gerais e específicas e colocar uma breve descrição em cada uma, com o objetivo de reduzir os erros de interpretação por parte dos respondentes.

5.6.2 PRÉ-TESTE AOS INQUÉRITOS

Após terem sido efetuadas as alterações sugeridas pela comissão de validação às versões preliminares dos inquéritos, os mesmos foram aplicados a indivíduos com as mesmas características de cada uma da população que faz parte da amostra. O pré-teste ao inquérito dos estudantes finalistas foi efetuado a quatro estudantes finalistas da licenciatura em Contabilidade e Administração do ISCAL. Verificou-se que apenas duas questões não foram interpretadas adequadamente pelos inquiridos, os quais sugeriram a inclusão da descrição mais pormenorizada das competências para um melhor entendimento das mesmas. O tempo de preenchimento variou entre os 10 e os 15 minutos, pelo que se conclui que o inquérito não merecia de qualquer alteração.

O pré-teste aos inquéritos dos docentes de Contabilidade foi efetuado a quatro docentes de Contabilidade doutorados do ISCAL e o pré-teste ao inquérito dos contabilistas certificados foi efetivado a quatro contabilistas certificados com experiência profissional na área, que se disponibilizaram a analisá-los e darem o seu contributo para a melhoria dos mesmos.

Tendo em conta o contacto mais próximo com as pessoas escolhidas para a realização do pré-teste, esta opção foi útil na medida em que permitiu potencialmente obter mais opiniões e o pré-teste ser realizado com maior empenho e profundidade. A sua realização possibilitou, também, abranger o maior número possível de incorreções que o inquérito pudesse possuir.

O pré-teste aos três inquéritos procurou garantir que as questões eram entendidas com clareza e cronometrar o seu tempo de preenchimento. Após esta fase, chegou-se à versão definitiva dos inquéritos.

5.6.3 INQUÉRITOS FINAIS

Como ilustram os Apêndices C, D e E – Inquéritos finais aos estudantes finalistas, docentes de Contabilidade e contabilistas certificados, respetivamente, os inquéritos contêm uma pequena introdução, na qual se incluiu, entre outros aspetos, um pedido de colaboração, a garantia de anonimato, o seu objetivo e a importância do problema a ser investigado (Hill & Hill, 2012).

Quanto à construção das perguntas integradas nos questionários, estas foram efetuadas de forma distinta e com base em várias considerações. A primeira secção inclui cinco questões demográficas e independentes, as quais permitiram caracterizar, do ponto de vista estatístico e demográfico, a população em estudo. A segunda secção é constituída por vinte e sete perguntas fechadas que pretendem medir a perceção dos estudantes finalistas, dos docentes de Contabilidade e dos contabilistas certificados.

Na segunda secção dos três instrumentos de recolha de dados, foram utilizadas questões fechadas de resposta com escala, tendo todas elas por base a escala de *Likert*, composta por sete níveis. Nos inquéritos aos estudantes finalistas e aos docentes de Contabilidade, as opções de resposta correspondem respetivamente a: (1) discordo totalmente; (2) discordo em grande parte; (3) discordo pouco; (4) não concordo nem discordo; (5) concordo pouco; (6) concordo em grande parte; e (7) concordo totalmente. No inquérito aos contabilistas certificados, as opções de resposta correspondem respetivamente a: (1) sem importância; (2) pouca importância; (3) não tem muita nem pouca importância; (4) alguma importância; (5) importância média; (6) importante; e (7) muito importante.

A opção por questões fechadas tem a ver com o facto de estas serem muito utilizadas na investigação empírica, de permitirem uma graduação da resposta quando se deseja comparar visões e experiências de muitas pessoas (Sarmiento, 2013b) e de serem consideradas úteis quando a natureza das variáveis mais relevantes é conhecida e quando se pretende obter sobre elas informação quantitativa (Hill & Hill, 2012). Uma vez que a

metodologia e os objetivos desta investigação se enquadram nestas situações, justifica-se a opção por este tipo de questões.

Assim, como ilustra o Apêndice C – Inquérito final aos estudantes finalistas, o inquérito é constituído por um total de trinta e duas questões, divididas em duas secções:

- A primeira secção inclui cinco questões demográficas e independentes, que incidem sobre a caracterização pessoal e académica do respondente: género, idade, curso superior frequentado e IES que frequenta.
- A segunda secção do inquérito é composta pelas vinte e sete competências, divididas em dezasseis competências gerais e onze competências específicas, de forma a verificar a perceção dos estudantes finalistas relativamente ao desenvolvimento dessas competências ao longo do curso que frequentam.

A estrutura do inquérito aos docentes de Contabilidade (Apêndice D) é semelhante à do inquérito aos estudantes finalistas, tendo existido a necessidade de proceder a determinadas alterações na caracterização demográfica. Deste modo, o inquérito aos docentes foi dividido em duas secções:

- A primeira secção é identificada por cinco variáveis independentes e demográficas: género, idade, tempo de serviço, habilitações académicas e situação profissional atual.
- A segunda secção é composta pelas vinte e sete competências já descritas anteriormente, para se poder recolher informação sobre a perceção do docente quanto ao desenvolvimento daquelas competências ao longo do curso que lecionam.

A estrutura do inquérito aos contabilistas certificados (Apêndice E) é relativamente semelhante à dos inquéritos aos estudantes finalistas e aos docentes de Contabilidade, tendo existido também a necessidade de proceder a determinadas alterações na caracterização demográfica. Deste modo, o inquérito foi dividido em duas secções:

- A primeira secção é identificada por cinco questões de caracterização demográfica: género, idade, área de formação (curso superior frequentado), anos de experiência profissional e exercício ou não da atividade profissional atualmente.

- A segunda secção é dedicada especificamente às vinte e sete competências. Assim, pretendeu-se recolher informação acerca da perceção dos contabilistas certificados relativamente à importância das diferentes competências para o desempenho da atividade profissional.

5.6.4 RECOLHA DOS DADOS

A opção pela realização dos inquéritos teve a ver com os fatores atrás enunciados, bem como com outras vantagens, como a inexistência de custos, neste caso, ocorrida por ter sido, na sua maioria, realizado *online* (Evans & Mathur, 2005, Sarmiento, 2013b), conforme será explicado adiante, e com a possibilidade de anonimato.

O menor tempo consumido pelo inquérito foi também um aspeto considerado para a sua escolha de forma implícita, uma vez que, num estudo destas dimensões, seria incomportável a realização de entrevistas a todos os respondentes (Burns & Burns, 2008).

Para a realização deste estudo, além dos inquéritos efetuados presencialmente, também foram construídos e enviados em formato *online*. Esta opção foi tomada por o estudo pretender alcançar uma amostra de elevada dimensão e localizada numa área geográfica abrangente, num curto espaço de tempo, situações em que as vantagens do inquérito *online* são evidentes (Evans & Mathur, 2005).

O inquérito aos estudantes finalistas e aos contabilistas certificados foi construído através da plataforma “*GoogleDocs*”, na sua opção “Formulário”. O inquérito aos docentes de Contabilidade foi realizado através da plataforma de inquéritos *online* “*Encuesta Facil*”. A opção recaiu sobre estas ferramentas por vários motivos e essencialmente porque permitem o envio de um grande número de inquéritos sem qualquer custo associado. Simultaneamente, possuem a vantagem de permitir a construção do inquérito de uma forma relativamente simples, bem como a exportação dos dados recebidos diretamente para uma base *Excel*. Um aspeto fundamental facultado por estas ferramentas foi a possibilidade de o retorno dos inquéritos ser anónimo, questão considerada essencial à partida, pela suposição de que esta condição poderia diminuir as apreensões de aceder a responder ao questionário.

No entanto, apesar das inúmeras vantagens, alguns problemas potenciais são associados ao formato *online*, que podem comprometer a qualidade da compreensão das questões e, conseqüentemente, a qualidade das respostas, ou mesmo o fornecimento das mesmas. Entre estes, destacam-se a dificuldade da sua utilização, por falta de acesso, pouca familiaridade com a *internet* ou pelas diferentes capacidades do *hardware* e do *software*, e a possibilidade de a resposta incluir o *email* do respondente, o que dificulta a promessa convincente de confidencialidade.

No presente estudo, foi procurado contornar a falta de familiaridade com este formato, tentando tornar mais fáceis as instruções, o acesso ao inquérito e a resposta (Evans & Mathur, 2005). Para além disso, neste contexto, não se coloca a questão da inclusão do *email* na resposta, uma vez que esta, ao ser diretamente proveniente do programa onde se encontrava o inquérito, não enviava qualquer dado do respondente.

Assim, o envio dos inquéritos foi realizado através de um endereço de correio eletrónico criado especificamente para o efeito de construção e envio dos mesmos. As respostas foram recebidas de forma anónima, uma vez que eram realizadas e enviadas diretamente num *link* disponível no *email* enviado, que as inseria diretamente numa base de dados, sem indicação da sua origem. No entanto, dado o número reduzido de respostas, foi então, numa segunda fase, enviado um novo *email*, apelando à resposta de quem ainda não o tivesse feito, com o objetivo de aumentar a taxa de resposta.

Relativamente aos estudantes finalistas, foi solicitado, via *email*, aos responsáveis das licenciaturas em estudo, que disponibilizassem o *link* do inquérito aos seus alunos. Desta forma, os inquéritos aos estudantes finalistas estiveram disponíveis *online* entre setembro de 2014 e julho de 2015, tendo-se obtido um total de 357 respostas, das quais 345 foram consideradas válidas. Os inquéritos aos docentes de Contabilidade estiveram disponíveis entre julho de 2014 e março de 2015, tendo-se obtido um total de 174 respostas, das quais foram consideradas válidas 155.

No que respeita ao *link* do inquérito aos contabilistas certificados, este esteve disponível entre julho de 2014 e maio de 2015. O acesso a estes profissionais foi também facilitado pelo atual órgão representativo da profissão em Portugal, OCC, cuja colaboração foi iniciada através de um pedido encaminhado para este fim específico (Apêndice F). Além da OCC proceder à disponibilização do inquérito na sua página institucional, o inquérito aos contabilistas certificados foi ainda entregue numa sessão de formação da Ordem,

realizada em Lisboa, no dia 26 de setembro de 2014. Desta forma, foram obtidas um total de 434 respostas, das quais 392 foram consideradas válidas.

5.7 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO

A população ou universo, ou “o conjunto total de casos sobre os quais se pretende retirar conclusões” (Hill & Hill, 2012, p. 41), à qual é dirigido o presente estudo é constituída pelos estudantes finalistas e pelos docentes de Contabilidade das IES com ciclos de estudos em Contabilidade, acreditados pela A3ES, à data de 31/12/2013. Da população fazem ainda parte os contabilistas certificados com inscrição válida na OCC à data da presente investigação.

Desta forma, o estudo que se apresenta situa-se no domínio das licenciaturas em Contabilidade em Portugal, no âmbito do processo de Bolonha, e abrange as licenciaturas onde a Contabilidade constitui claramente o eixo principal da formação profissional: Contabilidade, Contabilidade e Administração, Contabilidade e Auditoria, Contabilidade e Finanças, Contabilidade e Fiscalidade, Contabilidade e Gestão Financeira e Contabilidade e Gestão Pública.

5.8 DIMENSÃO DA AMOSTRA

Um aspeto relevante para ser possível extrapolar as conclusões retiradas a partir da seleção de uma amostra para o universo dos casos é esta ser representativa, ou seja, semelhante ao universo dos casos estudados nas características relevantes para o estudo (Hill & Hill, 2012, p. 42).

Assim, quer por questões de disponibilidade de tempo, quer de impossibilidade de contactos, foi necessário constituir uma amostra, ou seja, estudar apenas o “conjunto de elementos retirados da população, que é representativo e significativo desta população” (Sarmiento, 2013b, p. 71).

De acordo com Sarmiento (2013b, p. 91), para calcular a dimensão adequada da amostra (n) de uma população finita (N), quando se pretende estimar uma proporção da população (p), utiliza-se a Equação 1, tendo em conta os parâmetros indicados na Tabela 2, referente a uma amostra aleatória simples.

Tabela 2: Dados da análise estatística.

Outros dados da análise estatística:	
Nível de significância	5%
Nível de confiança	95%
Z	1,96
Erro amostral (SE)	5%
Probabilidade de seleção (P)	50%

Os parâmetros anteriormente apresentados para o cálculo da dimensão mínima da amostra foram incorporados na Equação 1⁵.

Equação 1: Dimensão da amostra para uma população finita.

$$n = \frac{p \times (1 - p)}{\frac{\varepsilon^2}{Z_{\alpha/2}^2} + \frac{p \times (1 - p)}{N}} \quad (1)$$

Desta forma, para a amostra do presente estudo, foram consideradas vinte e oito IES, compostas por universidades e politécnicos de ensino público e privado, com ciclos de estudos em Contabilidade (1.º ciclo) acreditados pela A3ES e com estudantes finalistas inscritos no ano letivo de 2013/2014. No Apêndice A, são identificadas e caracterizadas as IES que oferecem os cursos que satisfazem o critério de seleção para a presente investigação.

A análise realizada neste estudo contempla os cursos da área científica da Contabilidade, inseridos no grupo com o código 344, designado de Contabilidade e Fiscalidade, da

⁵ Com base nesta fórmula, a partir de um certo limite, a dimensão da população não influencia significativamente a dimensão da amostra.

Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF), aprovada pela Portaria n.º 256/2005, de 16 de março. Deste grupo, constam um total de 41 cursos com vagas abertas para o ano letivo de 2013/2014, incluindo o regime de ensino à distância e regime de funcionamento diurno e pós-laboral.

A partir dos dados estatísticos fornecidos pela Direcção-Geral de Estatísticas da Ciência e Educação (DGEEC), foi possível obter o número de inscritos no último ano curricular dos cursos de Contabilidade acima referidos, por estabelecimento de ensino, no ano letivo de 2013/2014. Após análise aos dados, foram excluídos os alunos inscritos em regime de ensino à distância, devido às características e particularidades próprias destes ciclos de estudos.

Tomou-se ainda a opção de não analisar separadamente as perceções dos estudantes finalistas e docentes de Contabilidade dos regimes diurno e pós-laboral, considerando-se que não seria comprometida a realização de uma análise correta. Esta opção deveu-se ao facto de, em algumas IES, os estudantes inscritos no regime pós-laboral estarem a assistir às aulas no regime diurno e vice-versa, o que iria invalidar uma análise separada.

Quanto à dimensão da amostra dos estudantes finalistas, esta foi calculada atendendo ao total de inscritos no último ano dos cursos de Contabilidade em estudo, ou seja, $N=2608$ indivíduos. A proporção (p) pode assumir todos os valores no intervalo $[0,1]$ e a função $[p \times (1-p)]$ assume o valor máximo 0,25 na hipótese mais pessimista, ou seja, quando a dispersão é máxima. Como não se conhece a proporção (p), optou-se pela hipótese mais pessimista, isto é, $p=0,5$. Pretende-se que o nível de confiança seja $\lambda=95\%$ e o nível de precisão $D=\pm 5\%$. Para este nível de confiança a distribuição normal apresenta o valor $Z_{\alpha/2}=1,96$. Então, a amostra deve ter a dimensão de $n=335$ estudantes finalistas.

Recolheram-se 357 inquéritos, sendo válidos 345, o que constitui uma amostra representativa da população e corresponde a um nível de precisão $D=\pm 4,91\%$, mantendo o grau de confiança de $\lambda=95\%$. Neste processo, foram excluídos os inquéritos com omissões e com o mesmo nível de resposta em todas as questões.

Relativamente aos docentes, optou-se por considerar os docentes que lecionavam unidades curriculares das áreas nucleares de Contabilidade e Relato Financeiro e Contabilidade Analítica e de Gestão, no ano letivo de 2012/2013 (última informação disponível). A recolha da população docente foi efetuada a partir do Registo Biográfico de Docentes do

Ensino Superior (REBIDES), que é uma base de dados que contém a lista definitiva de pessoal docente ao abrigo do Decreto-lei n.º 15/96, de 6 de março, atualizada a 31/12/2013. A pesquisa dos *emails* dos docentes de Contabilidade foi realizada na página institucional das IES e, quando não se encontravam disponíveis neste local, através do contacto com os órgãos das próprias escolas.

A dimensão da amostra dos docentes foi calculada com base em $N=249$ indivíduos. A proporção (p) pode assumir todos os valores no intervalo $[0,1]$ e a função $[p \times (1-p)]$ assume o valor máximo 0,25 na hipótese mais pessimista, ou seja, quando a dispersão é máxima. Como não se conhece a proporção (p), optou-se pela hipótese mais pessimista, isto é, $p=0,5$. Pretende-se que o nível de confiança seja $\lambda=95\%$ e o nível de precisão $D=\pm 5\%$. Para este nível de confiança, a distribuição normal apresenta o valor $Z_{\alpha/2}=1,96$. Então, a amostra deve ter a dimensão de $n=151$ docentes.

Recolheram-se 174 inquéritos, sendo 155 válidos, o que constitui uma amostra representativa da população e corresponde a um nível de precisão $D=\pm 4,84\%$, preservando o grau de confiança de $\lambda=95\%$. Neste processo, foram excluídos os inquéritos com omissões e com o mesmo nível de resposta em todas as questões.

Tendo em vista a população dos contabilistas certificados, pediu-se a colaboração da OCC, que gentilmente forneceu a informação necessária. Assim, do universo de contabilistas certificados em Portugal, no momento em que ocorre esta investigação, foram considerados apenas os contabilistas certificados que não tivessem a sua inscrição suspensa ou cancelada, perfazendo assim um total de 71.825 profissionais.

Desta forma, para um nível de confiança de $\lambda=95\%$ e um erro amostral de $\pm 5\%$, o cálculo da amostra para populações finitas ($N=71825$) apresentou uma dimensão de 382 contabilistas certificados. Para este nível de confiança, a distribuição normal apresenta o valor $Z_{\alpha/2}=1,96$.

Recolheram-se 434 inquéritos, sendo válidos 392, o que constitui uma amostra representativa da população e corresponde a um nível de precisão $D=\pm 4,94\%$, mantendo o grau de confiança de $\lambda=95\%$.

Neste processo, foram excluídos os inquéritos com omissões e com o mesmo nível de resposta em todas as questões. A Tabela 3 resume toda a informação obtida, verificando-se que se está a trabalhar com um erro amostral abaixo dos 5%:

Tabela 3: Informação sobre as respostas obtidas.

	Universo	Respostas recebidas	Respostas válidas	Respostas pretendidas	Erro amostral	Respostas a mais	% a mais
Estudantes finalistas	2.608	357	345	335	4,91%	10	2,99%
Docentes de Contabilidade	249	174	155	151	4,84%	4	2,65%
Contabilistas certificados	71.825	434	392	382	4,94%	10	2,62%

5.9 ENTREVISTAS CONFIRMATÓRIAS

Uma entrevista permite-nos obter um conjunto de informações através de discursos individuais ou de grupo, com base no contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores (Sarmiento, 2013b).

Assim sendo, foram efetuadas dez entrevistas confirmatórias, com o intuito de validar os resultados obtidos junto de indivíduos conhecedores do tema, sendo assim possível aprofundar o âmbito da investigação, consolidando os resultados que se obtiveram nos modelos globais de competências gerais e específicas.

Tendo em conta as questões e os objetivos da investigação, procurou-se direcionar as entrevistas para pessoas que lidam quotidianamente com os profissionais da Contabilidade e estão ligadas à sua contratação, procurando desse modo obter respostas verdadeiras e em primeira mão. Como tal, os entrevistados foram selecionados pelas funções que desempenhavam à data.

Com vista à elaboração de entrevistas que forneçam informações válidas e relevantes seguiram-se os procedimentos para a elaboração do guião da entrevista (Apêndice G) propostos por Sarmiento (2013b).

No que concerne à condução das entrevistas, importa referir que, quanto ao modo, são todas classificadas de presenciais, assegurando assim que as respostas foram dadas pela pessoa selecionada. Quanto à sua estruturação, as entrevistas realizadas classificam-se como entrevistas estruturadas, uma vez que as perguntas efetuadas fazem parte de um guião previamente preparado e o entrevistado “só responde ao que lhe é perguntado” (Sarmiento, 2013b, p. 34).

As entrevistas tiveram a duração de cerca de 30 minutos e foram realizadas individualmente, durante o horário de trabalho, num espaço adequado para o efeito. A materialização do instrumento foi efetuada com a utilização de gravador como suporte para as entrevistas de modo a poder aproveitar todas as informações proporcionadas pelo entrevistado. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas por forma a manter a originalidade das mesmas e a informação real apresentada pelos entrevistados.

5.10 SÍNTESE

Neste capítulo, percorreram-se os passos necessários para a validação de um instrumento de medida fidedigno e coerente para a implementação do presente estudo. Assim, começou-se pela identificação das competências necessárias ao profissional de Contabilidade com base na revisão da literatura efetuada nos capítulos anteriores, as quais foram submetidas a uma comissão de validação composta por especialistas na área da Contabilidade.

Às competências foram associadas as respetivas descrições, também com base na revisão da literatura efetuada. Para validar as competências e as suas descrições, foi elaborado um questionário que foi submetido a uma comissão de validação.

Posteriormente, foi elaborada uma versão preliminar do inquérito para cada grupo de inquiridos, a qual foi submetida a uma segunda comissão de validação, tendo-lhe sido solicitada a verificação da pertinência e clareza das questões para os objetivos do estudo. Seguiu-se um pré-teste a doze indivíduos com as mesmas características da amostra, com vista a analisar o tempo de preenchimento e verificar a existência de dúvidas por parte dos inquiridos. A delimitação e seleção da amostra foram feitas de forma a representar as características de toda a população-alvo em estudo.

Para a aplicação e envio dos inquéritos por questionário utilizaram-se as plataformas “GoogleDocs” e “Encuesta Facil”. Os inquéritos foram enviados através do *email* institucional que continha o respetivo *link* de acesso, tendo esta decorrido da forma planeada e sem grandes perdas de informação, pelo que a maioria dos inquéritos aplicados foi validada. O processamento, tratamento e redação dos dados do inquérito foi efetuado recorrendo ao *IBM SPSS Statistics*, versão 20 e ao *Microsoft Office Excel*.

Por fim, foram efetuadas 10 entrevistas confirmatórias que tiveram como objetivo obter informações que permitissem confirmar os resultados obtidos nas respostas aos inquéritos por questionário. Assim, procedeu-se a um conjunto de etapas por forma a enquadrar os entrevistados com os objetivos da presente investigação. Antes da realização das mesmas, foi endereçada uma carta de apresentação, que enquadrou o tema. Durante a realização da entrevista foi solicitada a autorização da gravação, para posterior tratamento do conteúdo, que quando autorizada foi efetuada.

CAPÍTULO 6:

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

6.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta e analisa os resultados obtidos na investigação elaborada. Os métodos escolhidos para a análise contemplam a técnica estatística descritiva. Traçadas as premissas, serão analisados primariamente os resultados do inquérito aos estudantes finalistas, posteriormente os resultados do inquérito aos docentes de Contabilidade e finalmente os resultados do inquérito aos contabilistas certificados. Apresenta-se a caracterização sociodemográfica dos inquiridos e as variáveis em estudo, procurando, assim, concluir os valores dos parâmetros da população de onde foram obtidas as amostras. De modo a complementar esta informação serão ainda apresentados os resultados das entrevistas confirmatórias, realizadas aos especialistas do tema em investigação.

6.2 TRATAMENTO ESTATÍSTICO AOS INQUÉRITOS APLICADOS

Após receção de todos os questionários, foi construída uma base de dados no Microsoft Office *Excel* e depois transferida para o programa *IBM SPSS Statistics*, versão 20, com vista ao tratamento e à análise estatística dos dados. Para um melhor tratamento dos dados, optou-se por dividir a base de dados total em três conjuntos distintos, respetivamente com as respostas respeitantes aos estudantes finalistas, aos docentes de Contabilidade e aos contabilistas certificados.

As técnicas descritivas procuraram organizar os dados através da sua redução, de forma a facilitar a sua análise e interpretação. As técnicas de previsão possibilitam a criação de relações de dependência entre as variáveis, de tal modo que os valores de uma podem ser

previstos e explicados a partir dos valores das outras. Para Sarmiento (2013b, p. 27, 28), a análise das variáveis, contínuas ou discretas, quantitativas ou qualitativas, pode ser feita aplicando os seguintes métodos de estatística: univariada, bivariada e multivariada.

6.3 CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA DOS TRÊS GRUPOS DE INQUIRIDOS

Neste ponto, procede-se à caracterização sociodemográfica de cada um dos grupos de inquiridos: estudantes finalistas, docentes de Contabilidade e contabilistas certificados.

6.3.1 ESTUDANTES FINALISTAS

A caracterização dos estudantes finalistas respondentes é feita tendo em conta os seguintes aspectos: género, idade, curso superior frequentado e IES que frequentam. No que diz respeito ao género dos estudantes finalistas pode-se constatar através do Gráfico 2 que, num total de 345 inquiridos, 68,4% (236 indivíduos) pertencem ao género feminino e os restantes 31,6% (109 indivíduos) ao género masculino.

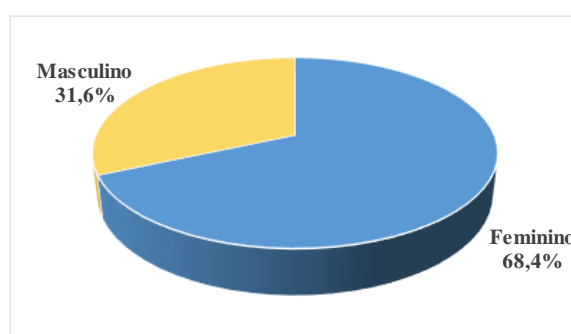


Gráfico 2: Distribuição dos estudantes finalistas por género.

O Gráfico 3 é representativo da idade dos estudantes finalistas, no qual se observa que 68,1% (235 indivíduos) têm menos de 25 anos, 15,9% (55 indivíduos) têm entre 26 e 35

anos, 12,8% (44 indivíduos) têm entre 36 e 45 anos, 2,3% (8 indivíduos) têm entre 46 e 55 anos e os restantes 0,9% (3 indivíduos) têm mais de 55 anos.

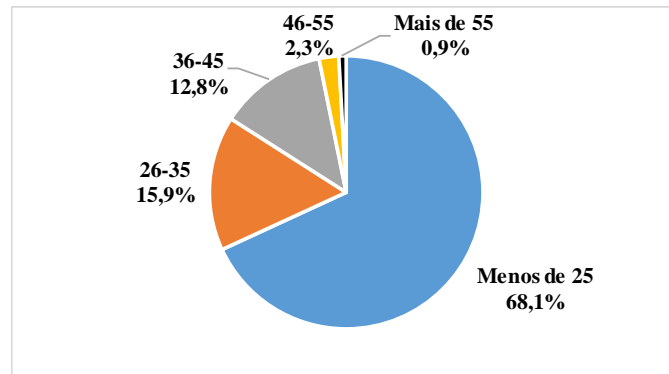


Gráfico 3: Distribuição dos estudantes finalistas por faixa etária.

Em relação ao curso superior frequentado, o Gráfico 4 mostra que mais de metade dos estudantes finalistas respondentes (56,2%) pertencem ao curso de Contabilidade e Administração, 17,4% dos estudantes finalistas inquiridos são do curso de Contabilidade e Fiscalidade, 15,1% do curso de Contabilidade e apenas 0,9% dos estudantes finalistas inquiridos frequentam o curso de Contabilidade e Gestão Financeira.

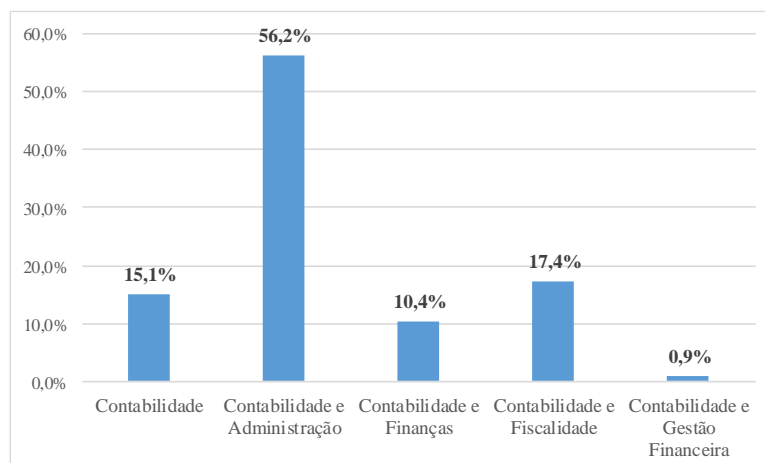


Gráfico 4: Curso superior frequentado.

Quanto ao tipo de ensino superior frequentado, verifica-se, através da análise ao Gráfico 5, que 96,2% dos estudantes finalistas respondentes pertencem a institutos politécnicos públicos, 2,9% a universidades públicas e apenas 0,9% respeitam ao setor privado.

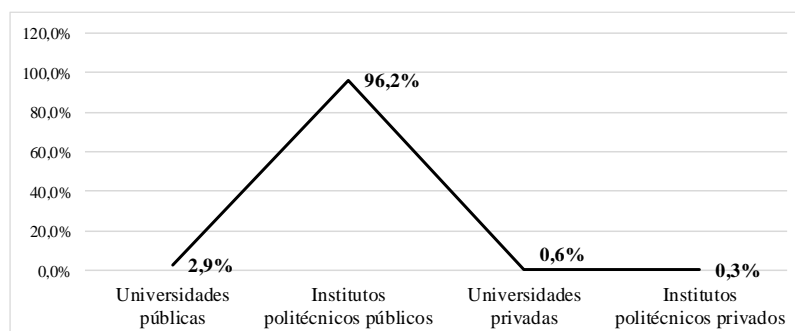


Gráfico 5: Subsistema de ensino superior frequentado.

6.3.2 DOCENTES DE CONTABILIDADE

No que respeita aos docentes de Contabilidade, as características dos respondentes abarcam os seguintes aspectos: género, idade, tempo de serviço, habilitações académicas e situação profissional atual. Observando o Gráfico 6, verifica-se que os inquiridos se encontram distribuídos de forma equilibrada em termos de género: 53,5% (83 docentes) são do género feminino e 46,5% (72 docentes) do género masculino.

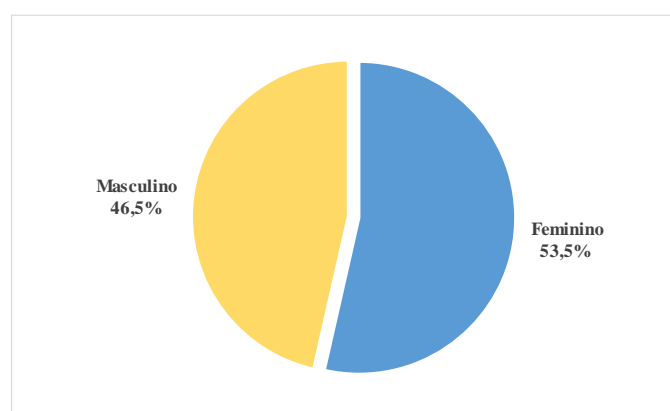


Gráfico 6: Distribuição dos docentes por género.

Quanto à faixa etária, o Gráfico 7 mostra que 48,4% (75 docentes) têm entre 36 a 45 anos, 29,0% (45 docentes) estão na faixa dos 46 aos 55 anos, 12,9% (20 docentes) têm mais de 55 anos e 9,7% (15 docentes) encontram-se na faixa etária dos 26 aos 35 anos.

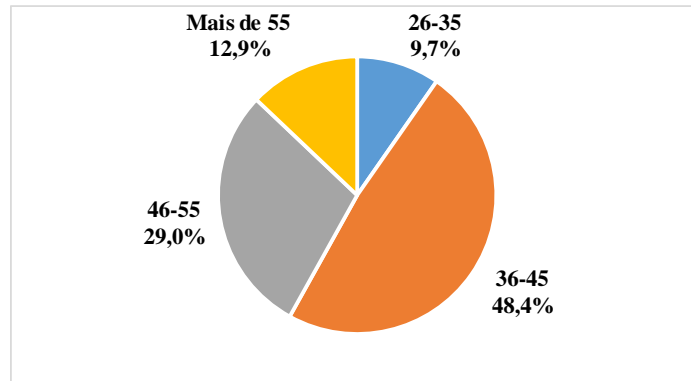


Gráfico 7: Distribuição dos docentes por faixa etária.

No Gráfico 8, é apresentada a distribuição dos docentes por tempo de serviço, no qual se verifica que a maioria dos docentes respondentes (25,2%) se encontra na docência há 10-15 anos. É também possível constatar que 22,6% lecionam há 16-19 anos, 16,1% há 5-9 anos, 12,9% há 20-25 anos, e 11,6% estão há mais de 25 anos na profissão.

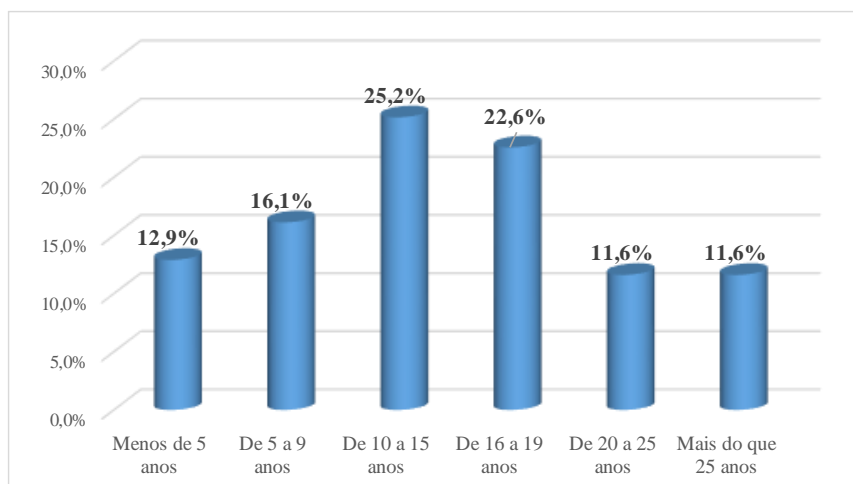


Gráfico 8: Distribuição dos docentes por tempo de serviço.

No que diz respeito às habilitações académicas, pode observar-se, através do Gráfico 9, que os docentes respondentes detêm maioritariamente o grau de mestrado (56,1%), 31,6% detêm um doutoramento e apenas 12,3% são licenciados.

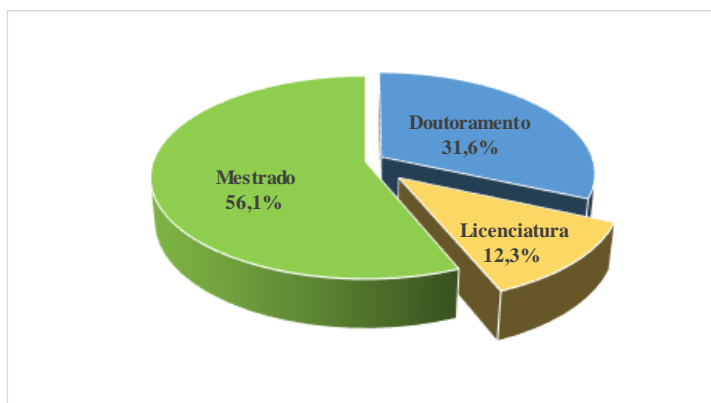


Gráfico 9: Distribuição dos docentes por habilitações académicas.

Quanto à distribuição dos docentes por situação profissional, pode-se constatar, no Gráfico 10, que metade dos docentes respondentes exerce a função docente em regime de dedicação exclusiva (50,3%), 28,4% exercem a função a tempo parcial e apenas 21,3% exercem a função a tempo integral.

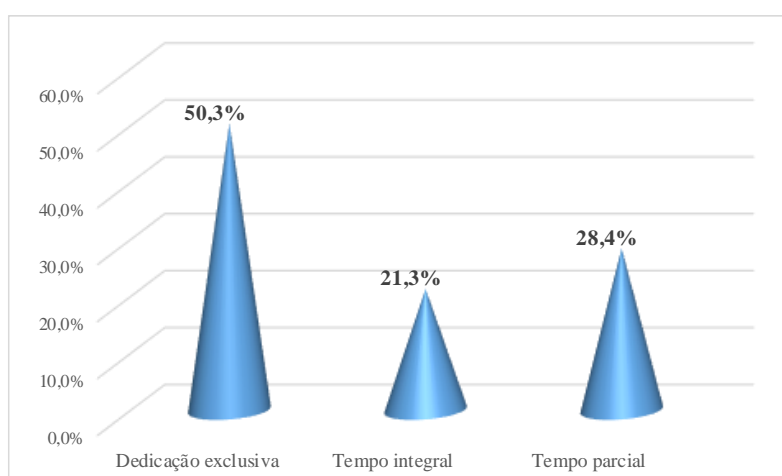


Gráfico 10: Distribuição dos docentes por situação profissional.

6.3.3 CONTABILISTAS CERTIFICADOS

Quanto aos contabilistas certificados, foram analisadas as seguintes características: género, idade, curso superior frequentado, número de anos de experiência profissional e se atualmente se encontram a exercer a função de contabilista certificado.

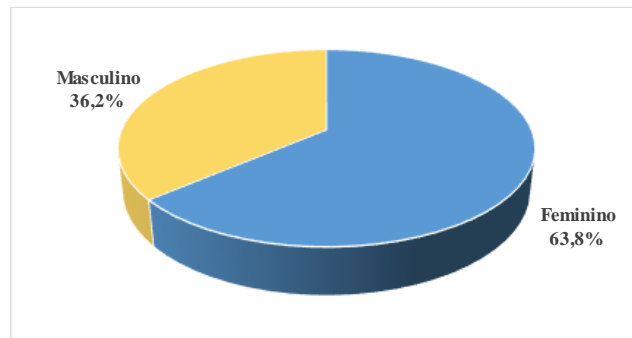


Gráfico 11: Distribuição dos contabilistas certificados por género.

O Gráfico 11 reflete que 63,8% (250 indivíduos) da amostra pertencem ao género feminino e 36,2% (142 indivíduos) pertencem ao género masculino.

No Gráfico 12, verifica-se que 36,2% (142 indivíduos) têm idades entre os 26 e os 35 anos, 31,4% (123 indivíduos) têm idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos, 13,0% (51 indivíduos) encontram-se na faixa etária dos 46 aos 55 anos, 10,2% (40 indivíduos) têm mais de 55 anos e apenas 9,2% (36 indivíduos) têm menos de 25 anos.

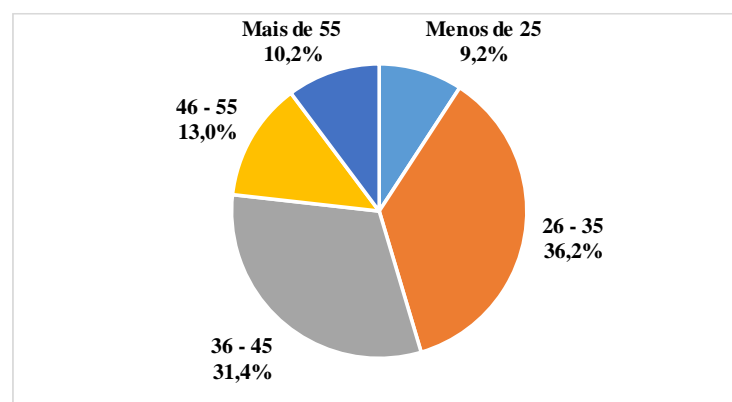


Gráfico 12: Distribuição dos contabilistas certificados por faixa etária.

No que diz respeito ao curso de formação base dos contabilistas certificados (Gráfico 13), pode-se constatar que, num total de 392 contabilistas certificados, 44,4% (174 indivíduos) detêm o curso de Contabilidade e Administração. Verifica-se ainda que 20,9% (82 indivíduos) possuem o curso de Contabilidade e Fiscalidade, 10,5% (41 indivíduos) têm o curso de Contabilidade, 9,2% (36 indivíduos) possuem o curso de Contabilidade e Finanças, 7,9% (31 indivíduos) têm o curso de Contabilidade e Gestão Financeira e os restantes 7,1% (28 indivíduos) detêm o curso de Contabilidade e Auditoria.

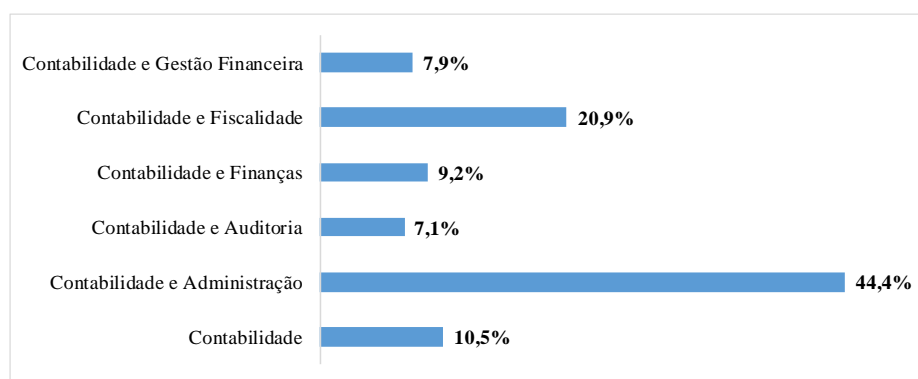


Gráfico 13: Curso de formação base dos contabilistas certificados.

Observando o Gráfico 14, verifica-se que 82,9% (325 contabilistas certificados) têm mais de 3 anos de experiência profissional, 16,8% (66 indivíduos) têm até 3 anos de experiência e os restantes 0,3% (1 indivíduo) possui até 1 ano de experiência profissional.

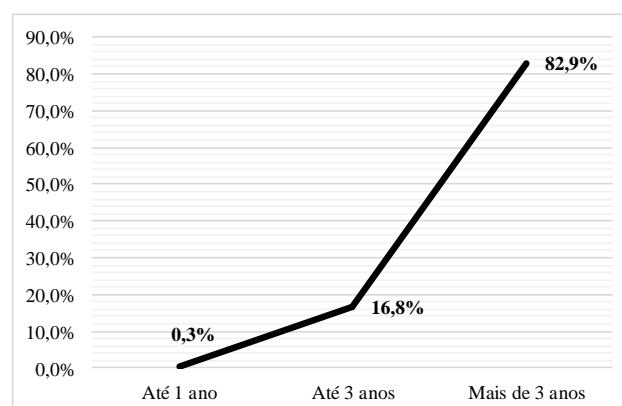


Gráfico 14: Anos de experiência profissional dos contabilistas certificados.

O Gráfico 15 expõe as percentagens quanto à distribuição dos contabilistas certificados em termos de exercício da profissão, indicando que 65,3% (256 indivíduos) desempenham atualmente as funções inerentes à atividade de contabilistas certificados e 34,7% (136 indivíduos) não exercem essas funções de momento.

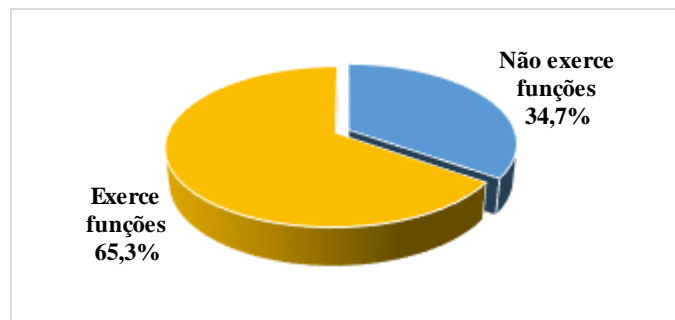


Gráfico 15: Distribuição dos contabilistas certificados pelo exercício de funções.

6.4 ANÁLISE DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Este ponto abrange uma análise descritiva da informação obtida a partir do questionário efetuado aos estudantes finalistas, aos docentes de Contabilidade e aos contabilistas certificados, com a apresentação de quadros de resultados, sua interpretação e discussão quanto às competências gerais e competências específicas, tendo por base cada uma das questões propostas no referido instrumento.

6.4.1 ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS COMPETÊNCIAS GERAIS PARA OS TRÊS GRUPOS DE INQUIRIDOS

Nesta subsecção, apresenta-se uma síntese das principais estatísticas relativas às variáveis em estudo na segunda parte do inquérito, quanto às dezasseis competências gerais, para os três grupos de inquiridos, conforme a Tabela 4.

Tabela 4: Estatística descritiva quanto às competências gerais para a amostra total e para cada grupo de inquiridos.

Competências Gerais	Estudantes finalistas		Docentes de contabilidade		Contabilistas certificados		Amostra total	
	X_m	S	X_m	S	X_m	S	X_m	S
6 Capacidade de resolver problemas	5,22	0,90	6,24	0,73	5,47	1,20	5,51	1,08
7 Capacidade de integração da informação	5,21	0,93	5,84	1,05	5,48	1,16	5,44	1,08
8 Capacidade para analisar a informação	5,22	0,90	6,05	0,98	5,59	1,18	5,52	1,08
9 Capacidade para utilizar as TIC	5,17	1,29	5,81	0,89	5,29	1,42	5,33	1,31
10 Capacidade para trabalhar sob pressão	5,41	1,18	5,69	1,11	5,42	1,43	5,46	1,29
11 Capacidade para trabalhar em equipa	5,64	1,03	5,95	0,90	5,57	1,21	5,66	1,10
12 Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	5,04	1,15	5,26	1,29	5,16	1,16	5,13	1,18
13 Capacidade de crítica	5,09	1,00	5,77	1,18	5,39	1,17	5,34	1,13
14 Capacidade de autocrítica	5,18	1,09	5,46	1,36	5,38	1,21	5,32	1,20
15 Gestão do tempo	5,44	1,02	5,84	0,94	5,57	1,19	5,57	1,09
16 Capacidade de relacionamento interpessoal	5,53	1,12	5,74	0,96	5,47	1,23	5,54	1,14
17 Capacidade para tomar decisões	5,39	0,97	5,69	1,02	5,57	1,22	5,52	1,10
18 Capacidade de raciocínio	4,93	1,25	5,45	1,28	5,14	1,27	5,11	1,27
19 Capacidade de organização	5,40	1,03	5,77	1,09	5,64	1,23	5,57	1,14
20 Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	5,06	1,12	5,31	1,27	5,24	1,35	5,18	1,25
21 Capacidade de comunicação (oral e escrita)	5,30	1,10	5,61	1,09	5,46	1,26	5,42	1,17
Valor médio	5,26	-	5,72	-	5,43	-	5,41	-

Legenda: X_m - Média da amostra; S - Desvio-padrão.

Observando a Tabela 4, é possível concluir que o total dos inquiridos demonstra pouca concordância com o desenvolvimento das competências gerais, pois a média das respostas situa-se no valor de $x_m=5,41$ correspondente ao grau de “Concordo pouco”/“Importância média” na escala utilizada.

Relativamente aos estudantes finalistas, constata-se que revelam pouca concordância com o desenvolvimento das competências gerais no seu percurso de formação superior. De facto, a média das respostas ao inquérito apresenta o valor de $x_m=5,26$ correspondente ao grau de “Concordo pouco” na escala de concordância utilizada.

Da análise à Tabela 4, pode-se também concluir que os docentes de Contabilidade apresentam elevada concordância com o desenvolvimento das competências gerais por

parte dos estudantes finalistas, uma vez que a média das respostas apresenta o valor de $x_m=5,72$ correspondente ao grau de “Concordo em grande parte” na escala de concordância usada.

Quanto aos contabilistas certificados, é possível concluir que, no geral, são da opinião que as competências gerais são importantes para o exercício da sua atividade profissional, mas têm graus de importância diferentes. A média das respostas revela o valor de $x_m=5,41$ correspondente ao grau de “Importância média” na escala de importância utilizada.

De seguida, os Gráficos 16 a 19 registam os valores médios das competências gerais relativas às respostas da amostra total ($n=892$), dos estudantes finalistas ($n=345$), dos docentes de Contabilidade ($n=155$) e dos contabilistas certificados ($n=392$).

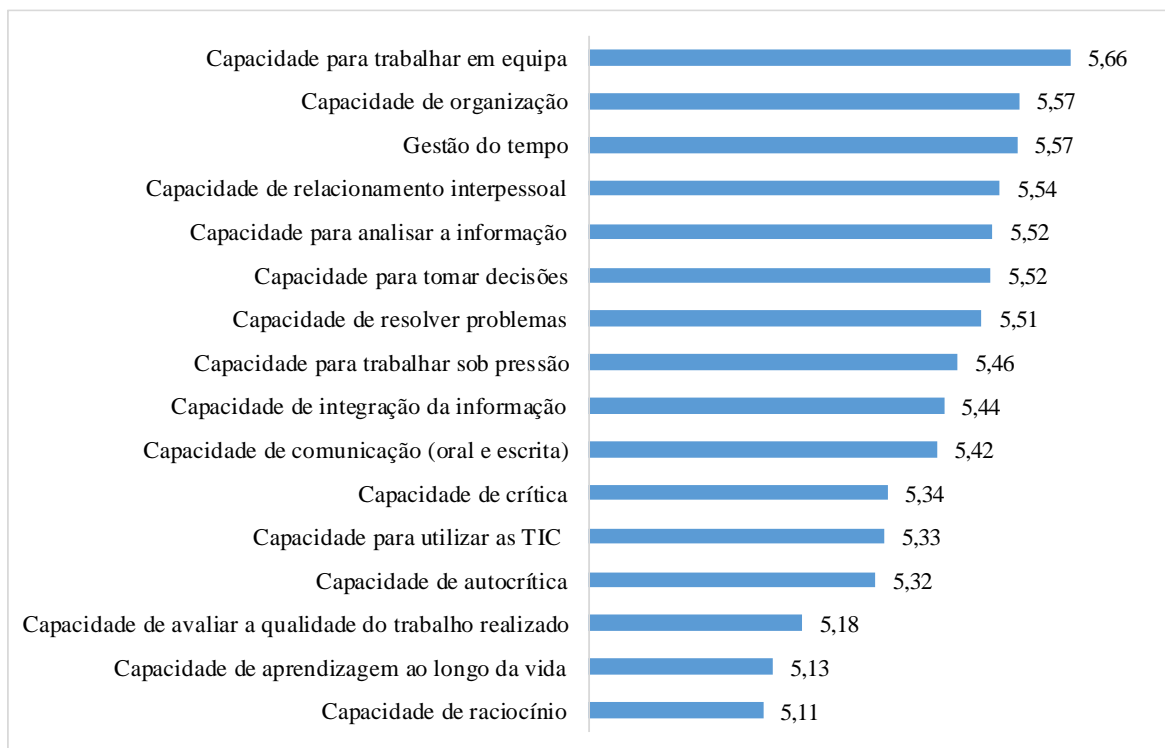


Gráfico 16: Valores médios das competências gerais para a amostra total.

De acordo com o Gráfico 16, constata-se que, dez de entre as dezasseis competências gerais apresentam valores médios acima da média das respostas obtidas. A “capacidade para trabalhar em equipa” ($x_{m11}=5,66$), a “capacidade de organização” ($x_{m19}=5,57$) e a “gestão do tempo” ($x_{m15}=5,57$) são as três competências gerais que apresentam valores

médios mais altos. Em oposição, a “capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado”, a “capacidade de aprendizagem ao longo da vida” e a “capacidade de raciocínio” são as três competências que possuem a média aritmética mais baixa, com valores de $x_{m20}=5,18$, $x_{m12}=5,13$ e $x_{m18}=5,11$, respetivamente.

Relativamente aos estudantes finalistas, foram apresentadas dezasseis competências gerais na segunda parte do questionário e solicitava-se que se pronunciassem quanto ao grau de concordância no que toca ao desenvolvimento dessas competências ao longo do curso que frequentam. O Gráfico 17, que a seguir se apresenta, evidencia que das dezasseis competências gerais, sete apresentam um valor médio superior à média aritmética das respostas.

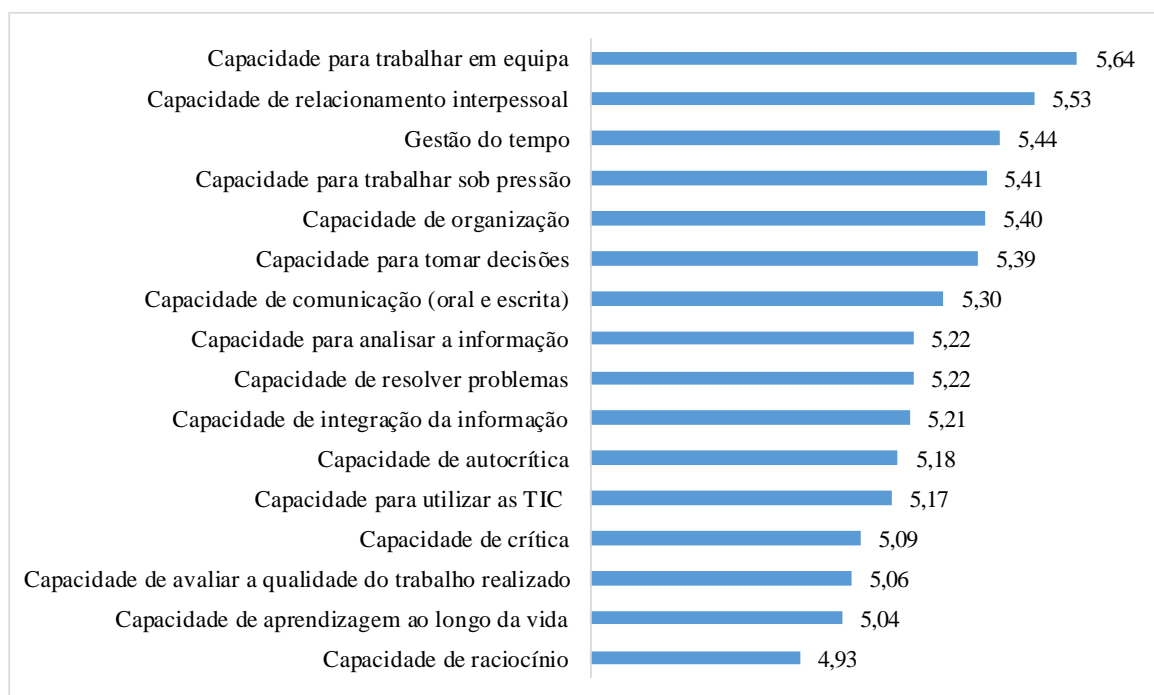


Gráfico 17: Valores médios das competências gerais para os estudantes finalistas.

Tal como ilustra o Gráfico 17, verifica-se que a “capacidade para trabalhar em equipa” ($x_{m11}=5,64$), a “capacidade de relacionamento interpessoal” ($x_{m16}=5,53$) e a “gestão do tempo” ($x_{m15}=5,44$) são as competências gerais que os estudantes finalistas percecionam como mais desenvolvidas ao longo do seu percurso académico. Pelo contrário, a “capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado” ($x_{m20}=5,06$), a “capacidade de

aprendizagem ao longo da vida” ($x_{m12}=5,04$) e a “capacidade de raciocínio” ($x_{m18}=4,93$) são as competências gerais que apresentam o menor valor aritmético.

Relativamente aos docentes de Contabilidade, foram apresentadas as mesmas dezasseis competências gerais e solicitava-se que se pronunciassem quanto ao grau de concordância relativamente ao desenvolvimento dessas competências ao longo do curso que lecionam. Observando o Gráfico 18 que a seguir se apresenta constata-se que, nove das dezasseis competências gerais apresentam valores médios superiores à média das respostas.

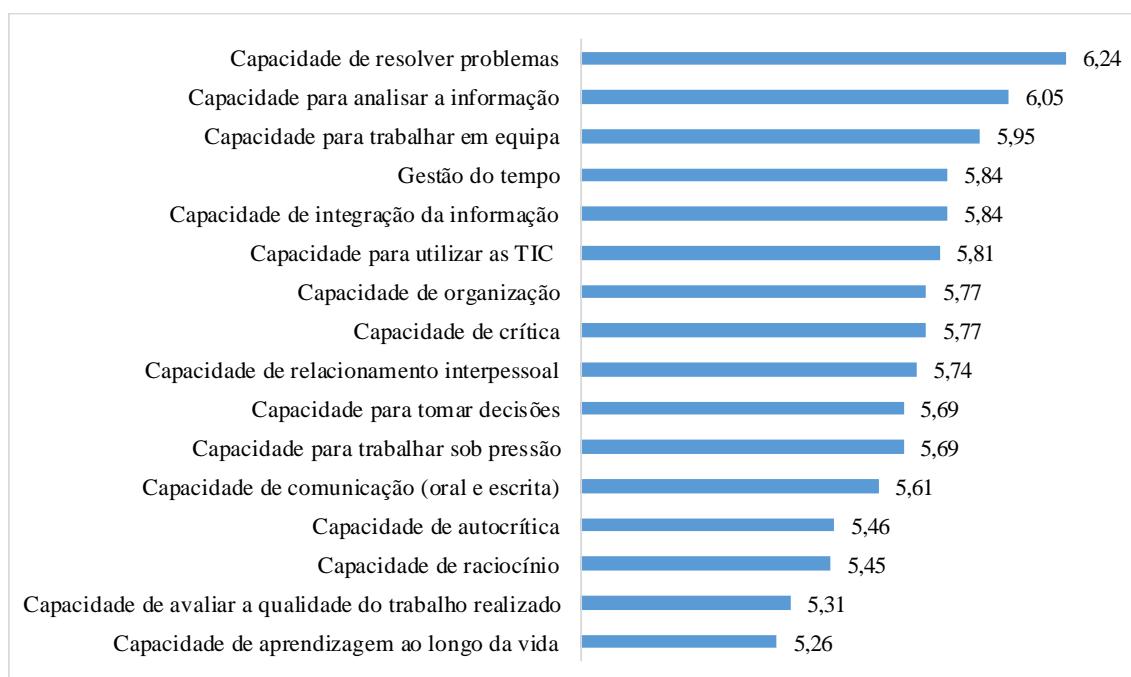


Gráfico 18: Valores médios das competências gerais para os docentes de Contabilidade.

