



**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO DA
CONTABILIDADE – O CASO DAS UNIDADES CURRICULARES BASEADAS
EM SIMULAÇÃO**

por

Vânia Edite Pinto Arantes

Orientada por

Professor Doutor João Francisco da Silva Alves Ribeiro

Tese de Mestrado em Contabilidade

Faculdade de Economia

Universidade de Porto

2009

Nota biográfica da autora

Vânia Edite Pinto Arantes nasceu a 30 de Julho de 1978, na freguesia de Nine, concelho de Vila Nova de Famalicão.

No ano de 1996 ingressou no ensino superior, onde se licenciou em Contabilidade e Administração – Ramo de Auditoria, no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, com média final de 12 valores.

Em 2003, após ter concluído a licenciatura, realizou um estágio no Escritório Técnico de Contabilidade António Domingos de Azevedo.

No mesmo ano iniciou funções no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, como docente auxiliar das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial I e II.

Nos anos lectivos de 2005/2006 e 2006/2007 frequentou a parte curricular do Mestrado em Contabilidade, na Faculdade de Economia do Porto, tendo obtido uma média final de 14 valores.

Agradecimentos

Este espaço é dedicado àqueles que deram a sua contribuição para que esta dissertação fosse realizada. A todos deixo aqui o meu agradecimento.

Em primeiro lugar agradeço ao Professor Doutor João Francisco da Silva Alves Ribeiro, pela dedicação, empenho e disponibilidade com que direccionou e acompanhou esta dissertação. As notas dominantes da sua orientação foram a utilidade dos seus comentários e sugestões e a cordialidade com que sempre me recebeu.

Em segundo lugar, agradeço a todos os estudantes, ao coordenador das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial e às entidades empregadoras que se disponibilizaram para responder aos questionários e para as entrevistas, tornando possível a realização deste trabalho, dado que o seu contributo foi a chave para a sua conclusão.

Finalmente, de um modo muito especial, quero agradecer à minha família e amigos, pela compreensão, apoio incondicional e motivação para que este trabalho fosse possível.

Resumo

Recuperar a relevância do Ensino da Contabilidade para as escolas, estudantes, professores e entidades empregadoras, implicou e continuará a implicar sucessivas alterações e adaptações dos cursos desta área do conhecimento. Essas alterações e adaptações devem ser no sentido da transmissão de diferentes tipos de competências, que não unicamente as técnicas, necessárias à formação de estudantes capazes de dar resposta ao contexto de mudança a que a profissão está sujeita.

Metodologias de ensino/aprendizagem de carácter prático, assentes na simulação de negócios/empresarial, nas quais o estudante experiencia situações da vivência das organizações, são capazes de dar resposta a esta necessidade de formação mais abrangente.

Na generalidade, as Instituições de Ensino Superior têm respondido a esta problemática incluindo, nos currículos dos seus cursos, unidades curriculares que visam potenciar o desenvolvimento dessas competências. Nesse sentido, resolvemos estudar uma experiência concreta de simulação empresarial, com o objectivo de aferir o potencial desta metodologia ao nível do processo de formação das competências definidas.

Aspectos como a necessidade de contextualizar os estudantes para a importância do desenvolvimento de competências que lhes permitam um exercício crítico e inovador da profissão; a importância do enquadramento deste modelo de ensino nos planos de curso, de forma a que as competências e conhecimentos teóricos se encontrem colmatados e sejam leccionados de forma integrada noutras unidades curriculares, para permitir que ao afunilar os seus conhecimentos na simulação empresarial os estudantes possam dar mais ênfase às tarefas mais complexas e desenvolver outras competências mais abrangentes; e a necessidade de estreitamento das relações das Instituições de Ensino Superior e das entidades empregadoras, de forma a que as primeiras desenvolvam ao nível do plano curricular do curso alterações relacionadas com aspectos mais práticos que vão de encontro às necessidades das organizações, revelam-se importantes para o sucesso desta metodologia de ensino/aprendizagem.

ÍNDICE

0. Introdução	1
1. O Modelo das Competências Profissionais – O Papel da Educação	4
1.1. Implicações no Currículo dos Cursos	4
1.2. O Ensino Superior da Contabilidade – Problemas Actuais	8
1.3. A Formação de Competências no Ensino Superior	10
2. Competências	13
2.1. Definição de Competências	13
2.2. Modelos de Ensino com base nas Competências	14
2.2.1. As Competências vocacionais a desenvolver	16
2.2.2. Novas Pedagogias – As Simulações de Negócio/Empresariais	21
3. Metodologia da Investigação	27
3.1. Contexto Institucional	27
3.2. Pressupostos da Investigação	28
3.3. Objectivos Gerais e Específicos da Investigação	28
3.4. Caracterização da População e da Amostra	29
3.5. Técnicas de Investigação	31
3.5.1. Os Questionários	31
3.5.1.1. Estrutura do Questionário	32
3.5.1.2. Aplicação do Questionário	32
3.5.2. As Entrevistas	33
3.5.2.1. Entrevista com Estudantes	34
3.5.2.2. Entrevista com Coordenador	34
3.5.2.3. Entrevista com Entidades Empregadoras	35
3.5.3. Análise Documental	36
3.6. Técnicas de análise dos dados	36
3.7. Triangulação das fontes	38
4. Uma nova abordagem no Ensino Superior da Contabilidade - As unidades de Projecto de Simulação Empresarial no ISCAP	39
4.1. Enquadramento das unidades de Projecto de Simulação Empresarial	39
4.2. Razões e Objectivos das unidades de Projecto de Simulação Empresarial	41

4.3. O Modelo de Funcionamento Actual das unidades de Projecto de Simulação Empresarial	43
4.4. A Organização dos Estudantes nas unidades de Projecto de Simulação Empresarial	45
4.5. A Metodologia de Avaliação nas unidades de Projecto de Simulação Empresarial	48
4.6. A Interacção nas unidades de Projecto de Simulação Empresarial	50
4.7. Relação entre as unidades de Projecto de Simulação Empresarial e o Processo de Aquisição de Competências	51
5. Análise dos Resultados	54
5.1. Análise Geral dos Resultados dos Questionários	54
5.2. Análise Individual das Competências definidas	57
5.2.1. Competências Intelectuais	57
5.2.1.1. Capacidade de Investigação	57
5.2.1.2. Capacidade de Análise Crítica	58
5.2.1.3. Habilidade para Identificar e Resolver Problemas Mal Estruturados....	59
5.2.1.4. Capacidade para Criativamente Resolver Problemas	60
5.2.2. Competências Interpessoais	61
5.2.2.1. Aptidão para Trabalhar em Equipa	61
5.2.2.2. Aptidão para Organizar e Delegar Tarefas	62
5.2.3. Competências de Comunicação	63
5.2.3.1. Aptidão para Apresentar, Discutir e Defender Pontos de Vista	63
5.2.3.2. Capacidade para Localizar, Obter, Organizar, Reportar e Usar a Informação	64
5.2.4. Conhecimento das Organizações e dos Negócios.....	65
5.2.4.1. Conhecimento das Tarefas Internas Básicas e dos Ambientes em que as Organizações Actuam	65
5.2.5. Competências Técnicas de Contabilidade	65
5.2.5.1. Conhecimento do Conteúdo, Conceitos, Estrutura e Significado do <i>Reporting</i> das Operações das Organizações	65
5.2.5.2. Aprofundar o Conhecimento numa ou mais Áreas Específicas	66

5.2.5.3. Habilidade para Aplicar esse Conhecimento na Resolução de Problemas do Mundo Real.....	67
5.2.5.4. Compreensão dos Sistemas de Informação ao nível dos conceitos e dos princípios de concepção e utilização	68
5.2.5.5. Compreensão ao nível do Papel Actual e Futuro da Tecnologia.....	69
5.3. Análise Conjugada das Competências definidas	70
5.4. Análise das Entrevistas	72
6. Discussão dos resultados	77
7. Conclusões	81
Bibliografia	84

Índice das tabelas

Tabela 1 – Competências vocacionais a desenvolver no Ensino da Contabilidade..	21
Tabela 2 – Objectivos Gerais e Específicos da Investigação.....	29
Tabela 3 – Sector de Actividade em que se insere a empresa.....	30
Tabela 4 – Dimensão da empresa.....	31
Tabela 5 – Os Componentes da Avaliação.....	47
Tabela 6 – Análise dos Resultados – Frequência absoluta.....	55
Tabela 7 – Análise dos Resultados – Frequência relativa.....	55
Tabela 8 – Análise dos Resultados – Média, Moda e Desvio-padrão.....	56
Tabela 9 – Conjuntos de Competências.....	70

Índice dos gráficos

Gráfico 1 – Distribuição gráfica dos resultados (competência 3).....	59
Gráfico 2 – Distribuição gráfica dos resultados (competência 4).....	60
Gráfico 3 – Distribuição gráfica dos resultados (competência 5).....	61
Gráfico 4 – Distribuição gráfica dos resultados (competência 6).....	62
Gráfico 5 – Distribuição gráfica dos resultados (competência 12).....	67
Gráfico 6 – Distribuição gráfica dos resultados (competência 14).....	69

Lista de abreviaturas

AAA – *American Accounting Association*

AECC – *American Education Change Commission*

AICPA – *American Institute of Certified Public Accountants*

CD/PR – Conselho Directivo/Presidente

CTOC – Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas

ECTOC – Estatuto da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas

ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*

IFAC – *International Federation of Accountants*

IPP/PR – Instituto Politécnico do Porto/Presidente

ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

PECRESC – Projecto de Modernização do Ensino Superior da Contabilidade e da Gestão

RIFA-SE – Regulamento de Inscrição, Frequência e avaliação das disciplinas de Simulação Empresarial

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

0. Introdução

Durante muito tempo o Ensino da Contabilidade evidenciou a necessidade de adaptação ao contexto de constante mudança em que as organizações operam. Muitos reclamaram uma adaptação dos currículos às efectivas necessidades das organizações.

Os contabilistas trabalham a informação que serve de suporte à tomada de decisão pela gestão da empresa, pelo que é extremamente importante formar estudantes capazes de pensar de forma construtiva e crítica.

Não é desejável que se continue a formar estudantes que tenham dificuldade em adaptar-se ao mundo empresarial. Para além de os formar ao nível das competências técnicas, há que os formar também ao nível de outras competências mais abrangentes, que lhes permitam uma adaptabilidade constante.

Para isso os estudantes e os professores têm que alterar a sua postura perante as metodologias de ensino e de aprendizagem.

O estudante terá que passar a ser uma parte activa da sua aprendizagem, terá que se consciencializar para novas formas de trabalho, em que não lhe será exigida somente a mera reprodução daquilo que aprendeu, mas também uma análise crítica e reflexiva sobre os aspectos teóricos apreendidos e a sua relação com a *praxis*.

O professor terá que deixar de ser mero reproduzidor de ideias e terá que conduzir os estudantes num processo formativo em que lhes é dada autonomia e lhes é exigida maior capacidade criativa e crítica (emancipação do saber).

O Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP), terá respondido a esta problemática, redesenhando o seu currículo e acrescentando ao Curso de Contabilidade e Administração as unidades curriculares de Simulação Empresarial (actualmente designadas de Projecto de Simulação Empresarial). O objectivo principal desta alteração foi superar as lacunas crónicas do ensino nacional em matéria da

contabilidade e da gestão, evidenciadas na generalizada dificuldade de adaptação dos estudantes ao contexto de vida empresarial, quando ingressam no mercado de trabalho.

As unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial pretendem responder aos objectivos pedagógicos de reforço de competências pragmáticas dos estudantes, antecipando a sua confrontação com a problemática da vida real e de consolidação das atitudes profissionais, éticas e pessoais, normalmente esperadas na sua posterior carreira profissional.

A confrontação com a problemática da vida real visa, de uma maneira geral, favorecer o processo de aquisição de competências vocacionais, passando de um modelo de ensino/aprendizagem essencialmente expositivo, em que os estudantes são sujeitos passivos da sua aprendizagem, para um modelo de ensino em que os estudantes são chamados a intervir e a tornar-se sujeitos activos dessa mesma aprendizagem.

Os objectivos gerais deste estudo vão de encontro a toda esta problemática, avaliando – à luz da experiência do ISCAP, nomeadamente das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial – o potencial do ensino baseado em simulações empresariais em termos de formação de competências.

Pretendemos, essencialmente, dar resposta a duas questões:

Em que medida é que as disciplinas baseadas em simulações empresariais incutem as competências hoje consideradas vitais a um bom desempenho profissional?

Que tipo de factores conduzem ao sucesso ou insucesso ao nível da formação dessas competências?

Para dar resposta a estas questões recorreremos a questionários aplicados aos estudantes e entrevistas com estudantes do ISCAP, coordenador das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, e entidades empregadoras.

Este trabalho encontra-se dividido em sete partes fundamentais. Uma primeira parte voltada para o papel da educação, focando não só a necessidade de uma profunda alteração dos currículos desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior, na área da contabilidade, como também os problemas actuais do ensino nesta área do conhecimento, onde marcadamente se assume a necessidade de o voltar para metodologias que permitam o desenvolvimento de competências vocacionais.

Considerando de forma tão premente esta necessidade, na segunda parte focamos a nossa atenção nas competências, apresentando algumas definições e os resultados de estudos de diversos autores relativamente às principais competências a serem desenvolvidas. Apresentam-se, ainda, algumas considerações relativamente às simulações de negócios/empresariais e o seu contributo para o processo de desenvolvimento e aquisição destas competências.

Na terceira parte, é explicada a metodologia do presente estudo, descrevendo os seus objectivos gerais e específicos e os métodos de recolha e tratamento dos dados.

Na quarta parte, é apresentado o caso em que este estudo se baseia. É descrito, pormenorizadamente, o modelo de ensino/aprendizagem adoptado nas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, leccionadas no ISCAP.

Na quinta parte é apresentada a análise dos resultados, relativos aos questionários aplicados aos estudantes e às entrevistas com os estudantes e as entidades empregadoras. A discussão dos resultados obtidos é apresentada na sexta parte.

Na sétima e última parte tecem-se algumas conclusões. São ainda apresentadas as limitações do estudo e algumas propostas de melhoria.

Essencialmente, o que pretendemos evidenciar são as características fundamentais que têm de estar presentes no modelo de ensino/aprendizagem, de cariz eminentemente prático, que facilitem o processo de aquisição e desenvolvimento de competências mais abrangentes.

1. O Modelo das Competências Profissionais – O Papel da Educação

1.1. Implicações no Currículo dos Cursos

A discussão actual sobre as competências adquiridas pelo estudante quando termina um curso de nível superior demonstra, ainda, uma grande inconsistência relativamente às fundamentações teóricas, metodológicas e pedagógicas, inconsistência que se traduz directamente na asserção quanto à emancipação reflectida nos estudantes.

A importância do desenvolvimento de competências vocacionais e a sua inclusão no currículo dos futuros contabilistas, tem sido reconhecida não só pelas entidades empregadoras como pelos próprios estudantes (*Hassall et al.*, 2003).

Pretendemos abordar as determinações sucessivas dos conceitos actuais de competência, como, por exemplo, da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 1996) no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, que combina os aspectos da aprendizagem com a formação do ser humano num processo de educação e de *praxis* (*Delors et. al*, 1998).

Segundo *Negra* (2003, citado por *Kraemer*, 2005) no quadro da diversidade contemporânea, complexa e desafiadora, o Relatório para a UNESCO de 1996 destaca os quatro pilares básicos essenciais a um novo conceito de educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver e Aprender a ser.

A discussão sobre as competências invade a educação relativamente à postura do sistema educacional face às actuais exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo.

As diferentes abordagens ao modelo das competências alertam para a existência de diversas matrizes conceptuais e teóricas que orientam a identificação, a definição e a construção das competências, e direccionam a formulação e a organização do currículo (*Deluiz*, 1995).

Os autores *Inglis e Dall’Alba* (1998) consideram que aquando da reestruturação de um curso dever-se-á considerar não só a melhoria do ensino, como também a melhoria da aprendizagem. Consideram os autores que um aspecto central para essas melhorias seria o reconhecimento e a implementação de princípios para o efectivo desenvolvimento do currículo.

Deluiz (1995) refere que, no modelo de ensino na base de competências, inúmeros autores definem um conjunto de propostas para a organização do currículo, nomeadamente, a investigação de processos para identificar os perfis profissionais de saída, a definição dos conjuntos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionadas com os perfis pretendidos: a estruturação do currículo – flexível e modular – a definição de percursos profissionais com diversas formas de acesso aos diferentes “módulos” (actualmente unidades curriculares) e cursos e a definição de estratégias de aprendizagem (interdisciplinar e contextualizada). Neste modelo, é fundamental a abordagem ao estudante, a individualização do percurso de formação, a construção do conhecimento, a selecção de situações de aprendizagem com base na pedagogia de projectos e de situações/problemas e a definição do processo de avaliação desta mesma aprendizagem.

Com a crescente necessidade dos diplomados em contabilidade fornecerem uma vasta gama de serviços nas organizações onde trabalham, *Ng* (1993) reconheceu haver a necessidade de a sua formação ser mais abrangente. Para se conseguir alcançar este objectivo, o actual currículo contabilístico deverá ser correctamente estruturado e alterado, de forma a ajustar-se às necessidades de mudança do dinâmico mundo dos negócios.

Bobbitt (1918) refere-se ao currículo como um “ser vivo”, onde o aprender é um dos muitos aspectos e a experiência fora da Escola é mais activa, tanto que a maior parte da experiência de desenvolvimento não é dirigida por professores. “As nossas mentes funcionam como fendas do pensamento tradicional, não pensamos na possibilidade de outras coisas, os estudos são meios e não um fim”.

Kilpatrick, em 1918, publicou a obra *The Project method* onde considerava que “a educação deve ser encarada como vida em si e não como uma mera preparação para a vida futura” e que as “crianças têm de aprender, investigar, comparar, pensar nos porquês e no fim tomar as suas decisões”, enquanto o professor deveria “servir de guia e não de fonte de informação ou de recipiente de conhecimento”.

Tyler, em 1950 considerava “ (...) a educação como um processo activo, que envolve os esforços activos do próprio estudante. Em geral, este só aprende as coisas que faz. Se as situações escolares versam sobre assuntos de interesse para o estudante, este participará activamente nessas situações e aprenderá assim, a lidar eficientemente com as situações. Além disso, alega-se que a eficiência cada vez maior com que ele enfrenta situações presentes garante a sua capacidade de enfrentar novas situações à medida que estas surgem”.

Para *Tyler* (1950) a educação era, então, um processo activo que envolvia os esforços dos estudantes, na medida em que, respeitava a individualidade de cada um e valorizava o “saber fazer”.

Anos mais tarde, na década de setenta, os estudos de *Tyler* são retomados pelos autores fundadores das teorias práticas para a construção do currículo. Nestas teorias, as competências são elementos preponderantes no desempenho efectivo do trabalho, no reforço evidente da racionalidade prática e nas acções comportamentais dentro de uma lógica de mercado por resultados que, através da Escola, procurava indivíduos qualificados para o aumento da produtividade empresarial (*Bernstein*, 1996).