Analisando o Gráfico 18 é possível verificar que as competências gerais que apresentam a média aritmética mais elevada são a “capacidade de resolver problemas” ($x_{m6}=6,24$), a “capacidade para analisar a informação” ($x_{m8}=6,05$) e a “capacidade para trabalhar em equipa” ($x_{m11}=5,95$). Por sua vez, os menores valores aritméticos referem-se à “capacidade de raciocínio” ($x_{m18}=5,45$), à “capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado” ($x_{m20}=5,31$) e à “capacidade de aprendizagem ao longo da vida” ($x_{m12}=5,26$).

No que diz respeito aos contabilistas certificados, foram apresentadas as mesmas dezasseis competências gerais e solicitava-se que se pronunciassem quanto à importância de cada uma delas no desempenho da sua atividade profissional. Analisando o Gráfico 19, que a

seguir se apresenta, constata-se que, de entre as dezasseis competências gerais, dez apresentam valores médios superiores à média aritmética das respostas obtidas.

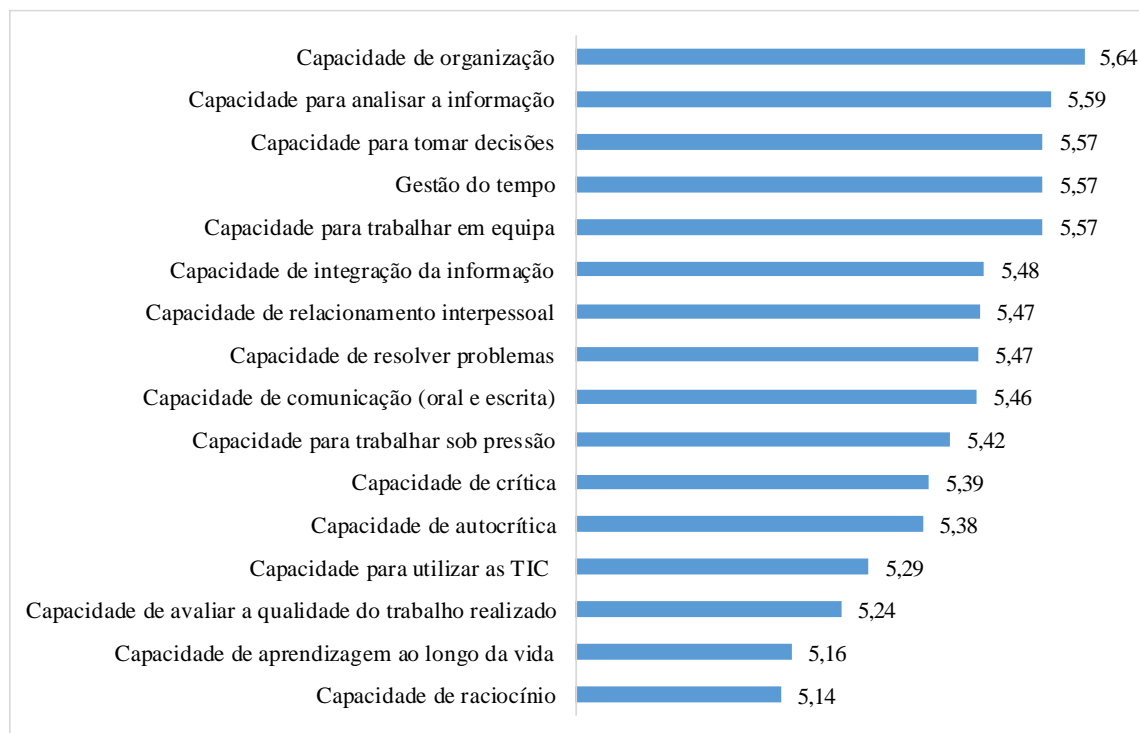


Gráfico 19: Valores médios das competências gerais para os contabilistas certificados.

De acordo com o Gráfico 19, as competências gerais percecionadas como de maior importância para o desempenho da profissão são a “capacidade de organização” ($x_{m19}=5,64$) e a “capacidade para analisar a informação” ($x_{m8}=5,59$). A “capacidade para tomar decisões”, a “gestão do tempo” e a “capacidade para trabalhar em equipa” são as competências que possuem a terceira média aritmética mais alta, com um valor de $x_{m17,15,11}=5,57$.

Em oposição, as três competências que apresentam um valor médio mais baixo são a “capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado” ($x_{m20}=5,24$), a “capacidade de aprendizagem ao longo da vida” ($x_{m12}=5,16$) e a “capacidade de raciocínio” ($x_{m18}=5,14$), o que revela que, tendencialmente, os contabilistas certificados consideram que estas competências não são tão importantes para o desempenho da profissão.

6.4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA CADA UM DOS GRUPOS DE INQUIRIDOS

Nesta subsecção, apresenta-se uma síntese das principais estatísticas relativas às variáveis em estudo na segunda parte do inquérito, quanto às competências específicas, para a amostra total e para cada um dos grupos de inquiridos, tal como mostra a Tabela 5:

Tabela 5: Estatística descritiva quanto às competências específicas para a amostra total e para cada um dos grupos de inquiridos.

Competências específicas	Estudantes finalistas		Docentes de contabilidade		Contabilistas certificados		Amostra total	
	X_m	S	X_m	S	X_m	S	X_m	S
22 Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	5,25	1,05	6,04	0,89	5,68	1,16	5,58	1,11
23 Capacidade para organizar a informação	5,32	0,97	5,86	0,85	5,63	1,12	5,55	1,04
24 Capacidade para reportar a informação	5,22	1,00	5,90	0,87	5,63	1,17	5,52	1,09
25 Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	5,35	1,18	5,97	1,09	5,63	1,24	5,58	1,21
26 Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	5,46	1,10	6,15	1,04	5,61	1,15	5,64	1,14
27 Compreender a linguagem técnica contabilística	5,86	1,03	6,53	0,71	5,97	1,11	6,02	1,05
28 Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	5,53	1,18	6,46	0,79	5,90	1,17	5,85	1,16
29 Capacidade para efetuar uma análise financeira	5,11	1,30	6,26	0,85	5,67	1,28	5,55	1,29
30 Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	5,00	1,16	5,94	0,99	5,51	1,28	5,39	1,23
31 Capacidade de planificar o trabalho	5,01	1,21	5,92	0,94	5,30	1,36	5,29	1,28
32 Capacidade de cumprir com prazos e regras	4,79	1,21	5,90	1,01	5,26	1,42	5,19	1,33
Valor médio	5,26	-	6,08	-	5,62	-	5,56	-

Legenda: X_m - Média da amostra; S - Desvio-padrão.

Observando a Tabela 5, pode-se concluir que o total de inquiridos demonstra alguma concordância com o desenvolvimento das competências específicas e atribui-lhes alguma importância para o desempenho da atividade profissional. De facto, a média das respostas

assinala o valor de $x_m=5,56$ correspondente ao grau de “Concordo em grande parte”/”Importante” na escala utilizada.

No que concerne aos estudantes finalistas, é possível verificar que demonstram uma concordância baixa relativamente ao desenvolvimento das competências específicas ao longo do seu percurso de formação superior, uma vez que a média das respostas apresenta o valor de $x_m=5,26$ correspondente ao grau de “Concordo pouco” na escala de concordância utilizada.

Relativamente aos docentes de Contabilidade, da análise à Tabela 5, conclui-se que apresentam elevada concordância com o desenvolvimento das competências específicas por parte dos estudantes finalistas, no curso em que lecionam. A média das respostas apresenta o valor de $x_m=6,08$ correspondente ao grau de “Concordo em grande parte” na escala de concordância usada.

Tal como ilustra a Tabela 5 anteriormente apresentada, é ainda possível concluir que os contabilistas certificados percecionam as competências específicas como importantes para o desempenho da sua atividade profissional, mas com graus de importância diferentes. A média das respostas assinala o valor de $x_m=5,62$ correspondente ao grau de “Importante” na escala de importância utilizada.

Seguidamente, os Gráficos 20 a 23 registam os valores médios das competências específicas para a amostra total ($n=892$), para os estudantes finalistas ($n=345$), para os docentes de Contabilidade ($n=155$) e para os contabilistas certificados ($n=392$).

De acordo com o Gráfico 20, constata-se que, para a amostra total, das onze competências específicas apresentadas, cinco apresentam um valor médio superior à média das respostas. Para o total de inquiridos as três competências que apresentam um valor médio mais alto são: “compreender a linguagem técnica contabilística” ($x_{m27}=6,02$), “capacidade para preparar as demonstrações financeiras” ($x_{m28}=5,85$) e “compreender os contextos em que a Contabilidade opera” ($x_{m26}=5,64$).

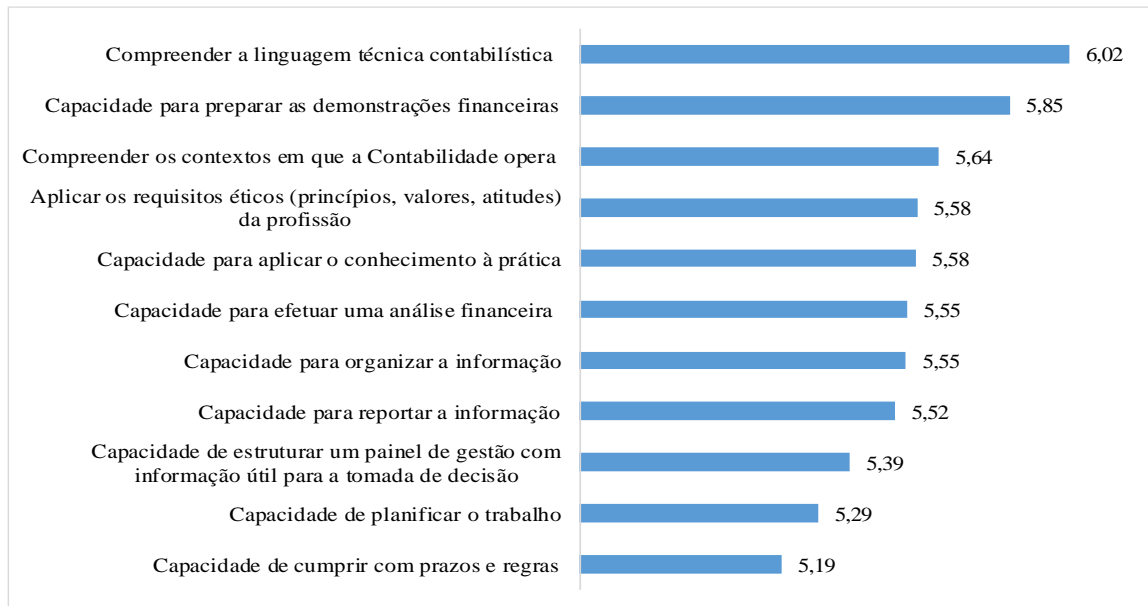


Gráfico 20: Valores médios das competências específicas para a amostra total.

Em oposição, a “capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão” ($x_{m30}=5,39$), a “capacidade de planificar o trabalho” ($x_{m31}=5,29$) e a “capacidade de cumprir com prazos e regras” ($x_{m32}=5,19$) são as três competências que apresentam a média aritmética mais baixa.

Os valores médios das competências específicas para os estudantes finalistas são apresentados no Gráfico 21. Os resultados obtidos, que a seguir se apresentam, demonstram que, das onze competências específicas, cinco apresentam um valor médio superior à média das respostas obtidas dos estudantes finalistas.

As competências “compreender a linguagem técnica contabilística”, “capacidade para preparar as demonstrações financeiras” e “compreender os contextos em que a Contabilidade opera” possuem a média aritmética mais alta, com valores de $x_{m27}=5,86$, $x_{m28}=5,53$ e $x_{m26}=5,46$, respetivamente.

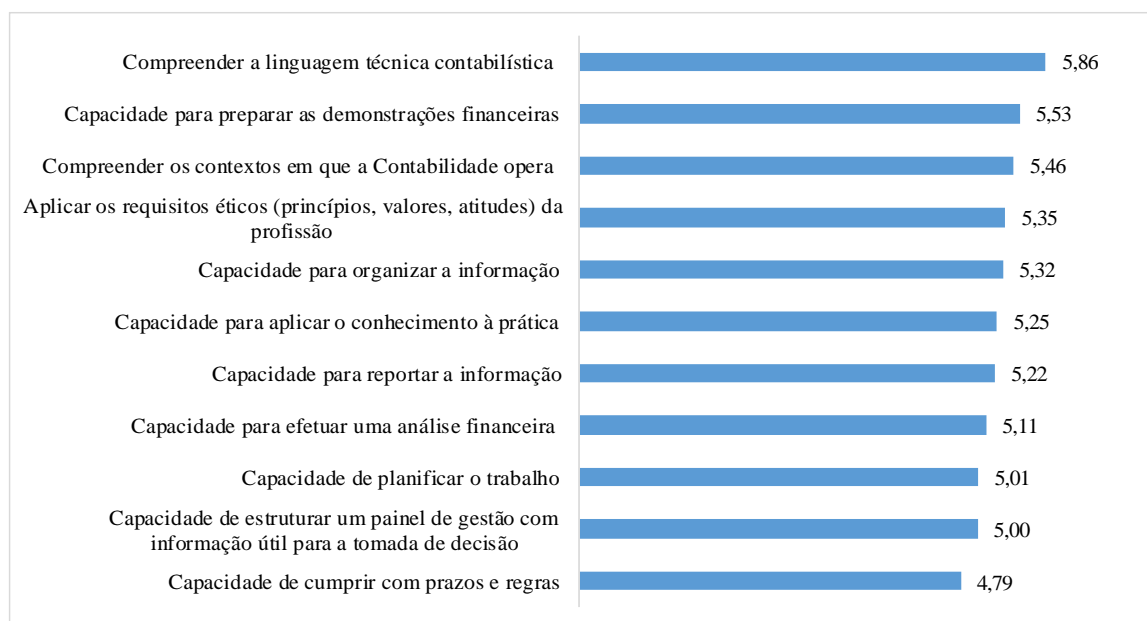


Gráfico 21: Valores médios das competências específicas para os estudantes finalistas.

Contrariamente, as competências que apresentam o menor valor aritmético são a “capacidade de planificar o trabalho” ($x_{m31}=5,01$), a “capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão” ($x_{m30}=5,00$) e a “capacidade de cumprir com prazos e regras” ($x_{m32}=4,79$).

Relativamente às respostas dos docentes de Contabilidade quanto ao grau de concordância com o desenvolvimento das competências específicas no curso em que lecionam, observando o Gráfico 22, constata-se que quatro das onze competências específicas têm valores médios superiores à média das respostas obtidas.

Tal como mostra o Gráfico 22, os docentes de Contabilidade também percecionam que as duas competências específicas mais desenvolvidas ao longo do percurso académico são “compreender a linguagem técnica contabilística” ($x_{m27}=6,53$) e “capacidade para preparar as demonstrações financeiras” ($x_{m28}=6,46$), uma vez que estas apresentam os valores médios mais elevados.

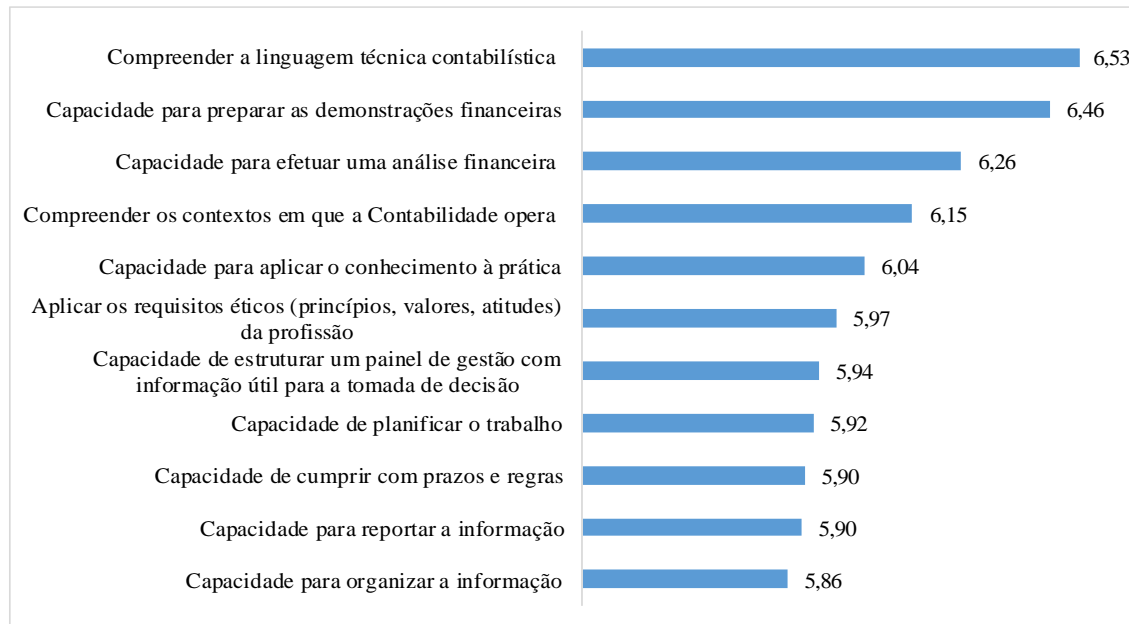


Gráfico 22: Valores médios das competências específicas para os docentes de Contabilidade.

Contrariamente à perceção dos estudantes finalistas, a terceira competência que apresenta uma média aritmética mais alta é a “capacidade para efetuar uma análise financeira” ($x_{m29}=6,26$). Em oposição, a “capacidade de cumprir com prazos e regras” ($x_{m32}=5,90$), a “capacidade para reportar a informação” ($x_{m24}=5,90$) e a “capacidade para organizar a informação” ($x_{m23}=5,86$) são as três competências que apresentam os valores médios mínimos.

No que diz respeito aos contabilistas certificados, foi solicitado que se pronunciassem sobre a importância das competências específicas para o desempenho da sua atividade profissional. Analisando o Gráfico 23, verifica-se que, de entre as onze competências, sete apresentam valores médios mais altos que a média das respostas obtidas.

Segundo a opinião dos contabilistas certificados, as competências específicas mais importantes para o desempenho da profissão são “compreender a linguagem técnica contabilística” ($x_{m27}=5,97$), “capacidade para preparar as demonstrações financeiras” ($x_{m28}=5,90$) e “capacidade para aplicar o conhecimento à prática” ($x_{m22}=5,68$), pois estas apresentam os valores médios mais altos.

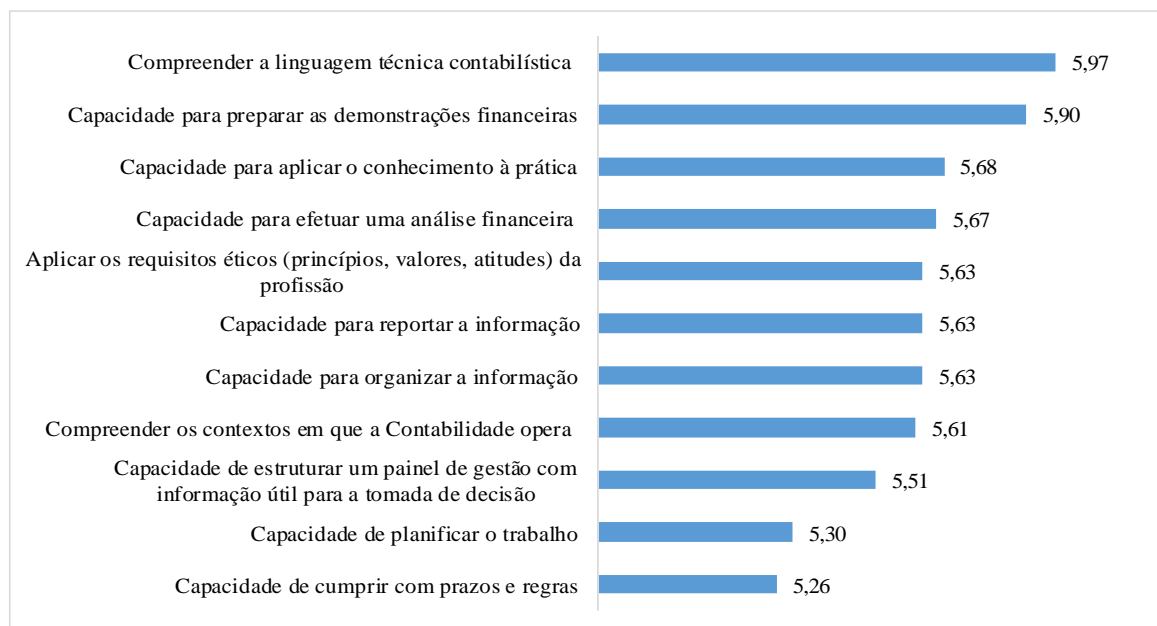


Gráfico 23: Valores médios das competências específicas para os contabilistas certificados.

Por outro lado, a “capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão”, a “capacidade de planificar o trabalho” e a “capacidade de cumprir com prazos e regras”, assinalam os valores médios aritméticos mais baixos de, respetivamente, $x_{m30}=5,51$, $x_{m31}=5,30$ e $x_{m32}=5,26$, o que revela que, tendencialmente, os contabilistas certificados consideram que estas competências não são tão importantes para o desempenho da profissão.

6.4.3 CONCLUSÕES DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Os principais resultados obtidos das respostas aos inquéritos evidenciaram que a maioria dos estudantes finalistas (85,50%) considera a capacidade para trabalhar em equipa como a competência geral mais desenvolvida no final do seu percurso de formação superior.

Por outro lado, 99,40% dos docentes de Contabilidade consideram que a capacidade de resolver problemas é a competência geral mais desenvolvida pelos estudantes, nos cursos em que lecionam. A capacidade de organização é indicada por 85,70% dos contabilistas certificados como sendo a competência geral mais importante para o desempenho da sua atividade profissional.

Pelo contrário, os resultados obtidos também permitem aferir que a capacidade de raciocínio é a competência geral menos desenvolvida pelos estudantes finalistas e de menor importância para o desempenho da profissão.

Já os docentes de Contabilidade percebem que os estudantes não adquirem a capacidade de aprendizagem ao longo da vida durante o seu percurso formativo.

Os resultados da investigação realizada ao nível das competências específicas evidenciam que, tanto estudantes finalistas, como docentes de Contabilidade e contabilistas certificados, concordam que a compreensão da linguagem técnica contabilística e a capacidade para preparar as demonstrações financeiras são as mais desenvolvidas ao longo do curso e as mais importantes para o desempenho da profissão.

Verifica-se ainda que, tanto estudantes finalistas, como contabilistas certificados, têm a mesma opinião relativamente à competência específica “capacidade de cumprir com prazos e regras”, considerando-a das menos desenvolvidas ao longo do percurso de formação superior e das menos importantes para o exercício profissional.

6.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS CONFIRMATÓRIAS

O objetivo principal das entrevistas confirmatórias foi obter a opinião credível de especialistas ligados a empresas de Contabilidade relativamente às competências que os estudantes de Contabilidade, futuros profissionais, deverão deter quando ingressam no mercado de trabalho.

A entrevista foi dividida em três partes: Preâmbulo da Entrevista, Caracterização do Entrevistado (questões 1 e 2) e Guião com perguntas sobre o desenvolvimento de competências (questões 3 a 8).

As entrevistas confirmatórias foram realizadas aos seguintes dez intervenientes, caracterizados no Quadro 16, que a seguir se apresenta:

Quadro 16: Identificação numérica dos entrevistados.

N.º	Nome	Organização	Cargo	Local	Data
E1	Rui Pires	Deloitte & Associados, SROC, SA	Senior Manager	Lisboa	06/03/2017
E2	Domingos Cascais	BTOC Consulting – Improving Business Worldwide	Diretor de Operações	Lisboa	06/03/2017
E3	Julieta Ferro	Grupo Your Your Finance	Accounting Director	Lisboa	07/03/2017
E4	Vítor Massena	Hospital Garcia de Horta, E.P.E.	Diretor de Auditoria Interna	Lisboa	07/03/2017
E5	Carlos Pais	BIOTRONIK Portugal, Lda.	Manager Finance & Human Resources	Lisboa	08/03/2017
E6	Paulo Ribeiro	PwC (PricewaterhouseCoopers) – Management, Finance & Accounting Services, Lda.	Tax Reporting & Strategy Lead Partner	Lisboa	17/03/2017
E7	João Gregório	Ernst & Young Contabilidade, Lda.	Senior Manager, Tax	Lisboa	21/03/2017
E8	Rita Almeida	Visteon Portuguesa, Ltd.	Financial Manager	Palmela	26/03/2017
E9	Cátia Ferreira	Conceito – Consultoria de Gestão, S.A.	HR Specialist	Lisboa	05/04/2017
E10	João Luís	KPMG II – Consultores de Negócios, S.A.	Associate Partner, Business Services & Outsourcing	Miraflores	06/04/2017

Depois de aplicadas e transcritas as entrevistas realizadas, foi feita a sua análise de conteúdo, “uma técnica sistemática e replicável, que classifica e reduz o número de palavras de texto, em categorias de conteúdo, utilizando uma metodologia científica com regras de codificação” (Sarmiento, 2013b, p. 53).

Para a análise das entrevistas, efetuou-se a transcrição das mesmas (Apêndices H a Q) para que se procedesse primeiramente a uma leitura vertical de todas as entrevistas, efetuando-se de seguida uma leitura horizontal, por forma a possibilitar a análise categorial (Sarmiento, 2013b). Seguidamente, efetuou-se a diferenciação de segmentos que constituíram as unidades de registo posteriormente associadas às unidades de contexto (UEnum), de acordo com a codificação alfanumérica e cromática das entrevistas apresentada no Apêndice R. Posto isto, elaborou-se a matriz das unidades de contexto e de registo por questão (Apêndice S). Desta forma, foi possível construir os Quadros 17 a 22,

onde se apresentam as categorias, as unidades de registo, as unidades de enumeração e os respetivos resultados.

Quadro 17: Análise qualitativa e quantitativa da Questão 3 das entrevistas.

Categorias	Unidades de Registo	Entrevistados										UEnum	Resultados (%)	
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10			
Questão 3: Acha que as competências gerais mais desenvolvidas pelos estudantes no final da sua formação superior em Contabilidade são a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo?														
Competências gerais mais desenvolvidas	3.1 Capacidade para trabalhar em equipa	x	x	x		x	x	x	x	x	x	9	9/10 (90%)	
	3.2 Capacidade de relacionamento interpessoal	x		x		x	x	x		x	x	7	7/10 (70%)	
	3.3 Capacidade de resolver problemas	x				x	x	x	x			5	5/10 (50%)	
	3.4 Capacidade de analisar a informação	x			x	x	x			x		5	5/10 (50%)	
	3.5 Gestão do tempo					x				x		2	2/10 (20%)	

Quanto à questão n.º 3, **Acha que as competências gerais mais desenvolvidas pelos estudantes no final da sua formação superior em Contabilidade são a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo?**, verifica-se da análise ao Quadro 17, que 90% dos entrevistados referiram que a capacidade para trabalhar em equipa é a competência geral mais desenvolvida pelos estudantes finalistas ao longo do seu percurso académico. O E1 refere que “tem sido uma capacidade trabalhada nas escolas, pois é evidente a evolução positiva nos últimos anos.” A mesma opinião tem o E6, que afirma que os estudantes “estão habituados a trabalhar em conjunto e a discutir temas técnicos em conjunto.”

70% dos entrevistados revelam que, com base na sua experiência, os recém-licenciados desenvolvem a capacidade de relacionamento interpessoal ao longo do seu percurso académico, uma vez que “não tem havido dificuldades no relacionamento entre colegas”, conforme indica o E3. Metade dos entrevistados mencionam que a capacidade de resolver problemas e a capacidade de análise da informação são competências gerais desenvolvidas ao longo do percurso de formação superior.

Quadro 18: Análise qualitativa e quantitativa da Questão 4 das entrevistas.

Categorias	Unidades de Registo	Entrevistados										UEnum	Resultados (%)	
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10			
Questão 4: Considera que as competências técnicas que os atuais licenciados trazem são a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e a capacidade para efetuar uma análise financeira?														
Competências específicas mais desenvolvidas	4.1 <i>Compreensão da linguagem técnica contabilística</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10	10/10 (100%)
	4.2 <i>Capacidade para preparar as demonstrações financeiras</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x			9	9/10 (90%)
	4.3 <i>Compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera</i>					x	x	x	x	x	x		6	6/10 (60%)

Atendendo ao Quadro 18, para analisar a questão n.º 4, **Considera que as competências técnicas que os atuais licenciados trazem são a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e a capacidade para efetuar uma análise financeira?**, 100% dos entrevistados referem que a compreensão da linguagem técnica contabilística é das competências específicas mais desenvolvidas nos estudantes, seguida da capacidade para preparar as demonstrações financeiras (90%) e da compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera (60%). O E9 refere que “sem dúvida que a formação técnica dos alunos de Contabilidade é bem mais forte do que de qualquer outro curso e aqui estou a falar da própria linguagem técnica contabilística, da compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e da capacidade para preparar as demonstrações financeiras.”

Nesta linha de pensamento, o E6 reforça esta ideia afirmando que “um aluno de Contabilidade tem mais facilidade para preparar as demonstrações financeiras porque tem uma grande carga de relato financeiro, talvez também promovido pela unidade curricular de simulação empresarial.” O E4 também afirma que os recém-licenciados “têm domínio da linguagem técnica contabilística e capacidade para preparar as demonstrações financeiras com base no referencial contabilístico nacional e internacional. Nestes aspetos considero que vêm preparadíssimos.”

Quadro 19: Análise qualitativa e quantitativa da Questão 5 das entrevistas.

Categorias	Unidades de Registo	Entrevistados										UEnum	Resultados (%)	
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10			
Questão 5: Considera que as competências gerais menos desenvolvidas ao longo do curso são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de raciocínio?														
Competências gerais menos desenvolvidas	5.1 Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	x	x	x	x	x	x			x	x	8	8/10 (80%)	
	5.2 Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	x	x	x	x	x			x	x	7	7/10 (70%)		
	5.3 Capacidade de raciocínio		x	x	x			x			4	4/10 (40%)		

Tendo presente o Quadro 19, relativamente à questão n.º 5, **Considera que as competências gerais menos desenvolvidas ao longo do curso são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de raciocínio?**, 80% dos entrevistados afirmam que a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado é a que consideram menos desenvolvida. Segundo o E2 “ao longo do curso (...) deveria existir um trabalho redobrado em processos de auto revisão do trabalho realizado.” De acordo com o E4 seria importante os alunos “conseguirem avaliar qualitativamente se aquilo que foi feito está de acordo com os padrões exigidos.” O E9 afirma mesmo que “considero que não vem desenvolvida. Falta-lhes o olhar crítico para a informação que é produzida, nomeadamente quando têm de efetuar relatórios para o cliente.”

Relativamente à capacidade de aprendizagem ao longo da vida, 70% dos entrevistados concordam com o facto de não vir bem trabalhada ao longo do percurso académico. O E1 refere que “não existe muita motivação por parte dos alunos.” O E2 reforça esta ideia defendendo que “é preciso que a pessoa esteja na predisposição para entender que só será um bom profissional se conseguir manter os seus conhecimentos ao mais alto nível (...) e nesta fase eles ainda não têm essa noção.”

Nas respostas à questão n.º 6, **Acha que as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes são a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de cumprir com prazos e regras, a capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação?**, face aos resultados obtidos, apresentados no Quadro 20, 100% dos entrevistados afirmam que a capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão é das competências

menos desenvolvidas. Para o E1, esta “é uma competência difícil de desenvolver nos alunos, na medida em que é complicado saber, nesta fase, qual é a informação útil, como organizá-la e apresentá-la. Nem sei se existe alguma unidade curricular específica que os habilite a trabalhar nesse sentido.” O E10 reforça esta ideia afirmando que “não conseguem agarrar na informação importante e selecioná-la de forma a que esta seja útil e que reflita a atividade da empresa, não têm essa noção.”

Quadro 20: Análise qualitativa e quantitativa da Questão 6 das entrevistas.

Categorias	Unidades de Registo	Entrevistados										UEnum	Resultados (%)	
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10			
Questão 6: Acha que as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes são a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de cumprir com prazos e regras, a capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação?														
Competências específicas menos desenvolvidas	6.1 Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10	10/10 (100%)
	6.2 Capacidade de planificar o trabalho	x	x	x	x	x		x		x	x		8	8/10 (80%)
	6.3 Capacidade de cumprir com prazos e regras			x	x								2	2/10 (20%)
	6.4 Capacidade para organizar a informação	x	x	x	x	x		x	x		x		8	8/10 (80%)
	6.5 Capacidade para reportar a informação	x	x	x	x	x	x		x	x			8	8/10 (80%)

Além do exposto, 80% dos entrevistados salientam que os estudantes não trazem uma boa capacidade para planificar o trabalho. O E1 afirma mesmo que “é uma competência que deve ser melhor desenvolvida nas escolas.” De acordo com o E4 “do ponto de vista da execução, eles sabem quanto tempo demoram a fazer o trabalho, desde que esse trabalho esteja planeado, predefinido e pensado por alguém. Isso é, são ótimos para executar.” Esta opinião é reforçada pelo E5 que afirma que “hoje em dia são pessoas que vêm preparadas para receber instruções.”

Quanto à capacidade de organização da informação, 80% dos entrevistados defendem que é uma das competências menos desenvolvidas nas instituições. O E3 afirma mesmo que “é muito fraca”. Isto porque, segundo o E7, “as pessoas, perante uma determinada situação/documento, começam a pegar na primeira informação que têm, sem verem tudo o que há à volta (...) Partem para o projeto com pressupostos errados sem ver, primeiro, qual

é o objetivo final.” O E8 refere que os estudantes “têm tendência a perderem-se no pormenor e no objetivo essencial do que se pretende.”

No que respeita ao desenvolvimento da capacidade de reportar a informação, 80% dos entrevistados também referem que os estudantes têm dificuldade. Destaca-se a interpretação do E4, que refere que “tem de estar tudo definido de A a Z” e do E6, que menciona o facto de “não consegu[irem] tirar o sumo que interessa para apresentar um sumário executivo com as principais ideias.” Por fim, o E9 reforça esta perceção, afirmando que os recém-licenciados “têm dificuldade em transmitir a informação ao cliente. Denota-se claramente nestes alunos de Contabilidade uma dificuldade superior em ir para além da zona de conforto deles.”

As respostas à questão n.º 7, **Com base na sua experiência, considera que o ensino superior da Contabilidade permite desenvolver as competências gerais e específicas necessárias às atuais exigências do mercado de trabalho? Porquê?**, divergiram de entrevistado para entrevistado, conforme se constata no Quadro 21:

Quadro 21: Análise qualitativa e quantitativa da Questão 7 das entrevistas.

Categorias	Unidades de Registo	Entrevistados										UEnum	Resultados (%)		
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10				
Questão 7: Com base na sua experiência, considera que o ensino superior da Contabilidade permite desenvolver as competências gerais e específicas necessárias às atuais exigências do mercado de trabalho? Porquê?															
Entendimento do mercado trabalho quanto à aquisição de competências	7.1 Tecnicamente sim	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	9	9/10 (90%)	
	7.2 Pouco desenvolvimento das competências gerais	x	x	x	x	x					x		6	6/10 (60%)	
	7.3 Fraca ligação das instituições às empresas: especialistas das empresas para dar uma aula sobre determinado tema específico	x						x	x			x	x	5	5/10 (50%)
	7.4 Falta promover mais casos práticos com apresentação oral	x		x										2	2/10 (20%)
	7.5 Ponto positivo: unidade curricular de simulação empresarial	x	x	x	x	x	x	x					x	8	8/10 (80%)
	7.6 Fraca promoção de estágios profissionais.		x	x		x						x	x	5	5/10 (50%)
	7.7 Questão geracional		x	x	x	x						x		5	5/10 (50%)
	7.8 Falta ligação da teoria à prática		x	x	x	x	x			x	x	x		8	8/10 (80%)
	7.9 Pouco desenvolvimento do Inglês e Inglês Técnico							x				x		2	2/10 (20%)

Assim, 90% dos entrevistados são unânimes quanto ao facto de o ensino superior de Contabilidade preparar bem os estudantes tecnicamente. O E1 refere que “não há a menor dúvida de que os alunos de Contabilidade estão melhor preparados em termos da linguagem técnica contabilística, maior familiarização com as demonstrações financeiras do que os restantes.” Esta opinião é reforçada pelo E4, que afirma que “saem com conhecimentos técnicos interessantes e essenciais”. O E6 refere que “cerca de 60% das pessoas contratadas provêm das instituições em que a Contabilidade é *core*. E isto deriva (...) do facto de o nosso *core business* estar alinhado com aquilo que os alunos aprendem na licenciatura em Contabilidade, ou seja, com aquilo que procuramos.”

60% dos entrevistados afirmam que o ensino superior de Contabilidade promove pouco o desenvolvimento das competências gerais. O E2 refere que, como avaliação global, “existe neste momento um grave défice ao nível das competências gerais dos jovens” concluindo que “o ensino superior permite desenvolver algumas competências gerais e específicas, mas não consegue atender na sua plenitude às reais exigências do mercado de trabalho.” O E3 reforça esta ideia mencionando que “as *soft skills* não vêm tão desenvolvidas como gostaríamos” e o E9 refere que falta os recém-licenciados “algumas *soft skills* essenciais que deveriam ser mais trabalhadas, nomeadamente as comportamentais.”

A falta de ligação da teoria à prática é outra das razões apontadas por 80% dos entrevistados como uma lacuna na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. O E2 menciona que “existe pouca ligação entre o mundo universitário e o mundo empresarial.” O E3 reforça esta ideia, afirmando que “o meio académico deveria arranjar formas de transpor a teoria para a prática, os alunos vêm muito teorizados.” Esta posição é defendida pelo E6, que refere que “os alunos de Contabilidade são muito teóricos e pouco práticos.” O E9 afirma ainda que, com “a forma como as aulas ainda são dadas, apesar de Bolonha (...) os alunos não conseguem fazer a ligação da teoria para a prática.”

Não obstante as lacunas que foram apontadas ao ensino superior da Contabilidade, 80% dos entrevistados afirmam que existe, atualmente, um ponto positivo nos cursos de Contabilidade: a unidade curricular de simulação empresarial. O E1 afirma que tem havido “uma grande evolução nos alunos de Contabilidade, nos últimos tempos, talvez decorrente da unidade curricular de simulação empresarial.” O E2 reforça esta ideia, afirmando que os “módulos práticos de simulação empresarial (...) permitiram aos estudantes terem uma visão mais prática.” E esta evolução positiva é também defendida pelo E7, que diz: “sem

dúvida que as instituições têm tido uma evolução bastante positiva desde há uns 20 anos para cá. A unidade curricular de simulação empresarial que os alunos de Contabilidade têm no último ano do curso é um bom exemplo disso.”

A par dos resultados obtidos, há ainda a destacar as opiniões do E1, que afirma que “é difícil o ensino superior preparar totalmente as pessoas para a vida prática (...) é sempre um grande choque quando vão trabalhar (...) no geral, denota-se uma certa dificuldade de adaptação numa fase inicial.” O E7 destaca o facto de que “não nos podemos esquecer de que o mercado de trabalho muda muito mais rapidamente em face do ambiente económico do que as instituições de ensino superior. Para alterar procedimentos numa escola, formas de trabalhar, leva muito mais tempo, logo o desfasamento é normal.”

Quanto à questão n.º 8, **Na sua opinião, quais são as competências gerais e específicas que, atualmente, espera que um diplomado em Contabilidade deve ter de forma a poder revelar-se um bom profissional?**, é possível verificar através do Quadro 22, que as respostas foram diferentes de entrevistado para entrevistado.

Quadro 22: Análise qualitativa e quantitativa da Questão 8 das entrevistas.

Categorias	Unidades de Registo	Entrevistados										UEnum	Resultados (%)
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10		
Questão 8: Na sua opinião quais são as competências gerais e específicas que, atualmente, espera que um diplomado em Contabilidade deve ter de forma a poder revelar-se um bom profissional?													
Competências exigidas pelo mercado trabalho	8.1 Capacidade para trabalhar em equipa	x		x	x	x		x	x			6	6/10 (60%)
	8.2 Gestão do tempo	x						x	x	x		4	4/10 (40%)
	8.4 Capacidade de negociação	x				x				x	x	4	4/10 (40%)
	8.5 Capacidade de comunicação	x		x				x				3	3/10 (30%)
	8.6 Domínio da linguagem técnica contabilística	x		x	x	x	x	x	x	x	x	9	9/10 (90%)
	8.7 Motivação para a profissão	x		x				x				3	3/10 (30%)
	8.9 Capacidade de adaptação	x					x		x		x	4	4/10 (40%)
	8.11 Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	x	x	x		x		x			x	6	6/10 (60%)
	8.12 Capacidade para analisar qualquer tipo de informação			x	x	x	x	x	x			6	6/10 (60%)
	8.13 Capacidade de preparar e de saber a interligação entre as demonstrações financeiras			x	x	x	x	x	x	x	x	8	8/10 (80%)
	8.14 Sentido crítico			x	x							2	2/10 (20%)
	8.15 Capacidade de relacionamento interpessoal			x	x				x			3	3/10 (30%)
	8.17 Comunicação em língua inglesa						x			x		2	2/10 (20%)
	8.19 Compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera								x	x		2	2/10 (20%)

Face aos resultados obtidos, 90% dos entrevistados consideram que o domínio da linguagem técnica contabilística é uma competência essencial para o desempenho da atividade profissional. Na mesma linha de raciocínio encontra-se a capacidade para preparar e saber a ligação entre as demonstrações financeiras (80%), ou seja, os conhecimentos e a formação específica na área. O E4 refere que “quando quero contratar alguém (...) Faço umas questões que considero essenciais, mas para mim esse é um dado adquirido que irá ser depois melhorado e trabalhado na realidade empresarial.” O E10 afirma ainda que dá “mais importância às *soft skills* do que propriamente aos conhecimentos técnicos. Estes tenho tempo de ir trabalhando com eles.”

Para 60% dos entrevistados, é também importante que os recém-licenciados demonstrem “vontade em aprender, em evoluir”, como refere o E2, e “se tem interesse em progredir”, como afirma o E1. Como a profissão obriga a uma permanente atualização para fazer face às mudanças que ocorrem a cada momento, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida é também referida pelo E5, que afirma ser necessário os recém-licenciados terem “também de saber investigar, não parar.”

Tendo em conta a realidade empresarial onde estão inseridos, 60% dos entrevistados referem a necessidade de os recém-licenciados trazerem inculcida a capacidade para trabalhar em equipa. Os entrevistados E1, E3, E4, E5, E7 e E8 mencionam que, no contexto profissional em que estão inseridos, consideram essencial a capacidade para trabalhar em equipa.

Além do exposto, 60% dos entrevistados salientam a necessidade de o recém-licenciado deter, para a sua futura função profissional, a capacidade de analisar qualquer tipo de informação, sendo, nomeadamente, importante “que tragam uma boa capacidade de análise da informação financeira”, como refere o E4. O E6 reforça a importância de os recém-licenciados trazerem as capacidades ligadas à “análise da informação”.

6.5.1 CONCLUSÃO DAS ENTREVISTAS

A conclusão das entrevistas é a última etapa da metodologia explanada por Sarmiento (2013b). Assim, conclui-se que, relativamente às competências gerais, 90% dos entrevistados confirmam que a competência geral mais desenvolvida no atual ensino

superior de Contabilidade é a capacidade para trabalhar em equipa. Não obstante, 80% dos entrevistados indicam que os recém-licenciados não conseguem efetuar a avaliação da qualidade do trabalho que realizaram, pois ainda não conseguem avaliar se o trabalho está de acordo com os padrões exigidos.

No que respeita às competências específicas, a totalidade dos entrevistados confirma que a compreensão da linguagem técnica contabilística é uma das competências que os recém-licenciados na área trazem mais desenvolvida a par da capacidade para preparar as demonstrações financeiras (90%).

A totalidade dos entrevistados também refere que a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão é a competência específica menos desenvolvida pelos estudantes ao longo do seu percurso académico. Considerando que a Contabilidade é uma excelente ferramenta de apoio à tomada de decisão, os entrevistados defendem que as instituições deveriam preparar os estudantes para se tornarem parceiros de quem toma decisões, pois grande parte dos diplomados percebe a Contabilidade como uma mera formalidade legal ou fiscal.

Além desta, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de organizar a informação e a capacidade de reportar a informação são mencionadas por 80% dos entrevistados, em como não estão a ser bem desenvolvidas nas instituições. De acordo com os entrevistados, o facto de não se desenvolver a capacidade de análise de informação, acaba por influenciar a sua organização e reporte, de forma a ser útil para o cliente e para a tomada de decisão.

Da análise qualitativa das entrevistas, pode-se ainda concluir que 90% dos entrevistados consideram que o ensino superior de Contabilidade prepara tecnicamente bem os seus estudantes. No entanto, defendem que estes não devem ser meros técnicos que preparam informação contabilística, logo, apontam algumas razões que levam a que as instituições ainda não consigam promover todas as competências exigidas pelo mercado de trabalho. Assim, 80% dos entrevistados referem que as instituições deveriam arranjar formas de promover uma maior ligação entre a teoria e a prática, considerando que grande parte dos recém-licenciados vêm ainda muito teorizados.

Não obstante, 80% dos entrevistados referem que o ensino superior da Contabilidade tem evoluído bastante nos últimos tempos devido à existência de uma unidade curricular de simulação empresarial no último ano da licenciatura, a qual permite aos estudantes uma

visão mais prática, proporcionando-lhes uma melhor preparação para o mercado de trabalho.

Quando pretendem contratar um recém-licenciado em Contabilidade, 90% dos entrevistados esperam que estes tragam domínio da linguagem técnica contabilística e capacidade para preparar e saber a ligação entre as demonstrações financeiras (80%). Estes referem que uma boa preparação técnica é a base de qualquer profissional e que acaba por dar segurança para desenvolver outras competências transversais ao exercício de qualquer função, como a capacidade de trabalhar em equipa, a capacidade de resolver problemas, a gestão do tempo, as quais acabam por ser trabalhadas nos primeiros anos de atividade profissional.

CAPÍTULO 7:

MODELO DE COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO SUPERIOR DA CONTABILIDADE

7.1 INTRODUÇÃO

Para a definição dos modelos de competências, neste capítulo recorre-se à análise fatorial, método das componentes principais. A análise fatorial é uma técnica estatística que procura, através da avaliação de um conjunto de variáveis, identificar os fatores de variabilidade comuns existentes entre determinados elementos, agrupando-os num conjunto menor de fatores (Marôco, 2014) sem perda do seu poder de explicação. Passa-se, assim, a um conjunto menor de variáveis, mais facilmente analisáveis e representativas do conjunto inicial.

Após a interpretação de cada dimensão ou fatores estratégicos, efetuada a partir dos pesos das variáveis que a compõem, e após a sua rotação, procedeu-se à definição do modelo global para as competências gerais e do modelo global para as competências específicas.

7.2 METODOLOGIA PARA A OBTENÇÃO DOS MODELOS

Para obter um modelo global de competências gerais e um modelo global de competências específicas para os três grupos de inquiridos, recorreu-se ao procedimento das componentes principais para estimar o número de fatores a reter a partir das variáveis inter-relacionadas comuns.

Este processo tem várias etapas e procura obter uma base de dados final com variáveis inter-relacionadas, obtendo fatores com o mínimo de duas variáveis comuns aos três grupos de inquiridos, conforme ilustra a Figura 18.

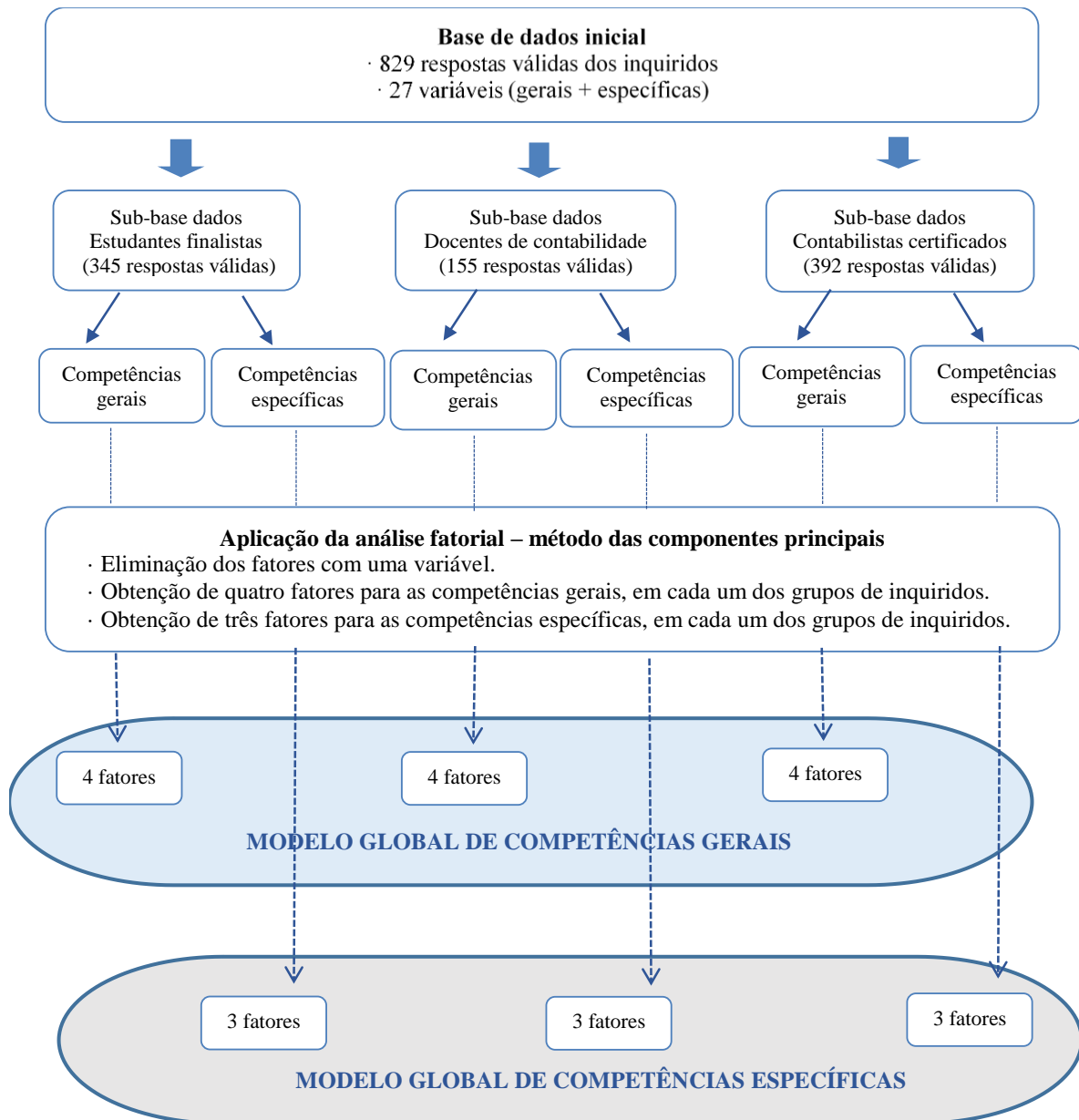


Figura 18: Etapas para a obtenção dos modelos globais.

Na primeira etapa, foi constituída uma base de dados com vinte e sete variáveis que compõem a segunda parte do inquérito aplicado à amostra dos três grupos de inquiridos, conforme Apêndices C, D e E – Inquérito Final aos estudantes finalistas, docentes de Contabilidade e contabilistas certificados, respetivamente.

Na segunda etapa, a partir da base de dados inicial, constituíram-se três sub-bases de dados diferentes com as respostas válidas dos estudantes finalistas (n=345), dos docentes de Contabilidade (n=155) e dos contabilistas certificados (n=392).

A terceira etapa compreendeu a aplicação da análise fatorial, método das componentes principais, a cada uma das sub-bases de dados de cada grupo de inquiridos. A análise fatorial permitiu explicar as correlações existentes entre as variáveis, ou seja, parte-se de um conjunto de vinte e sete variáveis e pretende-se encontrar um menor número de fatores que expliquem essas correlações.

Em cada uma das bases de dados, as vinte e sete variáveis foram separadas em dezasseis competências gerais e onze competências específicas. Nesta etapa, no primeiro passo, com a utilização do SPSS e aplicação do modelo da análise fatorial, utilizou-se o método das componentes principais para a extração dos fatores e a rotação *varimax* para a rotação dos fatores. Começou-se por efetuar a rotação, pretendendo-se obter fatores com o mínimo de duas variáveis aos três grupos de inquiridos, eliminando os fatores com uma variável. Este processo foi repetido, as vezes necessárias, até se encontrar e reter os fatores com duas ou mais variáveis para os três grupos de inquiridos, de forma a homogeneizar as mesmas e poder verificar a consistência interna.

O resultado da terceira etapa foi a constituição de um modelo com quatro fatores para as competências gerais em cada uma das bases de dados e de um modelo com três fatores para as competências específicas.

7.2.1 OBTENÇÃO DO MODELO GLOBAL PARA AS COMPETÊNCIAS GERAIS

CONSIDERANDO OS GRUPOS DE ESTUDANTES FINALISTAS, DOCENTES DE CONTABILIDADE E CONTABILISTAS CERTIFICADOS

Na aplicação da análise de componentes principais (ACP) de forma a obter o modelo global de competências gerais, há alguns passos a seguir. Primeiro tem de se validar a utilização da ACP através da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett. Para a constituição das componentes principais (fatores), é necessário que haja variáveis correlacionadas entre si e que, por outro lado, os fatores que vão agrupar conjuntos de variáveis sejam ortogonais, isto é, não correlacionados entre si.

A estatística KMO verifica a qualidade dos dados, sendo uma medida da homogeneidade das variáveis que compara correlações simples com as correlações parciais observadas entre as variáveis (Marôco, 2014, p. 477).

De acordo com Marôco (2014, p. 477), apesar de não existir um teste rigoroso para os valores KMO, de uma forma geral, estes podem ser adjetivados como: valores iguais ou abaixo de 0,5 seriam considerados “inaceitáveis”; valores acima de 0,5 até 0,6 seriam considerados “maus mas ainda aceitáveis”; valores acima de 0,6 até 0,7 seriam considerados “medíocres”; valores acima de 0,7 até 0,8 seriam considerados “médios”; valores acima de 0,8 até 0,9 seriam considerados “bons”, e valores acima de 0,9 seriam considerados “excelentes”.

O teste de esfericidade de Bartlett testa a hipótese de as variáveis na análise formarem uma matriz de identidade. Tal matriz indicaria que as variáveis não estão correlacionadas (isto é, todos os valores fora da diagonal da matriz de correlações seriam próximos de zero) e os dados seriam inadequados para a análise (Pestana & Gageiro, 2014).

Para as competências gerais, o Quadro 23 mostra o valor obtido para a estatística $KMO=0,965$, o que significa que o resultado da aplicação da ACP deve ser interpretado como tendo um nível excelente (Marôco, 2014, p. 477), ou seja, dispõe-se de excelente informação para a análise pretendida. Este facto é ainda reforçado pelo teste da esfericidade de Bartlett, que aceita a hipótese de os dados não formarem uma matriz de identidade, de acordo com as hipóteses do mesmo:

- H_0 : a matriz de correlações na população é uma matriz de identidade;
- H_a : a matriz de correlações na população não é uma matriz de identidade.

O teste de esfericidade de Bartlett apresenta um $P\text{-value}=0,000 (< 0,05)$, o que leva à rejeição da hipótese de a matriz das correlações na população ser uma matriz de identidade para qualquer p , concluindo que existem correlações significativas entre as variáveis originais. Pode-se concluir que a aplicação da ACP é válida. As variáveis estão correlacionadas entre si, pelo que é possível encontrar fatores que expliquem as correlações existentes (Marôco (2014, p. 55).

Quadro 23: KMO e Teste de Bartlett.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling		0,965
Bartlett's Test of	Approx. Chi-Square	11790,678
Sphericity	df	120
	Sig.	0,000

O segundo e terceiro passos para aplicação da ACP passa pela extração das componentes principais e pela determinação do número de componentes necessárias para que estas representem uma percentagem significativa dos dados originais (Marôco, 2014).

A determinação do número de componentes principais a reter pode ser feita mediante um conjunto de regras, nomeadamente (Jolliffe, 2002):

- Critério da variância total explicada - é um método que consiste em incluir as componentes suficientes que permitam explicar 70% a 90% da variabilidade total das variáveis originais.
- Critério de Kaiser - consiste em extrair as componentes com valores próprios (*eigen values*) superiores a 1, excluindo as componentes cujos valores próprios são menores que 1 (se a análise for feita a partir de uma matriz de correlações).
- *Scree plot* - consiste em representar graficamente a variância explicada por cada componente. Quando esta variância se reduz e a curva passa a ser quase paralela aos eixos das abcissas, são de excluir as componentes correspondentes.