A pedagogia orientada para as competências deve, segundo *Burnier* (2001) apresentar os seguintes princípios:

Primeiro - A educação deve proporcionar uma formação integral e sólida;

Segundo - O conceito de aprendizagem deve ser alterado e não é a mera transmissão de um conteúdo;

Terceiro - Devem ser estabelecidos os mecanismos necessários para a identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes e a sua visão do mundo, de modo a facilitar a

contextualização e o desenvolvimento de actividades que procurem o desenvolvimento de competências;

Quarto - O professor deve planejar um conjunto de actividades que desenvolvem as competências, previamente identificadas, nos estudantes;

Quinto - Devem existir actividades que estimulem o trabalho colectivo ou em grupo, de forma a desenvolver as capacidades sociais;

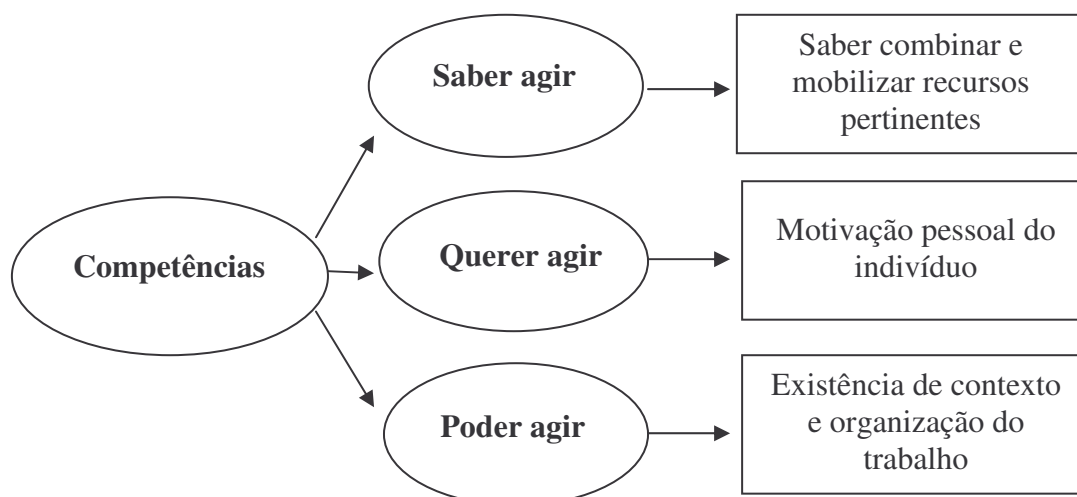
Sexto - Devem ser planeadas actividades que propiciem a investigação, que deve estar integrada no ensino/aprendizagem.

Um currículo pautado por competências integra conhecimentos gerais, profissionais, experiências de vida e de trabalho que, normalmente, são exploradas isoladamente. Nesta abordagem, a postura do professor e do estudante tem que mudar, na medida em que muda o objecto fulcral, pois os conhecimentos são considerados meios utilizados pelo sujeito numa situação que exige uma decisão.

Bailey e Kelley (1997) sugerem que questões actuais como a aprendizagem organizacional e a diversidade, fornecem um ambiente único para o estudo da integração de metodologias de aprendizagem experimental e cooperativa no currículo existente. A integração da pedagogia apropriada nos processos de aprendizagem estruturados é uma exigência para transferir a aprendizagem para o mundo do trabalho.

Le Boterf (1997) indica ainda cinco características na realização das qualidades e competências com profissionalismo: “saber agir e reagir com pertinência, saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto, saber transportar, saber aprender e aprender a aprender e saber integrar-se”.

Silva (2005) refere que com base nas ideias de *Le Boterf* (2005), as competências poderiam ser entendidas de acordo com o seguinte esquema:



Fonte: Silva 2005

1.2. O Ensino Superior da Contabilidade – Problemas Actuais

A educação superior, através das instituições universitárias e dos politécnicos, tem de ser entendida como um instrumento de utilização do saber, geradora de conhecimentos e como o lugar crítico onde se discute a cultura e se projecta o rumo da sociedade e das suas relações a um nível global.

O ensino superior precisa de encontrar novas formas de ensino e aprendizagem, com o intuito de os tornar mais eficientes. Hoje em dia, o paradigma dominante é o do ensino *behaviorista*, em que o aluno responde ao estímulo e no fim faz uma avaliação para passar, mesmo que não tenha aprendido. A abordagem por competências pretende superar estas limitações, introduzindo princípios mais humanistas, visando a formação de comportamentos e de operações mais complexos, que são mais adequados ao mundo actual.

O ambiente cada vez mais dinâmico em que os contabilistas trabalham tem exigido uma reorientação do ensino da contabilidade.

A este respeito, *Rodrigues* (2006) refere 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 constante à evolução da sociedade; os currículos não

são adequados para a realidade empresarial do momento, dado que os professores não acompanham a evolução dos tempos; a insatisfação dos empregadores com a capacidade em resolver problemas, embora estejam satisfeitos com as capacidades técnicas no âmbito da Contabilidade.

Muitos são os autores que estudaram e continuam a estudar os problemas existentes no ensino superior da contabilidade e a necessidade de implementar alterações significativas nas metodologias de ensino/aprendizagem nesta área do conhecimento (Ng, 1993; Adler e Milne, 1995 e 1997; Albrecht e Sack, 2000; Hassall et al., 2003 e 2005; Blanthorne et al., 2005, entre outros).

Albrecht e Sack (2000) chamam a atenção para o facto de os líderes e profissionais da contabilidade considerarem que o seu ensino, da forma que se encontra estruturado, está desactualizado e a necessitar, urgentemente, de ser remodelado e repensado. Estes autores defendem que as fraquezas do ensino da contabilidade – estruturação do currículo e pedagogias – são as ameaças mais directas à sua sobrevivência.

De uma forma geral, a linha educacional que tem sido seguida, encara o estudante como um mero reprodutor de ideias entendidas como verdades, impossibilitando-o de ir mais além (ensino com base no conhecimento).

Já há vinte e dois anos, o relatório da *American Accounting Association's (AAA) Committee on Future Structure, Content and Scope of Accounting Education* (1986) constatava haver poucas dúvidas de que o actual conteúdo do ensino profissional de contabilidade, que terá permanecido substancialmente igual nos últimos 50 anos, é de uma forma geral inadequado ao futuro exercício da profissão. É notória a crescente diferença entre aquilo que os contabilistas fazem e aquilo que lhes é ensinado, sendo que aqueles que permanecerem educados de forma estrita, não procurando uma formação contínua, terão dificuldades de competir na profissão em expansão. A análise em termos de práticas da contabilidade, indicou que o ensino da contabilidade necessitava de alguns ajustamentos até ao ano 2000, que teriam como objectivo suprir os principais problemas que lhe são apontados.

De entre diversos aspectos, os autores *Albrecht e Sack* (2000) apontam 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 focar a criatividade, não desenvolvendo nos estudantes competências e capacidades para aprender; e o facto de os modelos educacionais estarem muito focados nos conteúdos, em detrimento do desenvolvimento de competências, necessárias para que se formem profissionais de sucesso.

Consideram, então, que o ensino da contabilidade deve mudar e ir de encontro às necessidades dos estudantes, futuros profissionais.

Tendo em consideração estes aspectos, podemos facilmente perceber a necessidade de mudança de direcção no ensino da contabilidade. É necessário formar profissionais de excelência. É necessário ensinar para o futuro (*Albrecht e Sack*, 2000).

1.3. A Formação de Competências no Ensino Superior

Estudos como o de *Ng* (1993) sugerem que o actual currículo dos cursos superiores de contabilidade se encontra bem estruturado quanto à transmissão de conhecimentos técnicos e profissionais. No entanto, tais estudos tendem a apontar a necessidade de introduzir alterações nas diversas unidades curriculares de forma a desenvolver novas competências.

Hassall et al. (2005) relembram que a globalização das práticas económicas e de negócio, que se traduz num ambiente cada vez mais dinâmico, nos leva a reconhecer a necessidade de reorientação do ensino da contabilidade para o desenvolvimento de competências e de capacidades não técnicas, uma vez que essas, segundo o *International Federation of Accountants* (IFAC, 1996, p.16) são importantes porque “habilitam o contabilista profissional a ter sucesso na aplicação dos conhecimentos adquiridos na sua educação”.

Autores como *Albrecht e Sack* (2000) sublinham a importância do desenvolvimento de competências, tendo afirmado que “os estudantes esquecem o que memorizam. O conteúdo dos conhecimentos torna-se ultrapassado e normalmente não é transferível através dos diferentes tipos de trabalho. Por outro lado, as competências críticas raramente se tornam obsoletas e são normalmente transferíveis através de diferentes atribuições e carreiras.”

É necessário formar novos profissionais, mas acima de tudo, é necessário formar pessoas. O sentimento de que o conhecimento está completamente adquirido não continua a ser válido, porque as constantes mudanças levam a que este conhecimento se torne rapidamente obsoleto. Ao formar pessoas com competências, estamos a formar para o futuro e uma vasta diversidade de situações.

Estudos como o de *Hassall et al.* (2005) reconhecem que as Instituições de Ensino Superior desta área do conhecimento não dão a devida atenção ao desenvolvimento destas competências não técnicas.

A cada vez maior dinâmica organizacional no ambiente do mundo dos negócios, marcada pela complexidade, induz nos profissionais de contabilidade uma enorme responsabilidade, uma constante necessidade de formação e capacidade de adaptação a novas formas de trabalhar e de reagir no apoio à tomada de decisão.

A Escola deve ser capaz de preparar os estudantes, para que estes sejam profissionais dotados das competências necessárias ao desempenho eficaz da sua profissão.

A este respeito *Kraemer* (2005) reconhece que o ensino superior é chamado a adaptar-se e a responder às exigências de uma época em que novas possibilidades se abrem e seguem lado a lado com a emergência de novos desafios e profundas alterações.

Da mesma forma, *Joshi e Al-Bastaki* (2002) indicam no seu estudo que a globalização das práticas económicas e de negócios levou ao reconhecimento de que o ensino da contabilidade precisa de ser renovado.

Em 1998, alguns países europeus deram início à discussão para a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, tendo-se concluído, em 2003, a definição dos respectivos objectivos.

O Conselho de Ministros de Portugal aprovou, no dia 25 de Junho de 2008, o Decreto-Lei 107/2008¹ que altera os Decretos-Lei 74/2006, de 24 de Março, 316/76, de 29 de Abril, 42/2005, de 22 de Fevereiro, e 67/2005, de 15 de Março, promovendo o aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior.

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

Muitos têm sido os estudos que apontam como solução para os problemas e para a necessidade de mudança, modelos de ensino baseados em competências (Ng, 1993; Adler e Milne, 1995 e 1997; Hassall *et. al*, 2005; Almeida, 2007; entre outros).

Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se confrontam as Instituições de Ensino Superior.

Só dotando os estudantes de competências efectivas estaremos a ensinar, verdadeiramente, para as contingências do futuro.

¹ Decreto-Lei 107/2008 de 25 de Junho, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Diário da República, 1ª série, n.º 121.

2. Competências

2.1. Definição de Competências

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

Perrenoud (1999) define-a “(...) como sendo uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a esses mesmos conhecimentos (...) A construção de competências é inseparável da formação do esquema de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma acção eficaz”.

Alarcão (2003) resume que “(...) a competência profissional implica um conhecimento da situação numa acção, holístico, criativo, pessoal e construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as consequências que delas decorrem”.

Segundo *Almeida* (2007) a competência constitui 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 indissociáveis da vontade, da autonomia, da responsabilidade, da flexibilidade, da capacidade de resolução de problemas, da adaptabilidade, da criatividade e do dinamismo do próprio sujeito.

McKnight (1995, citado por *Efraty e Stratton*, 1997) refere que “as competências não podem ser adquiridas de forma externa (...) advêm do conhecimento que se aprende e depois se aplica (...) as competências apenas podem ser adquiridas da experiência” e “as experiências, e não o formador, são os verdadeiros professores”.

Há a necessidade de integrar estes conceitos nos currículos, de forma a que os estudantes sejam preparados eficazmente para a sua futura vida profissional.

Reconhece-se então a necessidade de mudar as metodologias de ensino/aprendizagem, adaptando as pedagogias de forma a tornar possível o processo de aquisição de competências.

2.2. Modelos de Ensino com base nas Competências

Para *Almeida* (2007), o modelo das competências emergiu para dar resposta às necessidades da nova economia e de uma nova conjuntura social cujo modelo vigente, o das qualificações, se revela cada vez mais insuficiente.

A mesma autora refere que, atendendo apenas à realidade do nosso país, verificamos que o nosso ensino regular (básico e secundário) está orientado por competências; a formação profissional segue referenciais fortemente orientados para o desempenho competente; a iniciativa “novas oportunidades” visa igualmente a qualificação do estudante através da validação de competências, englobando percursos de educação/formação e processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. As competências são acolhidas por uma ampla gama de projectos que adoptam metodologias e propostas de trabalho diversas entre si.

Afigura-se que o modelo das competências pode então constituir uma resposta adequada às novas necessidades de ensino.

Também *Adler e Milne* (1995) alertaram para o facto de a literatura sobre o ensino da contabilidade estar repleta de recomendações para que os programas de ensino contabilístico deixem de se basear em abordagens focadas no conhecimento e passem a desenvolver estudantes capazes de “aprender a aprender”.

No relatório apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, presidida por *Jacques Delors*, afirma-se que “cabe ao ensino

superior actuar como um dos motores do desenvolvimento económico e um dos pólos da educação ao longo da vida e, como tal, deve continuar a: ser depositário e criador de conhecimentos e o principal instrumento de transmissão da experiência, cultural e científica, que a humanidade acumulou; preparar para o exercício de competências profissionais que requerem elevado nível de estudos; manter um potencial de investigação nos seus domínios de competência; contribuir para melhorar a qualidade da formação dada aos docentes e abrir-se a docentes provenientes do sector económico e de outros sectores de actividade, de modo a favorecer os intercâmbios desses sectores e o da educação” (*Pires, 2007*).

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

Segundo *Joshi e Al-Bastaki (2002)*, deve ser tido em consideração que a década passada foi caracterizada por um período de intensa análise tanto dos conteúdos programáticos, como da profundidade de cobertura dos tópicos dos currículos contabilísticos, em que a *American Accounting Association (AAA)* (1986), a *American Education Change Commission (AECC)* (1990) e o *American Institute of Certified Public Accountants (AICPA)* (1992) dirigiram as suas questões e desafios para o ensino da contabilidade.

A sociedade é cada vez mais mediada pelo conhecimento e a Escola auxilia o indivíduo na emancipação do saber. Cabe, pois, à Escola desempenhar com qualidade o seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao estudante desenvolver as capacidades cognitivas e afectivas, psicomotoras necessárias.

Marion e Marion (1999) referem que as Instituições de Ensino Superior como centros de excelência devem disseminar conhecimento, materializando competências humanas, pensamentos críticos, soluções para problemas e novas pesquisas.

Numa prática efectiva, os estudantes saem da Escola incapazes de cumprir as tarefas mais exigentes e complexas que lhes são atribuídas, mesmo que todos os conhecimentos e técnicas lhes tenham sido ensinadas. A abordagem das competências tem como objectivo primordial desenvolver nos estudantes o pensamento reflexivo crítico, fazendo com que estes saibam analisar, decidir, planear, e comunicar as suas ideias.

2.2.1. As Competências vocacionais a desenvolver

Professores, estudantes, profissionais e empregadores 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.

Tan et al. (2004) referem que, no que diz respeito a competências e características, tanto os profissionais como os educadores atribuem maior importância à capacidade de raciocínio, capacidade para resolução de problemas, capacidade para ouvir e competências quantitativas.

Milner e Hill (2007) recordam que diversas investigações têm apontado para um diferencial relativamente às expectativas, em termos de competências, que reflecte o facto dos diplomados em contabilidade apresentarem falta de capacidade de comunicação e de resolução de problemas, competências estas que são esperadas num profissional de contabilidade.

Ng (1993) reconheceu que a profissão do contabilista, considerada uma profissão fundamental na sociedade moderna, teria que dar resposta aos novos e crescentes desafios dos anos 90.

Dada a rapidez dos acontecimentos, os programas de ensino de contabilidade teriam que preparar os futuros contabilistas com novas competências e novos conhecimentos. Com o seu estudo, o referido autor pretendeu ajudar a ultrapassar a diferença de expectativas dos profissionais da contabilidade que já se encontram a exercer a profissão e os académicos, relativamente à adequação dos programas de ensino da contabilidade.

Desse estudo ressaltam os seguintes resultados: os empregadores consideram os estudantes/profissionais capazes nas áreas dos conhecimentos contabilísticos, na compreensão dos objectivos do seu trabalho e na cooperação com os colegas; no entanto consideram que ficam aquém das expectativas relativamente a áreas como o conhecimento das tecnologias, o senso e conhecimento do negócio, o planeamento adequado do seu trabalho, a comunicação e reporte dos resultados efectivos do trabalho, competências analíticas e capacidade de comunicação.

Albrecht e Sack (2000) apresentam o desenvolvimento de competências como uma das principais preocupações dos professores e empregadores relativamente aos programas de ensino da contabilidade.

De acordo com o estudo de *Hassall et al.* (2005) as competências mais valorizadas pelos empregadores e as respectivas classificações (escala de 0=nada importante a 10=muito importante) são: trabalhar em equipa (8.73); organizar as cargas de trabalho para reconhecer e cumprir prazos apertados e até coincidentes (8.71); uso de software relevante (8.68); apresentar e defender, verbalmente, pontos de vista e resultados do seu trabalho aos seus colegas, clientes e superiores (8.67); seleccionar e atribuir prioridades, com iguais cargas de trabalho (8.67); ouvir efectivamente de forma a ganhar informação e a entender diferentes pontos de vista (8.66); identificar e compreender problemas não estruturados (8.64); ter uma visão compreensiva e global da organização (8.59); organizar e delegar tarefas (8.57); assumir o compromisso de aprendizagem ao longo da vida (8.51).

A pesquisa dos autores *Montaño et al.* (2001) indica que, na opinião das entidades empregadoras, o desenvolvimento de forma integrada das competências vocacionais

deveria ser uma preocupação central para as Instituições de Ensino Superior e para os organismos profissionais. Alguns exemplos das competências vocacionais a serem desenvolvidas no ensino da contabilidade são a capacidade de comunicação, as competências interpessoais e a capacidade de resolução de problemas.

Springer e Borthick (2007) relembram que apesar da contínua procura de competências mais abrangentes nos diplomados em contabilidade, os professores têm resistido, de alguma forma, a dar mais ênfase a estas competências, assumindo que ao fazerem isso poderiam pôr em causa a forma como os estudantes passariam a compreender os tradicionais conhecimentos contabilísticos. No entanto, no seu estudo, os autores apresentam resultados que indicam que este medo pode ser injustificado. Segundo os mesmos, o desenvolvimento de competências mais abrangentes está associado a um aumento – ao contrário da temida diminuição – dos conhecimentos tradicionais.

Não restam dúvidas que formar profissionais na área da contabilidade com uma visão redutora, em que se enfatizam apenas aspectos técnicos, é assustador.

Ao desenvolver a sua actividade, o profissional da contabilidade tem necessidade de procurar a interdisciplinaridade de diversas áreas, tem que inter-relacionar os diversos saberes, e tem que estar consciente da crescente importância das suas opiniões e conclusões para a tomada de decisões. Há a necessidade de consciencialização por parte dos profissionais, de que o seu papel é cada vez mais importante para a continuidade e crescimento das organizações em que se inserem.

Kraemer (2005) reforça esta ideia, referindo que num mundo como o de hoje, com economia globalizada, formar profissionais da área da contabilidade com a visão de apenas registar os factos contabilísticos ocorridos, é muito temeroso e limitador, uma vez que o profissional tem a necessidade de procurar a interdisciplinaridade das diversas áreas.

Face a isto, é necessário formar os estudantes, devendo estes ser chamados a intervir no seu próprio processo de formação, tornando-se parte activa da sua aprendizagem.

O conceito da aprendizagem activa é simples: em vez do professor apresentar os factos aos estudantes, estes têm um papel activo na aprendizagem explorando questões e ideias sob a orientação do professor. Em vez de memorizar, e possivelmente ser confundido por um conjunto de factos livremente unidos, o estudante aprende formas de pensar, de questionar, de procurar respostas e de interpretar as observações (*Brozik e Zapalska, 1997*).

No entanto, o que se encontra nas Instituições de Ensino Superior, principalmente na área da contabilidade, são verdadeiros centros de treino de recursos humanos, oferecendo diplomas de curso superior, atendendo ao ego da maior parte da população (*Marion e Marion, 1999*).

Segundo os autores, estas instituições deveriam ser verdadeiras geradoras de desenvolvimento contabilístico, de conhecimento, de competência contabilística e, porque não dizer, de excelência contabilística. No entanto, elas são, de uma maneira geral, apenas fios que levam a energia criada, propondo-se a, simplesmente, transmitir o conhecimento de mera cópia daquilo que já existe. Na generalidade, não criam, não inovam, não ensinam os estudantes a construir conhecimento.

Os autores consideram que é necessário preparar os estudantes para novas realidades e formar profissionais com pensamento crítico, criativos na procura de soluções, com princípios gerais de soluções de problemas, dando ênfase a um currículo que privilegie o “*Know why*” em detrimento do “*Know how*”.

Estes mesmos autores concluem que as Instituições de Ensino Superior como centros de excelência devem disseminar conhecimento, materializando competências humanas, pensamentos críticos, soluções para problemas e novas pesquisas.

Dyer (1999, citado por *Hawkes et al., 2003*) argumenta que a educação contabilística irá desviar-se dos conteúdos técnicos e deslocar-se para áreas não tradicionais como capacidades de pensamento crítico, e capacidade de comunicação oral e escrita.

Bloom e Myring (2008) reconhecem que na última década a procura por profissionais da contabilidade qualificados tem aumentado enquanto, que a oferta tem diminuído. Essa diminuição pode ser atenuada se a profissão continuar a focar as novas competências necessárias para o sucesso no actual ambiente empresarial, enfatizando as competências interpessoais e a capacidade de pensamento crítico. Apesar de estas competências serem difíceis de ensinar, elas podem ser promovidas ou instigadas pelo currículo. Competências de comunicação oral e escrita são fundamentais na contabilidade, sendo que estas há muito foram incorporadas nos esquemas de formação das empresas de contabilidade internacionais.

Kraemer (2005) refere que qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos se tornam cada vez mais importantes.

Segundo *Abreu* (1980, citado por *Amaral et al.*, 2005) o estudante terá de alterar significativamente a sua postura e as suas atitudes perante o ensino, de forma a expandir as suas ideias e competências.

Educar numa cultura de mudança, será educar para a readaptação, para a reflexão e para o questionamento (*Almeida*, 2007).

Almeida (2007) considera ainda que o modelo das competências surge como uma das respostas possíveis, que permite ao indivíduo encontrar o seu espaço nesta realidade múltipla e transitória, promovendo a autonomia, a adaptabilidade e a flexibilidade, valorizando a criatividade, dando visibilidade ao modo peculiar como cada um é capaz de se empenhar, agir e reagir num determinado contexto.

No quadro seguinte são apresentadas, de forma resumida, algumas das competências vocacionais que os vários autores, até aqui apresentados, consideram fundamentais desenvolver nos futuros profissionais da área da contabilidade, de forma a torná-los aptos para um contexto de constante mudança.

Tabela 1 - Competências vocacionais a desenvolver no Ensino da Contabilidade

COMPETÊNCIAS VOCACIONAIS	Ng (1993)	Dyer (1999)	Montaño et al. (2001)	Tan et al. (2004)	Hassall et al. (2005)	Kraemer (2005)	Milner e Hill (2007)	Bloom e Myring (2008)
Capacidade de identificação e compreensão de problemas não estruturados					X			
Capacidade de resolução de problemas			X	X			X	
Capacidade de comunicação (oral e escrita)	X	X	X		X	X	X	X
Conhecimentos das tecnologias e do negócio	X				X			
Capacidade de planeamento	X							
Capacidade de trabalho em equipa	X		X		X	X		X
Capacidade de organização			X		X			X
Capacidade de pensamento crítico		X						X
Capacidade de raciocínio				X				

Fonte: elaboração própria, 2008.

Assim, parece ser necessário inserir no currículo de um curso de contabilidade unidades curriculares capazes de dotar os estudantes de competências na identificação, compreensão e resolução de problemas não estruturados ou complexos, no treino da comunicação oral e escrita, no planeamento e na organização do trabalho e no desenvolvimento do trabalho em equipa, competências estas, sempre desenvolvidas num ambiente com amplo conhecimento das tecnologias e do negócio.

A aquisição destas competências será possível ou, pelo menos, coadjuvada, através de pedagogias com uma forte componente prática, em que os estudantes sejam chamados a agir e reagir a situações reais do mundo empresarial.

2.2.2. Novas Pedagogias – As Simulações de Negócio/Empresariais

Apesar da necessidade de formar os estudantes de contabilidade com as competências vocacionais referidas anteriormente, reconhece-se a dificuldade de tal formação, uma

vez que esta depende de diversos factores, de onde destacamos a contextualização dos estudantes relativamente à sua importância e necessidade de desenvolvimento.

Não obstante, a aquisição destas competências pode ser impulsionada através da introdução de determinadas alterações ao actual currículo dos cursos. Incorporar algumas questões da vida real nos conteúdos dos cursos, traduz-se em melhorias do currículo contabilístico (*Joshi e Al-Bastaki, 2002*).

Atentas a esta problemática, as Instituições de Ensino Superior têm alterado os seus currículos, dando mais atenção à aprendizagem de descoberta através da experimentação e de aplicações (*Bloom e Myring, 2008*).

A aprendizagem experimental é definida pelos autores *Walters e Marks* (1981, citados por *Graf e Kellog, 1990*) como “...uma sequência de acontecimentos com um ou mais objectivos de aprendizagem identificados, que requer o envolvimento dos participantes num ou mais pontos da sequência”.

Gentry (1990) refere que uma das pedagogias que mais potencia a aprendizagem experimental é a simulação do negócio/empresarial. Esta pedagogia ajuda na introdução dos estudantes na dinâmica do mercado competitivo e na consciencialização do impacto das suas decisões.

Malik et al. (1997) referem que as simulações totais dos negócios das empresas e os métodos de estudos de caso foram as primeiras ferramentas de aprendizagem utilizadas para incorporar uma componente de integração prática no currículo.

A este respeito *Springer e Borthick* (2004) consideram que o uso de simulações de negócio pode dar resposta à necessidade de formação de competências mais abrangentes. “O propósito de mudar de problemas bem estruturados de fim de capítulo para trabalho mais autêntico, como o das simulações de negócio, é o desenvolvimento dessas competências, enquanto gera interesse nos diplomados de contabilidade e aumenta a utilidade da contabilidade na cabeça dos não diplomados”.

Um dos quatro pilares básicos essenciais a um novo conceito de educação, destacado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, é o “aprender a fazer”. *Negra* (2003, citado por *Kraemer*, 2005) diz que este pilar aponta para duas vertentes – a relação entre a teoria e a prática do ensino da contabilidade e o trabalho do contabilista do futuro.

Através das simulações, a articulação entre a teoria e a prática torna-se mais efectiva, permitindo aos estudantes uma melhor antevisão daquilo que lhes será suscitado enquanto futuros profissionais.

Sendo as simulações consideradas ferramentas de aprendizagem mais envolventes (*Corner e Nicholls*, 1997), os estudantes percebem de forma mais eficaz o processo e o conteúdo da aprendizagem.

No entanto, *Gold e Pray* (1997) relembram que as simulações de negócio devem permitir aos estudantes visões do funcionamento do “mundo real”, pelo que é importante que os programas sejam estruturados de forma a apreender e desenvolver os elementos essenciais e características do mundo dos negócios.

Estas simulações, ao contrário dos modelos de ensino de carácter teórico, excessivamente expositivos, confrontam o estudante com a necessidade de tomada de decisão, de pro-acção e de se tornar um elemento chave da sua própria aprendizagem.

Neste contexto, os autores *Brozik e Zapalska* (1997) referem que diversos estudos demonstram que a participação activa pelo estudante no seu próprio processo de aprendizagem resulta na melhor obtenção de capacidades de resolução de problemas, do desenvolvimento de pensamento crítico, e de atitudes favoráveis face ao curso (*Johnson et al.*, 1989; 1991; *Maier et al.*, 1994; *Becker et al.*, 1995). Os mesmos autores referem ainda que, dado que as simulações podem ser adaptadas a uma variedade de situações, podem ser utilizadas para desenvolver competências organizacionais.

Na tentativa de formar futuros contabilistas capazes de dar apoio efectivo à gestão das empresas, há a necessidade de desenvolver nos estudantes competências de gestão, com vista a uma melhor resposta aquando suscitados à tomada de decisões e a uma maior responsabilidade na gestão das organizações.

Anderson e Lawton (1997) relembram que para verificar se as simulações são eficazes no ensino dessas competências, há a necessidade de, antes de mais, definir as competências específicas que se pretendem desenvolver para posteriormente as medir com precisão.

Neste sentido, os autores apresentam uma lista de possíveis resultados das simulações na aprendizagem, fruto da compilação da revisão de literatura sobre simulações de autores como *Miles et al.* (1986), *Teach e Govahi* (1988), *Teach* (1990), *Hemmasi e Graf* (1992) e *Klabbers* (1996). Estes resultados são avançados como competências alvo e conhecimentos necessários, de onde se destacam: conhecimentos dos factos e conceitos da disciplina de negócios; competências interpessoais (capacidade de trabalhar em equipa, em ambiente de grupo, motivando os colegas, delegando responsabilidade e participando eficazmente na resolução de problemas); competências analíticas gerais, pensamento crítico, resolução de problemas ou capacidade de decisão (capacidade de identificar, analisar e resolver problemas de forma criativa e sistemática, de estruturar problemas não estruturados, de implementar ideias e planos e de pensamento crítico); conhecimento das inter-relações das coisas (capacidade de entendimento das inter-relações complexas do negócio da organização e de entendimento da integração dos subsistemas organizacionais para uma melhor eficácia da organização); competências e conhecimento específico do negócio (capacidade de planeamento, de coordenação e organização, compreensão do processo de decisão e do estabelecimento e mensuração de objectivos e conhecimento para a procura e uso de informação necessária à resolução de problemas); conhecimento geral do negócio e carreira (compreensão da natureza dinâmica dos negócios das organizações e da importância do planeamento); compreensão de si mesmo (confiança na resolução de problemas práticos e desenvolvimento de novos comportamentos); e competências

persoais gerais (capacidade de adaptação a novas tarefas, capacidade de pensamento crítico e capacidade de comunicação oral e escrita).

Estas competências e conhecimentos vão de encontro às competências vocacionais, a introduzir no ensino da contabilidade, identificadas no ponto anterior, o que significa que se as simulações forem desenhadas e estruturadas tendo como objectivo o seu desenvolvimento, poderão mostrar-se uma pedagogia eficaz.

Os autores alertam ainda para o facto de muitos estudos que comparam a aprendizagem através das simulações com outras pedagogias – especialmente os estudos de caso – terem resultados pouco consistentes. No entanto, de uma forma geral, as simulações apresentam vantagens significativas quando comparadas com seminários/conferências, uma vez que pela participação activa do estudante conseguem desenvolver competências e conhecimentos que de outra forma não seriam desenvolvidos.

É possível que as simulações melhorem a aprendizagem de conteúdos indirectamente através do envolvimento que o estudante desenvolve durante a experiência. *Gentry* (1990) argumenta que para aprender através das experiências, os estudantes têm que estar activamente envolvidos no processo, o que se mostra fundamental para o sucesso da aprendizagem. Esta participação activa motiva os estudantes a esforços acrescidos e fornece incentivos consideráveis para aprender os conteúdos do curso.

Neste sentido, *Corner e Nicholls* (1996) referem que “ficando profundamente absorvidos pelas actividades de gestão das suas empresas simuladas, a sua motivação para aprender as matérias, pode aumentar, a eles podem, consequentemente, aprender a um nível mais aprofundado do que aconteceria com as ferramentas de aprendizagem tradicionais”.

Segundo os autores, a experiência de aprendizagem dos estudantes é realçada pela gestão de empresas simuladas, pelo ganho de experiência na tomada de decisões sequenciais e o desenvolvimento da consciência que os resultados das decisões são influenciados pelas decisões dos outros e pelas próprias acções.

No entanto, não podemos esquecer que a aprendizagem tem melhores resultados sob determinadas condições, mas nem sempre é fácil criar o conjunto de condições ideal (*Gosen e Washbush, 1997*), daí que o contexto em que é efectuado o modelo de simulação seja fundamental para que esta metodologia de ensino/aprendizagem alcance os objectivos pretendidos.

Para que a aprendizagem através desta nova pedagogia seja efectiva e se concretize o processo de aquisição de competências, há a necessidade de estruturar os cursos de forma a que os conhecimentos teóricos de base, necessários ao bom desempenho dos estudantes, sejam adquiridos antes destes serem confrontados com a necessidade de os transporem para a prática, através das simulações de negócios/empresariais. E, acima de tudo, há a necessidade de motivar os estudantes, para que o seu envolvimento seja total e possam de forma eficaz desenvolver as competências necessárias ao exercício da profissão.

3. Metodologia da Investigação

3.1. Contexto Institucional

No ISCAP, no período em que decorreu este estudo, as unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial encontravam-se (tal como ainda hoje se encontram) englobadas num plano de estudos cuja estrutura curricular se organiza num período de três anos e confere o grau de licenciatura.

Estas unidades curriculares têm natureza eminentemente prática, daí o interesse em estudar a forma como a sua pedagogia foi construída e se desenvolve, tentando dar resposta às novas competências necessárias nos profissionais da contabilidade.

Conforme *Kemmis* (1988, citado por *Pacheco*, 1993) “o problema geral da relação entre a teoria e a prática tem-se colocado de um modo novo que não contempla as funções da teoria como fonte de prescrição para a prática ou que a prática seja considerada primariamente como fonte de prescrição das teorias. As novas formas de colocar os problemas da teoria e da prática oferecem caminhos mais reflexivos e mutuamente constitutivos de entender a relação (teoria *vs* prática) enquanto historicamente formada, socialmente construída e prática”.

Para *Grundy* (1987, citada por *Sá Chaves*, 2002), “(...) a *praxis* contém em si cinco características identificativas: os seus elementos constitutivos são a acção e a reflexão; tem lugar em contexto real e não no contexto hipotético; trabalha no mundo da interacção do mundo social e cultural; tem carácter construído e não natural; e assume o processo de fazedor de sentido e reconhece o significado como uma construção social.”

Ao caracterizar o problema deste estudo, a influência do pressuposto que configura a estrutura curricular na relação teoria-prática é um factor decisivo no tipo de conhecimento e nas competências dos envolvidos neste processo.

A postura conceptual curricular do Projecto de Simulação Empresarial apoia-se nas palavras de *Kemmis*, no sentido de que é fundamental a existência de uma relação entre a teoria e a prática para que o estudante adquira as competências previamente definidas.

3.2. Pressupostos da Investigação

Nos últimos cinco anos deparamo-nos, ao nível dos cursos superiores de contabilidade em Portugal, com alterações significativas relativamente aos anteriores modelos de ensino. No entanto, este ensino continua a apresentar uma forte componente teórica e uma estanquicidade curricular elevada, sendo ainda, o modelo com base na transmissão de conhecimentos predominante, contrariamente ao preconizado pela Declaração de Bolonha.

A abordagem curricular por competências privilegia a aprendizagem do indivíduo de forma criativa e autónoma e, os estudantes, cada vez mais, consideram que um modelo de ensino essencialmente de base teórica não os prepara para o mundo real do trabalho.

3.3. Objectivos Gerais e Específicos da Investigação

Como já foi referido, este estudo centrou-se num modelo de ensino da contabilidade, assente na *praxis*, e na sua capacidade de dar uma resposta eficaz para a formação de novas competências.

Tendo em conta a necessidade de formar os estudantes com as competências exigidas para o exercício da profissão e de dotar os estudantes das ferramentas que lhes permitam ingressar no mundo do trabalho e transpor barreiras normalmente impostas por um saber exclusivamente teórico, os objectivos gerais deste estudo resumem-se a duas questões:

1ª. Em que medida é que as disciplinas baseadas em Simulações Empresariais incutem nos estudantes as competências vocacionais que hoje são consideradas vitais?

2ª. Que tipo de factores conduzem ao sucesso ou insucesso ao nível da transmissão dessas competências?

A cada um dos objectivos gerais referidos, corresponderam determinados objectivos específicos, apresentados no quadro seguinte:

Tabela 2 – Objectivos gerais e específicos da investigação

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	MÉTODO DE RECOLHA DE DADOS
Em que medida é que as disciplinas baseadas em Simulações Empresariais incutem nos estudantes as competências vocacionais que hoje são consideradas vitais?	Identificar quais as principais competências que desenvolveram nas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial	Questionários aplicados aos estudantes
	Identificar as competências que se pretendem desenvolver nestas unidades curriculares e porquê	Entrevista com coordenador
	Identificar as competências mais valorizadas e a sua relação com as competências definidas nas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial	Entrevista com entidades empregadoras
Que tipo de factores conduzem ao sucesso ou insucesso ao nível da transmissão dessas competências?	Conhecer a sua opinião relativamente ao processo de aquisição de competências durante o desenvolvimento das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial	Entrevista com estudantes

Fonte: elaboração própria, 2008

3.4. Caracterização da População e da Amostra

Este estudo apenas considerou os estudantes do curso de Contabilidade e Administração que já frequentaram as duas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, com aproveitamento.

Dados os objectivos atrás referidos, resolvemos aplicar como métodos de recolha de dados, questionários e entrevistas.

Os questionários foram aplicados a estudantes que se encontram, hoje, essencialmente distribuídos pelo último ano da licenciatura e pelo mestrado.

Relativamente às entrevistas foram seleccionados seis estudantes cujas respostas ao questionário se encontravam dentro da gama mais representativa dos resultados obtidos.

Tendo em conta que o modelo organizacional das unidades curriculares contou, desde a sua implementação em 2003, com a participação do seu coordenador, achamos que seria de extrema importância ter o seu contributo para este estudo, através da entrevista efectuada.

Pelo facto de considerarmos que a Escola tem que estar direccionada, cada vez mais, para o mercado de trabalho, objecto do futuro dos nossos estudantes, entendemos, neste estudo, incluir a opinião de duas entidades empregadoras de estudantes do ISCAP.

De acordo com dados do Relatório de Auto-Avaliação do Curso de Contabilidade e Administração (2002/2003), da Comissão de Auto-Avaliação do ISCAP, foram questionadas entidades empregadoras, sem que houvesse conhecimento de que essas integravam ou não nos seus quadros, diplomados do ISCAP. Das entidades respondentes (31) ressaltam os seguintes resultados relativamente ao sector de actividade em que se inserem e à sua dimensão:

Tabela 3 – Sector de actividade em que se insere a empresa

Descrição dos sectores	N.º	%
Primário	1	3,2
Secundário	3	9,7
Terciário: Comércio	7	22,6
Consultadoria	9	29,0
Restauração e Comércio	1	3,2
Outros Serviços	10	32,3
TOTAL	31	100

Fonte: Comissão de Auto-avaliação do ISCAP, 2002/2003

Tabela 4 – Dimensão da empresa

	N.º	%
Menos de 50 empregados	26	83,9
Entre 51 e 250 empregados	4	12,9
1001 ou mais empregados	1	3,2
TOTAL	31	100

Fonte: Comissão de Auto-avaliação do ISCAP, 2002/2003

Dessas 31 entidades, 27 integravam nos seus quadros profissionais diplomados pelo ISCAP.

Tomando estes dados como referência, optamos por entrevistar duas entidades do sector terciário, implementadas nas áreas da Consultadoria e de Outros Serviços. Em termos de dimensão, optamos por uma pequena empresa (Consultadoria) e uma grande empresa (Outros Serviços).

3.5. Técnicas de Investigação

Conforme referido anteriormente, optamos pela aplicação de questionários e pela realização de entrevistas aos intervenientes no processo formativo – estudantes, coordenação e entidades empregadoras – de forma a concretizar os objectivos específicos delineados, tendo como premissa a resposta às questões de investigação.

3.5.1. Os Questionários

Os questionários foram aplicados aos estudantes do curso de Contabilidade e Administração, do ISCAP, que já frequentaram, com aproveitamento, as duas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial.

Com estes questionários pretendemos verificar se estas unidades curriculares respondem, de forma efectiva, ao desenvolvimento das competências nelas definidas, ou se tiveram como objectivo único a alteração curricular então exigida para o curso.

3.5.1.1. Estrutura do Questionário

As questões colocadas tiveram como objectivo validar as competências desenvolvidas, definidas nas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial.

Em termos de estruturação, o questionário encontra-se dividido em quatro partes. A primeira apresenta o objectivo do questionário e da investigação e a segunda os dados pessoais do respondente, nomeadamente, o curso em que se encontra inscrito, a idade e o sexo.

A terceira parte corresponde às questões de resposta fechada, tendo todas elas por base a escala de *Likert*, em que as opções de resposta 1, 2, 3, 4 e 5 correspondem respectivamente a “discordo totalmente”, “discordo”, “não concordo/nem discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”.