Aplicando o critério de Kaiser, foi obtida uma componente que explica menos de 70% da variância total e, por isso, este critério não vai ser tido em consideração. Jolliffe (2002) alertou para o facto de que um número muito pequeno de fatores, 1 ou 2, pode causar elevados *loadings* e um número muito elevado de fatores pode fazer com que fiquem fragmentados e sejam de difícil interpretação. O autor referiu também que a escolha dos fatores através do *scree plot* não é a mais apropriada para a análise fatorial, visto os valores próprios (*eigen values*) representarem variâncias das componentes principais.

Por este motivo, no presente estudo considerou-se o primeiro caso, escolher quando os fatores explicam 70% a 80% da variabilidade total das variáveis originais, de forma a resumir a informação contida nas variáveis originais, mas não perdendo o poder de explicação das mesmas.

Na Tabela 6 apresentam-se as dezasseis variáveis, a percentagem de variância explicada por variável, bem como a percentagem de variância explicada acumulada por cada um dos quatro fatores extraídos das competências gerais para a amostra total.

Tabela 6: Variância total explicada das competências gerais para a amostra total.

Componente	% de			% de			% de		
	Total	Variância	Acumulada	Total	Variância	Acumulada	Total	Variância	Acumulada
1	10,022	62,635	62,635	10,022	62,635	62,635	3,758	23,488	23,488
2	0,986	6,161	68,796	0,986	6,161	68,796	3,224	20,148	43,636
3	0,687	4,292	73,088	0,687	4,292	73,088	2,713	16,956	60,592
4	0,551	3,447	76,535	0,551	3,447	76,535	2,551	15,942	76,535
5	0,482	3,014	79,549						
6	0,442	2,764	82,313						
7	0,439	2,744	85,057						
8	0,410	2,560	87,617						
9	0,349	2,184	89,801						
10	0,303	1,893	91,694						
11	0,275	1,720	93,414						
12	0,254	1,585	94,999						
13	0,236	1,476	96,475						
14	0,207	1,296	97,771						
15	0,197	1,230	99,001						
16	0,160	0,999	100,000						

Garantidos os procedimentos estatísticos, pode observar-se que foi encontrada uma solução a quatro dimensões que explica cerca de 77% da variância total explicada das competências gerais. Este valor é considerado suficiente, na medida em que a seleção do número de componentes teve como base o princípio sugerido por Jolliffe (2002), ou seja, que a percentagem acumulada da variância total esteja entre 70 e 90%, oferecendo uma ideia razoável da representação da variância original.

As dezasseis variáveis estão listadas por ordem decrescente da percentagem de variância explicada acumulada. A primeira componente principal explica o máximo possível da variância dos dados originais, a segunda o máximo possível da variância ainda não explicada e a última componente principal é a que menor contribuição tem para a explicação da variância total dos dados iniciais.

Assim, temos que a primeira componente principal explica 23,5%, as primeiras duas componentes principais explicam 43,6% e as primeiras quatro componentes principais explicam 76,5%. A interpretação de cada componente principal é feita com base nos pesos das variáveis.

Para confirmar o número de componentes principais a reter, utilizou-se ainda o *scree plot*. O resultado do *scree plot* pode ser observado no Gráfico 24, permitindo concluir que os fatores a reter são quatro, pois a curva passa a ser quase paralela ao eixo das abcissas a partir do quarto fator e, portanto, a restante informação não é significativa.

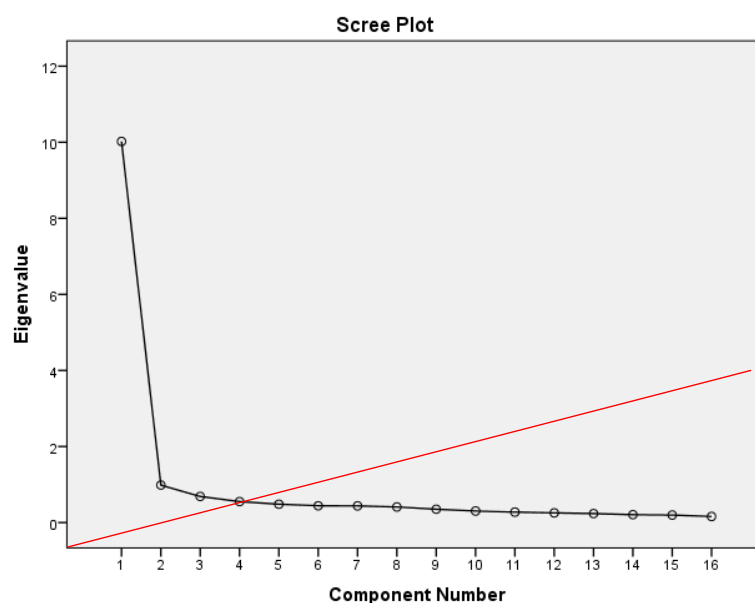


Gráfico 24: Resultado do *scree plot*.

Como último passo para aplicação da ACP e depois de se definir o número de componentes principais, há que proceder à sua interpretação. Com o objetivo de uma melhor interpretação, procedeu-se à rotação *varimax*, que é um método ortogonal (proposto por Kaiser, em 1958) em que, para cada componente principal, há apenas alguns pesos significativos e todos os restantes estão próximos de zero.

O objetivo é maximizar a variação entre os pesos de cada uma das dimensões obtidas, o que se consegue através de um processo iterativo de maximização de uma função quadrática destes pesos. Para tal, são maximizadas as diferenças entre as contribuições das variáveis, aumentando o peso das que mais contribuem para a formação da componente principal e diminuindo o peso das que menos contribuem. Quanto mais próximo de 1 estiver o peso, maior é a associação entre a variável e a componente, enquanto que quanto mais próximo de zero estiver o peso, menor é a contribuição da variável para a formação

da componente principal. Assim, há uma distribuição da variância total explicada pelos diversos fatores, não sendo afetada a comunalidade.

Na Tabela 7, são apresentadas as variáveis estratégicas constituintes de cada componente principal (fator estratégico ou dimensão estratégica). As variáveis estão colocadas por ordem decrescente do peso da sua contribuição. Efetuou-se, também, o teste de *alpha de Cronbach*, a fim de testar e validar a consistência interna das quatro dimensões encontradas, garantindo assim que os fatores extraídos são fidedignos. A Tabela 7 regista os níveis de *alpha* para as quatro componentes principais ou dimensões. Pode-se concluir que as componentes principais 1 e 2 apresentam uma correlação entre os itens muito boa, a componente principal 3 apresenta uma correlação boa e a componente principal 4 apresenta uma correlação razoável (Pestana & Gageiro, p. 526).

Tabela 7: Matriz de componentes rodada das competências gerais para a amostra total.

Competências gerais	Componente			
	1	2	3	4
20 Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	0,79			
21 Capacidade de comunicação (oral e escrita)	0,70			
18 Capacidade de raciocínio	0,66			
17 Capacidade para tomar decisões	0,65			
16 Capacidade de relacionamento interpessoal	0,60			
19 Capacidade de organização	0,60			
15 Gestão do tempo	0,46			
8 Capacidade para analisar a informação		0,80		
7 Capacidade de integração da informação		0,80		
6 Capacidade de resolver problemas		0,78		
12 Capacidade de aprendizagem ao longo da vida			0,79	
13 Capacidade de crítica			0,75	
14 Capacidade de autocrítica			0,64	
10 Capacidade para trabalhar sob pressão				0,70
11 Capacidade para trabalhar em equipa				0,69
9 Capacidade para utilizar as TIC				0,62
<i>alpha de Cronbach</i>	0,93	0,92	0,86	0,79

A Tabela 7 evidencia que as correlações entre as variáveis e os fatores são positivas. O primeiro fator é constituído por 7 variáveis com valores de correlação entre 0,46 e 0,79; o segundo, por três variáveis com valores de correlação entre 0,78 e 0,80; o terceiro fator,

por três variáveis com valores de correlação entre 0,64 e 0,79; e o quarto fator, por três variáveis com valores de correlação entre 0,62 e 0,70. Os valores obtidos em todos os fatores são aceitáveis para a sua interpretação.

Após terem sido extraídos os quatro fatores e as respectivas variáveis, procurou-se encontrar uma dimensão (fator latente) capaz de explicar as correlações encontradas. De seguida, são apresentadas as variáveis constituintes de cada componente principal. As variáveis estão colocadas por ordem decrescente do peso da sua contribuição. Também são atribuídas designações aos fatores e apresenta-se a sua interpretação, de modo a refletirem o modelo global das competências gerais para a amostra total.

O fator 1, demonstrado na Tabela 8, explica 23,5% da variância, podendo ser designado de “orientação para resultados”, uma vez que reúne um conjunto de itens claramente associados a acções que podem resultar no cumprimento dos objetivos definidos. As variáveis que constituem este fator evidenciam a capacidade para apreciar o trabalho que foi feito, de forma a atingir os resultados desejados, mostrando comportamentos orientados para apresentar análises e recomendações de forma clara, precisa e objetiva de modo a influenciar as decisões, efetuando uma sequência de juízos para chegar a uma determinada conclusão.

Tabela 8: Composição do fator “orientação para resultados” para a amostra total.

Fator 1	Variável	Valor da correlação
Orientação para resultados	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	0,79
	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	0,70
	Capacidade de raciocínio	0,66
	Capacidade para tomar decisões	0,65
	Capacidade de relacionamento interpessoal	0,60
	Capacidade de organização	0,60
	Gestão do tempo	0,46

Na Tabela 9, verifica-se que a análise e integração da informação e o seu envolvimento na resolução de problemas são aspectos essenciais a desenvolver no que respeita às

competências gerais. Assim, o segundo fator foi definido como “análise e integração da informação para a resolução de problemas”, explicando 20,1% da variância dos resultados.

Tabela 9: Composição do fator “análise e integração da informação para a resolução de problemas” para a amostra total.

Fator 2	Variável	Valor da correlação
Análise e integração da informação para a resolução de problemas	Capacidade para analisar a informação	0,80
	Capacidade de integração da informação	0,80
	Capacidade de resolver problemas	0,78

As variáveis descritas no fator 2 representam um conjunto de capacidades para analisar e reunir a informação a partir de múltiplas fontes e perspectivas, identificando a informação relevante para a sua atividade, mostrando destreza para, perante um problema, analisar os dados e ponderar as diversas alternativas de resposta, propondo soluções em tempo considerado útil.

Na Tabela 10, é demonstrado o fator 3, que explica 17% da variância e pode ser definido como “aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico”. As variáveis que compõem este fator referem-se à capacidade para a atualização contínua de conhecimentos e para o aperfeiçoamento profissional, executando as atividades e tarefas de forma crítica, identificando erros e deficiências, reconhecendo os seus pontos fracos e as suas necessidades de desenvolvimento e agindo no sentido da sua melhoria.

Tabela 10: Composição do fator “aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico” para a amostra total.

Fator 3	Variável	Valor da correlação
Aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	0,79
	Capacidade de crítica	0,75
	Capacidade de autocrítica	0,64

Por fim, a Tabela 11 regista que o quarto fator é composto por três variáveis que explicam 15,9% da variância. O fator 4 foi definido como “tolerância à pressão e trabalho em equipa”, na medida em que as variáveis que compõem este fator referem-se à capacidade para se manter produtivo mesmo em ambiente de pressão, mantendo o controlo emocional e o discernimento profissional perante situações difíceis, conseguindo gerir de forma equilibrada as exigências profissionais, promovendo o trabalho conjunto baseado na aceitação de outras ideias, aceitando as críticas e contrariedades.

Tabela 11: Composição do fator “tolerância à pressão e trabalho em equipa” para a amostra total.

Fator 4	Variável	Valor da correlação
Tolerância à pressão e trabalho em equipa	Capacidade para trabalhar sob pressão	0,70
	Capacidade para trabalhar em equipa	0,69
	Capacidade para utilizar as TIC	0,62

Para determinar os fatores estratégicos do modelo global de competências gerais para os estudantes finalistas, aplicou-se a ACP, cuja introdução teórica foi efetuada no início do ponto 7.2.1. A validação da aplicação da ACP foi feita através da estatística de KMO e do teste de Bartlett. A primeira conclusão a extrair é que a aplicação da análise de componentes principais é válida e os resultados devem ser interpretados como excelentes, pois o valor obtido para a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin é de KMO=0,929 (Marôco, 2014, p. 477).

Seguidamente, realizou-se o teste de esfericidade de Bartlett, o qual apresenta um $P\text{-value}=0,000$ ($<0,05$), portanto, rejeitamos a H_0 , concluindo que existem correlações significativas entre as variáveis originais e que é possível encontrar dimensões que expliquem as correlações existentes (Marôco, 2014, p. 55).

A Tabela 12 apresenta os resultados dos fatores extraídos da base de dados para os estudantes finalistas. São, ainda, apresentados os resultados dos coeficientes de correlação, o *alpha de Cronbach* para cada fator e, por último, a percentagem total de variância explicada.

São retidos quatro fatores que explicam cerca de 70% da variabilidade total. Todas as correlações entre as variáveis e os fatores são positivas. O primeiro fator é constituído por cinco variáveis com valores de correlação entre 0,58 e 0,78; o segundo fator, por três variáveis com valores de correlação entre 0,83 e 0,85; o terceiro fator é constituído por cinco variáveis com valores de correlação entre 0,46 e 0,77; e o quarto fator, por três variáveis com valores de correlação entre 0,48 e 0,82.

Tabela 12: Matriz de componentes rodada das competências gerais para os estudantes finalistas.

Competências gerais	Componente			
	1	2	3	4
20 Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	0,78			
21 Capacidade de comunicação (oral e escrita)	0,72			
18 Capacidade de raciocínio	0,69			
17 Capacidade para tomar decisões	0,65			
19 Capacidade de organização	0,58			
7 Capacidade de integração da informação		0,85		
8 Capacidade para analisar a informação		0,84		
6 Capacidade de resolver problemas		0,83		
11 Capacidade para trabalhar em equipa			0,77	
10 Capacidade para trabalhar sob pressão			0,71	
9 Capacidade para utilizar as TIC			0,59	
16 Capacidade de relacionamento interpessoal			0,53	
15 Gestão do tempo			0,49	
12 Capacidade de aprendizagem ao longo da vida				0,82
13 Capacidade de crítica				0,76
14 Capacidade de autocrítica				0,48
Variância explicada acumulada	70%			
<i>alpha de Cronbach</i>	0,86	0,92	0,81	0,81

Quanto aos níveis de *alpha*, pode-se concluir que a componente principal 2 apresenta uma correlação entre os itens muito boa e as componentes principais 1, 3 e 4 apresentam uma correlação boa (Pestana & Gageiro, p. 526).

Seguiu-se a mesma metodologia usada anteriormente para encontrar uma dimensão (fator latente) capaz de explicar as correlações encontradas entre as variáveis originais e o respectivo fator. Assim, observando a Tabela 13, verifica-se que as variáveis contidas no

fator 1 refletem a ideia de que as competências gerais destacadas pelos estudantes finalistas são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado associada à comunicação oral e escrita, assim como o raciocínio e a capacidade para tomar decisões.

Tabela 13: Composição do fator “orientação para resultados” para os estudantes finalistas.

Fator 1	Variável	Valor da correlação
Orientação para resultados	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	0,78
	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	0,72
	Capacidade de raciocínio	0,69
	Capacidade para tomar decisões	0,65
	Capacidade de organização	0,58

Este fator foi designado de “orientação para resultados”, uma vez que o conteúdo das suas variáveis fez subentender que os estudantes finalistas percebem a capacidade para apreciar o trabalho que foi executado, evidenciando uma comunicação formal e informal eficaz na transmissão da informação, sempre numa sequência lógica de discernimentos para chegar a determinada conclusão, conseguindo identificar as alternativas existentes e seleccionar a mais adequada.

Analisando a Tabela 14, verifica-se que os conteúdos das variáveis correlacionadas com o fator 2 estão associados aos aspetos relacionados com a integração e análise da informação a partir de múltiplas fontes para a resolução de problemas. Este fator foi definido de “análise e integração da informação para a resolução de problemas”.

Tabela 14: Composição do fator “análise e integração da informação para a resolução de problemas” para os estudantes finalistas.

Fator 2	Variável	Valor da correlação
Análise e integração da informação para a resolução de problemas	Capacidade de integração da informação	0,85
	Capacidade para analisar a informação	0,84
	Capacidade de resolver problemas	0,83

O conteúdo das variáveis do fator 2 tem a ver com a capacidade que um estudante tem para analisar e desenvolver conclusões razoáveis para os problemas apresentados através de um conjunto de informação disponibilizada a partir de múltiplas fontes e de informação adquirida pelo próprio estudante.

Da análise à Tabela 15, verifica-se que o fator 3 engloba variáveis relacionadas com o trabalho em equipa e as situações de pressão. Este fator é designado de “trabalho em equipa e tolerância à pressão”.

Tabela 15: Composição do fator “trabalho em equipa e tolerância à pressão” para os estudantes finalistas.

Fator 3	Variável	Valor da correlação
Trabalho de equipa e tolerância à pressão	Capacidade para trabalhar em equipa	0,77
	Capacidade para trabalhar sob pressão	0,71
	Capacidade para utilizar as TIC	0,59
	Capacidade de relacionamento interpessoal	0,53
	Gestão do tempo	0,49

De certa forma, as variáveis incluídas neste fator refletem a capacidade de o estudante facilmente se integrar e entreajudar nas equipas de trabalho dentro e fora do seu contexto habitual, partilhando informações e conhecimentos com os colegas e disponibilizando-se para os apoiar, quando solicitado, contribuindo para o desenvolvimento ou manutenção de um bom ambiente de trabalho, lidando com as situações de pressão e com as contrariedades de forma adequada e profissional.

Observando a Tabela 16, constata-se que os conteúdos do fator 4 estão relacionados com a iniciativa demonstrada para ampliar os conhecimentos, a experiência profissional e o sentido crítico. O quarto fator é assim designado de “aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico”.

Tabela 16: Composição do fator “aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico” para os estudantes finalistas.

Fator 4	Variável	Valor da correlação
Aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	0,82
	Capacidade de crítica	0,76
	Capacidade de autocrítica	0,48

As variáveis incluídas neste fator representam a capacidade de procurar constantemente a construção e identificação de novos conhecimentos de forma a melhor corresponder às exigências de cada uma das atividades desempenhadas, conseguindo assim evoluir profissionalmente, sabendo fazer julgamentos e conseguindo fazer uma autocrítica, analisando os seus atos, a sua maneira de agir e as possibilidades de efetuar uma autocorreção.

De forma a ser possível a definição do modelo global de competências gerais para os docentes de Contabilidade, foram também efetuados todos os procedimentos estatísticos adequados para a verificação da possibilidade de aplicação da análise fatorial, tendo-se obtido um valor do KMO de 0,946, considerado excelente (Marôco, 2014, p. 477). O teste de esfericidade de Bartlett apresenta um *P-value* <0,000 e, conseqüentemente, rejeita a H_0 , concluindo-se que as variáveis estão correlacionadas significativamente.

A Tabela 17 apresenta os resultados dos fatores extraídos da base de dados final dos valores para o padrão de referência dos docentes de Contabilidade. São, ainda, apresentados os resultados dos coeficientes de correlação, o *alpha de Cronbach* para cada fator e, por último, a percentagem total de variância explicada.

Dos resultados obtidos na Tabela 17, verifica-se que foram retidos quatro fatores que explicam 79% da variabilidade total, tendo as variáveis uma correlação positiva em todas as situações. O primeiro fator é constituído por 10 variáveis (0,54 a 0,82); o segundo por duas variáveis (0,63 e 0,76); o terceiro, por duas variáveis (0,69 e 0,89); e o quarto, por duas variáveis (0,50 e 0,81). Os resultados dos valores de *alpha* para a componente principal 1 devem ser considerados muito bons e para as componentes principais 2, 3 e 4 razoáveis.

Tabela 17: Matriz de componentes rodada das competências gerais para os docentes de Contabilidade.

Competências gerais	Componente			
	1	2	3	4
13 Capacidade de crítica	0,82			
14 Capacidade de autocrítica	0,81			
12 Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	0,79			
17 Capacidade para tomar decisões	0,75			
18 Capacidade de raciocínio	0,72			
21 Capacidade de comunicação (oral e escrita)	0,72			
16 Capacidade de relacionamento interpessoal	0,65			
19 Capacidade de organização	0,65			
20 Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	0,61			
15 Gestão do tempo	0,54			
10 Capacidade para trabalhar sob pressão		0,76		
11 Capacidade para trabalhar em equipa		0,63		
9 Capacidade para utilizar as TIC			0,89	
7 Capacidade de integração da informação			0,69	
6 Capacidade de resolver problemas				0,81
8 Capacidade para analisar a informação				0,50
Variância total explicada	79%			
<i>alpha de Cronbach</i>	0,96	0,77	0,76	0,79

Seguiu-se a mesma metodologia usada anteriormente para encontrar uma dimensão (fator latente) capaz de explicar as correlações encontradas entre as variáveis e o respetivo fator.

A Tabela 18, que a seguir se apresenta, regista que os docentes de Contabilidade percecionam as capacidades ligadas ao sentido crítico, à aprendizagem ao longo da vida e à concretização dos objetivos pré-estabelecidos como competências essenciais desenvolvidas pelos estudantes finalistas.

O fator 1 é então designado de “sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados”. As variáveis que compõem este fator referem-se à capacidade para questionar e analisar de forma racional e inteligente a informação necessária à realização das suas tarefas, manifestando interesse em alargar os seus conhecimentos e experiência profissional de forma a melhor corresponder às solicitações e conseguir atingir os objetivos. A fim de implementar as soluções eficazmente, consegue tomar decisões em qualquer situação, comunicando-as assertivamente e interagindo adequadamente com pessoas de diferentes características.

Tabela 18: Composição do fator “sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados” para os docentes de Contabilidade.

Fator 1	Variável	Valor da correlação
Sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados	Capacidade de crítica	0,82
	Capacidade de autocrítica	0,81
	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	0,79
	Capacidade para tomar decisões	0,75
	Capacidade de raciocínio	0,72
	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	0,72
	Capacidade de relacionamento interpessoal	0,65
	Capacidade de organização	0,65
	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	0,61
	Gestão do tempo	0,54

Da análise à Tabela 19, constata-se que a tolerância à pressão, bem como a promoção do trabalho em equipa são aspetos correlacionados com o fator 2.

Tabela 19: Composição do fator “tolerância à pressão e trabalho em equipa” para os docentes de Contabilidade.

Fator 2	Variável	Valor da correlação
Tolerância à pressão e trabalho em equipa	Capacidade para trabalhar sob pressão	0,76
	Capacidade para trabalhar em equipa	0,63

Ao fator 2 foi atribuída a designação de “tolerância à pressão e trabalho em equipa”, uma vez que é composto por um conjunto de variáveis que estão relacionadas com a capacidade para lidar com situações de pressão e com as contrariedades de forma adequada e profissional, mantendo sempre o controlo emocional e o discernimento profissional, manifestando comportamentos que demonstram facilidade de integração no grupo, colaborando e participando de um intercâmbio de ideias, no sentido de melhorar o desempenho grupal de forma a alcançar os objetivos coletivos.

A Tabela 20 indica que o fator 3 agrupa variáveis que destacam a capacidade de utilizar os novos recursos informáticos disponíveis para integrar a diversa informação disponibilizada. Este fator é designado de “tecnologias de informação”.

Tabela 20: Composição do fator “tecnologias de informação” para os docentes de Contabilidade.

Fator 3	Variável	Valor da correlação
Tecnologias de informação	Capacidade para utilizar as TIC	0,89
	Capacidade de integração da informação	0,69

O fator 3 refere-se assim à capacidade que um estudante tem para utilizar apropriadamente as tecnologias de informação no âmbito da sua prática profissional, nomeadamente como ferramenta de comunicação e aprendizagem, para aceder e gerir informação, para apresentar ideias e na utilização de um *software* especializado de Contabilidade.

Por último, através da análise da informação obtida da Tabela 21, constata-se que a capacidade para concretizar com eficácia e eficiência os objectivos definidos e as tarefas que lhe são solicitadas é um aspeto correlacionado com o fator 4.

Este fator foi definido como “resolução de problemas”, pois as variáveis que o compõem têm a ver com a capacidade para analisar e desenvolver conclusões razoáveis para a resolução dos problemas e dificuldades apresentados, através da informação disponibilizada, ponderando as diversas alternativas de resposta e propondo soluções em tempo considerado útil.

Tabela 21: Composição do fator “resolução de problemas” para os docentes de Contabilidade.

Fator 4	Variável	Valor da correlação
Resolução de problemas	Capacidade de resolver problemas	0,81
	Capacidade para analisar a informação	0,50

Seguindo os procedimentos estatísticos adequados à verificação da possibilidade de aplicação da análise fatorial, a Tabela 22 apresenta os resultados dos fatores extraídos da base de dados final para os contabilistas certificados, quanto aos coeficientes de correlação,

a percentagem total de variância explicada e o teste de *alpha de Cronbach*, de maneira a definir o modelo de competências gerais para os contabilistas certificados.

Os resultados indicam quatro fatores que explicam 81% da variabilidade total, sendo que as variáveis têm uma correlação positiva em todas as situações. O primeiro fator é constituído por 5 variáveis com valores de correlação entre 0,53 e 0,80; o segundo fator, por 7 variáveis com valores de correlação entre 0,48 e 0,73; o terceiro, por duas variáveis com valores de correlação de 0,71 e 0,75; e o quarto, por duas variáveis com valores de correlação de 0,56 e 0,78. Os valores obtidos em todos os fatores são aceitáveis para a sua interpretação. Os resultados dos valores de *alpha de Cronbach* devem ser considerados muito bons para as componentes principais 1, 2 e 3 e razoáveis para a componente principal 4.

Tabela 22: Matriz de componentes rodada das competências gerais para os contabilistas certificados.

Competências gerais	Componente			
	1	2	3	4
8 Capacidade para analisar a informação	0,79			
7 Capacidade de integração da informação	0,79			
6 Capacidade de resolver problemas	0,74			
9 Capacidade para utilizar as TIC	0,66			
10 Capacidade para trabalhar sob pressão	0,53			
16 Capacidade de relacionamento interpessoal		0,73		
20 Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado		0,70		
21 Capacidade de comunicação (oral e escrita)		0,64		
19 Capacidade de organização		0,56		
17 Capacidade para tomar decisões		0,55		
15 Gestão do tempo		0,54		
18 Capacidade de raciocínio		0,48		
14 Capacidade de autocrítica			0,75	
13 Capacidade de crítica			0,71	
12 Capacidade de aprendizagem ao longo da vida				0,78
11 Capacidade para trabalhar em equipa				0,56
Variância explicada acumulada	81%			
<i>alpha de Cronbach</i>	0,92	0,95	0,90	0,79

Para encontrar uma dimensão (fator latente) capaz de explicar as correlações encontradas nas variáveis e a respectiva componente seguiu-se a mesma metodologia que

anteriormente. A Tabela 23 regista que a capacidade para analisar e integrar a informação no sentido de resolver os problemas que surgem, gerindo de forma equilibrada as exigências profissionais através da utilização das TIC, é um aspeto correlacionado com este fator.

Tabela 23: Composição do fator “análise da informação para a resolução de problemas” para os contabilistas certificados.

Fator 1	Variável	Valor da correlação
Análise e integração da informação para a resolução de problemas	Capacidade para analisar a informação	0,79
	Capacidade de integração da informação	0,79
	Capacidade de resolver problemas	0,74
	Capacidade para utilizar as TIC	0,66
	Capacidade para trabalhar sob pressão	0,53

Ao fator 1 foi atribuída a designação de “análise e integração da informação para a resolução de problemas”. Esta caracterização prende-se como o facto de incluir variáveis relacionadas com a capacidade para se preparar antecipadamente quando tem de enfrentar situações de especial complexidade técnica, analisando a informação e estudando os assuntos em causa, ponderando as diversas alternativas de resposta ao problema apresentado, em tempo considerado útil, utilizando na sua prática profissional as TIC com vista à realização de um trabalho de melhor qualidade.

Na Tabela 24, verifica-se que os aspetos de relacionamento interpessoal, apreciação do trabalho realizado e comunicação estão fortemente correlacionados com o fator 2. Este fator é designado de “relacionamento interpessoal e apreciação da qualidade do trabalho desenvolvido”.

Neste segundo fator estão incluídas variáveis que descrevem a capacidade para interagir adequadamente com pessoas de diversas características e em contextos sociais e profissionais distintos, tendo uma atitude facilitadora do relacionamento e gerindo as dificuldades e eventuais conflitos de maneira ajustada, avaliando a qualidade do trabalho desenvolvido, trocando e partilhando informação de modo civilizado e correto.

Tabela 24: Composição do fator “relacionamento interpessoal e apreciação da qualidade do trabalho desenvolvido” para os contabilistas certificados.

Fator 2	Variável	Valor da correlação
Relacionamento interpessoal e apreciação da qualidade do trabalho desenvolvido	Capacidade de relacionamento interpessoal	0,73
	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	0,70
	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	0,64
	Capacidade de organização	0,56
	Capacidade para tomar decisões	0,55
	Gestão do tempo	0,54
	Capacidade de raciocínio	0,48

Os resultados da Tabela 25 indicam que os contabilistas certificados consideram que os aspetos relacionados com a capacidade de analisar e de questionar de forma inteligente são competências essenciais ao exercício da profissão. O terceiro fator é então definido como “sentido crítico”.

O fator 3 inclui variáveis ligadas à capacidade de apreciar e julgar com ponderação e inteligência, efetuando uma crítica de argumentos e factos com lógica e fundamentando sempre as suas ideias e pontos de vista.

Tabela 25: Composição do fator “sentido crítico” para os contabilistas certificados.

Fator 3	Variável	Valor da correlação
Sentido crítico	Capacidade de autocrítica	0,75
	Capacidade de crítica	0,71

A Tabela 26 que a seguir se apresenta evidencia que os contabilistas certificados são da opinião de que a iniciativa para evoluir profissionalmente é importante para o desempenho da atividade profissional. A dimensão que melhor caracteriza o quarto fator é “aprendizagem ao longo da vida”.

Tabela 26: Composição do fator “aprendizagem ao longo da vida” para os contabilistas certificados.

Fator 4	Variável	Valor da correlação
Aprendizagem ao longo da vida	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	0,78
	Capacidade para trabalhar em equipa	0,56

O fator 4 está relacionado com a capacidade para, de forma continuada e atualizada, desenvolver e melhorar os conhecimentos, as aptidões e as qualificações técnicas, numa perspetiva pessoal, cívica, social e relacionada com o desempenho da sua atividade profissional.

7.2.2 OBTENÇÃO DO MODELO GLOBAL PARA AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS CONSIDERANDO OS GRUPOS DE ESTUDANTES FINALISTAS, DOCENTES DE CONTABILIDADE E CONTABILISTAS CERTIFICADOS

Para determinar os fatores estratégicos do modelo global de competências específicas aplicou-se a ACP, cuja introdução teórica foi efetuada no ponto 7.2.1.

A validação da aplicação da ACP foi feita através da estatística de KMO e do teste de Bartlett. A primeira conclusão a retirar é que a aplicação da ACP é válida e os resultados devem ser interpretados como excelentes, pois o valor obtido para a estatística de $KMO=0,94$ (Marôco, 2014, p. 477). O teste de esfericidade de Bartlett apresenta um $p\text{-value} < 0,000$, pelo que rejeitamos a H_0 , concluindo que as variáveis estão correlacionadas significativamente.

Na Tabela 27, apresentam-se as onze variáveis listadas por ordem decrescente da percentagem de variância explicada acumulada. A primeira componente principal explica o máximo possível da variância dos dados originais, a segunda o máximo possível da variância ainda não explicada e a última componente principal é a que menor contribuição tem para a explicação da variância total dos dados iniciais.

Tabela 27: Variância total explicada das competências específicas para a amostra total.

Componente	Valores próprios			Extração			Rotação		
	Total	Variância	Acumulada	Total	Variância	Acumulada	Total	Variância	Acumulada
1	7,507	68,244	68,244	7,507	68,244	68,244	3,212	29,201	29,201
2	0,843	7,660	75,904	0,843	7,660	75,904	3,143	28,572	57,773
3	0,611	5,552	81,456	0,611	5,552	81,456	2,605	23,683	81,456
4	0,466	4,236	85,692						
5	0,352	3,201	88,893						
6	0,285	2,595	91,488						
7	0,240	2,178	93,665						
8	0,209	1,900	95,565						
9	0,196	1,785	97,350						
10	0,173	1,569	98,919						
11	0,119	1,081	100,000						

Verifica-se que foi encontrada uma solução a três dimensões, em que a primeira componente principal explica 29,2%, as primeiras duas componentes principais explicam 57,8% e as primeiras três componentes principais explicam 81,4%. A interpretação de cada componente principal é feita com base nos pesos das variáveis. De seguida, na Tabela 28, são apresentados os resultados do coeficiente de correlação para cada variável e o *alpha de Cronbach* das competências específicas constituintes de cada componente principal (dimensões extraídas).

Tabela 28: Matriz de componentes rodada das competências específicas para a amostra total.

Competências específicas	Componente		
	1	2	3
32 Capacidade de cumprir com prazos e regras	0,86		
31 Capacidade de planificar o trabalho	0,80		
30 Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	0,78		
29 Capacidade para efetuar uma análise financeira	0,64		
23 Capacidade para organizar a informação		0,84	
24 Capacidade para reportar a informação		0,82	
22 Capacidade para aplicar o conhecimento à prática		0,72	
25 Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão		0,68	
27 Compreender a linguagem técnica contabilística			0,79
28 Capacidade para preparar as demonstrações financeiras			0,72
26 Compreender os contextos em que a Contabilidade opera			0,70
<i>alpha de Cronbach</i>	0,93	0,91	0,88

A Tabela 28 indica que as correlações entre as variáveis e os fatores são positivas. O primeiro fator é constituído por quatro variáveis com valores de correlação entre 0,64 e 0,86; o segundo fator, por quatro variáveis com valores de correlação entre 0,68 e 0,84; e o terceiro fator é constituído por três variáveis com valores de correlação entre 0,70 e 0,79. Os resultados dos valores de *alpha* levam a concluir que as componentes principais 1 e 2 apresentam uma correlação entre os itens muito boa e a componente principal 2 boa.

Seguiu-se a mesma metodologia que anteriormente para encontrar uma dimensão (fator latente) capaz de explicar as correlações encontradas entre as variáveis e o respectivo fator. Seguidamente são apresentados os fatores, a designação que se lhes atribuiu, a respetiva interpretação, assim como as variáveis que os constituem. Estas estão dispostas por ordem decrescente do peso da sua contribuição. O valor máximo 0,86 é registado pelo Fator 1 e o valor mínimo 0,64 também pelo Fator 1.

A Tabela 29 destaca que o grupo de inquiridos, de uma forma geral, percebe que, em contexto organizacional, é importante uma gestão adequada do tempo de trabalho, evidenciando uma preocupação em cumprir com os prazos estipulados para as diferentes atividades. A capacidade para a utilização de um conjunto de instrumentos e métodos que permitem efetuar diagnósticos sobre a situação financeira de uma organização, assim como prognósticos sobre o seu desempenho futuro, são aspectos fortemente correlacionados com o primeiro fator.

Tabela 29: Composição do fator “planeamento e organização” para a amostra total.

Fator 1	Variável	Valor da correlação
Planeamento e organização	Capacidade de cumprir com prazos e regras	0,86
	Capacidade de planificar o trabalho	0,80
	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	0,78
	Capacidade para efetuar uma análise financeira	0,64

O fator 1 é designado de “planeamento e organização”, uma vez que engloba um conjunto de variáveis claramente associadas à capacidade para ser sistemático, organizado e objetivo na preparação, no planeamento e na calendarização das suas tarefas, preocupando-se em

cumprir com os prazos estipulados para as diferentes atividades, sendo cumpridor das regras regulamentares inerentes ao funcionamento da atividade e desenvolvendo um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, informando e participando dessa mesma tomada de decisão, para que os planos e objetivos organizacionais possam ser cumpridos.

Na Tabela 30, constata-se que os indivíduos percebem como um aspeto essencial das competências específicas a capacidade para organizar e reportar a informação obtida no âmbito das suas tarefas e atividades, aplicando de forma adequada os conhecimentos essenciais para o desempenho no âmbito das suas funções, aplicando os requisitos éticos da profissão.

Tabela 30: Composição do fator “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos” para a amostra total.

Fator 2	Variável	Valor da correlação
Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos	Capacidade para organizar a informação	0,84
	Capacidade para reportar a informação	0,82
	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	0,72
	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	0,68

O fator 2 foi definido como “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos”, uma vez que as variáveis descritas relatam a capacidade para organizar as atividades e os projetos que são adstritos, de acordo com os recursos que tem à disposição, realizando as atividades segundo as prioridades definidas e dentro dos prazos previstos. Demonstra possuir os conhecimentos práticos e técnicos necessários, aplicando-os de forma adequada, evidenciando comportamentos baseados no cumprimento das normas e dos princípios profissionais.

A Tabela 31 descreve as variáveis que compõem o fator 3, destacando que o conjunto de saberes, informação técnica e experiência profissional, essenciais ao adequado desempenho da função está fortemente correlacionado com este fator.

A dimensão que melhor caracteriza o terceiro fator é “conhecimentos especializados”, uma vez que agrupa variáveis em que se destaca a capacidade para demonstrar e aplicar adequadamente os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desempenho das suas funções, às situações concretas que lhe são colocadas, permitindo resolver as questões profissionais com que se defronta.”

Tabela 31: Composição do fator “conhecimentos especializados” para a amostra total.

Fator 3	Variável	Valor da correlação
Conhecimentos especializados	Compreender a linguagem técnica contabilística	0,79
	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	0,72
	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	0,70

Para definir o modelo global de competências específicas dos estudantes finalistas, seguiram-se os procedimentos estatísticos adequados para a verificação da possibilidade de aplicação da análise fatorial, em que o valor do KMO (0,90) é excelente (Marôco, 2014, p. 477).

O teste de esfericidade de Bartlett apresenta um $P\text{-value}=0,000 (< 0,05)$ e, conseqüentemente, rejeita a H_0 , concluindo que as variáveis estão correlacionadas significativamente. Tal como anteriormente, seguiu-se a mesma metodologia para encontrar uma dimensão (fator latente) capaz de explicar as correlações encontradas entre as variáveis e o respectivo fator.

A Tabela 32 apresenta os resultados dos fatores extraídos da base de dados final dos valores para as competências específicas dos estudantes finalistas. São, ainda, apresentados os resultados dos coeficientes de correlação, o *alpha de Cronbach* para cada fator e, por último, a percentagem total de variância explicada.

Analisando a Tabela 32, que a seguir se apresenta, verifica-se que são retidos três fatores que explicam cerca de 74% da variabilidade total. Todas as correlações entre as variáveis e os fatores são positivas. O primeiro fator é constituído por quatro variáveis com valores de correlação entre 0,68 e 0,84; o segundo fator, por quatro variáveis com valores de correlação entre 0,55 e 0,87; e o terceiro fator por três variáveis com valores de correlação

entre 0,70 e 0,80. Os resultados dos valores de *alpha* devem ser considerados bons para as três componentes principais.

Tabela 32: Matriz de componentes rodada das competências específicas para os estudantes finalistas.

Competências específicas	Componente		
	1	2	3
24 Capacidade para reportar a informação	0,84		
23 Capacidade para organizar a informação	0,84		
25 Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	0,68		
22 Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	0,68		
32 Capacidade de cumprir com prazos e regras		0,87	
31 Capacidade de planificar o trabalho		0,79	
30 Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão		0,76	
29 Capacidade para efetuar uma análise financeira		0,55	
27 Compreender a linguagem técnica contabilística			0,80
28 Capacidade para preparar as demonstrações financeiras			0,73
26 Compreender os contextos em que a Contabilidade opera			0,70
Variância explicada acumulada		74%	
<i>alpha</i> de Cronbach	0,85	0,88	0,82

A Tabela 33 regista que a capacidade para reportar e organizar a informação no sentido de resolver diferentes tipos de problemas que possam surgir, o respeito pelos requisitos éticos da profissão e a capacidade para aplicar o conhecimento à prática estão fortemente relacionados com o primeiro fator.

Tabela 33: Composição do fator “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos” para os estudantes finalistas.

Fator 1	Variável	Valor da correlação
Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos	Capacidade para reportar a informação	0,84
	Capacidade para organizar a informação	0,84
	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	0,68
	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	0,68

Este fator foi definido como “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos”, na medida em que as variáveis descritas visam a capacidade para organizar as atividades e os projetos que lhe são incumbidos, de acordo com os recursos disponíveis, realizando as atividades em função das prioridades definidas e dentro dos prazos previstos. Demonstra deter os conhecimentos práticos e técnicos necessários às exigências das funções, aplicando-os de forma adequada, sendo reto e íntegro, tendo em conta os requisitos éticos e deontológicos da profissão.

Na Tabela 34, verifica-se que os aspetos relacionados com a capacidade para programar e organizar a atividade e projetos variados, definindo objetivos, estabelecendo prazos e determinando prioridades, está fortemente correlacionado com o segundo fator. Este fator é designado de “planeamento e organização”, tendo em conta que engloba variáveis que descrevem a capacidade para ser organizado e objetivo na preparação, planeamento e execução do seu trabalho. Prepara informação para a tomada de decisão, efetuando análises económico-financeiras e respetivas projeções, envolvendo-se sempre nas tarefas que lhe estão atribuídas com vista à sua execução pontual e cumprindo com as regras regulamentares relativas ao funcionamento da sua atividade.

Tabela 34: Composição do fator “planeamento e organização” para os estudantes finalistas.

Fator 2	Variável	Valor da correlação
Planeamento e organização	Capacidade de cumprir com prazos e regras	0,87
	Capacidade de planificar o trabalho	0,79
	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	0,76
	Capacidade para efetuar uma análise financeira	0,55

Os resultados da Tabela 35 indicam que os estudantes finalistas percecionam os aspetos relacionados com a linguagem técnica da Contabilidade e a capacidade para preparar as demonstrações financeiras como as competências específicas essencialmente desenvolvidas. Os resultados apontam a dimensão “conhecimentos especializados” como a que melhor caracteriza o terceiro fator.

Tabela 35: Composição do fator “conhecimentos especializados” para os estudantes finalistas.

Fator 3	Variável	Valor da correlação
Conhecimentos especializados	Compreender a linguagem técnica contabilística	0,80
	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	0,73
	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	0,70

Esta dimensão (fator 3 “conhecimentos especializados”) é definida como a capacidade para aplicar adequadamente os conhecimentos práticos e profissionais necessários às exigências da função, aplicando corretamente esses conhecimentos nas situações concretas que lhe são colocadas.

De maneira a definir o modelo global de competências específicas para os docentes de Contabilidade, seguiram-se os procedimentos estatísticos adequados para verificação da possibilidade de aplicação da análise fatorial, obtendo-se um valor do KMO de 0,922, o qual é considerado excelente (Marôco, 2014, p. 477). O teste de esfericidade de Bartlett apresenta um $P\text{-value}=0,000 (< 0,05)$ e, conseqüentemente, rejeita a H_0 , concluindo que as variáveis estão correlacionadas significativamente.

Para encontrar uma dimensão (fator latente) capaz de explicar as correlações encontradas nas variáveis e a respectiva componente seguiu-se a mesma metodologia que anteriormente.

A Tabela 36 apresenta os resultados dos fatores extraídos da base de dados final dos valores para as competências específicas dos docentes de Contabilidade. São, ainda, apresentados os resultados dos coeficientes de correlação, o *alpha de Cronbach* para cada fator e, por último, a percentagem total de variância explicada.

Os resultados obtidos na Tabela 36, que a seguir se apresenta, assinalam três fatores que explicam 86% da variabilidade total, sendo que as variáveis têm uma correlação positiva em todas as situações. O primeiro fator é constituído por cinco variáveis com valores de correlação entre 0,61 e 0,83; o segundo fator, por três variáveis com valores de correlação entre 0,80 e 0,87; e o terceiro, por três variáveis com valores de correlação entre 0,66 e 0,84. Os valores obtidos em todos os fatores são aceitáveis para a sua interpretação. Os resultados dos valores de *alpha de Cronbach* devem ser considerados muito bons para as três componentes principais.

Tabela 36: Matriz de componentes rodada das competências específicas para os docentes de Contabilidade.

Competências específicas	Componente		
	1	2	3
24 Capacidade para reportar a informação	0,83		
23 Capacidade para organizar a informação	0,81		
22 Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	0,76		
25 Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	0,68		
26 Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	0,61		
32 Capacidade de cumprir com prazos e regras		0,87	
30 Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão		0,81	
31 Capacidade de planificar o trabalho		0,80	
28 Capacidade para preparar as demonstrações financeiras			0,84
27 Compreender a linguagem técnica contabilística			0,76
29 Capacidade para efetuar uma análise financeira			0,66
Variância explicada acumulada		86%	
<i>alpha de Cronbach</i>	0,94	0,95	0,91

A Tabela 37 assinala que a capacidade para organizar e reportar a informação obtida, aplicando o conhecimento adquirido à prática contabilística e o respeito pela ética profissional, é um aspeto correlacionado com o primeiro fator.

Tabela 37: Composição do fator “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos” para os docentes de Contabilidade.

Fator 1	Variável	Valor da correlação
Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos	Capacidade para reportar a informação	0,83
	Capacidade para organizar a informação	0,81
	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	0,76
	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	0,68
	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	0,61

O primeiro fator foi definido como “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos”, incluindo variáveis que visam a capacidade para organizar as atividades e projetos que são adstritos, reportando a informação em função

dos recursos que tem à disposição, mostrando que detém os conhecimentos práticos e técnicos essenciais às exigências da profissão, aplicando-os de forma adequada, conhecendo e empregando os requisitos éticos da profissão.

Da Tabela 38 que a seguir se apresenta, resulta que os aspetos relacionados com o planeamento e organização estão fortemente correlacionados com o segundo fator.

Tabela 38: Composição do fator “planeamento e organização” para os docentes de Contabilidade.

Fator 2	Variável	Valor da correlação
Planeamento e organização	Capacidade de cumprir com prazos e regras	0,87
	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	0,81
	Capacidade de planificar o trabalho	0,80

Assim, o fator 2 foi definido como “planeamento e organização”, reunindo um conjunto de variáveis claramente relacionadas com a capacidade para organizar a atividade com antecedência de forma a garantir o bom funcionamento do serviço, envolvendo-se sempre nas tarefas que lhe estão atribuídas com vista ao cumprimento das metas e dos prazos estipulados, preparando ainda informação para auxílio na tomada de decisão, garantindo assim a coerência das atividades da empresa.

Dos resultados da Tabela 39, verifica-se que os conteúdos das variáveis correlacionadas com este fator estão associados aos conhecimentos técnicos indispensáveis ao desempenho das respetivas funções.

Tabela 39: Composição do fator “conhecimentos especializados” para os docentes de Contabilidade.

Fator 3	Variável	Valor da correlação
Conhecimentos especializados	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	0,84
	Compreender a linguagem técnica contabilística	0,76
	Capacidade para efetuar uma análise financeira	0,66

O fator 3 é designado de “conhecimentos especializados”, reunindo variáveis que descrevem a capacidade de deter os conhecimentos apropriados às exigências da função,

aplicando-os corretamente às situações concretas que são colocadas, tendo capacidade para preparar um conjunto de instrumentos e métodos que permitem realizar diagnósticos sobre a situação financeira da organização.

Por fim, de forma a definir o modelo global de competências específicas para os contabilistas certificados, seguiram-se os procedimentos estatísticos apropriados à verificação da possibilidade de aplicação da análise fatorial.

A primeira conclusão a retirar é que a aplicação da ACP é válida, tendo-se obtido um valor do KMO de 0,937, o qual é considerado excelente (Marôco, 2014, p. 477). O teste de esfericidade de Bartlett apresenta um $p\text{-value} < 0,000$, pelo que rejeitamos a H_0 , concluindo que as variáveis estão correlacionadas significativamente. Para encontrar uma dimensão (fator latente) capaz de explicar as correlações encontradas nas variáveis e a respectiva componente seguiu-se a mesma metodologia que anteriormente.

A Tabela 40 apresenta os resultados dos fatores extraídos da base de dados final dos valores para as competências específicas dos contabilistas certificados. São, ainda, apresentados os resultados dos coeficientes de correlação, o α de Cronbach para cada fator e, por último, a percentagem total de variância explicada.

Tabela 40: Matriz de componentes rodada das competências específicas para os contabilistas certificados.

Competências específicas	Componente		
	1	2	3
32 Capacidade de cumprir com prazos e regras	0,87		
31 Capacidade de planificar o trabalho	0,82		
30 Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	0,80		
29 Capacidade para efetuar uma análise financeira	0,71		
23 Capacidade para organizar a informação		0,83	
24 Capacidade para reportar a informação		0,80	
22 Capacidade para aplicar o conhecimento à prática		0,76	
25 Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão		0,58	
26 Compreender os contextos em que a Contabilidade opera			0,78
27 Compreender a linguagem técnica contabilística			0,75
28 Capacidade para preparar as demonstrações financeiras			0,65
Variância explicada acumulada		85%	
α de Cronbach	0,94	0,93	0,90

Observando-se a Tabela 40, constata-se que três fatores explicam 85% da variabilidade total, sendo que as variáveis têm uma correlação positiva em todas as situações. O primeiro fator é constituído por quatro variáveis com valores de correlação entre 0,71 e 0,87; o segundo fator, por quatro variáveis com valores de correlação entre 0,58 e 0,83; e o terceiro, por três variáveis com valores de correlação entre 0,65 e 0,78. Os valores obtidos em todos os fatores são aceitáveis para a sua interpretação. Os resultados dos valores de *alpha de Cronbach* encontram-se entre 0,90 e 0,94, pelo que devem ser considerados muito bons para todas as componentes principais extraídas.

Seguidamente, a Tabela 41 indica que os contabilistas certificados consideram importantes para o exercício da profissão os aspetos relacionados com o planeamento, a organização e o controlo do seu trabalho em função dos objectivos definidos. Os resultados apontam a dimensão “planeamento e organização” como a que melhor caracteriza o primeiro fator.

Tabela 41: Composição do fator “planeamento e organização” para os contabilistas certificados.

Fator 1	Variável	Valor da correlação
Planeamento e organização	Capacidade de cumprir com prazos e regras	0,87
	Capacidade de planificar o trabalho	0,82
	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	0,80
	Capacidade para efetuar uma análise financeira	0,71

Neste fator, estão presentes variáveis que evidenciam a capacidade de envolvimento nas tarefas que são atribuídas com vista à sua execução pontual e rigorosa, planificando e organizando o trabalho em função dos objectivos definidos. É ainda evidente a capacidade para realizar uma análise da informação financeira, de forma a que os planos e os objetivos organizacionais possam ser cumpridos, colmatando as necessidades de planeamento e controlo do processo de gestão das organizações.

Dos resultados da Tabela 42, que a seguir se apresenta, conclui-se que os conteúdos das variáveis constantes do segundo fator estão relacionados com os aspetos de organização do trabalho, reporte da informação e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos teoricamente, empregando os requisitos éticos da profissão.

Tabela 42: Composição do fator “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos” para os contabilistas certificados.

Fator 2	Variável	Valor da correlação
Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos	Capacidade para organizar a informação	0,83
	Capacidade para reportar a informação	0,80
	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	0,76
	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	0,58

O fator 2 foi assim definido como “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos”, reunindo variáveis relacionadas com a capacidade para organizar as atividades e as tarefas adstritas, reportando a informação de acordo com os recursos disponíveis. Executa as atividades segundo as prioridades definidas, mostrando que detém os conhecimentos técnicos essenciais às exigências da função, aplicando-os de forma adequada e agindo sempre com uma conduta ética.

De acordo com a Tabela 43, verifica-se que os contabilistas certificados consideram que os conhecimentos teórico-práticos são essenciais para a execução das suas tarefas no desempenho da sua atividade profissional. A dimensão que melhor caracteriza o terceiro fator é “conhecimentos especializados”.

Tabela 43: Composição do fator “conhecimentos especializados” para os contabilistas certificados.

Fator 3	Variável	Valor da correlação
Conhecimentos especializados	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	0,78
	Compreender a linguagem técnica contabilística	0,75
	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	0,65

O fator 3 foi definido como a capacidade de possuir os conhecimentos técnicos, os quais são fundamentais ao adequado desempenho das funções, aplicando corretamente os conhecimentos práticos e profissionais que detém, de uma forma analítica e prática, às situações concretas que lhe são colocadas.

7.3 CARACTERIZAÇÃO DOS MODELOS DE COMPETÊNCIAS

Após a extração dos fatores para os modelos da amostra total e de cada um dos grupos de inquiridos, seguiu-se a sua transformação nos modelos de competências associadas ao ensino superior de Contabilidade, que é o objetivo principal deste trabalho.

Dos resultados apresentados no Quadro 24, retira-se um modelo global de competências gerais com quatro dimensões para a amostra total, para os estudantes finalistas, para os docentes de Contabilidade e para os contabilistas certificados.

Quadro 24: Comparação dos modelos de competências gerais.

Dimensões agregadoras	Dimensões	Modelo (4 fatores)	Modelo (4 fatores)	Modelo (4 fatores)	Modelo (4 fatores)
		Amostra total	Estudantes finalistas	Docentes de contabilidade	Contabilistas certificados
Orientação para resultados	Orientação para resultados	x	x		
	Relacionamento interpessoal e apreciação da qualidade do trabalho desenvolvido				x
Análise e integração da informação para a resolução de problemas	Análise e integração da informação para a resolução de problemas	x	x		x
	Resolução de problemas			x	
Aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico	Aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico	x	x		
	Sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados			x	
	Sentido crítico				x
	Aprendizagem ao longo da vida				x
Tolerância à pressão e trabalho em equipa	Tolerância à pressão e trabalho em equipa	x		x	
	Trabalho em equipa e tolerância à pressão		x		
	Tecnologias de informação			x	

Verifica-se que, de uma forma geral, existem vários conjuntos de variáveis que são comuns às diferentes dimensões dos modelos identificados. Os fatores que apresentam estes conjuntos de variáveis comuns, e que passam a designar-se por “dimensões agregadoras”, são os seguintes: “orientação para resultados”; “análise e integração da informação para a resolução de problemas”; “aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico”; e “tolerância à pressão e trabalho em equipa”.

Relativamente à amostra total, o modelo global de competências gerais é constituído pelas seguintes dimensões: “orientação para resultados”; “análise e integração da informação para a resolução de problemas”; “aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico”; e “tolerância à pressão e trabalho em equipa”.

Para os estudantes finalistas, o modelo é constituído pelas seguintes dimensões: “orientação para resultados”; “análise e integração da informação para a resolução de problemas”; “trabalho em equipa e tolerância à pressão”; e “aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico”.

Relativamente aos docentes de Contabilidade, o modelo global de competências gerais é constituído pelas seguintes dimensões: “sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados”; “tolerância à pressão e trabalho em equipa”; “tecnologias de informação”; e “resolução de problemas”.

Por último, para os contabilistas certificados, o modelo é constituído pelas seguintes dimensões: “análise e integração da informação para a resolução de problemas”; “relacionamento interpessoal e apreciação da qualidade do trabalho desenvolvido”; “sentido crítico”; e “aprendizagem ao longo da vida”.

Dos resultados expostos no Quadro 25, extrai-se um modelo de competências específicas com três dimensões para a amostra total, para os estudantes finalistas, para os docentes de Contabilidade e para os contabilistas certificados.

Quadro 25: Comparação dos modelos de competências específicas.

Dimensões agregadoras	Dimensões	Modelo (3 fatores)	Modelo (3 fatores)	Modelo (3 fatores)	Modelo (3 fatores)
		Amostra total	Estudantes finalistas	Docentes de contabilidade	Contabilistas certificados
Planeamento e organização	Planeamento e organização	x	x	x	x
Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos	Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos	x	x	x	
	Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos				x
Conhecimentos especializados	Conhecimentos especializados	x	x	x	x

Para a amostra total, o modelo global de competências específicas é constituído pelas seguintes dimensões: “planeamento e organização”; “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos”; e “conhecimentos especializados”.

Relativamente aos estudantes finalistas, o modelo é constituído pelas seguintes dimensões: “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos”; “planeamento e organização”; e “conhecimentos especializados”.

No que diz respeito aos docentes de Contabilidade, o modelo global de competências específicas é constituído pelas seguintes dimensões: “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos”; “planeamento e organização”; e “conhecimentos especializados”.

Por último, nos contabilistas certificados, o modelo global é constituído pelas seguintes dimensões: “planeamento e organização”; “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos”; e “conhecimentos especializados”.

7.3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A AMOSTRA TOTAL

Com vista à caracterização do modelo global de competências gerais para a amostra total, o Quadro 26 apresenta as variáveis estratégicas constituintes de cada componente principal, as designações de cada dimensão e a respetiva interpretação.

Quadro 26: As quatro dimensões do modelo global de competências gerais para a amostra total e a sua interpretação.