No questionário, optamos por organizar as competências, partindo das gerais/abrangentes – competências intelectuais – que deveriam ser desenvolvidas em todos os cursos e não especificamente no curso em questão, finalizando com as mais específicas – competências técnicas (ver Questionário em anexo).

Na quarta parte, é dado espaço a sugestões de competências que os respondentes tivessem por pertinentes de ver desenvolvidas nas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial.

3.5.1.2. Aplicação do Questionário

Os questionários foram aplicados aleatoriamente a 500 estudantes, dos 1603 que já frequentaram as unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, entre os anos de 2003 e 2008.

Desses 500 questionários, enviados entre Outubro e Dezembro de 2008, 132 obtiveram resposta. Com o objectivo de maximizar a fiabilidade e a validade dos dados obtidos, dos 132 inquéritos apenas foram considerados e tratados estatisticamente 129, dado que,

os restantes foram considerados nulos, por falta de respostas ou por ter sido assinalada a mesma opção para todas as questões, o que pode evidenciar alguma falta de atenção ou de interesse por parte dos respondentes.

Os questionários foram, numa fase inicial, enviados por correio electrónico. No entanto, dado o número reduzido de respostas, foi então, numa segunda fase, efectuada a entrega pessoal aos estudantes que ainda não haviam respondido na fase inicial. O enviesamento da análise por duplicação de respostas aos questionários pelo mesmo estudante, encontra-se eliminado, dado que os estudantes só responderam uma vez ao questionário.

3.5.2. As Entrevistas

As entrevistas foram efectuadas após a recolha e o tratamento dos dados obtidos através da análise dos questionários, tendo sido entrevistados seis estudantes, que foram seleccionados, tendo como premissa a justificação da gama representativa das respostas obtidas.

Para além destes, foi ainda entrevistado um dos responsáveis pela implementação das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial no ISCAP, hoje coordenador das mesmas, e duas entidades empregadoras, que integram nos seus postos de trabalho estudantes que já frequentaram estas unidades curriculares, com aproveitamento.

Com a permissão dos entrevistados foi utilizado um gravador, o que permitiu uma transcrição real das respostas obtidas.

Por forma, a garantir a confidencialidade da investigação e a salvaguarda da identidade dos entrevistados, as transcrições serão identificadas pela letra E, de entrevista, seguida pelo número da entrevista efectuada (por exemplo, E1 para identificar a resposta da primeira pessoa que foi entrevistada), à excepção da entrevista com o coordenador, que demonstrou total disponibilidade para que as suas respostas fossem identificadas.

As entrevistas regeram-se por objectivos distintos dos identificados para os questionários, tendo, desta forma, questões diferentes para colocar aos entrevistados (estudantes, coordenador e entidades empregadoras).

Apesar de objectivos distintos, relacionados essencialmente com o tipo de informação que pretendíamos obter, o objectivo primordial, esteve sempre subjacente, no que concerne à elucidação sob os diferentes pontos de vista do problema identificado nesta investigação.

3.5.2.1. Entrevista com Estudantes

A entrevista com os estudantes, que tinha por objectivo, conhecer a sua opinião relativa ao processo de aquisição de competências durante o desenvolvimento das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial e à assimilação por sua parte, foi constituída pelas seguintes questões:

1. Como descreve o seu trabalho nas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial? (dentro e fora da sala de aula)
2. Que competências considera ter desenvolvido no decorrer do seu percurso nestas unidades curriculares?
3. Relativamente a cada uma das competências:
 - a. Para a competência X deu a resposta Y, porquê?
4. Tem ideia da importância destas competências para a sua empregabilidade?

3.5.2.2. Entrevista com Coordenador

A entrevista com o coordenador destas unidades curriculares teve como alvo a identificação dos objectivos inerentes à criação das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, a verificação das linhas mestres que nortearam este processo de ensino baseado em competências e a análise da posição do coordenador em relação a este modelo e ao seu processo de desenvolvimento de competências, sendo que as questões foram as seguintes:

1. O que esteve na origem da concepção das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial?
2. Que objectivos primordiais apresentam estas unidades curriculares?
3. Porquê um processo de aprendizagem baseado em competências?
4. Quais são as principais competências que se pretendem desenvolver nos estudantes, neste processo de aprendizagem?
5. Tem alguma percepção da opinião das potenciais entidades empregadores acerca destas competências?

3.5.2.3. Entrevista com Entidades Empregadoras

O ISCAP tem tido o privilégio de no seu meio envolvente não dispor de uma concorrência notória ao nível do Curso de Contabilidade e Administração, pelo que, os seus estudantes são facilmente canalizados para as áreas de trabalho pretendidas. No entanto, foi nossa preocupação entender a motivação destas entidades empregadoras para a contratação destes estudantes.

O objectivo das entrevistas foi o de identificar as competências mais valorizadas por estas entidades e analisar a sua relação com as competências definidas nas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial. Como tal, as questões colocadas foram:

1. Quais as competências que considera mais importantes nas pessoas que desenvolvem a actividade de contabilista?
2. Conhece o modelo de funcionamento das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, leccionadas no ISCAP?
3. Se sim, em que medida é que acha que essas unidades curriculares desenvolvem as competências referidas?
4. O facto de ter integrado na sua equipa de trabalho estudantes que já frequentaram essas unidades curriculares, está relacionado com outras competências (referir algumas competências definidas nas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial e que não foram referidas pelo entrevistado)?

5. Considera importante a abrangência destas competências naquelas unidades curriculares?

3.5.3. Análise Documental

A análise documental foi importante para o entendimento das questões gerais que nortearam esta investigação.

A análise de documentos como despachos¹, projectos², cadernos³, regulamentos⁴, especificação técnica⁵, entre outros, revelou-se de extrema importância, uma vez que permitiu o enquadramento destas unidades curriculares, assim como a definição das competências nelas desenvolvidas, que se encontram devidamente justificadas pelo modelo de ensino/aprendizagem preconizado e validadas pela especificação técnica resultante do processo de certificação da qualidade de que estas unidades curriculares foram objecto.

3.6. Técnicas de análise dos dados

Sendo que a análise dos dados é uma etapa fundamental para atingir os objectivos, por questões de simplificação, optamos por dividi-la em duas etapas.

¹ Despacho CD/PR-6/2002, de 26 de Setembro, ISCAP e Despachos IPP/PR-105/2002, de 5 de Setembro e IPP/PR-109/2002, de 9 de Setembro, Instituto Politécnico do Porto.

² Projecto de estruturação e implementação das unidades de Simulação Empresarial, Setembro de 2002 e Projecto de Modernização do Ensino Superior da Contabilidade e da Gestão (PECRESC), Setembro de 2005, ISCAP.

³ Caderno de apoio ao funcionamento das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, Setembro de 200, Coordenação das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, ISCAP.

⁴ Regulamento de Estágio e Regulamento de exame para a inscrição na Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas (CTOC), publicados no Diário da República n.º 263, 2ª série – Anúncio n.º 119/2002 da CTOC, de 14 de Novembro e Regulamento de Inscrição, Frequência e Avaliação das disciplinas de Simulação Empresarial (RIFA-SE), Fevereiro de 2005, Coordenação das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, ISCAP.

⁵ Especificação Técnica ET SC-EDUC-27, Especificação SGS ICS de Simulação Empresarial I e Simulação Empresarial II, 2003, Coordenação das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, ISCAP.

Etapa 1 – Análise dos questionários

Como estão em questão dados de carácter quantitativo, recorreremos ao uso de métodos estatísticos.

Como o principal objectivo era determinar a forma de distribuição dos dados na escala dos valores possíveis, recorreremos à distribuição de frequência, relativa e absoluta. Uma vez que todos os dados se enquadravam na mesma escala nominal de 1 a 5, a distribuição de frequências foi uma análise extremamente válida e importante, que permitiu de forma imediata perceber o maior ou menor grau de concordância dos estudantes com o desenvolvimento de cada uma das competências definidas.

No que diz respeito às medidas de tendência central foram utilizadas a média aritmética ponderada e a moda, que nos permitiram efectuar uma comparação da tendência das respostas dos estudantes, em termos globais.

Em termos de medidas de dispersão apenas recorreremos ao desvio-padrão, para a análise da variabilidade dos dados.

A tabulação dos dados permitiu uma percepção e comparação mais rápida e eficaz dos resultados obtidos.

Etapa 2 – Análise das entrevistas e análise documental

Por se tratar de dados de natureza qualitativa, recorreremos ao método de análise de conteúdo.

Foram alvo desta análise todas as entrevistas, todos os documentos anteriormente referidos e o questionário no que diz respeito à questão aberta colocada aos estudantes.

3.7. Triangulação das fontes

Dada a multiplicidade da origem das informações obtidas, tornou-se necessária a sua sintetização e condensação, de forma a que fosse possível uma análise e interpretação dos dados, o que foi conseguido através do método de triangulação de dados.

Segundo *Yin* (2003a) a triangulação é o fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências, uma vez que permite o confronto dos dados obtidos através das diversas fontes, que eventualmente se repitam, e a sua validação.

Com o objectivo de melhor elucidar os problemas da investigação foram então comparadas as diferentes fontes, de forma a solidificar a validade e confirmações interpretativas, não deixando de considerar as limitações dos dados recolhidos e evitando uma generalização excessiva dos resultados.

Como forma de complementar a informação obtida através dos questionários distribuídos, foram entrevistados, os vários intervenientes neste processo, com o objectivo de, através do processo de triangulação de dados, estruturar a informação obtida e analisar os resultados alcançados no âmbito do estudo em questão.

4. Uma nova abordagem no Ensino Superior da Contabilidade - As unidades de Projecto de Simulação Empresarial no ISCAP

A criação das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, como ambiente de trabalho enformado por novas metodologias de ensino/aprendizagem e avaliação, faz parte de um projecto mais abrangente de criação de uma escola avançada de ensino da contabilidade e da gestão – Projecto de Modernização do Ensino Superior da Contabilidade e da Gestão (PECRESC). Este projecto tem como metodologia a familiarização dos estudantes com as novas tecnologias de informação, através da utilização das modernas ferramentas informáticas de gestão, em ambiente de simulação empresarial/organizacional de grande complexidade operacional e integração sistémica.

Tal como afirmou o coordenador destas unidades curriculares, na origem da sua concepção esteve “A necessidade de se desenvolver uma estratégia didáctica que orientasse o ensino para as competências”. Na verdade, sendo o curso de Contabilidade e Administração leccionado no ISCAP “de natureza politécnica, impõem-se que a preparação dos estudantes seja feita de acordo com os objectivos que têm sido definidos para o curso. Como está em causa uma orientação de natureza profissionalizante, é importante que a formação de competências seja tratada ao longo de todo o curso e como isso não acontece, houve a preocupação de pelo menos nestas unidades curriculares, se desenvolver uma aprendizagem que contemplasse a formação de competências quando entendidas, como o saber aplicado a uma acção em que o contexto é parte determinante”.

4.1. Enquadramento das unidades de Projecto de Simulação Empresarial¹

O Conselho Directivo do ISCAP, pelo seu despacho CD/PR-6/2002 de 26 de Setembro, nomeou um conjunto de docentes para elaborarem o Projecto para a estruturação e implementação das unidades curriculares de Simulação Empresarial I e II (agora

¹ Informação adaptada do Projecto para estruturação e implementação das unidades curriculares de Simulação Empresarial (actualmente designadas de Projecto de Simulação Empresarial), Setembro de 2002, ISCAP.

designadas Projecto de Simulação Empresarial I e II), que a partir do ano lectivo de 2002/2003 passaram a integrar, com carácter obrigatório (actualmente, carácter opcional), o plano curricular do bacharelato (actualmente licenciatura) em Contabilidade e Administração.

Este Projecto para a estruturação e implementação das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial I e II estava integrado num processo mais abrangente de reestruturação de todos os cursos do Instituto, entre eles o Curso de Contabilidade e Administração.

Considerou-se que a reestruturação se devia enquadrar no contexto geral da problemática do ensino superior, do ensino superior politécnico e das orientações da Declaração de Bolonha, atendendo ainda à necessidade de centrar o curso na aprendizagem, associada a uma diversidade de novos públicos, o que obrigava a que se abandonasse o modelo de currículo único, que era característico do ensino superior em Portugal.

A estas preocupações deveriam acrescentar-se as relativas ao enquadramento do curso no sistema de créditos compatíveis ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), como era previsto na Convenção de Lisboa sobre reconhecimentos (1997), adoptado desde 1988 pelo Programa Sócrates/Erasmus e expressamente referido na Declaração de Bolonha.

A reestruturação do curso, objecto dos Despachos IPP/PR-105/2002, de 5 de Setembro de 2002 e IPP/PR-109/2002, de 9 de Setembro de 2002, resultou então na atenuação da carga horária que o currículo destinava ao estudo da matemática e das línguas, sendo que em seu lugar foram introduzidas no curso as disciplinas de Direito de Trabalho e Projecto de Simulação Empresarial I e II, e na transferência da unidade curricular de Ética para o, então, grau de Bacharelato.

Entre outros aspectos, estas alterações permitiram satisfazer as exigências da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas (CTOC), nomeadamente a acreditação do curso², a dispensa de estágio³ e a dispensa de Exame⁴. De referir, que esta dispensa de exame apenas se verificou numa fase transitória, pelo que, actualmente, os estudantes do ISCAP apenas estão dispensados da prova que incide sobre o Estatuto da CTOC, tendo que realizar as provas que incidem sobre as disciplinas de Contabilidade Geral, Contabilidade Analítica e Fiscalidade Portuguesa.

4.2. Razões e Objectivos das unidades de Projecto de Simulação Empresarial⁵

A prática do ensino da contabilidade e da gestão, em ambiente de simulação empresarial foi introduzida no ISCAP no início de 2003, na mira de superar as lacunas do ensino nacional naquelas matérias, evidenciadas na generalizada dificuldade de adaptação dos estudantes ao contexto de vida empresarial quando ingressam no mercado do trabalho.

A verdade é que, para uma escola com vocação de formação de profissionais no campo da contabilidade e da gestão de empresas, a sua tipologia de ensino acusava um peso significativo dos óbices inerentes ao sistema tradicional de ensino superior: o conhecimento ministrado continuava segmentado por unidades curriculares de índole teórica e com natureza estanque, não habilitando suficientemente o estudante para a sua imediata inserção no ambiente profissional como contabilista e/ou administrador, com capacidade de assunção da responsabilidade inerente ao cargo.

Daí resultavam implicações de relativa “(...) inadequação pragmática, sendo notório o desvio que se manifestava entre o que se ensinava ao estudante e o que se exigia e continua a exigir ao profissional, e que se impunha obviar forçando a convergência de

² Artigo 16º, nº 3, do Estatuto da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas (ECTOC) aprovado pelo Decreto-Lei nº 452/99, de 5 de Novembro.

³ Artigo 12º do ECTOC aprovado pelo Decreto-Lei nº 452/99, de 5 de Novembro e Artigo 23º do Regulamento de Estágio para inscrição na Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas, publicado no Diário da República n.º 263, 2ª série – Anúncio n.º 119/2002 da CTOC, de 14 de Novembro.

⁴ Artigo 15º, nº 1, al. f), e artigo 9º do ECTOC, aprovado pelo Decreto-Lei nº 452/99, de 5 de Novembro, e Artigo 4º e 11º do Regulamento de Exame para inscrição na Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas, publicado no Diário da República n.º 263, 2ª série – Anúncio n.º 119/2002 da CTOC, de 14 de Novembro.

⁵ Informação adaptada do PECRESC, Setembro de 2005, ISCAP.

conhecimentos multidisciplinares no tratamento de cada questão, de forma a saber usar, de forma integrada, os vários tipos de competências apreendidas avulsamente em cada unidade curricular autónoma; conferindo experiência na utilização das ferramentas técnicas mais sofisticadas do domínio da informática e das tecnologias da informação; complementando a valia dos primeiros elos da cadeia de valor da informação contabilística com o reforço adequado da preparação para tratamento dos últimos elos da mesma cadeia; induzindo no estudante os valores da liderança e do trabalho em equipa, típicos de uma organização empresarial; garantindo uma preparação técnica integral que assegure perfeita auto-suficiência ao estudante no momento da conclusão do seu curso, de forma a poder atestar a sua capacidade de imediato no desempenho profissional, face às crescentes exigências dos agentes empresariais empregadores.”, tal como referiu o coordenador das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial.

Foi dentro desta linha de preocupações que se concebeu a introdução, no plano de estudos do curso, das novas unidades curriculares, que têm vindo a funcionar como um laboratório de trabalho em grupo, em que os estudantes são guiados na condução dos processos contabilísticos, burocráticos e de gestão de situações e fenómenos de representação da vida real das organizações.

Através das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, proporciona-se uma imitação da fenomenologia básica da vivência negocial das organizações ao longo dos seus distintos ciclos, envolvendo a geração de uma história e de um sistema organizativo que, sendo artificiais, se concebem com cariz eminentemente semelhante ao da realidade prática. Fornece-se um ambiente imaginário em que, por aplicação dos modelos teóricos aos factos e acontecimentos da vida real, os participantes são levados a desenvolver e colocar em prática as suas competências progressivamente adquiridas.

Sintetizando, as unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial:

- Não se identificam com o conceito tradicional de ensino por transmissão de novos conhecimentos; diversamente, consubstanciam-se no envolvimento de todos os agentes num ambiente de trabalho, mediante a criação e exigência de resolução de toda a gama

de problemas decorrentes do curso normal da vida de uma organização, perante os quais haverá que actualizar e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos noutras unidades curriculares do curso;

- Têm como **lema** o “saber fazer” e o “aprender a aprender”, tal como um profissional independente depois de desvinculado da Escola;
- Servem como **finalidade última**, relativamente aos estudantes, a aquisição de uma visão prática do contexto da futura actividade empresarial e, simultaneamente, a facilitação da transição para o mundo do trabalho, assegurando-lhes um maior potencial de cabal satisfação das necessidades de recrutamento das organizações empresariais a que se destinam;
- Estruturam-se à volta do maneio directo de todos os expedientes técnicos de resolução dos problemas fundamentais, de ordem contabilística e da gestão, correntemente suscitados dentro das organizações empresariais, a partir de modelos da realidade virtual, em que se reproduzem com grande grau de similitude os acontecimentos e situações da vida profissional autêntica;
- Apoiam-se na disponibilidade e utilização das mais avançadas ferramentas técnicas do campo informático e das tecnologias de informação.

A grande alteração pedagógica do ensino da contabilidade e da gestão, neste modelo, reside na criação de um ambiente de aplicação de todos os conhecimentos teóricos, em ordem à formação de verdadeiras competências profissionais, antecipando a confrontação dos estudantes com a problemática da vida real.

Esta revelou-se uma experiência pioneira, gratificada com o seu reconhecimento através da certificação das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial I e II, o que representou um caso inédito no nosso sistema de ensino.

4.3. O Modelo de Funcionamento Actual das unidades de Projecto de Simulação Empresarial

A simulação empresarial actualmente praticada em ambiente didáctico, poderá ser sintetizada nos seguintes termos:

Tem como principais **objectivos** “(...) orientar a formação para os níveis de mercado de procura mais exigentes e mais bem remunerados; preparar os profissionais para funções mais especializadas; fomentar o desenvolvimento de novas competências; estimular a capacidade para estruturar, pesquisar e reorganizar informação em ambiente integrado; treinar e promover o trabalho em grupo e cooperativo; fazer medrar a capacidade de trabalho sob pressão; activar a capacidade de tomada de decisões; enriquecer a capacidade de comunicação; familiarizar o estudante com a estrutura organizacional; consolidar as atitudes profissionais, pessoais e éticas; inclinar para a gestão pela qualidade; homogeneizar o tratamento dos estudantes; abrir a Escola ao meio envolvente; cumprir integralmente o programa estabelecido; envolver a participação dos professores de todas as áreas conexas; aliciar a colaboração entre Escolas; obter a certificação da qualidade do serviço prestado.”, tal como referido pelo coordenador destas unidades curriculares;

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

Tem como **metodologia** a criação e desenvolvimento de todas as actividades burocráticas de uma empresa; a dinâmica operacional; a reactividade; e a obrigatoriedade de recurso às novas tecnologias, com prioridade à interacção;

Os **principais meios** utilizados são ferramentas e meios tecnológicos avançados; mecanismos profissionais; instrumentos de gestão idênticos aos que se encontram à disposição da média/grande empresa; instalações adequadas à simulação completa do ambiente empresarial; participação de professores, monitores e entidades com experiência profissional;

A **avaliação** é contínua (sessão a sessão); com complemento de avaliação do desempenho comportamental; baseada numa forte componente da ética e das atitudes de todos os participantes; com apoio dos meios electrónicos envolvidos; e inclui a avaliação dos próprios agentes envolvidos (a cargo dos estudantes).

Importante se torna referir a relevante introdução efectuada no aperfeiçoamento da metodologia de avaliação dos estudantes, que combinando a avaliação contínua com a avaliação pontual intermédia e final⁶, em ambiente de contexto de vida empresarial, operam mais voltados para si mesmos e para as suas tarefas, em vez da preocupação tradicional de responder a expectativas de acumulação de conhecimentos teóricos perante o professor que os debita.

4.4. A Organização dos Estudantes nas unidades de Projecto de Simulação Empresarial

A partir de grupos de não mais do que três estudantes, são formadas empresas virtuais, cada uma integrada numa entre as quatro classes de actividades comerciais mais correntes, com uma dimensão média correspondendo a um quadro de pessoal até 35 trabalhadores, competindo aos estudantes a execução das tarefas inerentes à criação das empresas e à gestão do desenvolvimento da sua actividade.

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

A actividade dos estudantes (com o estatuto polivalente de gestores e de funcionários das suas empresas) e das unidades económicas por si geridas, processa-se num ambiente de forte interacção com as demais empresas, sejam as criadas pelos demais grupos de

⁶ Desta avaliação pontual intermédia e final fazem parte as auditorias aos dossiers da empresa gerida pelos estudantes e a elaboração e apresentação oral do Relatório Final.

estudantes, sejam as que compõem a faixa restante do mercado e do contexto empresarial. Por esta forma se configura um modelo dinâmico de actividades interdependentes, gerando em permanência factos e situações que afectam as empresas dos estudantes, a quem compete reagir, provocando um encadeamento de acções que ganham sentido no âmbito do Plano de Negócios que é imposto a cada uma.

De toda a interacção existente entre as empresas será gerada uma grande quantidade de informação, exigente de uma gestão complexa, marcada pela obrigação de cumprimento de prazos e objectivos, num ambiente de pressão de trabalho próximo do da realidade da vida empresarial autêntica, até porque alguma da informação prestada o será propositadamente com vício de escassez e/ou de incongruência, de forma a gerar perturbação e a provocar a discussão interna, espreitando a necessidade de busca da solução mais apropriada, por recurso aos meios mais convenientes.

As sessões de trabalho estão condicionadas por um guião específico, através do qual se introduzem os impulsos necessários para fazer funcionar o mercado e se determinam as acções a desenvolver durante a sessão.

Cada empresa está provida com as ferramentas adequadas e um *software* profissional com módulos que permitem a gestão, numa perspectiva sistémica e integrada, de todos os subsistemas de informação de suporte às decisões de gestão.

As salas de trabalho estão dotadas dos meios físicos e lógicos para permitir o funcionamento de cada empresa em multi-utilizador, a sua interacção no mercado em que se insere e a possibilidade de cada estudante poder aceder remotamente à base de dados da sua empresa, para estudo e preparação de cada sessão lectiva.

Aos estudantes é incutida a necessidade de uma sólida lógica de gestão, através da exigência de adopção das normas da série ISO 9001:2000 da gestão de qualidade, pretendendo-se que sejam identificados os processos funcionais da organização e a sua condução na perspectiva da certificação qualitativa.

Competirá aos estudantes exercitar a aplicação de conhecimentos pressupostamente adquiridos, convocando-os em face de circunstâncias práticas concretas, com possibilidade de recurso a fontes disponíveis, em igualdade de condições com as observâncias na vida real do trabalho.

Cada estudante e respectivo grupo responde pela gestão do seu negócio, através dos meios contabilísticos habituais, tendo como desafio a melhoria contínua do desempenho das suas empresas, em função do que se efectua a avaliação dos estudantes, com base num algoritmo próprio predefinido, de acordo com os seguintes componentes:

Tabela 5 – Os Componentes da Avaliação

Peso na Nota Individual(%)		Origem	Momento	Objecto	Relações de Dependência	Obrigatório
65	48,7	Do grupo	Contínua 1	Gestão Documental Informação Contabilística Informação Fiscal Outra Informação de Gestão	4 e 5	
	9,8		Pontual Intermédia 2	Auditorias (2) aos Dossiers	1	
	6,5		Pontual Final 3	Elaboração do Relatório Final	1	\$
35	10,5	Individual	Contínua	4 Assiduidade e Pontualidade		\$*
	10,5			5 Ética e Atitude	4	
	14		Pontual Final 6	Apresentação Oral do Relatório	3	\$

*Eliminatório a partir da 6ª falta

Fonte: RIFA-SE, 2005

Como nota essencial deste novo sistema de ensino e de formação, importa referir a estimulação espontânea da percepção de auto-eficácia dos e pelos próprios estudantes, que, à medida da avaliação pessoal do seu desempenho e da consequente satisfação ou insatisfação, face às dificuldades dos problemas que lhes são contingencialmente propostos, se revela um importante factor de motivação determinante do seu grau de perseverança nas sucessivas tarefas com que são confrontados.

4.5. A Metodologia de Avaliação nas unidades de Projecto de Simulação Empresarial

É igualmente nessa perspectiva de aquisição de competências que se estrutura toda a nova metodologia de avaliação, mais voltada para o grau de satisfação e sucesso do estudante, do que do professor.

Pretende-se discorrer sobre a especificidade da avaliação de cada estudante – o objecto diferenciado de avaliação – com o objectivo de apreciar o grau de eficácia do desempenho de cada um daqueles interventores no processo de formação, sendo os próprios, os professores e a Escola, os destinatários privilegiados da informação correspondente.

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

Tratando-se de uma prática de ensino de formação, cujo escopo fundamental é a ligação da teoria à prática, transformando a vivência da formação em experiência profissional, em que o papel passivo e receptor do estudante dá a vez ao papel activo do formando, a avaliação é interpretada como um processo de recolha sistemática de informação destinada à medição dos progressos dos formandos e à decisão dos reajustamentos de formação decorrentes julgados necessários.

Em cada uma das distintas e graduais etapas do percurso de formação, planeadamente demarcadas, importará verificar e qualificar o grau de progressão na trajectória de acumulação de competências, propiciando ao estudante a possibilidade de ajuizar sobre a sua própria evolução.

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

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

O dispositivo técnico da avaliação está construído numa base informática de recolha contínua e ponderação sistemática da série de indicadores pertinentes de cada um dos predicados da formação de competências, concebidos com objectividade.

Em síntese, a avaliação dos graus de competência adquiridos ao longo da frequência nas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial obedece a um modelo com as seguintes características:

- Momento de verificação e notação: contínua, ao longo das sucessivas etapas de formação; pontual, intermédia, mediante auditorias periódicas; e pontual, final, no termo do processo formativo;
- Responsabilidade da avaliação: do professor;
- Sub-domínios de competência objecto de apreciação: cargas de trabalho; diversidade de tarefas; volume de documentos por tarefa; oportunidade de execução das tarefas; comportamentos; nível de conhecimento (relatórios e apresentação de conclusões); grau de cumprimento de objectivos de gestão da empresa; qualidade de interpretação, execução e organização;
- Natureza: formativa, orientada para ajudar o estudante a aprender;
- Base instrumental de suporte: em formato electrónico;
- Personalização do mérito: discriminando a ponderação dos factores avaliativos em função da co-responsabilidade de outros agentes com que o estudante interage;

- Retroacção: em cada sessão, segundo os critérios pré-definidos, cada estudante é imediatamente informado da pontuação electronicamente atribuída em função dos diversos factores comportamentais.

4.6. A Interacção nas unidades de Projecto de Simulação Empresarial

A uma estratégia pura de instrução, característica do ensino profissional clássico, acrescenta-se uma estratégia de acção-reflexão ou acção-integração, que imprime a indispensável característica de desenvolvimento do conhecimento do estudante a longo prazo.

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

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

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

O envolvimento do estudante em situações de acção (interacção) origina, virtualmente, um património estável de experiências que lhe colocam desafios e exigem esforço individual e de grupo no sentido da sua resolução, orientada pela preocupação de atingir objectivos predefinidos.

Por outro lado, opondo-se às estratégias puras de instrução baseadas em contextos de simulação, este modelo de ensino/aprendizagem tem como mérito a qualidade do processo de desenvolvimento assente em acções reais, em contextos não divergentes dos naturais. Note-se que a diferença fundamental que separa as metodologias pedagógicas da instrução em relação às de acção-reflexão é consequência da divergência de orientações que existe entre o *role playing* (desempenho de acção simulada) e o *role taking* (desempenho de acção real), sendo que, neste último caso, o estudante actua em grupo, havendo nas decisões diárias a presença da co-responsabilidade.

Para além da acção, a reflexão garante o objectivo fundamental da integração das experiências de acção, especialmente na decorrência da obrigatoriedade de concepção de alternativas de confrontação e de resposta aos problemas suscitados.

4.7. Relação entre as unidades de Projecto de Simulação Empresarial e o Processo de Aquisição de Competências

Em face do exposto, cabe-nos, neste ponto do trabalho referenciar a interligação entre esta nova abordagem ao ensino/aprendizagem da contabilidade e da gestão com a aquisição das competências necessárias para que o estudante, no fim do Curso Superior de Contabilidade, seja capaz de desempenhar as suas funções profissionais.

As competências identificadas no ponto 2.2. e de acordo com as pesquisas efectuadas nos trabalhos de investigação dos diversos autores, nomeadamente, a capacidade de identificação e compreensão de problemas não estruturados, de resolução de problemas, de comunicação – oral e escrita, de conhecimentos ao nível das tecnologias e do negócio, de planeamento, de trabalho em equipa, de organização, de pensamento crítico

e de raciocínio, afunilam com as “(...) competências definidas pela UNESCO (1996) para o profissional da contabilidade (...)” que, “(...) estiveram, na génese das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial (...)”, conforme referido pelo seu coordenador.

Considerando os aspectos apresentados relativamente às unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, as competências referidas pelo seu coordenador que serão objecto deste estudo são as “...**competências intelectuais**, nomeadamente a capacidade de investigação, a capacidade de análise crítica e de resolução de problemas de forma criativa e a habilidade para identificar e resolver problemas mal estruturados; as **competências interpessoais**, nomeadamente a aptidão para trabalhar em equipa e a aptidão para organizar e delegar tarefas; as **competências de comunicação**, nomeadamente a aptidão para apresentar, discutir e defender pontos de vista e a capacidade para localizar, obter, organizar, reportar e usar a informação; o **conhecimento das organizações e dos negócios**, nomeadamente das tarefas internas básicas e dos ambientes em que as organizações actuam; e as **competências técnicas de contabilidade**, nomeadamente o conhecimento do conteúdo, conceitos, estrutura e significado do *reporting* das operações das organizações, o aprofundamento do conhecimento numa ou mais áreas específicas, a habilidade para aplicar esse conhecimento na resolução de problemas do mundo real, a compreensão dos sistemas de informação ao nível dos conceitos e dos princípios de concepção e utilização e a compreensão ao nível do papel actual e futuro da tecnologia”.

“Como tem havido um esforço de trazer às salas de aula onde se desenvolve este ensino, as várias entidades que possam ser potenciais empregadoras, designadamente empresas, associações profissionais, organismos da administração pública central e local (...)”, o coordenador das unidades curriculares referiu que “(...) tenho verificado que elas sentem que estas competências são as necessárias e incentivam a que este trabalho de formação seja estendido a muitos outros cursos. Relevam, normalmente, os aspectos relacionados com o controlo da presença, o trabalho em grupo, a formação de natureza multidisciplinar, o uso das tecnologias de informação em ambiente de integração sistémica avançado, a abordagem com base na complexidade, a preocupação com o

rigor e o esforço no trabalho e a capacidade de comunicação treinada pelos estudantes com o recurso à autoscopia”.

5. Análise dos Resultados

5.1. Análise Geral dos Resultados dos Questionários

Cumpre antes de mais recordar o conjunto de competências que consideramos ser objecto de desenvolvimento nas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial e que foram alvo deste estudo:

Competências intelectuais

- Capacidade de investigação (competência 1);
- Capacidade de análise crítica (competência 2);
- Habilidade para identificar e resolver problemas mal estruturados (competência 3);
- Capacidade para criativamente resolver problemas (competência 4);

Competências interpessoais

- Aptidão para trabalhar em equipa (competência 5);
- Aptidão para organizar e delegar tarefas (competência 6);

Competências de comunicação

- Aptidão para apresentar, discutir e defender pontos de vista (competência 7);
- Capacidade para localizar, obter, organizar, reportar e usar a informação (competência 8);

Conhecimento das organizações e dos negócios

- Conhecimento das tarefas internas básicas e dos ambientes em que as organizações actuam (competência 9);

Competências técnicas de contabilidade

- Conhecimento do conteúdo, conceitos, estrutura e significado do *reporting* das operações das organizações (competência 10);
- Aprofundar o conhecimento numa ou mais áreas específicas (competência 11);
- Habilidade para aplicar esse conhecimento na resolução de problemas do mundo real (competência 12);
- Compreensão dos sistemas de informação ao nível dos conceitos e dos princípios de concepção e utilização (competência 13);
- Compreensão ao nível do papel actual e futuro da tecnologia (competência 14).

Com as respostas obtidas nos questionários, foram construídas as tabelas apresentadas de seguida, que nos permitiram a sua condensação de forma a facilitar uma visão global dos resultados obtidos.

Tabela 6. Análise dos resultados – Frequência Absoluta

Competências		Frequência absoluta					Total
		1	2	3	4	5	
Intelectuais	1	2	16	53	51	7	129
	2	4	10	52	51	12	129
	3	2	28	51	42	6	129
	4	7	23	56	36	7	129
Interpessoais	5	2	5	10	58	54	129
	6	0	7	22	66	34	129
Comunicação	7	2	9	43	61	14	129
	8	2	8	47	55	17	129
Conhecimento das organizações e dos negócios	9	1	10	56	54	8	129
Técnicas de contabilidade	10	2	16	65	43	3	129
	11	6	17	50	43	13	129
	12	5	24	62	30	8	129
	13	3	15	64	40	7	129
	14	3	7	50	51	18	129

Tabela 7. Análise dos resultados – Frequência Relativa

Competências		Frequência relativa					Total
		1	2	3	4	5	
Intelectuais	1	1,55%	12,40%	41,09%	39,53%	5,43%	100%
	2	3,10%	7,75%	40,31%	39,53%	9,30%	100%
	3	1,55%	21,71%	39,53%	32,56%	4,65%	100%
	4	5,43%	17,83%	43,41%	27,91%	5,43%	100%
Interpessoais	5	1,55%	3,88%	7,75%	44,96%	41,86%	100%
	6	0,00%	5,43%	17,05%	51,16%	26,36%	100%
Comunicação	7	1,55%	6,98%	33,33%	47,29%	10,85%	100%
	8	1,55%	6,20%	36,43%	42,64%	13,18%	100%
Conhecimento das organizações e dos negócios	9	0,78%	7,75%	43,41%	41,86%	6,20%	100%
Técnicas de contabilidade	10	1,55%	12,40%	50,39%	33,33%	2,33%	100%
	11	4,65%	13,18%	38,76%	33,33%	10,08%	100%
	12	3,88%	18,60%	48,06%	23,26%	6,20%	100%
	13	2,33%	11,63%	49,61%	31,01%	5,43%	100%
	14	2,33%	5,43%	38,76%	39,53%	13,95%	100%

Tabela 8. Análise dos resultados – Média, Moda e Desvio-padrão

Competências		Média	Moda	Desvio-padrão
Intelectuais	1	3,35	3	24,45
	2	3,44	3	23,65
	3	3,17	3	21,57
	4	3,10	3	20,80
Interpessoais	5	4,22	4	27,75
	6	3,98	4	26,06
Comunicação	7	3,59	4	25,11
	8	3,60	4	23,78
Conhecimento das organizações e dos negócios	9	3,45	3	26,87
Técnicas de contabilidade	10	3,22	3	27,45
	11	3,31	3	19,46
	12	3,09	3	22,81
	13	3,26	3	25,74
	14	3,57	4	23,21

De uma maneira geral, como se pode verificar nas tabelas 6 e 7, as respostas dos estudantes distribuem-se de forma idêntica pela indiferença (opção “não concordo/nem discordo”) e pela concordância (opção “concordo”).

Numa análise inicial, da tabela 7, podemos constatar que:

- A aptidão para trabalhar em equipa, aptidão para organizar e delegar tarefas, aptidão para apresentar, discutir e defender pontos de vista, capacidade para localizar, obter, organizar, reportar e usar a informação, conhecimento das tarefas internas básicas e dos ambientes em que as organizações actuam e compreensão ao nível do papel actual e futuro da tecnologia **são as competências que apresentam níveis de discordância** (opções “discordo totalmente” e “discordo”) **mais baixos** (abaixo dos 10%);
- A habilidade para identificar e resolver problemas mal estruturados, capacidade para criativamente resolver problemas e habilidade para aplicar esse conhecimento na resolução de problemas do mundo real **são as competências que apresentam níveis de discordância** (opções “discordo totalmente” e “discordo”) **mais elevados** (acima dos 20%);

- A aptidão para trabalhar em equipa, aptidão para organizar e delegar tarefas, aptidão para apresentar, discutir e defender pontos de vista, capacidade para localizar, obter, organizar, reportar e usar a informação e compreensão ao nível do papel actual e futuro da tecnologia **são competências que apresentam elevados níveis de concordância** (opções “concordo totalmente” e “concordo”), **acima dos 50%**, destacando-se as duas primeiras (competências interpessoais) que chegam a ultrapassar os 75%.

5.2. Análise Individual das Competências definidas

Para facilitar a análise e interpretação dos dados, tentando encontrar as justificações para os resultados aos questionários, efectuámos uma análise, para cada competência, com base nesses resultados e nas entrevistas com os estudantes.

5.2.1. Competências Intelectuais

5.2.1.1. Capacidade de Investigação

Relativamente a esta competência podemos verificar que a percentagem de respostas “não concordo/nem discordo” (41,09%) e “concordo” (39,53%) se encontra muito próxima o que se pode justificar, respectivamente, por algumas das respostas obtidas:

“(...) nem sempre era fácil investigar aquilo que nos era pedido (...)” (E1);

“(...) tínhamos que fazer certas tarefas e desenvolver certos trabalhos, mas de acordo com o que nos era proposto, já nos diziam como resolver as situações (...)” (E6).

e;

“(...) éramos quase que obrigados a descobrir sozinhos algumas coisas, ou pelo menos, a saber mais sobre algumas questões, para podermos desenvolver o nosso trabalho correctamente e normalmente (...)” (E2);

“(...) estas unidades curriculares exigem alguma preparação prévia para algumas aulas, uma vez que alguns temas são distribuídos antecipadamente para tratarmos e levarmos algum trabalho feito para a aula (...)” (E3);

“(...) o formato em que as aulas são leccionadas requer alguma investigação prévia, para irmos para as aulas minimamente preparados (...)” (E4).

Não podemos descurar o facto de 12,40% dos estudantes ter escolhido a opção “discordo” o que se pode justificar pelo facto de “(...) apesar de nos ser pedido o desenvolvimento de alguns temas, acho que deviam dar mais importância aos aspectos técnicos, reais e menos importância a aspectos meramente académicos. Acho que isso aumentava a vontade de aprender e a vontade de investigar (...)” (E5).

5.2.1.2. Capacidade de Análise Crítica

Tal como a competência anterior, também esta apresenta uma maior concentração de respostas nas opções “não concordo/nem discordo” (40,31%) e “concordo” (39,53%).