Dimensões agregadoras	Variáveis Estratégicas	Interpretação das componentes principais
Orientação para resultados	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	Capacidade para apreciar o trabalho que foi feito, de forma a atingir os resultados desejados, evidenciando comportamentos orientados para apresentar análises e recomendações de forma clara, precisa e objetiva de modo a influenciar as decisões, efetuando uma sequência de juízos para chegar a uma determinada conclusão.
	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	
	Capacidade de raciocínio	
	Capacidade para tomar decisões	
	Capacidade de relacionamento interpessoal	
	Capacidade de organização	
	Gestão do tempo	
Análise e integração da informação para a resolução de problemas	Capacidade para analisar a informação	Capacidade para analisar e reunir a informação a partir de múltiplas fontes e perspetivas, identificando a informação relevante para a sua atividade, mostrando destreza para, perante um problema, analisar os dados e ponderar as diversas alternativas de resposta, propondo soluções em tempo considerado útil.
	Capacidade de integração da informação	
	Capacidade de resolver problemas	
Aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	Capacidade para a atualização contínua de conhecimentos e aperfeiçoamento profissional, executando as atividades e tarefas de forma crítica, identificando os erros e as deficiências, reconhecendo os seus pontos fracos e as suas necessidades de desenvolvimento, agindo no sentido da sua melhoria.
	Capacidade de crítica	
	Capacidade de autocrítica	
Tolerância à pressão e trabalho em equipa	Capacidade para trabalhar sob pressão	Capacidade para se manter produtivo mesmo em ambiente de pressão, mantendo o controlo emocional e o discernimento profissional perante situações difíceis, conseguindo gerir de forma equilibrada as exigências profissionais, promovendo o trabalho conjunto baseado na aceitação de outras ideias, aceitando as críticas e contrariedades.
	Capacidade para trabalhar em equipa	
	Capacidade para utilizar as TIC	

No Quadro 27, apresenta-se a média, o desvio-padrão, o mínimo e o máximo, do modelo global das competências gerais para a amostra total e dos quatro fatores estratégicos. Para se determinar o valor médio, o desvio-padrão, o mínimo e o máximo das quatro dimensões do modelo, procede-se da seguinte maneira: originalmente calcula-se uma nova variável, que é a média dos casos (ou unidades) que compõem a dimensão e, posteriormente, calculam-se as medidas de estatística descritiva para essa nova variável.

Quadro 27: Resultados das dimensões do modelo global de competências gerais para a amostra total.

Dimensões do modelo global de competências gerais para a amostra total (1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente) (1 – Sem importância a 7 – Muito importante)		Média	D. Padrão	Mínimo	Máximo
Orientação para resultados		5,42	0,98	1,00	7,00
20	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	5,18	1,25	1,00	7,00
21	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	5,42	1,17	1,00	7,00
18	Capacidade de raciocínio	5,11	1,27	1,00	7,00
17	Capacidade para tomar decisões	5,52	1,10	1,00	7,00
16	Capacidade de relacionamento interpessoal	5,54	1,14	1,00	7,00
19	Capacidade de organização	5,57	1,14	1,00	7,00
15	Gestão do tempo	5,57	1,09	1,00	7,00
Análise e integração da informação para a resolução de problemas		5,49	1,01	1,00	7,00
8	Capacidade para analisar a informação	5,52	1,08	1,00	7,00
7	Capacidade de integração da informação	5,44	1,08	1,00	7,00
6	Capacidade de resolver problemas	5,51	1,08	1,00	7,00
Aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico		5,26	1,04	1,00	7,00
12	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	5,13	1,18	1,00	7,00
13	Capacidade de crítica	5,34	1,13	1,00	7,00
14	Capacidade de autocrítica	5,32	1,20	1,00	7,00
Tolerância à pressão e trabalho em equipa		5,49	1,04	1,00	7,00
10	Capacidade para trabalhar sob pressão	5,46	1,29	1,00	7,00
11	Capacidade para trabalhar em equipa	5,66	1,10	1,00	7,00
9	Capacidade para utilizar as TIC	5,33	1,31	1,00	7,00
Valor médio		5,41	0,91	1,00	7,00

Os resultados do Quadro 27, registam que os valores da média da amostra das dimensões se encontram entre 5,26 e 5,49 e o desvio-padrão entre 0,98 e 1,04, daqui resultando que as diferenças entre os valores são pouco acentuadas. A principal conclusão a retirar é que

tanto estudantes finalistas como docentes de Contabilidade revelam alguma consonância sobre o desenvolvimento das competências gerais ao longo dos cursos e os contabilistas certificados revelam que estas competências têm uma importância média para o exercício da atividade profissional. De facto, o valor médio é $x_m=5,41$ e o desvio-padrão é $s=0,91$.

- São de destacar os três valores médios máximos:
 - capacidade para trabalhar em equipa ($x_m=5,66$ e $s=1,10$);
 - capacidade de organização ($x_m=5,57$ e $s=1,14$);
 - gestão do tempo ($x_m=5,57$ e $s=1,09$).
- Assim como os valores médios mínimos:
 - capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado ($x_m=5,18$ e $s=1,25$);
 - capacidade de aprendizagem ao longo da vida ($x_m=5,13$ e $s=1,18$);
 - capacidade de raciocínio ($x_m=5,11$ e $s=1,27$).

No Gráfico 25, estão representadas as quatro dimensões do modelo global de competências gerais para a amostra total.

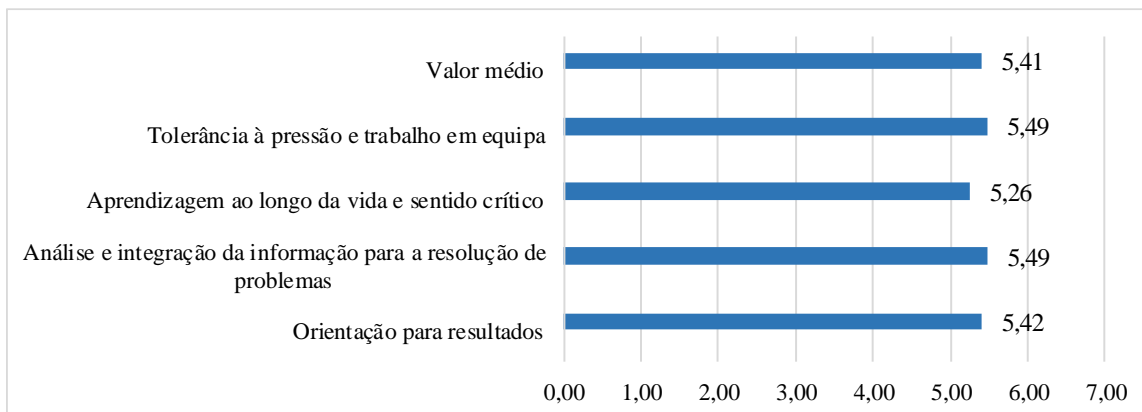


Gráfico 25: Média das dimensões do modelo global de competências gerais para a amostra total.

Seguidamente, apresenta-se uma análise detalhada de cada uma das quatro dimensões do modelo global de competências gerais para a amostra total. A dimensão “orientação para resultados” origina o valor médio $x_m=5,42$ e o desvio-padrão $s=0,98$. Nesta dimensão com sete variáveis, aquelas com valor médio máximo igual são a capacidade de organização e a

gestão do tempo ($x_m=5,57$ e $s=1,14$ e $s=1,09$, respetivamente), indicando um grau razoável de concordância perante o desenvolvimento destas competências e um grau de importância médio para o desempenho da profissão. A variável que apresenta menor pontuação em termos médios é a capacidade de raciocínio ($x_m=5,11$ e $s=1,27$). Esta competência é aquela que apresenta o valor médio mínimo das dezasseis competências gerais constantes no inquérito. Os resultados desta dimensão mostram o quão importante é para os inquiridos desenvolver ações que garantam o cumprimento dos objetivos definidos.

A dimensão “análise e integração da informação para a resolução de problemas” tem três variáveis e apresenta o valor médio $x_m=5,49$ e o desvio-padrão $s=1,01$. A variável com valor médio mais elevado é a capacidade para analisar a informação ($x_m=5,52$ e $s=1,08$). No entanto, o valor médio mais baixo é a capacidade de integração da informação ($x_m=5,44$ e $s=1,08$). Os resultados desta dimensão caracterizam-se pela destreza demonstrada para, perante um problema, analisar os dados e ponderar as diversas alternativas de resposta, analisando a informação a partir de múltiplas fontes e identificando a informação relevante.

A dimensão “aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico” reflete a capacidade de atualização contínua de conhecimentos e aperfeiçoamento profissional dos indivíduos. Esta dimensão tem três variáveis e assinala o valor médio mínimo ($x_m=5,26$ e $s=1,04$) nas quatro dimensões do modelo. De entre as variáveis desta dimensão, a capacidade de crítica ($x_m=5,34$ e $s=1,13$) tem o valor médio máximo, mas já a capacidade de aprendizagem ao longo da vida ($x_m=5,13$ e $s=1,18$) apresenta o valor médio mais baixo.

Por fim, a dimensão “tolerância à pressão e trabalho em equipa” caracteriza-se pelo facto de o indivíduo conseguir manter o controlo emocional e o discernimento profissional em ambiente de pressão, conseguindo gerir de forma equilibrada as exigências profissionais. Esta dimensão tem três variáveis e assinala o valor médio $x_m=5,49$ e o desvio-padrão $s=1,04$. A capacidade para trabalhar em equipa tem o valor médio máximo das dezasseis competências gerais do inquérito ($x_m=5,66$ e $s=1,10$) e a capacidade de aprendizagem ao longo da vida o valor médio mínimo ($x_m=5,13$ e $s=1,18$) nesta dimensão.

7.3.2 CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS GERAIS PARA OS ESTUDANTES FINALISTAS

No Quadro 28, apresentam-se as variáveis estratégicas constituintes de cada componente principal, as designações atribuídas a cada dimensão e a sua interpretação, de modo a refletirem o modelo global de competências gerais para os estudantes finalistas.

Quadro 28: As quatro dimensões do modelo global de competências gerais para os estudantes finalistas e a sua interpretação.

Dimensões agregadoras	Variáveis Estratégicas	Interpretação das componentes principais
Orientação para resultados	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	Capacidade para apreciar o trabalho que foi executado, evidenciando uma comunicação formal e informal eficaz na transmissão da informação, sempre numa sequência lógica de discernimentos para chegar a determinada conclusão, conseguindo identificar as alternativas existentes e selecionar a mais adequada.
	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	
	Capacidade de raciocínio	
	Capacidade para tomar decisões	
	Capacidade de organização	
Análise e integração da informação para a resolução de problemas	Capacidade de integração da informação	Capacidade que um estudante tem para analisar e desenvolver conclusões razoáveis para os problemas apresentados através de um conjunto de informação disponibilizada a partir de múltiplas fontes e de informação adquirida pelo próprio estudante.
	Capacidade para analisar a informação	
	Capacidade de resolver problemas	
Trabalho em equipa e tolerância à pressão	Capacidade para trabalhar em equipa	Capacidade para facilmente se integrar e entreajudar nas equipas de trabalho dentro e fora do seu contexto habitual, partilhando informações e conhecimentos com os colegas e disponibilizando-se para os apoiar, quando solicitado, contribuindo para o desenvolvimento ou manutenção de um bom ambiente de trabalho, lidando com as situações de pressão e com as contrariedades de forma adequada e profissional.
	Capacidade para trabalhar sob pressão	
	Capacidade para utilizar as TIC	
	Capacidade de relacionamento interpessoal	
	Gestão do tempo	
Aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	Capacidade de procura constante da construção e identificação de novos conhecimentos de forma a melhor corresponder às exigências de cada uma das atividades desempenhadas, conseguindo assim evoluir profissionalmente, sabendo fazer julgamentos e conseguindo realizar uma autocrítica, analisando os seus atos, a sua maneira de agir e as possibilidades de efetuar uma autocorreção.
	Capacidade de crítica	
	Capacidade de autocrítica	

O Quadro 29 regista os resultados das dimensões, quanto às médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, para o modelo global das competências gerais para os estudantes finalistas.

Quadro 29: Resultados das dimensões do modelo global de competências gerais para os estudantes finalistas.

Dimensões do modelo global de competências gerais para os estudantes finalistas (1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente)		Média	D. Padrão	Mínimo	Máximo
Orientação para resultados		5,22	0,88	2,00	7,00
20	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	5,06	1,12	1,00	7,00
21	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	5,30	1,10	1,00	7,00
18	Capacidade de raciocínio	4,93	1,25	1,00	7,00
17	Capacidade para tomar decisões	5,39	0,97	2,00	7,00
19	Capacidade de organização	5,40	1,03	2,00	7,00
Análise e integração da informação para a resolução de problemas		5,22	0,85	2,00	7,00
7	Capacidade de integração da informação	5,21	0,93	2,00	7,00
8	Capacidade para analisar a informação	5,22	0,90	2,00	7,00
6	Capacidade de resolver problemas	5,22	0,90	2,00	7,00
Trabalho em equipa e tolerância à pressão		5,44	0,85	1,00	7,00
11	Capacidade para trabalhar em equipa	5,64	1,03	1,00	7,00
10	Capacidade para trabalhar sob pressão	5,41	1,18	1,00	7,00
9	Capacidade para utilizar as TIC	5,17	1,29	1,00	7,00
16	Capacidade de relacionamento interpessoal	5,53	1,12	1,00	7,00
15	Gestão do tempo	5,44	1,02	2,00	7,00
Aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico		5,10	0,92	2,00	7,00
12	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	5,04	1,15	1,00	7,00
13	Capacidade de crítica	5,09	1,00	2,00	7,00
14	Capacidade de autocrítica	5,18	1,09	1,00	7,00
Valor médio		5,24	0,75	2,00	7,00

A principal conclusão a retirar sobre o desenvolvimento das competências gerais é que os estudantes finalistas demonstram pouca concordância quanto ao desenvolvimento deste tipo de competências ao longo do seu percurso de formação superior. De facto, o valor médio é $x_m=5,24$ e o desvio-padrão é $s=0,75$.

Apenas uma capacidade possui o valor médio inferior a $x_m=5,00$. As restantes quinze estão compreendidas entre $x_m=5,04$ e $x_m=5,64$.

- São de destacar como valores médios máximos:
 - capacidade para trabalhar em equipa ($x_m=5,64$ e $s=1,03$);
 - capacidade de relacionamento interpessoal ($x_m=5,53$ e $s=1,12$);
 - gestão do tempo ($x_m=5,44$ e $s=1,02$);
- São de destacar como valores médios mínimos:
 - capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado ($x_m=5,06$ e $s=1,12$);
 - capacidade de aprendizagem ao longo da vida ($x_m=5,04$ e $s=1,15$);
 - capacidade de raciocínio ($x_m=4,93$ e $s=1,25$).

No Gráfico 26, estão representadas as quatro dimensões do modelo global de competências gerais para os estudantes finalistas.

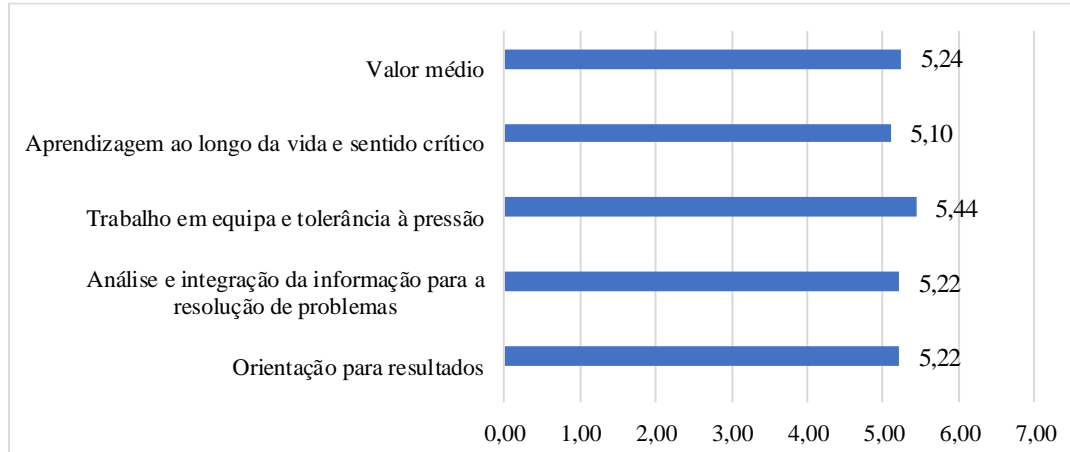


Gráfico 26: Média das dimensões do modelo global de competências gerais para os estudantes finalistas.

De seguida, é apresentada uma análise detalhada de cada uma das quatro dimensões do modelo global de competências gerais para os estudantes finalistas.

A dimensão “orientação para resultados” tem cinco variáveis e apresenta o valor médio $x_m=5,24$ e o desvio-padrão $s=0,75$. De entre as capacidades desta dimensão, a capacidade

de organização tem o valor médio máximo ($x_m=5,40$ e $s=1,03$), mostrando pouca concordância perante o desenvolvimento destas competências. Já a capacidade de raciocínio ($x_m=4,93$ e $s=1,25$) apresenta o valor médio mínimo das dezasseis competências gerais constantes do inquérito, indicando a menor concordância quanto ao seu desenvolvimento ao longo do curso frequentado.

Os resultados desta dimensão mostram o quão importante é para os estudantes finalistas focarem-se na concretização dos objetivos da tarefa e garantir que os resultados desejados são alcançados.

A dimensão “análise e integração da informação para a resolução de problemas” é caracterizada pela capacidade que um estudante tem para analisar e desenvolver conclusões razoáveis para os problemas apresentados através de um conjunto de informação disponibilizada a partir de múltiplas fontes.

Esta dimensão, que tem três variáveis, origina o valor médio $x_m=5,22$ e o desvio-padrão $s=0,85$. Nesta dimensão as variáveis com os valores médios mais altos são a capacidade para analisar a informação e a capacidade de resolver problemas ($x_m=5,22$ e $s=0,90$). Já o valor médio mínimo é apresentado pela capacidade de integração da informação ($x_m=5,21$ e $s=0,93$).

O trabalho em equipa e tolerância à pressão tem cinco variáveis, apresentando o valor médio máximo ($x_m=5,44$ e $s=0,85$) nas quatro dimensões do modelo. A capacidade para trabalhar em equipa tem o valor médio máximo das dezasseis competências gerais do inquérito ($x_m=5,64$ e $s=0,85$) e a capacidade para utilizar as TIC o valor médio mínimo ($x_m=5,17$ e $s=1,29$) nesta dimensão. Esta capacidade apresenta o desvio-padrão mais elevado de todo o inquérito, concluindo-se assim que existem muitas respostas extremadas, motivadas pelo facto de se analisarem todas as IES nacionais com cursos de Contabilidade acreditados pela A3ES.

A dimensão “aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico” regista o valor médio mínimo ($x_m=5,10$ e $s=0,92$) nas quatro dimensões do modelo. Nesta dimensão com três variáveis, aquela com valor médio máximo é a capacidade de autocrítica ($x_m=5,18$ e $s=1,09$). A que teve menor pontuação em valor médio foi a capacidade de aprendizagem ao longo da vida ($x_m=5,04$ e $s=1,15$).

7.3.3 CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS GERAIS PARA OS DOCENTES DE CONTABILIDADE

No Quadro 30, são apresentadas as quatro dimensões e a sua interpretação, de forma a refletirem o modelo global de competências para os docentes de Contabilidade.

Quadro 30: As quatro dimensões do modelo global de competências gerais para os docentes de Contabilidade e a sua interpretação.

Dimensões agregadoras	Variáveis Estratégicas	Interpretação das componentes principais
Sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados	Capacidade de crítica	Capacidade para questionar e analisar de forma racional e inteligente a informação necessária à realização das suas tarefas, manifestando interesse em alargar os seus conhecimentos e experiência profissional de forma a melhor corresponder às solicitações e conseguir atingir os objetivos. A fim de implementar as soluções eficazmente, consegue tomar decisões em qualquer situação, comunicando-as assertivamente e interagindo adequadamente com pessoas de diferentes características.
	Capacidade de autocrítica	
	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	
	Capacidade para tomar decisões	
	Capacidade de raciocínio	
	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	
	Capacidade de relacionamento interpessoal	
	Capacidade de organização	
	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	
Gestão do tempo		
Tolerância à pressão e trabalho em equipa	Capacidade para trabalhar sob pressão	Capacidade para lidar com situações de pressão e com as contrariedades de forma adequada e profissional, mantendo sempre o controlo emocional e o discernimento profissional, manifestando comportamentos que demonstram facilidade de integração no grupo, colaborando e participando de um intercâmbio de ideias, no sentido de melhorar o desempenho grupal e atingir os objetivos coletivos.
	Capacidade para trabalhar em equipa	
Tecnologias de informação	Capacidade para utilizar as TIC	Capacidade para utilizar apropriadamente as tecnologias de informação no âmbito da sua prática profissional, nomeadamente como ferramenta de comunicação e aprendizagem, para aceder e gerir informação, para apresentar ideias e na utilização de um <i>software</i> especializado de contabilidade.
	Capacidade de integração da informação	
Resolução de problemas	Capacidade de resolver problemas	Capacidade para analisar e desenvolver conclusões razoáveis para a resolução dos problemas e dificuldades apresentados, através da informação disponibilizada, ponderando as diversas alternativas de resposta e propondo soluções em tempo considerado útil.
	Capacidade para analisar a informação	

No Quadro 31 apresenta-se a média, o desvio-padrão, o mínimo e o máximo das competências e dos quatro fatores estratégicos do modelo global das competências gerais para os docentes de Contabilidade.

Quadro 31: Resultados das dimensões do modelo global de competências gerais para os docentes de Contabilidade.

Dimensões do modelo global de competências gerais para os docentes de Contabilidade (1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente)	Média	D. Padrão	Mínimo	Máximo
Sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados	5,53	1,10	1,00	7,00
13 Capacidade de crítica	5,77	1,18	2,00	7,00
14 Capacidade de autocrítica	5,46	1,36	1,00	7,00
12 Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	5,26	1,29	1,00	7,00
17 Capacidade para tomar decisões	5,69	1,02	2,00	7,00
18 Capacidade de raciocínio	5,45	1,28	1,00	7,00
21 Capacidade de comunicação (oral e escrita)	5,61	1,09	2,00	7,00
16 Capacidade de relacionamento interpessoal	5,74	0,96	2,00	7,00
19 Capacidade de organização	5,77	1,09	2,00	7,00
20 Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	5,31	1,27	1,00	7,00
15 Gestão do tempo	5,84	0,94	2,00	7,00
Tolerância à pressão e trabalho em equipa	5,82	0,91	2,00	7,00
10 Capacidade para trabalhar sob pressão	5,69	1,11	2,00	7,00
11 Capacidade para trabalhar em equipa	5,95	0,90	3,00	7,00
Tecnologias de informação	5,83	0,88	1,00	7,00
9 Capacidade para utilizar as TIC	5,81	0,89	1,00	7,00
7 Capacidade de integração da informação	5,84	1,05	1,00	7,00
Resolução de problemas	6,14	0,88	1,00	7,00
6 Capacidade de resolver problemas	6,24	0,73	3,00	7,00
8 Capacidade para analisar a informação	6,05	0,98	1,00	7,00
Valor médio	5,83	0,80	1,00	7,00

A principal conclusão a retirar é que os docentes de Contabilidade tendem a concordar em grande parte que os estudantes finalistas desenvolvem as competências gerais nos cursos em que lecionam. De facto, o valor médio é $x_m=5,83$ e o desvio-padrão é $s=0,80$.

- São de destacar os três valores médios máximos:
 - capacidade de resolver problemas ($x_m=6,24$ e $s=0,73$);

- capacidade para analisar a informação ($x_m=6,05$ e $s=0,98$);
- capacidade para trabalhar em equipa ($x_m=5,95$ e $s=0,90$).
- Assim como os valores médios mínimos:
 - capacidade de raciocínio ($x_m=5,45$ e $s=1,28$);
 - capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado ($x_m=5,31$ e $s=1,27$);
 - capacidade de aprendizagem ao longo da vida ($x_m=5,26$ e $s=1,29$);

O Gráfico 27 apresenta as quatro dimensões do modelo global de competências gerais para os docentes de Contabilidade.

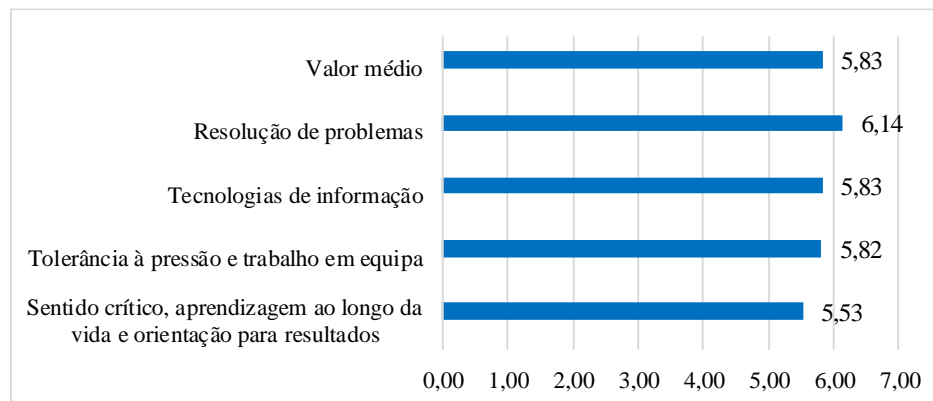


Gráfico 27: Média das dimensões do modelo global de competências gerais para os docentes de Contabilidade.

Seguidamente, apresenta-se uma análise detalhada de cada uma das quatro dimensões do modelo global de competências gerais para os docentes de Contabilidade.

A dimensão “sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados” regista o valor médio mínimo ($x_m=5,53$ e $s=1,10$) nas quatro dimensões do modelo. Nesta dimensão com dez variáveis, aquela com valor médio máximo é a gestão do tempo ($x_m=5,84$ e $s=0,94$). A variável que apresenta menor pontuação em termos médios é a capacidade de aprendizagem ao longo da vida ($x_m=5,26$ e $s=1,29$). Esta competência é aquela que apresenta o valor médio mínimo das dezasseis competências gerais constantes do inquérito.

Os resultados desta dimensão mostram o quão importante é para os docentes de Contabilidade que os estudantes, futuros profissionais, tenham capacidade para questionar e analisar de forma racional e inteligente a informação necessária à execução das suas tarefas, mostrando interesse em ampliar os seus conhecimentos de forma a melhor corresponder às solicitações, alcançando assim os objetivos delineados.

A dimensão “tolerância à pressão e trabalho em equipa” tem duas variáveis e apresenta o valor médio $x_m=5,82$ e o desvio-padrão $s=0,91$. A variável com valor médio mais elevado é a capacidade para trabalhar em equipa ($x_m=5,95$ e $s=0,90$). No entanto, o valor médio mais baixo é a capacidade para trabalhar sob pressão ($x_m=5,69$ e $s=1,11$).

Os resultados desta dimensão caracterizam-se pela capacidade para lidar com situações de pressão e com as contrariedades de forma adequada e profissional, manifestando comportamentos que demonstram a colaboração e participação num intercâmbio de ideias, no sentido de melhorar o desempenho grupal de maneira a alcançar os objetivos coletivos.

A dimensão “tecnologias de informação” reflecte as capacidades de utilizar os novos recursos informáticos disponíveis para integrar a diversa informação disponibilizada. A dimensão tem duas variáveis e assinala o valor médio $x_m=5,83$ e um desvio-padrão $s=0,88$. A variável com o valor médio mais alto e mais baixo são, respetivamente, a capacidade de integração da informação ($x_m=5,84$ e $s=1,05$) e capacidade para utilizar as TIC ($x_m=5,81$ e $s=0,89$).

A dimensão “resolução de problemas” caracteriza-se pela tomada de iniciativa no sentido da resolução de problemas que surgem no âmbito da atividade profissional, analisando a informação disponibilizada, ponderando as diversas alternativas de resposta. A dimensão tem duas variáveis e regista o valor médio máximo ($x_m=6,14$ e $s=0,88$) nas quatro dimensões do modelo. A capacidade de resolver problemas tem o valor médio máximo das dezasseis competências gerais do inquérito ($x_m=6,24$ e $s=0,73$). Nesta dimensão o valor médio mais baixo é apresentado pela capacidade para analisar a informação ($x_m=6,05$ e $s=0,98$).

7.3.4 CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS GERAIS PARA OS CONTABILISTAS CERTIFICADOS

No Quadro 32 são apresentadas as variáveis estratégicas constituintes de cada componente principal, as designações atribuídas a cada dimensão e a sua interpretação, de modo a refletirem o modelo global de competências gerais para os contabilistas certificados.

Quadro 32: As quatro dimensões do modelo global de competências gerais para os contabilistas certificados e a sua interpretação.

Dimensões agregadoras	Variáveis Estratégicas	Interpretação das componentes principais
Análise e integração da informação para a resolução de problemas	Capacidade para analisar a informação	Capacidade para se preparar antecipadamente quando tem que enfrentar situações de especial complexidade técnica, analisando a informação e estudando os assuntos em causa, ponderando as diversas alternativas de resposta ao problema apresentado, em tempo considerado útil, utilizando na sua prática profissional, as TIC com vista à realização de um trabalho de melhor qualidade.
	Capacidade de integração da informação	
	Capacidade de resolver problemas	
	Capacidade para utilizar as TIC	
	Capacidade para trabalhar sob pressão	
Relacionamento interpessoal e apreciação da qualidade do trabalho desenvolvido	Capacidade de relacionamento interpessoal	Capacidade para interagir, adequadamente, com pessoas de diversas características e em contextos sociais e profissionais distintos, tendo uma atitude facilitadora do relacionamento e gerindo as dificuldades e eventuais conflitos de maneira ajustada, avaliando a qualidade do trabalho desenvolvido, trocando e partilhando informação de modo civilizado e correto.
	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	
	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	
	Capacidade de organização	
	Capacidade para tomar decisões	
	Gestão do tempo	
	Capacidade de raciocínio	
Sentido crítico	Capacidade de autocrítica	Capacidade de apreciar e julgar com ponderação e inteligência, efetuando uma crítica de avaliação de argumentos e factos, fundamentando sempre as suas ideias e pontos de vista.
	Capacidade de crítica	
Aprendizagem ao longo da vida	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	Capacidade para, de forma continuada e atualizada, desenvolver e melhorar os conhecimentos, as aptidões e qualificações técnicas, numa perspetiva pessoal, cívica, social e relacionada com o desempenho da sua atividade profissional.
	Capacidade para trabalhar em equipa	

O Quadro 33 regista os resultados das dimensões quanto às médias, dispersão, mínimo e máximo de cada competência e dos quatro fatores estratégicos do modelo global das competências gerais para os contabilistas certificados.

Quadro 33: Resultados das dimensões do modelo global de competências gerais para os contabilistas certificados.

Dimensões do modelo global de competências gerais para os contabilistas certificados (1 - Sem importância a 7 - Muito importante)	Média	D. Padrão	Mínimo	Máximo
Análise e integração da informação para a resolução de problemas	5,45	1,12	1,00	7,00
8 Capacidade para analisar a informação	5,59	1,18	1,00	7,00
7 Capacidade de integração da informação	5,48	1,16	1,00	7,00
6 Capacidade de resolver problemas	5,47	1,20	1,00	7,00
9 Capacidade para utilizar as TIC	5,29	1,42	1,00	7,00
10 Capacidade para trabalhar sob pressão	5,42	1,43	1,00	7,00
Relacionamento interpessoal e apreciação da qualidade do trabalho desenvolvido	5,44	1,09	1,00	7,00
16 Capacidade de relacionamento interpessoal	5,47	1,23	1,00	7,00
20 Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	5,24	1,35	1,00	7,00
21 Capacidade de comunicação (oral e escrita)	5,46	1,26	1,00	7,00
19 Capacidade de organização	5,64	1,23	1,00	7,00
17 Capacidade para tomar decisões	5,57	1,22	1,00	7,00
15 Gestão do tempo	5,57	1,19	1,00	7,00
18 Capacidade de raciocínio	5,14	1,27	1,00	7,00
Sentido crítico	5,38	1,13	1,00	7,00
14 Capacidade de autocrítica	5,38	1,21	1,00	7,00
13 Capacidade de crítica	5,39	1,17	1,00	7,00
Aprendizagem ao longo da vida	5,37	1,12	1,00	7,00
12 Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	5,16	1,16	1,00	7,00
11 Capacidade para trabalhar em equipa	5,57	1,21	1,00	7,00
Valor médio	5,41	1,02	1,00	7,00

A principal conclusão a retirar é que os contabilistas certificados percecionam que todas as competências gerais são importantes para o exercício da sua atividade, no entanto atribuem-lhes diferentes graus de importância. De facto, o valor médio é $x_m=5,41$ e o desvio-padrão é $s=1,02$. Os resultados mostram que, de uma forma geral, os contabilistas consideram que os futuros profissionais deverão ter boa capacidade de organização para

desempenhar a sua atividade profissional, atribuindo menor importância à sua capacidade de raciocínio. São de destacar os três valores médios máximos:

- capacidade de organização ($x_m=5,64$ e $s=1,23$);
 - capacidade para analisar a informação ($x_m=5,59$ e $s=1,18$);
 - capacidade para tomar decisões ($x_m=5,57$ e $s=1,22$); gestão do tempo ($x_m=5,57$ e $s=1,19$) e capacidade para trabalhar em equipa ($x_m=5,57$ e $s=1,21$).
- Assim como os valores médios mínimos:
 - capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado ($x_m=5,24$ e $s=1,35$);
 - capacidade de aprendizagem ao longo da vida ($x_m=5,16$ e $s=1,16$);
 - capacidade de raciocínio ($x_m=5,14$ e $s=1,27$);

O Gráfico 27 apresenta as quatro dimensões do modelo global de competências gerais para os contabilistas certificados.

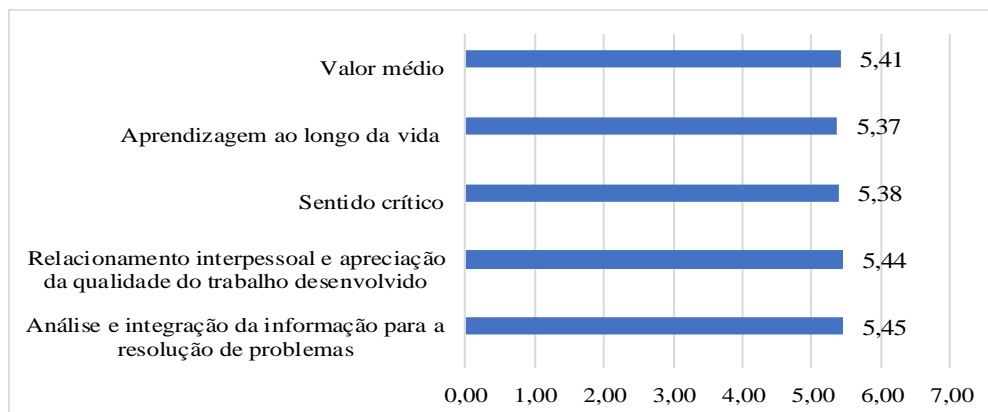


Gráfico 28: Média das dimensões do modelo global de competências gerais para os contabilistas certificados.

Analisando detalhadamente cada uma das quatro dimensões do modelo global de competências gerais para os contabilistas certificados, verifica-se que a dimensão “análise e integração da informação para a resolução de problemas” regista o valor médio máximo ($x_m=5,45$ e $s=1,12$) nas quatro dimensões do modelo. Esta dimensão tem cinco variáveis e

aquela com valor médio máximo é a capacidade para analisar a informação ($x_m=5,59$ e $s=1,18$). A variável considerada com valor médio menor relativamente à sua importância para o desempenho da atividade profissional do contabilista é a capacidade para utilizar as TIC ($x_m=5,29$ e $s=1,42$), sendo, contudo, considerada uma competência geral de importância média. Esta competência apresenta ainda o desvio-padrão mais elevado de todo o inquérito, concluindo-se que existem muitas respostas extremadas, indicando uma certa divisão dos contabilistas em grupos, uns que consideram imprescindível o saber utilizar as TIC para o exercício da atividade profissional e outros que não o consideram. Os resultados desta dimensão mostram quão importante é para os contabilistas certificados que os futuros profissionais demonstrem capacidade para analisar a informação quando têm de enfrentar situações tecnicamente mais complexas, ponderando as diversas opções de resposta ao problema apresentado.

A dimensão “relacionamento interpessoal e apreciação da qualidade do trabalho desenvolvido” tem sete variáveis e apresenta o valor médio $x_m=5,44$ e o desvio-padrão $s=1,09$. A capacidade de organização tem o valor médio máximo das dezasseis competências gerais do inquérito ($x_m=5,64$ e $s=1,23$) e a capacidade de raciocínio o valor médio mínimo ($x_m=5,14$ e $s=1,27$) nesta dimensão. Os resultados desta dimensão caracterizam-se pela capacidade para interagir com pessoas de diferentes características e em contextos sociais e profissionais distintos, tendo uma atitude facilitadora do relacionamento, avaliando a qualidade do trabalho desenvolvido, de modo civilizado e correto, através da troca e partilha de informação.

A dimensão “sentido crítico” reflecte os itens ligados ao apreciar e julgar os factos com reflexão e inteligência, argumentando crítica e logicamente e sabendo fundamentar as suas ideias e pontos de vista. A dimensão tem duas variáveis e assinala o valor médio $x_m=5,38$ e um desvio-padrão $s=1,13$. A variável com o valor médio mais alto e mais baixo são, respetivamente, a capacidade de crítica ($x_m=5,39$ e $s=1,17$) e capacidade de autocrítica ($x_m=5,38$ e $s=1,21$). Por último, a dimensão “aprendizagem ao longo da vida” caracteriza-se pelo facto de a iniciativa para evoluir profissionalmente ser importante para o desempenho da atividade profissional. A dimensão tem duas variáveis e regista o valor médio mínimo ($x_m=5,37$ e $s=1,12$) nas quatro dimensões do modelo. As variáveis com os valores médios mais alto e mais baixo são, respetivamente, a capacidade para trabalhar em

equipa ($x_m=5,57$ e $s=1,21$) e a capacidade de aprendizagem ao longo da vida ($x_m=5,16$ e $s=1,16$).

7.3.5 CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA A AMOSTRA TOTAL

Com vista à caracterização do modelo global de competências específicas para a amostra total, no Quadro 34 são apresentadas as dimensões, a designação que se lhes atribuiu, a respetiva interpretação, assim como as variáveis que as constituem.

Quadro 34: As três dimensões do modelo global de competências específicas para a amostra total e a sua interpretação.

Dimensões agregadoras	Variáveis Estratégicas	Interpretação das componentes principais
Planeamento e organização	Capacidade de cumprir com prazos e regras	Capacidade para ser sistemático, organizado e objetivo na preparação, planeamento e calendarização das suas tarefas, preocupando-se em cumprir com os prazos estipulados para as diferentes atividades, sendo cumpridor das regras regulamentares inerentes ao funcionamento da atividade e desenvolvendo um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, informando e participando dessa mesma tomada de decisão, para que os planos e objetivos organizacionais se cumpram.
	Capacidade de planificar o trabalho	
	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	
	Capacidade para efetuar uma análise financeira	
Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos	Capacidade para organizar a informação	Capacidade para organizar as atividades e projetos que lhe são adstritos, de acordo com os recursos que tem à sua disposição, realizando as suas atividades segundo as prioridades definidas e dentro dos prazos previstos. Demonstra possuir os conhecimentos práticos e técnicos necessários, aplicando-os de forma adequada, evidenciando comportamentos baseados no cumprimento das normas e princípios profissionais.
	Capacidade para reportar a informação	
	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	
	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	
Conhecimentos especializados	Compreender a linguagem técnica contabilística	Capacidade para demonstrar e aplicar, adequadamente, os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desempenho das suas funções, às situações concretas que lhe são colocadas, permitindo resolver as questões profissionais com que se defronta.
	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	
	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	

No Quadro 35 apresenta-se a média, o desvio-padrão, o mínimo e o máximo, do modelo global das competências específicas para a amostra total e dos três fatores estratégicos. Para se determinar o valor médio, o desvio-padrão, o mínimo e o máximo das três dimensões do modelo, procede-se da seguinte maneira: originalmente calcula-se uma nova variável, que é a média dos casos (ou unidades) que compõem a dimensão e posteriormente calculam-se as medidas de estatística descritiva para essa nova variável.

Quadro 35: Resultados das dimensões do modelo global de competências específicas para a amostra total.

Dimensões do modelo global de competências específicas para a amostra total (1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente) (1 - Sem importância a 7 - Muito importante)	Média	D. Padrão	Mínimo	Máximo
Planeamento e organização	5,36	1,16	1,00	7,00
32 Capacidade de cumprir com prazos e regras	5,19	1,33	1,00	7,00
31 Capacidade de planificar o trabalho	5,29	1,28	1,00	7,00
30 Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	5,39	1,23	1,00	7,00
29 Capacidade para efetuar uma análise financeira	5,55	1,29	1,00	7,00
Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos	5,56	0,99	1,00	7,00
23 Capacidade para organizar a informação	5,55	1,04	1,00	7,00
24 Capacidade para reportar a informação	5,52	1,09	1,00	7,00
22 Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	5,58	1,11	1,00	7,00
25 Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	5,58	1,21	1,00	7,00
Conhecimentos especializados	5,84	1,00	1,00	7,00
27 Compreender a linguagem técnica contabilística	6,02	1,05	1,00	7,00
28 Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	5,85	1,16	1,00	7,00
26 Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	5,64	1,14	1,00	7,00
Valor médio	5,58	0,97	1,00	7,00

Os resultados do Quadro 35, registam que os valores da média da amostra das dimensões se encontram entre 5,36 a 5,84 e o desvio-padrão entre 0,99 e 1,16, daqui resultando que a diferença entre os valores não constitui um indicativo de respostas extremadas.

A principal conclusão a retirar sobre o desenvolvimento das competências específicas é que tanto estudantes finalistas como docentes de Contabilidade revelam alguma

concordância a tender para concordar em grande parte e os contabilistas certificados revelam que as competências específicas têm uma importância média a tender para importantes para o exercício da atividade profissional. De facto, o valor médio é $x_m=5,58$ e o desvio-padrão é $s=0,97$.

- São de destacar os três valores médios máximos:
 - compreender a linguagem técnica contabilística ($x_m=6,02$ e $s=1,05$);
 - capacidade para preparar as demonstrações financeiras ($x_m=5,85$ e $s=1,16$);
 - compreender os contextos em que a Contabilidade opera ($x_m=5,64$ e $s=1,14$).
- Assim como os valores médios mínimos:
 - capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão ($x_m=5,39$ e $s=1,23$);
 - capacidade de planificar o trabalho ($x_m=5,29$ e $s=1,28$);
 - capacidade de cumprir com prazos e regras ($x_m=5,19$ e $s=1,33$).

O Gráfico 29 apresenta as quatro dimensões do modelo global de competências específicas para a amostra total.

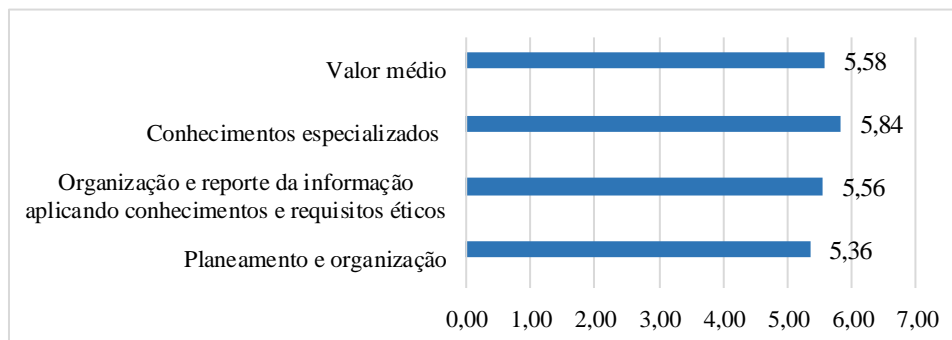


Gráfico 29: Média das dimensões do modelo global de competências específicas para a amostra total.

A dimensão “planeamento e organização”, que tem quatro variáveis, regista o valor médio mínimo ($x_m=5,36$ e $s=1,16$) nas três dimensões do modelo. De entre as variáveis desta dimensão, aquela com valor médio máximo é a capacidade para efetuar uma análise

financeira ($x_m=5,55$ e $s=1,29$), indicando um grau razoável de concordância perante o desenvolvimento desta competência e um grau de importância médio a grande para o desempenho da profissão. A capacidade de cumprir com prazos e regras ($x_m=5,19$ e $s=1,33$) apresenta o valor médio mínimo das onze competências específicas constantes no inquérito, indicando a menor concordância e importância perante o seu desenvolvimento no percurso de ensino superior e importância para o cumprimento das tarefas da sua atividade profissional. Esta competência apresenta ainda o desvio-padrão mais elevado de todo o inquérito, concluindo-se que existem muitas respostas extremadas, mostrando uma evidente divisão dos contabilistas: uns consideram imprescindível o cumprimento de prazos e regras, para o exercício da atividade profissional, e outros que não o consideram.

Os resultados desta dimensão mostram o quão importante é para o grupo de inquiridos, de uma forma geral, que, em contexto organizacional, uma gestão adequada do tempo de trabalho, evidenciando capacidade para elaborar um conjunto de instrumentos e métodos que permitam efetuar diagnósticos sobre a situação financeira de uma organização.

A dimensão “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos” tem quatro variáveis e apresenta o valor médio $x_m=5,56$ e o desvio-padrão $s=0,99$. As variáveis com valores médios mais altos são a capacidade para aplicar o conhecimento à prática ($x_m=5,58$ e $s=1,11$) e a aplicação dos requisitos éticos da profissão ($x_m=5,58$ e $s=1,21$). No entanto, o valor médio mais baixo é a capacidade para reportar a informação ($x_m=5,52$ e $s=1,09$). Os resultados desta dimensão caracterizam-se pelo facto de a generalidade dos indivíduos percecionarem como um aspeto essencial, a capacidade para organizar e reportar a informação obtida no âmbito das suas tarefas, empregando de forma apropriada os conhecimentos essenciais no âmbito das suas funções, cumprindo sempre com os requisitos éticos da profissão.

A dimensão “conhecimentos especializados” reflete o conjunto de saberes, informação técnica e experiência profissional, essenciais ao adequado desempenho da função do contabilista certificado. A dimensão tem três variáveis e assinala o valor médio máximo ($x_m=5,84$ e $s=1,00$) nas três dimensões do modelo. De entre as variáveis desta dimensão, a compreensão da linguagem técnica contabilística ($x_m=6,02$ e $s=1,05$) tem o valor médio máximo, mas já a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera ($x_m=5,64$ e $s=1,14$) apresenta o valor médio mais baixo.

7.3.6 CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA OS ESTUDANTES FINALISTAS

Nesta subsecção, apresentam-se as dimensões, a designação que se lhes atribuiu, a respetiva interpretação, assim como as variáveis que constituem o modelo global de competências específicas para os estudantes finalistas, como mostra o Quadro 36.

Quadro 36: As três dimensões do modelo global de competências específicas para os estudantes finalistas e a sua interpretação.

Dimensões agregadoras	Variáveis Estratégicas	Interpretação das componentes principais
Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos	Capacidade para reportar a informação	Capacidade para organizar as atividades e projetos que lhe são distribuídos, de acordo com os recursos que tem à sua disposição, realizando as suas atividades em função das prioridades definidas e dentro dos prazos previstos. Demonstra deter os conhecimentos práticos e técnicos necessários às exigências das suas funções, aplicando-os de forma adequada, sendo reto e íntegro tendo em conta os requisitos éticos e os deontológicos da profissão.
	Capacidade para organizar a informação	
	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	
	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	
Planeamento e organização	Capacidade de cumprir com prazos e regras	Capacidade para ser organizado e objetivo na preparação, planeamento e execução do seu trabalho. Prepara informação para auxílio na tomada de decisão, efetuando análises económico financeiras e respetivas projeções, envolvendo-se sempre nas tarefas que lhe estão atribuídas com vista à sua execução pontual e cumprindo com as regras regulamentares relativas ao funcionamento da sua atividade.
	Capacidade de planificar o trabalho	
	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	
	Capacidade para efetuar uma análise financeira	
Conhecimentos especializados	Compreender a linguagem técnica contabilística	Capacidade para aplicar adequadamente os conhecimentos práticos e profissionais necessários às exigências da função, aplicando corretamente esses conhecimentos nas situações concretas que lhe são colocadas.
	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	
	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	

O Quadro 37 regista os resultados das dimensões, quanto às médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, para o modelo global das competências específicas para os estudantes finalistas.

Quadro 37: Resultados das dimensões do modelo global de competências específicas para os estudantes finalistas.

Dimensões do modelo global de competências específicas para os estudantes finalistas (1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente)	Média	D. Padrão	Mínimo	Máximo
Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos	5,28	0,87	1,00	7,00
24 Capacidade para reportar a informação	5,22	1,00	2,00	7,00
23 Capacidade para organizar a informação	5,32	0,97	2,00	7,00
25 Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	5,35	1,18	1,00	7,00
22 Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	5,25	1,05	2,00	7,00
Planeamento e organização	4,98	1,05	1,00	7,00
32 Capacidade de cumprir com prazos e regras	4,79	1,21	1,00	7,00
31 Capacidade de planificar o trabalho	5,01	1,21	1,00	7,00
30 Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	5,00	1,16	1,00	7,00
29 Capacidade para efetuar uma análise financeira	5,11	1,30	1,00	7,00
Conhecimentos especializados	5,61	0,95	1,00	7,00
27 Compreender a linguagem técnica contabilística	5,86	1,03	3,00	7,00
28 Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	5,53	1,18	1,00	7,00
26 Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	5,46	1,10	1,00	7,00
Valor médio	5,29	0,84	1,00	7,00

As três dimensões que compõem o modelo global de competências específicas geram nos estudantes finalistas um grau de concordância baixo, pois as suas médias variam entre $x_m=4,79$ ($s=0,84$) para a capacidade de cumprir com prazos e regras e $x_m=5,86$ ($s=1,30$) para a compreensão da linguagem técnica contabilística. Apenas a primeira capacidade possui o valor médio inferior a $x_m=5,00$.

- São de destacar os três valores médios máximos:
 - compreender a linguagem técnica contabilística ($x_m=5,86$ e $s=1,03$);
 - capacidade para preparar as demonstrações financeiras ($x_m=5,53$ e $s=1,18$);
 - compreender os contextos em que a Contabilidade opera ($x_m=5,46$ e $s=1,10$).

- Assim como os valores médios mínimos:
 - capacidade de planificar o trabalho ($x_m=5,01$ e $s=1,21$);
 - capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão ($x_m=5,00$ e $s=1,16$);
 - capacidade de cumprir com prazos e regras ($x_m=4,79$ e $s=1,21$).

O Gráfico 30 apresenta as três dimensões do modelo global de competências específicas para os estudantes finalistas.

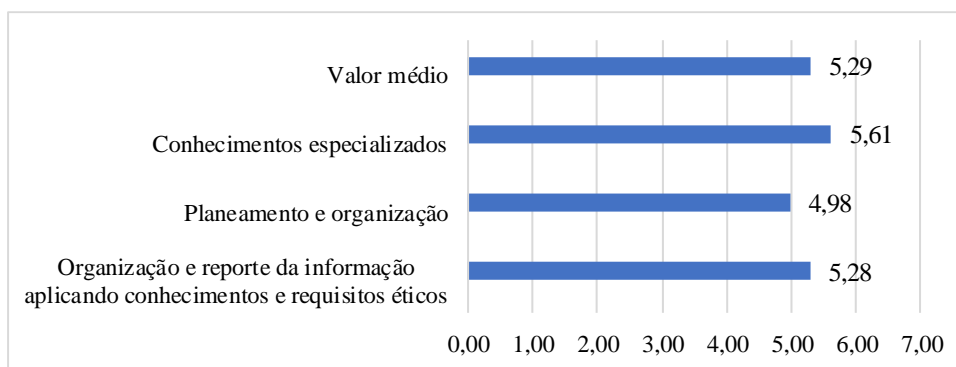


Gráfico 30: Média das dimensões do modelo global de competências específicas para os estudantes finalistas.

Seguidamente, apresenta-se a análise detalhada de cada uma das três dimensões do modelo global de competências específicas para os estudantes finalistas.

A dimensão “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos” tem quatro variáveis e apresenta o valor médio $x_m=5,28$ e o desvio-padrão $s=0,87$. De entre as variáveis desta dimensão, a aplicação dos requisitos éticos tem o valor médio máximo ($x_m=5,35$ e $s=1,18$), mostrando pouca concordância perante o desenvolvimento desta competência ao longo do percurso de formação superior.

A variável que teve menor pontuação em valor médio foi a capacidade para reportar a informação ($x_m=5,22$ e $s=1,00$), indicando a menor concordância quanto ao desenvolvimento, durante o seu percurso formativo, da capacidade de saber apresentar informação quantitativa e qualitativa em conjunto com a análise, argumentação e comentários apropriados, aos respetivos destinatários.

Os resultados desta dimensão referem-se à aquisição da capacidade para organizar as atividades e os projetos que são distribuídos, de acordo com os recursos disponíveis, demonstrando possuir os conhecimentos práticos e técnicos necessários às exigências das funções, aplicando-os de forma adequada, sendo reto e íntegro, tendo em conta os requisitos éticos e os deontológicos da profissão.

A dimensão “planeamento e organização” é caracterizada pelos aspetos relacionados com a capacidade para programar e organizar a atividade e projetos variados, definindo objetivos, estabelecendo prazos e determinando prioridades. Esta dimensão, que tem quatro variáveis, regista o valor médio mínimo das três dimensões do modelo ($x_m=4,98$ e $s=1,05$). As variáveis com os valores médios mais alto e mais baixo são, respetivamente, a capacidade para efetuar uma análise financeira ($x_m=5,11$ e $s=1,30$) e a capacidade de cumprir com prazos e regras ($x_m=4,79$ e $s=1,21$). Esta última variável apresenta o valor médio mínimo das onze competências específicas constantes no inquérito.

A dimensão “conhecimentos especializados” tem três variáveis, apresentando o valor médio máximo ($x_m=5,61$ e $s=0,95$) nas três dimensões do modelo, justificando assim a maior concordância com o desenvolvimento destes itens durante o curso frequentado. A compreensão da linguagem técnica contabilística tem o valor médio máximo das onze competências específicas do inquérito ($x_m=5,86$ e $s=1,03$) e a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera o valor médio mínimo ($x_m=5,46$ e $s=1,10$) nesta dimensão.

Os resultados obtidos nestam dimensão indicam que os estudantes finalistas percecionam os aspetos relacionados com a linguagem técnica da Contabilidade e a capacidade para preparar as demonstrações financeiras como as competências específicas essencialmente desenvolvidas.

7.3.7 CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA OS DOCENTES DE CONTABILIDADE

No Quadro 38 são apresentadas as variáveis estratégicas constituintes de cada componente principal, as designações atribuídas às dimensões e a sua interpretação, de modo a refletirem o modelo global de competências específicas para os docentes de Contabilidade.

Quadro 38: As três dimensões do modelo global de competências específicas para os docentes de Contabilidade e a sua interpretação.

Dimensões agregadoras	Variáveis Estratégicas	Interpretação das componentes principais
Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos	Capacidade para reportar a informação	Capacidade para organizar as atividades e projetos que lhe são distribuídos, reportando a informação em função dos recursos que tem à sua disposição, mostrando que detém os conhecimentos práticos e técnicos essenciais às exigências da profissão, aplicando-os de forma adequada, conhecendo e empregando os requisitos éticos da profissão.
	Capacidade para organizar a informação	
	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	
	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	
	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	
Planeamento e organização	Capacidade de cumprir com prazos e regras	Capacidade para organizar a sua atividade com antecedência de forma a garantir o bom funcionamento do serviço, envolvendo-se sempre nas tarefas que lhe estão atribuídas com vista ao cumprimento das metas e prazos estipulados, preparando ainda informação para auxílio na tomada de decisão, garantindo assim a coerência das atividades da empresa.
	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	
	Capacidade de planificar o trabalho	
Conhecimentos especializados	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	Capacidade de deter os conhecimentos apropriados às exigências da função, aplicando-os corretamente às situações concretas que lhe são colocadas, tendo capacidade para preparar um conjunto de instrumentos e métodos que permitem realizar diagnósticos sobre a situação financeira da organização.
	Compreender a linguagem técnica contabilística	
	Capacidade para efetuar uma análise financeira	

No Quadro 39 apresenta-se a média, o desvio-padrão, o mínimo e o máximo das competências e dos três fatores estratégicos do modelo global das competências específicas para os docentes de Contabilidade.

Quadro 39: Resultados das dimensões do modelo global de competências específicas para os docentes de Contabilidade.

Dimensões do modelo global de competências específicas para os docentes de Contabilidade (1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente)	Média	D. Padrão	Mínimo	Máximo
Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos	5,98	0,86	1,00	7,00
24 Capacidade para reportar a informação	5,90	0,87	3,00	7,00
23 Capacidade para organizar a informação	5,86	0,85	3,00	7,00
22 Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	6,04	0,89	3,00	7,00
25 Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	5,97	1,09	2,00	7,00
26 Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	6,15	1,04	1,00	7,00
Planeamento e organização	5,92	0,93	2,00	7,00
32 Capacidade de cumprir com prazos e regras	5,90	1,01	2,00	7,00
30 Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	5,94	0,99	2,00	7,00
31 Capacidade de planificar o trabalho	5,92	0,94	3,00	7,00
Conhecimentos especializados	6,42	0,73	3,00	7,00
27 Compreender a linguagem técnica contabilística	6,53	0,71	4,00	7,00
28 Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	6,46	0,79	2,00	7,00
29 Capacidade para efetuar uma análise financeira	6,26	0,85	3,00	7,00
Valor médio	6,11	0,78	1,00	7,00

A principal conclusão a retirar é que os docentes de Contabilidade apresentam elevada concordância relativamente ao facto de os estudantes finalistas desenvolverem as competências específicas nos cursos em que lecionam. De facto, o valor médio é $x_m=6,11$ e o desvio-padrão é $s=0,78$.

- São de destacar os três valores médios máximos:
 - compreender a linguagem técnica contabilística ($x_m=6,53$ e $s=0,71$);
 - capacidade para preparar as demonstrações financeiras ($x_m=6,46$ e $s=0,79$);
 - capacidade para efetuar uma análise financeira ($x_m=6,26$ e $s=0,85$).
- Assim como os valores médios mínimos:
 - capacidade de planificar o trabalho ($x_m=5,92$ e $s=0,94$);

- capacidade para reportar a informação ($x_m=5,90$ e $s=0,87$) e a capacidade de cumprir com prazos e regras ($x_m=5,90$ e $s=1,01$);
- capacidade para organizar a informação ($x_m=5,86$ e $s=0,85$);

O Gráfico 31 apresenta as três dimensões do modelo global de competências específicas para os docentes de Contabilidade.

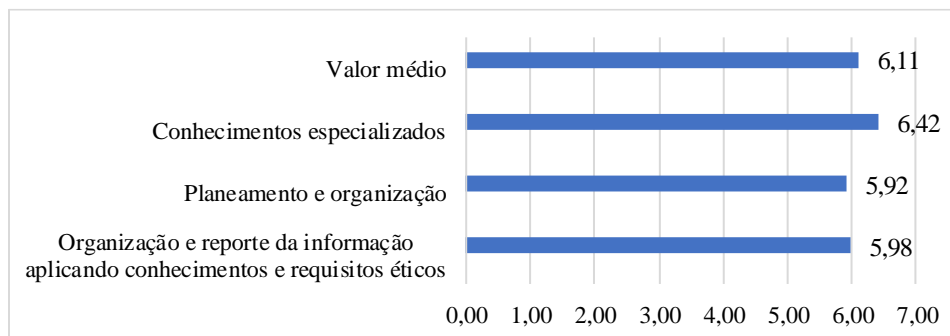


Gráfico 31: Média das dimensões do modelo global de competências específicas para os docentes de Contabilidade.

De seguida, apresenta-se uma análise detalhada de cada uma das três dimensões do modelo global de competências específicas para os docentes de Contabilidade.

A dimensão “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos” origina o valor médio $x_m=5,98$ e o desvio-padrão $s=0,86$. Nesta dimensão com cinco variáveis, aquela com valor médio máximo é a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera ($x_m=6,15$ e $s=1,04$). A variável que apresenta menor pontuação em termos médios é a capacidade para organizar a informação ($x_m=5,86$ e $s=0,85$). Esta competência é aquela que apresenta o valor médio mínimo das onze competências específicas constantes no inquérito.

Os resultados desta dimensão mostram quão importante é para os docentes de Contabilidade que os estudantes, futuros profissionais, desenvolvam a capacidade para organizar e reportar a informação obtida, aplicando o conhecimento adquirido à prática contabilística e à ética profissional.

A dimensão “planeamento e organização” tem três variáveis e apresenta o valor médio mínimo das três dimensões do modelo ($x_m=5,92$ e $s=0,93$). A variável com valor médio

mais elevado é a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão ($x_m=5,94$ e $s=0,99$). No entanto, o valor médio mais baixo é a capacidade de cumprir com prazos e regras ($x_m=5,90$ e $s=1,01$).

Os resultados desta dimensão caracterizam-se por um conjunto de itens claramente relacionados com a capacidade para organizar a atividade de maneira a garantir o bom funcionamento do serviço, envolvendo-se sempre nas tarefas que lhe estão atribuídas com vista ao cumprimento das metas e dos prazos estipulados, preparando ainda informação para auxílio na tomada de decisão, garantindo assim a coerência das atividades da empresa.

A dimensão “conhecimentos especializados” reflecte os conhecimentos técnicos indispensáveis ao desempenho das funções do contabilista certificado. A dimensão tem três variáveis e assinala o valor médio máximo das três dimensões do modelo ($x_m=6,42$ e $s=0,73$).

A compreensão da linguagem técnica contabilística tem o valor médio máximo das onze competências específicas do inquérito ($x_m=6,53$ e $s=0,71$) e capacidade para efetuar uma análise financeira o valor médio mínimo ($x_m=6,26$ e $s=0,85$) nesta dimensão.

7.3.8 CARACTERIZAÇÃO DO MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA OS CONTABILISTAS CERTIFICADOS

Nesta subsecção, apresenta-se o modelo global de competências específicas para os contabilistas certificados com três dimensões e as variáveis que as constituem. Também são atribuídas designações às dimensões e apresenta-se a sua interpretação, como evidencia o Quadro 40.

Quadro 40: As três dimensões do modelo global de competências específicas para os contabilistas certificados e a sua interpretação.

Dimensões agregadoras	Variáveis Estratégicas	Interpretação das componentes principais
Planeamento e organização	Capacidade de cumprir com prazos e regras	Capacidade de envolvimento nas tarefas que são atribuídas com vista à sua execução pontual e rigorosa, planificando e organizando o trabalho em função dos objetivos definidos. É ainda evidente a capacidade para realizar uma análise da informação financeira, de forma a que os planos e os objetivos organizacionais possam ser cumpridos, colmatando as necessidades de planeamento e controlo do processo de gestão das organizações.
	Capacidade de planificar o trabalho	
	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	
	Capacidade para efetuar uma análise financeira	
Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos	Capacidade para organizar a informação	Capacidade para organizar as atividades e as tarefas adstritas, reportando a informação de acordo com os recursos disponíveis. Executa as atividades segundo as prioridades definidas, mostrando que detém os conhecimentos técnicos essenciais às exigências da função, aplicando-os de forma adequada e agindo sempre com uma conduta ética.
	Capacidade para reportar a informação	
	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	
	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	
Conhecimentos especializados	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	Capacidade de possuir os conhecimentos técnicos, os quais são fundamentais ao adequado desempenho das funções, aplicando corretamente os conhecimentos práticos e profissionais que detém, de uma forma analítica e prática, às situações concretas que lhe são colocadas.
	Compreender a linguagem técnica contabilística	
	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	

O Quadro 41 regista os resultados das dimensões quanto às médias, dispersão, mínimo e máximo de cada competência e dos três fatores estratégicos do modelo global das competências específicas para os contabilistas certificados.

De forma a determinar o valor médio, o desvio-padrão, o mínimo e o máximo das quatro dimensões do modelo, procede-se da seguinte forma: originalmente calcula-se uma nova variável, que é a média dos casos (ou unidades) que compõem a dimensão e posteriormente calculam-se as medidas de estatística descritiva para essa nova variável.

Quadro 41: Resultados das dimensões do modelo global de competências específicas para os contabilistas certificados.

Dimensões do modelo global de competências específicas para os contabilistas certificados (1 - Sem importância a 7 - Muito importante)	Média	D. Padrão	Mínimo	Máximo
Planeamento e organização	5,43	1,23	1,00	7,00
32 Capacidade de cumprir com prazos e regras	5,26	1,42	1,00	7,00
31 Capacidade de planificar o trabalho	5,30	1,36	1,00	7,00
30 Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	5,51	1,28	1,00	7,00
29 Capacidade para efetuar uma análise financeira	5,67	1,28	1,00	7,00
Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos	5,64	1,07	1,00	7,00
23 Capacidade para organizar a informação	5,63	1,12	1,00	7,00
24 Capacidade para reportar a informação	5,63	1,17	1,00	7,00
22 Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	5,68	1,16	1,00	7,00
25 Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	5,63	1,24	1,00	7,00
Conhecimentos especializados	5,83	1,05	1,00	7,00
27 Compreender a linguagem técnica contabilística	5,97	1,11	1,00	7,00
28 Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	5,90	1,17	1,00	7,00
26 Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	5,61	1,15	1,00	7,00
Valor médio	5,63	1,04	1,00	7,00

A principal conclusão a retirar é que os contabilistas certificados percecionam que todas as competências específicas são importantes para o desempenho da sua atividade profissional, no entanto conferem diferentes graus de importância a cada uma. De facto, o valor médio é $x_m=5,63$ e o desvio-padrão é $s=1,04$. Os resultados mostram que, de uma forma geral, os contabilistas consideram que os futuros profissionais deverão ter compreensão da linguagem técnica contabilística para desempenhar a sua atividade profissional, atribuindo menor importância à capacidade de cumprir com prazos e regras.

- São de destacar os três valores médios máximos:
 - compreender a linguagem técnica contabilística ($x_m=5,97$ e $s=1,11$);
 - capacidade para preparar as demonstrações financeiras ($x_m=5,90$ e $s=1,17$);
 - capacidade para aplicar o conhecimento à prática ($x_m=5,68$ e $s=1,16$).

- Assim como os valores médios mínimos:
 - capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão ($x_m=5,51$ e $s=1,28$);
 - capacidade de planificar o trabalho ($x_m=5,30$ e $s=1,36$);
 - capacidade de cumprir com prazos de regras ($x_m=5,26$ e $s=1,42$);

O Gráfico 32 apresenta as três dimensões do modelo global de competências específicas para os contabilistas certificados.

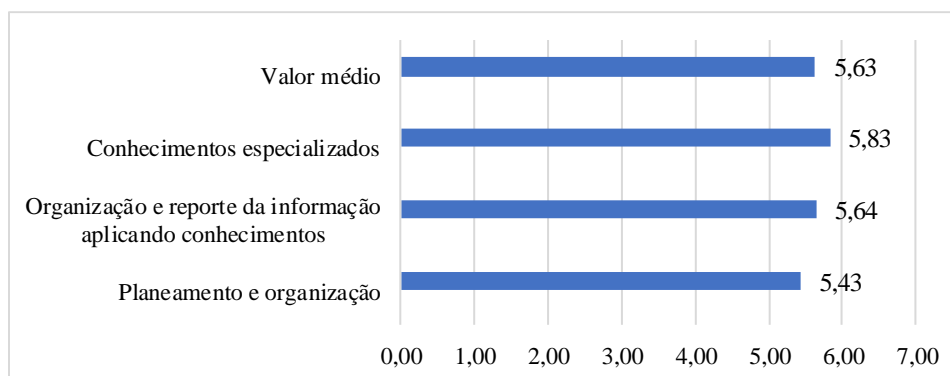


Gráfico 32: Média das dimensões do modelo global de competências específicas para contabilistas certificados.

Seguidamente, apresenta-se a análise detalhada de cada uma das três dimensões do modelo global de competências específicas para os contabilistas certificados.

A dimensão “planeamento e organização” regista o valor médio mínimo ($x_m=5,43$ e $s=1,23$) nas três dimensões do modelo. Nesta dimensão com quatro variáveis, aquela com valor médio máximo é a capacidade para efetuar uma análise financeira ($x_m=5,67$ e $s=1,28$). A variável considerada com valor médio menor relativamente à sua importância para o desempenho da atividade profissional do contabilista é a capacidade de cumprir com prazos e regras ($x_m=5,26$ e $s=1,42$), sendo, contudo, considerada uma competência específica de importância média. Esta competência apresenta ainda o valor médio mínimo das onze competências específicas constantes do inquérito.

Os resultados desta dimensão mostram o quão importante são para os contabilistas certificados os aspetos relacionados com o planeamento, a organização e o controlo do seu trabalho em função dos objectivos definidos.

A dimensão “organização e reporte da informação aplicando conhecimentos” tem quatro variáveis e apresenta o valor médio $x_m=5,64$ e o desvio-padrão $s=1,07$. A capacidade para aplicar o conhecimento à prática tem o valor médio mais alto ($x_m=5,68$ e $s=1,16$) e as restantes três variáveis, capacidade para organizar a informação ($s=1,12$), capacidade para reportar a informação ($s=1,17$) e a aplicação dos requisitos éticos ($s=1,24$), apresentam o valor médio mínimo $x_m=5,63$ nesta dimensão.

Os resultados desta dimensão caracterizam-se pelos aspetos de organização do trabalho, reporte da informação e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos teoricamente, aplicando os requisitos éticos da profissão.

A dimensão “conhecimentos especializados” caracteriza-se pelos itens associados à aplicação correcta dos conhecimentos técnicos, de uma forma analítica e prática, às situações concretas que são colocadas, os quais são fundamentais ao adequado desempenho das funções. Esta dimensão tem três variáveis e assinala o valor médio máximo das três dimensões do modelo ($x_m=5,83$ e $s=1,05$). As variáveis com o valor médio mais alto e mais baixo são, respetivamente, compreender a linguagem técnica contabilística ($x_m=5,97$ e $s=1,11$) e compreender os contextos em que a Contabilidade opera ($x_m=5,61$ e $s=1,15$).

7.4 SÍNTESE

Com o fim deste capítulo conclui-se o tratamento estatístico que consubstancia a parte prática deste trabalho. Em síntese, verifica-se que o teste de *alpha de Cronbach* sobre o inquérito aplicado à amostra recolhida demonstra que ele é consistente e fiável.

Através da análise de componentes principais, também conhecida por método de redução da complexidade dos dados, conseguiu-se obter um conjunto menor de competências independentes e agrupadas, razão pela qual se designa de componentes principais, cuja

informação de várias variáveis correlacionadas representa a maior parte da informação presente nas variáveis originais.

A validação desta análise de componentes principais através da estatística de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) demonstra que possui um bom nível e uma boa informação para a análise efectuada.

Desta forma, conseguiu-se obter um modelo global de competências gerais, através da retenção de um conjunto de quatro dimensões para cada grupo de inquiridos e para o total da amostra, com as respectivas competências agrupadas.

Quanto ao modelo global de competências gerais, verifica-se que tanto estudantes finalistas como docentes de Contabilidade tendem a concordar em grande parte com a aquisição das competências gerais ao longo do percurso de formação superior. Por outro lado, para os contabilistas certificados, todas as competências gerais são importantes para o desempenho da profissão, embora com graus de importância diferentes.

Analisando o modelo, verifica-se que as dimensões estão associadas a ações que resultem no cumprimento dos objetivos definidos, de forma a atingir os resultados desejados, através da análise dos dados e integração da informação de forma a ponderar as diversas alternativas na resolução de problemas.

Verificou-se, ainda, a importância da capacidade para a atualização contínua de conhecimentos e aperfeiçoamento profissional, o sentido crítico e a capacidade que o indivíduo tem para manter o controlo emocional e o discernimento profissional em ambiente de pressão, gerindo de forma equilibrada as exigências profissionais.

Também se obteve um modelo global de competências específicas, através da retenção de um conjunto de três dimensões para cada grupo de inquiridos e para o total da amostra, com as respectivas competências agrupadas.

No que respeita às conclusões sobre o modelo global de competências específicas, verifica-se que os estudantes finalistas revelam um grau de concordância baixo com a aquisição destas ao longo do curso que frequentam. Já os docentes de Contabilidade concordam em grande parte que os estudantes desenvolvem este tipo de competências ao longo do curso em que lecionam.

Os contabilistas certificados percebem que todas as competências específicas são importantes para o desempenho da sua atividade profissional, embora conferindo-lhes diferentes graus de importância.

Os resultados deste modelo mostram que, de uma forma geral, os inquiridos percebem que uma gestão adequada do tempo de trabalho é importante, evidenciando as capacidades de planeamento e organização na preparação e calendarização das tarefas. Os resultados sugerem ainda a organização e o reporte da informação, aplicando de forma apropriada os conhecimentos essenciais ao adequado desempenho no âmbito das suas funções, cumprindo sempre com os requisitos éticos da profissão.

CAPÍTULO 8:

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

8.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo expõe a confirmação ou refutação das hipóteses previamente formuladas, respondendo às questões derivadas e à pergunta de partida da investigação. Seguidamente, serão enunciadas as principais conclusões da análise realizada. De igual modo, serão também apresentadas as limitações do estudo, bem como sugestões para investigações futuras, tendo por base os resultados encontrados e o seu enquadramento na literatura de referência.

8.2 VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES

A confirmação ou refutação das seis hipóteses consideradas neste trabalho de investigação foi efetuada tendo em conta os procedimentos explanados por Sarmiento (2013b), pelo que o racional utilizado se encontra no Anexo A. Seguidamente, analisa-se a sua verificação.

H1: Os estudantes finalistas que frequentam os cursos de Contabilidade desenvolvem as competências gerais.

A hipótese é **parcialmente verificada** atendendo aos resultados obtidos nas respostas ao inquérito dos estudantes finalistas. Estudos como os de Albrecht e Sack (2000), Jackling e De Lange (2009) e Jones (2010) destacaram que as entidades empregadoras exigem uma vasta gama de competências gerais que os diplomados em Contabilidade indicaram que não estão a ser desenvolvidas satisfatoriamente nos planos do curso frequentado, entre elas, de acordo com os dois últimos autores, as capacidades interpessoais dos diplomados. Autores como Hassall et al. (2005) e Kavanagh e Drennan (2008) também reconhecem que

as IES desta área do conhecimento não dão a devida atenção ao desenvolvimento das competências não técnicas. Por outro lado, Almeida et al. (2015), referem que os modelos de simulação empresarial permitem estimular no estudante um conjunto de competências gerais que vão de encontro aos objetivos do “novo” ensino superior.

Nas respostas dos estudantes finalistas, verificou-se que 79,55% concordam com o desenvolvimento das competências gerais ao longo do curso frequentado. Estes resultados revelam um grau de concordância baixo, pois, na escala de concordância de 1 a 7, obteve-se uma média de respostas de $x_m=5,24$.

Do conjunto dos estudantes inquiridos, verifica-se também que existe ainda um grupo de 6,54% que considera não ter alcançado este conjunto de competências. No entanto, pela percentagem dos estudantes que afirmam tê-las desenvolvido, 79,55%, entende-se que as metodologias adotadas pelas IES são as corretas, entre elas as práticas de simulação empresarial e devem continuar a ser melhoradas no sentido de diminuir o número dos estudantes que não têm opinião (13,91%).

Através do Quadro 29, pode verificar-se que a capacidade para trabalhar em equipa ($x_{m11}=5,64$), a capacidade de relacionamento interpessoal ($x_{m16}=5,53$) e a gestão do tempo ($x_{m15}=5,44$) apresentam valores acima da média das respostas, concorrendo, em termos médios, para que estes dois tipos de competências sejam considerados os mais desenvolvidos ao longo do percurso de formação superior. As competências gerais percecionadas como menos desenvolvidas e que apresentam os valores médios mínimos são: a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado ($x_{m20}=5,06$), a capacidade de aprendizagem ao longo da vida ($x_{m12}=5,04$) e a capacidade de raciocínio ($x_{m18}=4,93$).

Através da questão n.º 3 das entrevistas confirmatórias, identifica-se que 90% dos entrevistados confirmam que a capacidade para trabalhar em equipa é a competência geral mais desenvolvida ao longo do percurso académico. Ao contrário da perceção dos estudantes finalistas, apenas 20% dos entrevistados confirmam que a gestão do tempo é desenvolvida nas instituições de ensino superior de Contabilidade.

Os resultados obtidos com a questão n.º 5 das entrevistas confirmatórias revelam que 80% dos entrevistados confirmam que a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado é pouco explorada ao longo do percurso académico. Ao contrário dos estudantes finalistas,

apenas 40% dos entrevistados consideram que a capacidade de raciocínio não é desenvolvida nas instituições.

H2: Os docentes de Contabilidade percebem que os estudantes finalistas desenvolvem as competências gerais no curso em que lecionam.

A hipótese é verificada com base nos resultados obtidos das respostas ao inquérito dos docentes de Contabilidade. De acordo com a IFAC (2011), para que o profissional de Contabilidade demonstre a sua competência, este deve deter o conhecimento e a qualificação profissional necessários, além de valores e atitude ética, devendo ao domínio técnico e científico associar-se um perfil de competências gerais que estimule o bom desempenho. Verifica-se assim que o papel das IES consiste em desenvolver ações deliberadas que otimizem os contextos de aprendizagem, orientando os estudantes para lidarem com as exigências atuais das organizações.

A nível nacional, a própria OCC tem imposto uma série de exigências, até ao nível dos conhecimentos, que obrigam a mais e melhor preparação académica dos estudantes para ingressarem no mercado de trabalho.

Atendendo às respostas dos docentes de Contabilidade, verificou-se que 89,96% percebem que as competências gerais são desenvolvidas ao longo do curso em que lecionam. A média das respostas revelaram o valor de $x_m=5,83$, que corresponde a um certo grau de concordância a tender para concordar em grande parte que as competências gerais tenham sido desenvolvidas.

Tendo por base o Quadro 31, a capacidade de resolver problemas ($x_{m6}=6,24$), a capacidade para analisar a informação ($x_{m8}=6,05$) e a capacidade para trabalhar em equipa ($x_{m11}=5,95$) são as competências mais desenvolvidas pelos estudantes finalistas, na perspectiva dos docentes de Contabilidade. Apenas três tipos de competências apresentam uma média inferior ao ponto central da escala: a capacidade de raciocínio ($x_{m18}=5,45$), a capacidade para avaliar o trabalho realizado ($x_{m20}=5,31$) e a capacidade de aprendizagem ao longo da vida ($x_{m12}=5,26$).

As respostas à questão n.º 3 das entrevistas confirmatórias vêm confirmar os resultados obtidos no inquérito no que respeita à capacidade para trabalhar em equipa, uma vez que 90% dos entrevistados a considera como das mais desenvolvidas. Com base nos resultados

obtidos à quinta questão das entrevistas, constata-se que 80% dos entrevistados concordam que a capacidade para avaliar o trabalho realizado é pouco fomentada ao longo do percurso de formação superior.

H3: Os contabilistas certificados percecionam que as competências gerais são importantes para o desempenho da sua atividade profissional.

A hipótese é parcialmente verificada com base nas respostas ao inquérito aos contabilistas certificados. Segundo Conchado Peiró (2011), as competências gerais contribuem para aumentar a possibilidade de o diplomado entrar no mercado de trabalho. O conceito de competências gerais permite, segundo Cabral-Cardoso et al. (2006), a adaptabilidade a um mercado progressivamente mais competitivo e em constante mudança, apresentando duas grandes características, a transversalidade e a transferibilidade, adquiridas num contexto e passíveis de serem exercidas em contextos diferentes (Ceitil, 2016).

Neves et al. (2015) reforçam ainda que, atualmente, para além dos conhecimentos técnicos, o colaborador de uma organização necessita de reunir um conjunto de competências gerais de carácter pessoal e interpessoal que o capacite a enfrentar e a superar as diversas situações e oportunidades profissionais que lhe vão surgindo.

Através das respostas ao inquérito aos contabilistas certificados, constata-se que 79,93% dos inquiridos percecionam que as competências gerais são importantes para o desempenho da sua atividade profissional. Os inquiridos consideram que todas as competências gerais são importantes, embora com graus de importância diferentes, como se pôde verificar na análise que foi feita aos questionários, sendo que a média das respostas revelaram o valor de $x_m=5,41$, que corresponde ao grau de importância de “Importância média”.

Atendendo às respostas dos inquiridos, verifica-se que a capacidade de organização, a capacidade para analisar a informação e a capacidade para trabalhar em equipa são as competências consideradas mais importantes para o exercício da atividade profissional, pois, obteve-se uma média de respostas de $x_{m19}=5,64$, $x_{m8}=5,59$ e $x_{m17}=5,57$, respetivamente.

As respostas à questão n.º 8 das entrevistas confirmatórias, indicam que 50% dos entrevistados consideram que a capacidade para trabalhar em equipa e a capacidade para analisar qualquer tipo de informação são capacidades que se espera que um diplomado em Contabilidade deva ter de forma a poder revelar-se um bom profissional. Logo, não se consegue aferir quais as mais importantes para o desempenho da profissão.

H4: Os estudantes finalistas que frequentam os cursos de Contabilidade desenvolvem as competências específicas.

A hipótese é parcialmente verificada com base nos resultados obtidos às respostas do inquérito aos estudantes finalistas. Ceitil (2016) refere que as competências específicas estão diretamente relacionadas com uma atividade ou função e são hierarquizadas. No estudo levado a cabo por Kavanagh e Drennan (2008), as únicas competências que são desenvolvidas, na perspetiva dos estudantes, são aquelas que abordam o ensino da técnica contabilística. O desenvolvimento destas competências influencia consideravelmente a possibilidade de encontrar trabalho relacionado com a área de formação (Conchado Peiró, 2011).

A perceção de que o ensino superior de Contabilidade promove o desenvolvimento das competências específicas é verificada por 77,31% dos inquiridos. No entanto, estes evidenciaram um grau de concordância baixo perante o desenvolvimento das competências específicas no seu curso de formação superior, uma vez que a média das respostas revelou o valor de 5,29 que corresponde ao grau de concordância de “Concordo pouco”.

Através dos resultados obtidos nos inquéritos e de acordo com o Quadro 37, a compreensão da linguagem técnica contabilística ($x_{m27}=5,86$), a capacidade para preparar as demonstrações financeiras ($x_{m28}=5,53$) e a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera ($x_{m26}=5,46$) são as competências perçecionadas como mais desenvolvidas ao longo do percurso de formação superior. Pelo contrário, a capacidade de planificar o trabalho ($x_{m31}=5,01$), a capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão ($x_{m30}=5,00$) e a capacidade de cumprir com prazos e regras ($x_{m32}=4,79$) são aquelas que os estudantes perçecionam que desenvolvem menos no seu percurso académico.

Na questão n.º 4 das entrevistas, as respostas dos 10 entrevistados são unânimes, já que 100% afirmam que a compreensão da linguagem técnica contabilística é a competência específica mais desenvolvida nas instituições de ensino superior de Contabilidade. A capacidade para preparar as demonstrações financeiras é também confirmada por 90% dos entrevistados como outra das competências específicas mais exploradas nas instituições.

Com base nos resultados obtidos à sexta pergunta das entrevistas, 100% dos entrevistados confirmam que as instituições de ensino superior de Contabilidade não conseguem dotar os estudantes para preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão. A capacidade para planificar o trabalho é também confirmada por 80% dos entrevistados como pouco trabalhada, sendo os mesmos da opinião de que deve ser melhor explorada pelas instituições.

H5: Os docentes de Contabilidade percecionam que os estudantes finalistas desenvolvem as competências específicas no curso em que lecionam.

A hipótese é verificada com base nas respostas aos inquéritos aos docentes de Contabilidade. As recomendações da IFAC relativamente à aproximação da escola ao mundo empresarial salientam a importância de uma aquisição sólida de conhecimentos técnicos que permitam ao futuro diplomado identificar rapidamente os resultados finais das aprendizagens (IFAC, 2005). Enquanto organismo de normalização independente, o IAESB desenvolve e implementa normas na área da formação em Contabilidade, as quais entre outras, estabelecem competências e capacidades profissionais técnicas, melhorando a educação, de maneira a aumentar a competência da profissão contabilística em termos globais. A NIE 2 refere que a conceção dos programas de formação em Contabilidade deve contemplar onze áreas de competências técnicas (IAESB, 2015).

Com as respostas ao inquérito aos docentes de Contabilidade, constata-se que as onze competências específicas apresentam um valor médio de $x_m=6,11$, evidenciando que 95,13% dos inquiridos concordam que estas competências tenham sido desenvolvidas ao longo do curso em que lecionam, correspondendo ao grau de concordância “concordam em grande parte”.

De acordo com o Quadro 39, os docentes de Contabilidade percecionam a compreensão da linguagem técnica contabilística ($x_{m27}=6,53$), a capacidade para preparar as demonstrações

financeiras ($x_{m28}=6,46$) e a capacidade para efetuar uma análise financeira ($x_{m29}=6,26$), como sendo as competências específicas mais desenvolvidas pelos estudantes finalistas ao longo do seu percurso académico.

Pelo contrário, a capacidade de planificar o trabalho ($x_{m31}=5,92$), a capacidade para reportar a informação ($x_{m24}=5,90$), a capacidade de cumprir com prazos e regras ($x_{m32}=5,90$) e a capacidade para organizar a informação ($x_{m23}=5,86$) são aquelas que os docentes de Contabilidade percecionam que são menos desenvolvidas ao longo do curso.

Na questão n.º 4 das entrevistas, 100% dos entrevistados confirmam que a compreensão da linguagem técnica contabilística é a competência específica mais desenvolvida nas instituições de ensino superior de Contabilidade. Nesta linha de raciocínio, encontra-se a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, pois 90% dos entrevistados são da opinião de que os estudantes de Contabilidade conseguem desenvolver mais esta competência do que os alunos de qualquer outro curso.

No entanto, a totalidade dos entrevistados não confirma que a capacidade de análise financeira seja bem desenvolvida ao longo do percurso formativo, pelo menos nos domínios que pretendem.

Os resultados obtidos na questão n.º 6 das entrevistas também confirmam o facto de a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade para organizar e reportar a informação serem as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes (80%). A totalidade dos entrevistados ainda aponta a falta de capacidade, por parte dos diplomados, de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão.

H6: Os contabilistas certificados percecionam que as competências específicas são importantes para o desempenho da sua atividade profissional.

A hipótese é verificada através das respostas aos inquéritos dos contabilistas certificados. No estudo efetuado por Rodrigues (2006), verificou-se que as entidades empregadoras se revelam satisfeitas com as capacidades técnicas, dos futuros profissionais, no âmbito da Contabilidade. Também no estudo desenvolvido por Kavanagh e Drennan (2008), as entidades empregadoras esperam que os diplomados em Contabilidade tenham boas competências profissionais. Porém, Cory e Pruske (2012) referem que muitos profissionais

de Contabilidade expressaram insatisfação com o nível de conhecimentos e com as capacidades contabilísticas dos seus novos colaboradores.

Através das respostas ao inquérito aos contabilistas certificados, constata-se que 84,02% dos inquiridos consideram que as competências específicas são importantes para o desempenho da sua atividade profissional, embora com graus de importância diferentes. Tal como se pode observar no Quadro 41, a média das respostas apresenta o valor de $x_m=5,63$, que corresponde ao grau de importância de “Importância média” na escala utilizada.

Atendendo às respostas dos contabilistas certificados, verifica-se que a compreensão da linguagem técnica contabilística ($x_{m27}=5,97$), a capacidade para preparar as demonstrações financeiras ($x_{m28}=5,90$) e a capacidade para aplicar o conhecimento à prática ($x_{m22}=5,61$) são as competências consideradas mais importantes para o exercício da atividade profissional, uma vez que apresentam os valores médios mais altos.

Contrariamente, os contabilistas certificados consideram que a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão ($x_{m30}=5,51$), a capacidade de planificar o trabalho ($x_{m31}=5,30$) e a capacidade de cumprir com prazos e regras ($x_{m32}=5,26$) não são tão importantes para o exercício da sua atividade profissional.

As respostas à questão n.º 8 das entrevistas confirmatórias indicam que 90% dos entrevistados confirmam que, de facto, a compreensão da linguagem técnica contabilística é uma das competências específicas que esperam que um diplomado em Contabilidade tenha, de forma a poder revelar-se um bom profissional. Nesta linha de raciocínio está também a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, confirmada por 80% dos entrevistados.

8.3 CONFIRMAÇÃO DOS OBJETIVOS

Os objetivos definidos para esta investigação consideram-se alcançados e foram uma das linhas orientadoras para este trabalho. Seguidamente, referem-se como se alcançaram cada um dos objetivos que se investigaram.

(1) Conhecer as tendências globalizadas do ensino superior e as alterações introduzidas pelo processo de Bolonha.

O primeiro objetivo específico foi conseguido através do capítulo 3, no qual foi explanada a abordagem das competências em contexto de ensino superior, relatando e analisando a criação do ensino superior baseado nas competências com base nas implicações e desafios decorrentes do processo de Bolonha. Foi ainda abordada a questão da conceção dos planos de estudos baseados em competências, destacando-se a utilização das novas tecnologias, nomeadamente os modelos de simulação empresarial.

(2) Investigar sobre as competências do profissional de Contabilidade reconhecidas pelos organismos internacionais e nacionais de Contabilidade.

O segundo objetivo específico foi alcançado com base no capítulo 4, no qual é explanada a reconsideração das estratégias e práticas de gestão das organizações, nomeadamente ao nível da gestão de recursos humanos, devido à globalização e ao aumento da competitividade. A adoção de novas práticas por parte das organizações leva, consequentemente, à redefinição das qualificações, das habilitações, dos conhecimentos e das competências fundamentais, exigidas para o exercício da profissão. Descrevem-se assim as competências do profissional de Contabilidade destacadas pelos organismos internacionais e nacionais desta área do conhecimento, nomeadamente o IFAC e a OCC.

(3) Investigar sobre a perceção dos estudantes finalistas quanto ao desenvolvimento das competências gerais e específicas no final do 1.º ciclo do curso de Contabilidade que frequentam.

Este terceiro objetivo específico foi concretizado com base nas respostas aos inquéritos por questionário dos estudantes finalistas e da sua posterior análise, processo que permitiu a recolha de opiniões dos inquiridos acerca da sua perceção sobre as competências desenvolvidas chegados ao final do seu percurso de formação superior.

- (4) Investigar sobre a percepção dos docentes de Contabilidade quanto às competências gerais e específicas desenvolvidas pelos estudantes finalistas nos cursos de 1.º ciclo de Contabilidade em que lecionam.**

O quarto objetivo específico foi atingido com base nas respostas aos inquéritos por questionário dos docentes de Contabilidade e da sua posterior análise, processo que possibilitou a recolha de opiniões dos inquiridos acerca da sua percepção sobre o desenvolvimento das competências gerais e específicas por parte dos estudantes, no curso em que lecionam.

- (5) Identificar as competências gerais e específicas que os contabilistas certificados percecionam como importantes para o desempenho da atividade profissional.**

O quinto e último objetivo específico foi alcançado com base nas respostas aos inquéritos por questionário dos contabilistas certificados e da sua posterior análise, processo que permitiu a recolha de opiniões dos inquiridos acerca da sua percepção sobre a importância das mesmas para o desempenho da sua atividade profissional.

A concretização destes objetivos específicos contribuiu assim para a concretização do objetivo geral desta investigação: “criar um modelo global de competências gerais e um modelo global de competências específicas para os cursos do 1.º ciclo do ensino superior de Contabilidade”, uma vez que os resultados obtidos permitiram definir um modelo para cada grupo de inquiridos, dando resposta a todas as perguntas derivadas da investigação e, conseqüentemente, à pergunta de partida da investigação.

8.4 RESPOSTA ÀS PERGUNTAS DERIVADAS

As respostas às perguntas derivadas da investigação têm como principal objetivo auxiliar na resposta à pergunta de partida da investigação.

PD1: Quais as competências que os estudantes finalistas dos cursos de Contabilidade do 1.º ciclo percecionam que são desenvolvidas no seu percurso formativo?

Constata-se, de acordo com o modelo global de competências gerais e com o modelo global de competências específicas, que as competências reconhecidas pelos estudantes finalistas, a partir das respostas ao inquérito, agregam-se em sete dimensões:

- Orientação para resultados ($x_m=5,22$).
- Análise e integração da informação para a resolução de problemas ($x_m=5,22$).
- Trabalho em equipa e tolerância à pressão ($x_m=5,44$).
- Aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico ($x_m=5,10$).
- Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos ($x_m=5,28$).
- Planeamento e organização ($x_m=4,98$).
- Conhecimentos especializados ($x_m=5,61$).

Conjugando esta informação com a obtida através das respostas às questões n.º 3 e n.º 4 das entrevistas confirmatórias realizadas, evidenciam-se as seguintes competências adquiridas pelos estudantes finalistas: a) capacidade para trabalhar em equipa; b) compreensão da linguagem técnica contabilística e c) capacidade para preparar as demonstrações financeiras. Há, assim, consenso quanto ao facto de as instituições de ensino superior de Contabilidade desenvolverem os conhecimentos especializados na área.

PD2: Quais as competências que os docentes de Contabilidade percecionam que os estudantes finalistas desenvolvem quando terminam o curso de Contabilidade do 1.º ciclo?

Comprova-se, de acordo com o modelo global de competências gerais e com o modelo global de competências específicas, que as competências percecionadas pelos docentes de Contabilidade, a partir das respostas ao inquérito, agregam-se em sete dimensões:

- Sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados ($x_m=5,53$).
- Tolerância à pressão e trabalho em equipa ($x_m=5,82$).
- Tecnologias de informação ($x_m=5,83$).
- Resolução de problemas ($x_m=6,14$).

- Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos ($x_m=5,98$).
- Planeamento e organização ($x_m=5,92$).
- Conhecimentos especializados ($x_m=6,42$).

Os resultados obtidos nas questões n.º 3 e n.º 4 das entrevistas confirmatórias reforçam as competências mais desenvolvidas pelos estudantes: a) capacidade para trabalhar em equipa; b) compreensão da linguagem técnica contabilística e c) capacidade para preparar as demonstrações financeiras. Pode-se deduzir, pelas respostas dos entrevistados, que as instituições de ensino superior de Contabilidade cumprem a sua missão na formação dos seus alunos quanto aos conhecimentos especializados na área.

PD3: Quais as competências que os contabilistas certificados percecionam serem importantes para o desempenho da sua atividade profissional?

Constata-se, a partir do modelo global de competências gerais e do modelo global de competências específicas, que as competências percecionadas pelos contabilistas certificados como importantes para o desempenho da sua atividade profissional, a partir das respostas ao inquérito, se agregam em sete dimensões:

- Análise e integração da informação para a resolução de problemas ($x_m=5,45$).
- Relacionamento interpessoal e apreciação da qualidade do trabalho desenvolvido ($x_m=5,44$).
- Sentido crítico ($x_m=5,38$).
- Aprendizagem ao longo da vida ($x_m=5,37$).
- Planeamento e organização ($x_m=5,43$).
- Organização e reporte da informação aplicando conhecimentos ($x_m=5,64$).
- Conhecimentos especializados ($x_m=5,83$).

Através dos resultados obtidos na questão n.º 8 das entrevistas confirmatórias, verificou-se que as competências que, atualmente, são importantes para o desempenho da função são as seguintes: a) conhecimentos especializados na área como a compreensão da linguagem técnica contabilística e b) capacidade de preparação das demonstrações financeiras. Os entrevistados defendem que uma boa preparação técnica é a base de qualquer profissional e oferece segurança ao desenvolvimento de outras competências que são transversais ao

exercício de qualquer função, como a capacidade de trabalhar em equipa, a capacidade de resolver problemas, a gestão do tempo, as quais irão ser trabalhadas nos primeiros anos de atividade profissional.

8.5 RESPOSTA À PERGUNTA DE PARTIDA

Após concluídas a análise dos resultados e concluídas as etapas do trabalho de investigação, segue-se a resposta à pergunta de partida:

PPI: Quais as competências que os cursos do 1.º ciclo de Contabilidade, do ensino superior politécnico e universitário, desenvolvem para o desempenho adequado da atividade profissional, face aos desafios da gestão atual?

Num mundo atual de mudanças rápidas, colocam-se alguns desafios aos futuros diplomados e profissionais na área da Contabilidade. As competências são hoje um fator distintivo no mercado de trabalho e um meio poderoso para aqueles que as possuem e dominam, de modo a serem capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos para a prática organizacional. O desenvolvimento de competências é um processo contínuo ao longo do curso de formação superior, tendo em vista a excelência do desempenho.

Da análise à revisão da literatura, conclui-se que as IES têm um papel importante na construção de perfis profissionais através de uma lista de competências que os estudantes devem desenvolver, uma vez que estes serão os profissionais de amanhã. Atualmente, tanto as organizações internacionais como as nacionais têm tido uma preocupação constante em redefinir as qualificações, as habilitações, os conhecimentos e as competências elementares para o exercício da profissão.

Da análise à questão n.º 7 das entrevistas conclui-se que 90% dos entrevistados afirmam que os cursos do 1.º ciclo de Contabilidade desempenham bem o seu papel quanto ao desenvolvimento das competências específicas, uma vez que os diplomados nesta área vêm bem preparados tecnicamente.

Todavia, 80% dos entrevistados consideram que a falta de ligação entre a teoria e a prática é ainda uma vulnerabilidade do ensino superior de Contabilidade atual.

Não obstante uma das vulnerabilidades ser a articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos que proporcionam aos estudantes o desenvolvimento das capacidades para responder aos desafios e às situações complexas, no decorrer da carreira profissional, 80% dos entrevistados referem os modelos de simulação empresarial como o ponto positivo no ensino superior de Contabilidade atual. Estes modelos apresentam-se como uma vantagem competitiva no panorama atual, contribuindo de modo ativo para a qualidade da formação dos estudantes, bem como para a adequação dos perfis formativos às necessidades atuais do mercado de trabalho, permitindo desenvolver outras competências de carácter geral.

Da análise aos resultados obtidos através dos inquéritos, constatou-se que os cursos do 1.º ciclo de Contabilidade, do ensino superior politécnico e universitário, desenvolvem vinte e sete competências para o desempenho adequado da profissão, as quais se agregam em quatro dimensões de competências gerais e três dimensões de competências específicas.

As competências identificadas são combinadas em quatro modelos de competências gerais e quatro modelos de competências específicas, a saber: modelo global de competências para a amostra total, modelo global de competências para estudantes finalistas, modelo global de competências para docentes de Contabilidade e modelo global de competências para contabilistas certificados.

O modelo global de competências gerais para a amostra total é caracterizado pelas seguintes dimensões: orientação para resultados; análise e integração da informação para a resolução de problemas; aprendizagem ao longo da vida; e sentido crítico e tolerância à pressão e trabalho em equipa.

Já o modelo global de competências gerais para os estudantes finalistas assinala as seguintes dimensões: orientação para resultados; análise e integração da informação para a resolução de problemas; trabalho em equipa e tolerância à pressão; e aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico.

Relativamente ao modelo global de competências gerais para os docentes de Contabilidade, o mesmo é composto pelas dimensões: sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados; tolerância à pressão e trabalho em equipa; tecnologias de informação e resolução de problemas.

No que respeita ao modelo global de competências gerais para os contabilistas certificados, caracterizaram-se as seguintes dimensões: análise e integração da informação para a

resolução de problemas; relacionamento interpessoal e apreciação da qualidade do trabalho desenvolvido; sentido crítico e aprendizagem ao longo da vida.

O modelo global de competências específicas para a amostra total destaca as seguintes dimensões: planeamento e organização; organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos; e conhecimentos especializados.

Em relação ao modelo global de competências específicas para os estudantes finalistas, caracterizaram-se as seguintes dimensões: organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos; planeamento e organização; e conhecimentos especializados.

No que diz respeito ao modelo global de competências específicas para os docentes de Contabilidade, determinaram-se as seguintes dimensões: organização e reporte da informação aplicando conhecimentos e requisitos éticos; planeamento e organização; e conhecimentos especializados.

Finalmente, o modelo global de competências específicas para os contabilistas certificados é caracterizado pelas seguintes dimensões: planeamento e organização; organização e reporte da informação aplicando conhecimentos; e conhecimentos especializados.

O modelo global de competências visa ser um instrumento de aplicação prático e efetivo para apoiar a reorganização dos planos de curso das IES. É composto por dois modelos: MGCG - modelo global de competências gerais e MGCE - modelo global de competências específicas.

A Figura 19 apresenta o MGCG - modelo global de competências gerais, com indicação dos valores médios de cada uma das quatro dimensões em cada grupo de inquiridos:

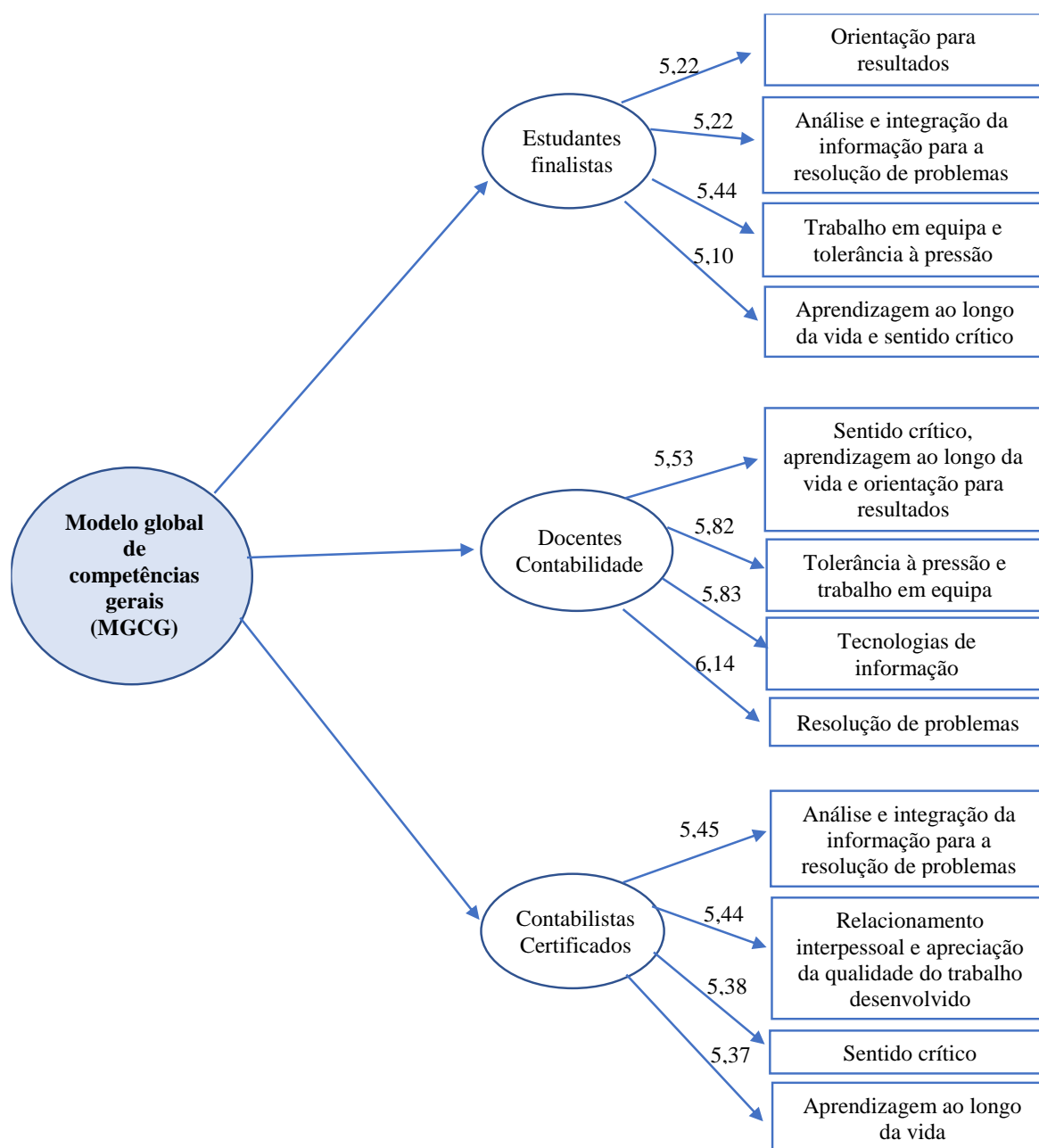


Figura 19: Modelo global de competências gerais.

O MGCE - modelo global de competências específicas é constituído por três dimensões de competências tanto para estudantes finalistas como para docentes de Contabilidade e contabilistas certificados, conforme se ilustra na Figura 20:

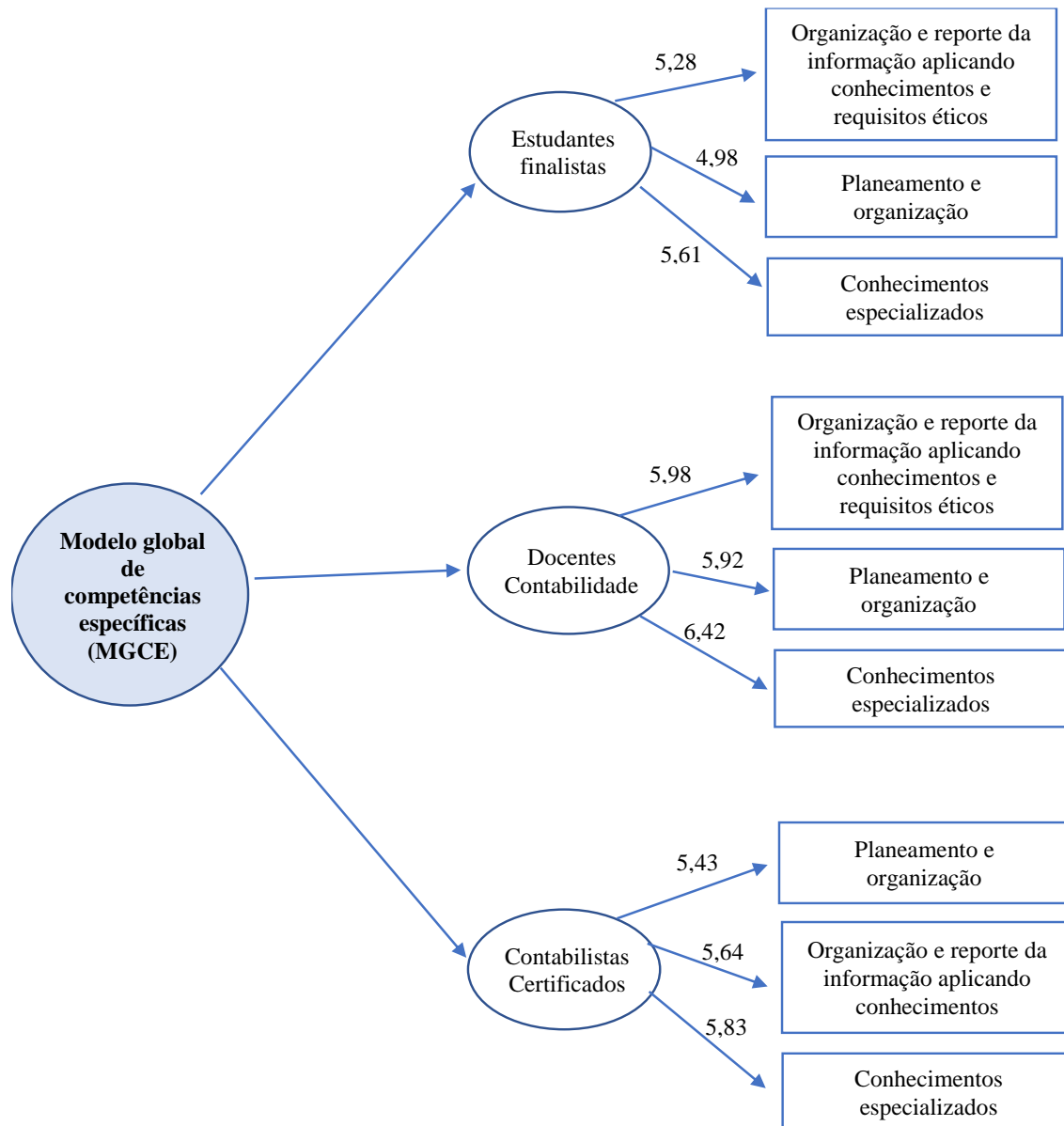


Figura 20: Modelo global de competências específicas.

A expectativa de que os diplomados sejam capazes de evidenciar um amplo conjunto de capacidades técnicas, comportamentais e outras, necessárias para potenciar valores individuais que possam contribuir diretamente para a qualidade das empresas, leva a que os modelos globais de competências propostos possam revelar-se um excelente instrumento de comparação das competências gerais e específicas identificadas com as competências atuais padronizadas nas IES em estudo. Esta comparação pode, assim, contribuir para ajustar os conteúdos às necessidades de formação detetadas.

8.6 CONCLUSÕES GERAIS

Considerando os objetivos do presente trabalho de investigação e a partir da literatura analisada, bem como da análise e discussão dos resultados apresentados, foram retiradas as principais conclusões da investigação levada a cabo.

Longe de estar terminada, a noção de competência parece encontrar-se, hoje, numa fase mais madura, embora continue envolvida nalguma controvérsia concetual devido essencialmente a uma grande diversidade de abordagens que procuram utilizá-la de acordo com determinados objetivos e interesses próprios e contextuais. Variando consoante o domínio em que é utilizado, o conceito de competência tem um ponto comum a todos: a competência é vista como algo que se concretiza na ação.

Os resultados da presente investigação indicam que 85,50% dos estudantes finalistas consideram a capacidade para trabalhar em equipa como a competência geral mais desenvolvida ao longo do percurso de formação superior. Em alguns estudos desenvolvidos acerca das competências que são importantes e inerentes à profissão contabilística, concluiu-se que o mercado de trabalho considera que a competência para trabalhar em equipa é imperativa para os diplomados em Contabilidade serem bem-sucedidos, logo as mesmas terão de ser imprescindivelmente desenvolvidas no contexto do ensino superior de Contabilidade (Kavanagh & Drennan, 2008; Paisey & Paisey, 2010; Pan & Perera, 2012; Neves et al., 2015).

Contudo, Jackling e De Lange (2009) referem que os diplomados em Contabilidade indicaram que as competências gerais não estavam a ser adequadamente ensinadas nos cursos que frequentaram, sendo a capacidade de trabalhar em equipa uma das competências alvo de divergência. Os resultados obtidos neste estudo indicam exatamente o contrário, talvez, pela implementação de novas metodologias de ensino, como as práticas de simulação empresarial, que permitem estimular no estudante um conjunto de competências que vão de encontro aos objetivos do ensino superior baseado em competências, tornando a aprendizagem ativa e participada, conforme referem Almeida et al. (2015). Este aspeto é reforçado por 90% dos entrevistados que confirmam que a capacidade para trabalhar em equipa é das competências gerais mais desenvolvidas, sendo os mesmos da opinião de que a unidade curricular de simulação empresarial tem sido o aspeto mais positivo do ensino superior da Contabilidade nos últimos anos (80%).

No que respeita à perceção dos docentes de Contabilidade, os resultados obtidos evidenciam que 99,35% dos inquiridos consideram a capacidade de resolver problemas como a competência geral mais desenvolvida pelos estudantes ao longo do seu percurso formativo. Os resultados encontrados têm também suporte na literatura existente, na medida em que Bolt-Lee e Foster (2003) referiram que o AICPA havia já contemplado a capacidade de resolver problemas entre as competências pessoais incluídas no modelo de competências-chave que devem ser apresentadas pelos profissionais da Contabilidade ao ingressarem no mercado de trabalho; tal como o IAESB (2015), na NIE 3, evidencia a capacidade de resolver problemas como uma das competências intelectuais necessárias ao profissional de Contabilidade. Também nestes resultados é possível encontrar relação com estudos anteriores, como sejam AECC (1990), Almeida (2004) e Van der Klink et al. (2007). Segundo estes autores, um estudante do primeiro ciclo deveria desenvolver, entre outras, a capacidade de resolver problemas.

Por outro lado, investigações anteriores tais como Rodrigues (2006) e Milner e Hill (2007) demonstraram uma discrepância relativamente às expectativas das entidades empregadoras quanto à capacidade de resolução de problemas apresentada pelos diplomados em Contabilidade. No entanto, os resultados obtidos através da opinião dos docentes de Contabilidade evidenciaram exatamente o contrário, talvez devido, mais uma vez, à existência de um modelo de ensino baseado na resolução de problemas, como é o caso da unidade curricular de simulação empresarial, que possibilita o despertar no estudante de um conjunto de competências que promovem a aprendizagem ativa e participada, conforme expõem Almeida et al. (2015).

Outra das conclusões obtidas nesta investigação é que a capacidade de organização é referida por 85,71% dos contabilistas certificados como a competência geral mais importante para o desempenho da profissão. Já o estudo de Hassal et al. (2005) chamava a atenção para o facto de as organizações empregadoras valorizarem o trabalho em equipa e a capacidade de organização.

Estes resultados vão de encontro ao que o IAESB preconiza na NIE 3 quanto às competências que um profissional de Contabilidade deve possuir. A capacidade de organizar e delegar tarefas está inserida nas competências organizacionais, as quais têm vindo a adquirir, de acordo com a revisão da literatura efetuada, uma importância crucial para os profissionais de Contabilidade. Esta situação deriva do facto de hoje, o profissional

da Contabilidade ser chamado a mostrar-se para ser mais ativo e a ter mais influência na gestão das organizações e no seu dia-a-dia.

Quanto às competências técnicas, os resultados da presente investigação evidenciam que 88,70% dos estudantes finalistas e 97,42% dos docentes de Contabilidade concordam que a compreensão da linguagem técnica contabilística é a competência específica mais desenvolvida ao longo do curso e 88,78% dos contabilistas certificados considera-a das mais importantes para o desempenho da profissão. Parece que todas as tarefas executadas ao longo do curso são suficientes para permitir aos estudantes o desenvolvimento dos conhecimentos básicos da área científica da Contabilidade, uma vez que 90% dos entrevistados confirmam que o ensino superior de Contabilidade atual prepara bem os diplomados a este nível.

Esta conclusão vai de encontro ao preconizado na NIE 3 do IAESB, a qual refere que as competências técnicas e funcionais da profissão são determinantes num plano curricular para a formação de um futuro contabilista. Também Almeida (2004) fez referência a que uma das competências específicas que um estudante do primeiro ciclo deveria desenvolver seria a capacidade de aplicar conhecimentos técnicos de uma forma analítica e prática, ou seja, ter domínio dos conhecimentos básicos da profissão.

De salientar, que os entrevistados referem que uma boa preparação técnica é a base de qualquer profissional e que permite ao indivíduo ter a segurança necessária para desenvolver outras competências transversais ao exercício de qualquer função, como a capacidade de trabalhar em equipa, a capacidade de resolver problemas, a gestão do tempo, as quais acabam por ser trabalhadas nos primeiros anos de atividade profissional.

8.7 RECOMENDAÇÕES

Com o nível de exigência que é pretendido aos atuais profissionais da Contabilidade no exercício das suas funções, atendendo aos desafios e às necessidades do mundo global, será adequado sugerir que os modelos globais de competências propostos podem representar uma excelente ferramenta de comparação das competências gerais e específicas identificadas com as competências atuais padronizadas nas IES em estudo, podendo ser

aplicados nos cursos de Contabilidade, ajustando os conteúdos às necessidades de formação detetadas.