A opção “não concordo/nem discordo” é justificada, de uma maneira geral, pelo facto de “(...) temos tanto trabalho para desenvolver durante as aulas e fora delas, que nos resta pouco espaço para desenvolver esta capacidade (...)” (E1) e “(...) ajuda na discussão dos temas, mas esta capacidade podia ser mais desenvolvida se dessem mais autonomia aos estudantes (...)” (E6).

Por outro lado, relativamente à opção “concordo”, obtivemos as seguintes respostas:

“(...) temos que aprender a auto-crítica, a criticar o trabalho que fazemos e o trabalho dos outros (...)” (E2);

“(...) ao fazer a análise de todo o trabalho efectuado, acabamos tanto por criticar o nosso trabalho como a ter a percepção do que é que poderíamos ter feito melhor (...)” (E3).

Temos ainda na opção “discordo totalmente” uma percentagem relativamente reduzida (3,10%) que pode ser justificada pelo facto dos estudantes considerarem que “(...) devia ser-nos dada mais liberdade para definirmos mais aspectos do trabalho da empresa, de forma, a que a comparação entre empresas fosse mais eficaz. Assim poderíamos, numa base mais consistente, criticar o nosso trabalho e o dos outros (...)” (E5).

5.2.1.3. Habilidade para Identificar e Resolver Problemas Mal Estruturados

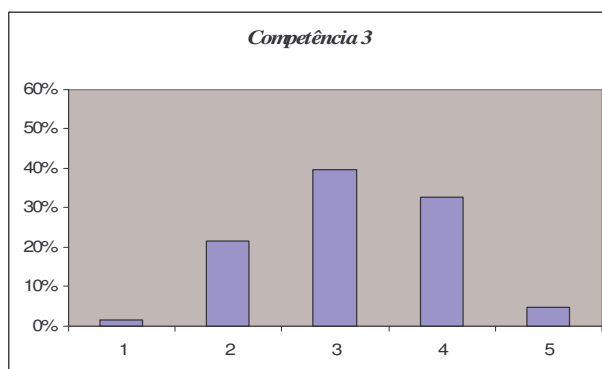


Gráfico 1. Distribuição gráfica dos resultados

Esta competência, ao contrário das anteriores, apresenta respostas mais distribuídas, sendo que as opções “não concordo/nem discordo” (39,53%) e “concordo” (32,26%) continuam a apresentar percentagens elevadas, mas a opção “discordo” apresenta a percentagem mais elevada – 21,71% – de entre todas as competências.

Estas respostas discordantes podem justificar-se, de uma maneira geral, pelo facto dos estudantes considerarem que “(...) aquilo que, se calhar, consideram problemas mal estruturados, para mim não passavam de erros, que eram muitas vezes difíceis de detectar e corrigir (...)” (E3) e “(...) o trabalho a desenvolver era tanto, que não restava muito tempo para a detecção de erros (...)” (E4).

Quanto às respostas concordantes, podemos justificá-las pelo facto dos estudantes considerarem que “(...) com esta disciplina aprendi a estar mais atenta e sempre que descobria um problema, tentava resolvê-lo da raiz, para perceber de onde é que ele tinha surgido (...)” (E2) e “(...) ao serem apresentadas situações em que temos de identificar erros, coisas mal resolvidas que temos que rectificar, ajuda-nos a estar atentos aos pormenores, que de outra forma nos passariam despercebidos (...)” (E3).

A indiferença pode ser justificada pelo facto de “(...) nem sempre era fácil identificar problemas mal estruturados e não podíamos resolvê-los à nossa maneira. No entanto, deu para perceber alguns erros que podem ocorrer nas empresas e a forma de os detectar

(...)” (E5) e “(...) o excesso de trabalho e de tarefas não deixava muita margem para resolvermos os problemas que nos surgiam (...)” (E6).

5.2.1.4. Capacidade para Criativamente Resolver Problemas

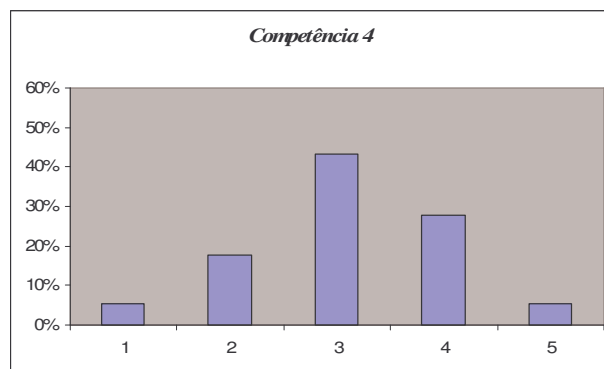


Gráfico 2. Distribuição gráfica dos resultados

Esta competência concentra a maior parte dos resultados (43,41%) na opção “não concordo/nem discordo” o que, de uma maneira geral, se justifica pelo facto de “(...) as tarefas estão programadas e são muito descritivas, o que não nos deixa grande margem para criativamente resolver os problemas que vão surgindo (...)” (E4).

No entanto, esta competência também apresenta uma percentagem elevada (17,83%), comparando com as restantes competências, de respostas discordantes, o que se pode justificar pelo facto de “(...) temos que seguir regras, temos que seguir aquilo que nos é dado, pelo que temos pouco do nosso lado criativo (...)” (E2), “(...) podemos dar algumas sugestões, mas na prática não podemos resolver determinadas questões à nossa maneira, porque temos que seguir determinados parâmetros e métodos (...)” (E3) e “(...) devia ser dada mais autonomia para a resolução de problemas e não estarem pré-definidas as formas de resolução, de forma a estimular mais o lado criativo dos estudantes (...)” (E5).

Relativamente à opção “discordo totalmente” que apresenta uma percentagem de 5,43% pode justificar-se pelo facto dos estudantes quererem mais espaço para a sua criatividade sendo que a opinião é que “(...) não nos era dado espaço para a nossa

criatividade, já nos apresentavam tudo com a solução ou, praticamente, com todas as situações como deveríamos resolver os problemas que nos surgiam (...) estava tudo muito estruturado (...)” (E6).

5.2.2. Competências Interpessoais

5.2.2.1. Aptidão para Trabalhar em Equipa

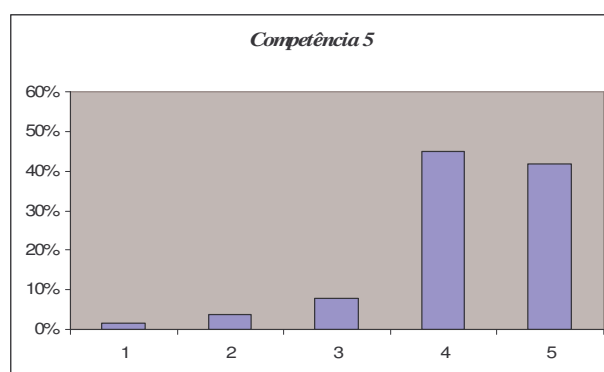


Gráfico 3. Distribuição gráfica dos resultados

Esta, é das competências que apresenta resultados diferenciadores, marcadamente concordantes.

Apresentam-se aqui, resultados muito próximos para as opções “concordo” (44,96%) e “concordo totalmente” (41,86%), sendo que é sem dúvida aquela competência que grande parte dos estudantes considera ter desenvolvido ao longo das aulas, uma vez que os estudantes se deparam com o trabalho contínuo (de sessão para sessão) de gestão da sua empresa e análise dos resultados, que não se esgota com a elaboração de um trabalho, como acontece em grande parte das outras unidades curriculares.

Nestas unidades curriculares “(...) temos que conseguir contornar qualquer desentendimento e não deixar que isso seja causa para um mau resultado da empresa (...)” (E2), “(...) temos que aprender a lidar com outras pessoas em termos de trabalho e a entendermo-nos profissionalmente (...)” (E3), “(...) o facto de tanto dentro da aula como fora da aula termos que fazer tudo em equipa para que as coisas funcionem é um aspecto muito positivo (...)” (E5) e “(...) é a única disciplina em que temos que

trabalhar com a mesma equipa durante um semestre inteiro, o que é muito bom porque dessa forma conseguimos começar um trabalho e terminá-lo de uma forma coesa(...)" (E6).

Não podíamos deixar de referir que, tendo sido questionados de forma aberta, na entrevista, em relação às competências desenvolvidas no seu percurso nestas unidades curriculares, todos os estudantes fizeram referência a esta competência.

5.2.2.2. Aptidão para Organizar e Delegar Tarefas

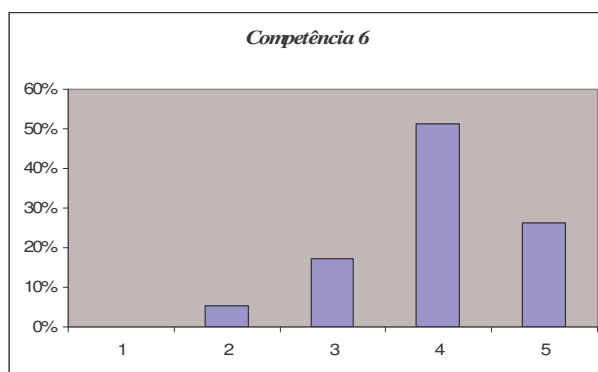


Gráfico 4. Distribuição gráfica dos resultados

Esta competência tal como a anterior apresenta resultados relativamente diferentes das restantes.

Mais de 50% das respostas concentra-se na opção “concordo”, sendo que a opção “concordo totalmente” também apresenta uma percentagem significativa (26,36%). De notar que esta competência não teve qualquer resposta na opção “discordo totalmente”.

Estes resultados vêm no seguimento dos resultados obtidos na aptidão para trabalhar em equipa, sendo que os estudantes os justificam da seguinte forma:

“(...) ninguém pode fazer tudo, por isso há a necessidade de distribuir trabalho pelos membros da equipa, o que tem de ser feito da forma mais sensata e eficaz possível (...)” (E1);

“(...) dentro do tempo, que é limitado, conseguimos aprender a organizar-nos de forma a que as tarefas fossem delegadas a uns e outros e que resultasse bem (...)” (E2);

“(...) a cadeira é muito exigente, dá muito trabalho, logo tem que haver repartição de funções. A equipa tem que aprender a organizar-se, de forma a dividir tarefas e interagir uns com os outros da melhor forma, para que o trabalho seja concluído com sucesso.” (E3);

“(...) a organização e distribuição de tarefas não deve depender de um só membro do grupo, deve ser feita de forma conjunta para que se consiga chegar a uma repartição de tarefas que resulte num bom trabalho de equipa. A melhor ou pior organização do grupo reflecte-se depois nos resultados da avaliação do grupo e nos resultados da empresa (...)” (E5).

5.2.3. Competências de Comunicação

5.2.3.1. Aptidão para Apresentar, Discutir e Defender Pontos de Vista

Nesta competência temos uma percentagem elevada de respostas na opção “concordo” (47,29%) e uma percentagem significativa na opção “concordo totalmente” (10,85%), o que vai um pouco de encontro a algumas respostas obtidas nas entrevistas,

“(...) dão-nos liberdade e por vezes até nos pedem para apresentarmos o nosso ponto de vista. Chegam a gerar discussões relativamente a determinados assuntos, para que possam analisar a nossa capacidade de resposta e argumentação.” (E2);

“(...) ao trabalhar em equipa há a necessidade de chegar a um consenso, o que implica que tenhamos que discutir e defender alguns pontos de vista (...)” (E3);

“(...) como cada um tem o seu ponto de vista é através da discussão e do debate que acabamos por nos entender, porque no final temos que conjugar esses pontos de vista com o objectivo da melhor solução para a empresa (...)” (E4).

Já a opção “não concordo/nem discordo” também teve uma percentagem significativa de respostas (33,33%) o que se pode traduzir no facto de alguns estudantes considerarem que “(...) apenas nos é dada oportunidade para apresentar, discutir e defender pontos de vista quando realizamos a apresentação dos trabalhos e devíamos ter mais oportunidades para tal (...)” (E1), “(...) para mim o complicado não era apresentar

e defender o meu ponto de vista, mas sim chegar a consenso dentro do grupo (...)” (E5) e “(...) no trabalho em equipa havia mais a necessidade que a equipa partilhasse da mesma opinião para que o trabalho fosse desenvolvido (...)” (E6).

5.2.3.2. Capacidade para Localizar, Obter, Organizar, Reportar e Usar a Informação

À semelhança da competência anterior, também esta apresenta uma elevada percentagem de respostas na opção “concordo” (42,64%) e uma percentagem significativa na opção “concordo totalmente” (13,18%), o que se pode justificar por:

“Acho que está tudo muito bem organizado e nós só temos que aprender a movimentar-nos no meio desta organização... acho que está tudo muito acessível, para que nós com pouco conhecimento, ou pelo menos, com pouco tempo de conhecimento, consigamos organizar-nos e chegar à informação que queremos (...)” (E2);

“A informação é vasta mas o sistema é perceptível ao ponto de facilmente localizarmos a informação (...)” (E4);

“A informação está acessível e é perceptível onde devemos procurá-la... em termos de organização da informação, como está tudo muito explicado e planificado, facilmente conseguimos organizá-la. Apesar de tudo, acho que o excesso de informação para algumas tarefas pode prejudicar o uso da mesma (...)” (E5);

“O sistema estava muito bem organizado e estruturado, de forma, a que muito facilmente conseguimos organizar e obter as informações que necessitassemos (...)” (E6).

Também a opção “não concordo/nem discordo” apresenta uma elevada percentagem (36,43%), o que se pode justificar por afirmações como, “(...) depende da informação que nos pedem, há coisas que são mais fáceis de localizar que outras e com o pouco tempo que temos não podemos investigar o sistema como seria desejável.” (E1) e “(...) a cadeira está muito planificada e as tarefas muito delineadas, muito definidas, o que por um lado nos leva a conhecer as coisas, identificar situações e saber onde procurar determinada informação, mas por outro lado nos leva a não desenvolver muito a capacidade de pelos nossos meios procurar informação.” (E3).

5.2.4. Conhecimento das Organizações e dos Negócios

5.2.4.1. Conhecimento das Tarefas Internas Básicas e dos Ambientes em que as Organizações Actuam

Esta competência apresenta percentagens muito semelhantes para as opções “não concordo/nem discordo” (43,41%) e “concordo” (41,86%).

A indiferença pode ser justificada por questões como “(...) a disciplina dá-nos noções básicas de como uma empresa funciona, mas como cada caso é um caso, pode não ser fácil transpor o que aprendemos para o mundo real (...)” (E1), “(...) nas outras disciplinas adquirimos o conhecimento geral que depois se torna mais efectivo quando é aqui posto em prática, mas nem sempre é perceptível a transposição da teórica para a prática (...)” (E4) e “(...) a redução de tarefas por aula podia melhorar o aproveitamento dos estudantes, que ao trabalharem constantemente sob pressão se limitam muitas vezes a copiar o que é feito pelo professor, sem perceber muito bem a lógica das tarefas que estão a executar (...)” (E5).

As respostas concordantes podem ser justificadas pelo facto de “(...) está tudo estruturado de forma a que não seja complicado percebermos como é que as organizações actuam (...)” (E2), “(...) é criado um ambiente de simulação, como o próprio nome indica, do ambiente empresarial e do que as empresas fazem basicamente (...) tudo é simulado e as nossas tarefas reflectem isso (...)” (E4) e “(...) a forma como as tarefas estavam estruturadas, ajudava-nos a perceber as tarefas básicas de uma empresa (...) não só a tarefa isoladamente, mas todo o processo subjacente a esta (...)” (E6).

5.2.5. Competências Técnicas de Contabilidade

5.2.5.1. Conhecimento do Conteúdo, Conceitos, Estrutura e Significado do Reporting das Operações das Organizações

As respostas a esta competência concentram-se de forma significativa na opção “não concordo/nem discordo” (50,39%) (de notar que é a única competência com uma

percentagem superior a 50%, concentrada nesta opção de resposta). Este resultado pode justificar-se pelas seguintes respostas, “(...) são poucas as tarefas que nos ajudam a perceber o reporte das operações dentro das organizações.” (E1) e “(...) com tão pouco tempo e tantas tarefas para executar seria difícil que conseguíssemos adquirir de forma igual e efectiva todas as competências (...)” (E4).

Analisando o conjunto das competências, a opção “discordo” apresenta uma percentagem que podemos considerar significativa (12,40%) e que se pode justificar pelo facto de “(...) como a empresa é um grupo de trabalho em que todos têm a mesma posição e não há propriamente um organigrama definido, não há uma efectiva estrutura empresarial, e por isso é-nos difícil perceber como é feito o reporte dentro da organização.” (E3), “(...) se as tarefas relacionadas com esta competência fossem mais adequadas à realidade, seria mais fácil percebermos o reporte dentro das organizações (...)” (E5) e “(...) no fundo, não deu para perceber como é feito o reporte, em termos estruturais, dentro das organizações (...)” (E6).

5.2.5.2. Aprofundar o Conhecimento numa ou mais Áreas Específicas

Esta competência apresenta percentagens muito próximas para as opções “não concordo/nem discordo” (38,76%) e “concordo” (33,33%). A concordância dos estudantes pode ser justificada pelo facto de “(...) como já temos os conteúdos leccionados nas disciplinas mais específicas, aqui é um apanhado de tudo e como não é completamente novo, acaba por ser mais fácil.” (E1).

Não podemos, no entanto, ficar indiferentes às percentagens, também elas próximas, para a opção “discordo” (13,18%), que pode ser justificada por “(...) a disciplina não me trouxe nada de novo em relação ao que já tinha aprendido nas disciplinas específicas (...)” (E3), e para a opção “concordo totalmente” (10,08%), o que se pode justificar por “(...) ajudou-me a explorar áreas que eu não tinha explorado e algumas áreas para as quais já tinha aulas teóricas, tornaram-se mais interessantes depois de ver a sua aplicação prática.” (E2), “(...) isto engloba tudo (...) e o facto de podermos ver a aplicabilidade prática dos conhecimentos teóricos que temos, leva-nos a querer saber mais em relação a determinadas áreas (...)” (E4) e “(...) com os temas que temos de

desenvolver fora das aulas acabamos por ter de aprofundar o conhecimento em determinadas áreas. Algumas tarefas também nos despertam curiosidade para saber mais sobre determinados assuntos (...)” (E5).

Relativamente à opção “discordo totalmente” que apresenta uma percentagem de 4,65%, pode ser justificada pelo facto de “(...) como nos limitavamos a executar as tarefas de acordo com o que nos era proposto, isso em nada acrescentou aos conhecimentos adquiridos em cada uma das disciplinas específicas (...)” (E6).

Também aqui não podemos deixar de referir o facto de, uma parte significativa dos estudantes entrevistados, terem indicado esta competência como uma das que desenvolveram no seu percurso nestas unidades curriculares.

5.2.5.3. Habilidade para Aplicar esse Conhecimento na Resolução de Problemas do Mundo Real

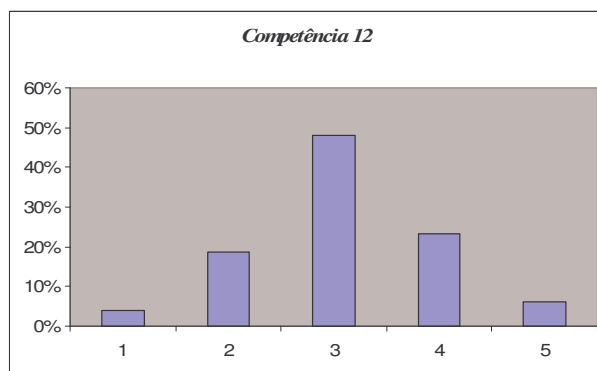


Gráfico 5. Distribuição gráfica dos resultados

Nesta competência a opção “não concordo/nem discordo” (48,06%) destaca-se claramente de todas as outras opções. Este resultado pode justificar-se pelo facto de “Esta disciplina não é uma excepção e como tal, uma vez que algumas tarefas não são efectuadas repetidamente, com o tempo acabamos por esquecer aquilo que fizemos (...) devíamos ter mais disciplinas deste género, para que a aprendizagem fosse mais efectiva.” (E1).