8.8 LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

No decorrer desta investigação, surgiram condicionantes que dificultaram o seu desenvolvimento. O principal constrangimento a referir prende-se com o facto de não ter sido possível dedicar-me em exclusividade ao trabalho de investigação, na medida em que, durante o período de elaboração da tese, não tive dispensa de serviço docente, redução de carga horária letiva ou qualquer outro incentivo ao término da mesma. Iniciei ainda a lecionação de novas unidades curriculares e participei em diversos projetos na instituição onde leciono, nomeadamente na comissão de avaliação do curso de Contabilidade e Administração – Ramo de Contabilidade, para a sua acreditação junto da A3Es.

O segundo constrangimento prende-se com a grande dificuldade na obtenção dos contactos e das respostas tanto dos estudantes finalistas como dos docentes de Contabilidade apesar das insistências que foram sendo efetuadas.

8.9 INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Esta investigação enriquece o estudo do tema, proporcionando contributos não só a nível teórico, mas também numa perspetiva da aplicabilidade prática. No entanto, considera-se pertinente enunciar algumas sugestões para investigações a desenvolver no futuro.

Uma das sugestões passaria por aplicar este estudo a uma amostra maior de estudantes finalistas para aplicação do respetivo questionário, realizando-se posteriormente o cruzamento de dados no sentido de confirmar ou refutar as conclusões deste trabalho de investigação preliminar.

Tendo ficado patentes as vantagens competitivas que as competências gerais conferem aos futuros diplomados em Contabilidade no momento em que ingressam no mercado de trabalho, outra sugestão seria tentar perceber, mais pormenorizadamente, o motivo pelo

qual algumas competências não estão a ser adequadamente desenvolvidas no percurso de formação superior.

8.10 FECHO

Pretende-se que o presente trabalho de investigação seja um contributo para ajudar as IES a traçarem perfis curriculares que alinhem a formação superior de Contabilidade com as atuais necessidades das organizações.

Apesar de existirem alguns modelos que tratam esta temática, fazem-no isoladamente, não relacionando os três grupos de inquiridos, levando a que este estudo possa ser considerado pioneiro nesta área, não permitindo, assim efetuar, análises comparativas com outros resultados ou modelos.

BIBLIOGRAFIA

- Accounting Education Change Commission (AECC). (1990). *Objectives of education for accountants: Position statement number one*. Consultado em 3 de março de 2015. Disponível em <http://www2.aaahq.org/AECC/PositionsandIssues/pos1.htm>
- Adler, R. W. & Milne, M. J. (1995). Increasing learner-control and reflection: towards learning-to-learn in the undergraduate management accounting course. *Accounting Education*, 4(2), 105-119.
- Adler, R. W. & Milne, M. J. (1997). Improving the quality of accounting students' learning through action-oriented learning tasks. *Accounting Education*, 6(3), 191-215.
- Albrecht, W. S. & Sack, R. J. (2000). Accounting education: Charting the course through a perilous future. *Accounting Education Series*, 16. Consultado em 5 de setembro de 2014. Disponível em <http://www2.aaahq.org/pubs/AESv16/toc.htm>
- Almeida, L. (2007). Competências: Um caminho educativo para novos desafios. *Revista Portuguesa de pedagogia*, 41(3), 245-262.
- Almeida, P. P. & Rebelo, G. (2011). *A era da competência: Um novo paradigma para a gestão de recursos humanos e o direito do trabalho* (2.^a ed.). Lisboa: Editora RH.
- Almeida, R. (2004). Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional. Grupos por área de conhecimento – contabilidade. Parecer MCTES. Lisboa: MCTES. Consultado em 6 de setembro de 2015. Disponível em http://www.fap.pt/fotos/gca/Bolonha_Contabilidade.pdf
- Almeida, R., Morgado, J., Silva, J. L., Domingos, R., Santos, A., Marques, A., Conceição, C. & Nogueira, R. (2015). O Projeto em Simulação Empresarial como método de ensino sucesso: A perspetiva dos alunos de contabilidade do ISCAL. *Atas do V Congresso dos TOC*. Consultado em 30 de junho de 2016. Disponível em <https://www.occ.pt/news/trabalhoscongv/pdf/49.pdf>
- American Institute of CPA's (AICPA). (2016). *Become a CPA*. Consultado em 12 de janeiro de 2016. Disponível em <http://www.aicpa.org/BecomeACPA/Pages/BecomeaCPA.aspx>
- André, A. (2013). *As competências transversais e as práticas de gestão por competências: um estudo exploratório de diferentes realidades organizacionais*. Dissertação de mestrado não publicada, Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão, Porto.
- Bloom, R. & Myring, M. (2008). Charting the future of the accounting profession, recruiting and retaining the next generation. *The CPA Journal*, 78(6), 65-67.
- Bolt-Lee, C. & Foster, S. (2003). The core competence framework: A new element in the accounting call for accounting education change in the United States. *Accounting Education*, 12(1), 33-47. doi: 10.1080/0963928031000074486.

- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: Un análisis crítico. *Educação Temática Digital*, 9, n.º especial, 68-94. Consultado em 2 de janeiro de 2015. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1702/1546>
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Nova Iorque: John Wiley & Sons.
- Bui, B., & Porter, B. (2010). The expectation-performance gap in accounting education: An exploratory study. *Accounting Education*, 19(1-2), 23-50. Doi: 10.1080/09639280902875556.
- Burns, R. B. & Burns (2008). *Business research methods and statistics using SPSS* (Capítulo 19, 467-483). Londres: Sage Publications.
- Cabral-Cardoso, C., Estevão, C. & Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior: Perspectiva dos empregadores e diplomados*. Guimarães: TecMinho.
- Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas (CTOC). (2009). *Processo de Bolonha: Proposta da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas – Apresentação dos Trabalhos e Conclusões*. Consultado em 2 de junho de 2015. Disponível em http://www.occ.pt/fotos/editor2/TrabalhosComiss%C3%A3oProcessoBolonha-trb%20final_V4.pdf
- Câmara, P. B., Guerra, P. B. & Rodrigues, J. V. (2013). *Humanator XXI: Recursos humanos e sucesso empresarial* (6.ª ed.). Lisboa: Edições Dom Quixote.
- Carnegie, G. & Napier, C. (2010). Traditional accountants and business professionals: Portraying the accounting profession after Enron. *Accounting, Organizations and Society*, 35(3), 360–376.
- Carr, S., Chua, F. & Perera, H. (2006). University accounting curricula: The perceptions of an alumni group. *Accounting Education*, 15(4), 359-376.
- Ceitel, M. (2016). *Gestão e desenvolvimento de competências* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamento organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Proposta de recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: SEC.
- Conchado Peiró, A. (2011). *Modelización multivariante de los procesos de enseñanza – aprendizaje basados en competencias en educación superior*. Tese de doutoramento não publicada. Universidad Politécnica de València, Espanha.
- Cory, S. & Pruske, K. (2012). Necessary skills for accounting graduates: An exploratory study to determine what the profession wants. *ASBBS Annual Conference: Las Vegas*, 19(1), 208-218.
- Council of Industry and Higher Education (2008). *Graduate employability: What do employers think and want? Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission. Part Two: Summaries of national reports on*

- curriculum reform in 32 European Countries. Consultado em 22 de julho de 2015. Disponível em <http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/converis/artikel/891>
- Covas, A., Pinheiro, M. & Ferreira, C. (2012). O ensino da Contabilidade e o mercado de trabalho. *Atas do XV Encuentro AECA*. Consultado em 2 de dezembro de 2016. Disponível em http://www.aeca1.org/pub/on_line/comunicaciones_xvencuentroaeca/general.htm
- Dale, R. (2008). Changing Meanings of “the Europe of Knowledge” and “Modernizing the University,” from Bologna to the “New Lisbon”. *European Education*, 39(4), 27-42. doi: 10.2753/EUE1056-4934390402.
- Direção-Geral do Ensino Superior (2016). *Sistema de ensino superior português*. Consultado em 10 de setembro de 2016. Disponível em <https://www.dges.gov.pt/pt>.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Gemerek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Consultado em 14 de janeiro de 2014. Disponível em http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Evans, J. & Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet Research*, 15(2), 195-219.
- Evans, E., Burritt, R. & Guthrie, J. (2010). Challenges for accounting education at a crossroad in 2010. In E. Evans, R. Burritt & J. Guthrie (eds), *Accounting education at a crossroad in 2010* (pp. 9-15). Sydney: Institute of Chartered Accountants of Australia.
- Fleury, M. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea (RAC), Edição Especial 2001*, 183-196.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2008). Universities’ contribution to the Bologna Process: An introduction (2.^a ed.). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Guimarães, J. (2006). Guarda-Livros, contabilista e TOC. *Revista Eletrônica INFOCONTAB*, 8, 1-30.
- Gwee, M. C. E. (2009). Problem-based learning: A strategic learning system design for the education of healthcare professionals in the 21st century. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 25(5), 231-239.
- Gouveia, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidade? *Saber e Educar*, 12, 31-58.
- Harvey, R. J. (1991). Job analysis. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (eds). *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 71-163) (2.^a ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hassall, T., Joyce, J., Montaña, J. L. A. & Anes, J. (2005). Priorities for the development of vocational skills in management accountants: A European perspective. *Accounting Forum*, 29(4), 379-394. doi:10.1016/j.accfor.2005.03.002.
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2.^a ed. revista e corrigida). Lisboa: Edições Sílabo.

- Institute of Public Accountants (2016). *Become a member: What is a public accountant?*. Consultado em 12 de janeiro de 2016. Disponível em <http://www.publicaccountants.org.au/become-amember/what-is-a-public-accountant>
- International Accounting Education Standards Board (2015). *Handbook of international education pronouncements 2015 Edition*. Consultado em 3 de fevereiro de 2016. Disponível em https://www.ifac.org/system/files/publications/files/IAESB-2015-Handbook_0.pdf
- International Accounting Education Standards Board (IAESB). (2015). IES 2 – Content of professional accounting education. Consultado em 3 de janeiro de 2016. Disponível em <https://www.ifac.org/sites/default/files/publications/files/ies-2-content-of-professi.pdf>
- International Accounting Education Standards Board (IAESB). (2015). IES 3 - Professional Skills and General Education. Consultado em 3 de janeiro de 2016. Disponível em <https://www.ifac.org/sites/default/files/publications/files/ies-3-professional-skills-1.pdf>
- International Federation of Accountants. (2005). The roles and domain of the professional accountant in business. Consultado em 19 de janeiro de 2015. Disponível em <http://www.apesb.org.au/download.php?codeP=384>.
- International Federation of Accountants. (2011). *Competent and versatile*. Consultado em 2 de julho de 2016. Disponível em <https://www.ifac.org/publications-resources/competent-and-versatile-how-professional-accountants-business-drive-sustainab>
- Jackling, B. & De Lange, P. (2009). Do accounting graduates' skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education: An International Journal*, 18(4-5), 369-385. doi: 10.1080/09639280902719341.
- Jackson, D. (2010). An international profile of industry-relevant competencies and skill gaps in modern graduates. *The International Journal of Management Education*, 8(3), 29-58.
- Jolliffe, I. T. (2002). *Principal component analysis* (2.^a ed.). Nova Iorque: Springer.
- Jones, A. (2010). Generic attributes in accounting: The significance of the disciplinary context. *Accounting Education*, 19(1), 5-21. doi: 10.1080/09639280902875523.
- 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. doi:10.1111/j.1467-629x.2007.00245.x.
- Kraemer, M. E. (2005). O grande desafio? Ensino de Contabilidade. Consultado em 25 de setembro de 2015. Disponível em <http://www.monografias.com/trabajos27/ensino-de-contabilidade/ensino-de-contabilidade.shtml>
- Kullberg, D.R., Gladstone, W.L., Scanlon, P.R., Cook, J.M., Groves, R.J., Horner, I.D., O'Malley, S.F., & Kangas, E.A. (1989). *Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession*. Nova Iorque: Arthur Andersen & Co., Arthur Young, Coopers & Lybrand, Deloitte, Haskins & Sells, Ernst & Whinney, Peat Marwick Main & Co., Price Waterhouse, and Touche Ross. Consultado em 4 de outubro de 2016. Disponível em <http://www2.aaahq.org/aecc/big8/cover.htm>

- Le Boterf, G. (1995). De la competence: essai sur un attracteur étrange. Paris: Les éditions d'organisations.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Lisboa: Edições ASA.
- Le Deist, F. D. & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6.^a ed.). Lisboa: ReportNumber.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist Journal*, 28(1), 1-14.
- Milner, M. M. & Hill, W. Y. (2007). Examining the skills debate in Scotland. *International Journal of Management Education*, 6(3), 13-20.
- Neves, J. G., Garrido, M. & Simões, E. (2015). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: Teoria e prática*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2014). *Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: Uma abordagem estratégica das políticas de competências*. São Paulo: Fundação Santillana. Consultado em 25 de junho de 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9788563489197-pt>
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143. Consultado em 17 de abril de 2013. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a06.pdf>
- Paisey, C. & Paisey, N. J. (2010). Developing skills via work placements in accounting: Student and employer views. *Accounting Forum*, 34, 89-108. doi:10.1016/j.accfor.2009.06.001.
- Pan, P. & Perera, H. (2012). Market relevance of university accounting programs: Evidence from Australia. *Accounting Forum*, 36, 91-108. doi:10.1016/j.accfor.2011.11.001.
- Pasin, F. & Giroux, H. (2011). The impact of a simulation game on operations management education. *Computers & Education*, 57(1), 1240-1254. doi:10.1016/j.compedu.2010.12.006.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinheiro, M. M., Sarrico, C. S. & Santiago, R. A. (2011). Desenvolvimento de competências sociais no ensino superior profissionalizante pela utilização de metodologias de ensino aprendizagem de tipo PBL: Um estudo de caso de um curso de Contabilidade. *Revista da Educação*, XVII (2), 43-60.
- Pires, M. L. B. (2007). *Ensino superior: Da ruptura à inovação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Pires, A. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Prahalad, C. & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 90(3), 79-91.
- Rodrigues, C. (2011). *O ensino e a prática da contabilidade, orientado para o desenvolvimento de competências científicas, tecnológicas e relacionais*. Dissertação de mestrado, ISCTE Business School, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Rodrigues, L. (2006). O ensino e a qualidade. Comunicação apresentada no II Congresso dos TOC: “Novos Desafios, Melhor Futuro”, 3 e 4 de novembro, Lisboa. Consultado em 10 de junho de 2013. Disponível em www.occ.pt/downloads/files/gc/11631494271163094117lucia_lima_rodrigues.ppt
- Rouco, J. & Sarmento, M. (2012). Diferentes abordagens sobre o conceito de competência. *Proelium – Revista Científica da Academia Militar*, Série VII (2), 7-29.
- Salas, E., Wildman, J. L. & Piccolo, R. F. (2009). Using simulation-based training to enhance management education. *Academy of Management Learning and Education*, 8(4), 559-573.
- Sá, P. & Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência em uma perspectiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 87-114.
- Sarmiento, M. (2013a). *Guia prático sobre a metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses de doutoramento, dissertações de mestrado e trabalhos de investigação aplicada* (3.ª ed.). Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Sarmiento, M. (2013b). *Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: Seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 87-98.
- Silva, M. (2009). Competências dos nossos dias: (Des)orientações e implicações. *Proelium – Revista Científica da Academia Militar*, Série VI (11), 181-198.
- Sousa, I. (2011). *Processo de Bolonha e mudanças na educação superior: Um estudo no ensino superior politécnico português*. Tese de doutoramento não publicada, Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Spencer, Jr. K. M. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models of superior performance*. Nova Iorque: John Wiley & Sons.
- Straka, G. A. (2004). Measurement and evaluation of competence. In P. Descy & M. Tessaring (Eds.) *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocation training research in Europe: background report* (pp. 263-311). Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Van der Klink, M., Boon, J. & Schlusmans, K. (2007). Competências e ensino superior profissional: Presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40(1), 72-89.

- Villa, A., González, J., Auzmendi, E., Bezanilla, M. J., & Laka, J. P. (2007). Introduction to Tuning. Consultado em 24 de setembro de 2013. Disponível em http://unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_final_version.pdf
- Wesselink, R., Biemans, H. J. A., Mulder, M. & Van den Elsen, E. R. (2007). Ensino e Formação profissional (EFP) baseados nas competências, na óptica de investigadores neerlandeses. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40, 41-56.
- Xu, Y. & Yang, Y. (2010). Student learning in business simulation: An empirical investigation. *Journal of Education for Business*, 85(4), 223-228. doi: 10.1080/08832320903449469.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 17-34. Consultado em 10 de junho de 2013. Disponível em: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/151/134>.

Legislação

- Anúncio n.º 6060/2010 de 30 de junho. *Diário da República n.º 125/2010 - II Série*. Lisboa: Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas.
- Anúncio n.º 6106/2010 de 1 de julho. *Diário da República n.º 126/2010 - II Série*. Lisboa: Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas.
- Declaração de Retificação n.º 81/2009 de 27 de outubro. *Diário da República n.º 208/2009 - I Série*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-lei n.º 1/72 de 3 de janeiro. *Diário do Governo n.º 1/1972 - I Série*. Ministério da Justiça.
- Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/2005 - I Série – A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.
- Decreto-lei n.º 64/2006, de 21 de março. *Diário da República n.º 57/2006 - I Série – A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República n.º 60/2006 - I Série – A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-lei n.º 88/2006, de 23 de maio. *Diário da República n.º 99/2006 - I Série – A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-lei n.º 369/2007, de 5 de novembro. *Diário da República n.º 212/2007 - I Série*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 251/2007 - I Série*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de junho. *Diário da República n.º 121/2008 - I Série*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto-lei n.º 230/2009, de 14 de setembro. *Diário da República n.º 178/2009 - I Série*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

- Decreto-lei n.º 115/2013, de 7 de agosto. *Diário da República n.º 151/2013 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-lei n.º 113/2014, de 16 de julho. *Diário da República n.º 135/2014 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. *Diário da República n.º 19/2017 - I Série*. Lisboa: Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.
- Decreto-lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro. *Diário da República n.º 176/2016 - I Série*. Lisboa: Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Lei n.º 46/86, 14 outubro. *Diário da República n.º 237/1986 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República n.º 217/1997 - I Série-A*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2003 - I Série-A*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005 - I Série-A*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto. *Diário da República n.º 157/2007 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. *Diário da República n.º 174/2007 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 139/2015, de 7 de setembro. *Diário da República n.º 174/2015 - I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Portaria n.º 256/2005, de 16 de março. *Diário da República n.º 53/2015 - I Série B*. Lisboa: Ministério das Atividades Económicas e do Trabalho.
- Portaria n.º 401/2007, de 5 de abril. *Diário da República, n.º 68/2007 - I Série*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Portaria n.º 781/2009, de 23 julho. *Diário da República, n.º 141/2009 - I Série*. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho. *Diário da República, n.º 141/2009 - I Série*. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Portaria n.º 232-A/2013, de 22 de julho. *Diário da República, n.º 139/2013 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Portaria n.º 181-D/2015, de 19 de junho. *Diário da República, n.º 118/2015 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008. Jornal Oficial da União Europeia, C 111 de 06.05.2008.

APÊNDICE A: LISTA DAS IES E CICLOS DE ESTUDO CONSIDERADOS NA INVESTIGAÇÃO

Quadro 42: Lista das IES e ciclos de estudo considerados na investigação (1/2).

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	CICLOS DE ESTUDO
ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO PÚBLICO	
Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Ciências Empresariais	Contabilidade e Finanças (regime diurno e noturno)
Instituto Politécnico de Viana do Castelo Escola Superior de Ciências Empresariais	Contabilidade e Fiscalidade
Instituto Politécnico do Cávado e Ave Escola Superior de Gestão	Contabilidade
Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova	Contabilidade e Gestão Financeira
Instituto Politécnico de Santarém Escola Superior de Gestão e Tecnologia de Santarém	Contabilidade e Fiscalidade
Instituto Politécnico de Bragança Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Bragança	Contabilidade
Instituto Politécnico da Guarda Escola Superior de Tecnologia e Gestão	Contabilidade
Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu	Contabilidade e Auditoria (regime diurno e noturno) Contabilidade e Administração
Instituto Politécnico de Leiria Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Leiria	Contabilidade e Finanças
Instituto Politécnico de Coimbra Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra	Contabilidade e Auditoria Contabilidade e Gestão Pública
Universidade de Aveiro Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro	Contabilidade
Instituto Politécnico de Lisboa Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Contabilidade e Administração
Instituto Politécnico do Porto Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto	Contabilidade e Administração

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	CICLO DE ESTUDOS
ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO PRIVADO	
Instituto Superior Politécnico de Gaya Escola Superior de Ciência e Tecnologia	Contabilidade
Instituto de Estudos Superiores de Fafe Escola Superior de Tecnologias de Fafe	Contabilidade
Instituto Superior D. Dinis da Marinha Grande	Contabilidade e Administração
Instituto Superior de Ciências da Administração	Contabilidade e Administração
Instituto Superior de Entre o Douro e Vouga	Contabilidade
Instituto Superior de Paços de Brandão	Contabilidade e Gestão
Instituto Superior Politécnico do Oeste	Contabilidade e Administração
ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO PÚBLICO	
Universidade do Minho Escola de Economia e Gestão	Contabilidade
ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO PRIVADO	
Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Ponte de Lima	Gestão Comercial e Contabilidade
Instituto Politécnico da Maia	Contabilidade
Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes	Contabilidade
Universidade Atlântica	Contabilidade e Auditoria
Universidade Lusíada de Lisboa	Contabilidade
Universidade Lusíada de Vila Nova de Famalicão	Contabilidade
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia	Contabilidade, Fiscalidade e Auditoria

Para este estudo foram considerados os cursos da área da Contabilidade que estão inseridos na área científica do grupo 344, designado de Contabilidade e Fiscalidade, segundo a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF).

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

Exmº Senhor(a):

O meu nome é Alexandra Domingos, sou docente de Contabilidade no ISCAL, em fase final de investigação em um programa de doutoramento e estou a desenvolver uma tese que tem como objetivo analisar o desenvolvimento de competências gerais e específicas em estudantes finalistas de cursos de 1.º ciclo de Contabilidade, sob a orientação da Professora Doutora Maria Manuela Sarmento e da Professora Doutora Manuela Rebelo Duarte, na Universidade Lusíada de Lisboa.

Desta forma, solicito a sua prestigiosa colaboração na validação, enquanto perito na área da Contabilidade, de um conjunto de competências, no sentido de confirmar os resultados obtidos na análise exploratória.

Neste âmbito, solicita-se que das competências apresentadas assinale **quais considera imprescindíveis para o desempenho da profissão de contabilista certificado**.

Este pedido possui objetivos meramente académicos. Os dados obtidos serão analisados de forma global não havendo lugar a interpretações individualizadas. Todas as respostas são anónimas e confidenciais.

Agradeço, antecipadamente, a atenção dispensada, assim como a disponibilidade e colaboração, subscrevendo-me com os meus mais respeitosos cumprimentos,

Alexandra Domingos

Docente da Área Científica de Contabilidade e Auditoria do ISCAL

Doutoranda em Gestão - Universidade Lusíada de Lisboa - Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa

COMPETÊNCIAS		SIM	NÃO	COMPETÊNCIAS		SIM	NÃO
1	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida			26	Julgamento profissional		
2	Capacidade de liderança			27	Capacidade de avaliar a necessidade de recorrer a especialistas de diferentes áreas		
3	Capacidade de resolver problemas			28	Criatividade		
4	Capacidade de integração da informação			29	Pensamento inovador		
5	Capacidade para analisar a informação			30	Capacidade de identificar problemas		
6	Capacidade para utilizar as tecnologias de informação e comunicação			31	Cooperação		
7	Capacidade para trabalhar sob pressão			32	Capacidade para trabalhar em equipa		
8	Capacidade de elaborar orçamentos globais			33	Capacidade de comunicação (oral e escrita)		
9	Gestão do tempo			34	Comunicação intercultural		
10	Capacidade de relacionamento interpessoal			35	Capacidade de crítica		
11	Capacidade de raciocínio			36	Capacidade de auto-crítica		
12	Capacidade de organização			37	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado		
13	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática			38	Capacidade para tomar decisões		
14	Capacidade para organizar a informação			39	Capacidade de negociação		
15	Capacidade para reportar a informação			40	Capacidade para gerir conflitos		
16	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão			41	Capacidade de motivar os outros		
17	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera			42	Cultura Geral		
18	Compreender a linguagem técnica contabilística			43	Ceticismo profissional		
19	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras			44	Capacidade de trabalhar autonomamente		
20	Capacidade para efetuar uma análise financeira			45	Gestão de recursos		
21	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão			46	Mente aberta a novas oportunidades		
22	Capacidade de planificar o trabalho			47	Capacidade para preparar relatórios de desvios de desempenho		
23	Capacidade de cumprir com prazos e regras			48	Gestão de pessoas		
24	Capacidade de pesquisa da informação			49	Capacidade para delegar tarefas		
25	Capacidade para tratar dados						

APÊNDICE C: INQUÉRITO FINAL AOS ESTUDANTES FINALISTAS

Estimado aluno,

Necessito da sua colaboração para o preenchimento deste inquérito, que permitirá realizar a parte prática da minha tese de Doutoramento sobre as competências desenvolvidas nos cursos superiores de Contabilidade do 1.º ciclo, em Portugal, realizado no Programa de Doutoramento em Gestão, sob a orientação das Professoras Doutoradas Manuela Sarmento e Manuela Rebelo Duarte, ministrado pela Universidade Lusíada de Lisboa.

Com este inquérito pretende-se conhecer as perceções dos estudantes finalistas quanto ao desenvolvimento de competências gerais e específicas no curso que frequentam.

Este inquérito é totalmente anónimo e os dados serão tratados com toda a confidencialidade.

Desde já agradeço antecipadamente a sua colaboração.

Alexandra Domingos

Docente da Área Científica de Contabilidade e Auditoria do ISCAL

I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E ACADÉMICA

Esta secção contém perguntas que permitem a caracterização dos sujeitos participantes.

1. Género: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
2. Idade: <input type="checkbox"/> Menos de 25 <input type="checkbox"/> 26-35 <input type="checkbox"/> 36-45 <input type="checkbox"/> 46-55 <input type="checkbox"/> Mais de 55
3. Curso superior frequentado: <input type="checkbox"/> Contabilidade <input type="checkbox"/> Contabilidade e Administração <input type="checkbox"/> Contabilidade e Finanças <input type="checkbox"/> Contabilidade e Auditoria <input type="checkbox"/> Contabilidade e Fiscalidade <input type="checkbox"/> Contabilidade e Gestão Pública <input type="checkbox"/> Contabilidade e Gestão Financeira
4. Instituição de ensino superior: <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> Politécnico
5. <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado

II – PERCEÇÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS REUNIDAS AO LONGO DO CURSO

Esta secção abrange perguntas que pretendem entender as perceções dos estudantes finalistas quanto às competências adquiridas ao longo do curso frequentado.

Numa escala de 1 a 7, indique, o grau de concordância quanto ao **desenvolvimento das seguintes competências, ao longo do curso que frequenta**

(1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo em grande parte; 3 – Discordo pouco; 4 – Não concordo nem discordo;
5 – Concordo pouco; 6 – Concordo em grande parte; 7 – Concordo Totalmente);

Competências gerais							
6. Capacidade de resolver problemas: destreza para solucionar um problema, analisando as relações de causa efeito e estabelecendo prioridades de atuação.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)						
	1	2	3	4	5	6	7
7. Capacidade de integração da informação: desenvoltura para reunir a informação a partir de uma variedade de fontes e perspectivas.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)						
	1	2	3	4	5	6	7

<p>8. Capacidade para analisar a informação: identificar, interpretar e avaliar diferentes tipos de dados, a partir de múltiplas fontes, tornando claras e compreensíveis as situações mais complexas.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>9. Capacidade para utilizar as tecnologias de informação e comunicação (uso de folhas de cálculo, processamento de texto, <i>internet</i>, <i>softwares</i> de contabilidade, entre outros).</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>10. Capacidade para trabalhar sob pressão: conseguir lidar com situações de pressão e com as contrariedades de forma adequada e profissional.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>11. Capacidade para trabalhar em equipa: manifestação de comportamentos orientados para a integração em equipas de trabalho de constituição variada, dinamizando-as através da participação ativa.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>12. Capacidade de aprendizagem ao longo da vida: destreza para, de forma continuada e atualizada, desenvolver e incrementar os conhecimentos e qualificações técnicas.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>13. Capacidade de crítica: conseguir questionar e analisar de forma racional e inteligente, isto é, a “capacidade de fazer julgamentos”.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>14. Capacidade de autocrítica: capacidade interna do indivíduo de realizar uma crítica de si mesmo, implicando uma análise de seus atos, da sua maneira de agir, dos erros cometidos e das possibilidades de realizar uma autocorreção.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>15. Gestão do tempo: conseguir administrar o tempo de forma eficaz para alcançar os compromissos profissionais.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>16. Capacidade de relacionamento interpessoal: interagir com pessoas com diferentes características e em contextos sociais e profissionais distintos, tendo uma atitude facilitadora do relacionamento e gerindo as dificuldades e eventuais conflitos de forma ajustada.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>17. Capacidade para tomar decisões: reunir e integrar informações, identificar alternativas, selecionar a mais adequada e avaliar as suas consequências.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>18. Capacidade de raciocínio: sequência de juízos ou argumentos usados para chegar a uma determinada conclusão.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>19. Capacidade de organização: fixar objetivos e metas, tendo destreza para organizar as suas tarefas e atividades e realizá-las de forma metódica.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>20. Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado: capacidade de dar, receber e esclarecer, de forma sistemática, <i>feedback</i> sobre a tarefa e o desempenho individual e coletivo.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>21. Capacidade de comunicação (oral e escrita): capacidade para avaliar o uso claro e eficiente da capacidade comunicativa nas suas vertentes de compreensão e expressão, orais e escritas.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		

Competências específicas								
22. Capacidade para aplicar o conhecimento à prática: ter conhecimentos teóricos e gerais e a capacidade de aplicar conhecimentos técnicos de uma forma analítica e prática.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
23. Capacidade para organizar a informação, capacidade para dispor a informação de forma a realizar as tarefas da sua atividade, sabendo definir prioridades.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
24. Capacidade para reportar a informação: saber apresentar informação quantitativa e qualitativa em conjunto com a análise, argumentação e comentários apropriados aos respetivos destinatários.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
25. Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão: conhecer e aplicar os requisitos éticos da profissão.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
26. Compreender os contextos em que a Contabilidade opera (ex.: os ambientes legal e social, a profissão de contabilista, o mercado de capitais, o sector público).	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
27. Compreender a linguagem técnica contabilística (ex.: ativo, passivo, capital próprio, gasto, rendimento, justo valor, provisões, acréscimos e diferimentos).	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
28. Capacidade para preparar as demonstrações financeiras: de acordo com as normas contabilísticas aplicáveis, saber apresentar apropriadamente a posição financeira, o desempenho financeiro e os fluxos de caixa de uma entidade.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
29. Capacidade para efetuar uma análise financeira (ex.: análise de rácios económico-financeiros e respetivas projeções).	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
30. Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão: construção e análise de um conjunto de indicadores financeiros e não-financeiros para medir o desempenho organizacional, possibilitando uma gestão eficaz da <i>performance</i> empresarial.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
31. Capacidade de planificar o trabalho: programar, organizar e controlar o trabalho, estabelecendo prazos e determinando prioridades, em função dos objetivos definidos.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
32. Capacidade de cumprir com prazos e regras: escolher e definir prioridades, de entre os recursos restritos e organizar o trabalho de forma a cumprir prazos limite de entrega, cumprindo as regras regulamentares relativas ao funcionamento do serviço.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		

Muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE D: INQUÉRITO FINAL AOS DOCENTES DE CONTABILIDADE

Caro colega,

Necessito da sua colaboração para o preenchimento deste inquérito, que permitirá realizar a parte prática da minha tese de Doutoramento sobre as competências desenvolvidas nos cursos superiores de Contabilidade do 1.º ciclo, em Portugal, realizado no Programa de Doutoramento em Gestão, sob a orientação das Professoras Doutoradas Manuela Sarmento e Manuela Rebelo Duarte, ministrado pela Universidade Lusíada de Lisboa.

Com este inquérito pretende-se conhecer as perceções dos docentes de contabilidade quanto ao desenvolvimento de competências gerais e específicas no curso em que lecionam.

Este inquérito é totalmente anónimo e os dados serão tratados com toda a confidencialidade.

Desde já agradeço antecipadamente a sua colaboração.

Alexandra Domingos

Docente da Área Científica de Contabilidade e Auditoria do ISCAL

I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E ACADÉMICA

Esta secção contém perguntas que permitem a caracterização dos sujeitos participantes.

1. Género: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
2. Idade: <input type="checkbox"/> Menos de 25 <input type="checkbox"/> 26-35 <input type="checkbox"/> 36-45 <input type="checkbox"/> 46-55 <input type="checkbox"/> Mais de 55
3. Tempo de serviço: <input type="checkbox"/> Menos de 5 anos <input type="checkbox"/> De 5 a 9 anos <input type="checkbox"/> De 10 a 15 anos <input type="checkbox"/> De 16 a 19 anos <input type="checkbox"/> De 20 a 25 anos <input type="checkbox"/> Mais do que 25 anos
4. Habilitações académicas: <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento
5. Situação profissional: <input type="checkbox"/> Tempo integral <input type="checkbox"/> Tempo parcial <input type="checkbox"/> Dedicção exclusiva

II – PERCEÇÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS QUE O CURSO DE CONTABILIDADE DESENVOLVE NOS ESTUDANTES FINALISTAS.

Esta secção contém perguntas para conhecer a perceção dos docentes de contabilidade quanto ao desenvolvimento de competências gerais e específicas no curso superior em que lecionam.

Numa escala de 1 a 7, indique, o grau de concordância quanto **ao desenvolvimento das seguintes competências, ao longo do curso em que leciona**

(1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo em grande parte; 3 – Discordo pouco; 4 – Não concordo nem discordo;
5 – Concordo pouco; 6 – Concordo em grande parte; 7 – Concordo Totalmente);

Competências gerais							
6. Capacidade de resolver problemas: destreza para solucionar um problema, analisando as relações de causa efeito e estabelecendo prioridades de atuação.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)						
	1	2	3	4	5	6	7
7. Capacidade de integração da informação: desenvoltura para reunir a informação a partir de uma variedade de fontes e perspetivas.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)						
	1	2	3	4	5	6	7

<p>8. Capacidade para analisar a informação: identificar, interpretar e avaliar diferentes tipos de dados, a partir de múltiplas fontes, tornando claras e compreensíveis as situações mais complexas.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>9. Capacidade para utilizar as tecnologias de informação e comunicação (uso de folhas de cálculo, processamento de texto, <i>internet</i>, <i>softwares</i> de contabilidade, entre outros).</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>10. Capacidade para trabalhar sob pressão: conseguir lidar com situações de pressão e com as contrariedades de forma adequada e profissional.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>11. Capacidade para trabalhar em equipa: manifestação de comportamentos orientados para a integração em equipas de trabalho de constituição variada, dinamizando-as através da participação ativa.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>12. Capacidade de aprendizagem ao longo da vida: destreza para, de forma continuada e atualizada, desenvolver e incrementar os conhecimentos e qualificações técnicas.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>13. Capacidade de crítica: conseguir questionar e analisar de forma racional e inteligente, isto é, a “capacidade de fazer julgamentos”.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>14. Capacidade de autocrítica: capacidade interna do indivíduo de realizar uma crítica de si mesmo, implicando uma análise de seus atos, da sua maneira de agir, dos erros cometidos e das possibilidades de realizar uma autocorreção.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>15. Gestão do tempo: conseguir administrar o tempo de forma eficaz para alcançar os compromissos profissionais.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>16. Capacidade de relacionamento interpessoal: interagir com pessoas com diferentes características e em contextos sociais e profissionais distintos, tendo uma atitude facilitadora do relacionamento e gerindo as dificuldades e eventuais conflitos de forma ajustada.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>17. Capacidade para tomar decisões: reunir e integrar informações, identificar alternativas, selecionar a mais adequada e avaliar as suas consequências.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>18. Capacidade de raciocínio: sequência de juízos ou argumentos usados para chegar a uma determinada conclusão.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>19. Capacidade de organização: fixar objetivos e metas, tendo destreza para organizar as suas tarefas e atividades e realizá-las de forma metódica.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>20. Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado: capacidade de dar, receber e esclarecer, de forma sistemática, <i>feedback</i> sobre a tarefa e o desempenho individual e coletivo.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>21. Capacidade de comunicação (oral e escrita): capacidade para avaliar o uso claro e eficiente da capacidade comunicativa nas suas vertentes de compreensão e expressão, orais e escritas.</p>	<p>Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		

Competências específicas								
22. Capacidade para aplicar o conhecimento à prática: ter conhecimentos teóricos e gerais e a capacidade de aplicar conhecimentos técnicos de uma forma analítica e prática.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
23. Capacidade para organizar a informação, capacidade para dispor a informação de forma a realizar as tarefas da sua atividade, sabendo definir prioridades.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
24. Capacidade para reportar a informação: saber apresentar informação quantitativa e qualitativa em conjunto com a análise, argumentação e comentários apropriados aos respetivos destinatários.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
25. Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão: conhecer e aplicar os requisitos éticos da profissão.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
26. Compreender os contextos em que a Contabilidade opera (ex.: os ambientes legal e social, a profissão de contabilista, o mercado de capitais, o sector público).	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
27. Compreender a linguagem técnica contabilística (ex.: ativo, passivo, capital próprio, gasto, rendimento, justo valor, provisões, acréscimos e diferimentos).	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
28. Capacidade para preparar as demonstrações financeiras: de acordo com as normas contabilísticas aplicáveis, saber apresentar apropriadamente a posição financeira, o desempenho financeiro e os fluxos de caixa de uma entidade.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
29. Capacidade para efetuar uma análise financeira (ex.: análise de rácios económico-financeiros e respetivas projeções).	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
30. Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão: construção e análise de um conjunto de indicadores financeiros e não-financeiros para medir o desempenho organizacional, possibilitando uma gestão eficaz da <i>performance</i> empresarial.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
31. Capacidade de planificar o trabalho: programar, organizar e controlar o trabalho, estabelecendo prazos e determinando prioridades, em função dos objetivos definidos.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
32. Capacidade de cumprir com prazos e regras: escolher e definir prioridades, de entre os recursos restritos e organizar o trabalho de forma a cumprir prazos limite de entrega, cumprindo as regras regulamentares relativas ao funcionamento do serviço.	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (7) <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		

Muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE E: INQUÉRITO FINAL AOS CONTABILISTAS CERTIFICADOS

Caro(a) Contabilista Certificado:

Necessito da sua colaboração para o preenchimento deste inquérito, que permitirá realizar a parte prática da minha tese de Doutoramento sobre as competências desenvolvidas nos cursos superiores de Contabilidade do 1.º ciclo, em Portugal, realizado no Programa de Doutoramento em Gestão, sob a orientação das Professoras Doutoras Manuela Sarmento e Manuela Rebelo Duarte, ministrado pela Universidade Lusíada de Lisboa.

Com este inquérito pretende-se conhecer as perceções dos contabilistas certificados quanto às competências que consideram importantes para o desempenho da sua atividade profissional.

Este inquérito é totalmente anónimo e os dados serão tratados com toda a confidencialidade.

Desde já agradeço antecipadamente a sua colaboração.

Alexandra Domingos
Docente da Área Científica de Contabilidade e Auditoria do ISCAL

I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E ACADÉMICA

Esta secção contém perguntas que permitem a caracterização dos sujeitos participantes.

1. Género: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
2. Idade: <input type="checkbox"/> Menos de 25 <input type="checkbox"/> 26-35 <input type="checkbox"/> 36-45 <input type="checkbox"/> 46-55 <input type="checkbox"/> Mais de 55
3. Curso superior frequentado: <input type="checkbox"/> Contabilidade <input type="checkbox"/> Contabilidade e Administração <input type="checkbox"/> Contabilidade e Finanças <input type="checkbox"/> Contabilidade e Auditoria <input type="checkbox"/> Contabilidade e Fiscalidade <input type="checkbox"/> Contabilidade e Gestão Pública <input type="checkbox"/> Contabilidade e Gestão Financeira
4. Anos de experiência profissional: <input type="checkbox"/> Até 3 anos <input type="checkbox"/> Mais de 3 anos
5. Encontra-se atualmente a exercer funções inerentes às atividades de CC? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

II – PERCEÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS APRESENTADAS FACE AO DESEMPENHO DA PROFISSÃO.

Esta secção contém perguntas sobre a importância de determinadas competências para o desempenho da atividade profissional do contabilista.

Indique, numa escala de 1 a 7, o **grau de importância relativamente às seguintes competências para o desempenho da atividade profissional**

(1 – Sem importância; 2 – Pouca importância; 3 – Não tem muita nem pouca importância; 4 – Alguma importância;
5 – Importância média; 6 – Importante; 7 – Muito importante):

Competências gerais							
6. Capacidade de resolver problemas: destreza para solucionar um problema, analisando as relações de causa efeito e estabelecendo prioridades de atuação.	Sem importância (1) a Muito importante (7)						
	1	2	3	4	5	6	7
7. Capacidade de integração da informação: desenvoltura para reunir a informação a partir de uma variedade de fontes e perspetivas.	Sem importância (1) a Muito importante (7)						
	1	2	3	4	5	6	7

<p>8. Capacidade para analisar a informação: identificar, interpretar e avaliar diferentes tipos de dados, a partir de múltiplas fontes, tornando claras e compreensíveis as situações mais complexas.</p>	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>9. Capacidade para utilizar as tecnologias de informação e comunicação (uso de folhas de cálculo, processamento de texto, <i>internet</i>, <i>softwares</i> de contabilidade, entre outros).</p>	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>10. Capacidade para trabalhar sob pressão: conseguir lidar com situações de pressão e com as contrariedades de forma adequada e profissional.</p>	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>11. Capacidade para trabalhar em equipa: manifestação de comportamentos orientados para a integração em equipas de trabalho de constituição variada, dinamizando-as através da participação ativa.</p>	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>12. Capacidade de aprendizagem ao longo da vida: destreza para, de forma continuada e atualizada, desenvolver e incrementar os conhecimentos e qualificações técnicas.</p>	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>13. Capacidade de crítica: conseguir questionar e analisar de forma racional e inteligente, isto é, a “capacidade de fazer julgamentos”.</p>	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>14. Capacidade de autocrítica: capacidade interna do indivíduo de realizar uma crítica de si mesmo, implicando uma análise de seus atos, da sua maneira de agir, dos erros cometidos e das possibilidades de realizar uma autocorreção.</p>	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>15. Gestão do tempo: conseguir administrar o tempo de forma eficaz para alcançar os compromissos profissionais.</p>	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>16. Capacidade de relacionamento interpessoal: interagir com pessoas com diferentes características e em contextos sociais e profissionais distintos, tendo uma atitude facilitadora do relacionamento e gerindo as dificuldades e eventuais conflitos de forma ajustada.</p>	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>17. Capacidade para tomar decisões: reunir e integrar informações, identificar alternativas, seleccionar a mais adequada e avaliar as suas consequências.</p>	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>18. Capacidade de raciocínio: sequência de juízos ou argumentos usados para chegar a uma determinada conclusão.</p>	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>19. Capacidade de organização: fixar objetivos e metas, tendo destreza para organizar as suas tarefas e atividades e realizá-las de forma metódica.</p>	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>20. Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado: capacidade de dar, receber e esclarecer, de forma sistemática, <i>feedback</i> sobre a tarefa e o desempenho individual e coletivo.</p>	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
<p>21. Capacidade de comunicação (oral e escrita): capacidade para avaliar o uso claro e eficiente da capacidade comunicativa nas suas vertentes de compreensão e expressão, orais e escritas.</p>	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		

Competências específicas								
22. Capacidade para aplicar o conhecimento à prática: ter conhecimentos teóricos e gerais e a capacidade de aplicar conhecimentos técnicos de uma forma analítica e prática.	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
23. Capacidade para organizar a informação, capacidade para dispor a informação de forma a realizar as tarefas da sua atividade, sabendo definir prioridades.	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
24. Capacidade para reportar a informação: saber apresentar informação quantitativa e qualitativa em conjunto com a análise, argumentação e comentários apropriados aos respetivos destinatários.	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
25. Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão: conhecer e aplicar os requisitos éticos da profissão.	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
26. Compreender os contextos em que a Contabilidade opera (ex.: os ambientes legal e social, a profissão de contabilista, o mercado de capitais, o sector público).	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
27. Compreender a linguagem técnica contabilística (ex.: ativo, passivo, capital próprio, gasto, rendimento, justo valor, provisões, acréscimos e diferimentos).	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
28. Capacidade para preparar as demonstrações financeiras: de acordo com as normas contabilísticas aplicáveis, saber apresentar apropriadamente a posição financeira, o desempenho financeiro e os fluxos de caixa de uma entidade.	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
29. Capacidade para efetuar uma análise financeira (ex.: análise de rácios económico-financeiros e respetivas projeções).	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
30. Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão: construção e análise de um conjunto de indicadores financeiros e não-financeiros para medir o desempenho organizacional, possibilitando uma gestão eficaz da <i>performance</i> empresarial.	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
31. Capacidade de planificar o trabalho: programar, organizar e controlar o trabalho, estabelecendo prazos e determinando prioridades, em função dos objetivos definidos.	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		
32. Capacidade de cumprir com prazos e regras: escolher e definir prioridades, de entre os recursos restritos e organizar o trabalho de forma a cumprir prazos limite de entrega, cumprindo as regras regulamentares relativas ao funcionamento do serviço.	<p>Sem importância (1) a Muito importante (7)</p> <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7		

Muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE F: PEDIDO DE COLABORAÇÃO À OCC

Exm.º Senhor Bastonário da OCC

Permita-me que me apresente: sou docente de Contabilidade do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL), em fase de investigação em um programa de doutoramento, sob a orientação das Professoras Doutoras Manuela Sarmento e Manuela Rebelo Duarte, na Universidade Lusíada de Lisboa.

O tema da minha tese está relacionado com as competências adquiridas pelos diplomados do ensino superior em Contabilidade.

Nesse sentido, e tendo a necessidade de efetuar um questionário aos contabilistas certificados para o estudo incluído na parte empírica da tese, recorro à Vossa preciosa colaboração no sentido de a Ordem autorizar a minha presença, na I Conferência do Colégio de Contabilidade Financeira dedicada ao tema "A Nova Diretiva e as implicações no SNC", que terá lugar no próximo dia 26 de setembro, de forma a poder distribuir o meu questionário. A Vossa colaboração, ser-me-á, sem dúvida, muito importante porque permitiria obter um elevado nível de respostas e assim, uma amostra representativa da opinião dos contabilistas a nível nacional.

As respostas recebidas serão totalmente confidenciais, e usadas apenas para tratamento estatístico. Comprometo-me, desde já, como forma de agradecimento, a enviar à OCC, os resultados obtidos a partir das respostas dos contabilistas certificados ao inquérito, depois de trabalhados estatisticamente e que serão incluídos na investigação que estou a realizar.

Junto envio em anexo o meu questionário.

Agradeço, antecipadamente, a atenção dispensada por Vossa Ex.^a, assim como a disponibilidade e colaboração, subscrevendo-me com os meus mais respeitosos cumprimentos,

Lisboa, 31 de agosto de 2014

Alexandra Domingos
Docente da área científica de Contabilidade e Auditoria do ISCAL
amrodrigues@iscal.ipl.pt

APÊNDICE G: GUIÃO DE ENTREVISTA

Preâmbulo de orientação:

Esta entrevista enquadra-se na investigação científica conducente à obtenção do grau de doutor em Gestão pela Universidade Lusíada de Lisboa, subordinada ao tema “As competências gerais e específicas desenvolvidas nos cursos de contabilidade do 1.º ciclo do ensino superior em Portugal: perceções dos estudantes finalistas, dos docentes de contabilidade e dos contabilistas certificados.”

Sendo este um assunto novo, esta entrevista tem como objetivo geral confirmar os resultados obtidos junto de especialistas conhecedores do tema em investigação.

Desde já agradeço a sua atenção e disponibilidade. O seu contributo será da maior importância para a consecução do objetivo a que me proponho.

Entrevista n.º

Nome do entrevistado:

Local:

Data da realização da entrevista:

Hora de início:

Hora do fim:

1. Organização/Empresa:

2. Cargo:

Guião

3. Acha que as competências gerais mais desenvolvidas pelos estudantes no final da sua formação superior em Contabilidade são a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo?

4. Considera que as competências técnicas que os atuais licenciados trazem são a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e a capacidade para efetuar uma análise financeira?
5. Considera que as competências gerais menos desenvolvidas ao longo do curso são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de raciocínio?
6. Acha que as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes são a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de cumprir com prazos e regras, a capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação?
7. A sociedade atual, o país e as organizações de hoje em dia estão constantemente em mudança. Com base na sua experiência, considera que o ensino superior da Contabilidade permite desenvolver as competências gerais e específicas necessárias às atuais exigências do mercado de trabalho? Porquê?
8. Na sua opinião, quais são as competências gerais e específicas que, atualmente, espera que um diplomado em Contabilidade deve ter de forma a poder revelar-se um bom profissional?

Muito obrigada pelo seu contributo.

Com os melhores cumprimentos,

Alexandra Domingos

Docente da Área Científica de Contabilidade e Auditoria, Subárea
de Contabilidade de Gestão, no ISCAL

APÊNDICE H: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DR. RUI PIRES

Entrevista n.º 1

Nome do entrevistado: Rui Pires

Local: Lisboa

Data da realização da entrevista: 06/03/2017

Hora de início: 11h00m **Hora do fim:** 11h42m

1.1 Organização: Deloitte & Associados, SROC, S.A.

1.2 Cargo: Senior Manager

Guião

Pergunta 1.3: Acha que as competências gerais mais desenvolvidas pelos estudantes no final da sua formação superior em Contabilidade são a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo?

Resposta 1.3: *“Da minha experiência, acho que a capacidade para trabalhar em equipa está menos desenvolvida nos alunos de Contabilidade face a alunos de outros cursos tais como Economia ou Gestão, por exemplo. Ainda assim noto que tem sido uma capacidade trabalhada nas escolas, pois é evidente a evolução positiva nos últimos anos. No entanto, comparativamente às outras capacidades referidas, nomeadamente a gestão do tempo, a capacidade de trabalhar em equipa é a mais desenvolvida de todas. Portanto eu diria que a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas e a capacidade de analisar a informação vêm desenvolvidas, embora em graus diferentes. A gestão do tempo não considero que venha.”*

Pergunta 1.4: Considera que as competências técnicas que os atuais licenciados trazem são a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e a capacidade para efetuar uma análise financeira?

Resposta 1.4: *“Eu acho que a compreensão do contexto em que a Contabilidade opera, é a competência técnica menos desenvolvida de todas. Nalguns casos, noto que os alunos de Contabilidade têm uma certa dificuldade em perceber os normativos contabilísticos, quais é que existem, como é que surgem. Ou seja, verifica-se que alguns recém-licenciados têm uma certa dificuldade em dizer o que é que são as normas, as IFRS, por exemplo, como é que surgem, quais são as diferenças para as NCRF, como é que se aplicam.*

Parece-me que a competência que é mais desenvolvida pelos alunos é a linguagem técnica contabilística, notando-se à vontade com certas terminologias tais como imparidade, por exemplo. Relativamente à capacidade para preparar as demonstrações financeiras, e da minha experiência, curiosamente, noto que os alunos de Contabilidade, face a alunos de outros cursos, não têm tanta destreza, mas vem desenvolvida. Ou seja, a ligação entre as demonstrações financeiras, o conceito do Anexo, é algo que não é muito claro para os alunos. Mesmo assim, não há dúvida que há uma grande diferença, e positiva, entre os alunos de Contabilidade e de Gestão, em que muitos deles nem sabem o que é, por exemplo. Mesmo assim, eu esperava que os alunos de Contabilidade tivessem mais facilidade em chegar à Deloitte, pegar num conjunto de informação e preparar um conjunto completo de demonstrações financeiras. Quanto à capacidade de análise financeira não acho que venha muito desenvolvida, são fracos nisso.”

Pergunta 1.5: Considera que as competências gerais menos desenvolvidas ao longo do curso são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de raciocínio?

Resposta 1.5: *“A meu ver, as pessoas ainda não estão muito preparadas para fazerem a autoavaliação do seu trabalho. E aqui estou a falar da capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, que é aquela capacidade, das enunciadas, que considero que seja menos desenvolvida. Não sei se tem a ver com o contexto profissional com que me relaciono com essas pessoas, mas noto que são muito mais orientadas para atingir o*

objetivo, que é a conclusão das tarefas, do que perder algum tempo em perceber se ficaram bem-feitas, se têm rigor, se contemplam toda a informação relevante.

Quanto à capacidade de aprendizagem ao longo da vida, que julgo ter a ver com a propensão para o desenvolvimento profissional técnico, penso que não existe muita motivação por parte dos alunos. De uma forma geral, não vejo diferença entre alunos de Contabilidade para Economia e Gestão, por exemplo, nem se apercebem que se podem registar no site do IASB para ir acompanhando a evolução ou alteração das normas. Todas as alterações normativas que conhecem são aquelas que lhes são comunicadas ao longo do curso, não existindo um trabalho prévio de tentar saber o que mudou, como é que mudou. Sinceramente penso que não existe a motivação de ir ao encontro das coisas, estão habituados a ter os temas com que se têm que preocupar nos capítulos de livros ou em apontamentos próprios e não investigam mais do que o que lhes foi comunicado. Não têm a noção de que é necessário acompanhar esta evolução constante.

No que respeita à capacidade de raciocínio tenho uma certa dificuldade em dizer se desenvolvem mais ou menos, pois considero que tem a ver com a própria pessoa. Não acho que pelo facto de ser um curso de Contabilidade ou de Gestão, as escolas preparam melhor ou pior. Há pessoas que trazem desde pequenos há outras que não trazem, mas na generalidade não há problemas a este nível. Não acho uma competência essencial no contexto empresarial ao contrário de outras que enunciarei mais à frente.”

Pergunta 1.6: Acha que as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes são a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de cumprir com prazos e regras, a capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação?

Resposta 1.6: *“Claramente que a capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão é uma competência difícil de desenvolver nos alunos, na medida em que é complicado saber, nesta fase, qual é a informação útil, como organizá-la e apresentá-la. Nem sei se existe alguma unidade curricular específica que os habilite a trabalhar nesse sentido. Eu próprio, com alguma experiência, nem sempre tenho facilidade em identificar quais são os elementos relevantes a comunicar quando quero*

fazer um resumo da informação disponível. Portanto considero que, de todas, é a menos desenvolvida.

A par com esta competência colocaria a capacidade de organizar e reportar a informação, pois penso que as dificuldades são as mesmas.

A capacidade de planificar o trabalho é uma competência que deve ser melhor desenvolvida nas escolas. As pessoas têm uma certa dificuldade em organizar-se, efetuar um bom planeamento das tarefas a executar, estabelecer prioridades.

A capacidade de cumprir com prazos e regras noto que vem desenvolvida na medida em que, no meu contexto profissional, as pessoas aprendem logo a cumprir prazos e, portanto, as pessoas são orientadas para isso. Normalmente vão-se adaptando a terem pouco tempo para desempenhar as tarefas e vão-se habituando sem grandes problemas. Acho que estão preparadas para isso, ou pelo menos, não estão menos do que os outros.”

Pergunta 1.7: A sociedade atual, o país e as organizações de hoje em dia estão constantemente em mudança. Com base na sua experiência, considera que o ensino superior da Contabilidade permite desenvolver as competências gerais e específicas necessárias às atuais exigências do mercado de trabalho? Porquê?

Resposta 1.7: *“Atendendo à minha envolvente, penso que é difícil o ensino superior preparar totalmente as pessoas para a vida prática. Na realidade que eu conheço, é sempre um grande choque quando elas vão trabalhar. Não acho que tenha a ver com o curso em si, no geral, denota-se uma certa dificuldade de adaptação numa fase inicial.*

No entanto, relativamente às competências específicas, sim, não há a menor dúvida de que os alunos de Contabilidade estão melhor preparados em termos da linguagem técnica contabilística, maior familiarização com as demonstrações financeiras do que os restantes. Aqui sem dúvida que se nota que foram desenvolvidas.

Em termos de competências gerais, considero que o ensino da Contabilidade é menos propício à promoção do trabalho em grupo e à exposição dos resultados desse trabalho, do que outros cursos como o de Gestão, por exemplo. Pelas pessoas que têm vindo trabalhar comigo e que vêm de cursos de Gestão, tenho-me apercebido é que é muito frequente, a dinâmica das próprias unidades curriculares terem uma forte componente de

trabalhos de grupo na sua avaliação. E isto leva-os a ter que trabalhar em conjunto, a lidar uns com os outros, a lidar com opiniões diferentes, a negociar entre eles, a chegar a consensos, a ceder. No entanto, noto uma grande evolução nos alunos de Contabilidade, nos últimos tempos, talvez de corrente da unidade curricular de simulação empresarial que estes cursos têm no último ano da licenciatura.”

Posso dar-lhe o exemplo na formação inicial da Deloitte em que a ideia é ganharem à vontade e falarem e aqui não se destacam os alunos de Contabilidade. Há um certo acanhamento na comunicação e exposição oral, talvez devido ao facto de não terem tantos trabalhos de grupo como os outros, penso eu.

Uma forma de melhorar o desenvolvimento das competências nos alunos que penso que seria útil era existir uma relação entre as instituições de ensino e os empregadores. Considero que seria útil convidar pessoas das empresas para dar uma aula/seminário sobre determinado tema específico, apresentar a sua realidade, no fundo transmitir a sua experiência é o que é expectável no dia a dia de trabalho.

Por outro lado, penso que as instituições deveriam arranjar formas de avaliação que promovam o desenvolvimento de competências mais gerais, nomeadamente a capacidade de trabalhar em grupo e a exposição desse mesmo trabalho. Se calhar reduzir o peso dos momentos de avaliação e incorporar a componente trabalho de grupo, pode ser útil. Penso que a simulação de casos era interessante desenvolver, contemplando a apresentação oral das conclusões desse trabalho.

Para terminar, não sou da opinião de que, no último ano da licenciatura se deva promover estágios ou qualquer outro tipo de interação deste tipo com as empresas, acho que é prematuro, na medida em que ainda têm poucas competências adquiridas. E falando agora numa perspetiva mais egoísta, penso que as entidades empregadoras não têm interesse em ter um colaborador nestas condições.”

Pergunta 1.8: Na sua opinião, quais são as competências gerais e específicas que, atualmente, espera que um diplomado em Contabilidade deve ter de forma a poder revelar-se um bom profissional?

Resposta 1.8: “Ora bem, vou mais uma vez falar do contexto em que estou inserido. O recrutamento da Deloitte é composto por três fases distintas: discussão de grupo,

resolução de casos práticos e entrevista. Na resolução de casos práticos, os candidatos têm que saber gerir o tempo, têm de trabalhar em grupo, lidando com opiniões diferentes e debatendo as ideias de cada um. Ora aqui pretende-se que eles evidenciem a capacidade de trabalhar em equipa, a gestão de conflitos e a capacidade de negociação. Por outro lado, como têm de apresentar as conclusões do trabalho que efetuaram, a capacidade de comunicação torna-se outra competência essencial a ter. Portanto, a meu ver, no contexto profissional em que estou, e relativamente às competências gerais considero como essenciais a capacidade para trabalhar em equipa, a gestão do tempo, a gestão de conflitos, a capacidade de negociação e a capacidade de comunicação.

Nesta fase de recrutamento, é ainda necessário que dominem a linguagem técnica contabilística, ou seja, no fundo os conceitos elementares para a resolução dos casos práticos que lhes são expostos como o ativo, o rendimento, o que é um balanço, etc.

Já na última fase do recrutamento, as entrevistas, queremos fazer sobressair outros aspetos tais como a motivação da pessoa para a profissão, se quer progredir, se tem interesse em progredir. Caso tenha interesse se sabe quais são os instrumentos que tem à sua disposição. O aspeto da multidisciplinaridade dos candidatos também é importante de aferir, tal como a capacidade de adaptação à envolvente que está em constante mudança, nomeadamente na auditoria e no relato financeiro.

Por último, uma questão que considero muito importante é que as pessoas têm uma certa dificuldade em saber onde podem esclarecer dúvidas ou onde podem descobrir coisas que não sabem. Por exemplo, a pessoa vê-se confrontada com uma realidade de relato financeiro que desconhece. O que é que ela vai fazer para tentar obter esse conhecimento? Normalmente perguntam a alguém que está ao pé e essa não é a melhor solução. As pessoas devem estar treinadas para saber quais são os instrumentos normativos que existem e onde é que podem procurar essas respostas. As pessoas não têm de saber as coisas, têm é de ser incentivadas a saber onde procurar. Portanto, as instituições deveriam arranjar forma de desenvolver nos alunos a propensão para buscar a informação nas fontes.”

APÊNDICE I: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DR. DOMINGOS CASCAIS

Entrevista n.º 2

Nome do entrevistado: Domingos Cascais

Local: Lisboa

Data da realização da entrevista: 06/03/2017

Hora de início: 14h00m **Hora do fim:** 15h02m

2.1 Organização: BTOC Consulting – *Improving Business Worldwide*

2.2 Cargo: Diretor de Operações

Guião

Pergunta 2.3: Acha que as competências gerais mais desenvolvidas pelos estudantes no final da sua formação superior em Contabilidade são a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo?

Resposta 2.3: *“Quando incentivados alguns recém-licenciados revelam boa capacidade para trabalhar em equipa, mas tem que haver sempre um timoneiro, alguém que decida para onde ir, o que fazer, ou seja, existe pouca capacidade de liderança ou de se assumirem como líderes, falta-lhes iniciativa, ficam sempre à espera de alguém lhes diga o que fazer a seguir.*

Ao nível da capacidade de relacionamento interpessoal, também revelam algumas lacunas. Os jovens hoje são muito “metidos com eles próprios”, são capazes de trocar milhares de mensagens entre si, mas verbalizar, reunir com o cliente, pegar no telefone e ter coragem para resolver o problema é mais difícil e normalmente, voltando a frisar a mesma lacuna, ficam à espera que alguém faça isso por eles.

Desta forma, podemos afirmar que a capacidade de resolver problemas acaba por ser diminuta e tem que ser a entidade empregadora a desenvolver essa competência. De um modo geral, fruto da fraca predisposição para trabalhar, a própria capacidade de analisar a informação e de gestão do tempo acabam por sair afetadas.

A exceção confirma a regra obviamente, em todos os tempos, em todas as organizações, existem exceções e considerando a fraca concorrência que existe, alguns dos jovens tem os “skills” que faltam aos restantes e quando temos a sorte de os encontrar a diferença não é imensa, é abismal. Cada vez mais, o primeiro desafio das organizações é encontrar os melhores para trabalhar, mas conseguir mantê-los revela-se depois o seu maior desafio.”

Pergunta 2.4: Considera que as competências técnicas que os atuais licenciados trazem são a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e a capacidade para efetuar uma análise financeira?

Resposta 2.4: *“Relativamente às competências técnicas depende muito do “background” do licenciado, ou seja, se o licenciado nunca teve contato com o mundo empresarial, as suas competências vão ser muito baseadas na parte teórica, ou seja, embora em algumas instituições de ensino público existam módulos práticos de simulação empresarial, esta continua a ser uma grande lacuna das faculdades. No entanto trazem os conhecimentos teóricos necessários no que toca à linguagem técnica contabilística e preparação das demonstrações financeiras. Não compreendem tanto os contextos em que a Contabilidade opera e a análise financeira é a um nível muito básico.*

Por outro lado, como muitas vezes acontece, o licenciado é de uma “família de financeiros” e detém por isso uma apetência “mais” natural para estas áreas e vai com certeza ter mais desenvolvidas as competências técnicas que o ajudam a perceber o “modus operandis” da Contabilidade e da forma de preparar as demonstrações financeiras.”

Pergunta 2.5: Considera que as competências gerais menos desenvolvidas ao longo do curso são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de raciocínio?

Resposta 2.5: *“Relativamente à capacidade de aprendizagem ao longo da vida, esta vai depender muito de individuo para individuo, ou seja, é preciso que a pessoa esteja na predisposição para entender que só será um bom profissional se conseguir manter os seus conhecimentos ao mais alto nível, e que para que isso aconteça deverá manter um nível de aprendizagem permanente. E nesta fase eles ainda não têm essa noção.*

Também ao nível da capacidade de raciocínio existe uma diferenciação individual natural, sendo de salientar que os indivíduos que tenham tarefas mais rotineiras irão naturalmente desenvolver menos a sua capacidade de raciocínio, quando comparados com aqueles que diariamente são chamados a resolver problemas de natureza diferente, ou seja, a capacidade de raciocínio também se trabalha. E deveria desenvolver-se mais.

Ao longo do curso (de um modo geral) somos da opinião que deveria existir um trabalho redobrado em processos de auto revisão do trabalho realizado; é natural errar, mas também deverá ser normal que o erro seja verificado pela própria pessoa que o comete, bastando para tal que o individuo tenha desenvolvido este processo de auto revisão.

Na BTOC desenvolvemos um processo de “mentalização dos nossos colaboradores” que passa pela evangelização dos três mandamentos do “como é que eu posso”: melhorar o meu processo diário, surpreender o cliente e melhorar a auto revisão do meu trabalho.”

Pergunta 2.6: Acha que as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes são a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de cumprir com prazos e regras, a capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação?

Resposta 2.6: *“Para a generalidade dos profissionais desta área, a urgência e a sua agenda de trabalho são feitas em função das regras e dos prazos fiscais. Ou seja, a Autoridade Tributária continua a ser a grande e a principal utente da informação financeira. E eles têm essa noção e, no geral, são cumpridores.*

Podemos, pois, afirmar que a grande maioria dos técnicos prepara e preocupa-se com a informação numa base fiscal, sendo muito poucos os profissionais que como nós, na BTOC, têm uma preocupação em entregar um report, numa base mensal, que ajude os restantes utilizadores da informação a tomar e a suportar as suas decisões de gestão.

Ora se do lado dos profissionais a preocupação em entregar informação que sirva de suporte à tomada de decisão é mínima, então do lado dos estudantes é nula ou praticamente nula. Ou seja, se estamos a falar do trabalho final do contabilista, o reporte da informação, quem está no início da linha (estagiário/estudante) não tem minimamente desenvolvidas estas competências: planificação do trabalho, organização e reporte da informação. Levará alguns anos a desenvolver essas mesmas competências e a entender que o seu trabalho só termina, quando conseguir entregar a informação ao cliente de forma útil e atempada.”

Pergunta 2.7: **A sociedade atual, o país e as organizações de hoje em dia estão constantemente em mudança. Com base na sua experiência, considera que o ensino superior da Contabilidade permite desenvolver as competências gerais e específicas necessárias às atuais exigências do mercado de trabalho? Porquê?**

Resposta 2.7: *“Na nossa opinião, podemos dizer como avaliação global que existe neste momento um grave défice ao nível das competências gerais dos jovens e como é óbvio os estudantes de Contabilidade não são exceção. Considerando que os estudantes e os jovens de um modo geral apresentam baixos níveis de responsabilidade devido à questão geracional, e que existe pouca ligação entre o mundo universitário e o mundo empresarial considero que o ensino superior permite desenvolver algumas competências gerais e específicas, mas não consegue atender na sua plenitude às reais exigências do mercado de trabalho.*

Como já referi atrás, embora em algumas instituições de ensino público existam módulos práticos de simulação empresarial, que, sem dúvida, permitiram aos estudantes terem uma visão mais prática na medida em que têm de aplicar os conhecimentos técnicos que adquiriram, considero que as competências técnicas continuam a ser uma grande lacuna das faculdades.

Torna-se vital que se consigam estabelecer protocolos de colaboração entre as empresas e as universidades, que permitam colocar os estudantes nas empresas por curtos períodos, para que eles próprios entendam aquilo que realmente vão precisar na sua vida profissional e que possam dessa forma aprofundar os seus conhecimentos em função daquilo que é a componente prática e não apenas daquilo que é a componente teórica que lhes é passada pelas faculdades ao longo do curso.

Muitas vezes acontece encontrarem-se alunos recém-licenciados, sem nunca terem entrado numa empresa quando deveria ser fomentado o intercâmbio entre as instituições de ensino e as empresas de modo a que os alunos pudessem ao longo do curso, periodizados, frequentar estágios profissionais, que pudessem preparar para o mundo do trabalho.”

Pergunta 2.8: Na sua opinião, quais são as competências gerais e específicas que, atualmente, espera que um diplomado em Contabilidade deve ter de forma a poder revelar-se um bom profissional?

Resposta 2.8: *“Face a todo o enquadramento que fizemos ao longo das respostas às questões acima, estamos convencidos que as competências que um diplomado em Contabilidade deve ter para se poder revelar um bom profissional, se resume no seguinte: esforço e dedicação para demonstrar à vontade em trabalhar, em aprender, em evoluir.”*

APÊNDICE J: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À DR.^a JULIETA FERRO

Entrevista n.º 3

Nome do entrevistado: Julieta Ferro

Local: Lisboa

Data da realização da entrevista: 07/03/2017

Hora de início: 14h30m

Hora do fim: 15h05m

3.1 Organização: Grupo Your – Your Finance

3.2 Cargo: Accounting Director

Guião

Pergunta 3.3: Acha que as competências gerais mais desenvolvidas pelos estudantes no final da sua formação superior em Contabilidade são a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo?

Resposta 3.3: *“De um modo geral, tudo depende da própria formação pessoa e do meio envolvente em que se encontra. Por vezes comportam-se de uma forma no meio académico e de outra no meio empresarial. No entanto, se estivermos a falar do relacionamento interpessoal e do trabalho em equipa, de um modo geral, não tem havido dificuldades de integração nas equipas nem de relacionamento entre colegas. Onde há uma grande falha é na gestão do tempo e esta é uma competência fundamental para nós. A vida académica deveria apostar muito em tarefas nesse sentido de forma a integrarem-me melhor quando chegam ao mercado de trabalho.*

Outra lacuna que noto nos recém-licenciadas é a capacidade para a resolução de problemas e para analisarem a informação. Não conseguem efetuar conclusões relativamente à análise da informação financeira, por exemplo e as conclusões que fazem,

são muito básicas. Na minha opinião, nesta fase, as pessoas já devem ter alguma mecânica mental para trabalhar o conhecimento, juntar os dados e produzir conclusões. Sob o meu ponto de vista, e relativamente às experiências que já tive, estas duas competências vêm menos acentuadas.”

Pergunta 3.4: **Considera que as competências técnicas que os atuais licenciados trazem são a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e a capacidade para efetuar uma análise financeira?**

Resposta 3.4: *“Noto que os recém-licenciados trazem o conhecimento a um nível muito teórico. No que toca à compreensão da linguagem técnica contabilística, conhecem os termos, no entanto, em contexto empresarial não sabem como é que deve ser feito, mas os conhecimentos base estão lá.*

Relativamente à capacidade de preparar as demonstrações financeiras, sabem a nível geral, embora alguns não entendam a ligação entre elas. Alguns pensam que basta carregar no botão do software e sai toda a informação certinha.

Quanto à compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera, acho que não vêm muito familiarizados sinceramente. Trazem o conhecimento dos normativos, mas depois não conseguem enquadrar tudo isso no negócio do cliente, embora com os anos e a experiência isto vai-se trabalhando.

Não considero que consigam efetuar uma boa análise financeira, aliás, na maioria dos casos, é muito básica senão nula. Faço sempre questão de lhes referir que a Contabilidade não se resume meramente aos lançamentos. Isto é para pessoas que são técnicos em Contabilidade que sem grande formação específica.”

Pergunta 3.5: **Considera que as competências gerais menos desenvolvidas ao longo do curso são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de raciocínio?**

Resposta 3.5: *“Não concordo que sejam as menos desenvolvidas têm é de ser trabalhadas. A meu ver, os alunos têm a capacidade de raciocínio, embora não venha bem explorada. Uma coisa é o raciocínio académico outra é o prático da profissão. Esta competência tem sido desafiante na nossa organização, vamos puxando por eles no dia a*

dia sem lhes dar a solução imediata para o problema, damos as ferramentas para eles raciocinarem.

No entanto, considero que a autoavaliação do trabalho deles não vem trabalhada. Numa empresa temos de nos autoavaliar e é importante saber onde é que se errou e como melhorar, têm de ser mais responsáveis. A capacidade de aprendizagem ao longo da vida também não considero que venha bem desenvolvida. Dependendo do negócio da empresa temos sempre de explorar áreas diferentes e investigar sobre isso e eles não têm noção que a nossa área está em constante mudança. À medida que o tempo passa é que se apercebem disso.”

Pergunta 3.6: Acha que as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes são a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de cumprir com prazos e regras, a capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação?

Resposta 3.6: *“Este conjunto de competências acho que é uma das brechas do ensino. Da minha experiência, aquelas que considero que vêm menos desenvolvidas são a capacidade de planificar o trabalho e de reportar a informação.*

Relativamente à preparação da informação útil para a gestão não conseguem olhar para a entidade e reunir a informação necessária. Não conseguem ainda planificar todo o trabalho, seja a nível de deadlines de prazos ou da produção da informação financeira, tem de ser tudo dito. A capacidade de cumprir com prazos também não, tem de ser tudo dito, mais uma vez. A capacidade para organizar a informação é muito fraca.”

Pergunta 3.7: A sociedade atual, o país e as organizações de hoje em dia estão constantemente em mudança. Com base na sua experiência, considera que o ensino superior da Contabilidade permite desenvolver as competências gerais e específicas necessárias às atuais exigências do mercado de trabalho? Porquê?

Resposta 3.7: *“Na nossa opinião a nível técnico sim, mas as soft skills não vêm tão desenvolvidas como gostaríamos. Penso que a questão desta geração atual também tem alguma influência nisso.*

Hoje dia em dia faz muita falta a componente prática. O meio académico deveria arranjar formas de permitir transpor a teoria para a prática, os alunos vêm muito teorizados. Se calhar poderia ajudar, não sei, arranjar um caso prático sobre uma empresa que abrangesse o curso todo de forma a haver uma maior ligação entre a teoria e a prática que vai sendo lecionada ao longo do curso. As matérias estão interligadas e eles parece que não ficam com essa noção.

Apesar disso, tenho-me vindo a aperceber que o facto de os cursos de Contabilidade terem a simulação empresarial tem sido positivo, na medida em que lhes tem permitido contactar mais uns com os outros, partilhar conhecimentos e ter a tal componente mais prática.

Parece-me também que os estágios profissionais, no último ano do curso, seriam interessantes, pois podia ajudá-los a compreender a realidade empresarial. Não é por acaso que outros cursos como é o caso da enfermagem ou medicina têm o último ano “no terreno”.

Pergunta 3.8: Na sua opinião, quais são as competências gerais e específicas que, atualmente, espera que um diplomado em Contabilidade deve ter de forma a poder revelar-se um bom profissional?

Resposta 3.8: *“Ora bem, em primeiro lugar têm de gostar daquilo que vêm fazer, ou seja, têm de ter motivação para a profissão. Depois as competências técnicas têm de ser boas, isto é, aquelas que falámos há pouco como a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade de preparação das demonstrações financeiras e a capacidade de analisar qualquer tipo de informação.*

Têm também de saber investigar, não parar, ou seja, terem capacidade de aprendizagem contínua. Também pretendo que tenham sentido crítico, bom relacionamento interpessoal, boa capacidade de comunicação e capacidade para trabalhar em equipa. No fundo é isto.”

APÊNDICE K: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DR. VITOR MASSENA

Entrevista n.º 4

Nome do entrevistado: Vítor Massena

Local: Lisboa

Data da realização da entrevista: 07/03/2017

Hora de início: 18h30m

Hora do fim: 19h15m

4.1 Organização: Hospital Garcia de Horta, E.P.E.

4.2 Cargo: Diretor de Auditoria Interna

Guião

Pergunta 4.3: Acha que as competências gerais mais desenvolvidas pelos estudantes no final da sua formação superior em Contabilidade são a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo?

Resposta 4.3: *“Relativamente às pessoas que já contratei, são bons a analisar a informação, porque considero que conseguem identificar e interpretar diferentes tipos de dados, a partir de múltiplas fontes.*

Quanto à questão da capacidade para trabalhar em equipa, à capacidade de relacionamento interpessoal e à capacidade de resolver problemas considero que são uma autêntica lástima. Eventualmente porque esta geração não está habituada a comunicar e a resolver problemas cara a cara. Mais facilmente comunicam no whatsapp do que vão resolver os problemas uns com os outros. Denoto uma certa tendência para os conflitos e para a comparação e penso que isso tem a ver com a falta de competências sociais que têm. E reforço mais uma vez que isto deriva não do ensino superior, mas sim da questão geracional.

Quanto à gestão do tempo, considero, da experiência que tenho, que do ponto de vista de perceber que têm trabalho para entregar, que têm deadlines e trabalho para cumprir considero que são um tanto ou quanto irresponsáveis.”

Pergunta 4.4: **Considera que as competências técnicas que os atuais licenciados trazem são a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e a capacidade para efetuar uma análise financeira?**

Resposta 4.4: *“Acho que têm domínio da linguagem técnica contabilística e capacidade para preparar as demonstrações financeiras com base no referencial contabilístico nacional e internacional. Nestes aspetos considero que vêm preparadíssimos.*

A meu ver não percebem muito bem os contextos em que a Contabilidade opera e só alguns anos depois é que começam a perceber a interligação entre as coisas.

Da minha experiência, quanto à capacidade para efetuar uma análise financeira, considero que conseguem efetuá-la nos domínios mais evidentes, ou seja, o essencial da análise financeira. A dificuldades deles é perceber o que está por detrás das rubricas que estão a analisar. E pessoalmente gosto de pessoas que não estejam só a executar, gosto que elas analisem e critiquem essa análise.”

Pergunta 4.5: **Considera que as competências gerais menos desenvolvidas ao longo do curso são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de raciocínio?**

Resposta 4.5: *“De facto considero que conseguem realizar o trabalho, no entanto não conseguem avaliar qualitativamente se aquilo que foi feito está de acordo com os padrões exigidos. Ou seja, se, por exemplo, determinado normativo cobre todos os aspetos materialmente relevantes.*

Quanto à capacidade de aprendizagem ao longo da vida, julgo que o contexto deles não lhes facilita a vida. Têm imensa facilidade de utilização dos meios informáticos, logo conseguem facilmente o acesso à informação, no entanto têm imensa dificuldade em interpretar a informação que conseguem ceder. E isto é claramente uma fragilidade.

Entretanto acho que têm bom raciocínio por analogia, mas têm pouco raciocínio abstrato, independentemente da faculdade e isto considero que é um problema geracional. Ou seja,

as pessoas precisam sempre de padrões comparativos porque não conseguem perceber com facilidade que as coisas são diferentes, díspares e múltiplas. Além disso, considero ainda que atualmente esta competência não está tão desenvolvida e na minha opinião era algo que eu acho que poderia e faria sentido ser estudado. Julgo que poderá ter a ver com a redução do tempo dos cursos: uma licenciatura de 5 anos é diferente de uma licenciatura de 3 anos. Evidentemente que os conteúdos programáticos são transmitidos com um nível de profundidade menor hoje em dia e a consequência que isso tem é que são pessoas muito mais formatadas do ponto de vista da execução e muito menos capazes de pensar, do ponto de vista abstrato.”

Pergunta 4.6: Acha que as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes são a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de cumprir com prazos e regras, a capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação?

Resposta 4.6: *“Sem dúvida que uma das capacidades menos desenvolvidas é a capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil, pois esta informação para ser útil tem de ter um conjunto de características e tem de ser analisada sob vários pontos de vista. E isto eles não conseguem fazer. Noto assim bastantes limitações a este nível.*

Relativamente à capacidade de planificar o trabalho, acho que do ponto de vista da execução, eles sabem quanto tempo demoram a fazer o trabalho, desde que esse trabalho esteja planeado, pré-definido e pensado por alguém. Isso é, são ótimos para executar. Portanto considero que esta competência não vem muito desenvolvida.

Quanto à capacidade de cumprir com prazos e regras não conseguem discernir, mais uma vez, tem de ser tudo dito e escrito.

A capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação também não considero que sejam desenvolvidas, pois só as demonstram quando têm por base regras pré-definidas. Tem de estar tudo definido de A a Z. Acontece que as empresas querem alguém com algum bom senso, capacidade de distinguir aquilo que é importante daquilo que é urgente e capacidade de perceber o que é a informação financeira e de onde

ela vem. No entanto, gostaria de referir que, com base nas empresas dos vários setores pelas quais já fui passando (Portugal, Espanha e Itália), que não é fomentado o espírito crítico. Ou seja, enquanto uma empresa alemã gosta de pessoas com capacidade de analisar de forma crítica a informação que tem de reportar, nesses países que referi gostam que os colaboradores sejam mais autômatos. Isto de facto é um contrassenso, mas aquilo que eu refiro como uma crítica, no contexto nacional, do ponto de vista da empregabilidade, não será.”

Pergunta 4.7: A sociedade atual, o país e as organizações de hoje em dia estão constantemente em mudança. Com base na sua experiência, considera que o ensino superior da Contabilidade permite desenvolver as competências gerais e específicas necessárias às atuais exigências do mercado de trabalho? Porquê?

Resposta 4.7: *“Ora bem, não considero que saiam totalmente preparados. Julgo que saem com conhecimentos técnicos interessantes e essenciais, mas falta-lhes uma componente diferente que os prepare à saída do curso para poderem voar um pouco mais alto, nomeadamente ao nível da análise financeira e darem assim um bom apoio à gestão. Acho que trazem só a capacidade de efetuar uma análise financeira elementar.*

Entretanto acho que há aqui um problema essencial: a investigação é fundamental, mas temos de olhar para o ambiente para onde vamos, ou seja, para as empresas. Acho que um professor com experiência profissional conseguirá desenvolver um conjunto de atividades dentro e fora de aula que conseguirá pô-los a trabalhar em equipa e em desenvolver as capacidades sociais. Deverá ser assim promovida uma maior ligação da teoria à prática com casos práticos, por exemplo. Mas atenção, mais uma vez reforço também a questão geracional. Portanto, a falta de skills sociais como o raciocínio, a cultura geral, os valores, o domínio do inglês, ou seja, as soft skills tornam o aluno uma inexistência para o mercado de trabalho.

No entanto, nem tudo é mau e o facto de os cursos de Contabilidade terem uma unidade curricular de simulação empresarial tem, a meu ver, ajudado bastante a que os alunos venham melhor preparados, portanto considero que é uma evolução desde há uns anos para cá.”

Pergunta 4.8: Na sua opinião, quais são as competências gerais e específicas que, atualmente, espera que um diplomado em Contabilidade deve ter de forma a poder revelar-se um bom profissional?

Resposta 4.8: *“Ora bem, o foco das minhas entrevistas quando quero contratar alguém não são as competências técnicas que eles trazem. Faço umas questões que considero essenciais, mas para mim esse é um dado adquirido que irá ser depois melhorado e trabalhado na realidade empresarial. Portanto, competências como a técnica contabilística e a capacidade de preparar e de saber a interligação entre as demonstrações financeiras e como referi atrás, gosto de pessoas que não tenham dificuldades deles em perceber o que está por detrás das rubricas que estão a analisar, logo que tragam uma boa capacidade de análise da informação financeira. E digo desde já que não contrato ninguém para trabalhar em Contabilidade ou Auditoria que não seja dos ISCAS, pois para mim torna-se confortável porque são as únicas que eu sei que vêm bem preparadas ao nível técnico. A Contabilidade é a matriz destas instituições. Nenhum outro curso, seja ele de Gestão ou Economia prepara os alunos tão bem ao nível técnico.*

Depois, eu gosto de ter pessoas a trabalhar comigo que tenham sentido crítico. Gosto de saber que tipo de pessoas é que são, como se relacionam, portanto que tenham capacidade de relacionamento interpessoal e capacidade para trabalhar em equipa.”

APÊNDICE L: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DR. CARLOS PAIS

Entrevista n.º 5

Nome do entrevistado: Carlos Pais

Local: Lisboa

Data da realização da entrevista: 08/03/2017

Hora de início: 14h00m

Hora do fim: 14h42m

5.1 Organização: BIOTRONIK Portugal, Lda.

5.2 Cargo: Manager Finance & Human Resources

Guião

Pergunta 5.3: Acha que as competências gerais mais desenvolvidas pelos estudantes no final da sua formação superior em Contabilidade são a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo?

Resposta 5.3: *“Sim, da minha experiência, considero que todas estas competências: capacidade para trabalhar em equipa, capacidade de relacionamento interpessoal, capacidade de resolver problemas, capacidade de analisar a informação e gestão do tempo, são desenvolvidas, principalmente os alunos que vêm de escolas com uma veia académica muito vincada em Contabilidade.”*

Pergunta 5.4: Considera que as competências técnicas que os atuais licenciados trazem são a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e a capacidade para efetuar uma análise financeira?

Resposta 5.4: *“Mais uma vez, considero que sim. Estas competências mais técnicas vêm desenvolvidas (linguagem técnica, capacidade para preparar as demonstrações financeiras e a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera) e principalmente nos tais alunos oriundos das escolas de Contabilidade. Por exemplo, falam à vontade sobre aquilo que é uma provisão, distinguindo-os de outros candidatos. No que respeita a qualquer normativo, as instituições ensinam a saber lê-los, portanto reconheço que trazem as primeiras três competências mais desenvolvidas. Aquela que eu diria que é considerada como o ponto mais fraco é a capacidade para efetuar uma boa análise financeira. Penso que esta é dada talvez a um nível muito teórico ou a um nível muito elementar, por exemplo, rácios de solvabilidade, endividamento, etc. A única forma de resolver isto é com a prática.”*

Pergunta 5.5: **Considera que as competências gerais menos desenvolvidas ao longo do curso são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de raciocínio?**

Resposta 5.5: *“Duas das questões que considero pouco desenvolvidas são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado e a capacidade de aprendizagem ao longo da vida. Penso que eles só têm essa noção quando já estão no mercado de trabalho. Por outro lado, acho que a capacidade de raciocínio é grande. Pelo menos esta é a minha opinião tendo em conta a minha experiência.”*

Pergunta 5.6: **Acha que as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes são a capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de cumprir com prazos e regras, a capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação?**

Resposta 5.6: *“Não considero que saiam com capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil nem com capacidade de planificar o trabalho, porque hoje em dia são pessoas que vêm preparadas para receber instruções. E depois porque o erro é olhar para a informação toda. Temos de saber qual é o objetivo (comprar um ativo,*

analisar uma situação de liquidez) e depois vamos procurar informação para atingir esse objetivo.

Trazem a capacidade de cumprir com prazos e regras, pois estão habituados à data de entrega dos trabalhos, exames, etc.

Já as capacidades para organizar e reportar a informação também não considero que venha muito desenvolvida pelos motivos que referi atrás.”

Pergunta 5.7: A sociedade atual, o país e as organizações de hoje em dia estão constantemente em mudança. Com base na sua experiência, considera que o ensino superior da Contabilidade permite desenvolver as competências gerais e específicas necessárias às atuais exigências do mercado de trabalho? Porquê?

Resposta 5.7: “T tecnicamente considero que sim. A outros níveis, como por exemplo a tal capacidade para efetuar uma análise financeira, como referi há pouco, acho que não. As unidades curriculares que ensinam análise financeira, talvez pelo facto de terem menor carga horária do que as Contabilidades, não conseguem desenvolver uma análise tão profunda e com a magnitude que a Contabilidade consegue. E é aqui que se denota uma diferença entre alguém que sabe Contabilidade e um analista financeiro. Por isso é que as saídas não são para bancos, empresas de risco, mas sim para cargos de Contabilidade, gabinetes de Contabilidade e os alunos oriundos destas escolas de Contabilidade servem para fazer muito mais do que isto.

Uma das questões que deveriam ser desenvolvidas nos cursos de Contabilidade é a capacidade de comunicação. Ou seja, tentar fazer com que os alunos se exponham sozinhos perante uma audiência e fazê-los lidar com isso, porque no dia a dia das empresas muitas vezes precisam de fazer apresentações de relatórios e situações e não têm ninguém junto eles. E é isso que se vê na dinâmica das Big Four, a capacidade de um indivíduo interagir sozinho aproveitando os recursos que existem, que tanto pode ser a informação como as pessoas da sala. No entanto, apesar disso considero que tem havido uma evolução nesse sentido, por parte dos alunos de Contabilidade, não sei, talvez da bagagem que trazem da unidade curricular prática no último ano, a simulação empresarial. Apesar desta unidade curricular ter sido um aspeto positivo, considero ainda

que as instituições precisam melhorar a ligação entre a teoria e a prática. Nota-se que os alunos chegam ainda muito teorizados.

Por outro lado, penso que faltam as networks entre as instituições e as grandes empresas. Parece que só se prepara os alunos para pequenas empresas. Deverá existir antes de mais um departamento de saídas profissionais em cada instituição para orientar os alunos para a empregabilidade. Existem professores nestas instituições que trabalham nas grandes empresas e que poderiam servir de ponte para recrutar alunos para as equipas onde estão inseridos, por exemplo. Porque a maioria senão todas as instituições já têm pessoas/professores que estão no mercado de trabalho, portanto já existe esta ligação. O mais importante é forçar estágios, no terceiro e último ano.

Por outro lado, penso que falta às pessoas as soft skills, nomeadamente as pessoais, mas isto é uma questão geracional. Mas são as empresas que têm se adaptar e não o contrário, senão as empresas não evoluem. Cabe-nos a nós guiar as pessoas a desenvolver determinadas soft skills na empresa porque cada ambiente é diferente. As bases das competências gerais vêm vincadas, temos é de os saber encaminhar. Não há ninguém que entre em uma empresa e saiba aquilo que vai encontrar, seja em que área for.”

Pergunta 5.8: Na sua opinião, quais são as competências gerais e específicas que, atualmente, espera que um diplomado em Contabilidade deve ter de forma a poder revelar-se um bom profissional?

Resposta 5.8: “O que eu considero que os faria distinguir no mercado trabalho seria trabalharem bem com o Excel e ter boa capacidade de negociação. Gosto que tragam vontade de aprender, ou seja, a tal capacidade de aprendizagem contínua e que trabalhem bem em equipa.

Além destas as competências técnicas esperadas de um aluno neste nível, isto é, a linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras e a capacidade para efetuar uma boa análise da informação financeira.”

APÊNDICE M: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DR. PAULO RIBEIRO

Entrevista n.º 6

Nome do entrevistado: Paulo Ribeiro

Local: Lisboa

Data da realização da entrevista: 17/03/2017

Hora de início: 14h00m

Hora do fim: 15h12m

6.1 Organização: PwC (PricewaterhouseCoopers) – Management, Finance & Accounting Services, Lda.

6.2 Cargo: Tax Reporting & Strategy Lead Partner

Guião

Pergunta 6.3: Acha que as competências gerais mais desenvolvidas pelos estudantes no final da sua formação superior em Contabilidade são a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo?

Resposta 6.3: *“Da minha experiência, tenho vindo a notar que as pessoas que têm aparecido dos cursos de Contabilidade vêm com algum nível de preparação daquilo que vão apanhar numa empresa como esta: trabalho em equipa, relacionamento interpessoal, análise da informação e resolução de problemas. Isto é, estão habituados a trabalhar em conjunto e a discutir temas técnicos em conjunto. Penso que isto tem a ver com a unidade curricular de simulação empresarial. Daquilo que já pude verificar, numa das instituições, quanto ao âmbito em que esta unidade curricular é lecionada, nota-se que trazem a parte prática que nós, PwC valorizamos bastante.*”

Quanto à gestão do tempo, considero que nenhum aluno da universidade vem bem preparado a este nível. No entanto trazem algumas rotinas, talvez também incitadas pelos prazos que têm de cumprir na tal unidade curricular de simulação empresarial.”

Pergunta 6.4: **Considera que as competências técnicas que os atuais licenciados trazem são a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e a capacidade para efetuar uma análise financeira?**

Resposta 6.4: *“Neste aspeto tenho de lhe ser sincero: todas as competências técnicas são desenvolvidas, mas deixam um bocadinho a desejar. A capacidade de análise financeira então, não lhes reconheço grande capacidade para isso. Considero que lhes falta flexibilidade de como enquadrar as operações mais simples, as quais são aquelas que efetuam nos primeiros anos de carreira e que não requerem grande investigação da parte deles. Isto tem de ser quase instintivo. São muito teóricos e pouco práticos, isto é, demoram o mesmo tempo para analisar uma situação simples e uma situação complexa. Nestas operações simples não vejo diferença, e deveria ver, entre alunos de Contabilidade e alunos de Gestão. Não obstante, sem sombra de dúvida, que, perante uma situação mais complexa, ou se falarmos de uma demonstração de fluxos de caixa, por exemplo, um aluno de Contabilidade vem muito mais bem preparado para analisar do que qualquer outro. Considero também que um aluno de Contabilidade tem mais facilidade para preparar as demonstrações financeiras porque tem uma grande carga de relato financeiro, talvez também promovido pela unidade curricular de simulação empresarial e que domina o contexto em que a Contabilidade opera.”*

Pergunta 6.5: **Considera que as competências gerais menos desenvolvidas ao longo do curso são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de raciocínio?**

Resposta 6.5: *“Tendo a discordar com o facto de os alunos não terem capacidade de aprendizagem ao longo da vida e capacidade de raciocínio. Não é isso que tenho verificado. O nosso core business está tão alinhado com aquilo que os alunos aprendem*

na licenciatura em Contabilidade, que é muito fácil a evolução deles dentro da nossa empresa.

Já no que toca à capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, concordo inteiramente que não vêm bem preparados. Limitam-se muito às regras contabilísticas, mas pensar além disso, ou seja, enquadrar tudo isso no negócio do cliente é que é um handicap. A perspectiva de um aluno de Contabilidade é que a Contabilidade é o fim. Um aluno de Gestão, por exemplo, vê a Contabilidade como um meio para alguma coisa. Eu farto-me de referir aos meus new joiners que não quero contabilistas a trabalhar comigo, eu gosto de pessoas que sejam críticas relativamente àquilo que fazem e que nas conversas com os clientes consigam ir além do enquadramento das operações legais.”

Pergunta 6.6: Acha que as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes são a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de cumprir com prazos e regras, a capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação?

Resposta 6.6: “Relativamente à capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão não considero que venha desenvolvida. Só depois de perceberem para que serve a Contabilidade no âmbito do negócio do cliente é que conseguem perceber quais são os números que fazem sentido para aquele negócio em particular e para as necessidades específicas daquele cliente.

Considero que têm capacidade de planificar o trabalho, de organizar a informação e de cumprir com prazos e regras, mais uma vez derivado da unidade curricular de simulação empresarial.

Acho que têm dificuldade em reportar a informação, ou seja, não conseguem tirar o sumo que interessa para apresentar um sumário executivo com as principais ideias, por exemplo.”

Pergunta 6.7: A sociedade atual, o país e as organizações de hoje em dia estão constantemente em mudança. Com base na sua experiência, considera que o ensino

superior da Contabilidade permite desenvolver as competências gerais e específicas necessárias às atuais exigências do mercado de trabalho? Porquê?

Resposta 6.7: *“A minha resposta imediata é sim, eles vêm bem preparados para crescerem connosco. Não obstante, existem alguns handicaps que falarei mais à frente.*

Na PwC, todos os anos, cerca de 60% das pessoas contratadas provêm das instituições em que a Contabilidade é core. E isto deriva, como já referi, do facto de o nosso core business estar alinhado com aquilo que os alunos aprendem na licenciatura em Contabilidade, ou seja, com aquilo que procuramos. No entanto, tenho a referir, que os alunos provenientes de licenciaturas em Gestão vêm mais alinhados com aquilo que eu quero para o futuro deles: não queremos contabilistas, queremos pessoas muitíssimo boas em Contabilidade e Fiscalidade, mas depois tudo o resto tem de ser construído em cima disto – análise, reporte e planeamento. E reforço o que disse à pouco, os alunos de Contabilidade são muito teóricos e pouco práticos, isto é, falta-lhes a ligação da teoria à prática.

Relativamente aos handicaps que reconheço que existem, um deles que considero especialmente grave, é o Inglês. O mundo de hoje não se coaduna com pessoas que têm dificuldade em falar Inglês, os nossos clientes são todos multinacionais. Quanto contrato pessoas que têm uma entrevista espetacular, mas que chegam ao Inglês e têm dificuldade em expressar-se, não são contratados, salvo raríssimas exceções. Só para ter uma noção: antes a PwC dava formação de Inglês ao pessoal, agora é um requisito básico.

Portanto considero que a academia tem de fazer alguma coisa a este nível. Uma única unidade curricular de Inglês Técnico ao longo do curso não chega. Inglês e Inglês Técnico são fundamentais! Os alunos têm de ser desafiados a ver o Inglês não como uma unidade curricular, mas como uma língua para se saberem exprimir e transmitir ideias.

Outro handicap é a capacidade de ligar a Contabilidade e a Fiscalidade com o negócio, ou seja, verem a Contabilidade como um meio e não um fim. Penso que aqui ajudava se se trouxessem as empresas para dentro da academia. Ou seja, trazer os especialistas das empresas para virem falar de determinado assunto, apresentando um caso prático da sua organização, de forma a que os alunos comesçassem a fazer a relação entre aquilo que aprendem teoricamente e a prática.

Finalmente, apesar de saber que as instituições têm vindo a desenvolver esforços no sentido de dotar os alunos de capacidades ao nível tecnológico, como a utilização de

ERP's, nomeadamente através do software Primavera, mais uma vez derivado da unidade curricular de simulação empresarial, isto não tem sido suficiente. Os alunos têm de perceber como funciona um ERP, qual o caminho que é feito até ao balancete, o qual o contabilista tem de saber analisar. Fazer a ligação entre uma coisa e outra é fundamental. Existem algumas empresas que utilizam softwares da liga acima do Primavera onde as pessoas não fazem débitos e créditos, num diário, isto é, no final do dia, têm o output, que é o balancete. Cada vez menos a Contabilidade é feita debitando uma conta e creditando outra. Analisar um balancete no âmbito de um sistema SAP ou Oracle não é uma coisa fácil se não se perceber a dinâmica e o framework em que funciona um ERP: os conceitos de contas de integração, de planos paralelos que depois vão ligar à Contabilidade, a lógica que está por detrás das coisas, etc.

Também não lhe sei dizer como, mas se, de alguma forma a academia conseguir dar um passo em frente e conseguir explicar isto a um aluno, seria muito útil para, futuramente conseguirem analisar devidamente um balancete.

Um ponto positivo, como já referi atrás, é que os alunos estão habituados a trabalhar em conjunto e a discutir temas técnicos em conjunto. Penso que isto tem a ver com a unidade curricular de simulação empresarial. Verifica-se que trazem a parte prática que nós, PwC valorizamos bastante.”

Pergunta 6.8: Na sua opinião, quais são as competências gerais e específicas que, atualmente, espera que um diplomado em Contabilidade deve ter de forma a poder revelar-se um bom profissional?

Resposta 6.8: *“Hoje em dia, considero que o contabilista para além de ter as competências técnicas normais: compreensão da linguagem técnica contabilística e capacidade para preparar as demonstrações financeiras também tem de adicionar outras. Essas competências têm a ver com a comunicação em língua inglesa, capacidade de adaptação, competências de análise da informação e visualização e domínio das tax technology ligadas aos ERP's e que tratam tudo o que é compliance local.”*

APÊNDICE N: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DR. JOÃO GREGÓRIO

Entrevista n.º 7

Nome do entrevistado: João Gregório

Local: Lisboa

Data da realização da entrevista: 21/03/2017

Hora de início: 18h15m

Hora do fim: 19h00m

7.1 Organização: Ernst & Young Contabilidade, Lda.

7.2 Cargo: Senior Manager, Tax

Guião

Pergunta 7.3: Acha que as competências gerais mais desenvolvidas pelos estudantes no final da sua formação superior em Contabilidade são a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo?

Resposta 7.3: *“Com base no universo de pessoas que tenho contratado ao longo do tempo, considero que as capacidades de trabalhar em equipa e de relacionamento interpessoal estão a ser bem desenvolvidas na universidade, ou seja, vêm bem preparados. A capacidade de resolver problemas acho que tem a ver com o perfil da pessoa e não com a universidade, algumas trazem mais outras trazem menos, mas no geral, considero que sim.*

Já no que toca à capacidade de analisar a informação noto que os alunos de Contabilidade não a têm tão desenvolvida face a alunos de Gestão ou Economia. Por exemplo, a forma de observar a situação em si é completamente diferente. Não estou a dizer se é melhor ou pior, simplesmente as perspetivas são diferentes.

Considero que, em termos gerais, as instituições não preparam as pessoas para a gestão do tempo, porque as próprias pessoas ainda não estão preparadas para isso. Nota-se bem que os alunos deixam tudo para a última e aqui na EY nota-se isso ao início. Depois acabam por se adaptar. Numa big four gestão do tempo e planeamento são essenciais ao sucesso.”

Pergunta 7.4: **Considera que as competências técnicas que os atuais licenciados trazem são a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e a capacidade para efetuar uma análise financeira?**

Resposta 7.4: *“Em linhas gerais, os alunos de Contabilidade são bons tecnicamente e têm uma capacidade diferente de preparação e leitura das demonstrações financeiras relativamente aos alunos de outros cursos. Vêm bem preparados também no que toca à compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera. Penso que a existência da unidade curricular de simulação empresarial veio ajudar bastante a consolidar todas estas competências mais técnicas.*

Já a capacidade de análise financeira, na generalidade, não me parece estar bem desenvolvida. Falta-lhes a prática. É que os rácios de uma empresa podem ser adequados a uma entidade e desadequados a outra. As pessoas nesta fase ainda não têm capacidade para perceber a diferença da realidade de um cliente para outra realidade de outro cliente.”

Pergunta 7.5: **Considera que as competências gerais menos desenvolvidas ao longo do curso são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de raciocínio?**

Resposta 7.5: *“Eu considero que eles sabem avaliar a qualidade do trabalho realizado e que têm capacidade de aprendizagem ao longo da vida. Os alunos que vêm de Contabilidade sentem a profissão e o que querem fazer, portanto, não concordo que não as desenvolvam. Pelo menos esta é a minha opinião face às pessoas que me têm aparecido aqui na EY.*

Já a capacidade de raciocínio considero que não vem tão acentuada. O raciocínio fora do que estão a trabalhar, ou seja, daquelas regras, não vem tão trabalhado. E a questão é esta: não queremos robots, queremos pessoas que pensem.”

Pergunta 7.6: **Acha que as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes são a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de cumprir com prazos e regras, a capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação?**

Resposta 7.6: *“No que respeita à capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, à capacidade de planificar o trabalho e à capacidade para organizar a informação não considero que sejam desenvolvidas. Isto porque, as pessoas, perante uma determinada situação/documento, começam a pegar na primeira informação que têm, sem verem tudo o que há à volta, ou seja, não se familiarizam nem questionam o documento. Partem para o projeto com pressupostos errados sem ver, primeiro, qual é o objetivo final. Logo, não conseguem fazer uma planificação do trabalho como deve de ser.*

No entanto considero que cada vez são melhores oradores em termos de reporte da informação e conseguem perfeitamente cumprir os prazos e as regras estabelecidas. Portanto, considero que as desenvolvem.”

Pergunta 7.7: **A sociedade atual, o país e as organizações de hoje em dia estão constantemente em mudança. Com base na sua experiência, considera que o ensino superior da Contabilidade permite desenvolver as competências gerais e específicas necessárias às atuais exigências do mercado de trabalho? Porquê?**

Resposta 7.7: *“Em termos gerais sim, considero, principalmente ao nível técnico. No entanto há componentes que precisam de ser desenvolvidas, nomeadamente a ligação das instituições às empresas. Devia-se convidar alguém exterior ao mundo académico a ir à academia efetuar palestras/seminários sobre determinada temática e dar-lhes um exemplo empresarial real. Uma instituição não deve ter só académicos, é importante prepará-los*

para a realidade onde se vão inserir. Se calhar, parte da carga horária dos cursos deveria ser direcionada para isto.

Estágios profissionais não, inclusivamente essa nem é a filosofia da EY. Só contratamos pessoas já diplomadas, estudantes finalistas não.

Por outro lado, no meio de tudo isto, não nos podemos esquecer de que o mercado de trabalho muda muito mais rapidamente, em face do ambiente económico, do que as instituições de ensino superior. Para alterar procedimentos numa escola, formas de trabalhar, leva muito mais tempo, logo o desfasamento é normal. No entanto, sem dúvida que as instituições têm tido uma evolução bastante positiva desde há uns 20 anos para cá. A unidade curricular de simulação empresarial que os alunos de Contabilidade têm no último ano do curso é um bom exemplo disso.”

Pergunta 7.8: Na sua opinião, quais são as competências gerais e específicas que, atualmente, espera que um diplomado em Contabilidade deve ter de forma a poder revelar-se um bom profissional?

Resposta 7.8: *“Ora bem, devem vir com uma boa componente técnica e fiscal, nomeadamente a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras e saber fazer bem a ligação entre elas.*

Depois, ao nível transversal, devem ter boa capacidade de comunicação, que numa big four é essencial, capacidade de trabalhar em equipa, capacidade de aprendizagem ao longo da vida, capacidade de planificação dos tempos e saber analisar a informação que têm à frente e saber o que querem fazer na vida.”

APÊNDICE O: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À DR.^a RITA ALMEIDA

Entrevista n.º 8

Nome do entrevistado: Rita Almeida

Local: Palmela

Data da realização da entrevista: 26/03/2017

Hora de início: 17h40m

Hora do fim: 18h45m

8.1 Organização: Visteon Portuguesa, Ltd.

8.2 Cargo: Financial Manager

Guião

Pergunta 8.3: Acha que as competências gerais mais desenvolvidas pelos estudantes no final da sua formação superior em Contabilidade são a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo?

Resposta 8.3: *“De uma forma genérica as competências descritas acima como a que se acresce o sentido de ética e responsabilidade são as competências chave para um bom desenvolvimento de uma carreira na área financeira/Contabilidade, assumindo igualmente que esta carreira nesta área é a primeira escolha do individuo e não uma segunda alternativa.*

Este aspeto da escolha, por vezes ignorado, torna-se essencial sobretudo ao longo dos anos onde após as competências base terem sido atingidas por experiência adquirida, o fator de destaque na carreira irá ser a proatividade e a inovação em métodos e processos, o que só é possível quando se gosta do que se faz.

Ao longo da minha experiência não se consegue aferir se os estudantes num primeiro emprego já têm essas competências por via do seu perfil individual ou se as mesmas foram desenvolvidas no curso Contabilidade. Será na maior parte dos casos o conjunto destes dois aspetos. De qualquer modo destaco que as competências onde os estudantes mais se revelam de forma positiva são o trabalho em equipa, a gestão do tempo e a capacidade de resolver problemas.

Não me parece que a competência de desenvolvimento de relacionamento interpessoal e a capacidade de análise da informação sejam desenvolvidas de uma forma estruturada, consciente e adequada a cada perfil.”

Pergunta 8.4: **Considera que as competências técnicas que os atuais licenciados trazem são a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e a capacidade para efetuar uma análise financeira?**

Resposta 8.4: *“Sim, parece-me que as competências relacionadas com a compreensão da linguagem técnica contabilística, com a capacidade para preparar as demonstrações financeira e, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera estão bem presentes. A capacidade de análise financeira, por ser a mais abrangente, e que terá de congrega o conhecimento dos outros aspetos, é a mais deficiente. Os estudantes, na maior parte dos casos, e em virtude da sua falta de experiência, perdem-se no detalhe e não visualizam o essencial para elaborar uma boa análise financeira.”*

Pergunta 8.5: **Considera que as competências gerais menos desenvolvidas ao longo do curso são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de raciocínio?**

Resposta 8.5: *“Entendo que os estudantes percebem a qualidade do trabalho efetuado desde o momento onde os objetivos do mesmo são previamente partilhados e discutidos. Profissionalmente este passo é obrigatório para o sucesso da execução da tarefa e a maior parte dos estudantes tem interiorizado a importância do mesmo. O que lhes falta muitas vezes é saber gerir uma crítica, mesmo que construtiva, pois o feedback que receberam na faculdade nem sempre é específico e bem direcionado, mas antes genérico.*

Igualmente sobre a capacidade de raciocínio. Parece-me que os estudantes a desenvolvem ao longo da vida escolar, a par da capacidade de resolução de problemas, pois o nosso ensino é ainda muito focado sobre esse prisma.

Sobre a capacidade de aprendizagem ao longo da vida, concordo que é um aspeto não explorado. A curiosidade por saber mais ou pelo diferente ou alternativo não é estimulado ou reconhecido.”

Pergunta 8.6: **Acha que as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes são a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de cumprir com prazos e regras, a capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação?**

Resposta 8.6: *“As competências de planificação de trabalho e cumprimento de prazos e regras são essenciais na área financeira/contabilidade, e são aspetos que qualquer estudante, cuja primeira escolha seja esta área, os têm enquanto características intrínsecas. Daí penso que estas competências se revelam naturalmente no ambiente profissional e ao longo do percurso académico são progressivamente absorvidas.*

Sobre os aspetos de organização da informação, a preparação de um sumário crítico para a gestão, conforme referi anteriormente, são ainda aspetos que com dificuldade os estudantes têm, pois têm tendência a perderem-se no pormenor e no objetivo essencial do que se pretende. Tal, deve-se muitas vezes à falta de sensibilidade para o mundo real das empresas e da sua gestão.

Sobre a capacidade de reportar a informação de uma forma genérica não é um aspeto desenvolvido. Muitos estudantes não adequam as suas conclusões ao processo de comunicação adequado e consoante o cliente final. A sua postura ainda é muito informal, inclusivamente no processo de entrevista, não estando preparados na exposição pública, quer em relação ao conteúdo e forma de apresentação. A mesma opinião tenho sobre a capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão.”

Pergunta 8.7: A sociedade atual, o país e as organizações de hoje em dia estão constantemente em mudança. Com base na sua experiência, considera que o ensino superior da Contabilidade permite desenvolver as competências gerais e específicas necessárias às atuais exigências do mercado de trabalho? Porquê?

Resposta 8.7: *“Em termos gerais sim, considero, nomeadamente os conhecimentos técnicos. No entanto há elementos que precisam de ser melhorados. A Contabilidade é um ramo financeiro fundamental para qualquer negócio, pelo que o seu ensino deverá ser mantido e estimulado. Destaco que a vertente da ética e compliance fiscal/legal deveria ser mais divulgada, inclusivamente com parcerias a serem feitas com as entidades governamentais adequadas. Igualmente, o ensino que hoje tem o modelo “professor ensina aluno” deveria cada vez mais ser adaptado para ser o aluno (ou grupo de alunos) a propor o tema/assunto para ser debatido e sujeito a uma estruturação académica, pedagógica e de avaliação por parte do professor. Este modelo deveria ser sobretudo utilizado no último ano da licenciatura. Falta-lhes a ligação da teoria à prática.*

Desta forma, penso que as competências da análise financeira genérica, a ligação da vida empresarial à vida académica e o estímulo pela aprendizagem pelo diferente seriam mais valias para os estudantes, futuros profissionais e, portanto, para a vida económica.”

Pergunta 8.8: Na sua opinião, quais são as competências gerais e específicas que, atualmente, espera que um diplomado em Contabilidade deve ter de forma a poder revelar-se um bom profissional?

Resposta 8.8: *“Para além das competências identificadas na pergunta 3, ou seja, a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo e ainda a mencionadas na questão 4 (compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras e a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera) a que acrescentei a ética, penso que hoje em dia é fundamental a flexibilidade e adaptação à mudança. As oportunidades de carreira podem muitas vezes surgir em áreas complementares e um bom profissional deve estar disponível para novos desafios, desde que estes não comprometam os seus objetivos de desenvolvimento pessoal.”*

APÊNDICE P: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À DR.^a CÁTIA FERREIRA

Entrevista n.º 9

Nome do entrevistado: Cátia Ferreira

Local: Lisboa

Data da realização da entrevista: 05/04/2017

Hora de início: 11h00m

Hora do fim: 11h55m

9.1 Organização: Conceito – Consultoria de Gestão, S.A.

9.2 Cargo: HR Specialist

Guião

Pergunta 9.3: Acha que as competências gerais mais desenvolvidas pelos estudantes no final da sua formação superior em Contabilidade são a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo?

Resposta 9.3: *“Na minha opinião e da minha experiência, a gestão do tempo é a menos desenvolvida de todas, pelo que considero que não vem desenvolvida. Idem se falarmos na resolução de problemas que vão para além da área de conforto deles. Isto é, não conseguem alargar o espectro, daí considero que não é das mais desenvolvidas.*

Relativamente à capacidade para trabalhar em equipa e a capacidade de relacionamento interpessoal sim, vêm desenvolvidas. Os alunos de Contabilidade que recrutamos não têm qualquer problema de integração nas equipas de trabalho e de se relacionarem com os colegas.

Quanto à capacidade de análise da informação, considero que vem desenvolvida, no entanto acho que deveria ser mais trabalhada, uma vez que os recém-licenciados em Contabilidade demonstram ter pouca perspicácia para ir de encontro à necessidade dos

clientes. Ou seja, limitam-se muito àquilo que têm de analisar e não vão para além disso de forma a gerar valor acrescentado ao cliente.”

Pergunta 9.4: **Considera que as competências técnicas que os atuais licenciados trazem são a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e a capacidade para efetuar uma análise financeira?**

Resposta 9.4: *“Sem dúvida que a formação técnica dos alunos de Contabilidade é bem mais forte do que de qualquer outro curso. E aqui estou a falar da própria linguagem técnica contabilística, da compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e da capacidade para preparar as demonstrações financeiras. Daquilo que tenho vindo a observar, só lhes falta melhorar a forma como apresentam/comunicam as demonstrações financeiras ao cliente. No fundo saber vender a informação que têm à frente de uma forma positiva.*

Já a capacidade de efetuar uma análise financeira acho que sabem fazer, mas de uma forma muito básica. Ou seja, não acho que esta capacidade venha tão desenvolvida como nós esperaríamos que viesse.”

Pergunta 9.5: **Considera que as competências gerais menos desenvolvidas ao longo do curso são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de raciocínio?**

Resposta 9.5: *“Não acho que a capacidade de raciocínio dos recém-licenciados em Contabilidade seja pouco desenvolvida, pelo contrário, da minha experiência considero que produzem bons raciocínios. Apesar desta ser uma capacidade intrínseca ao próprio indivíduo, ela deve ser trabalhada ao longo de todo o percurso de ensino e até agora não tenho razões de queixa a este nível.*

Quanto à capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado sim, considero que não vem desenvolvida. Falta-lhes o olhar crítico para a informação que é produzida, nomeadamente quando têm de efetuar relatórios para o cliente.