Já as opções “discordo” (18,60%) e “concordo” (23,26%) apresentam percentagens próximas. A discordância pode justificar-se pelo facto de “(...) como muitas tarefas são feitas recorrendo a automatismos do sistema, acabamos por não perceber muito bem como é que as tarefas foram efectuadas e dessa forma não podemos transpô-las para o mundo real (...)” (E5) e “(...) como não tínhamos autonomia para resolver os problemas e porque quando estes surgiam tínhamos já as soluções inerentes, nem sempre percebíamos o porquê daquelas soluções (...)” (E6), enquanto a concordância pode ser justificada por “(...) como é tudo muito real, deparamo-nos com problemas, que podem perfeitamente acontecer nas organizações e aprendemos a contorná-los de forma real, aplicando os conhecimentos que adquirimos ao longo do curso (...)” (E2) e “(...) ao passar para o mercado do trabalho, notamos que realmente simulação nos deu umas noções básicas do funcionamento do mundo real e nos facilita a capacidade para aplicar os conhecimentos teóricos a problemas do dia-a-dia das empresas (...)” (E3).

5.2.5.4. Compreensão dos Sistemas de Informação ao nível dos conceitos e dos princípios de concepção e utilização

Esta competência apresenta uma clara distribuição de resultados nas opções “não concordo/nem discordo” (49,61%) e “concordo” (31,01%), o que se pode justificar respectivamente por:

“(...) apesar do sistema não ser muito complicado, para quem nunca trabalhou e em tão pouco tempo, não podemos dizer que seja básico perceber todas as funcionalidades e parâmetros de funcionamento (...)” (E1) e “(...) com o excesso de trabalho não há tempo para explicar da melhor forma, para quem nunca teve contacto com um programa deste tipo, o funcionamento do programa. Não podemos esquecer o facto do programa não ser muito utilizado no mercado, o que também não ajuda muito (...)” (E5).

e;

“(...) acho que de uma forma simples conseguimos perceber como é que o sistema funciona, de forma a autonomamente conseguirmos utilizá-lo (...)” (E4).

Não podemos, no entanto, descurar os 11,63% de estudantes que seleccionaram a opção “discordo” o que se pode justificar pelo facto de não reconhecerem o sistema

informático como um sistema utilizado no mercado, considerando por isso que a aprendizagem neste sistema não lhes facilitará a transição para o mundo real (E3) e “(...) como não havia muito tempo para nos explicar como é que o sistema estava estruturado e a sua concepção, limitavamo-nos a utilizá-lo da forma como nos diziam (...)” (E6).

5.2.5.5. Compreensão ao nível do Papel Actual e Futuro da Tecnologia

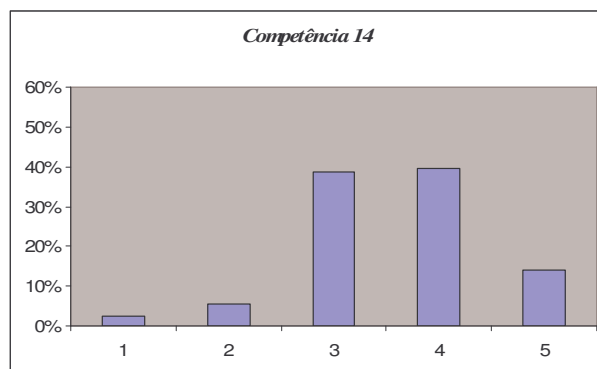


Gráfico 6. Distribuição gráfica dos resultados

Nesta competência são semelhantes as percentagens para as opções “não concordo/nem discordo” (38,76%) e “concordo” (39,53%). A indirecção pode justificar-se pelo facto de alguns estudantes considerarem que “(...) o sistema só é utilizado nas aulas e não no mundo real, o que poderia implicar que não fosse constantemente actualizado, não acompanhando toda a evolução tecnológica a que constantemente assistimos” (E1). Já a concordância pode ser justificada pelo facto de “(...) sem dúvida que a disciplina nos ajuda a perceber que a tecnologia é muito importante para a nossa profissão, porque nos facilita muito o trabalho, tanto em termos de execução como em termos de tempo de execução (...)” (E5).

Destaca-se a percentagem de 13,95% para a opção “concordo totalmente”, que se pode justificar por “(...) a disciplina mostrou que realmente a tecnologia é muito importante na nossa área e dominar a tecnologia é importantíssimo (...)” (E2), “(...) deu para perceber que as tecnologias são importantes para desenvolvermos o nosso trabalho e nos facilitam as tarefas do dia-a-dia (...)” (E3), “(...) ajuda a perceber o papel actual e futuro da tecnologia porque as outras disciplinas são muito teóricas (...) o facto de

trabalhar em equipa e com um sistema informático de gestão ajuda imenso (...)” (E4) e “(...) é a única disciplina que nos põe em contacto com um sistema desta natureza e com tecnologia... apesar do sistema não ser muito utilizado no mundo empresarial, com as tarefas que nos eram propostas conseguimos perceber o quanto as tecnologias são importantes (...)” (E6).

5.3. Análise Conjugada das Competências definidas

Numa tentativa de melhorar a nossa análise, foram definidos conjuntos de competências (tabela 9) que se encontram interligadas e cujos resultados se julga serem dependentes. Com isto, consideramos que relativamente a cada um dos conjuntos definidos deveriam ser encontradas respostas similares.

Tabela 9. Conjuntos de competências

Conjunto de competências	Competências
Conjunto 1	- Habilidade para identificar e resolver problemas mal estruturados; - Capacidade para criativamente resolver problemas.
Conjunto 2	- Aptidão para trabalhar em equipa; - Aptidão para organizar e delegar tarefas; - Aptidão para apresentar, discutir e defender pontos de vista.
Conjunto 3	- Capacidade para localizar, obter, organizar, reportar e usar a informação; - Conhecimento das tarefas internas básicas e dos ambientes em que as organizações actuam; - Conhecimento do conteúdo, conceitos, estrutura e significado do <i>reporting</i> das operações das organizações.
Conjunto 4	- Aprofundar o conhecimento numa ou mais áreas específicas; - Habilidade para aplicar esse conhecimento na resolução de problemas do mundo real.
Conjunto 5	- Compreensão dos sistemas de informação ao nível dos conceitos e dos princípios de concepção e utilização; - Compreensão ao nível do papel actual e futuro da tecnologia.

Fonte: elaboração própria, 2008

A capacidade de investigação e a capacidade de análise crítica, por serem consideradas muito abrangentes, não foram inseridas em nenhum dos conjuntos de competências, sendo que a sua análise apenas foi efectuada considerando cada uma isoladamente.

Da análise dos questionários, conseguimos ir de encontro às nossas expectativas, sendo que as respostas apenas variaram significativamente (mais do que dois valores da escala) em 6,20% dos inquéritos para os conjuntos 1 e 3; 6,98% para o conjunto 2; e 3,10% para os conjuntos 4 e 5.

Estes resultados podem justificar-se da seguinte forma:

Conjunto 1: “(...) a habilidade para identificar e resolver problemas mal estruturados é muito desenvolvida, porque chegamos a um ponto em que sozinhos temos que conseguir chegar onde queremos (...) o lado da criatividade é que não é de maneira nenhuma desenvolvido. No fundo estamos a seguir uma série de regras (...)” (E2), “(...) por um lado davam-nos oportunidade de identificar e corrigir erros, mas por outro não podíamos resolvê-los à nossa maneira. Podíamos, eventualmente, propôr uma solução diferente, mas tínhamos sempre que seguir o plano da cadeira (...)” (E3) e “(...) o lado criativo era muito pouco explorado, apenas tínhamos que fazer como nos era indicado (...) também não tínhamos tempo para andar a tentar fazer as nossas opções, ainda que fossem erradas, porque o tempo é limitado para isso (...)” (E6);

Conjunto 2: “(...) estas competências não têm necessariamente que ser desenvolvidas da mesma forma. O trabalho em equipa é tanto melhor quanto melhor estiverem organizados e conseguirem dividir as tarefas, porque com a sobrecarga de trabalho é difícil ser só uma pessoa a fazer tudo. A dificuldade sempre foi chegar a consenso relativamente a pontos de vista, sem atritos dentro do grupo (...)” (E5) e “(...) apesar de achar que estas três competências estão interligadas, o objectivo sempre foi trabalhar para um produto final e para a concretização dos trabalhos propostos, o que nem sempre foi fácil, dado os pontos de vista divergentes (...) o consenso nem sempre se alcançou (...)” (E6);

Conjunto 3: “(...) apesar da disciplina nos dar conhecimento das tarefas internas básicas de uma empresa, o facto da nossa empresa não ter uma estrutura, um organigrama definido, não nos transporta para uma empresa real em termos estruturais (...)” (E3) e “(...) a informação está muito organizada e acessível (...) as tarefas internas básicas das organizações nem sempre foi fácil perceber, porque dado o excesso de trabalho eramos muitas vezes obrigados a executá-las sem pensar muito nelas (...) se estivessemos dentro de uma organização que se aproximasse mais da realidade seria mais fácil perceber como se faz o reporte das operações (...)” (E5);

Conjunto 4: “(...) para aprofundar o conhecimento numa área específica muito contrinuíram os temas a desenvolver fora das aulas e algumas questões que eram levantadas nas aulas, no entanto o recurso a automatismos no sistema dificultava a aplicação desses conhecimentos na resolução de problemas do mundo real (...)” (E5);

Conjunto 5: “(...) a questão prende-se exactamente com o sistema utilizado (...) os sistemas de informação são de facto muito importantes e as tecnologias também, mas o sistema em questão não é muito comum nas empresas.” (E3) e “(...) antes de mais devemos perceber como é que o sistema funciona e isso nem sempre acontecia (...) principalmente nas tarefas que eram executadas de forma automática. Apesar disso, toda a envolvimento das disciplinas nos ajuda a perceber o quanto as tecnologias são importantes (...)” (E6).

5.4. Análise das Entrevistas

Quando questionados relativamente à descrição do seu trabalho (dentro e fora da sala de aula) nas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, os estudantes apontaram, essencialmente, aspectos como a necessidade de um maior empenho, as elevadas cargas de trabalho, o aspecto mais prático em relação a outras unidades curriculares e o trabalho em equipa.

Maior empenho e elevadas cargas de trabalho

“(...) esta disciplina exige muito mais empenho, é muito mais complicada porque é muito mais trabalhosa (...)” (E1);

“(...) foi a disciplina em que tive mais trabalho, mas também foi a disciplina em que mais me empenhei. Acho que é a única que realmente nos motiva (...)” (E2);

“(...) é uma disciplina que requer muito empenho por parte dos estudantes (...) o facto de nos fazer sentir um bocadinho no trabalho, termos que picar o ponto, não podermos faltar, termos que chegar a horas, já por aí requer mais dedicação e empenho e também exige muito trabalho e atenção tanto nas aulas como fora (...)” (E3);

“(...) da nossa parte é necessário um maior empenho, não só pela forma como é feita a avaliação, em que faltas e atrasos são parte integrante e nos fazem criar algum sentido de responsabilidade, mas também por todo o trabalho que é exigido (...)” (E5);

“(...) é uma disciplina que exige muito empenho da nossa parte (...) é muito trabalhosa, mas no entanto é muito mais gratificante, dado que estamos a lidar com a parte prática que nos prepara para a nossa vida laboral (...)” (E6).

Aspecto mais prático

“Estas disciplinas, ao contrário das outras que têm um conteúdo mais teórico, põem-nos em contacto com o aspecto mais prático das coisas, o que é muito interessante (...)” (E5).

Trabalho em equipa

“(...) tanto dentro como fora da aula tentavamos sempre trabalhar em equipa, já que éramos uma só empresa e o objectivo final era obter o melhor resultado como equipa e fazer com que tudo funcionasse. O trabalho em equipa é fundamental (...)” (E4).

Relativamente às competências que os estudantes consideram ter desenvolvido no decorrer do seu percurso nas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, para além das que foram referenciadas na análise individual das competências, nomeadamente, a aptidão para trabalhar em equipa e a capacidade para aprofundar o conhecimento numa ou mais áreas específicas, foi mais uma vez dado ênfase ao aspecto prático que caracteriza este modelo de ensino:

“(...) a nível contabilístico temos uma noção mais real do que se faz na prática. Novas áreas, como por exemplo a produção, que desconhecia por completo e que acho que é bastante interessante (...)” (E1);

“(...) uma pequena amostragem do que seria o trabalho empresarial. Tomar consciência do que seria trabalhar com outras empresas num ambiente empresarial, algumas funções básicas a desenvolver (...)” (E3);

“(...) o contacto com um programa de gestão foi um ponto extremamente positivo, apesar de não ser um programa muito comum (...)” (E5);

“(...) ter uma percepção mais ampla da parte prática do curso, o que nos faz ter um contacto mais próximo com a realidade (...)” (E6).

Em termos da importância das competências definidas para a sua empregabilidade, os estudantes, de uma forma bastante clara, estão conscientes que efectivamente elas são levadas em consideração aquando da sua selecção e contratação:

“(...) acho que as entidades empregadoras prezam muito o conhecimento a nível técnico, mas também dão muita importância às questões comportamentais, tanto a nível das capacidades pessoais, como a nível do relacionamento com outras pessoas (...)” (E1);

“Estas competências são muito importantes para as entidades empregadoras (...) eu adquiri competências, conhecimento que não tinha adquirido em lado nenhum e que dificilmente iria conseguir adquirir antes de estar empregada (...) é muito positivo, para quem souber aproveitar, já ter uma noção aproximada de como é que as coisas funcionam. Simulação Empresarial pode dar-nos a perceber aquilo que realmente vamos querer fazer ou, pelo menos, aquilo que gostamos, uma vez que trabalhamos em todas as áreas do ambiente empresarial (...)” (E2);

“(...) acredito que seja difícil dar oportunidade do primeiro emprego, precisamente pela falta de experiência e pela falta de contacto com documentos, em que os estudantes estão apenas habituados a lidar com a parte teórica (...) as entidades empregadoras que conheçam esta disciplina e saibam que o aluno a frequentou, acho que pode ser um factor favorável (...)” (E3);

“(...) ao entrar para o mercado do trabalho já apliquei algumas noções que aprendi aqui. Acho que todas as competências desenvolvidas e o trabalho em computador foi

importante, porque quando saímos para o mundo do trabalho temos que fazer a ponte do que aprendemos para o mundo real e isto ajuda-nos imenso, principalmente quando temos que fazer algo sozinhos (...)” (E4);

“(...) hoje em dia, mais do que as competências técnicas, que mais facilmente se adquirem, as entidades empregadoras procuram pessoas que saibam trabalhar em equipa e que tenham boa capacidade de comunicação... acho que as competências desenvolvidas nos podem ser muito úteis, aquando do ingresso no mundo do trabalho (...)” (E5);

“São muito importantes, ainda mais quando temos um curso que é muito teórico e a entidade empregadora não quer uma pessoa que saiba só a teórica, a prática é muito importante. Nesta disciplina conseguimos adquirir alguma prática, que nos permite ir para o mercado do trabalho a saber pelo menos por onde começar (...)” (E6).

Quando questionadas sobre as competências mais importantes nas pessoas que desenvolvem a actividade de contabilista, de uma forma geral, as entidades empregadoras consideram importantes, num primeiro nível, as competências técnicas, mas não esquecendo as competências ao nível do relacionamento interpessoal, relacionadas com o comportamento tanto com colegas como com entidades externas à empresa (E7). Aspectos como o número de anos para terminar o curso também são considerados importantes, porque revelam aspectos da personalidade da pessoa (E8).

Com base no mais ou menos amplo conhecimento do funcionamento das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, leccionadas no ISCAP, as entidades empregadoras consideram que são desenvolvidas essas competências, uma vez que “(...) vai atribuir aos estudantes faculdades para terem um tipo de comportamento e atitude face aos problemas que podem advir no dia-a-dia de trabalho (...)” (E7), referindo ainda que a génese dessas unidades curriculares “(...) equivale ao que se desenvolve cá fora em termos empresariais, em termos de simulação da actividade que uma empresa desenvolve normalmente no seu dia-a-dia (...)” (E7) e reconhecendo que “(...) é importante haver simulação empresarial, porque acho que é onde os estudantes se apercebem da contabilidade como um todo. Cada disciplina tem o seu âmbito, os seus objectivos, mas a simulação acaba por abarcar um bocadinho de tudo e ajuda os

estudantes a aplicar os conhecimentos teóricos que adquiriram nessas disciplinas (...)” (E8).

“A um primeiro nível (...)” as competências atrás referidas “(...) são as competências essenciais (...)”, considerando ainda que as restantes competências desenvolvidas naquelas unidades curriculares são “(...) sempre importantes (...)”, uma vez que “(...) é sempre importante termos estudantes que inculcam um carácter inovador aos procedimentos que já tínhamos cá na empresa. É sempre importante termos estudantes que tenham um mínimo de conhecimento do que se passa, para eles próprios darem ideias e terem a tal opinião crítica, no sentido de uma crítica construtiva, no desenvolvimento que se quer para esta profissão.” (E7)

Quanto a todas as competências definidas no modelo, a opinião de que a sua abrangência naquelas unidades curriculares é importante, é unânime, sendo que “Julgo que são essenciais para que haja um contínuo crescimento, tanto a nível das pessoas, como a nível das organizações onde elas estão a trabalhar. São atributos que nenhuma empresa pode descurar nos dias de hoje, dada a competitividade que existe no mercado.” (E7) e “(...) os conhecimentos teóricos podem ser facilmente adquiridos, mas é bem diferente a sua aplicabilidade.” (E8).

6. Discussão dos resultados

Pela análise aos dados obtidos através dos questionários e das entrevistas efectuadas, verificamos que, as competências identificadas nas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, leccionadas no ISCAP, nomeadamente as **competências intelectuais** (capacidade de investigação, capacidade de análise crítica, habilidade para identificar e resolver problemas mal estruturados e capacidade para criativamente resolver problemas); as **competências interpessoais** (aptidão para trabalhar em equipa e para organizar e delegar tarefas); as **competências de comunicação** (aptidão para apresentar, discutir e defender pontos de vista, capacidade para localizar, obter, organizar, reportar e usar a informação); o **conhecimento das organizações e dos negócios** (conhecimento das tarefas internas básicas e dos ambientes em que as organizações actuam); e as **competências técnicas de contabilidade** (conhecimento do conteúdo, conceitos, estrutura e significado do *reporting* das operações das organizações, aprofundar o conhecimento numa ou mais áreas específicas, habilidade para aplicar esse conhecimento na resolução de problemas do mundo real, compreensão dos sistemas de informação ao nível dos conceitos e dos princípios de concepção e utilização e compreensão ao nível do papel actual e futuro da tecnologia), não são, plenamente, adquiridas pelos estudantes quando estes terminam as referidas unidades curriculares.

Apesar disso, podemos considerar que estas unidades curriculares funcionam como impulsionadoras das competências vocacionais, importantes para o bom desempenho da profissão de contabilista.

No que diz respeito às **competências intelectuais**, nomeadamente a capacidade para investigar e para proceder a uma análise crítica e criativa para resolução dos problemas, os estudantes entendem que são das menos trabalhadas nestas unidades curriculares, apresentando valores médios próximos de 3, o que equivale a uma certa indiferença, dado que o tempo é curto para que possam agir e pensar criticamente sobre os problemas e as situações que vão surgindo, o que é motivado por circunstâncias relacionadas com o facto de não desenvolverem noutras unidades curriculares estas

competências e os conhecimentos teóricos que lhes permitam obter o desejável tempo para a reflexão crítico-reflexiva requerida nestas unidades curriculares.

A falta de abertura existente nos espartilhos das regras que norteiam a execução do plano de trabalhos destas unidades curriculares, é um dos motivos apresentados pelos estudantes para a inexistência de resposta crítica às diversas situações que vão surgindo, dado que, pela existência de regras rígidas, não lhes é dada a possibilidade de solucionar os problemas de forma diferente da que lhes é exigida.

No que concerne às **competências interpessoais**, nomeadamente à aptidão para o trabalho em equipa e para a organização e delegação de tarefas, de uma forma geral, os estudantes consideram que estas são competências adquiridas ao longo do processo formativo destas unidades curriculares, sendo que apresentam valores médios próximos e até superiores a 4, o que traduz o elevado grau de concordância dos estudantes com o desenvolvimento destas competências. Parece-nos que o facto dos estudantes trabalharem com o mesmo grupo, muitas vezes escolhido pelos próprios, durante, pelo menos, um semestre e terem que distribuir as elevadas cargas de trabalho, são factores decisivos para os resultados obtidos.

Ao nível das **competências de comunicação**, no que respeita à aptidão de apresentar, discutir e defender pontos de vista e à capacidade para localizar, obter, organizar, reportar e usar a informação, os estudantes consideram que, estas unidades curriculares são fundamentais para o seu desenvolvimento, apresentando valores médios de resposta acima dos 3,5. O facto de os obrigar a, frequentemente, efectuar a comunicação oral de temas elaborados em grupo e de terem de defender os seus pontos de vista no seu trabalho diário, tendo para isso que se saber munir da informação necessária, contribui para esta opinião. No entanto, alguns estudantes relevam o facto de haver necessidade de criar um novo espaço na sessão, para a reflexão de outros temas, que não os trabalhados fora da sessão em grupo.

Relativamente às competências relacionadas com o **conhecimento das organizações e dos negócios**, os estudantes consideram que o trabalho em ambiente empresarial

simulado lhes possibilita a vivência real e concreta de determinadas organizações, apresentando uma média de respostas de cerca de 3,45. Consideram, no entanto, haver a necessidade de criar novas formas de organizações simuladas que lhes permitam o desenvolvimento de competências ao nível dos seus negócios - autarquias, entidades públicas, bancos, entre outras – dada a diversidade de empresas que os acolhe aquando da conclusão do curso.

Finalmente e no que concerne às **competências técnicas de contabilidade**, os estudantes consideram que as tarefas executadas não são suficientes para lhes permitirem o desenvolvimento de competências ao nível do reporte das operações dentro das organizações, do aprofundamento de conhecimentos numa ou mais áreas específicas, da aplicação desse conhecimento na resolução de problemas e da compreensão dos sistemas de informação, apresentando valores médios próximos de 3, o que mais uma vez reflecte indiferença relativamente ao desenvolvimento destas competências. Destaca-se aqui o reforço necessário ao nível do currículo do Curso, nas restantes unidades curriculares, de forma a facilitar a apreensão destas e de outras competências pelos estudantes.

Pelo facto destas unidades curriculares se situarem nos dois últimos semestres da licenciatura seria conveniente que os conhecimentos de âmbito teórico se encontrassem colmatados e fossem leccionados de forma integrada para permitir que, ao afunilar os seus conhecimentos nestas unidades curriculares, os estudantes despendessem de menos tempo na execução de tarefas simples e fosse dado ênfase às tarefas mais complexas.

Há no entanto que referir a compreensão ao nível do papel actual e futuro da tecnologia, que dentro do conjunto das competências técnicas de contabilidade se destaca, por ser considerada uma competência desenvolvida, dado que, de uma forma geral, os estudantes consideram que o carácter prático destas unidades curriculares lhes facilita uma percepção mais real do papel que a tecnologia assume na profissão.

De alguma forma, estes resultados vão de encontro a vários dos resultados possíveis enumerados pelos autores *Anderson e Lawton (1997)*, tendo no entanto algumas das

competências obtido resultados abaixo do espectável, o que se pode justificar pelos motivos atrás referidos.

Ao nível das opiniões recolhidas junto das entidades empregadoras parece-nos notório o reconhecimento da importância de um modelo de ensino com base na formação de competências abrangentes, considerando que as competências definidas neste modelo específico são de extrema importância para a formação de futuros profissionais capazes de dar resposta às crescentes necessidades das organizações em termos de inovação, criatividade e pensamento crítico.

Estudo anteriores já apresentavam o desenvolvimento de competências abrangentes, nos estudantes de contabilidade, como uma das principais preocupações das entidades empregadoras (Ng, 1993; Albrecht e Sack, 2000; Montañó *et al.*, 2001; Hassall *et al.*, 2005, entre outros).

Não podemos, no entanto, deixar de referir que tanto para o ISCAP, como para outras Instituições de Ensino Superior, é cada vez mais premente a necessidade de estreitamento das suas relações com as entidades empregadoras dos seus estudantes, no sentido de desenvolver ao nível do plano curricular do curso alterações relacionadas com os aspectos mais práticos, que vão de encontro às necessidades do mundo do trabalho local, nacional e, porque não, internacional, dando resposta ao desenvolvimento das competências que essas entidades consideram vitais.

7. Conclusões

Abordagens diferentes para a resolução de questões fundamentais deram já origem a várias escolas de pensamento acerca da filosofia da educação. Neste estudo, foi nosso objectivo abordar a importância de uma estruturação de currículo por competências e o impacto do ensino baseado em simulações empresariais no processo de ensino/aprendizagem e de aquisição dessas competências.

Acreditamos que uma metodologia de ensino assente na prática, cujo objectivo é a vivência de situações do mundo real dos negócios, é facilitadora no processo de aquisição de competências, na medida em que:

*“Eu ouço e esqueço
Eu vejo e recordo
Eu faço e compreendo”
Confucius*

Os resultados obtidos neste estudo demonstram que os estudantes das unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial, leccionadas no ISCAP, não desenvolvem plenamente as competências nelas definidas.

Aspectos como a falta de tempo para agir e pensar criticamente sobre os problemas e situações que vão surgindo, a falta de abertura existente nos espalhos das regras que norteiam a execução do plano de trabalhos destas unidades curriculares, a necessidade de criar novos espaços para reflexão de determinados temas e de criar novas formas de organizações simuladas que permitam aos estudantes o desenvolvimento de competências ao nível dos seus negócios, em muito contribuíram para os resultados obtidos.

Para ultrapassar estas questões propõe-se uma maior autonomia para os estudantes tratarem e solucionarem os problemas que lhes são propostos, de forma a responsabilizá-los pelas suas opções e decisões. A consciencialização destes estudantes

para a importância das competências definidas, para o seu sucesso na profissão, mostra-se também um aspecto importante, na medida em que percebendo a necessidade do seu desenvolvimento e sendo confrontados com a necessidade de se tornarem mais activos na sua aprendizagem, se consegue um maior envolvimento da sua parte em todo o processo, facilitando a aquisição e desenvolvimento das competências definidas.

Não podemos deixar de referir a necessidade de enquadramento destas unidades curriculares no plano de curso, de forma a que as competências e conhecimentos teóricos necessários, suscitados pelo seu desempenho no decorrer do processo de simulação do mundo real, sejam adquiridos noutras unidades curriculares. Tendo como premissa, que unidades curriculares de natureza prática visam a transposição de competências e conhecimentos teóricos para situações que se mostram próximas da vivência real das organizações, facilmente se percebe a necessidade de que essas competências e conhecimentos sejam previamente adquiridos, de forma a desenvolver, nestas unidades curriculares, competências mais abrangentes.

Não obstante, de uma maneira geral, estudantes e entidades empregadoras reconhecem a validade e importância do modelo de ensino destas unidades curriculares.

Desta forma e em face das recentes conturbações verificadas ao nível do sector financeiro e da actual recessão económica, torna-se fundamental que as Instituições de Ensino Superior reflectam e se organizem para dar resposta às dificuldades emergentes das organizações em geral e das pequenas e médias empresas em particular, através de estudantes capazes e profissionais. É fundamental que estes profissionais tomem a dianteira no seu papel de apoio à gestão das organizações, em tempos difíceis, em que se afigura a cada vez maior importância deste profissional nas áreas da gestão de topo.

Este acréscimo de importância irá reflectir-se num acréscimo de responsabilidade, pelo que aproveitamos para deixar em aberto a questão: Estarão os nossos estudantes preparados para assumir esta responsabilidade?

O bom desempenho dos profissionais deve traduzir-se na sua capacidade crítica, responsabilidade e capacidade de inovação, trazendo novas visões para o mundo empresarial.

Este estudo, tal como muitos, porque se limita a uma única Instituição de Ensino Superior não nos permite extrapolar de tal forma os resultados, que possamos afirmar que um modelo de ensino com as características do que foi estudado, funciona de forma efectiva em toda e qualquer situação.

Cada Instituição de Ensino Superior é um caso, inserido num determinado contexto e ambiente, pelo que as metodologias de ensino/aprendizagem devem ser adaptadas a esse mesmo contexto e ambiente.

Podemos então referir que a aplicação de um modelo de ensino com base na formação de competências, como é o Projecto de Simulação Empresarial, leccionado no ISCAP, resulta na aquisição de competências por parte dos estudantes, devendo ser adaptado à Instituição de Ensino, ao contexto actual em termos da necessidade de novas competências a desenvolver e ao ambiente em que esta se insere, tornando-se, neste caso, importante analisar as potenciais entidades empregadoras e a sua opinião relativamente às competências definidas.

O estreitamento das relações entre as Instituições de Ensino e as entidades empregadoras mostra-se, cada vez mais, um factor de extrema importância para o sucesso dos modelos de ensino/aprendizagem.

Novos estudos relativamente aos diversos modelos de simulações empresariais que foram sendo implementados nas diversas Instituições de Ensino Superior, poderão ser um importante contributo para percebermos as características a focar, de forma a tornar mais eficaz o processo de desenvolvimento e aquisição de competências por parte dos estudantes.

Bibliografia

Adler, Ralph W. e **Milne**, Markus J. (1995), Increasing learner-control and reflection: towards learning-to-learn in the undergraduate management accounting course, *Accounting Education*, Volume 4, Issue 2, pp. 105-119.

Adler, Ralph W. e **Milne**, Markus J. (1997), Improving the quality of accounting students' learning through action-oriented learning tasks, *Accounting Education*, Volume 6, Issue 3, pp. 191-215.

Alarcão, Isabel (2003), Professores reflexivos numa escola reflexiva, São Paulo, Cortez.

Albrecht, W. Steve e **Sack**, Robert J. (2000), Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future, *Accounting Education Series*, volume 16.

Almeida, Luísa Maria Pinhal (2007), Competências – Um caminho educativo para novos desafios. *Revista Portuguesa de pedagogia*, volume 41, n.º 3.

Amaral, Patrícia Ferreira do, **Cardoso**, Ricardo Lopes, **Benedicto**, Gideon Carvalho de e **Cassaro**, Maria Cristina Alves (2005), Ensino-aprendizagem na área da educação contábil: uma investigação teórico-empírica, *Convibra 2005 - Congresso Virtual Brasileiro de Administração*.

American Accounting Association (1986), The Bedford Report - Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession, Special report of the American Accounting Association Committee on the Future Structure, Content, and Scope of the Accounting Education, *Issues in Accounting Education*.

Anderson, Philip H. e **Lawton**, Leigh (1997), Demonstrating the learning effectiveness of simulations: Where we are and where we need to go, *Developments in business simulation & experiential learning*, volume 24, pp. 68-73.

Bailey, Elaine K. e **Kelley**, Lane (1997), Enhancing learning and employee development through the assessment of learning pedagogy preferences across selected dimensions of culture: a preliminary investigation, *Developments in business simulation & experiential learning*, volume 24, pp. 92-97.

Bardin, Laurence (2007), *Análise de conteúdo*, 4ª Edição, Edições 70, Lisboa.

Bernstein, Basil (1996), *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*, Petrópolis: vozes.

Blanthorne, Cindy, **Bhamornsiri**, Sak e **Guinn**, Robert E. (2005), Are Thecnical Skills Still Important?, *The CPA Journal* online.

Bloom, Robert e **Myring**, Mark (2008), Charting the Future of the Accounting Profession, Recruiting and Retaining the Next Generation, *The CPA Journal* online.

Bobbitt, J. F. (1918), *The curriculum*, Boston: Houghton Milfflin.

Brozik, Dallas e **Zapalska**, Alma (1997), The Market Game: Interactive Learning through Market Simulation, *Developments In Business Simulation & Experiential Learning*, volume 24, pp. 166-171.

Burnier, Suzana (2001), *Pedagogia das competências: conteúdos e métodos*, Boletim Técnico do SENAC – Rio de Janeiro, volume 27, n.º 3, Setembro a Dezembro.

Corner, Lucette B. e **Nicholls**, J. A. F. (1996), Simulation as an aid to learning: How does participation influence the process?, *Developments in business simulation & experiential learning*, volume 23, pp. 8-14.

Corner, Lucette B. e **Nicholls**, J. A. F. (1997), Does involvement influence learning from simulation participation? Some relationships with helpfulness and performance

outcomes, Developments in business simulation & experiential learning, volume 24, pp. 11.

Delors, Jacques, **Al-Mufti**, In'am, **Amagi**, Isao, **Carneiro**, Roberto, **Chung**, Fay, **Geremek**, Bronislaw, **Gorham**, William, **Kornhauser**, Aleksandra, **Manley**, Michael, **Quero**, Marisela Padrón, **Savané**, Marie-Angélique, **Singh**, Karan, **Stavenhagen**, Rodolfo, **Suhr**, Myong Won e **Nanzhao**, Zhou (1996), Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, Edições ASA, Porto.

Deluiz, Neise. (1995), Formação do trabalhador: produtividade e cidadania, Rio de Janeiro, Edições Shape.

Efraty, David e **Stratton**, William E. (1997), A group experience as an integrated part of the core management course, Developments In Business Simulation & Experiential Learning, volume 24, pp. 222-223.

Gentry, James W. (1990), What is experiential learning?, Guide to business gaming and experiential learning, Capítulo 2, East Brunswick, NJ: Nichols/GP publishing, pp. 9-20.

Gold, Steven C. e **Pray**, Thomas F. (1997), Modeling attributes in demand function of computerized business simulations: an extension of teach's gravity flow algorithm, Developments in business simulation & experiential learning, volume 24, pp. 132-141.

Gosen, Jerry e **Washbush**, John (1997), Antecedents of learning in simulations, Developments in business simulation & experiential learning, volume 24, pp. 60-67.

Graf, L. A. e **Kellog**, C. E. (1990), Evolution of experiential learning approaches and future development, Guide to business gaming and experiential learning, capítulo 15, pp. 231-250.

Hassall, Trevor, Joyce, John, Montaña, José Luís Arquero e Anes, José António Donoso (2003), The vocational skills gap for management accountants: the stakeholders perspectives, *Innovation in Education and Teaching International*, volume 40, Issue 1, pp. 78-88.

Hassall, Trevor, Joyce, John, Montaña, José Luís Arquero e Anes, José António Donoso (2005), Priorities for the development of vocational skills in management accountants: A European Perspective, *Accounting Forum*, volume 29, Issue 4, pp. 379-394.

Hawkes, L. C., Flower, M. e Tan, L. M. (2003), Management accounting education: is there a gap between academia and practitioner perceptions?, *Discussion paper series* 215.

Hill, Manuela Magalhães e Hill, Andrew (2005), *Investigação por questionário*, 2ª Edição, Edições Sílabo, Lisboa.

Inglis, Robert e Dall’Alba, Gloria (1998), The re-design of a management accounting course based upon principles for improving the quality of teaching and learning, *Accounting Education*, Volume 7, Issue 3, pp. 193-207.

Joshi, P. L. e Al-Bastaki, H. (2002), International accounting and the accounting curriculum: A survey of the perceptions of corporate chief accountants from Bahrain, *Meditari Accountancy Research*, volume 10, pp. 109-129.

Kilpatrick, William (1918), The project method, *Teachers College Record*.

Kraemer, Maria Elisabeth Pereira (2005), Reflexões sobre o ensino da contabilidade, *Revista Brasileira da Contabilidade*, Ano XXXVI, n.º 153, Maio/Junho de 2005, Brasília – DF.

Le Boterf, Guy (1997), De la compétence à la navigation professionnelle, Les Édition D'organisation, Paris.

Malik, S. Dolly, **Howard**, Barbara J. e **Morse**, Kenneth O. (1997), Business plans, case studies and total enterprise simulations: a natural co-existence, Developments in business simulation & experiential learning, volume 24, pp. 158-163.

Marion, José Carlos e **Marion**, Márcia Maria Costa (1999), A importância da pesquisa no ensino da contabilidade, Revista do Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo, São Paulo, ano III, n.º 7, pp.20-25.

Milner, Margaret M. e **Hill**, Wan Ying (2007), Examining the skills debate in Scotland, Working paper series.

Montaño, José Luís Arquero, **Donoso**, José António, **Hassall**, Trevor e **Joyce**, John (2001), Vocational skills in the accounting Professional profile: the Chartered Institute of Management Accountants (CIMA) employer's opinion, Accounting Education, Volume 10, Issue 3, pp. 299-313.

Ng, Andy Y. M. (1993), Accounting Education in Hong Kong: Suggestions for change, CUHK Education Journal, Volume 21, n.º 1, pp. 53-58.

Pacheco, J. (1993), O pensamento e a acção do professor em formação, Volume I, n.º 1, dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Perrenoud, Philippe (1999), Avaliação. Da Excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas, Porto Alegre, Artmed Editora.

Pires, Maria Laura Bettencourt (2007), Ensino superior: da ruptura à inovação, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.

Quivy, Raymond e **Campenhoudt**, Luc Van (1998), Manual de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa, Gradiva, 2ª Edição.

Rodrigues, Lúcia Lima (2006), O ensino e a qualidade, apresentação no II Congresso dos TOC subordinado ao tema “Novos Desafios, Melhor Futuro”, 3 e 4 de Novembro, Pavilhão Atlântico de Lisboa.

Sá Chaves, Idália da Silva Carvalho (2002), A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis, Textos universitários de Ciências Sociais e Humanas, Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, António Carlos Ribeiro (2005), Abordagem Curricular por Competências no Ensino Superior: um estudo exploratório no curso de Administração, Ciências Contábeis e Economia no Estado da Bahia – Brasil.

Springer, Carol W. e **Borthick**, A. Faye (2004), Business Simulation to stage critical thinking in introductory accounting: Rationale, design and implementation, Issues in Accounting Education, volume 19, n.º 3, pp. 277-303.

Springer, Carol W. e **Borthick**, A. Faye (2007), Improving performance in accounting: evidence for insisting on cognitive conflict tasks, Issues in Accounting Education, volume 22, n.º 1, pp. 1-19.

Tan, Lin Mei, **Flower**, Michael B. e **Hawkes**, Lindsay (2004), Management accounting curricula: striking a balance between the views of educators and practitioners, Accounting Education, Volume 13, Issue 1, pp. 51-67.

Tyler, R. (1950), Basic principles of curriculum and instruction, Chicago: the University of Chicago Press.

Yin, Robert K. (1993), Applications of case study research, Applied social research methods series, volume 34, SAGE Publications, Inc.

Yin, Robert K. (1994), Case study research – Design and method, volume 5, SAGE Publications, Inc., 2nd Edition.

QUESTIONÁRIO

Este estudo realiza-se no âmbito de um projecto de investigação que visa analisar o impacto das novas competências desenvolvidas no ensino baseado em ambiente empresarial nas unidades curriculares de Projecto de Simulação Empresarial

Identificação

Curso:

Idade:

Sexo:

☐

Masculino

☐

Feminino

Instrução: Assinale com uma cruz, em cada opção, o número que corresponde ao seu grau de acordo ou desacordo com a afirmação. A sua resposta pode ir de **1** (discordo totalmente) a **5** (concordo totalmente).

Estas unidades curriculares ajudaram ao desenvolvimento das seguintes competências:

1. Capacidade de investigação
2. Capacidade de análise crítica
3. Habilidade para identificar e resolver problemas mal estruturados
4. Capacidade para criativamente resolver problemas
5. Aptidão para trabalhar em equipa
6. Aptidão para organizar e delegar tarefas
7. Aptidão para apresentar, discutir e defender pontos de vista
8. Capacidade para localizar, obter, organizar, reportar e usar a informação
9. Conhecimento das tarefas internas básicas e dos ambientes em que as organizações actuam
10. Conhecimento do conteúdo, conceitos, estrutura e significado do *reporting* das operações das organizações
11. Aprofundar o conhecimento numa ou mais áreas específicas
12. Habilidade para aplicar esse conhecimento na resolução de problemas do mundo real
13. Compreensão dos sistemas de informação ao nível dos conceitos e dos princípios de concepção e utilização
14. Compreensão ao nível do papel actual e futuro da tecnologia

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Sugira algumas propostas para novas competências a serem desenvolvidas nestas unidades curriculares em anos futuros.

A investigadora agradece a sua colaboração.