A aprendizagem ao longo da vida, na minha opinião, a pessoa tem de estar predisposta a aprender. Atualmente, e provavelmente isto tem a ver com a questão geracional, os recém-

licenciados pensam que pelo facto de terem um grau (licenciatura ou mestrado) já sabem tudo e por esse motivo acham que vão logo ocupar grandes cargos nas empresas. As coisas não funcionam assim. Portanto, mesmo que o ensino superior tente fomentar essa aprendizagem contínua, tem de haver predisposição do indivíduo, e salvo algumas exceções, ela não existe.”

Pergunta 9.6: **Acha que as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes são a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de cumprir com prazos e regras, a capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação?**

Resposta 9.6: *“Relativamente à capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, não vem desenvolvida, na medida em que os alunos não fazem ideia qual a informação que devem reunir.*

A capacidade de planificar o trabalho também não. Precisam sempre de ter deadlines para poderem planificar o seu trabalho, não o fazem autonomamente.

Na generalidade sim, conseguem cumprir com prazos e regras e têm capacidade de organizar a informação, nunca tivemos problemas nesse sentido.

Já a capacidade de reportar a informação é que considero pouco desenvolvida, na medida em que, reforço o que disse já atrás, têm dificuldade em transmitir a informação ao cliente. Denota-se claramente nestes alunos de Contabilidade uma dificuldade superior em ir para além da zona de conforto deles.”

Pergunta 9.7: **A sociedade atual, o país e as organizações de hoje em dia estão constantemente em mudança. Com base na sua experiência, considera que o ensino superior da Contabilidade permite desenvolver as competências gerais e específicas necessárias às atuais exigências do mercado de trabalho? Porquê?**

Resposta 9.7: *“Em termos técnicos sim, considero, no entanto, faltam-lhes algumas soft skills essenciais que deveriam ser mais trabalhadas, nomeadamente as comportamentais. Atualmente, e provavelmente, reforço, isto tem a ver com a questão geracional.*

Um dos handicaps que considero que existe é o pouco domínio das línguas estrangeiras, nomeadamente o Inglês. Os nossos clientes são, na sua maioria, estrangeiros, pelo que não é aceitável contratar alguém que domine pouco as línguas. Portanto, se calhar poderiam existir mais unidades curriculares de Inglês ou as próprias aulas em Inglês.

Considero que seria interessante aproximar as instituições das empresas. Uma forma poderia ser um ex-aluno da instituição ir falar sobre a sua experiência na entrada para o mercado de trabalho. No fundo, transmitir-lhes as dificuldades sentidas e passar-lhes alguma informação sobre a sua realidade empresarial atual.

Outra forma interessante de promover a proximidade seria estimular a realização de estágios profissionais. Isso acontece nos cursos de hotelaria na Suíça, por exemplo, em que os alunos passam um semestre na cozinha, a estagiar. Claro que aqui não deveria haver aulas de forma a que o aluno se concentrasse só no estágio e daí retirasse toda a mais valia do mesmo. No entanto, reconheço que esta realidade transposta para Portugal poderia não ser viável. As próprias licenciaturas de três anos e a forma como as aulas ainda são dadas, apesar de Bolonha, mantém-se muito a transmissão de conhecimentos, os alunos não conseguem fazer a ligação da teoria à prática.”

Pergunta 9.8: Na sua opinião, quais são as competências gerais e específicas que, atualmente, espera que um diplomado em Contabilidade deve ter de forma a poder revelar-se um bom profissional?

Resposta 9.8: *“Além das competências técnicas na área, como a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras e a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera deverão ter outras competências gerais que considero fundamentais no meio em que estou inserida. E são elas a capacidade para gerir várias tarefas ao mesmo tempo, o domínio do Inglês e a capacidade de negociação. Eles têm de ser bons comerciais, ou seja, têm de saber como criar valor acrescentado ao cliente.”*

APÊNDICE Q: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DR. JOÃO LUIS

Entrevista n.º 10

Nome do entrevistado: João Luís

Local: Miraflores

Data da realização da entrevista: 06/04/2017

Hora de início: 10h00m

Hora do fim: 10h42m

10.1 Organização: KPMG II – Consultores de Negócios, S.A.

10.2 Cargo: Associate Partner, Business Services & Outsourcing

Guião

Pergunta 10.3: Acha que as competências gerais mais desenvolvidas pelos estudantes no final da sua formação superior em Contabilidade são a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo?

Resposta 10.3: *“Da minha experiência, não temos tido problemas ao nível da capacidade de trabalhar em equipa e relacionamento interpessoal, as pessoas integram-se bem nas equipas. Já quando estamos a falar da capacidade de resolução de problemas, análise da informação e gestão do tempo, aqui, as coisas são diferentes. Das pessoas que contratamos, estas três capacidades não vêm tão desenvolvidas e noto que é uma questão transversal a todos os cursos e que deverá ser melhorada.”*

Pergunta 10.4: Considera que as competências técnicas que os atuais licenciados trazem são a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para

preparar as demonstrações financeiras, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e a capacidade para efetuar uma análise financeira?

Resposta 10.4: *“Aqui tenho verificado, que sem dúvida os alunos dos cursos de Contabilidade vêm melhor preparados tecnicamente, o conhecimento está lá. Compreendem sem dúvida a linguagem técnica contabilística e compreendem os contextos em que a Contabilidade opera. Mas nota-se que existe pouca ligação da teoria à prática, não vêm tão desenvolvidos como gostaríamos e também nos cabe a nós ajudar a formá-los nesse sentido.*

Entretanto creio que existe espaço para melhorar no que toca à preparação das demonstrações financeiras e na análise financeira. As instituições deverão procurar melhorar este aspeto. Se calhar dar-lhes um balancete para a mão e fazê-los construir as demonstrações financeiras. Eles têm de entender que os números têm de refletir o negócio da empresa.”

Pergunta 10.5: Considera que as competências gerais menos desenvolvidas ao longo do curso são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de raciocínio?

Resposta 10.5: *“A questão de avaliarem a qualidade do trabalho realizado não vem desenvolvida e é importante. Eles próprios enquanto utilizadores das demonstrações financeiras, por exemplo, não conseguem, muitas vezes, avaliar se o que preparam está bem ou não.*

A capacidade de aprendizagem ao longo da vida é intrínseco à própria pessoa. E neste sentido, não consigo dizer que, os new joiners que são todos licenciados, não notamos que não têm potencial para ir procurando e atualizando-se relativamente às questões com que se vão deparando, por isso não concordo que não venha desenvolvida.

A capacidade de raciocínio também não tenho notado que não seja desenvolvida, conseguem perfeitamente desenvolver um raciocínio lógico.”

Pergunta 10.6: Acha que as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes são a capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil

para a tomada de decisão, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de cumprir com prazos e regras, a capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação?

Resposta 10.6: *“Lá está, não conseguem agarrar na informação importante e seleccioná-la de forma a que esta seja útil e que reflita a atividade da empresa, não têm essa noção. O mesmo relativamente à capacidade de organização da informação. Estão a anos luz disso.*

A maior parte das pessoas não conseguem planificar o trabalho, ou seja, não têm noção do que devem fazer em primeiro lugar e como devem fazer. Estão sempre à espera que alguém lhes diga o que devem fazer. E isto tem sido transversal aos alunos das várias instituições que vamos recrutando, alguns mais expeditos do que outros, mas nada que seja marcante ou diferenciador. No entanto, são cumpridores de prazos e regras.

Em termos de reporte da informação aos seus superiores, não vejo qualquer problema com isto.”

Pergunta 10.7: A sociedade atual, o país e as organizações de hoje em dia estão constantemente em mudança. Com base na sua experiência, considera que o ensino superior da Contabilidade permite desenvolver as competências gerais e específicas necessárias às atuais exigências do mercado de trabalho? Porquê?

Resposta 10.7: *“Eu diria que sim, o nível técnico é bom e não vejo que exista uma grande diferença entre as técnicas e as gerais. Temos de ter noção que as pessoas quando saem da universidade não sabem tudo e é difícil às universidades por muito que transmitam consigam dar-lhes toda a vertente prática. Nós, enquanto entidades empregadoras também temos de ter um papel de formação destas pessoas. No entanto, considero que deveria haver maior ligação entre a teoria e prática como já referi há pouco. Os alunos têm muita dificuldade nisto. Apesar de tudo nota-se uma evolução no sentido positivo com a simulação empresarial que têm no último ano do curso.*

Na minha opinião, se as instituições realizassem protocolos com empresas como a nossa, por exemplo, que empregam dezenas de pessoas por ano, promovendo estágios aos estudantes finalistas durante 2, 3 meses, seria interessante. Isto proporcionava-lhes um sentido mais prático daquilo que é a Contabilidade e como é que os processos são

efetivamente executados. A sensação que me dá é que as pessoas se perdem muito na teoria e depois não conseguem transpô-la para a prática.

Outra situação interessante seria levar pessoas das empresas, ex-alunos da instituição, por exemplo, para relatar a sua experiência no mercado de trabalho, dificuldades sentidas, pontos da matéria que eles deveriam ter em atenção e formas de os ajudar a melhorar, enfim alguém que lhes passasse a mensagem.”

Pergunta 10.8: Na sua opinião, quais são as competências gerais e específicas que, atualmente, espera que um diplomado em Contabilidade deve ter de forma a poder revelar-se um bom profissional?

Resposta 10.8: *“Dou mais importância às soft skills do que propriamente aos conhecimentos técnicos. Estes tenho tempo de ir trabalhando com eles, as soft skills ou têm ou não têm. Portanto, além dos conhecimentos técnicos da Contabilidade, da preparação das demonstrações financeiras, pretendo que sejam proativos, que tenham capacidade de negociação, capacidade de adaptação à mudança e que gostem de aprender ao longo da vida.”*

APÊNDICE R: CODIFICAÇÃO ALFANUMÉRICA E CROMÁTICA DAS RESPOSTAS

Quadro 43: Codificação alfanumérica e cromática das respostas (1/2).

Questões	Unidades de Registo	Descrição
<p>Questão 3: Acha que as competências gerais mais desenvolvidas pelos estudantes no final da sua formação superior em Contabilidade são a capacidade para trabalhar em equipa, a capacidade de relacionamento interpessoal, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de analisar a informação e a gestão do tempo?</p>	3.1	Capacidade para trabalhar em equipa
	3.2	Capacidade de relacionamento interpessoal
	3.3	Capacidade de resolver problemas
	3.4	Capacidade de analisar a informação
	3.5	Gestão do tempo
<p>Questão 4: Considera que as competências técnicas que os atuais licenciados trazem são a compreensão da linguagem técnica contabilística, a capacidade para preparar as demonstrações financeiras, a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera e a capacidade para efetuar uma análise financeira?</p>	4.1	Compreensão da linguagem técnica contabilística
	4.2	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras
	4.3	Compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera
	4.4	Capacidade para efetuar uma análise financeira
<p>Questão 5: Considera que as competências gerais menos desenvolvidas ao longo do curso são a capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado, a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de raciocínio?</p>	5.1	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado
	5.2	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida
	5.3	Capacidade de raciocínio
<p>Questão 6: Acha que as competências específicas menos desenvolvidas pelos estudantes são a capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, a capacidade de planificar o trabalho, a capacidade de cumprir com prazos e regras, a capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação?</p>	6.1	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão
	6.2	Capacidade de planificar o trabalho
	6.3	Capacidade de cumprir com prazos e regras
	6.4	Capacidade para organizar a informação
	6.5	Capacidade para reportar a informação

Questões	Unidades de Registo	Descrição
<p>Questão 7: Com base na sua experiência, considera que o ensino superior da Contabilidade permite desenvolver as competências gerais e específicas necessárias às atuais exigências do mercado de trabalho? Porquê?</p>	7.1	Tecnicamente sim
	7.2	Pouco desenvolvimento das competências gerais
	7.3	Fraca ligação das instituições às empresas: especialistas das empresas para dar uma aula sobre determinado tema específico
	7.4	Falta promover mais casos práticos com apresentação oral
	7.5	Ponto positivo: unidade curricular de simulação empresarial
	7.6	Fraca promoção de estágios profissionais.
	7.7	Questão geracional
	7.8	Falta ligação da teoria à prática
	7.9	Pouco desenvolvimento do Inglês e Inglês Técnico
	7.10	Falta de capacidades de utilização de ERP's
<p>Questão 8: Na sua opinião quais são as competências gerais e específicas que, atualmente, espera que um diplomado em Contabilidade deve ter, de forma a se poder revelar um bom profissional?</p>	8.1	Capacidade para trabalhar em equipa
	8.2	Gestão do tempo
	8.3	Gestão de conflitos
	8.4	Capacidade de negociação
	8.5	Capacidade de comunicação
	8.6	Domínio da linguagem técnica contabilística
	8.7	Motivação para a profissão
	8.8	Multidisciplinaridade
	8.9	Capacidade de adaptação
	8.10	Capacidade de pesquisa da informação nas fontes
	8.11	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida
	8.12	Capacidade para analisar qualquer tipo de informação
	8.13	Capacidade de preparar e de saber a interligação entre as demonstrações financeiras
	8.14	Sentido crítico
	8.15	Capacidade de relacionamento interpessoal
	8.16	Trabalhar bem com o Excel
	8.17	Comunicação em língua inglesa
8.18	Capacidade para resolver problemas	
8.19	Compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera	
8.20	Ética	
8.21	Proatividade	

APÊNDICE S: MATRIZ DAS UNIDADES DE CONTEXTO E DE REGISTO

Quadro 44: Matriz das unidades de contexto e de registo por questão (1/9).

Entrevistado	Unidade de contexto	Unidade de Registo
Questão 3		
E1	"(...) eu diria que a <i>capacidade para trabalhar em equipa</i> , a <i>capacidade de relacionamento interpessoal</i> , a <i>capacidade de resolver problemas</i> e a <i>capacidade de analisar a informação</i> vêm desenvolvidas. A gestão do tempo não considero que venha."	3.1 3.2 3.3 3.4
E2	"Quando incentivados alguns recém-licenciados revelam boa <i>capacidade para trabalhar em equipa</i> (...) Ao nível da <i>capacidade de relacionamento interpessoal</i> , também revelam algumas lacunas (...) podemos afirmar que a <i>capacidade de resolver problemas</i> acaba por ser diminuta (...) a <i>própria capacidade de analisar a informação</i> e de <i>gestão do tempo</i> acabam por sair afetadas."	3.1
E3	"(...) se estivermos a falar do <i>relacionamento interpessoal</i> e do <i>trabalho em equipa</i> , de um modo geral, não tem havido <i>dificuldades de integração nas equipas nem de relacionamento entre colegas</i> . Onde há uma grande falha é na <i>gestão do tempo</i> (...) Outra lacuna que noto (...) é a <i>capacidade para a resolução de problemas</i> e para <i>analisarem a informação</i> ."	3.1 3.2
E4	"Relativamente às pessoas que já contratei, <i>são bons a analisar a informação</i> (...) Quanto à questão da <i>capacidade para trabalhar em equipa</i> , à <i>capacidade de relacionamento interpessoal</i> e à <i>capacidade de resolver problemas</i> considero que são uma autêntica lástima (...) Quanto à <i>gestão do tempo</i> , considero (...) que são um tanto ou quanto irresponsáveis."	3.4
E5	"Sim, da minha experiência, considero que todas estas competências: <i>capacidade para trabalhar em equipa</i> , <i>capacidade de relacionamento interpessoal</i> , <i>capacidade de resolver problemas</i> , <i>capacidade de analisar a informação</i> e <i>gestão do tempo</i> , são desenvolvidas (...)"	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5
E6	"Da minha experiência, tenho vindo a notar que as pessoas que têm aparecido dos cursos de Contabilidade vêm com (...) <i>trabalho em equipa</i> , <i>relacionamento interpessoal</i> , <i>análise da informação</i> e <i>resolução de problemas</i> (...) Quanto à <i>gestão do tempo</i> , considero que nenhum aluno da universidade vem bem preparado a este nível."	3.1 3.2 3.3 3.4
E7	"(...) considero que as capacidades de <i>trabalhar em equipa</i> e de <i>relacionamento interpessoal</i> estão a ser bem desenvolvidas na universidade, ou seja, vêm bem preparados. A <i>capacidade de resolver problemas</i> (...) no geral, considero que sim (...) Já no que toca à <i>capacidade de analisar a informação</i> noto que os alunos de Contabilidade não a têm tão desenvolvida face a alunos de Gestão ou Economia (...) em termos gerais, as instituições não preparam as pessoas para a <i>gestão do tempo</i> (...)"	3.1 3.2 3.3

E8	“(…) destaco que as competências onde os estudantes mais se revelam de forma positiva são o trabalho em equipa, a gestão do tempo e a capacidade de resolver problemas (…). Não me parece que a competência de desenvolvimento de relacionamento interpessoal e a capacidade de análise da informação sejam desenvolvidas (…).”	3.1 3.5 3.3
E9	“(…) a gestão do tempo é a menos desenvolvida de todas (…). Relativamente à capacidade para trabalhar em equipa e a capacidade de relacionamento interpessoal sim, vêm desenvolvidas. Quanto à capacidade de análise da informação, considero que vem desenvolvida (…).”	3.1 3.2 3.4
E10	“Da minha experiência, não temos tido problemas ao nível da capacidade de trabalhar em equipa e relacionamento interpessoal, (…). Já quando estamos a falar da capacidade de resolução de problemas, análise da informação e gestão do tempo, aqui, as coisas são diferentes.”	3.1 3.2
Questão 4		
E1	“Eu acho que a compreensão do contexto em que a Contabilidade opera, é a competência técnica menos desenvolvida de todas. (…). Parece-me que a competência que é mais desenvolvida (…) é a linguagem técnica contabilística (…). capacidade para preparar as demonstrações financeiras, (…). vem desenvolvida. (…). Quanto à capacidade de análise financeira não acho que venha muito desenvolvida (…).”	4.1 4.2
E2	“Relativamente às competências técnicas (…) muito baseadas na parte teórica (…). No entanto trazem os conhecimentos teóricos necessários no que toca à linguagem técnica contabilística e preparação das demonstrações financeiras. Não compreendem tanto os contextos em que a Contabilidade opera e a análise financeira é a um nível muito básico.”	4.1 4.2
E3	“(…) No que toca à compreensão da linguagem técnica contabilística, conhecem os termos, no entanto, em contexto empresarial não sabem como é que deve ser feito, mas os conhecimentos base estão lá (…). Relativamente à capacidade de preparar as demonstrações financeiras, sabem a nível geral (…). Quanto à compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera, acho que não vêm muito familiarizados (…). Não considero que consigam efetuar uma boa análise financeira (…).”	4.1 4.2
E4	“Acho que têm domínio da linguagem técnica contabilística e capacidade para preparar as demonstrações financeiras com base no referencial contabilístico nacional e internacional. Nestes aspetos considero que vêm preparadíssimos (…). A meu ver não percebem muito bem os contextos em que a Contabilidade opera (…). capacidade para efetuar uma análise financeira, considero que conseguem efetuá-la nos domínios mais evidentes, ou seja, o essencial da análise financeira.”	4.1 4.2
E5	“Mais uma vez, considero que sim. Estas competências mais técnicas vêm desenvolvidas (linguagem técnica, capacidade para preparar as demonstrações financeiras e a compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera) (…). Aquela que eu diria que é considerada como o ponto mais fraco é a capacidade para efetuar uma boa análise financeira.”	4.1 4.2 4.3
E6	“(…) A capacidade de análise financeira então, não lhes reconheço grande capacidade para isso (…). todas as competências técnicas são desenvolvidas (…). um aluno de Contabilidade tem mais facilidade para preparar as demonstrações financeiras (…). e que domina o contexto em que a Contabilidade opera.”	4.1 4.2 4.3
E7	“Em linhas gerais, os alunos de Contabilidade são bons tecnicamente e têm uma capacidade diferente de preparação e leitura das demonstrações financeiras relativamente aos alunos de outros cursos. Vêm bem preparados também no que toca à compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera (…). Já a capacidade de análise financeira, na generalidade, não me parece estar bem desenvolvida (…).”	4.1 4.2 4.3

E8	“Sim, parece-me que as competências relacionadas com a <i>compreensão da linguagem técnica contabilística</i> , com a <i>capacidade para preparar as demonstrações financeira</i> e, a <i>compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera</i> estão bem presentes. A <i>capacidade de análise financeira (...)</i> é a mais deficiente.”	4.1 4.2 4.3
E9	“Sem dúvida que a <i>formação técnica dos alunos de Contabilidade</i> é bem mais forte do que de qualquer outro curso. E aqui estou a falar da <i>própria linguagem técnica contabilística</i> , da <i>compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera</i> e da <i>capacidade para preparar as demonstrações financeiras (...)</i> Já a <i>capacidade de efetuar uma análise financeira</i> não acho que esta <i>capacidade venha</i> tão desenvolvida (...)”	4.1 4.3 4.2
E10	“(…) <i>Compreendem sem dúvida a linguagem técnica contabilística</i> e os <i>contextos em que a Contabilidade opera</i> . (...) creio que existe espaço para melhorar no que toca à <i>preparação das demonstrações financeiras</i> e na <i>análise financeira</i> .”	4.1 4.3
Questão 5		
E1	“A meu ver (...) <i>capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado</i> , que é aquela <i>capacidade</i> , das enunciadas, que considero que seja menos desenvolvida. (...) Quanto à <i>capacidade de aprendizagem ao longo da vida</i> penso que não existe muita <i>motivação por parte dos alunos</i> .” No que respeita à <i>capacidade de raciocínio (...)</i> na generalidade não há problemas a este nível.”	5.1 5.2
E2	“Relativamente à <i>capacidade de aprendizagem ao longo da vida (...)</i> é preciso que a pessoa esteja na <i>predisposição para entender</i> que só será um bom profissional se conseguir manter os seus conhecimentos ao mais alto nível (...) E nesta fase eles ainda não têm essa noção.”	5.2
	“Também ao nível da <i>capacidade de raciocínio</i> existe uma <i>diferenciação individual natural (...)</i> também se trabalha. E deveria desenvolver-se mais (...) Ao longo do curso (...) deveria existir um <i>trabalho redobrado em processos de auto revisão do trabalho realizado (...)</i> ”	5.3 5.1
E3	“A meu ver, os alunos têm a <i>capacidade de raciocínio</i> , embora não venha bem explorada (...) considero que a <i>autoavaliação do trabalho deles</i> não vem trabalhada (...) <i>capacidade de aprendizagem ao longo da vida</i> também não considero que venha bem desenvolvida.”	5.3 5.1 5.2
E4	“De facto considero que conseguem realizar o trabalho, no entanto não conseguem avaliar qualitativamente se aquilo que foi feito está de acordo com os padrões exigidos.”	5.1
	“Quanto à <i>capacidade de aprendizagem ao longo da vida (...)</i> é claramente uma fragilidade.”	5.2
	“Entretanto acho que têm bom <i>raciocínio por analogia</i> , mas têm pouco <i>raciocínio abstrato (...)</i> considero ainda que atualmente esta <i>competência</i> não está tão desenvolvida (...)”	5.3
E5	“Duas das questões que considero pouco desenvolvidas são a <i>capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado</i> e a <i>capacidade de aprendizagem ao longo da vida (...)</i> Por outro lado, acho que a <i>capacidade de raciocínio</i> é grande (...)”	5.1 5.2
E6	“Tendo a discordar com o facto de os alunos não terem <i>capacidade de aprendizagem ao longo da vida</i> e <i>capacidade de raciocínio</i> . Não é isso que tenho verificado. (...) Já no que toca à <i>capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado</i> , concordo inteiramente que não vêm bem preparados.”	5.1

E7	“Eu considero que eles sabem avaliar a qualidade do trabalho realizado e que têm capacidade de aprendizagem ao longo da vida. (...) não concordo que não as desenvolvam. (...) já a capacidade de raciocínio considero que não vem tão acentuada (...)”	5.3
E8	“Entendo que os estudantes percebem a qualidade do trabalho efetuado (...) Iguamente sobre a capacidade de raciocínio (...) Sobre a capacidade de aprendizagem ao longo da vida, concordo que é um aspeto não explorado (...)”	5.2
E9	“Não acho que a capacidade de raciocínio dos recém-licenciados em Contabilidade seja pouco desenvolvida, pelo contrário (...) Quanto à capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado sim, considero que não vem desenvolvida. (...) A aprendizagem ao longo da vida (...) salvo algumas exceções, ela não existe.”	5.1 5.2
E10	“A questão de avaliarem a qualidade do trabalho realizado não vem desenvolvida e é importante. (...) A capacidade de aprendizagem ao longo da vida (...) não concordo que não venha desenvolvida. (...) A capacidade de raciocínio também não tenho notado que não seja desenvolvida (...)”	5.1
Questão 6		
E1	“Claramente que a capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão é uma competência difícil de desenvolver nos alunos (...) portanto considero que, de todas, é a menos desenvolvida (...) A par com esta competência colocaria a capacidade de organizar a informação e a capacidade de reportar a informação (...) A capacidade de planificar o trabalho é uma competência que deve ser melhor desenvolvida nas escolas (...) A capacidade de cumprir com prazos e regras noto que vem desenvolvida.”	6.1 6.2 6.4 6.5
E2	“Para a generalidade dos profissionais desta área, a urgência e a sua agenda de trabalho são feitas em função das regras e dos prazos fiscais (...) eles têm essa noção e, no geral, são cumpridores (...) se do lado dos profissionais a preocupação em entregar informação que sirva de suporte à tomada de decisão é mínima, então do lado dos estudantes é nula ou praticamente nula (...) quem está no início da linha (estagiário/estudante) não tem minimamente desenvolvidas estas competências: planificação do trabalho, organização e reporte da informação.”	6.1 6.2 6.4 6.5
E3	“(…) Da minha experiência, aquelas que considero que vêm menos desenvolvidas são a capacidade de planificar o trabalho e de reportar a informação (...) Relativamente à preparação da informação útil para a gestão não conseguem olhar para a entidade e reunir a informação necessária. Não conseguem ainda planificar todo o trabalho (...) A capacidade de cumprir com prazos também não, tem de ser tudo dito, mais uma vez. A capacidade para organizar a informação é muito fraca.”	6.5 6.1 6.2 6.3 6.4
E4	“Sem dúvida que uma das capacidades menos desenvolvidas é a capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil (...)”	6.1
	“Relativamente à capacidade de planificar o trabalho (...) considero que esta competência não vem muito desenvolvida.”	6.2
	“Quanto à capacidade de cumprir com prazos e regras não conseguem discernir, mais uma vez, tem de ser tudo dito e escrito.”	6.3
	“A capacidade para organizar a informação e a capacidade para reportar a informação também não considero que sejam desenvolvidas, pois só as demonstram quando têm por base regras pré-definidas.”	6.4 6.5
E5	“Não considero que saiam com capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil nem com capacidade de planificar o trabalho (...) Trazem a capacidade de cumprir com prazos e regras (...) Já as capacidades para organizar e reportar a informação também não considero que venha muito desenvolvidas pelos motivos que referi atrás.”	6.1 6.2 6.4 6.5

E6	“Relativamente à capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão não considero que venha desenvolvida (...) têm capacidade de planificar o trabalho, de organizar a informação e de cumprir com prazos e regras (...) <i>Acho que têm dificuldade em reportar a informação (...)</i> ”	6.1 6.5
E7	“No que respeita à capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, à capacidade de planificar o trabalho e à capacidade para organizar a informação não considero que sejam desenvolvidas (...) considero que cada vez são melhores oradores em termos de reporte da informação e conseguem perfeitamente cumprir os prazos e as regras estabelecidas (...)”	6.1 6.2 6.4
E8	“As competências de planificação de trabalho e cumprimento de prazos e regras (...) ao longo do percurso académico são progressivamente absorvidas (...) Sobre os aspetos de organização da informação (...) são ainda aspetos que com dificuldade os estudantes têm (...) Sobre a capacidade de reportar a informação de uma forma genérica não é um aspeto desenvolvido (...) a mesma opinião tenho sobre a capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão.”	6.4 6.5 6.1
E9	“Relativamente à capacidade de preparar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão, não vem desenvolvida (...) A capacidade de planificar o trabalho também não (...) Na generalidade sim, conseguem cumprir com prazos e regras e têm capacidade de organizar a informação, nunca tivemos problemas nesse sentido. Já a capacidade de reportar a informação é que considero pouco desenvolvida (...) têm dificuldade em transmitir a informação ao cliente.”	6.1 6.2 6.5
E10	“(…) não conseguem agarrar na informação importante e selecioná-la de forma a que esta seja útil e que reflita a atividade da empresa, não têm essa noção. O mesmo relativamente à capacidade de organização da informação. (...) A maior parte das pessoas não conseguem planificar o trabalho (...) No entanto, são cumpridores de prazos e regras. Em termos de reporte da informação aos seus superiores, não vejo qualquer problema com isto.”	6.1 6.4 6.2
Questão 7		
E1	“(…) relativamente às competências específicas sim, não há a menor dúvida que (...) se nota que foram desenvolvidas.”	7.1
	“(…) penso que as instituições deveriam arranjar formas de avaliação que promovam o desenvolvimento de competências mais gerais.”	7.2
	“Uma forma de melhorar o desenvolvimento das competências nos alunos que penso que seria útil (...) convidar pessoas das empresas para dar uma aula/seminário sobre determinado tema específico, (...) transmitir a sua experiência é o que é expectável no dia a dia de trabalho.”	7.3
	“(…) as instituições deveriam arranjar formas de avaliação que promovam o desenvolvimento de competências mais gerais (...) Penso que a simulação de casos era interessante desenvolver, contemplando a apresentação oral das conclusões desse trabalho (...) noto uma grande evolução nos alunos de Contabilidade, nos últimos tempos, talvez decorrente da unidade curricular de simulação empresarial que estes cursos têm no último ano da licenciatura.”	7.4 7.5
E2	“(…) como avaliação global que existe neste momento um grave défice ao nível das competências gerais dos jovens e como é óbvio os estudantes de Contabilidade não são exceção (...)”	7.2

E2	“(…) apresentam baixos níveis de responsabilidade devido à <u>questão geracional</u> , e que existe pouca ligação entre o mundo universitário e o mundo empresarial (...) aprofundar os seus conhecimentos em função daquilo que é a componente prática e não apenas daquilo que é a componente teórica que lhes é passada pelas faculdades ao longo do curso.”	7.7 7.8
	“(…) módulos práticos de simulação empresarial, que, sem dúvida, permitiram aos estudantes terem uma visão mais prática (...) deveria ser fomentado o intercâmbio entre as instituições de ensino e as empresas de modo a que os alunos pudessem ao longo do curso, periodizados, frequentar estágios profissionais, que pudessem preparar para o mundo do trabalho.”	7.5 7.6
E3	“Na nossa opinião a nível técnico sim, mas as soft skills não vêm tão desenvolvidas como gostaríamos. Penso que <u>a questão desta geração atual também tem alguma influência nisso</u> (...) O meio académico deveria arranjar formas de permitir transpor a teoria para a prática, os alunos vêm muito teorizados. Se calhar poderia ajudar (...) um caso prático sobre uma empresa que abrangesse o curso todo de forma a haver uma maior ligação entre a teoria e a prática (...) Apesar disso, tenho-me vindo a aperceber que (...) terem a simulação empresarial tem sido positivo (...) ter a tal componente mais prática.”	7.1 7.2 7.7 7.8 7.4 7.5
	“Parece-me também que os estágios profissionais, no último ano do curso, seriam interessantes, pois podia ajudá-los a compreender a realidade empresarial (...)”	7.6
E4	“(…) saem com conhecimentos técnicos interessantes e essenciais (...)”	7.1
	“(…) reforço também a <u>questão geracional</u> (...) a falta de (...) soft skills (...) Deverá ser assim promovida uma maior ligação da teoria à prática (...) uma unidade curricular de simulação empresarial tem, a meu ver, ajudado bastante a que os alunos venham melhor preparados, portanto considero que é uma evolução desde há uns anos para cá.”	7.7 7.2 7.8 7.5
E5	“Tecnicamente considero que sim (...)”	7.1
	“(…) considero que tem havido uma evolução nesse sentido, por parte dos alunos de Contabilidade, não sei, talvez da bagagem que trazem da unidade curricular prática no último ano, a simulação empresarial (...) considero ainda que as instituições precisam melhorar a ligação entre a teoria e a prática. Nota-se que os alunos chegam ainda muito teorizados.”	7.5 7.8
	“Penso que faltam as networks entre as instituições e as grandes empresas (...) O mais importante é forçar estágios, no terceiro e último ano.”	7.6
	“(…) penso que falta às pessoas as soft skills, nomeadamente as pessoais, mas isto é uma <u>questão geracional</u> (...)”	7.2 7.7
E6	“A minha resposta imediata é sim, eles vêm bem preparados (...) Na PwC, todos os anos, cerca de 60% das pessoas contratadas provêm das instituições em que a Contabilidade é core. (...)”	7.1
	“(…) os alunos de Contabilidade são muito teóricos e pouco práticos, isto é, falta-lhes a ligação da teoria à prática (...)”	7.8
	“Relativamente aos handicaps que reconheço que existem, um deles que considero especialmente grave, é o inglês. (...) Inglês e Inglês Técnico são fundamentais! “	7.9
	“Outro handicap é a capacidade de ligar a Contabilidade e a Fiscalidade com o negócio (...) Penso que aqui ajudava se se trouxessem as empresas para dentro da academia. Ou seja, trazer os especialistas das empresas para virem falar de determinado assunto, apresentando um caso prático da sua organização, de forma a que os alunos comesçassem a fazer a relação entre aquilo que aprendem teoricamente e a prática.”	7.3

E6	“Finalmente, apesar de saber que as instituições têm vindo a desenvolver esforços no sentido de dotar os alunos de capacidades ao nível tecnológico, como a utilização de ERP’s, nomeadamente através do software Primavera (...) isto não tem sido suficiente (...)”	7.10
	“(…) Um ponto positivo (...) tem a ver com a unidade curricular de simulação empresarial (...) verifica-se que trazem a parte prática que nós, PwC valorizamos bastante.”	7.5
E7	“Em termos gerais sim, considero, principalmente ao nível técnico. No entanto há componentes que precisam de ser desenvolvidas, nomeadamente a ligação das instituições às empresas. Devia-se convidar alguém exterior ao mundo académico a ir à academia efetuar palestras/seminários sobre determinada temática e dar-lhes um exemplo empresarial real. (...) sem dúvida que as instituições têm tido uma evolução bastante positiva (...) A unidade curricular de simulação empresarial que os alunos de Contabilidade têm no último ano do curso é um bom exemplo disso.”	7.1 7.3 7.5
E8	“Em termos gerais sim, considero, nomeadamente os conhecimentos técnicos (...)” No entanto há elementos que precisam de ser melhorados (...) Falta-lhes a ligação da teoria à prática “	7.1 7.8
E9	“Em termos técnicos sim, considero, no entanto, faltam-lhes algumas soft skills essenciais que deveriam ser mais trabalhadas (...) Atualmente, e provavelmente, reforço, isto tem a ver com a <u>questão geracional</u> .”	7.1 7.2 7.7
	“Um dos handicaps que considero que existe é o pouco domínio das línguas estrangeiras, nomeadamente o Inglês (...)”	7.9
	“Considero que seria interessante aproximar as instituições das empresas. Uma forma poderia ser um ex-aluno da instituição (...) transmitir-lhes as dificuldades sentidas e passar-lhes alguma informação sobre a sua realidade empresarial atual.”	7.3
	“(…) estimular a realização de estágios profissionais. (...) a forma como as aulas ainda são dadas, apesar de Bolonha (...) os alunos não conseguem fazer a ligação da teoria para a prática.”	7.6 7.8
E10	“Eu diria que sim, o nível técnico é bom e não vejo que exista uma grande diferença entre as técnicas e as gerais (...) No entanto, considero que deveria haver maior ligação entre a teoria e prática (...) Os alunos têm muita dificuldade nisto. Apesar de tudo nota-se uma evolução no sentido positivo com a simulação empresarial que têm no último ano do curso (...) Na minha opinião, se as instituições realizassem protocolos com empresas (...) promovendo estágios aos estudantes finalistas durante 2, 3 meses, seria interessante. (...) Outra situação interessante seria levar pessoas das empresas, ex-alunos da instituição, por exemplo, para relatar a sua experiência no mercado de trabalho (...)”	7.1 7.8 7.5 7.6 7.3
Questão 8		
E1	“(…) relativamente às competências gerais considero como essenciais a capacidade para trabalhar em equipa, a gestão do tempo, a gestão de conflitos, a capacidade de negociação e a capacidade de comunicação.”	8.1 8.2 8.3 8.4 8.5
	“(…) a linguagem técnica contabilística, ou seja, no fundo os conceitos elementares para a resolução dos casos práticos que lhes são expostos (...)”	8.6
	“(…) a motivação da pessoa para a profissão (...) se quer progredir, se tem interesse em progredir (...)”	8.7 8.11

E1	“O aspeto da <i>multidisciplinaridade</i> (...) também é importante de aferir, tal como a <i>capacidade de adaptação</i> (...)”	8.8 8.9
	“(...) as instituições deveriam arranjar forma de desenvolver nos alunos a <i>propensão para buscar a informação nas fontes</i> .”	8.10
E2	“(...) as competências que um diplomado em Contabilidade deve ter para se poder revelar um bom profissional (...) <i>demonstrar à vontade em trabalhar, em aprender, em evoluir</i> .”	8.11
E3	“(...) em primeiro lugar têm de gostar daquilo que vêm fazer, ou seja, <i>têm de ter motivação para a profissão</i> . Depois as competências técnicas têm de ser boas (...) como a <i>compreensão da linguagem técnica contabilística</i> , a <i>capacidade de preparação das demonstrações financeiras</i> e a <i>capacidade de analisar qualquer tipo de informação</i> .”	8.7 8.6 8.13 8.12
	“(...) <i>terem capacidade de aprendizagem contínua</i> (...) <i>sentido crítico</i> , <i>bom relacionamento interpessoal</i> , <i>boa capacidade de comunicação</i> e <i>capacidade para trabalhar em equipa</i> .”	8.11 8.14 8.15 8.5 8.1
E4	“(...) portanto, <i>competências como a técnica contabilística</i> e a <i>capacidade de preparar e de saber a interligação entre as demonstrações financeiras</i> (...) E (...) que tragam uma boa capacidade de análise da informação financeira.”	8.6 8.13 8.12
	“Depois, eu gosto de ter pessoas a trabalhar comigo que tenham <i>sentido crítico</i> . Gosto de saber que tipo de pessoas é que são, como se relacionam, portanto que <i>tenham capacidade de relacionamento interpessoal</i> e <i>capacidade para trabalhar em equipa</i> .”	8.14 8.15 8.1
E5	“O que eu considero que os faria distinguir no mercado trabalho seria <i>trabalharem bem com o Excel</i> e <i>ter boa capacidade de negociação</i> (...) a tal <i>capacidade de aprendizagem contínua</i> e que <i>trabalhem bem em equipa</i> . Além destas as competências técnicas esperadas de um aluno neste nível, como a <i>linguagem técnica contabilística</i> , a <i>capacidade para preparar as demonstrações financeiras</i> e a <i>capacidade para efetuar uma boa análise da informação financeira</i> .”	8.16 8.4 8.11 8.1 8.6 8.13 8.12
	“Hoje em dia, considero que o contabilista para além de ter as competências técnicas normais: a <i>compreensão da linguagem técnica contabilística</i> e a <i>capacidade para preparar as demonstrações financeiras</i> também tem de adicionar outras (...) a <i>comunicação em língua inglesa</i> , <i>capacidade de adaptação</i> , <i>competências de análise da informação e visualização e domínio das tax technology ligadas aos ERP's</i> (...)”	8.6 8.13 8.17 8.9 8.12
E7	“(...) <i>devem vir com uma boa (...) compreensão da linguagem técnica contabilística</i> , a <i>capacidade para preparar as demonstrações financeiras</i> e <i>saber fazer bem a ligação entre elas</i> .”	8.6 8.13
	“(...) ao nível transversal, <i>devem ter boa capacidade de comunicação</i> (...) <i>capacidade de trabalhar em equipa</i> , <i>capacidade de aprendizagem ao longo da vida</i> , <i>capacidade de planificação dos tempos</i> , <i>saber analisar qualquer informação que têm à frente</i> e <i>saber o que quer fazer na vida</i> .”	8.5 8.1 8.11 8.2 8.12 8.7
E8	“(...) a <i>capacidade para trabalhar em equipa</i> , a <i>capacidade de relacionamento interpessoal</i> , a <i>capacidade de resolver problemas</i> , a <i>capacidade de analisar a informação</i> e a <i>gestão do tempo</i> e ainda as mencionadas na questão 4 (<i>compreensão da linguagem técnica contabilística</i> , a <i>capacidade para preparar as demonstrações financeiras</i> , a <i>compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera</i> a que acrescentei a <i>ética</i> , penso que hoje em dia é fundamental a <i>flexibilidade e adaptação à mudança</i> .”	8.1 8.15 8.18 8.12 8.2 8.6 8.13 8.19 8.20 8.9

E9	<p>“Além das competências técnicas na área, como a <i>compreensão da linguagem técnica contabilística</i>, a <i>capacidade para preparar as demonstrações financeiras</i> e a <i>compreensão dos contextos em que a Contabilidade opera</i> deverão ter outras competências gerais (...) a <i>capacidade para gerir várias tarefas ao mesmo tempo</i>, o <i>domínio do Inglês</i> e a <i>capacidade de negociação</i>.”</p>	<p>8.6 8.13 8.19 8.2 8.17 8.4</p>
E10	<p>“(…) além dos <i>conhecimentos técnicos da Contabilidade</i>, da <i>preparação das demonstrações financeiras</i>, pretendo que sejam <i>proativos</i>, que tenham <i>capacidade de negociação</i>, <i>capacidade de adaptação à mudança</i> e que <i>gostem de aprender ao longo da vida</i>.”</p>	<p>8.6 8.13 8.21 8.4 8.9 8.11</p>

APÊNDICE T: RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Nas Tabelas 44 a 47 apresentam-se os resultados detalhados da estatística descritiva referente às competências gerais. A Tabela 44 apresenta os resultados da estatística descritiva referente às competências gerais para a amostra total.

Tabela 44: Estatística descritiva das competências gerais para a amostra total.

Competências gerais							
(1-Discordo totalmente a 7-Concordo totalmente)	1	2	3	4	5	6	7
(1-Sem importância a 7-Muito importante)							
6 Capacidade de resolver problemas	0,3%	0,9%	3,1%	11,2%	28,7%	39,3%	16,4%
7 Capacidade de integração da informação	0,6%	1,5%	2,4%	11,7%	30,3%	40,7%	13,0%
8 Capacidade para analisar a informação	0,3%	1,3%	2,7%	10,1%	28,8%	40,1%	16,6%
9 Capacidade para utilizar as TIC	1,3%	2,7%	4,9%	13,1%	25,6%	35,2%	17,2%
10 Capacidade para trabalhar sob pressão	1,3%	1,7%	4,9%	12,4%	20,5%	39,2%	19,8%
11 Capacidade para trabalhar em equipa	0,6%	0,9%	2,5%	10,1%	20,3%	45,1%	20,6%
12 Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	1,0%	2,6%	5,7%	13,6%	35,0%	34,4%	7,7%
13 Capacidade de crítica	0,3%	1,8%	4,0%	13,8%	30,9%	36,0%	13,1%
14 Capacidade de autocrítica	0,7%	2,0%	4,9%	12,8%	30,9%	34,4%	14,2%
15 Gestão do tempo	0,3%	1,5%	3,7%	8,0%	24,6%	46,1%	15,9%
16 Capacidade de relacionamento interpessoal	0,7%	1,3%	3,4%	10,9%	22,9%	43,6%	17,3%
17 Capacidade para tomar decisões	0,3%	1,0%	3,5%	10,4%	28,4%	38,9%	17,5%
18 Capacidade de raciocínio	1,1%	3,1%	6,1%	16,9%	29,5%	32,3%	11,0%
19 Capacidade de organização	0,3%	1,6%	3,8%	8,7%	25,2%	41,0%	19,3%
20 Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	1,2%	2,2%	5,7%	15,4%	31,2%	31,7%	12,6%
21 Capacidade de comunicação (oral e escrita)	0,7%	1,3%	4,8%	11,8%	26,2%	39,7%	15,5%

A Tabela 45 apresenta os resultados da estatística descritiva referente às competências gerais para os estudantes finalistas.

Tabela 45: Estatística descritiva das competências gerais para os estudantes finalistas.

Competências gerais (1-Discordo totalmente a 7-Concordo totalmente)		1	2	3	4	5	6	7
6	Capacidade de resolver problemas	0,0%	1,4%	2,6%	13,3%	39,7%	40,9%	2,0%
7	Capacidade de integração da informação	0,0%	2,0%	2,0%	13,0%	42,0%	37,4%	3,5%
8	Capacidade para analisar a informação	0,0%	1,4%	2,9%	11,9%	42,6%	38,3%	2,9%
9	Capacidade para utilizar as TIC	1,4%	2,6%	6,7%	13,3%	31,6%	31,9%	12,5%
10	Capacidade para trabalhar sob pressão	1,2%	0,9%	4,1%	13,9%	24,9%	40,3%	14,8%
11	Capacidade para trabalhar em equipa	0,3%	0,6%	2,0%	11,6%	20,3%	48,1%	17,1%
12	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	0,6%	2,9%	6,7%	15,4%	36,5%	32,2%	5,8%
13	Capacidade de crítica	0,0%	1,4%	4,1%	21,2%	35,4%	33,6%	4,3%
14	Capacidade de autocrítica	0,3%	1,7%	4,6%	17,1%	32,8%	35,9%	7,5%
15	Gestão do tempo	0,0%	1,7%	3,5%	9,0%	29,9%	46,7%	9,3%
16	Capacidade de relacionamento interpessoal	0,3%	2,0%	2,6%	11,3%	22,9%	45,2%	15,7%
17	Capacidade para tomar decisões	0,0%	0,9%	2,6%	12,5%	35,1%	39,1%	9,9%
18	Capacidade de raciocínio	1,2%	3,5%	7,0%	20,6%	31,9%	29,0%	7,0%
19	Capacidade de organização	0,0%	0,9%	4,6%	11,6%	29,0%	44,1%	9,9%
20	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	0,6%	1,7%	6,4%	17,7%	35,9%	31,0%	6,7%
21	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	0,6%	1,4%	3,8%	14,2%	31,3%	39,1%	9,6%

A Tabela 46, que a seguir se apresenta, mostra os resultados detalhados da estatística descritiva referente às competências gerais para os docentes de Contabilidade.

Tabela 46: Estatística descritiva das competências gerais para os docentes de Contabilidade.

Competências gerais (1-Discordo totalmente a 7-Concordo totalmente)		1	2	3	4	5	6	7
6	Capacidade de resolver problemas	0,0%	0,0%	0,6%	0,0%	13,5%	46,5%	39,4%
7	Capacidade de integração da informação	1,3%	0,6%	0,6%	5,8%	17,4%	50,3%	23,9%
8	Capacidade para analisar a informação	0,6%	0,0%	1,3%	3,9%	16,1%	42,6%	35,5%
9	Capacidade para utilizar as TIC	0,6%	0,0%	0,6%	5,2%	21,3%	54,2%	18,1%
10	Capacidade para trabalhar sob pressão	0,0%	1,9%	3,9%	7,7%	16,1%	50,3%	20,0%
11	Capacidade para trabalhar em equipa	0,0%	0,0%	2,6%	3,9%	15,5%	52,3%	25,8%
12	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	1,9%	3,9%	5,8%	4,5%	31,0%	43,9%	9,0%
13	Capacidade de crítica	0,0%	3,2%	3,2%	0,6%	29,7%	32,9%	30,3%
14	Capacidade de autocrítica	1,3%	3,9%	6,5%	1,9%	31,6%	32,3%	22,6%
15	Gestão do tempo	0,0%	0,6%	3,9%	1,9%	17,4%	56,8%	19,4%
16	Capacidade de relacionamento interpessoal	0,0%	0,6%	1,9%	7,1%	23,2%	47,7%	19,4%
17	Capacidade para tomar decisões	0,0%	0,6%	3,9%	5,8%	24,5%	45,8%	19,4%
18	Capacidade de raciocínio	0,6%	3,2%	7,7%	1,9%	31,0%	36,8%	18,7%
19	Capacidade de organização	0,0%	1,9%	3,9%	3,2%	20,6%	47,1%	23,2%
20	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	1,3%	1,9%	5,8%	11,0%	31,6%	32,3%	16,1%
21	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	0,0%	0,6%	5,8%	7,1%	23,9%	43,9%	18,7%

Na Tabela 47 estão evidenciados os resultados obtidos na estatística descritiva referente às competências gerais para os contabilistas certificados.

Tabela 47: Estatística descritiva das competências gerais para os contabilistas certificados.

Competências gerais (1-Sem importância a 7-Muito importante)		1	2	3	4	5	6	7
6	Capacidade de resolver problemas	0,8%	0,8%	4,6%	13,8%	25,0%	35,2%	19,9%
7	Capacidade de integração da informação	0,8%	1,3%	3,3%	12,8%	25,0%	39,8%	17,1%
8	Capacidade para analisar a informação	0,5%	1,8%	3,1%	11,0%	21,7%	40,8%	21,2%
9	Capacidade para utilizar as TIC	1,5%	3,8%	5,1%	16,1%	21,9%	30,6%	20,9%
10	Capacidade para trabalhar sob pressão	2,0%	2,3%	6,1%	13,0%	18,4%	33,9%	24,2%
11	Capacidade para trabalhar em equipa	1,0%	1,5%	2,8%	11,2%	22,2%	39,5%	21,7%
12	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	1,0%	1,8%	4,8%	15,6%	35,2%	32,7%	8,9%
13	Capacidade de crítica	0,8%	1,5%	4,3%	12,5%	27,6%	39,3%	14,0%
14	Capacidade de autocrítica	0,8%	1,5%	4,6%	13,3%	29,1%	33,9%	16,8%
15	Gestão do tempo	0,8%	1,5%	3,8%	9,4%	22,7%	41,3%	20,4%
16	Capacidade de relacionamento interpessoal	1,3%	1,0%	4,6%	12,0%	22,7%	40,6%	17,9%
17	Capacidade para tomar decisões	0,8%	1,3%	4,1%	10,5%	24,0%	36,0%	23,5%
18	Capacidade de raciocínio	1,3%	2,8%	4,6%	19,6%	26,8%	33,4%	11,5%
19	Capacidade de organização	0,8%	2,0%	3,1%	8,4%	23,7%	36,0%	26,0%
20	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	1,8%	2,8%	5,1%	15,1%	26,8%	32,1%	16,3%
21	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	1,0%	1,5%	5,4%	11,5%	22,7%	38,5%	19,4%

De seguida, as Tabelas 48 a 51 apresentam os resultados detalhados da estatística descritiva referente às competências específicas para a amostra total, estudantes finalistas, docentes de Contabilidade e contabilistas certificados. Assim, segue-se a Tabela 48 com os resultados obtidos na estatística descritiva referente às competências específicas para os contabilistas certificados.

Tabela 48: Estatística descritiva das competências específicas para a amostra total.

Competências específicas		1	2	3	4	5	6	7
(1-Discordo totalmente a 7-Concordo totalmente)								
(1-Sem importância a 7-Muito importante)								
22	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	0,1%	1,3%	4,4%	7,8%	26,8%	40,2%	19,3%
23	Capacidade para organizar a informação	0,3%	0,9%	2,7%	9,5%	27,7%	43,7%	15,1%
24	Capacidade para reportar a informação	0,2%	1,0%	3,7%	10,4%	28,1%	39,5%	17,0%
25	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	0,4%	1,6%	3,0%	13,9%	20,7%	36,0%	24,3%
26	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	0,3%	1,1%	2,9%	11,0%	22,0%	39,3%	23,3%
27	Compreender a linguagem técnica contabilística	0,1%	0,3%	2,1%	7,2%	14,2%	36,7%	39,3%
28	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	0,3%	0,9%	3,6%	6,8%	20,1%	33,4%	34,9%
29	Capacidade para efetuar uma análise financeira	1,0%	1,9%	4,7%	9,8%	24,0%	33,1%	25,6%
30	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	0,6%	1,9%	6,2%	11,0%	28,1%	34,5%	17,7%
31	Capacidade de planificar o trabalho	0,6%	2,8%	6,8%	11,8%	28,8%	32,8%	16,4%
32	Capacidade de cumprir com prazos e regras	0,8%	3,8%	6,8%	14,5%	28,1%	30,4%	15,6%

Seguidamente, é apresentada a Tabela 49 com os resultados obtidos na estatística descritiva referente às competências específicas para os estudantes finalistas.

Tabela 49: Estatística descritiva das competências específicas para os estudantes finalistas.

Competências específicas (1-Discordo totalmente a 7-Concordo totalmente)		1	2	3	4	5	6	7
22	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	0,0%	1,4%	6,7%	10,1%	35,4%	40,0%	6,4%
23	Capacidade para organizar a informação	0,0%	0,9%	3,8%	13,3%	32,5%	43,8%	5,8%
24	Capacidade para reportar a informação	0,0%	1,2%	4,3%	15,7%	34,8%	38,3%	5,8%
25	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	0,3%	1,2%	4,6%	18,6%	23,5%	36,2%	15,7%
26	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	0,3%	0,3%	4,6%	14,8%	22,9%	42,6%	14,5%
27	Compreender a linguagem técnica contabilística	0,0%	0,0%	3,2%	8,1%	17,1%	42,6%	29,0%
28	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	0,3%	1,2%	5,8%	8,7%	27,0%	36,5%	20,6%
29	Capacidade para efetuar uma análise financeira	1,4%	2,9%	7,2%	15,1%	29,9%	32,2%	11,3%
30	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	0,9%	1,2%	9,6%	16,8%	34,5%	31,3%	5,8%
31	Capacidade de planificar o trabalho	0,6%	2,6%	9,3%	15,9%	33,9%	29,9%	7,8%
32	Capacidade de cumprir com prazos e regras	0,9%	3,8%	9,6%	22,6%	31,6%	27,8%	3,8%

Os resultados obtidos na estatística descritiva referente às competências específicas para os docentes de Contabilidade são mostrados na Tabela 50, que a seguir se apresenta.

Tabela 50: Estatística descritiva das competências específicas para os docentes de Contabilidade.

Competências específicas (1-Discordo totalmente a 7-Concordo totalmente)		1	2	3	4	5	6	7
22	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	0,0%	0,0%	3,2%	0,0%	18,1%	47,1%	31,6%
23	Capacidade para organizar a informação	0,0%	0,0%	1,9%	2,6%	24,5%	49,0%	21,9%
24	Capacidade para reportar a informação	0,0%	0,0%	1,9%	1,9%	25,8%	45,2%	25,2%
25	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	0,0%	1,3%	0,6%	9,7%	14,2%	36,1%	38,1%
26	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	0,6%	1,9%	0,0%	1,9%	12,9%	40,0%	42,6%
27	Compreender a linguagem técnica contabilística	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	5,2%	29,0%	63,2%
28	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	0,0%	0,6%	0,0%	0,6%	10,3%	28,4%	60,0%
29	Capacidade para efetuar uma análise financeira	0,0%	0,0%	0,6%	1,9%	16,8%	32,3%	48,4%
30	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	0,0%	1,9%	0,6%	1,9%	23,2%	41,9%	30,3%
31	Capacidade de planificar o trabalho	0,0%	0,0%	1,9%	5,8%	18,7%	45,2%	28,4%
32	Capacidade de cumprir com prazos e regras	0,0%	0,6%	1,9%	4,5%	24,5%	36,1%	32,3%

Por último, seguem-se, na Tabela 51, os resultados obtidos na estatística descritiva referente às competências específicas para os contabilistas certificados.

Tabela 51: Estatística descritiva das competências específicas para os contabilistas certificados.

Competências específicas (1-Sem importância a 7-Muito importante)		1	2	3	4	5	6	7
22	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	0,3%	1,8%	2,8%	8,9%	22,7%	37,8%	25,8%
23	Capacidade para organizar a informação	0,8%	1,3%	2,0%	8,9%	24,7%	41,6%	20,7%
24	Capacidade para reportar a informação	0,5%	1,3%	3,8%	9,2%	23,2%	38,3%	23,7%
25	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores, atitudes) da profissão	0,8%	2,0%	2,6%	11,5%	20,9%	35,7%	26,5%
26	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	0,3%	1,5%	2,6%	11,2%	24,7%	36,2%	23,5%
27	Compreender a linguagem técnica contabilística	0,3%	0,8%	2,0%	8,2%	15,3%	34,4%	39,0%
28	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	0,5%	0,8%	3,1%	7,7%	17,9%	32,7%	37,5%
29	Capacidade para efetuar uma análise financeira	1,0%	1,8%	4,1%	8,2%	21,7%	34,2%	29,1%
30	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	0,5%	2,6%	5,4%	9,4%	24,5%	34,4%	23,2%
31	Capacidade de planificar o trabalho	0,8%	4,1%	6,6%	10,5%	28,3%	30,6%	19,1%
32	Capacidade de cumprir com prazos e regras	1,0%	5,1%	6,4%	11,2%	26,5%	30,4%	19,4%

ANEXO A: REFERENCIAL DE VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES

Tabela 52: Referencial de verificação das hipóteses.

Valor da variável (χ)	Hipótese
$\chi = 100 \%$	Totalmente verificada
$80\% \leq \chi < 100 \%$	Verificada
$50\% \leq \chi < 80 \%$	Parcialmente verificada
$0\% \leq \chi < 50 \%$	Não verificada
$\chi = 0 \%$	Totalmente não verificada

Fonte: Sarmento (2013b, p. 15).